INTERNATIONAL EJER 2017 CONGRESS

IVth International Eurasian Educational Research Congress

BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

EJERCONGRESS 2017 CONFERENCE PROCEEDINGS

11-14 Mayıs 2017 / 11-14 May 2017

Pamukkale Üniversitesi / DENİZLİ
Pamukkale University / DENİZLİ

IVth International Eurasian Educational Research Congress

BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

EJERCONGRESS 2017 CONFERENCE PROCEEDINGS

Pamukkale Üniversitesi / DENİZLİ / TÜRKİYE
Pamukkale University / DENİZLİ / TURKEY

11-14 Mayıs 2017 / 11-14 May 2017

ANI YAYINCILIK
ANKARA

IV[th] INTERNATIONAL EURASIAN EDUCATIONAL RESEARCH CONGRESS

EJERCONGRESS 2017 BİLDİRİ ÖZETLERİ KİTABI

EJERCONGRESS 2017 CONFERENCE PROCEEDINGS

Anı Yayıncılık
Kızılırmak Sokak 10/A
Bakanlıklar / Ankara
Basım tarihi : 15 Haziran 2017
Tel : 0 312 425 81 50 pbx
Fax : 0 312 425 81 11
info @aniyayincilik.com.tr
ejercongress2016gmail.com
www.http://.aniyayincilik.com.tr

ISBN: 978-605-170-145-5

KONGRE ONURSAL BAŞKANLARI

Prof. Dr. Hüseyin BAĞ
Pamukkale Üniversitesi Rektörü

Prof. Dr. Veysel SÖNMEZ
EJER Kurucu Editörü

KONGRE EŞ BAŞKANLARI

Prof. Dr. Erdinç DURU
Pamukkale Üniversitesi Rektör Yardımcısı

Doç. Dr. Şakir ÇINKIR
EJER Editörü

Kongre Sekreteri
Dilek ERTUĞRUL

KONGRE DÜZENLEME KURULU

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

YEREL DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ

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

ULUSLARARASI DÜZENLEME KURULU ÜYELERİ

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

BİLİM KURULU

Prof. Dr. Abbas TÜRNÜKLÜ
Prof. Dr. Arda ARIKAN
Prof. Dr. Arif SARIÇOBAN
Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU
Prof. Dr. Ahmet DUMAN
Prof. Dr. Ahmet İlhan ŞEN
Prof. Dr. Ahmet Zafer GÖKÇAKAN
Prof. Dr. Alev ÖNDER
Prof. Dr. Ali BÜLBÜL
Prof. Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ
Prof. Dr. Ali Osman ALAKUŞ
Prof. Dr. Ali Osman GÜNDOĞAN
Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
Prof. Dr. Alim KAYA
Prof. Dr. Ali Günay BALIM
Prof. Dr. Ali TAŞ
Prof. Dr. Ali TAŞKIN
Prof. Dr. Anita PIPERE, Daugavpils, LATVIA
Prof. Dr. Abdülkadir MASKAN
Prof. Dr. Adnan ERKUŞ
Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU
Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR
Prof. Dr. Ayhan YILMAZ
Prof. Dr. Ayla OKTAY
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA
Prof. Dr. Ayşegül DALOĞLU
Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL
Prof.Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL
Prof.Dr. Ayşen BAKİOĞLU
Prof. Dr. Ayten GENÇ
Prof. Dr. Belma TUĞRUL
Prof. Dr. Belma HANEDAR
Prof. Dr. Berrin AKMAN
Prof. Dr. Beatrice ADEARA,
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU
Prof. Dr. Bülbin SUCUOĞLU
Prof. Dr. Birgit PEPIN, Sor
Prof. Dr. Cahit KAVCAR
Prof. Dr. Celal BAYRAK
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN
Prof. Dr. Danny Wyffels

Prof. Dr. David BRIDGES
Doç. Dr. Murat BALKIS
Doç. Dr. Musa DİKMENLİ
Doç. Dr. Mustafa Levent İNCE
Doç. Dr. Mustafa Sami TOPÇU
Doç. Dr. Mustafa YAVUZ
Doç. Dr. Mübin KIYICI
Doç. Dr. Münevver CAN YAŞAR
Doç. Dr. Nazmiye ÇİVİTÇİ
Doç. Dr. Nebil REYHANİ
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ
Doç. Dr. Necdet GÜNER
Doç. Dr. Necdet KONAN
Doç. Dr. Necla Acun KAPIKIRAN
Doç. Dr. Necla KÖKSAL
Doç. Dr. Necmi GÖKYER
Doç. Dr. Nejat İra
Doç. Dr. Nesrin ÖZDENER
Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ
Doç. Dr. Nihat BAYAT
Doç. Dr. Nihat ŞAD
Doç. Dr. Nil DUBAN
Doç. Dr. Nilgün AÇIK ÖNKAŞ
Doç. Dr. Nilgün SEÇKEN
Doç. Dr. Nilgün YENİCE
Doç. Dr. Nilüfer KÖSE
Doç. Dr. Nuray TAŞTAN
Doç. Dr. Nuray MAMUR
Doç. Dr. Nuri DOĞAN
Doç. Dr. Osman TİTREK
Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL
Doç. Dr. Ömer Faruk TUTKUN
Doç. Dr. Özcan DOĞAN
Doç. Dr. Özgür YILDIZ
Doç. Dr. Özlem TAGAY
Doç. Dr. Özlem KÖRÜKÇÜ
Doç. Dr. Paşa Tevfik CEPHE
Doç. Dr. Pınar SARPKAYA
Doç. Dr. Perihan DİNÇ ARTUT
Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR
Doç. Dr. Recep ERCAN
Doç. Dr. Recep Şahin ARSLAN
Doç. Dr. Rüyam KÜÇÜKSÜLEYMANOĞLU
Doç. Dr. Sabahattin DENİZ
Doç. Dr. Sabri SİDEKLİ
Prof. Dr. Derin ATAY
Prof. Dr. Didem Müge SİYEZ
Prof. Dr. Efe AKBULUT
Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI
Prof. Dr. Elif ÜSTÜN
Prof. Dr. Emine KOLAÇ
Prof. Dr. Erdinç DURU
Prof. Dr. Erol KUYURTAR
Prof. Dr. Erten GÖKÇE
Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU
Prof. Dr. Ekber TOMUL
Prof. Dr. Fatma AÇIK
Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ
Prof. Dr. F. Çağlayan DİNÇER
Prof. Dr. Fidan KORKUT OWEN
Prof. Dr. Figen ÇOK
Prof. Dr. Filiz BİLGE
Prof. Dr. Firdevs Güneş
Prof. Dr. Funda ACARLAR
Prof. Dr. Gery McNamara,
Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR
Prof. Dr. Gıyasettin DEMİRHAN

Prof. Dr. Gökay YILDIZ
Prof. Dr. Gölge SEFEROĞLU
Prof. Dr. Gülden UYANIK BALAT
Prof. Dr. Günseli YILDIRIM
Prof. Dr. Hasan Hüseyin AKSOY
Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL
Prof. Dr. Hatice Ferhan ODABAŞI
Prof. Dr. Hayri ERTAN
Prof. Dr. Hasan ARSLAN
Prof. Dr. Hasan COŞKUN
Prof. Dr. Hatice Nur ERKIZA
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Prof. Dr. Hülya GÜR
Prof. Dr. Hüseyin Gazi TOPDEMİR
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN
Prof. Dr. İbrahim GÜNER
Prof. Dr. İbrahim YILDIRIM
Prof. Dr. İlhan GÜNBAYIR
Prof. Dr. İnayet AYDIN
Prof. Dr. İsmail AYDOĞAN
Prof. Dr. İsmail Hakkı ERTEN
Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU
Prof. Dr. Joe O'hara,
Prof. Dr. Jordanescu EUGEN
Prof. Dr. Kürşat EĞİLMEZ
Prof. Dr. Lale ALTINKURT
Prof. Dr. Leyla HARPUTLU
Prof. Dr. Levent TURAN
Prof. Dr. Mehmet ARSLAN
Prof. Dr. Mualla AKSU
Prof. Dr. Mustafa ÇELİKTEN
Prof. Dr. Mehtap ÇAKAN
Prof. Dr. Mehmet DEMİREZEN
Prof. Dr. Mehmet ELGÜN
Prof. Dr. Mehmet GÜVEN
Prof. Dr. Mehmet KÜÇÜK
Prof. Dr. Melek KALKAN
Prof. Dr. Mithat AYDIN
Prof. Dr. Mukaddes ERDEM
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Prof. Dr. Mustafa Volkan COŞKUN
Prof. Dr. Mübeccel Sara GÖNEN
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU
Doç. Dr. Sait AKBAŞLI
Doç. Dr. Sait ULUÇ
Doç. Dr. Sakine Gülfem ÇAKIR
Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU
Doç. Dr. Sare ŞENGÜL
Doç. Dr. Sedat IŞIKLI
Doç. Dr. Sedat UÇAR
Doç. Dr. Seçil ERÖKTEN
Doç. Dr. Senel Poyrazli
Doç. Dr. Serap EMİR
Doç. Dr. Serkan SEVİM
Doç. Dr. Seval ERDEN
Doç. Dr. Suat TÜRKOĞUZ
Doç. Dr. Süleyman CAN
Doç. Dr. Şahin KESİCİ
Doç. Dr. Şahin KAPIKIRAN
Doç. Dr. Şakir ÇINKIR
Doç. Dr. Şakire OCAK KARABAY
Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN
Doç. Dr. Şendil CAN
Doç. Dr. Şengül S. ANAGÜN
Doç. Dr. Şerife YÜCESOY

Doç. Dr. Şevki KÖMÜR
Doç. Dr. Şükrü ADA
Doç. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN
Doç. Dr. Tahir KODAL
Doç. Dr. Tuğba ÇELİK
Doç. Dr. Tuncay AKÇADAĞ
Doç. Dr. Tuncay ÖĞRETMEN
Doç. Dr. Tülin GÜLER
Doç. Dr. Turan PAKER
Doç. Dr. Türkay Nuri TOK
Doç. Dr. Vesile Alkan
Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR
Doç. Dr. Yahya ALTINKURT
Doç. Dr. Yalçın YALAKİ
Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON
Doç. Dr. Yaşar KONDAKÇI
Doç. Dr. Yavuz AKBULUT
Doç. Dr. Yeter ŞAHİNER
Doç. Dr. Yılmaz TONBUL
Doç. Dr. Yusuf ŞAHİN
Doç. Dr. Yücel KABAPINAR
Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN
Doç. Dr. Zeliha YAZICI
Doç. Dr. Zerrin TURAN
Doç. Dr. Zeynep ALAT
Doç. Dr. Zeynep Cihangir ÇANKAYA
Yrd. Doç. Dr. A. Cenden KARAMAN
Yrd. Doç. Dr. Abbas ERTÜRK
Yrd. Doç. Dr. Abdullah Cem ÖZAL
Yrd. Doç. Dr. Adile GÜLŞAH SARANLI
Yrd. Doç. Dr. Ahmet BAŞAL
Yrd. Doç. Dr. Ahu ARICIOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Alev GİRLİ
Yrd. Doç. Dr. Ali Gürsan SARAÇ
Yrd. Doç. Dr. Ali KIŞ
Yrd. Doç. Dr. Arslan BAYRAM
Yrd. Doç. Dr. Arzu ARIKAN
Yrd. Doç. Dr. Aslı TAYLI
Yrd. Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR
Yrd. Doç. Dr. Aylin ÇAM
Yrd. Doç. Dr. Aysel Esen ÇOBAN
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR
Yrd. Doç. Dr. Ayşe Samur ÖZTÜRK
Yrd. Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI
Yrd. Doç. Dr. Baki ŞAHİN
Prof. Dr. Nevide DELLAL
Prof. Dr. Nevin SAYLAN
Prof. Dr. Neriman ARAL
Prof. Dr. Nergüz Bulut SERİN
Prof. Dr. Nükhet DEMİRTAŞLI
Prof. Dr. Nihat AYCAN
Prof. Dr. Nilgün METİN
Prof. Dr. Nurettin ŞAHİN
Prof. Dr. Nuri DOĞAN
Prof. Dr. Oğuz ÖZDEMİR
Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU
Prof. Dr. Ozana URAL
Prof. Dr. Ragıp ÖZYÜREK
Prof. Dr. Ramazan SEVER
Prof. Dr. Rengin ZEMBAT
Prof. Dr. Rıfat MİSER
Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN
Prof. Dr. Sema BATU
Prof. Dr. Semra SUNGUR
Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU
Prof. Dr. Sadık KARTAL

Prof. Dr. Salih UŞUN
Prof. Dr. Savaş BAŞTÜRK
Prof. Dr. Serap NAZLI
Prof. Dr. Sebahattin ÇEVİKBAŞ
Prof. Dr. Sedat SEVER
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK
Prof. Dr. Seher SEVİM
Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN
Prof. Dr. Semra ERKAN
Prof. Dr. Seval FER
Prof. Dr. Sevgi KÜÇÜKER
Prof. Dr. Sezgin VURAN
Prof. Dr. Sinan ERTEN
Prof. Dr. Sibel GÜNEYSU
Prof. Dr. Soner YILDIRIM
Prof. Dr. Söngül TÜMKAYA
Prof. Dr. Süleyman İNAN
Prof. Dr. Sven PERSSON
Prof. Dr. Şükran TOK
Prof. Dr. Refik BALAY
Prof. Dr. Theo WUBBELS
Prof. Dr. Teoman KESERCİOĞLU
Prof. Dr. Tevhide KARGIN
Prof. Dr. Tohit GÜNEŞ
Prof. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN
Prof. Dr. Türkan ARGON
Prof. Dr. Uğur SAK
Prof. Dr. Ursula CASANOVA
Prof. Dr. Vedat Özsoy
Prof. Dr. Yusif MAMMADOV
Prof. Dr. Yasemin BAYYURT
Prof. Dr. Yasemin Karaman KEPENEKÇİ
Prof. Dr. Yasemin KIRKGÖZ
Prof. Dr. Yasemin Koçak USLUEL
Prof. Dr. Yaşare AKTAŞ ARNAS
Prof. Dr. Yavuz AKPINAR
Prof. Dr. Yeşim ÇAPA AYDIN
Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU
Prof. Dr. Yıldız GÜVEN
Prof. Dr. Yusuf BUDAK
Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Prof. Dr. Zekeriya GÜNEY
Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜL
Prof. Dr. Zuhal OKAN
Yrd. Doç. Dr. Berna Cantürk GÜNHAN
Yrd. Doç. Dr. Berna GÜCÜM
Yrd. Doç. Dr. Bertan AKYOL
Yrd.Doç.Dr. Berna ARSLAN
Yrd. Doç. Dr. Beyzagül KAPÇAK IŞIKSUNGUR
Yrd. Doç. Dr. Binnur HACİİBRAHİMOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Birsel AYBEK
Yrd. Doç. Dr. Buket KORKUT RAPTİS
Yrd. Doç. Dr. Burak KARABEY
Yrd. Doç. Dr. Bünyamin YURDAKUL
Yrd. Doç. Dr. Burcu AKHUN
Yrd. Doç. Dr. Burcu ÖZDEMİR BECEREN
Yrd. Doç. Dr. Burcu ŞENLER
Yrd. Doç. Dr. Burçak BOZ
Yrd. Doç. Dr. Canan KOÇ
Yrd. Doç. Dr. Cihat DEMİR
Yrd. Doç. Dr. Çetin ERDOĞAN
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR
Yrd. Doç. Dr. Deha DOĞAN
Yrd. Doç. Dr. Deniz GÜLLEROĞLU
Yrd. Doç. Dr. Derya YILDIZ
Yrd. Doç. Dr. Didem AKYÜZ

Yrd. Doç. Dr. Didem ÇETİN
Yrd. Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM
Yrd. Doç. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Duygu SÖNMEZ
Yrd. Doç. Dr. Elvan GÜNEL
Yrd. Doç. Dr. Emel SARITAŞ
Yrd. Doç. Dr. Emel TOK
Yrd. Doç. Dr. Emine ÇİL
Yrd. Doç. Dr. Emine Ferda BEDEL
Yrd. Doç. Dr. Engin ADER
Yrd. Doç. Dr. Enver YOLCU
Yrd. Doç. Dr. Erdal KÜÇÜKER
Yrd. Doç. Dr. Ergül DEMİR
Yrd. Doç. Dr. Erkan ÇER
Yrd. Doç. Dr. Erkan KIRAL
Yrd. Doç. Dr. Erkan TABANCALI
Yrd. Doç. Dr. Ertuğ CAN
Yrd. Doç. Dr. Esra YECAN
Yrd. Doç. Dr. Feyyaz KARACA
Yrd. Doç. Dr. Fatma Aslan TUTAK
Yrd. Doç. Dr. Fatma TEZCAN
Yrd. Doç. Dr. Fatma ÇOBANOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Fatoş KORKMAZ
Yrd. Doç. Dr. Fazilet TAŞDEMİR
Yrd. Doç. Dr. Filiz AKAR
Yrd. Doç. Dr. Fisun BOZKURT
Yrd. Doç. Dr. Funda NAYIR
Yrd. Doç. Dr. Gamze ABUR
Yrd. Doç. Dr. Gamze SART
Yrd. Doç. Dr. Gökçe GÖKALP
Yrd. Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN
Yrd. Doç. Dr. Göksu Gözen ÇITAK
Yrd. Doç. Dr. Gözde İNAL KIZILTEPE
Yrd. Doç. Dr. Gülce COŞKUN ŞENTÜRK
Yrd. Doç. Dr. Güliz AYDIN
Yrd. Doç. Dr. Gülten KOÇ
Yrd. Doç. Dr. Hakan IŞIK
Yrd. Doç. Dr. Halim ÇAVUŞOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Halit KARALAR
Yrd. Doç. Dr. Handan GÜNEŞ
Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin AKSU
Yrd. Doç. Dr. Hatice FIRAT
Yrd. Doç. Dr. Hülya ERCAN
Yrd. Doç. Dr. Hülya ERTAŞ
Yrd. Doç. Dr. Hurşit Cem SALAR
Doç. Dr. Abdullah UĞUR
Doç. Dr. Adnan KAN
Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN
Doç. Dr. Abdülkadir ERDOĞAN
Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Doç. Dr. Ahmet Naci ÇOKLAR
Doç. Dr. Ali Fuat ARICI
Doç. Dr. Ali ESGİN
Doç. Dr. Ali SABANCI
Doç. Dr. Ali MEYDAN
Doç. Dr. Ali ÜNAL
Doç. Dr. Ali YILDIZ
Doç. Dr. Alper ÇİLTAŞ
Doç. Dr. Arif ÖZER
Doç. Dr. Asım ÇİVİTÇİ
Doç. Dr. Asiye TOKER GÖKÇE
Doç. Dr. Asiye İVRENDİ
Doç. Dr. Atılgan ERÖZKAN
Doç. Dr. Aycan Çiçek SAĞLAM
Doç. Dr. Aydın BALYER
Doç. Dr. Ayse Çiftçi
Doç. Dr. Ayse MEMİŞ

Doç. Dr. Atilla YILDIRIM
Doç. Dr. Ayhan Kürşat ERBAŞ
Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN
Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI
Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SIĞIRTMAÇ
Doç. Dr. Aysen Esen ÇOBAN
Doç. Dr. Ayşe OĞUZ ÜNVER
Doç. Dr. Ayşegül Amanda YEŞİLBURSA
Doç. Dr. Aytunga OĞUZ
Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ
Doç. Dr. Bahadır YANIK
Doç. Dr. Bahadır YILDIZ
Doç. Dr. Bahar DEMİR
Doç. Dr. BAKİ DUY
Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU
Doç. Dr. Bayram BIÇAK
Doç. Dr. Bayram BAŞ
Doç. Dr. Bayram ÇETİN
Doç. Dr. Bayram TAY
Doç. Dr. Bilal DUMAN
Doç. Dr. Bilge CAN
Doç. Dr. Buket YAKMACI GÜZEL
Doç. Dr. Bülent AYDOĞDU
Doç. Dr. Bülent ÇETİNKAYA
Doç. Dr. Canan ASLAN
Doç. Dr. Celal Tayyar UĞURLU
Doç. Dr. Cem BALÇIKANLI
Doç. Dr. Cem GÜZELLER
Doç. Dr. Cem BALÇIKANLI
Doç. Dr. Cemal Ergin EKİNCİ
Doç. Dr. Cemalettin İPEK
Doç. Dr. Cengiz ŞAHİN
Doç. Dr. Cevat ELMA
Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE
Doç. Dr. Çağlar ÇAĞLAR
Doç. Dr. Çetin TÜRKYILMAZ
Doç. Dr. Demet YAYLI
Doç. Dr. Derya ASI
Doç. Dr. Derya YAYLI
Doç. Dr. Dilek ÇELİKLER
Doç. Dr. Dilek TANIŞLI
Doç. Dr. Eda ÜSTÜNEL
Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Doç. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ
Doç. Dr. Elif Sazak PINAR
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÖZÇINAR
Yrd. Doç. Dr. İbrahim TUNCEL
Yrd. Doç. Dr. İdris KAYA
Yrd. Doç. Dr. İlker CIRIK
Yrd. Doç. Dr. İsmail UYSAL
Yrd. Doç. Dr. Jacqueline GUSTAFSON
Yrd. Doç. Dr. Kaan Zülfikar DENİZ
Yrd. Doç. Dr. Kemal DAŞCIOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ
Yrd. Doç. Dr. Kevser BAYKARA
Yrd. Doç. Dr. Levent ŞENYÜZ
Yrd. Doç. Dr. Levent YAYCI
Yrd. Doç. Dr. Melek ALTIPARMAK KARAKUŞ
Yrd. Doç. Dr. Meltem GÖNDEN
Yrd. Doç. Dr. Meltem ÇENGEL
Yrd. Doç. Dr. Meryem Nur AYDEDE
Yrd. Doç. Dr. Meral ÖREN
Yrd. Doç. Dr. Mesut ÖZEL
Yrd. Doç. Dr. Metin AŞÇI
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ALTINKÖK
Yrd. Doç. Dr. Mesture Kayhan ALTAY
Yrd. Doç. Dr. Muhammet AVAROĞULLARI

Yrd. Doç. Dr. Murat AKYILDIZ
Yrd. Doç. Dr. Murat ERTEN
Yrd. Doç. Dr. Mustafa GİRGİN
Yrd. Doç. Dr. Müge ADNAN
Yrd. Doç. Dr. Müge ŞEN
Yrd. Doç. Dr. Nagihan YILDIRIM
Yrd. Doç. Dr. Nazmi DURKAN
Yrd. Doç. Dr. Nebiye KORKMAZ
Yrd. Doç. Dr. Necla EKİNCİ
Yrd. Doç. Dr. Nigar İpek EĞİLMEZ
Yrd. Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Nilgün CEVHER KALBURAN
Yrd. Doç. Dr. Nilüfer ÖZCAN DEMİR
Yrd. Doç. Dr. Nurgül AKMANOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Betül Polat DEMİR
Yrd. Doç. Dr. Olcay SERT
Yrd. Doç. Dr. Onur İŞBULAN
Yrd. Doç. Dr. Osman Raşit IŞIK
Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU
Yrd. Doç. Dr. Ömür KOÇ
Yrd. Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ
Yrd. Doç. Dr. Özden FİDAN
Yrd. Doç. Dr. Özen YILDIRIM
Yrd. Doç. Dr. Özge YİĞİTCAN NAYİR
Yrd. Doç. Dr. Özgül Polat UNUTKAN
Yrd. Doç. Dr. Özlem ALKAN ERSOY
Yrd. Doç. Dr. Özlem KAF HASIRCI
Yrd. Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK
Yrd. Doç. Dr. Özlem YURT
Yrd. Doç. Dr. Pervin OYA TANERİ
Yrd. Doç. Dr. Pınar BAL
Yrd. Doç. Dr. Pınar FETTAHLIOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Pınar ŞAFAK
Yrd. Doç. Dr. Raşit AVCI
Yrd. Doç. Dr. Rıza AKYÜREK
Yrd. Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL
Yrd. Doç. Dr. Safiye Bilican DEMİR
Yrd. Doç. Dr. Salim SEVER
Yrd. Doç. Dr. Salih ÇAKMAK
Yrd. Doç. Dr. Sayım AKTAY
Yrd. Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN
Yrd. Doç. Dr. Sabriye ŞENER
Yrd. Doç. Dr. Sedat İNCE
Yrd. Doç. Dr. Sedef CANBAZOĞLU BİLİCİ
Yrd. Doç. Dr. Selami OK
Doç. Dr. Elvan ŞAHİN
Doç. Dr. Emre ÜNAL
Doç. Dr. Emine AHMETOĞLU
Doç. Dr. Eray ÇELİK
Doç. Dr. Erkut KONTER
Doç. Dr. Esin ATAV
Doç. Dr. Esma Buluş KIRIKKAYA
Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR
Doç. Dr. Fatma ÇELİKKAYAPINAR
Doç. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI
Doç. Dr. Fatma ÖZMEN
Doç. Dr. Fatma ÜNAL
Doç. Dr. Figen ERSOY
Doç. Dr. Filiz KABAPINAR
Doç. Dr. Füsun ALACAPINAR
Doç. Dr. Gaye TUNCER TEKSÖZ
Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA
Doç. Dr. Gül ÜNAL ÇOBAN
Doç. Dr. Gülden Uyanık BALAT
Doç. Dr. Gürsoy AKÇA
Doç. Dr. Hacer Hande UYSAL
Doç. Dr. Hakan ATILGAN

Doç. Dr. Hakan ÜLPER
Doç. Dr. Halise Pelin KARASU
Doç. Dr. Hamit YOKUŞ
Doç. Dr. Harun ŞAHİN
Doç. Dr. Hasan BAĞCI
Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ
Doç. Dr. Hasan HALUK ERDEM
Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR
Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU
Doç. Dr. Hatice BEKİR
Doç. Dr. Hilal AKTAMIŞ
Doç. Dr. Hatice ODACI
Doç. Dr. Hülya ŞAHİN BALTACI
Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ
Doç. Dr. Hüseyin KÜÇÜKÖZER
Doç. Dr. Hüseyin YOLCU
Doç. Dr. Işıl Kabakçı YURDAKUL
Doç. Dr. İlhan YALÇIN
Doç. Dr. İlhan KARATAŞ
Doç.Dr. İlke EVİN GENCEL
Doç.Dr. İlknur Çifci TEKİNARSLAN
Doç. Dr. İsmail HAKKI KIZILOLUK
Doç. Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU
Doç. Dr. Kadir BEYCİOĞLU
Doç. Dr. Kamile DEMİR
Doç. Dr. Kasım YILDIRIM
Doç. Dr. Kaya YILMAZ
Doç. Dr. Kaya YILDIZ
Doç. Dr. Kazım ÇELİK
Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI
Doç. Dr. Kemal Sinan ÖZMEN
Doç. Dr. Kenan ÖZCAN
Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU
Doç. Dr. Kürşad YILMAZ
Doç. Dr. Levent MERCİN
Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ
Doç. Dr. Maide ORÇAN
Doç. Dr. Mehmet AÇIKALIN
Doç. Dr. Mehmet Akif OCAK
Doç. Dr. Mehmet Ali AKINCI
Doç. Dr. Melek ÇAKMAK
Doç. Dr. Melek DEMİREL
Doç. Dr. Mehmet Fatih ÖZMANTAR
Doç. Dr. Meliha YILMAZ
Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR
Yrd. Doç. Dr. Selmin BİLEN
Yrd. Doç. Dr. Sema ÜNLÜER
Yrd. Doç. Dr. Semra SÜTGİBİ
Yrd. Doç. Dr. Semra TİCAN BAŞARAN
Yrd. Doç. Dr. Serap YETİK
Yrd. Doç. Dr. Serap YILMAZ ÖZELÇİ
Yrd. Doç. Dr. Serkan ARIK
Yrd. Doç. Dr. Serkan ARIKAN
Yrd. Doç. Dr. Serkan DENİZLİ
Yrd. Doç. Dr. Serkan SEVİM
Yrd. Doç. Dr. Servet GÖZETLİK
Yrd. Doç. Dr. Servet ÇELİK
Yrd. Doç. Dr. Seval Deniz KILIÇ
Yrd. Doç. Dr. Seval KÜÇÜKTEPE
Yrd. Doç. Dr. Sezai KOÇYİĞİT
Yrd. Doç. Dr. Sezer Sabriye İKİZ
Yrd. Doç.Dr. Sibel DURU
Yrd. Doç. Dr. Sezgi SARAÇ
Yrd. Doç. Dr. Sibel ÖZSOY
Yrd. Doç. Dr. Sibel KAZAK
Yrd. Doç. Dr. Sibel TURHAN TUNA
Yrd. Doç. Dr. Sibel YOLERİ

Yrd. Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT
Yrd. Doç. Dr. Soner AKŞEHİRLİ
Yrd. Doç. Dr. Suat CAKOVA
Yrd. Doç. Dr. Şadan ÖKMEN
Yrd. Doç. Dr. Şadiye KELEŞ
Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI
Yrd. Doç. Dr. Şemseddin GÜNDÜZ
Yrd. Doç. Dr. Şeyda Deniz TARIM
Yrd. Doç. Dr. Tangül KABAEL
Yrd. Doç. Dr. Tayfun TANYERİ
Yrd. Doç. Dr. Temel TOPAL
Yrd. Doç. Dr. Tuba YOKUŞ
Yrd. Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖR
Yrd. Doç. Dr. Tuğba HORZUM
Yrd. Doç. Dr. Turgut TÜRKDOĞAN
Yrd. Doç. Dr. Türker SEZER
Yrd. Doç. Dr. Ümran ŞAHİN
Yrd. Doç. Dr. Uğur DOĞAN
Yrd. Doç. Dr. Ünal BOZYER
Yrd. Doç. Dr. Yusuf SÜLÜN
Yrd. Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ
Yrd. Doç. Dr. Zeynel HAYRAN
Yrd. Doç. Dr. Zühal ÜNAN
Yrd. Doç. Dr. Erol ÖZÇELİK
Yrd. Doç. Dr. Halise Kader AYATA
Yrd. Doç. Dr. Turgay ÜNALAN
Yrd. Doç. Dr. Uğur AKIN
Yrd. Doç. Dr. Vahit BADEMCİ
Yrd. Doç. Dr. Vesile Kaptan AYKAÇ
Yrd. Doç. Dr. Zeliha DEMİR
Yrd. Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL
Yrd. Doç. Dr. Zeynep UĞURLU
Yrd. Doç. Dr. Yücel FİDAN
Dr. Ali YILMAZ
Dr. Çağlar N.HIDIROĞLU
Dr. Deniz DERİNBAY
Dr. Ersin ŞAHİN
Dr. Fatih BEKTAŞ
Dr. Hakan TURAN
Dr. Hande Gülbağcı DEDE
Dr. Mahmut ARIKAN
Dr. Mehmet YAPICI
Dr. Remzi YILDIRIM
Dr. Suna ÇÖĞMEN
Öğr. Gör. Dr.Arzu ÖZKAN CEYLAN
Öğr. Gör. Dr.Berna AYTAÇ
Öğr. Gör. Dr.Hayal YAVUZ GÜZEL
Öğr. Gör. Dr.Mustafa Kemal ÖZTÜRK
Öğr. Gör. Dr.Savaş CEYLAN
Öğr. Gör. Dr.Savaş ERGÜL
Öğr. Gör. Kazım ARTUT
Öğr. Gör. Nihal KURUOĞLU MACCARIO

(11047) Göç Konularının Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Uygulama Örnekleri

SALİH ŞAHİN

Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda öğretim sürecinde en çok üzerinde durulan hususlardan biri de etkin öğrenme ortamlarının oluşturulmasıdır. Bu konuda öğretmenin kullandığı öğretim yöntem ve tekniğinin çok önemli bir yeri vardır. Dolayısıyla öğretim faaliyetlerinin etkin olarak yürütülebilmesi için en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Çünkü ders için ne kadar nitelikli bir öğretim programı hazırlanmış olursa olsun; beklenen başarının gerçekleşmesi materyal kullanımı, konunun özelliği, öğrenci, okul ve çevre şartları gibi değişkenler yanında öğretmene bağlıdır. Öğretmenlerin öğretim ortamını düzenlemesinde ise belirtilenler yanında en önemli noktalardan biri de tercih ettikleri öğretim yöntem ve tekniğidir.

Bir öğretmenin için öğretim sürecini planlarken öncelikle hangi yöntem ve teknikleri kullanacağına karar vermesi önemli bir husustur. Öğretim yöntem ve tekniğinin belirlenmesinde ise birçok faktör etkili olmakla birlikte, konunun özelliği bunların en başında gelmektedir. Çünkü farklı konularda kullanılacak yöntem ve teknik de farklı olmaktadır. Dolayısıyla diğer derslerde olduğu gibi konulara göre farklı yöntem ve tekniklerden söz edilebilir. Daha açık bir ifade ile coğrafya dersi içinde yer alan farklı konuların öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler de farklı olabilmektedir. Çünkü taşlar bilgisi ile konusunun öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknik ile çevre kirliliği veya dünyanın şekli ve hareketleri ile bu çalışmaya konu olan göç konularının öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler" aynı değildir. Dolayısıyla konunun özelliği yöntem ve teknik seçimini etkileyen önemli hususlardan biridir.

Öğretim yöntem ve tekniğinin seçiminde belirtilmesi gereken bir diğer husus ise her konu ve her ortama uygun bir yöntem veya teknikten den söz edilemeyeceğidir. Çünkü, her yöntem ve tekniğin farklı kullanımı ve farklı özellikleri vardır. Böylece etkin öğrenme ortamlarının oluşturulmasında bir sınıf ve bir konuda kullanılan yöntem başka bir ortamda ve konuda etkili olmayabilir. Bu nedenle işlenecek konu ile seçilecek yöntem ve teknik arasında yakından bir ilişki vardır. Öğretmenin konunun en iyi öğreniminin gerçekleşebileceğini öngördüğü yönteme karar vermesi beklenmektedir.

Son yıllarda tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de daha etkin öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğrenenlerin öğrenme sürecinin aktif bir öğesi yapılması açılarından düşünüldüğünde kullanılan öğretim yöntem ve tekniği daha da büyük önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'de gerek öğretmen eğitimi gerekse öğretim ortamının düzenlenmesinde çok önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Ancak eldeki verilere göre, coğrafya öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi ve uygulamasında bazı sorunlarla karşılaştığı anlaşılmaktadır. Bu durumun temel nedenlerinden birisinin, üniversitelerde öğretmen adaylarına konuyla ilgili olarak yeterli eğitimin verilememesi olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenin öğretim yöntem ve tekniğini belirlerken dersin içeriğine, konunun özelliğine, öğrencilerin düzeyleri, hazır bulunuşluğu ve öğrenci sayıları vb. faktörleri dikkate alabilmesi için konuyla ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibi olması gerekir. Öğretimin planlanması sırasında hangi öğretim yöntem ve tekniğinin kullanılacağının belirlenmesi özellikle mesleğine yeni başlayan öğretmenler açısından çok daha büyük önem kazanmaktadır.

Belirtilenlerden hareketle bu çalışmanın temel amacı, insanlık tarihi kadar eski olan ancak son yıllarda çok daha önemli bir şekilde gündemde olan; coğrafyanın beşeri coğrafya konuları içinde yer alan göç konularının öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin neler olduğu ile uygulamada karşılaşılan sorunların nereden kaynaklandığını ortaya koymaktır. Ayrıca uygulamada yaşanılan sorunların çözümüne yönelik olmak üzere, 3 adet ders planıyla birlikte uygulama örnekleri sunarak bazı öneriler yapmak da çalışmanın amaçları arasındadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma için öncelikle 30 coğrafya öğretmeni ile mülakat yapılmış ve konuya ilişkin görüş ve düşünceleri alınmıştır. Daha sonra öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak hem genel hem de coğrafya eğitimine ilişkin hazırlanmış çalışmalara yönelik literatür taraması yapılarak konuyla ilgili problem durumu ortaya konulmuştur. Bu araştırmada temel olarak tarama modeli ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Diğer yandan bu çalışmada veri toplama işlemleri için ise doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Bunun için öncelikle coğrafya öğretmenlerinden elde edilen görüş ve düşünceler doğrultusunda literatürden elde edilen verilerin de yardımıyla konuyla ilgili varsayımlar geliştirilmiş ve sorunun çözümüne ilişkin çalışmalar yapılmıştır. Böylece eldeki veriler analiz edilerek ulaşılan sonuçlara göre, coğrafya öğretmenlerinin göç konularının öğretiminde kullanabilecekleri öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin örnek uygulamalar hazırlanmıştır. Bu çalışmada veri kaynağı olarak öğretmenlerden alınan bilgiler yanında, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen çalıştay ve hizmet içi toplantıların sonuç raporları ile öğretim yöntem ve teknikleri konusunda yapılmış genel ve coğrafya eğitimine ilişkin tebliğ, makale ve kitaplar kullanılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde içerik analizi yaklaşımından faydalanılmıştır. Yapılan araştırmada özellikle coğrafya öğretimi konusundaki akademik kaynaklar ve lise ders kitaplarındaki göç konusunun işlenişi incelenmiştir. Araştırmada konuyla ilgili olarak öğretmenlerin daha çok hangi yöntem ve teknikleri kullandığı ile bu konuda karşılaştıkları sorunların neler olduğu ortaya konulduktan sonra bazı örneklere yer verilmektedir.

Tüm bunların yanı sıra bu araştırma keşfedici araştırma olarak da düşünülebilir. Çünkü araştırmada elde edilecek veriler ve varılacak sonuçların konuyla ilgili yeni ve daha detaylı araştırmalara zemin oluşturması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlgili literatürde coğrafya öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bazı çalışmaların olduğu belirlenmiştir. Ancak Coğrafya dersi içindeki önemli konulardan biri olan göç konularının öğretiminde kullanılan, öğretim yöntem ve tekniklerini içeren sınırlı sayıda çalışma bulunduğu anlaşılmıştır. Böylece bu çalışma ile bu alana katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Eldeki veriler, öğretmenlerin çoğu tarafından çeşitli nedenlere bağlı olarak yalnızca belli başlı öğretim yöntemi ve tekniğini kullandığını göstermektedir. Bu nedenlerin başında öğretmenlerin çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerin belirlenmesi ve uygulanması konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları gösterilmektedir. Diğer yandan yeterli bilgiye sahip olan birçok öğretmenin de daha çok geleneksel öğretim yöntemlerini kullanmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Belirtilenlerden hareketle bu çalışmada coğrafya dersleri içindeki göç konularının öğretiminde kullanılabilecek bazı yöntem ve tekniklerin kullanımına ilişkin örnek uygulamalar hazırlanmıştır. Böylece gelişen ve değişen koşullar ışığında çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması karşılaşılan sorunlara çözüm önerilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Önerilen bu yöntem ve teknikler öğretmenler derslerini planlarken örneklerden yararlanarak etkin öğrenme ortamlarını oluşturabilecekleri ve kalıcı izli öğrenmeleri gerçekleştirebilecekleri öngörülmektedir. Çalışmada konuya ilişkin 3 adet ders planı ve bunlar içinde kullanılacak etkinlikler hazırlanmıştır. Bunlar, balık kılçığı, drama ve örnek olaydır. Bu yöntem ve tekniklerin belirlenmesinde göç konularının işlenmesi için uygun olması dikkate alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya, göç, öğretim yöntemi, öğretim tekniği

Kaynakça

Açıkgöz, Ün, K., 2002, Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.

Demirkan, Ö.-Saraçoğlu, G., 2016, Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri, The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences Year: 2016, Volume: 2, Number: 1, Adıyaman.

Demirel, Ö., (Editör), 2010, Eğitimde Yeni Yönelimler, Pegem Akademi yayınları, Ankara.

Doğan, A., 2016, Adıyaman Kentinde Coğrafya Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Coğrafya Öğretimine Etkisi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya Anabilim Dalı (Basılmamış yüksek lisans tezi), Şanlıurfa.

Erciyeş, G., 2009, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, (Ed. Şeref Tan), Pegem Akademi yayınları, Ankara.

Kılıç, G., 2014, Göç Konularının Öğretiminde Kullanılan Yöntem-Tekniklere İlişkin Coğrafya Öğretmenlerinin Görüşleri, G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Lambert, D.- Balderstone, D., 2003, Learning to Teach Geography in the Secondary School, Routledge Palmer, London.

MEB., 2010, Ortaöğretim Coğrafya Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.

Nar, B., 2008, Göçün Eğitime ve Eğitim Yönetimine Etkileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Öztürk, Ç., 2004, Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Yeterlilikleri, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:5,sayı:2,sayfa:75-83, Kırşehir.

Şahin, S., 2010, Coğrafyada Çağdaş Öğretim Yöntemleri, Coğrafya Eğitiminde Kavram ve Değişimler. (Ed.Özey, R. ve İncekara, S.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Taşpınar M., Atıcı, B., 2002, Öğretim Model, Strateji, Yöntem ve Becerileri/Teknikleri: Kavramsal Boyut. Eğitim Araştırmaları, Yıl:2,Sayı:8, s.207–215.

Tezcan, M., 1994, Ülkemizde Göç ve Eğitim Sorunları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27, (61-67). Ankara.

Tomal, N., 2004, Lise Coğrafya Öğretmenlerimizin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:162, Ankara.

(11054) Coğrafya Öğretiminde Program Geliştirme Yaklaşımlarının İncelenmesi ve 2017 Öğretim Programı

NURCAN DEMİRALP

Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Hızla değişen ve gelişen dünyada, ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak amacıyla yeni eğitim programları hazırlanmaktadır. Eğitim programları yoluyla; öğrenene okulda veya okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla öğrenme yaşantıları düzeneği oluşturulmaktadır. Eğitim programı adı verilen bu düzeğin; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört temel öğesi bulunmaktadır. Gerek dünyada gerek Türkiye'de program geliştirme çalışmaları yapılırken; eğitim programlarının dört temel öğesi arasındaki dinamik ilişkiler bütünü ele alınıp değerlendirilir. Bu değerlendirmede yer alan en önemli unsurlarından birini öğretim programları oluşturmaktadır. Öğretim programı; okulda veya okul dışında planlanmış bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir. Öğretim programlarının hazırlanması, uygulanması, süreç içinde karşılaşılan sorunlar dikkate alınarak gözden geçirilmesi ve aksayan yönlerinin düzeltilmesi etkin ve çok yönlü bir süreçtir. Bu nedenle öğretim programları, güncellenmeye ve yeniliklere açık olmaya ihtiyaç duyar.

Diğer derslerde olduğu gibi cumhuriyetin ilanından sonraki yıllarda çok defa program geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda program geliştirme konusundaki gelişme ve değişimler yanında, coğrafya bilimindeki gelişmeler ile devletin benimsediği politikaların etkileri olmaktadır. Coğrafya alanındaki program geliştirme çalışmalarının geçmişi incelendiğinde özellikle 2000'li yılların başındaki program yaklaşımının geçmişteki model ve tasarımlardan oldukça farklı olduğu anlaşılmaktadır. Daha sonra ise tüm dünyadaki bu konuda yaşanan gelişmelerin de etkisiyle Türkiye'de, 2014 yılında tüm öğretim programlarıyla birlikte yeni coğrafya dersi öğretim programı hazırlanması çalışmaları başlatılmıştır.

Bugüne kadar hazırlanan coğrafya dersi öğretim programları çeşitli yönleriyle ele alınıp, değerlendirilmiştir. Ancak bu programlar; hedef, içerik, öğretme- öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört temel öğe ve program tasarım yaklaşımları açısından birbiriyle karşılaştırılarak detaylı bir şekilde değerlendirilmemiştir. Bu çerçevede çalışmanın amacı; Cumhuriyet Dönemi boyunca geliştirilen coğrafya dersi öğretim programlarının bu dört temel öğe ve program tasarım yaklaşımları açısından karşılaştırılması-yeterliklerinin ortaya konması ve 2017 programının bu çerçevede değerlendirilmesidir. Herhangi bir programın değerlendirme süreci ve bu süreçte programın nasıl değerlendirileceği, bir bakıma o programın hangi yaklaşıma dayalı olarak geliştirildiğine, temel yapısının ne olduğuna, başka bir ifadeyle nasıl bireyler yetiştirmeyi hedeflediğine göre tasarlanıp yürütülebilir. Programların değerlendirilmesinde o programın temel perspektifi veya yaklaşımı çerçevesinde değerlendirme soruları anlam kazanmakta ve sorulması gerekmektedir. Bugüne kadar uygulanan coğrafya dersi öğretim programlarının özellikle öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme durumları olmak üzere pek çok konuda değerlendirilmesi ve sorunlarının ortaya konması yararlı olacaktır. Genel olarak bu değerlendirmelerin amacı; 2017 yılına kadar hazırlanmış tüm coğrafya dersi öğretim programlarının etkililiğini ve başarısını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda Cumhuriyet Dönemi boyunca geliştirilen coğrafya dersi öğretim programlarının; hazırlanması, uygulanması, süreç içinde karşılaşılan sorunları ve bunlar gözden geçirilerek yeniden düzenlenmesi, geçmişten günümüze yansımaları çok yönlü olarak incelenecektir. Bu değerlendirmeler ışığında çalışmada 2017 Coğrafya dersi öğretim programı tüm yönleriyle ancak özellikle de program tasarım yaklaşımı açısından analiz edilecektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, nitel bir araştırma modeli olan doküman analizi veya incelemesiyle yapılacaktır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelenmesi, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Örneğin, eğitim ile ilgili bir araştırmada, şu tür dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir: Eğitim alanında ders kitapları, program (müfredat) yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğrenci rehberlik kayıt ve dosyaları, öğrenci ve öğretmen el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler, vb dir. Belirtilenlerden hareketle bu araştırmada veri kaynağı olarak; cumhuriyet ilanından sonraki döneme ilişkin coğrafya dersi öğretim programları ele alınacaktır. Eldeki öğretim programları içinde özellikle program tasarım yaklaşımı bakımından daha farklı olduğu anlaşılan ve 2005 yılında yürürlüğe giren coğrafya dersi öğretim programı özellikle incelenmiştir. Daha sonra ise aynı açıdan, 2017 coğrafya dersi öğretim programı ele alınarak analiz edilecek ve gerekli kıyaslama ve karşılaştırmalar yapılacaktır. Her bir programın değerlendirme süreci programların temel özelliklerine göre değişebilmektedir. Bu nedenle araştırmada; MEB tarafından yapılan program değerlendirme çalışmaları ve konuyla ilgili üniversitelerde yapılmış olan nitel ve nicel araştırmalardan da yararlanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sırasında doküman analizinden elde edilen bulgular, Cumhuriyet Dönemi boyunca geliştirilen coğrafya dersi öğretim programlarını hedef, içerik, öğretme- öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört temel unsur

açısından detaylı ve karşılaştırmalı olarak analiz edilmesini sağlayacaktır. Ayrıca günümüze kadar geliştirilen tüm coğrafya dersi öğretim programlarının program tasarım yaklaşımları açısından da değerlendirilmesi yapılacaktır. Bu, aynı zamanda yeni uygulanacak olan 2017 Coğrafya Dersi Öğretim Programının toplumun ihtiyaç ve beklentilerine, bireylerin ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine, bilim ve teknolojideki gelişmelere, konu alanındaki değişme ve gelişmelere uygun olup olmaması bakımından değerlendirilmesi de gerekmektedir. Böylece 2017 coğrafya dersi öğretim programı da dâhil olmak üzere tüm programların etkililiği ve başarılarını belirlemeyi sağlayacak gerçekçi değerlendirmeler yapma olanağı elde edilmiş olacaktır. Bu değerlendirme çalışmaları; coğrafya dersi öğretim programlarının amaçlar doğrultusunda işleyip işlemediği ve yeterli olup olmadığına yönelik geri dönüt sağlamak ve programların çıktılarının yetersizliklerine veya eksikliklerine ilişkin çözümler bulmak amacıyla kullanılabilir. Çalışma genel olarak Türkiye'de uygulanan coğrafya dersi öğretim programlarının zayıf ve güçlü yönlerini ortaya koyacağı için, programların hazırlanması, sürdürülmesi, geliştirilmesi ya da sonlandırılması kararlarının alınmasında göz önünde bulundurulabilir.

Anahtar Kelimeler: Program geliştirme yaklaşımları, 2017 Coğrafya Öğretim Programı, Coğrafya Eğitimi.

Kaynakça

CDÖP(2017), Orta Öğretim Coğrafya Dersi Öğretim Programı Taslak http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=24 (Son erişim tarihi: 09.02.2017)

Coğrafya Dersi (9-12.Sınıflar) Öğretim Programı (2014) http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 (Son erişim tarihi: 09.02.2017).

CDÖP (2006), Coğrafya Dersi Öğretim Programı, (9,10, 11 ve 12. Sınıflar), (2005 Programı) Gazi Kitabevi, Ankara.

CDÖP (2005), Coğrafya Dersi Öğretim Programı, (9,10,11 ve 12. Sınıflar) M.E.B., Ankara.

Creswell,W.J.(2014)Research Desıgn (Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları, Araştırma Deseni). (Çev. Ed. Demir, B.S.), Eğiten Kitap, Ankara.

Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de Program Geliştirme Uygulamaları. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 27-43.

Demirel, Ö. (2006). Eğitimde Program Geliştirme. Kuramdan Uygulamaya. PegemA Yayıncılık, Ankara.

Karabağ, S. (2010), "Tarihsel Süreçte Coğrafya Dersi Öğretim Programlarının Gelişimi". Coğrafya Eğitiminde Kavram ve Değişimler (Ed. R. Özey, S. İncekara).s.77-98, PegemA, ISBN 978-605-364-112-4, Ankara.

Karabağ, S. ve Şahin, S. (2007), Coğrafya Dersi Öğretim Programı (2005) (54-74). (Ed. S. Karabağ ve S. Şahin.) Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi, Gazi Kitabevi, Ankara

Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Küçükahmet, L. (2009). Program Geliştirme ve Öğretim. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Özdemir, S.M. (2009).Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarının Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:VI, Sayı:II,126-149.

Shaughnessy, J.J. ve Zechmesiter, E.B. (1997). Research Methods in Psychology. McGrawHill: Singapore.

Yıldırım,A.ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Varış, F. (1988). Eğitimde Program Geliştirme, "Teori ve Teknikler". Ank. Üniv. Eğt. Fak. Yay. No 157, Ankara.

(9609) Erken Çocukluk Çağında Çocuğu Olan Babaların Babalık Rolü Algıları Ve Çocuk Sevme Eğilimleri

ZELİHA YAZICI

Akdeniz Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumsal sistemin temel yapı taşı bireylerdir. Bireylerin bu sistem içerisinde nasıl ve ne tür bir ilişki içinde olacaklarını, birbirlerine karşı nasıl davranacaklarını belirleyen de toplumsal statü ve rolleridir. Toplumsal roller, toplumsal statünün gerektirdiği yükümlülükleri yerine getirme ve onun verdiği haklardan yararlanma biçimidir. Bireyin sahip olduğu roller, kendisinin ortaya koyduğu davranışların yanı sıra toplumun ondan beklentilerini de içermektedir. Dolayısı ile toplumun bireyden beklentileri onun davranışlarını sınırlandırabilmektedir (Ceylan, 2011). İnsan neslinin varoluşuyla başlayan ana-babalık rolleri; kültürel değerler, ekonomik, sosyal ve politik değişiklikler, inançlar, toplumsal cinsiyet, ebeveynliğe dair beklentiler gibi birçok değişkenden etkilenmiştir. Sanayileşmeyle birlikte aile içindeki rollerin paylaşımında kadın ve erkek arasında görev ayrımına doğru bir değişim gerçekleşmiştir. Sanayileşme, bireylerin daha uzun çalışmasını gerekli kılarak, babaların daha uzun süre ev dışında zaman geçirmesine ve ailenin ekonomik yükümlülüğünü üstlenmesine neden olmuştur. Bunun sonucunda çocukların yetiştirilmesi sorumluluğu da giderek annelerin toplumsal yükümlülüğüne girmiştir (Karadayı, 2001). Zaman içerisinde kadın hareketleri, kadınların eğitime dâhil olmaya başlaması, teknolojik etkileşimler ve yaşam koşullarındaki değişimler, ailenin ekonomik sorumluluğunun tek kişi tarafından karşılanmasında yaşanan yetersizlikler, kadınların çalışmaya başlaması aile içinde kadın ve erkeğin rollerinde toplumsal beklentilerde yeni boyutları ortaya çıkarmıştır. Kadın hem evde hem dışarda çalışarak ailenin ekonomik yükümlülüğünü erkekle paylaşırken, çocuğun bakımına ayıracağı zamanda azaldığı için erkek de ev işi ve çocukların bakımına yönelik sorumluluklarda görev almaya başlamıştır (Karadayı 2001, Kuzucu 2011, Ceylan, 2011, Beyazıt ve Mağden, 2015). Geçmişte çocuğun bakım ve eğitiminde birinci dereceden sorumlu tutulan bireyler anneler olmuş olsa da günümüz koşullarında bu sorumluluğun babayla paylaşılmaya başlandığı görülmektedir. Özellikle son yıllarda yapılan akademik çalışmalarda babaların geçmişe oranla çocuklarıyla daha fazla zaman geçirme, çocuğun bakımı eğitimi ve çocukla birebir etkileşimde bulunma, çocukla oyun oynama gibi eğilimlere sahip olduklarına dair bulgular dikkati çekmektedir (Kuruçırak 2010, Özkardeş 2011, Beyazıt ve Mağden, 2015).

Geleneksel aile yapısının çekirdek aileye hatta tek ebeveynli aileye dönüştüğü günümüz toplumlarında, hem anne hem de babanın iş yaşamına yoğun olarak katılması, çocuk bakımı ve yetiştirilmesi ile ilgili toplumsal görev ve sorumluluklara ilişkin algı ya da beklentilerin yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır. Özellikle geleneksel yapıdan çekirdek aile yapısına geçişle çocukların aile ortamından daha çok eğitim kurumlarında zaman geçirdiği günümüzde babaların kendi rollerini nasıl algıladıkları ve bu algılarında hangi faktörlerin daha etkili olduğunu incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada babaların, çocuk sevme ve babalık rolü algıları incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu; Antalya il merkezinde yaşayan, 3-5 yaş arası çocukların babaları oluşturmaktadır. Gönüllülük esasına göre oluşturulan çalışma grubuna özel ve devlet anaokullarına devam eden 322 çocuğun babası dâhil edilmiştir. Uygulama yapılan babalar özellikle seçilmiş olmayıp, araştırmacının ulaşabildiklerinden oluşturulduğu için araştırma sonuçları yalnızca uygulama yapılan babalara genellenebilmektedir. Verilerin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Çocuk Sevme Eğilimi Ölçeği ile Babalık Rolü Algı Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Kişisel bilgi formunda babaların yaşları, eğitim durumu, mesleği, çalışıp çalışmama durumu, aile tipi ayrıca evlilik süresi, çocuk sayısı, ilk baba olma yaşı, babalığı ifade eden sözcük ve babalığı ifade eden duygu vb. sorular yer almaktadır

Babalık Rolü Algısı Ölçeği (BRAÖ). Babalık Rolü Algı Ölçeği, hem bireysel hem de grup halinde uygulanabilen 5 dereceli Likert türü bir ölçektir. Ölçekte babalık rolü algısı 14'ü olumlu, 11'i olumsuz olmak üzere 25 ifade ile ölçülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı 0.902dır (Telli ve Özkan, 2014).

Çocuk Sevme Ölçeği: Barnett, & Sinisi, (1990) tarafından insanların çocuklara yönelik tutumlarını ölçme amacıyla geliştirilen ölçeğin Türkiye için güvenirlik ve geçerlik çalışması Duyan, & Gelbal (2008) tarafından yapılmıştır. 7' dereceli likert türü olan ölçeğin test-tekrar test güvenirliği 0.85 ve iç tutarlılık katsayısı 0.92 olarak belirlenmiştir. Ölçek 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, insanların çocukları daha fazla sevdikleri; düşük puanların ise çocukları sevme düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir (Duyan ve Gelbal, 2008)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Erken çocukluk çağında çocukları olan babaların kendi rollerini nasıl algıladıkları, çocuk sevme eğilimleri; çocuk sevme ve babalık algısında hangi faktörlerin daha etkili olduğunu incelemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

1. Babalık rolü ile çocuk sevme eğilimi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Başka bir ifadeyle çocuk sevme eğilimi arttıkça babalık rolü algısı da olumlu yönde değişmektedir.
2. Eğitim düzeyi değişkeninin babalık rolü algısında etkili ancak çocuk sevme eğiliminde etkili bir faktör olmadığı görülmüştür.
3. Aile yapısı değişkeninin babalık rolü algısında etkili, ancak çocuk sevme eğiliminde etkili bir faktör olmadığı görülmüştür. Çekirdek aileye sahip babaların babalık rolü algısının geleneksel aileye sahip babalara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
4. Evlilik süresi değişkeninin hem babalık rolü algısında hem de çocuk sevme eğiliminde etkili bir faktör olduğu belirlenmiştir.
5. Sahip olunan çocuk sayısı değişkenin babalık rolü algısında etkili, ancak çocuk sevme eğiliminde etkili bir faktör olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Babalık Rolü, Çocuk sevme eğilimi

Kaynakça

Beyazıt, U. ve Mağden, D (2015). Üniversitede Öğrenim Gören Erkek Öğrencilerde Aşırı Cinsiyet İdeolojisi ve Babalık Rolü Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. ***Sosyal Bilimler Dergisi.*** VIII **(**2): 208-229.

Ceylan, T. (2011). Toplumsal Sistem Analizinde Toplumsal Statü ve Rol. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15 (1): 89-104

Duyan, V., & Gelbal, S. (2008). "Barnett Çocuk Sevme Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması". Eğitim ve Bilim Dergisi, 33, 40-48.

Karadayı, F. (2001). Gençlerin Babalık Rolüne İlişkin Tutumları Kendi Babalarının Davranışı ve Sosyo Demografik Faktörlerle İlişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(8):165-188.

Kuruçırak, Ş. (2010). *4-12 Aylık Babaların, Babalık Rolü Algısı ile Bebek Bakımına Katılımı Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış* Yüksek Lisans Tezi) Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Kuzucu, Y. (2011).Değişen Babalık Rolü ve Çocuk Gelişimine Etkisi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi. 4 (35), 79-91

Özkardeş, O. G. (2011). "Baba Olmak". *Ana-Baba Okulu,* Ed.: Haluk Yavuzer, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Telli, A. A., & Özkan, H. (2014). 3-6 yaş grubu çocuğu olan babaların babalık rolü algısı ve etkileyen faktörlerin belirlenmesi. (Yayınlanmamış *Yüksek Lisans Tezi*) Atatürk Üniversitesi *Sağlık Bilimleri Enstitüsü.* Erzurum.

(9857) Farklı Kilo Durumlarının Ergenlerin Sosyal - Duygusal Becerilerine Etkisi

SEBAHAT AYDOS — *Ankara Üniversitesi*

AYSEL KÖKSAL AKYOL — *Ankara Üniversitesi*

Problem Durumu

Çocuğun fiziksel ve duygusal süreçlerinde yaşadığı değişiklikler ile birlikte cinsel ve psikososyal açıdan farklılaştığı, bağımsızlığını kazandığı, toplumsal kimlik arayışının netleşmeye başladığı ve sosyal üretkenliğinin arttırdığı zaman olarak tanımlanan ergenlik dönemi, çocuğun fiziksel gelişiminin, kas iskelet sistemi gelişiminin, cinsel gelişiminin yüksek ivme kazandığı dönemdir (Derman 2008). Gelişimsel açıdan birçok değişikliğin meydana geldiği bu dönemde, değişikliklere uyum sağlama süreci önem taşımaktadır. Özellikle bedenlerinde başkaları tarafından kolay fark edilen değişiklikler çocuklar, özellikle ergenlik dönemindekiler için daha önemlidir ve bu değişikliklere uyum sağlama süreci onların bu dönemi daha kolay ya da daha zor geçirmelerine sebep olabilirler (Oktan, 2010).Ergenlerin psikososyal gelişimindeki önemli rollerden birini de beden imajları oluşturmaktadır. Bu sebeple ergenin boyu ve kilosu kendisi için ciddi derecede önem taşımaktadır. Bu ölçülerin beklenen standartlarda olmaması da ergenlerin bedenlerine ilişkin olumsuz algılara kapılmalarına neden olmaktadır (Karadamar vd. 2015). Fiziksel değişikliğin en yoğun yaşandığı süreç olan ergenlik döneminde birden ve aşırı kilo alımı da beklenen değişikliklerin başında gelmektedir. Bu kilo alımı ergenlerin aşırı kilolu ya da obez olarak nitelendirilmesine neden olabilir.

Çocuklar ve ergenlerde obezite eğilimi ciddi bir belirginlik göstermektedir ve çocukluk çağı obezitesi prevalansı giderek artmaktadır (Çivitçi ve Harmankaya, 2012). Bu artış dünya üzerinde son 30 yıldır ciddi düzeyde gözlenmektedir (Chan 2010). 2003 yılında yayınlanan Uluslararası Obezite Komisyon raporundaki bilgilere göre dünya üzerindeki 5-17 yaş arası çocukların %10'unun fazla kilolu ya da obez olduğu bilgileri elde edilmiştir (Çivitçi ve Harmankaya, 2012). Ülkemizdeki duruma bakılacak olduğunda Türkiye'nin farklı bölgelerinde yapılan çalışmalarda yine 6-18 yaş çocukların % 8-14' ünün fazla kilolu ya da obez olduğu sonucu elde edilmiştir (Anamur Uğuz ve Bodur,2007). Kronik bir hastalık olan obezite, başta sosyal ve psikolojik sorunlara neden olmanın yanı sıra diğer metabolik ve kronik hastalıklarla ciddi derecede ilişkilidir. Obez kişilerin yaşam sürelerinin azaldığı ve erişkinlik dönemi obezitesinin en önemli sebebinin çocukluk çağı obezitesi olduğu bilinmektedir. Psikolojik faktörler de obezitenin oluşumunda etken olarak gösterilebilir (Çivitçi ve Harmankaya, 2012; Serter 2013). Obez çocuklarda özellikle ergenlik döneminde bir gruba dâhil olamama, arkadaş edinememe gibi sosyal problemler obezite derecesini arttırmaktadır (Erkol,2004) . Fiziksel görünüşlerinin kendilerinde olumsuz bir benlik algısı yaratmış olması sebebiyle obez bireylerin bazı sosyal beceriler ile ilgili sıkıntı yaşıyor olma ihtimalleri de artmaktadır.

Bireylerin toplum içerisinde interaktif bir şekilde iletişim kurabilmeleri için çeşitli becerileri kazanmış olmaları gerekir. Sosyal beceriler olarak tanımlanan bu beceriler kişilerin toplumsal hayata adaptasyonunu sağlamaktadır. Diğerleriyle iletişim kurmak ise toplu yaşamın gerekliliklerinin en önemlisidir. İletişim, topluma sağlıklı bir şekilde uyum sağlamanın temelini oluşturmaktadır. Kişi bazında değerlendirme yapıldığında duygu düşünce ve isteklerini ifade etmek, doğru iletişim yollarını kullanabilmek, sosyal ilişkileri başlatabilmek ve sürdürebilmek, zaman zaman kolay görünen kazanımlarken bazı bireyler bu sosyal ilişki gerekliliklerini yerine getirmekte zorlanabilirler (Uzamaz 2000). Bu konuda sıkıntı yaşaması muhtemel bir grup da dış görünüşü itibariyle problem yaşadıkları yapılan araştırmalarla ortaya konulan obez bireylerdir. Kişilik gelişimi ve kimlik arayışını tamamlamış yetişkin bireylerin dahi çeşitli alanlarda kendilerini ortaya koymalarına obezitenin bir engel olduğu düşünüldüğünde, çocukluk çağı evreleri arasında sosyal ve duygusal açıdan en yoğun ve sorunlu geçtiği bilinen ergenlerin hayatına olumsuz olarak yansıma ihtimali mümkündür. Yapılan literatür taramasının ardından obezitenin ergenlerin yaşamına nasıl etki ettiği konusunda edinilen bilgiler doğrultusunda obez ergenlerin sosyal becerileri ile ilgili bir çalışma yapma merakı araştırmacıda uyanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli: Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların 6, 7 ve 8. sınıfına devam eden ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 189'u kız, 194'ü erkek toplamda 383 ergen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu ve Kabakçı ve Korkut Owen tarafından 2010 yılında geliştirilip geçerlik güvenirlik çalışması yapılan 'Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği' kullanılmıştır.

Veri Toplama Yöntemi: Araştırmanın verileri toplanırken gönüllü ergenlerden öncelikle Genel Bilgi Formu'nu ve Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Uygulamanın ardından ergenlerin boy ve kiloları araştırmacı tarafından ölçülmüştür. Sonrasında ergenlerin boy, kilo, yaş ve cinsiyet değerleri Türkiye Halk Sağlığı Kurumunun resmi internet sitesinde yer alan 'Çocuklar İçin Beden Kitle İndeksi Hesaplama Robotu'na aktarılarak ergenlerin kilo durumları, Dünya Sağlık Örgütünün verilerine göre zayıf, normal, fazla kilolu ve obez olarak kategorize edilmiştir.

Verilerin Analizi: Elde edilen veriler SPSS 20.0 istatistik programına aktarılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini değerlendirmek için verilerin "çarpıklık ve basıklık" değerleri incelenmiştir. Değerlerin -1 ile +1 aralığında olması sebebiyle verilerin normal dağılım gösterdikleri sonucuna ulaşılmış ve bunun için uygun istatistiksel yöntem seçilmiştir. Farklı kilolardaki ergenlerin cinsiyetlerine ve yaşlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinde farklılığa neden olup olmadığını belirlemek için Çift Yönlü Varyans Analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışma sonucunda; ergenlerin kilo durumlarına ve cinsiyetlerine göre sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kilo durumuna ilişkin yapılan değerlendirmede, fazla kilolu ergenlerin iletişim ve sosyal duygusal becerilerinin normal ergenlerden anlamlı düzeyde düşük olduğu, obez ergenlerin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma, kendilik değerini arttıran ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin zayıf, normal ve fazla kilolu ergenlerden anlamlı düzeyde düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmada, erkek ergenlerin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kız ergenlerin iletişim, problem çözme, stresle başa çıkma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinden anlamlı olarak düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmada farklı kilolarda olan ergenlerin yaşlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: ergen, sosyal duygusal beceriler, kilo durumu, obezite

Kaynakça

Anamur Uğuz M., Bodur S., (2007) Konya il merkezindeki ergenlik öncesi ve ergen çocuklarda aşırı ağırlık ve şişmanlık durumunun demografik özelliklerle ilişkisi, *Genel Tıp Dergisi*, Cilt: 17 Sayı: 1 Sayfa: 1-7Chan J, Lawlor D.A., Kimm Y S. (2010), Childhood Obesity, *www.thelancet.com* Vol 375 May 15

Çivitçi Ş, Harmankaya H. (2012, Mayıs), 6–16 Yaş Arası Obez Ergenlerin Ve Ergenlerin Giysilerde Tercih Ettiği Özellikler *Electronic Journal of Vocational Colleges*

Derman O.,(2008, Mart) Ergenlerde Psikososyal Gelişim, *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Adolesan Sağlığı 2* Sempozyum Dizini no: 63

Erkol A., Khorshid L., (2004), Obezite; Predispozan Faktörler ve Sosyal Boyutun Değerlendirilmesi, *SSK Tepecik Hastanesi Dergisi*

Falkner N. H., Neumark-Sztainer D., Story M., Jeffery R.W., Beuhring T., Resnick M.D.,(2001) Social, Educational, and Psychological Correlates of Weight Status in Adolescents, *Obesıty Research* Vol. 9 No. 1 January

Karadamar M, Yiğit R, Sungur M. A. (2015), Ergenlerin kiloları ile ilgili algıları ve kilo kontrolüne yönelik davranışlarının incelenmesi, *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi* 17(1): 51-61

Oktan V., Şahin M., (2010), Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Uluslar arası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 2

Serter R., Obezite Atlası, (2013) S.B. Ankara Eğitim ve Araştırma Hastanesi Endokrinoloji ve Metabolizma Kliniği

Strauss R. S. Pollach H., (2003), Social Marginalization of Overweight Children,Arch Pediatr Adolesc Med Cilt: 157

Uzamaz F.,(2000) Ergenlerde Sosyal Beceriler Ve Değerlendirme Yöntemleri, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Cilt:6, Sayı: 6

Warschburger P (2005), The Unhappy Obese Child, *International Journal of Obesity* (2005) 29, S127–S129

(9905) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Kalıp Yargıları İle Ebeveynlerinin Toplumsal Cinsiyet Algıları Arasındaki İlişki

BETÜL ARABACIOĞLU — *Uludağ Üniversitesi*

PINAR BAĞÇELİ KAHRAMAN — *Uludağ Üniversitesi*

Problem Durumu

İnsanlarda sınırlı bir bilgiye dayanarak başkalarına yönelik olumlu ya da olumsuz izlenimler oluşturma evrensel bir eğilimdir. Olumlu ya da olumsuz olabilen bu izlenimler bütün diğer durumlara olabildiği gibi açıkça ilişkisiz olan özelliklere de genellenebilmektedir. Toplumun düzenli işlev görebilmesi insanların başkalarını doğru anlayabilmesine bağlı olmaktadır. Bu durumda kalıpyargılara bağımlılık, bireyin grubu temsil etmemesi ve kalıpyargıların genel olarak yanlış olması sebebiyle tehlike oluşturmaktadır (Dönmez, 2003). Aslında cinsiyet kalıpyargıları genellikle gerçekleri yansıtmamakta (Aranson,Wilson ve Akert, 2010) ve bu kalıpyargılar, bireyleri yargıda genellemeye ve hata yapmaya sürüklemektedir (Yzerbyt ve diğ., 2016).

Her kültürel yapı içinde, cinsiyete göre bir rol algısı bulunmakta ve bu rol algısı anne babanın sahip olduğu tutumun, sosyal etkileşim yoluyla çocuğa aktarılması şeklinde gerçekleşmektedir (Aydın, 2000). Çocuğun, kendisinden beklenen uygun cinsiyet rolünü kazanması, içinde yaşadığı toplumun, çevrenin ve ailenin etkisiyle sağlanmaktadır (Başal, 2012). Biyolojik temelli olan farklılıkların "cinsiyet" ile, sosyokültürel temelli olan farklılıkların "toplumsal cinsiyet" ile ifade edilmesi gerektiği araştırmacılar tarafından savunulmaktadır. Sosyokültürel temelli olan toplumsal cinsiyet farklılıklarına ilişkin beklentiler, "cinsiyet kalıpyargıları" biçiminde toplumda yaygın kabul gören inançlara dönüşerek sosyal davranışı büyük ölçüde biçimlendirmektedirler (Dökmen, 2006). Cinsiyet (sex), kişinin kadın ya da erkek olarak gösterdiği genetik, fizyolojik, biyolojik, anatomik, hormonal özellikleridir (Ünlü, 2013). Toplumsal cinsiyet (gender) kültür ve toplumsallaşma süreci ile kazanılan kadın ve erkek olma özelliklerini ifade etmektedir (Altınova ve Duyan, 2013). Toplumsal cinsiyet kalıpyargısı (gender stereotypes) ise erkek ve kadınların özelliklerine ilişkin inançlardır (Ünlü, 2013). Cinsiyet kalıpyargıları tüm dünyada görülmekle birlikte eğitim düzeyine ve kültüre göre farklılaşmaktadır (Kalan, 2010). Bu kalıpyargıların gelişimi erken yaşlarda başlamakta ve okul öncesi dönemin son yıllarında katılaşmaktadır (Cook ve Cook, 2005; Akt. Güder ve Alabay, 2016).

Günümüzde ekonomi, kentleşme, okullaşma oranının yükselmesi gibi değişimler toplumun her kesiminde hissedilmekte ve toplumda değerlerin değişimine de etki etmektedir. Toplumda değişen bu değerler kadın ve erkek özelliklerine ilişkin kalıpyargılarda da değişimin olmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma ile toplumumuzda çocuklar üzerinde kurulan cinsiyete bağlı kalıpyargılar hakkında eğitimcilerin bilgi sahibi olmalarının ve böylece çocuklara daha sağlıklı yardımcı olmalarının sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca ailelerin de sürdürdükleri davranış ve tutumlarında daha bilinçli olmalarının sağlanabilmesi açısından bu araştırma önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet kalıpyargıları ile ailelerin toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişkiyi incelenmektir. Ayrıca bu araştırmanın amacı cinsiyete ilişkin kalıpyargılarının cinsiyete, kardeş sayısına, kardeş cinsiyetine, kullanılan sevgi sözcüklerine, ev işlerini yapan kişiye ve çocuğa alınan eşya ve oyuncaklara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet kalıpyargıları ile ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tasarlanan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Bursa ili anasınıfı ve anaokullarına devam eden 54-66 aylık kız ve erkek çocuklar ile onların anneleri ve babaları oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde ise Bursa ili merkez ilçelerine bağlı beş anasınıfı ve beş anaokuluna devam eden 100'ü kız, 100'ü erkek olmak üzere toplam 200 çocuk ile bu çocukların anne ve babaları yer almaktadır.

Çocukların cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargılarının gelişim düzeyini belirlemek amacıyla Williams ve Benett'in geliştirip Best ve Arkadaşlarının (1977) son şeklini verdikleri ve Şirvanlı-Özen (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Cinsiyet Kalıpyargıları Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek çocuklara bireysel olarak uygulanmıştır. Ayrıca annelerin toplumsal cinsiyet algılarını belirlemek amacıyla da Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca anneler için eğitim düzeyi, başka çocukları varsa çocukların yaşları, cinsiyetleri, ev işlerini yapan kişi, çocuğa kullanılan sevgi sözcükleri, çocuğa eşya, oyuncak alınırken dikkat edilenler ve çocukla oyun oynarken seçilen oyunlar maddeleri içeren anne bilgi formu kullanılmıştır.

Araştırmanın analiz çalışmaları devam etmekte olup okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet kalıpyargıları ile anne ve babaların toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılacaktır. Cinsiyete ilişkin kalıpyargıların cinsiyete, kardeş sayısına, kardeş cinsiyetine, kullanılan sevgi sözcüklerine, ev işlerini yapan kişiye ve çocuğa alınan eşya ve oyuncaklara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi uygulanacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Cinsiyet kalıpyargıları çocuklarda erken yaşlarda oluşmaya başlamakla birlikte, çocuklardaki cinsiyet kalıpyargıların

ebeveynlerin toplumsal cinsiyetlerinin dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü yapılan araştırmalar

ebeveynlerin ve çocukların cinsiyet kalıpyargılarının pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Freeman 2007; Tenenbaum and Leaper, 2002). Yapılan bu çalışma sonucunda da benzer olarak çocukların cinsiyet kalıpyargıları ile annelerin kalıpyargıları arasında anlamlı bir ilişki olacağı düşünülmektedir. Ancak Rust ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan araştırma sonucunda aynı cinsiyette kardeşi olan çocukların kardeşi olmayan çocuklara göre daha fazla kalıpyargısal görüşleri olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet rollerinin gelişiminde kardeşin olup olmaması veya kardeşin cinsiyeti de önem taşımaktadır. Bununla beraber anne ve babanın çocuğa kullandığı sözcüklerin, çocuklarıyla oynadıkları oyunların ve oyuncakların da cinsiyet kalıpyargılar üzerinde etkili olduğu da düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Cinsiyet Kalıpyargıları, Toplumsal Cinsiyet

Kaynakça

Aydın, A. (2000). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, (2.Baskı), Ankara: Alfa Yayınları

Başal, H.A.(2012). *Gelişim ve psikoloji- nasıl mutlu ve başarılı bir çocuk yetiştirebilirim?*, (5.Baskı), Bursa: Ekin Yayınları

Dökmen, Z.Y. (2006). *Toplumsal cinsiyet.* (2.Basım), İstanbul: Sistem Yayıncılık

Dönmez, A. (2003). *Sosyal psikoloji*. 4.Baskı. Ankara: İmge Kitabevi

Freeman, N. K. (2007). Preschoolers' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: Miscommunication, mixed messages, or hidden truths?. *Early Childhood Education Journal*, *34*(5), 357-366.

Güder, S. Y. ve Alabay, E. 3-6 yaş arasındaki çocukların oyuncak tercihlerinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 91-111.

Kalan, Ö.G. (2010). Reklamda çocuğun toplumsal cinsiyet teorisi bağlamında konumlandırılışı: 'kinder' reklam filmleri üzerine bir inceleme. *İletişim Fakültesi Dergisi*, 38,75-89.

Rust, J., Golombok, S., Hines, M., Johnston, K., Golding, J., & ALSPAC Study Team. (2000). The role of brothers and sisters in the gender development of preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *77*(4), 292-303.

Şirvanlı Özen, D. (1992). *Annenin çalışma durumu ve ebeveynin benimsediği cinsiyet rolü değişkenlerinin çocuğun cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargılarının gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tenenbaum, H. R., & Leaper, C. (2002). Are parents' gender schemas related to their children's gender-related cognitions? A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 38(4), 615-630.

Ünlü, A. (2012). *Bazı değişkenlere göre okul öncesi çocuklarının cinsiyet rolü davranışlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yzerbyt, V. & Schadron, G. & (2016). Kalıpyargılar ve sosyal yargı. (Çev. Işıtan, İ.) *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi,* 5(3), 204-243.

(9925) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Süreci İle Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişki

VAKKAS YALÇIN — *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*

ÖZLEM MELEK ERBİL KAYA — *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

"*Bu Tez Çalışması Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (Bap) Komisyonunca Kabul Edilen 1504E160 Nolu Proje Kapsamında Desteklenmiştir*".

Okul öncesi dönem, çocuğun doğumdan sonraki zihinsel fiziksel ve duygusal gelişiminin en üst düzeyde olduğu bir evredir. Okul öncesi eğitim ise aileden sonra çocukların programlı bir şekilde gelişimlerini amaçlayan en önemli alanlardan biridir (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Okula uyum, çocukların okul başarılarının yanı sıra okula yönelik duygusal tutumları, davranışlarının olumlu olması ve okul ortamına katılımları olarak tanımlanabilir (Başaran, Gökmen, ve Akdağ, 2014). Özellikle okul öncesi çağındaki çocuklar okula başladıkları dönemlerde uyum konusunda bir takım zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Bazı çocuklar okula uyum sürecini daha kısa bir sürede atlatabilirken bazıları ise bu süreci dönem boyunca hatta yıl boyunca atlatamadığı ve okula uyum sağlayamadığı bilinmektedir.

Okulöncesi dönem çocuklarının okula uyumlarını etkileyen en önemli faktörler okul ve aile ortamıdır. Çocuk içinde yaşadığı, uyum sağladığı ve kendini kabul ettirdiği ev ortamından ayrılarak farklı özellikler gösteren okul ortamına geçiş yapmaktadır. O güne kadar ailesinin ilgi odağı olan çocuktan gününün büyük çoğunluğunu tanımadığı insanlarla farklı bir ortamda geçirmesi beklenir bu da çocukta ister istemez okula, arkadaşlarına ve yeni ortama alışamama durumunun ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu durum sadece çocuk için değil aynı zamanda aile için de bir okula uyum sürecini gerektirmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi dönem çocuklarının yeni ve farklı çevrelere uyum sağlamaları anlamlı, yeni ve yaratıcı deneyimler edinmeleri, ebeveynlerin, öğretmenlerin ve okulun desteğiyle olacaktır. Bu nedenle, çocukların okula uyum sağlayabilmeleri için aileye, öğretmene ve okula önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Okul öncesi çocuklarının yaşadıkları okula uyum problemleri hem çocukları hem ailelerini hem de çocukların öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarını olumsuz şekilde etkilediğini belirten birçok çalışmaya rastlanmaktadır. (Başaran, Gökmen, ve Akdağ, 2014; Coplan ve Arbeau, 2008; Erten Sarıkaya, 2013; Ewing ve Taylor, 2009). Bunlara ek olarak alanyazında, kardeşler arasındaki ilişkilerin çocukların okul hayatı boyunca başarılarını etkilediği ve kardeşleriyle iyi ilişkiler kurabilen çocukların arkadaşlarıyla da benzer ilişkiler kurabileceği (Schneyer, 2007), sonucuna ulaşılan çalışmalarda yer almaktadır. Ayrıca çalışmalar, ailesinin yanında kalmayan, çocukların, ailelerinin yanında kalan çocuklara göre çok ağır sorunları olduğu ve aile iletişimi iyi ortamlarda yetişen çocukların konuşma becerilerinin daha iyi durumda olduklarını göstermektedir. Bunlara ek olarak çalışmalar da, ebeveynlerin eğitim seviyeleri düştükçe koruyucu aile özelliklerinin artığı (Karasan, 2015), annelerin öğrenim düzeyleri yükseldikçe çocuklarına karşı demokratik tutumlarının arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır(Özyürek ve Şahin, 2005). Ancak alanyazında okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreci ile ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik çalışmalara rastlanmamıştır.

Bu bağlamda, çocukların okula sorunsuz bir şekilde başlamaları ve okula uyum sağlamaları gerekmektedir. Bu başta kendileri olmak üzere ebeveyn ve öğretmenleri açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle okula yeni başlayan çocukların okula uyum sağlamalarındaki en önemli faktörlerden aile ortamı ve ebeveyn tutumlarının çocukların okula uyumlarına etkisinin araştırılması gerekmektedir.

Araştırmanın amacı, "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Süreci ile Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişki" yi belirlemektedir.

Belirtilen bu amaç bağlamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Annelerin çalışma durumları ile;

- çocuk yetiştirme tutumları arasında bir fark var mıdır?
- çocukların okula uyumları arasında bir fark var mıdır?

2. Çocukların cinsiyeti ile;

- ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumları arasında bir fark var mıdır?
- okula uyumları arasında bir fark var mıdır?

3. Anne ve babaları ile yaşayan çocuklar ile diğer (dağılmış v.b.) ailelerde yaşayan çocukların okula uyumları arasında bir farklılık var mıdır?

4. Sınıfında okula uyum sorunu yaşayan çocukların öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri nelerdir?

5. Okula uyum sorunu yaşayan çocukların ebeveynlerinin bu konuda ki görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreci ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkisini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları (mixed method researchs) olarak tanımlanan bu yöntem hem nicel hem de nitel verilerin tek bir çalışma içinde toplanması ve analiz edilip sunulmasıdır. Creswell (2013)'e göre; karma yöntem alanında birçok desen olmasına rağmen sosyal bilimlerde özellikle 3 temel desenden bahsedilebilir. Bunlar; yakınsayan paralel karma yöntem deseni, açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni ve keşfedici sıralı karma yöntem desenidir. Bu çalışmada açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni, nicel bulguları daha detaylı bir şekilde açıklamak ve anlamlandırmak adına nitel verilerin kullanılmasıdır.

Araştırmanın evreni 2014-2015 eğitim öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anasınıflarında eğitim gören çocuklar, çocukların öğretmenleri ve aileleri oluşturmuştur. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini belirlerken, olasılığa dayalı örnekleme yaklaşımlarından sistematik örneklemeden yararlanılmıştır. Sistematik örnekleme, evrende örnekleme dahil olacak bireyleri belirlerken seçkisiz bir yöntem kullanmak yerine, bu işlemi belirli ölçütlere göre oluşturulmuş sistematik bir yöntemle örneklemin belirlenmesidir. Bu çalışmanın örneklemini 380 çocuk, çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri oluşturmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunun katılımcılarını belirlerken amaçlı örnekleme yaklaşımlarından tipik durum örneklemeden yararlanılmıştır. Tipik durum örnekleme, temsil edici olarak gösterilen kişi veya kişilerin araştırmaya dahil edilmesidir. Araştırmanın katılımcıları, "Okula Uyum Öğretmen Değerlendirme" ölçeğinden en düşük puanı alan ve okula uyum problemi yaşadığı belirlenen 9 çocuk, 9 ebeveyn ve 9 öğretmen' den oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Annelerin çalışma durumları ile koruyucu ebeveyn tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu ve çalışmayan annelerin daha koruyucu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Annelerin çalışma durumları ile çocukların okula uyumları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Anne babalarıyla yaşayan çocuklar ile diğer ailelerde yaşayan çocukların okula uyumları arasında anlamlı fark olmamasına rağmen, testin anlamlılık değeri ve sıra ortalamasına bakıldığında anne babasıyla birlikte yaşayan çocukların farklı yerlerde yaşayan çocuklara göre daha uyumlu oldukları bulunmuştur.

Öğretmenler, sınıflarında okulu sevmeyen, okula gelmek istemeyen çocuklar olduğunu bunların ailevi sorunlar, anneye aşırı bağlanma ve okula devamsızlık yapmaktan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca okuldan şikâyetçi çocukları olmadığını ancak okul saatlerinde "*eve gitmeye ne kadar zaman kaldı*?" gibi sorular soran ya da etkinliği bırakıp sınıftan çıkmak isteyen çocuklar olduğunu belirtmişlerdir.

Ebeveynler, çocuklarının oyuna dalma, sabahları uyanamama, gitmemek için bahaneler üretmekten dolayı okula gitmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, çocukları ile eve gelince konuşmaya çalıştıklarını ancak çocukların okul hakkında konuşmak istemediklerini dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Erken çocukluk eğitimi, Ebeveyn tutumu, Okula uyum, Karma yöntem.

Kaynakça

Başaran, S., Gökmen, B., ve Akdağ, B. (2014). Okul Öncesİ Eğİtİmde Okula Uyum Sürecİnde Öğretmenlerİn Karşılaştığı Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. Uluslararasi Türk Eğitim Bİlİmlerİ Dergİsi.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology: Vol. 1: Theoretical models of human development, (pp. 993–1028). Hoboken, NJ: Wiley.

Coplan, R. J., ve Arbeau, K. A. (2008). The Stresses of a "Brave New World": Shyness and School Adjustment in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education, 22*(4).

Creswell, J. W. (2013). Araştırma Deseni; Nitel, Nicel Ve Karma Yöntem Yaklaşımları (S.B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten kitap

Erten Sarikaya, H. (2013). Okul Öncesİ Eğİtİmİ Almiş Çocuklarin Okula Uyum Düzeylerİnİn 5 Ve 6 Yaşta İncele. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(Volume 6 Issue 7).

Ewing, A. R., ve Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(1).

Karasan, S. (2015). Bireylerin Ebeveynlerinin Göstermiş Oldukları Ebeveyn Tutumları İle Sahip Oldukları Düşünme Stilleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Haliç

Özyürek, A. T., & Şahin Tezel, F. T. (2012). Altı Yaşında Çocuğa Sahip Annelerin Çocukları İle İlişkilerinin İncelenmesi. IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal, 3(5).

Schneyer, J. (2007). *The Role of Sibling Relationships in the Development of Social Abilities* Clemson University - Psychology September 5th,

(9964) Ebeveynlerin Gözünden Çocuğun Kendi Yaşamına Katılma Hakkı

NESLİHAN AVCI — *Gazi Üniversitesi*

ARZU AKAR GENÇER — *Kırklareli Üniversitesi*

Problem Durumu

Tüm çocukların kendilerini ilgilendiren konularda görüşlerini ifade etmeleri ve bu görüşlerin ciddiye alınmasına vurgu yapan katılım hakkı; çocukların, yasal ve sosyal statüsünü ele almaktayken çocukların ifade özgürlüğü, dinlenilmesi ve görüşlerinin dikkate alınmasını kapsayan evrensel bir ifade olarak da açıklanabilmektedir (Lansdown, 1995; UNICEF, 2006; Değirmencioğlu, 2011).

Bu evrensel ifade, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, çocukların aile içinde karar alma süreçlerine katılmalarını sürekli olarak özendirmiş, ana-babaların ve diğer bakıcı kişilerin sorumluluklarının belirlenmesinde çocukların görüşlerinin dinlenilmesini ve ciddiye alınmasını. Çocuk Hakları Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (BHÇH) 12. maddesi çerçevesinde, bu durum bir yükümlülük olarak kabul etmiştir. "Ana-babalardan çocuklarına gerekli yönlendiricilik ve yol göstericiliği yapmaları beklenmektedir. Ancak ana-babalar bu yöndeki girişimlerinde çocukların gelişen yeteneklerini, yaşını ve olgunluk düzeyini dikkate almak zorundadırlar. Olumlu ve sorumlu bir diyalog ortamı yaratılmalıdır. Gerçekte ana-babalar, çocukların karar sürecinin farklı aşamalarına giderek daha fazla katılmalarını sağlama, onları özgür bir toplumun sorumlu bireyleri olarak yetiştirme, bilgilendirme ve gerekli yol göstericiliği ve yönlendiriciliği yapma açısından özellikle elverişli konumda bulunmaktadırlar. Bu arada çocuklara görüşlerini serbestçe dile getirme hakkı tanınmalı ve bu görüşlere gereken önem verilmelidir (Akyüz, 2012).

Çocuklara tanınan bu hak ayrıca, sözleşmenin 3. maddesinde, çocuğun yüksek yararına saygı gösterilmesi anlamını taşımaktadır. Bir çocuğun bakımı, sağlığı, eğitimi gibi onu ilgilendiren konularda yüksek yararının göz önünde bulundurulması, çocuğun da bu süreçlerde görüşlerini ifade etmesi ile gerçekleşebilmektedir. Aksi takdirde çocukların yüksek yararının sağlanması yetişkinlerin verdiği kararlarla şekillenecek ve çocuklar geleneksel anlayış çerçevesinde karar alma süreçlerine katılmayan, pasif bireyler olarak algılanacaklardır (Save the children, 2007).

Çocukların aktif bireyler olmaları yolunda, çocuğun yaşamının geçtiği ortamlar ne ölçüde elverişli olursa, çocuk o ölçüde gelişimini destekleme fırsatına sahip olacaktır. Çocukların yaşadıkları mekanların düzenlenmesinde, oyunlarında, beslenmelerinde, aile içerisinde alınan kararlarda, çocukların düşünce ve taleplerine yer vermek ve konuya "çocuk açısından bakmak" önemlidir. Çocukların odaları ve yaşadıkları alanlar onların ihtiyaçlarına uygun olarak çocuk katılımı sağlanarak hazırlanmalıdır. (Day, 2007; Güller, 2013).

Ülkemizde ataerkil aile yapısı baskın olmaktadır. Bu nedenle çocukların görüşlerini dile getirmeleri beklenmemektedir. Çocuklarla ilgili kararlar onlarla birlikte değil onlar adına alınmaktadır. Aileler, çocuğun görüşünü ifade etmesini zaman kaybı olarak görmekte ayrıca çocuğun hangi mesleği seçeceğine, kimlerle arkadaşlık edeceğine ve kimlerle evleneceklerine dahi karışmaktadırlar. Bu koşullarda çocuklar söz söyleme haklarının olduğunun bile farkında değillerdir ve ana babalarından yalnızca maddi isteklerde bulunabilmektedirler (Koran, 2012).

Aile, çocuğun sevgi, güven, beslenme, giyinme, oyun oynama ve eğitim gibi temel gereksinimlerinin karşılandığı bir toplumsal kurum olarak görülmektedir (Göç, 2006). Aile içi ilişkiler ve anne-babanın çocuğa karşı davranışları çocukta davranış değişikliklerine yol açmaktadır. Aile içinde bireylerde olumlu yönde davranış değişikliğinin meydana gelmesi ancak çocuğun görüşlerini ifade edebilmesi ve görüşlerine saygı duyulmasıyla mümkündür. (Hodgin & Newell, 2002).

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, temel nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların deneyimlerini belli bir olay ya da süreçte nasıl yaşadıklarını açıklayan araştırmalarda en sık kullanılan nitel araştırma türü "temel ve yorumlayıcı" çalışmadır (Merriam, 2013). Herhangi bir kimse nitel araştırma desenlerinden biriyle bir çalışma yapamayabilir ama nitel bir çalışma yapabilir. Merriam (2013) bütün nitel araştırmalar yorumlayıcı olduğu için bu tür çalışmaları temel nitel araştırma olarak tanımlamıştır.

Çalışma grubu: Bu araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yönteminden uygun örnekleme ve kartopu örnekleme teknikleri ile belirlenen 5'i erkek, 10 kadın, 15 ebeveyn oluşturmuştur. Nitel çalışmalarda her bir durum amaçlı olarak seçilmektedir. Katılımcı çeşitliliğini sağlamak için, 20-30, 31-40, 41 ve üstü yaş gruplarına dahil olma, farklı etnik ve kültürel özelliklere sahip olma, farklı sayı ve cinsiyetlerde çocuk sahibi olma, durumları dikkate alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Bu teknik ile katılımcıların algıladıklarını kendi düşünceleriyle anlatması istenir ve sorular çoğu açık uçlu sorulardır. Sadece görüşmecilerden özel bilgi istendiği durumlarda yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılır. Araştırmacı görüşmenin seyrine göre değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilmektedir ve kişinin yanıtlarını ayrıntılı bir şekilde açmasını sağlayabilmektedir. (Merriam, 2013).

Güvenirlik

Araştırmanın güvenirlik çalışması için araştırmacı ve çocuk katılımı konusunda yüksek lisans tezi yapmış, bir araştırmacı ile görüşme dökümlerini ayrı ayrı inceleyerek belirlenen kategoriler doğrultusunda değerlendirmelerini yapmışlardır. Değerlendirme sonucunda çıkan sonuçlar Güvenirlik = Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı formülü(Miles & Huberman, 1994) kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan güvenirlik çalışmasının sonucunda araştırmanın genel güvenirliği 81.25 olarak saptanmıştır (Güvenirlik =).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerle, çocuğun kendi yaşamına katılım durumu, Hart' (1992)'ın Katılım Merdivenine yerleştirilmiş ve katılım basamaklarına göre yorumlanmıştır. Katılım Merdiveni Modeli çocukların katılımı konusunda düşünce tiplemesine bir başlangıç olarak hazırlanmıştır. Sekiz basamaktan oluşan merdivenin alttan ilk üç basamağı (Zorlama /Manipülasyon, Dekorasyon, Göstermelik Katılım) katılımı içermeyen durumları yansıtmaktadır. Diğer beş basamakta ise katılımın dereceleri açıklanmaktadır. Hart'a göre bu model yetişkinlerin çocukların katılımını etkili bir şekilde sağlamaları için strateji geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Araştırmaya dahil olan ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde, bir konuda katılımcı olan ebeveyn, diğer konuda katılım karşıtı olabildiği görülmüştür. Farklı ortam ve şartlarda veya çocukları ilgilendiren farklı alanlarda katılım dereceleri değişkenlik göstermektedir. Bir çocuk oynayacağı oyuna karar verme konusunda, katılımın en üst basamağına uygun katılım derecesine uygun görülürken, ev yaşamıyla ilgili görüşlerinin alınması konusunda katılım içermeyen basamakta yer alabilir. Bu durum, ebeveynlerin çalışma ve yaşam koşulları, önem verdikleri uygulamaların ve değerlerinin farklılığına göre değişiklik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: katılım hakkı, çocuğun yaşamı, ebeveyn

Kaynakça

Akyüz, E. (2012). Çocuk hukuku. Ankara: Pegem

Aslan,N. Cansever, B. (2007). Okuldaki sosyal etkinliklere katılımda ebeveyn- çocuk etkileşimi (kültürlerarası bir karşılaştırma). Ege Eğitim Dergisi. (8), 113-131.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, (1995). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. 27 Ocak 1995 tarihli ve 22184 sayılı Resmi Gazete.

CRC. (2009). Çocuk haklarına dair sözleşme genel yorum no: 12 çocuğun dinlenilme hakkı. Cenevre: Elli Birinci Oturum.

Gleave, J (2009) Children's Time to Play: A literature review. London: Play England. 15.05.2016 Tarihinde http://www.playday.org.uk/media/2640/children%E2%80%99s_time_to_play_____a_literature

Hart, A. R. (1992). Çocukların katılımı: Maskotluktan Yurttaçlığa. Ankara: UNICEF. http://www.myd.govt.nz/documents/engagement/harts-ladder.pdf adresinden 29.02. 2016 tarihinden indirilmiştir.

Hodgkin, R. & Newell, P. (2002).Çocuk haklarına dair sözleşme – uygulama el kitabı. UNICEF

Iso-Ahola, S. E. (l980). The social psychology of leisure and recreation. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.

Koran, N.(2012) Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların katılım hakkı konusundaki uygulamalarının öğretmen adayı gözlemlerine göre incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Girne Amerikan Üniversitesi. Girne, KKTC.

Kunt Bulut, M. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk anlayışı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kuyurtar, E. (2006). Çocuk hakları ve paternalizm. Sivil Toplum: Düşünce & Arastırma Dergisi, 4(16).

Lansdown, G. (1995) Taking Part: Children's participation in decision-making, Institute of Public Policy Research, London.

Patton, M. Q. (2014). Qualitative research and evaluation. Bütün, M. Demir, S. B. (Çev.) (2014). Ankara: Pegem

(9990) Öğretmenlerin Çocuk İhmali Ve İstismarı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

SERPİL PEKDOĞAN — *Hitit Üniversitesi*
KAYHAN BOZGÜN — *Amasya Üniversitesi*

Problem Durumu

İstismar çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyen davranışların bütünüdür ve günümüzde de istismar vakaları devam etmektedir. Toplumların sağlam temeller üzerine oturması, çocukların ruhsal ve fiziksel olarak sağlıklı olmasıyla mümkündür. Bu bağlamda günümüzde çocuk istismarı, sosyal bilimler alanında önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğrucan ve Yıldırım 2011).

Dünya sağlık örgütü çocuk istismarını, bir yetişkin tarafından bilerek ya da bilmeyerek yapılan çocuğun fiziksel ve psikososyal gelişimi ile sağlığını olumsuz yönde etkileyen davranışlar olarak tanımlamıştır (Dubowitz, 2005). Çocuk istismarı ile ilgili ilk çalışmalar daha çok fiziksel istismar, ardından cinsel istismar daha sonra duygusal istismar ve ihmal ile ilgili olmuştur.

Çocukluk döneminde örselenmeye maruz kalan kişilerde çeşitli olumsuz sonuçların yaşanma riskinin yükseldiği, fakat en yoğun olarak riskli davranışlara girme oranının arttığı araştırmalarda bulunmaktadır (Brown vd. 2010). Yapılan bir çok araştırma yetişkinlerin çocuklukta yaşanan örselenme sonrasındaki sosyal duygusal problemlerinin ileride devam edeceğini, yetişkin olduklarında duygularını kontrol altına almakta zorlanarak, başta kavga etme gibi, daha fazla dürtüsel davranışlar sergileme eğiliminde olacaklarını belirtmektedir (Street vd., 2005).

Çocuk örselenmesi ve ihmalinin çocuklar üzerindeki kısa ve uzun vadeli sonuçlarını ortaya koymak amacıyla yapılan başka bir araştırmada, çocuk örselenmesi ve ihmaline maruz kalan çocukların davranışsal, sosyal, bilişsel ve duygusal gelişim açısından çeşitli olumsuzluklar yaşadıkları saptanmıştır (Kendall-Tackett, 2002; Nurcombe, 2000; Springer, Sheridan, Kuo ve Carnes, 2003; Tanner ve Turney, 2003). Güvensiz bağlanma, düşük benlik saygısı, okul başarısızlığı, davranış problemleri, suça yönelme, yüksek düzeyde depresyon, dissosyatif semptomlar, kişilik bozukluğu, travma sonrası stres bozukluğu, IQ'da düşüklük akran ilişkilerinde bozukluklar, kendine zarar verme ve intihar, içe kapanma veya saldırganlık, gelişimsel gecikme, yeme ve uyku bozuklukları, erken yaşta cinsel temalı davranışlar sergileme bunlardan bazılarıdır**.** (Ammerman, Cassisi, Herseni ve Hassselt, 1986; Kendall-Tackett, 2002). Bu bulgular çocuğun yaşı, çocukla yakınlık düzeyi, çocuğa götürülen hizmetin niteliği gibi faktörlere bağlı olarak değişebilmektedir (Runyan, Wattam, Ikeda, Hassan ve Ramiro, 2002).

Çocukluk döneminde örselenme ve ihmale maruz kalmak, çocukluk yaşantısını olumsuz etkilediği kadar yetişkinlik döneminde de pek çok soruna neden olabilmektedir. Çocuk istismarı ve ihmalini önlemede erken dönemde aile ve çocukla kurulan ilişki ile birlikte verilen nitelikli eğitim ve danışmanlık hizmeti önem taşımaktadır. Bu kapsamda ele alındığında eğitim kurumları ve eğitimciler çocuk istismarının tanılanması ve önlenmesinde önemli roller üstlenmektedir çünkü öğretmenlerin bazı vakaların farkında olması ve görüşler belirtmesi, alınacak önlemler ve riskli gruplara müdahale açısından önem taşımaktadır ve çalışma bu amaçla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımında olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmada, görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı görüşme formu ile elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile incelenmiştir. Olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturur. Betimsel analiz yaklaşımında elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Aşamalar şu şekilde yapılmıştır;

-*Verilerin Azaltılması ve Görüşmelerin Dökümü*

-Verilerin görsel hale getirilmesi ve görüşme kodlama anahtarlarının hazırlanması

Çalışmanın güvenirliği: Uygulama sonrasında, görüşme kodlama anahtarları ve görüşme dökümleri araştırmacı tarafından incelenerek "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmıştır. **R(Güvenirlik)=** N(a)Görüş Birliği/N(a)Görüş Birliği+N(d)Görüş Ayrılığı

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına Ortaokul ve Liselerde görev yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde amaçsal (amaçlı) örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Burada temel amaç, araştırmanın amacıyla tutarlı olarak belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönlerin ortaya çıkartılması ve bu sayede problemin daha geniş çerçevede betimlenmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2009).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerin istismar konusunda bilgi düzeylerinin yüksek olduğu, fakat ihmal konusunda pek fazla bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Aile tipinin çocuklarda özellikle duygusal istismarı etkilediğini belirtmişlerdir. Yanlış ebeveyn tutumlarının, çocuğun yaşadığı çevrenin, sosyo-ekonomik durumun çocuk istismarında etkili olduğunu ve istismarın 6-11 yaş aralığında yoğun olarak yaşandığını bildirmişlerdir. Eğitim seviyesinin artmasının, ailelere çocuklara davranışları konusunda eğitimler verilmesi, derslerde mahremiyet eğitiminin verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin değindiği bir başka konu ise, televizyon, tableti telefon gibi kitle iletişim araçlarında izlenen yayınların içeriklerine dikkat edilmesi ve bunların kontrol altına alınması gerektiği yönündedir. Öğretmenler ayrıca bütün branş öğretmenlerinin, idarecilerin ve anne-babaların istismar ve ihmal konularında hizmet içi eğitim, seminer gibi yollarla bilgilendirilerek farkındalıklarının artması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, İstismar, İhmal, Öğretmen

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem a Yayıncılık.

Brown, L., K., Hadley, W., Stewart, A., Lescano, C., Whiteley, L., Donenberg & G., Diclemente, R. (2010). Psychiatric disorders and sexual risk among adolescents in mental health treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 78,* 590–597.

Doğrucan, A. ve Yıldırım, Z. (2011). Yazılı Basında Çocuk İstismarı Haberlerinin İncelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 176-194.

Dubowitz H (2005) Preventing Child Neglect And Physical Abuse. *Pediatr Rev* 23, 191-196.

Kendall-Tackett, K. A. (2002). The health effects of childhood abuse: Four pathways by which abuse can influence health. *Child Abuse and Neglect, 26*, 715-729.

Nurcombe, B. (2000). Child sexual abuse I: psychopathology. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, *34* (1), 85-91.

Runyan, D., Wattam, C., Ikeda, R., Hassan, F. & Ramiro, L. (2002). Child abuse and neglect by parents and other caregivers. *World report on violence and health.* WHO, Geneva.

Springer, K. W., Sheridan, J., Daphne, KUO & Carnes, M. (2003). The long-term health outcomes of childhood abuse. *J. Gen. İntern Med*, *18* (10), 864-870.

Street, A. E., Gibson, L. E. & Holohan, D. R. (2005). Impact of childhood traumatic events, trauma-related guilt, and avoidant coping strategies on PTSD symptoms in female survivors of domestic violence. *Journal of Traumatic Stress, 18* (3), 245–252.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H**.** (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(10197) Babaların 0-6 Yaş Arası Çocukları İle Olan Etkileşimleri

FATMA ÇALIŞANDEMİR — *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*
PERİHAN ÜNÜVAR — *MAKÜ*
ÖZLEM TAGAY — *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

Problem Durumu

Aile, bilindiği üzere anne-baba ve çocuklardan oluşan ve toplumun sürekliliğini sağlayan en küçük yapı taşıdır. Zaman içerisinde değişen ve gelişen toplumsal yaşam, ailenin de gerek yapısında ve gerekse işlevlerinde birçok değişikliklere sebep olmuştur. Önceleri anne evde ev işleri ile uğraşan, çocuğun bakımı ve eğitimi ile ilgilenen kişi konumunda, baba ise dışarıda çalışıp evin geçimini sağlayan kişi olarak toplumda yerini almaktaydı. Teknolojik gelişmeler ve değişen yaşam koşulları ile birlikte anneler de babalar gibi çalışma hayatında etkin bir şekilde yer almaya başlamışlardır. Özellikle annelerin çalışma hayatının içerisinde yoğun bir şekilde yer almaları evde yapılması gereken işler için görev dağılımının da değişmesine neden olmuştur.

Toplumsal yaşam koşulları anneleri babalar kadar evin dışında çalışmaya sevk ederken beraberinde de aslında babaları ev içinde annenin yükünü hafifletmeye, çocuğun bakımı ve eğitimi konusunda sorumlulukları anne ile paylaşmaya yönlendirmektedir. Görülüyor ki zaman sadece annelerin 'annelik rolünü' değil babaların da 'babalık rolünü' değiştirmiştir. Çocuğun bakımından ve eğitiminden birinci derecede sadece annelerin değil babaların da sorumlu kişi olarak görev almalarının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Kuzucu (2011)'nun da belirttiği gibi geçmişteki toplumsal ve kültürel beklentiler babanın çalışıp evi geçindirmesi iken, bugün bu beklenti çocuğun yaşantısına katılmaya yönelik olmaya başlamıştır.

Özellikle son yıllarda, babaların da çocuklarının gelişiminde ve eğitiminde yadsınamaz düzeyde önemli role sahip olduğunu gösteren araştırmaların sayısı artmakla birlikte baba ve çocuk etkileşimi konusunda, babaların ev içinde çocuğun bakımı ve eğitimi konusunda neler yaptığına ilişkin çalışmaların sayısı yetersizdir. Özellikle 0-6 yaş, çocukların gelişimi açısından pek çok kritik özelliği bir arada barındırdığı için ayrı bir öneme sahiptir.

Çocuğun kişiliğin temellerinin atıldığı 0-6 yaşta, çocuğun kişiliği, öncelikle aile içinde anne ve babası ile girdiği etkileşim sonucu gelişmektedir. Çocuğun kişiliğinin sağlıklı gelişebilmesi, anne babaların çocuklarını desteklemelerine ve gerekli olan yardımı vermelerine bağlıdır (Yalçın, 2013: 180). Özellikle erkek çocuklar için babayla yakınlık kurmak, ona benzemek, onunla iletişim kurmak, onunla yakın ilişkide bulunmak son derece önemli bir gelişim sürecidir. Erkek çocukların kimlik gelişiminde babayla özdeşim kurması oldukça önemlidir (Zeybekoğlu, 2013).

Baba, çocuğun hayatında oldukça önemli bir figürdür ve çocuğun bakımına katılabildiği ölçüde ona yarar sağlayabilmektedir (Akt: Özyürek ve Tezel Şahin, 2010:37). O nedenle 0-6 yaş aralığında çocuğu olan babaların çocukları ile evde neler yaşadıklarını, ne tür oyunlar oynadıklarını, ne gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirlemek, babaların bu sorunlarına çözüm bulmak adına oldukça önemlidir. Şahin (1998) babalarla ilgili olarak yaptığı deneysel araştırmada destekleyici eğitim programının 5-6 yaş grubunda çocuğu olan babalar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise eğitim verilen babaların lehine sonuçlar elde etmiştir.

Amato ve Rivera (1999), babanın çocuğun yetiştirilme sürecine aktif olarak katılması durumunda çocukların sergilediği davranış problemlerinin azaldığını ifade etmektedirler. Birçok baba çocuğun bakımına katılmak istemesine rağmen halen çocuk bakımını kadına özgü bir rol olarak annenin görevi olduğunu düşünmektedir. Erkeklerin çocuk bakımı rolünü kadınlara özgü olarak algılamaları bu rolle sosyal ve kişisel olarak özdeşim kurmalarını zorlaştırmaktadır (Kuzucu, 2011). Yapılan bu çalışma ile babaların evde çocuklarının gelişiminde ve eğitimindeki yerlerini belirleyerek farkındalıklarını arttırmak, yaşadıkları sorunları ortaya çıkararak en çok ihtiyaç duydukları durumları tespit etmeye çalışmaktır. Ayrıca sorunlara olası çözümler bulmak amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu çalışmada nitel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın amacı 0-6 yaş arası çocuğa sahip olan babaların çocukları ile olan etkileşimlerini belirlemek ve bu etkileşim sürecinde yaşadıkları en belirgin problemleri ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırmalar görüşme, gözlem, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 19).

Çalışma Grubu

Çalışmanın verileri 0-6 yaş arası çocuğu olan ve halen evli olup eşi ve çocukları ile birlikte yaşayan 57 babadan elde edilmiştir. Çalışmaya gönüllü olarak katılan babaların yaşları 25 ile 48 arasında değişmekte olup 3 tanesi emekli iken 54'ü halen iş yaşamını sürdürmektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve içerisinde aileye ilişkin demografik bilgilerin yanı sıra babaların çocukları ile olan etkileşimlerini belirlemeye yönelik açık uçlu soruların yer aldığı form kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri, çalışmaya gönüllü olarak katılarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan soru formunu dolduran 0-6 yaş arası çocuğa sahip babalardan elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi sürecinde araştırmacılar ayrı ayrı açık uçlu sorulara verilen yanıtları değerlendirerek kodları ve temaları belirlemişlerdir. Ardından belirlenen kodlar ve temalar karşılaştırılmıştır. Araştırmacıların üzerinde hem fikir oldukları ve görüş ayrılığına düştükleri kodlar ve temalar tespit edilerek çalışmanın verilerinin analizi işlemi sonuçlandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular

0-6 yaş grubu çocuğu olan babaların çocukları ile etkileşimlerinin incelendiği bu çalışmada toplanan verilerin analiz edilmesi sonucunda; çocukların cinsiyetine ve yaşına göre babaların çocukları ile oynadıkları oyunların farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara ulaşılması hedeflenmektedir. Ayrıca bu araştırmada, babaların evde üstlendiği sorumlulukların neler olduğuna ilişkin ve evde çocuğun genel bakımından sorumlu olarak kimi gördüklerine ilişkin bulgulara ulaşılması da planlanmaktadır. Bununla birlikte bu babaların; çocukları ile gün içerisinde kaç saat vakit geçirdiklerine ve ne kadar süre ile oyun oynadıklarına ilişkin bulgulara ulaşılması planlanmaktadır. Son olarak ta, babaların, çocuklarını büyütürken ne tür sorunlar yaşadıklarına ve bu sorunların çeşitli kategorilere göre nasıl dağılım gösterdiğine ilişkin bulguların elde edilmesi hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: 0-6 yaş arası çocuklar, 0-6 yaş arası çocuğu olan babalar, baba-çocuk etkileşimi

Kaynakça

Amato, P. R., & Rivera, F. (1999). Paternal involvement and children's behavior problems. *Journal of Marriage and the Family.* 61, 375-384.

Kuzucu, Y. (1999). Babalarıyla çatışma düzeyi yüksek ve düşük olan ergenlerin ve babalarının babalık rolüne ilişkin algılarının karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek LisansTezi. Ankara.

Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.* 4 (35), 79-91.

Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2010). Anne-Baba Olmak ve Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları. (Ed: Tülin Güler). Anne Baba Eğitimi. Pegem Akademi. Ankara.

Şahin T. Ş.(1998). Destekleyici eğitim programları'nın 5-6 yaş grubunda çocuğu olan babalar üzerindeki etkilerinin incelenmesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.

Yalçın, H. (2013). Anne çocuk iletişimi eğitiminin etkileri. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 28, 179-194.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (1999). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınevi. Ankara.

Zeybekoğlu, Ö. (2013). Günümüzde erkeklerin gözünden babalık ve aile. *Mediterranean Journal of Humanities,* III(2), 297-328.

(10331) Çocuklara Ne Kadar Anlatıyoruz Ne Kadar Okuyoruz: Erken Çocukluk Eğitiminde Öğretmenlerin Hikâye Anlatma Ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Karşılaştırılması

NESRİN IŞIKOĞLU ERDOĞAN
Pamukkale Üniversitesi

ZEYNEP CEREN ŞİMŞEK
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde, çocukların dil gelişimini ve öğrenmesini destekleyici en etkili uygulamaların başında hikâye anlatma ve kitap okuma gelmektedir. Hikâye anlatma ve kitap okuma benzer uygulamalar olsa da farklı amaçları desteklemek için kullanılırlar. Hikaye anlatma geleneksel edebiyatın ya da kişisel öykülerin sözel olarak yorumlanması olarak tanımlanır (Brand, ve Donato, 2001). Hikâye anlatma yazının ve kitapların olmadığı dönemlerden bu zamana kadar devam eden kültürel bir mirastır. Hikâye anlatma, hikâye okumadan farklı bir tekniktir. Hikâye anlatmada öğretmen sesi ve hareketleriyle çocuklara hikâyeyi anlatır (Mayesky, 2008). Hikâye okumada ise öğretmen kitapta yazılı olan öyküyü okur. Çocuklara hikâye okuma ve hikâye anlatmanın etkilerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada, hikâye anlatma sırasında karşılıklı etkileşimin daha fazla olduğu bulunmuştur (Morrow, 2005). Hikâyeyi dinleyen çocukların öyküyü daha iyi anladıkları ve hikâye okunan çocukların ise karmaşık dil yapılarını daha iyi kullandıkları saptanmıştır (Isbell, Sobol, Lindauer ve Lowrance, 2004). Hikâye anlatma çocukların yaratıcı düşünme yetenekleri geliştirir, çocukların kendilerini sözel ifade etmelerine yardım eder, sözcük dağarcığını zenginleştirir, dinleme ve anlama becerilerini destekler. Çocuklara kitap okuma ise çocukların yeni kelime ve cümle yapıları ile karşılaştırmasını ve çeşitli bilgi ve kavramları öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Senechal ve Martini, 2012). Özellikle 4-6- yaş döneminde çocuklara okunan kitaplar çocuk için birer sözlük görevini görmektedir. Yine bu dönemde çocuklara kitap okumanın en önemli faydalarından biri de kitapların çocukta okuma yazma farkındalığı oluşturmasıdır. Okuma yazma becerilerinin resimli kitap okumayla arttığına ilişkin uzunlamasına yapılan çalışmalar göstermektedir ki, yazının soldan sağa ilerlediği, kelimelerin başlayıp bittiği, çeşitli harflerin çeşitli sesleri içerdiği gibi yazı farkındalığını pekiştiren unsurlar bu dönemde kitaplarla birlikte çocuğun hayatına girmektedir (Senechal ve LeFevre, 2002; Lonigan ve Whitehurst, 1998; Bus, van IJzendoorn ve Crnic 1997, Saracho ve Spodek, 2010).

Hikâye anlatma ve kitap okuma etkinlikleri farklı teknikler kullanılarak erken çocukluk eğitiminde sıkça tercih edilen Türkçe etkinliklerindendir. Bu araştırmanın amacı erken çocukluk eğitiminde görev yapan öğretmenlerin çeşitli hikâye anlatma ve kitap okuma tekniklerine günlük programları içerisinde ne kadar yer verdiklerini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Erken çocukluk eğitimi öğretmenleri hangi hikâye anlatma ve kitap okuma tekniklerini kullanmaktadırlar? Ve öncelikleri hangi tekniklerdir?

2. Hangi hikâye anlatma ve kitap okuma tekniklerierken çocukluk eğitimi öğretmenleri tarafından en çok tercih etmektedir?

3. Hangi hikâye anlatma ve kitap okuma teknikleri çocuklar tarafından tercih edilmektedir?

Araştırma Yöntemi

Hikaye anlatma ve kitap okuma tekniklerinin erken çocukluk eğitimi öğretmen ve stajerlerinin günlük programları içerisinde ne kadar ve hangi yöntemle yer aldığını belirlemeye çalışan bu araştırma ilişkisel tarama modeliyle yapılandırılmıştır. İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına ilişkisel tarama adı verilir (Karasar,1984,83). Araştırmaya, Türkiye genelinde görev yapan erken çocukluk eğitimi öğretmenleri ve öğretmenlik uygulaması dersini alan okul öncesi eğitimi dördüncü sınıf öğrencilerinin katılması beklenmektedir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen “Hikaye Anlatma ve Kitap Okuma anketi (HAKO)” ile toplanmıştır. Anketin ilk bölümünde öğretmenlerin genel bilgilerinin sorulduğu 7 adet sorudan oluşan kişisel bilgi formu yer almaktadır. Bu bölümde; öğretmenlerin nerede görev yaptığı, kaç senelik öğretmen olduğu, eğitim düzeyleri ve sınıflarında kaçar öğrenci bulunduğu gibi; sınıf içi kaynakları ve etkinliklerinin uygulanabilirliğini etkileyecek faktörlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

İkinci bölümde ise öğretmenlere tercih ettikleri hikaye anlatma ve kitap okuma tekniklerinin ve tercih sebeplerinin sorulduğu 13 adet açık uçlu soru yer almıştır. Anket soruları Google survey programı yoluyla elektronik ankete dönüştürülmüş ve okul öncesi eğitimi öğretmenlerin ve öğrencilerinin sıklıkla kullandıkları medya platformları, web sayfaları ve elektronik posta listelerinde tanıtılmıştır. Bu sayfaları kullanan öğretmenler ve araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin doldurdukları anketlerden elde edilen veriler veriler, “SPSS 18.0” istatistik paket programına kodlanarak yüklenecek ve analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın olası sonuçlarında; çalışmaya katılan erken çocukluk eğitimi öğretmenleri ve okul öncesi eğitimi stajerlerinin kullandığı hikaye anlatma ve kitap okuma tekniklerinin öncelikle sınıflardaki materyal ve iç mekan olanaklarına göre değişiklik göstermesi beklenmektedir. Hikaye kitaplarındaki çeşitlilik, kukla sahnesi ve kuklalar, sınıflarda çocuklar için yeterli alan olup olmaması ve sınıf mevcudunun gibi faktörlerin kitap okuma ve hikaye anlatma tekniklerini etkileyeceği ayrıca etkinliklerin

planlanması ve uygulanması sırasında farklılıklara yol açacağı düşünülmekte ve öğretmenlerin bu durumlarda ürettikleri çözüm yollarını araştırma kapsamında paylaşması beklenilmektedir. Bununla birlikte yine araştırma soruları kapsamında öğretmenlerin en çok tercih ettikleri etkinlikler, bu etkinliklerin sebepleri ve uygulama esnasında kullandıkları yardımcı materyaller ya da ek teknikler belirlenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: erken çocukluk eğitimi, Türkçe etkinlikleri, kitap okuma, hikaye anlatma

Kaynakça

A.G. Bus, J. Belsky, M.H. Van IJzendoorn, K. Crnic, (1997). Attachment and book reading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers Early Childhood Research Quarterly, 12 pp. 81–98

Brand, S.L. Trostle, & J. M. Donato. 2001. Storytelling in emergent literacy: Fostering multiple intelligences. Albany, NY: Delmar.

Isbell, R . Sobol, J. Lindauer, L. and Lowrance, A. 2004 . The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children. Early Childhood Education Journal. Vol. 32, No 3.

Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income back grounds. Early Childhood Research Quarterly, 13, 263–290.

Mayesky, M. (2008). Creative Activities for Young Children. 9th Ed. New York, NY: Delmar. p.646

Morrow, L. M. (2001). Literacy development in the early years: Helping children read and write. Boston: Allyn and Bacon.

Saracho, O. N., & Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. Early child development and care, 180(10), 1379-1389.

Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study. Child Development, 73, 445-460.

Martini, F., & Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: Parent teaching, expectations, and child interest. Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 44(3), 210.

Karasar,N.(1984). Bilimsel Araştırma Metodu. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.

(10923) Ergenlik Dönemindeki Çocukların Saldırganlık Düzeyleri ile Anne Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

AYŞE DİLEK ÖĞRETİR ÖZÇELİK — *Gazi Üniversitesi*

KÜBRANUR ULUTAŞ — *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Saldırganlık, canlıların tümünde ortak bir şekilde var olan dürtüdür. Freedman, Sears, Carlsmith (1993) saldırganlığı 'başkalarını inciten ya da incitebilecek olan tüm eylemler' olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte, saldırgan davranışı sergileyen kişinin niyeti de düşünüldüğünde bu kavramın 'başkalarını incitmeyi isteyen tüm eylemler' olarak adlandırmışlardır. Buss (1961) saldırganlığı 'fiziksel ya da sözel saldırganlık', 'aktif ya da pasif saldırganlık' ile 'doğrudan ya da dolaylı saldırganlık' şeklinde üç boyutta ele alarak değerlendirmiştir. Saldırganlığı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Pitsburgh Üniversitesinde yapılmış bir araştırma sonucunda çevresel değişkenler, anksiyete, çevredeki davranış stilleri, kültürel ve biyolojik faktörler ile aile tutum ve uyumunun ortak olarak saldırganlık düzeyini etkilediği ortaya çıkmıştır. Ergenlikle birlikte ortaya çıkan problemlerin çeşitliliği oldukça fazla ve düzeyleri de değişebildiği gibi bu problemlerin yaygınlığı cinsiyet olarak, aynı zamanda değişen sosyoekonomik gruplar içinde de değişiklik göstermektedir; bazıları kısa süreliyken diğerleri uzun zaman alabilir. Bazen de ergen, onu en iyi anladığını düşündüğü arkadaş çevresinin kabul ve desteğini devam ettirmek için saldırganlık da dâhil olumsuz birçok davranış sergileyebilmektedir. Ergenlik dönemi çocuğun daha içine kapanık ve iletişime kapalı olduğu bir dönemdir. Bu dönemde genellikle ergen kimse tarafından anlaşılmadığını, kendi düşüncelerinin değersiz olduğunun düşünüldüğüne inanır. Bu dönem ebeveynlerin çocuklarına olan empati kurma ve anlayış becerilerini daha fazla kullanmaları gereken bir dönem olabilmekle birlikte; bu sayede de empati yoluyla, olumlu iletişim kurabilme yollarını daha kolay bulabilecekleri bir yöntem olabilir. Yapılan çalışmalar olumlu iletişim becerilerinin sorunları engelleyerek, daha olumlu ilişkilerin kurulmasını sağladığını, ailedeki olumlu tutum ve davranışla birlikte uyumun; duyarlılık, sosyalleşme davranışlarını artırarak, saldırganlık gibi olumsuz davranışları azaltıp okul başarılarında da olumlu etkiler gösterdiğini saptamıştır. Literatür incelendiğinde anne baba tutumlarının çocuğa olan etkisi ile ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Fakat anne baba tutumunun ergenlik dönemindeki çocuğun gelişimine nasıl etki ettiği yönündeki çalışmalara bakıldığında en çok göze çarpan konular, ebeveyn tutumlarının sosyal benlik veya özsaygı gibi daha çok bireyin olumlu ve olumsuz kimlik kazanımını nasıl etkilediğine yönelik olan ve de genellikle ergenlerdeki sınav kaygısı gibi sıkça merak edilen ve yardım alınan konulara yönelik olan araştırmalar olduğu görülmektedir. Özellikle ergenlik döneminde saldırganlık içeren davranışlar üzerinde ise, anne baba tutumlarıyla birlikte diğer çevresel faktörlerin etkisine yönelik bilgi verebilecek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu göze çarpmaktadır. Bu çalışmada ise 2016-2017 eğitim öğretim yılı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile farklı anne baba tutumları ve diğer çeşitli değişkenler arasındaki ilişki araştırılmak istenmiştir. Araştırma, belirlenen ölçeklerin öğrencilere uygulanmasıyla saldırganlık düzeyi ile yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey vb. çeşitli değişkenler ve ergen tarafından algılanan anne baba tutumları ile birlikte ele alınarak incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki liseler arasından tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen okullardaki eğitimine devam eden öğrencilerin algıladıkları farklı anne baba tutumları ile çeşitli değişkenlerin saldırganlık düzeylerini nasıl etkilediği ve aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla, çalışmanın amacı anlatılarak gönüllü 328 ergen üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak ebeveynlerle ilgili soruların yer aldığı Kişisel Bilgi Formu, ergenlerin saldırganlık düzeyini belirlemek için Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği kullanılmıştır. Ergenlerin ebeveynlerinin tutumlarını nasıl algıladıklarını değerlendirmeye yönelik olarak Anne Baba Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Buss-Perry Saldırganlık Ölçeği' nin geçerlik güvenirlik çalışmaları Madran (2012) tarafından yapılmıştır, ölçek toplam 29 maddeden; fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, düşmanlık ve öfke olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Anne Baba Tutum Ölçeği ise Kuzgun (1972) tarafından geliştirildikten sonra Eldeleklioğlu (1993) tarafından revize edilmiştir. Ölçek toplam 40 maddeden; demokratik, otoriter ve koruyucu-istekçi ana baba tutumları olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Verilerin toplanacağı MEB bünyesindeki liseler için yetkili makamlardan ve okul idarelerinden gerekli izin ve onay alındıktan sonra; önceden belirlenen gün ve zaman aralığında ilgili okullara gidilerek uygulama öncesinde ilk olarak katılımcılara araştırmanın amacı ile ölçeklerin yönergeleri ve sonuçların gizli kalacağına yönelik açıklama yapılmıştır. Araştırmacı tarafından çalışmaya katılacak öğrencilere, görüşme formu ve envanterler dağıtılarak gerekli yönergeler verilip, öğrencilerin envanterlere ve diğer formlardaki sorulara yanıt vermesi sağlanmıştır. Çalışmanın yapıldığı gün gelemeyen veya gönüllü olarak katılmak istemeyen öğrenciler örneklem grubuna dâhil edilmeyip, anketlerin doğru ve tutarlı bir şekilde doldurulmama ihtimali göz önünde bulundurularak hedeflenen örneklem sayısından fazla sayıda katılımcı öğrenciye anketler uygulanarak istenen örneklem sayısı sağlanmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen niceliksel veriler SPSS (Statistical Packagefor Social Sciences) for Windows 23.0 programı kullanılarak uygun istatistiksel tekniklerle (t testi, ANOVA testi vb.) analiz edilmiş ve tablolar yardımıyla desteklenerek ilgili literatür ışığında yorumlanmıştır. Analiz sonuçlarından ergenlerin saldırganlık düzeyi ve yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey

gibi çevresel değişkenler ile algılanan anne baba tutumları arasındaki istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Çocuklarından sorumlu anne ve baba ile okul idaresi ve öğretmenleri gibi diğer tüm meslek elemanlarının çocuğa yönelik düşünceleri ve özellikle saldırganlık düzeyi yüksek ergenlere yönelik tutum ve davranışlarının da ergenlerin bu saldırganlık düzeyleri üzerinde etkileri olduğuna inanılmaktadır. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar araştırmacılara, ebeveynlere, okul psikolojik danışmanlarına, öğretmenlere ve idarecilere öğrencilerin bu dönemde yaşayabilecekleri saldırganlık durumlarıyla ilgili sorunları daha iyi anlamalarında yardımcı olacaktır. Sonuçlara göre konunun öneminin artacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Saldırganlık, anne baba tutumu, ergenlik dönemi, anne baba stilleri

Kaynakça

Aktaş, S. (2011). *9. sınıfta anne baba tutumları ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Arslan, C., Hamarta E., Arslan, E., & Saygın, Y. (2010). Ergenlerde Saldırganlık ve Kişilerarası Problem Çözmenin İncelenmesi. *İlköğretim Online, 9*(1), 379-388.

Basut, E. (2006). Stres, başa çıkma ve ergenlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 13*(1), 31-36.

Baş, M. (1984). *Grupla psikolojik danışmanın bireylerin kaygı ve uyum düzeylerine etkisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelikkaleli, Ö., & Gündüz, B. (2009). Ergen saldırganlığında akademik yetkinlik inancı, akran baskısı ve sürekli kaygının rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 19-38.

Durmuş, E., & Gürgan, U. (2005). Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Saldırganlık Eğilimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), 253-269.

Karataş, Z. (2008). Lise Öğrencilerinde Öfke ve Saldırganlık. *Sosyal Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 17*(3), 277-294.

Santrock, J. W. (2012). *Adolescence* (14. Basım) (D. M. Siyez, Çev.). Ankara: Nobel.

Ünal, F. (2007). Çocuklarda empatinin gelişimi: empatinin gelişiminde anne-baba tutumlarının etkisi. *Milli Eğitim, 176*, 134-148.

(10978) Bazı Değişkenlerin Ergenlerin Kendilik Değerleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi

SEBAHAT AYDOS

Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Ergenlik dönemi, çocuğun fiziksel ve duygusal açıdan birçok değişiklik yaşadığı, cinsel ve psikososyal açıdan farklılaştığı, bağımsızlığını kazandığı ve sosyal üretkenliğinin arttırdığı dönem olarak tanımlanır (Derman 2008). Bireyin genel gelişiminin bebeklik döneminden sonra en hızlı yol aldığı dönem olan bu dönem, çocukluk ile yetişkinlik arasında bir geçiş süreci olarak adlandırılır (Canbay, 2010). Yetişkinleşme sürecine giren çocukların fiziksel olarak değişime uğradıkları bu dönemde, hormonların da etkisiyle çocukların duygu durumları durağan olmaktan ziyade fazlasıyla değişken bir grafik gösterir (Gül ve Güneş 2009).

Ergenlik dönemi, bireyin gelişim sürecinde toplumsal etkiyi en fazla önemsediği dönem olarak nitelendirilebilir (Toros vd 2009). Ergenler zaman zaman kendilerini arkadaşlarının bakış açılarıyla değerlendirirler ve dış görünüşleri, kıyafet seçimleri ve alışkanlıklarının akranları tarafından onaylanmasını beklerler. Bu onaylanmanın gerçekleşmemesi durumu kişinin kendisini nasıl algıladığı ile birlikte değerlendirildiğinde benlik saygısında azalmaya neden olabilir (Derman 2008). Bu sonuç da ergenlerin kendilerini algılama biçimlerinin ve özgüvenlerinin nasıl bir şekil alacağına ilişkin bir yol haritasının başlangıcıdır.

Özgüven, bireylerin kendilerine ilişkin yaptıkları değerlendirmeleri, kendilerini değerli, başarılı, önemli ve yeterli bulup bulmamaya yönelik inançlarını ve kendilerini kabul etme veya etmemeye ilişkin tutumlarını kapsar (Coopersmith, 1967; akt. Özdemir 2016). Bireyin kendilik değerini arttıran becerileri özgüven gelişimleri ile doğrudan ilişkilidir.

Çocukluk çağı deneyimleri kişinin kendilik algısının gelişiminde oldukça önemli bir yer tutmaktadır (Özen 2014). Bireyin kişilik gelişiminde anahtar faktörlerden olan kendilik algısı, yani kim olduğuna ve nasıl bir birey olduğuna ilişkin sorgulamaları, ergenin kendini diğerleriyle karşılaştırmasına dayanmaktadır. Ergenin kendisini değerlendirmesinde kişiler arası ilişkileri ve başkalarının, özellikle önemsediği diğer kişilerin onunla ilgili yargıları önem taşımaktadır. Ancak kişinin kendini beğenmesi ve kendi benliğine saygı duyması için üstün niteliklere sahip olması gerekmez. Çünkü kişinin kendine olan saygısı, kendini olduğundan üstün ya da olduğundan aşağıda görmeden kendinden memnun olma durumudur. Kendini değerli, olumlu, beğenilmeye ve sevilmeye değer bulmaktır. Maslow'a göre birey ancak sağlıklı bir kendilik algısına sahip olduğunda gerçek anlamda verimli ve başarılı olabilir (Doğru ve Peker 2004)

Ergenlik döneminde kendi kendini yargılamalar artar ve bu sebeple ilişkili olarak bazı ergenlerin kendilik algıları olumsuz etkilenebilir ve özsaygıda dalgalanmalar yaşanabilir. Özellikle beden imajına karşı olumsuz tutum geliştirildiğinde, kişinin kendine olan saygısı azalmaktadır (Simmons 1987; Harter 1993 akt. Doğru ve Peker 2004).

Ergenler, fiziksel, duygusal ve sosyal alanlarda büyük değişiklikler yaşıyor olmaları sebebiyle, kendilik algısının gelişimi açısından kritik bir dönemdedirler (Doğru ve Peker 2004). Bu sebeple bu çalışma ergenlerin kendilik değerini arttıran becerilerini etkileyen bazı değişkenlerin ve değişkenlerin etki ettiği yönün betimlenmesi, ergenlerin daha sağlıklı kendilik algısına sahip olabilmeleri için belirlenen etki faktörleri dahilinde neler yapılabileceğine ilişkin çözüm önerileri ortaya koyulması amacıyla planlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli: Araştırmanın amacı değerlendirildiğinde bu araştırma için kullanılması en uygun modelin betimsel tarama modeli olacağına karar verilmiştir.

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu Ankara il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların 6, 7 ve 8. sınıfına devam eden ve çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamayı kabul eden 700 ergenler oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ulaşabilmek adına farklı sosyo-ekonomik bölgelerden okullarda çalışma yapılabilmesi için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü''nden gerekli izinler alınmıştır.

Veri Toplama Yöntemi: Araştırma verilerinin toplanması için öncelikle araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapılmış, hangi değişkenlerin kendilik değerini arttıran becerilere etki edip etmediğine dair ön çalışma tamamlanmıştır. Yapılan alan yazın taramasının ardından araştırmacı tarafından bir Genel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında çocuklardan Genel Bilgi Formu ve Kendilik Değerini Arttıran Beceriler Formu ile veri toplanmıştır. Kendilik değerini arttıran becerilerinin değerlendirilebilmesi için Kabakçı ve Korkut Owen tarafından 2010 yılında geliştirilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan "Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği" nin alt boyutlarından biri olan Kendilik Değerini Arttran Beceriler Boyutu kullanılmıştır.

Verilerin Analizi: Veriler toplanmasının ardından SPSS 20.0 programına aktarılmıştır. Verilerin ilgili istatistik programına aktarılmasının ardından öncelikle normal dağılım gösterip göstermediğinin değerlendirilmesi yapılacaktır. Uygulanan analizler

sonucunda verilerin normal dağılıp gösterip göstermemesine ilişkin elde edilecek sonuca göre değişkenlerin de kategorileri değerlendirilip uygun istatistiksel yöntemler kullanılarak veriler analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında yapılan alan yazın taraması sonucunda oluşturulan genel bilgi formu içeriğindeki değişkenler; yaş, cinsiyet,kardeş sayısı, kaçıncı çocuk olduğu,anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, anne babanın birlikte yaşama durumu, hane içerisinde beraber yaşayan kök aile ve akraba durumu olarak belirlenmiştir. Yapılan istatistiksel işlemlerin yorumlanmasının ardından anlamlı farklılığa neden olan ve neden olmayan değişkenlerler belirlenecektir. Anlamlı farklılığa neden olan ve anlamlı farklılığa neden olmayan değişkenler irdelenerek, yurt içi ve yurt dışında yapılan benzeri çalışmalarla ve temel alan yazın bilgileri ile karşılaştırılarak tartışılacaktır. Sonuçların elde edilmesinin ardından hem araştırmacılar, hem de uygulayıcılar açısından araştırma bulgularına ilişkin öneriler verilmesi planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: ergenlik dönemi, kendilik değerini arttıran beceriler, sosyal beceriler

Kaynakça

Canbay H. (2010), Lise Öğrencilerinin Öznel iyi Oluş Düzeyleri ile Sosyal Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı Yüksek Lisans Tezi

Derman O.,(2008, Mart) Ergenlerde Psikososyal Gelişim, *İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Adolesan Sağlığı 2* Sempozyum Dizini no: 63

Doğru N., Peker R., (2004) Özsaygı Geliştirme Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Özsaygı Düzeylerine Etkisi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 315-328

Gül K. S., Güneş İ.D., (2009), Ergenlik Dönemi Sorunları ve Şiddet, Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 79-101

Kabakçı Ö.F., Korkut Owen F. (2010), Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması, Eğitim ve Bilim, 35(157), 152-166

Özdemir N.K. (2016) Deneysel Bir Çalışma: Bibliyopsikolojik Danışmaya Dayalı Özgüven Geliştirme Programının 6. Sınıf Öğrencilerinin Özgüven Düzeylerine Etkisi, Elementary Education Online, 15(1) 136-147

Özen Y. (2014) Kendilik, Kendilik Algısı ve Kendilik Algısına Bağlı Psikosomatik Bozukluklara Sosyal Psikolojik Bir Bakış, Akademik Bakış Dergisi, 40(1)

Toros F., Özge C., Bayramkaya E., (2009), Ergenlerde Gözlük Takma ile Özgüven ve Sigara Kullanımı Arasında İlişki Var mı?, New/Yeni Symposium Journal, 47(2), 91-97

(11000) Hareket eğitimi programının eğitilebilir zihinsel engelli çocukların antropometrik, motor ve fiziksel uygunluk özelliklerine etkisi*

FATMA ÇELİK KAYAPINAR

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

İnsan vücudunun doğuştan getirdiği özelliklerden en önemlisi sürekli hareket etme ihtiyacında olmasıdır. Bebeklik ve çocuklukta beslenme ve korunma güdülerini karşılamak için, yetişkinlikte ise hayatta başarılı olabilme çabası, beraberinde bedenen ve ruhen güçlü ve sağlıklı olmayı gerektirir. Türkiye'de, 2011 Nüfus ve Konut Araştırması sonuçlarına göre; görme, duyma, konuşma, yürüme, merdiven çıkma veya inme, bir şey taşıma veya tutma ve yaşıtlarına göre öğrenme, basit dört işlem yapma, hatırlama veya dikkatini toplama fonksiyonlarından en az birinde çok zorlandığını veya hiç yapamadığını belirten kişi sayısı 4 milyon 882 bin 841'dir. Diğer bir ifadeyle 2011 yılında toplam nüfusun %6,6'sının en az bir engeli vardır. En az bir fonksiyonda zorluk yaşadığını veya hiç yapamadığını belirtenlerin %42,8'i erkek, %57,2'si ise kadındır. En az bir fonksiyonu yerine getirmede zorluk yaşayan ve okuma yazma bilmeyen nüfusun (6 ve daha yukarı yaş) oranı toplamda %23,3'tür (http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18617.Erişi tarihi: 09.02.2017).

Engeller genel olarak kendi arasında zihinsel, fiziksel, görsel ve işitme engelli olmak üzere dört grupta sınıflandırılmaktadır (Özer, 2001). Zihinsel engelliler de kendi aralarında, zeka seviyelerine göre, çok ağır, ağır, öğretilebilir ve eğitilebilir şeklinde değerlendirilmektedir. Eğitilebilir zihinsel engelliler kendi gruplarının yaklaşık %85'ini oluşturmaktadır ki bu oran oldukça yüksektir (Sinclaire ve Forness, 1983).

Eğitilebilir zihinsel engelli çocuk ve gençlerin motor gelişimlerinin, kendi yaşıtlarına göre 2-4 yıl geride kaldığı ifade edilmektedir (Francis ve ark., 1995, Krebs, 1995). Bununla ilgili olarak Kioumourtzoglou ve ark.(1994) dayanıklılık, kuvvet, sürat, denge ve hareketlilik gibi motor yeteneklerin eğitilebilir zihinsel engellilerde (EZE) normal yaşıtlarına göre çok zayıf olduklarını belirtmişlerdir. Zihinsel engelli çocukların gevşek kas yapısına sahip oldukları ve vücut ağırlıklarının daha fazla olduğu bilinmektedir (Gudrun ve Tepper, 1992). Gevşek kas yapısına sahip vücutlar daha ağır gelebilmekte ancak düzenli güç kuvvet egzersizleriyle çocukların kas yapıları sağlamlaştırılabilmekte, vücut ağırlıkları ve vücut yağ oranları düşürülebilmektedir (Levtzion ve ark. 2000).

Düzenli yapılan antrenmanlar veya sportif faaliyetlerin zihinsel engellilerde bazı davranış değişikliğine (Gencoz, 1997) ve motor gelişimlerine etkisinin olduğu belirtilmektedir (Chasey ve Wyrick, 1971). Yamanaka ve ark. (1994) düzenlenen koşu programı sonrasında fonksiyonel kapasitelerinde anlamlı bir gelişme gözlemişlerdir. Un ve Erbahçeci (2001), spor yapan zihinsel engellilerin reaksiyon zamanlarının yapmayanlara oranla daha kısa ve Boswel (1993), dans çalışmalarının zihinsel engellilerin denge gelişimlerini olumlu etkilediğini belirtmektedirler.

Yapılan çalışmaların sonuçları antrenman programları ile hedeflenen temel motor özelliklerin öğrencilerce kazanıldığı belirtilmektedir. Özellikle engelli çocuk sahibi olan bazı veliler evlerinde bulunan zihinsel engelli çocuklarını, evlerinin arka odalarında kimsenin göremeyeceği yerlerde saklayıp sadece günlük ihtiyaçları olan; yeme, içme ve tuvalet ihtiyaçlarıyla ilgilenmekte iken bir çoğu da çocuklarının, ailenin utanç kaynağı olduğunu düşünmektedirler. Bu nedenle, engelli çocukların toplum ve doğa ile olan ilişkilerini kısıtlamakla kalmayıp, fiziksel hareketliliklerini de kısıtlamaktadırlar. Kısıtlı hareket ortamları engelli çocuklarımızın fiziksel uygunlukları ile ilgili sorunlar yaşamalarına ve yaşam kalitelerinin düşmesine neden olmaktadır. Normal sağlıklı düzeye sahip olan çocuklar ve adolesan dönemdeki kadar engelleri olanların da fiziksel uygunluklarını koruma ve geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Bu nedenle bu alanda çalışanlara eğitilebilir zihinsel engelli çocukların gelişim özelliklerinin desteklenmesini sağlayamak için bu çalışma planlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma türlerinden yarı deneysel tek çalışma gruplu model kullanılmıştır. Proje önerisi ile Burdur il merkezi ve merkez köylerden Rehberlik Araştırma Merkezi'ne bağlı engelliler okullarına gelen 8-16 yaş arası hafif zihinsel engelli 19 öğrenci (3 kız-16 erkek) dahil edilmiştir. Çalışma deseni ön-son testli model olarak düzenlenmiştir. Araştırmacı tarafından çalışmaya başlamadan önce Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu son sınıf öğrencisi olup, Engellilerde Beden Eğitimi ve Spor dersinden başarılı olan 6 öğrenciye eğitim verilmiştir. Eğitim programında çalışma grubunun özellikleri, uygulama öncesi ve bitiminde ölçülecek olan motor özellikler, fiziksel uygunluk özellikleri ve antropometrik özellikler anlatılarak uygulamalar yaptırılmıştır. Uygulanacak testlerin engellilere uyarlamasında dikkat edilmesi gereken noktalar özellikle vurgulanmıştır. Katılımcıların çalışma öncesi ve sonrasında; motor özelliklerden; statik denge, disklere dokunma, esneklik, durarak uzun atlama, sağlık topu fırlatma ve 27 m. koşu, antropometrik özelliklerinden; dokuz bölgeden çevre (chest, biceps, tight, calf ve çap biacromion, cristailiac, elbow, patella, radial, talus) ölçümleri alınmıştır. Fiziksel uygunluk özelliklerinden; boy ve beden ağırlığı ölçülerek beden kütle indeksleri hesaplanmış, bel-kalça çevresi değerlerinin birbirine oranlanması ile de koroner arter, diabet gibi rahatsızlıklardaki risk belirlenmiştir.

Çalışma örneklemi ailelerden sözlü onayları alınan 8-16 yaş arası eğitilebilir zihinsel engelli çocuklardır. Çalışma grubuna, üç ay boyunca, haftada 1 gün ve günde bir saat eğitsel oyunlar oynatılmıştır. Uygulanan programın içeriğinin oluşturulmasında; bilişsel, sosyal, motor, duyuşsal özellikleri geliştiren oyunlar, motor yeterliklerin gelişimine katkı sağlayacak sportif etkinliklerden zengin olmasına dikkat edilmiştir. Grup içi değişimi belirlemek için bağımlı *t*-testi kullanılmıştır. BKİ değerlerini belirlemek için kg/m2 formülü kullanılırken, bel ve kalça çevresi oranı, bel /kalça çevresi formülü ile hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

8-16 yaş arası eğitilebilir zihinsel engelli çocuklara uygulanan hareket eğitimi programının antropometrik, motor ve fiziksel uygunluk özelliklerine etkisini belirlemek amacı ile yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre; motor özelliklerden; flamingo, disklere dokunma, esneklik, 27 metre, durarak uzun atlama, sağlık topu fırlatma, ile fiziksel uygunluk özelliklerinden boy uzunluğu, beden kütle indeksi değerlerinde son test lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Araştırmaya katılanların, çap değerlerinden biacromion (p<,000), elbow (p<,002), patella (p<,002) ve talus (p<,002) bölgelerinin ölçülerinde istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. Üç ay sadece haftada bir gün bir saat yapılan uygulama çocukların statik dengelerini geliştirerek durarak yapılan hareketlerdeki sinir kas koordinasyonlarının çok daha iyi hale geldiği ifade edilebilir. Bacaklarının patlayıcı kuvvetlerinin gelişmesi süratlerini olumlu etkilemiştir. Üst üye hızlarındaki anlamlı değişiklik sağlık topu fırlatma becerileri ve kol kuvvetlerini olumlu etkilediğini söyleyebiliriz. Boy uzamaları devam ederken kilolarında artış olmaması BKİ değerlerinin normal değerler içinde kalmasına, dolayısı ile fizyolojik uyumlarının daha iyi olmasına sebep olmuş olabilir.

Anahtar Kelimeler: Anahtar kelimeler: Zihinsel engelli çocuklar, antropometrik, motor, fiziksel uygunluk, hareket eğitimi.

Kaynakça

Boswell B. (1993), Effects of movement sequences and creative dance on balance of children with mental retardation. *Perceptual Motor Skills*, 77(2):1290.

Chasey, W. ve Wyrick,W. (1971), Effects of a physical development program on psychomotor ability of retarded children, *American Journal of Mental Deficiency*: 75, 566-570.

Francis M. Kozub, David L. Porretta, ve Samuel R. H. (1995). Motor task persistence of children with and without mental retardation, *Mental Retardation*: Vol. 38, No. 1, 42–49.

Gencoz, F. (1997). The effects of basketball training on the maladaptive behaviors of trainable mentally retarded children, *Research of Developmental Disabilities*; 18(1):1-10.

Gudrun D., Tepper G. (1992). Editor-Sport Science Review (Volume 5-1) Adapted Physical Activity. USA. 09.02.2017.

Kioumourtzoglou E, Batsiou S, Theodorakis Y, Mauromatis G. (1994). Selected motor skills of mentally retarded and nonretarded individuals, *Perceptual Motor Skills*, 78(1):1011-1015.

Krebs, P.L. (1995). Mental Retardation Adapted Physical Education and Sport (Ed: J.P. Winnick), Human Kinetics Books Champaigne, Illinois.

Levtzion-Korach O., Tennenbaum A., Schnitzer R. Ornay A. (2000) Early motor development of blind children. *Journal of Pediatric&Child Health*. Jun:36(3);226-9).

Özer K. (2010). Fiziksel Uygunluk, 3. Baskı, Nobel Yayın dağıtım, Ankara.

Sinclaire,E. Ve Forness, S. (1983). Classification: Educational Issues (Ed.L. Matson) Handbook of Mental Retardation, Pergaman Press, New York.

Un, N. ve Erbahceci, F. (2001). The evaluation of reaction time on mentally retarded children. *Pediatric Rehabilitation*, 4(1):17-20.

Yamanaka T, Furuya T, ve Shibagaki M. (1994). Use of Running Exercises for Preschoolers with Mental Retardation as A Means of Improving Play or School Activity, *Perceptual Motor Skills*; 78(2):571-8.

(*)Bu çalışma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir (Proje No:0031)

(11042) Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki çocuklarda görsel algılama becerileri

HATİCE ABAOĞLU
Hacettepe Üniversitesi

BABAK KASHEFI MEHR
Tebriz Üniversitesi

GÜLFER KATIRCIBAŞI
Ankara Fizik Tedavi Ve Rehabilitasyon Eğitim Ve Araştırma Hastanesi

ESRA AKI
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Görsel algılama, çevreden alınan görsel bilgileri önceki deneyimlerle ilişkili olarak anlama ve yorumlama yeteneği olarak tanımlanabilir. Görsel algı yoluyla çocuklar okumayı, yazmayı, hesap yapmayı ve duyusal bilgiyi birleştirmeyi öğrenirler. Okul çağındaki çocuklarda görsel algılama, akademik becerilerle doğrudan ilişkilidir, okul yaşantısında ve günlük yaşam aktivitelerinin çoğunun gerçekleştirilebilmesinde önemli rol oynar (1, 2).

Ailenin toplam gelir miktarı ve ebeveynlerin eğitim seviyesi gibi özellikleri içeren sosyoekonomik durum, çocuklarda sağlık, bilişsel, sosyal ve duygusal sonuçların önemli bir belirleyicisi olarak kabul edilmektedir (3). Bugüne kadar yapılan araştırmalar, sosyoekonomik düzeyin çocuk gelişiminde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir (4, 5, 6).

Macintyre, Macdonald ve Ellaway (2008) düşük sosyoekonomik koşullara sahip ailelerin kaynaklara ve kuruluşlara erişiminin kısıtlı olması nedeniyle yeterli miktarda duyu girdisi alamayabildiklerini belirtmektedir (7). Farah, Shera, Savage, Betancourt, Giannetta, Brodsky ve arkadaşları (2006) sosyoekonomik durum ve nörobilişsel gelişim arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bildirmiştir. Çalışmalarının sonuçları, sosyoekonomik düzeydeki eşitsizliklerde çalışma belleği, bilişsel kontrol ve özellikle de dil ve bellek açısından anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur (8).

Sosyoekonomik durumun akademik göstergeler ve okul başarısı üzerindeki etkisi, bilişsel nörobilim ve sosyal bilimlerin önemli bir alanı olarak uzun zamandır incelenmektedir (3, 6). Noble, Farah ve McCandliss (2006), geniş bir yelpazedeki sosyo-ekonomik düzeyden çocukları inceledikleri çalışmalarında düşük sosyoekonomik geçmişi olan çocukların okuma çıktıları açısından dezavantajlı olduğunu göstermişlerdir (9). Ayoub, O'Connor, Rappolt-Schlictmann, Vallotton, Raikes ve Chazan-Cohen (2011) yoksulluk içinde yaşayan çocukların bilişsel performansını incelemiştir. Bilişsel performans skorlarının ulusal normlara kıyasla bir yaşından üç yaşına kadar düştüğünü göstermişlerdir (10). Bunların yanı sıra, yakın tarihli araştırmalar, çocukların bilişsel yetenek testlerine ilişkin eğitim düzeyi ve performansının sosyoekonomik düzeye göre değiştiğini ortaya koymuştur. Dezavantajlı evlerden gelen çocuklar, avantajlı evlerden gelen çocuklardan daha düşük bilişsel bir başarıya sahiptir (10, 11).

Sonuç olarak çocukluk çağındaki sosyoekonomik durum, çocukların bilişsel gelişimi ve hatta ruh sağlıklarını tüm yaşamları boyunca etkileyebilmektedir (12). Literatür, sosyoekonomik durum ile nörobilişsel gelişim ve akademik yetenek gibi çeşitli faktörler arasında anlamlı bir ilişki olduğunu desteklese de, görsel algılama becerileri üzerine sosyoekonomik durumun etkisini araştıran kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, farklı sosyoekonomik duruma sahip çocuklar arasında görsel algılama becerilerinde önemli farklılıklar olabileceğini önermektedir. Çalışmanın amacı farklı sosyoekonomik düzeye sahip ilköğretim öğrencilerinde görsel algılama becerilerini karşılaştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmaya yaşları 7-10 yıl arasında değişen 83 ilköğretim öğrencisi dahil edildi. Katılımcılar, Ankara ili içerisinde bulunan dört farklı devlet okulundan rasgele yöntemle seçildi.

Yaş, cinsiyet, aile gelir durumu ve ebeveynlerin eğitim düzeyi gibi sosyodemografik özellikler kaydedildi. Ailelerin sosyoekonomik durumunu belirlemek için iki gösterge kullanıldı: ebeveyn eğitim durumu ve gelir düzeyi. Aile gelir düzeyinin sınıflandırılmasında Türkiye İşçi Sendikaları Konfederasyonu Bülteni referans olarak alındı (13). Ebeveyn eğitim durumu üç grup şeklinde sınıflandırıldı: grup 1; okuma yazma bilmeyen veya ilkokul mezunu 2. grup; ortaokul veya lise ve grup 3; üniversite ve sonrası eğitim.

Katılımcıların görsel algılama becerilerini değerlendirmek için Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3. Baskı (MVPT-3) kullanıldı. MVPT-3, 0 yaşından 95 yaş ve üzerindeki bireylerin görsel algılama becerilerini değerlendirmektedir. Psikologlar, ergoterapistler, eğitim uzmanları ve diğer meslek grupları tarafından yaygın olarak tarama, tanı ve araştırma amacıyla kullanılabilen son derece geçerli ve güvenilir (r = 0,72-0,83) bir ölçümdür. Test, görsel algılama becerilerini altı kategoriye ayıran 65 maddeden oluşur. Bunlar; uzamsal ilişki, görsel ayırt etme, biçim sabitliği, görsel hafıza ve görsel tamamlama ve şekil-zemin algısıdır (14, 15). Metin ve Aral, MVPT-3'ün Türkçe versiyonunun psikometrik özelliklerini incelemiştir (16).

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA), yaş değişkenini gruplar arasında karşılaştırmak için kullanıldı. Normal olmayan dağılıma sahip değişkenler arasındaki farkları analiz etmek için parametrik olmayan testler uygulandı. Cinsiyetler arasında MVPT-3 skorlarını karşılaştırmak için Mann-Whitney U Testi kullanıldı. Veriler, grup karşılaştırmaları için Kruskal Wallis Testi, ardından Bonferroni / Dunn Post Hoc Testi kullanılarak analiz edildi.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Düşük, orta ve yüksek gelir gruplarında çocukların ortalama yaşlar sırasıyla 9.5 ± 0.5, 9.0 ± 0.9 ve 9.1 ± 0.9 yıldı. Gruplar arasında (ebeveyn eğitimi durumu ve gelir düzeyi) yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı fark yoktu (Tek yönlü ANOVA, $p < 0.05$). MVPT-3 puanlarında cinsiyete bağlı olarak gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadı (Mann Whitney U Testi, $p < 0.05$). Üç farklı aile gelir grubu arasında, görsel ayırt etme, görsel hafıza, görsel tamamlama ve toplam görsel algılama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlendi ($p < 0.05$). Yüksek gelir düzeyine sahip ailelerin çocuklarında, düşük gelirli olanlara göre görsel algılama puanları daha yüksek olarak bulundu (Bonferroni-Dunn Post Hoc, $p = 0.001$). Görsel algılama becerileri, anne ve baba eğitim gruplarında karşılaştırıldığında, gruplar arasında anlamlı farklar gözlendi ($p < 0.05$). Yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynleri olan çocukların görsel algılama puanlarının daha yüksek olduğu görüldü (Bonferroni-Dunn Post Hoc, $p = 0.007$, $p = 0.010$).

Anahtar Kelimeler: Görsel algı, sosyoekonomik durum, çocuk

Kaynakça

Pienaar, A. E., Barhorst, R., & Twisk, J. W. (2013). Relationships between academic performance, SES school type and perceptual-motor skills in first grade South African learners: NW-CHILD study. *Child Care Health and Dev*elopment, 40(3), 370-378.

Noble, K.G., Norman, M. F., & Farah, M.J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8(1), 74-87.

Macintyre, S., Macdonald, L., & Ellaway, A. (2008). Do poorer people have poorer Access to local resources by area deprivation in Glasgow, Scotland. *Social Science & Medicine*, 67(6), 900-914.

Noble, K. G., Farah, M. J., & Mccandliss, B.D. (2006). Socioeconomic background modulates cognition-achievement relationships in reading. *Cognitive Development*, 21, 349-368.

Ayoub, C., O'connor, E., Rappolt-Schlictmann, G., Vallotton, C., Raikes, H., & Chazan-Cohen, R. (2009). Cognitive skill performance among young children living in poverty: Risk, change and promotive effects of Early Head Start. *Early ChildhoodResearch Quarterly*, 24, 289-305.

Christensen, D. L., Schieve, L. A., Devine, O., & Drews- Botsch, C. (2014). Socioeconomic status, child enrichment factors, and cognitive performance among preschool-age children: Results from the Follow-Up of Growth and Development Experiences study. *Research in Developmental Disabilities*, 1-13.

Bulletin of the Confederation Of Turkish Trade Unions, February 2014. Retrieved from http://www.turkis.org.tr/dosya/MAY1RsoddqWy.pdf

Colarusso, R. P. & Hammil, D.M. (2003). *Motor-Free Visual Perception Test, Third Ed.* California, Academic Therapy Publications.

Metin, Ş., & Aral, N. (2012). Motor beceriden bağımsız görsel algı testi-3: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 57-72.

(11063) Empati Ölçeğinin (1-6 yaş) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

DAMLA UYSAL — *Pamukkale Üniversitesi*
ATİYE ADAK ÖZDEMİR — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Empati başkalarına yardım etmeye aracılık eden potansiyel bir psikolojik motivasyon kaynağıdır. Sosyal duygusal gelişimin önemli bir parçası olan empati kurma yeteneği başkalarının duygusal deneyimlerini hissetme veya hayal etme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Empati becerisi kişinin başkalarına yönelik davranışlarını ve sosyal ilişkilerini etkilemektedir (McDonald & Messinger, 2017; Kaya ve Siyez, 2010). Ayrıca empati ile ilgili araştırmalardan elde edilen bulgular empatinin duygusal zeka (Akaydın ve Akduman, 2016), yardım etme davranışı, iletişim davranışı, kaygı, depresyon, özsaygı, pro-sosyal davranışlar, tükenmişlik, iş doyumu, yaratıcılık ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Koçak ve Önen, 2013). Empati kişinin sosyal ilişkilerinde yaşanabilecek çatışmaları azaltmakta böylece ev, okul, aile ve genel toplumsal yaşantılarında olumlu ilişkilerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Salı, 2012; Ersoy ve Köşger, 2016). Bu nedenle çocukların sahip oldukları empati becerilerinin erken yaşlarda tespit edilmesi bu becerilerin çocukların diğer beceri alanları ile ilişkisinin ortaya konulması bu becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitim programları için yol gösterici olacaktır.

Çocuk, ergen ve yetişkinlerde empatik beceri yada eğilimleri değerlendirmeyi amaçlayan araştırmalarda empatinin öykü yada senaryolar, duygu ifadelerini yansıtan yüz fotoğrafları veya derecelendirmeli ölçekler gibi farklı yöntemlerle değerlendirilmeye çalışıldığı görülmektedir (Kaya ve Siyez, 2010; Akbaş ve Temiz, 2015; Nedim-Bal ve Bilge, 2016; Kahraman ve Akgün, 2008; Köseoğlu, 2003; Grazzani, Ornaghi, Pepe, Brazzelli, & Rieffe, 2017; Topçu, Erdur-Baker, Çapa-Aydın, 2010; Panfile & Laible, 2012).

İlköğretim düzeyindeki çocukların ve ergenlerin empati becerilerini ölçmek için Türkçe'ye uyarlanan yada ülkemizde geliştirilen ölçekler mevcuttur. Bryant (1982) tarafından geliştirilmiş olan "Çocuk ve Ergenler İçin Empati Ölçeği" 8-14 yaş grubu çocuklar için geliştirilmiş ve Gürtunca (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Sullivan Çocuklar için Kısa Empati Ölçeği 4-10 yaş çocukların empati becerilerini ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçek yer alan 10 soru yetişkin veya çocukla ilgilenen diğer uzmanlar tarafından çocuğa yöneltilmekte ve yanıtlar evet, hayır, bilmiyorum şeklinde kaydedilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan yüksek empati becerisi olarak tanımlanmaktadır. Ölçek Ulutaş, (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır (Ulutaş, 2005). Okul öncesi dönem çocuklarının empati becerilerini ölçmek amacı ile (Kahraman, 2007) tarafından çocukların 4 farklı çocuk yüz fotoğrafındaki duyguları tanımlama, çocuk kahramanların yer aldığı 4 senaryodaki çocukların duygularını tanımlama ve öykü kahramanının yanında bulunmaları durumunda ona verecekleri tepkileri belirtme şeklinde 3 bölümden oluşan bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Rieffe, Ketelaar ve Wiefferink (2009) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının empati becerilerini belirlemek için geliştirilmiş olan "Empati Ölçeği" çocukların empati becerilerinin öğretmenler yada ebeveynler tarafından çocukların son iki ayda sergiledikleri davranışlara ilişkin değerlendirmeleri temelinde tespit edilmesini sağlamaktadır. 20 maddeden oluşan ölçek, "Duygu Geçişi", "Başkalarının Duygularına Dikkat Etme" ve "Pro-sosyal Davranışlar" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek "hiç", "bazen", "sık sık" şeklinde derecelendirme maddelerini içeren 3'lü likert tipindedir. Rieffe, Ketelaar ve Wiefferink (2009) tarafından geliştirilmiş olan Empati Ölçeği çocukları sosyal ortamda gözlemleme olanağına sahip aileler ve öğretmenler tarafından yanıtlanmaktadır. Bu nedenle ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması empati ile ilgili araştırmalarda veri toplamayı kolaylaştırma, mevcut verileri pekiştirme ve geçerli ve güvenilir sonuçlara ulaşma konularında araştırmacılara katkı sağlaması açısından önemlidir. Empatinin bireyin yaşantısındaki önemi dikkate alınarak bu araştırmada empatinin ölçümünü kolaylaştırması öngörülen Empati Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada Rieffe, Ketelaar ve Wiefferink (2009) tarafından okul öncesi dönem çocuklarının empati becerilerini belirlemek için geliştirilmiş olan Empati ölçeğini Türkçe'ye uyarlaması amaçlanmıştır. Empati Ölçeği" çocukların empati becerilerinin öğretmenler yada ebeveynler tarafından çocukların son iki ayda sergiledikleri davranışlara ilişkin değerlendirmeleri temelinde tespit edilmesini sağlamaktadır. 20 maddeden oluşan ölçek, "Duygu Geçişi", "Başkalarının Duygularına Dikkat Etme" ve "Pro-sosyal Davranışlar" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek "hiç", "bazen", "sık sık" şeklinde derecelendirme maddelerini içeren 3'lü likert tipindedir. Araştırma tarama modeline göre desenlenmiştir. Bu amaçla öncelikle ölçeği geliştiren kişilerden uyarlama için gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra ölçek Amerika' da yaşayan bir dil uzmanı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, bu çeviri form bir İngilizce öğretmeni tarafından İngilizceye çevrilmiş, form orijinal ölçeği geliştirenler tarafından kontrol edilip gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra tekrar bir başka İngilizce öğretmeni tarafından Türkçe'ye çevirmiştir. Bu yolla çeviride oluşabilecek dil yanlışlıkları kontrol edildikten sonra okulöncesi eğitim alanında çalışan üç uzmana dil uygunluğu açısından kontrol ettirilmiştir. Araştırmanın örneklemi Isparta İl Merkezinde Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan 500 çocuğun ebeveyn ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Ölçme aracının yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile tespit edilecektir. Bu amaçla önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) analizi yapılarak örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığı belirlenecektir. Doğrulayıcı

faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yapısı belirtilecektir. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi ile değişkenler arasındaki ilişki incelenecektir. Ölçeğin güvenirliği zamana karşı değişmezlik ve iç tutarlılık analizleri ile tespit edilecektir. İç tutarlılık Cronbach alpha katsayısı ve madde toplam korelasyonu ile değerlendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri toplama süreci tamamlandığında ölçme aracının yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile tespit edilecektir. Bu amaçla önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) analizi yapılarak örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığı belirlenecektir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yapısı belirtilecektir. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi ile değişkenler arasındaki ilişki incelenecektir. Ölçeğin güvenirliği zamana karşı değişmezlik ve iç tutarlılık analizleri ile tespit edilecektir. İç tutarlılık Cronbach alpha katsayısı ve madde toplam korelasyonu ile değerlendirilecektir.

Veri toplama süreci tamamlandığında ölçme aracının yapı geçerliliği doğrulayıcı faktör analizi ile tespit edilecektir. Bu amaçla önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) analizi yapılarak örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığı belirlenecektir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör yapısı belirtilecektir. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi ile değişkenler arasındaki ilişki incelenecektir. Ölçeğin güvenirliği zamana karşı değişmezlik ve iç tutarlılık analizleri ile tespit edilecektir. İç tutarlılık Cronbach alpha katsayısı ve madde toplam korelasyonu ile değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: çocuk, okul öncesi, empati, ölçek, geçerlilik

Kaynakça

Akaydın, D., Gültekin, G.G. (2016). 6 Yay grubu çocukların duygusal zeka düzeyleri ile empatik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(43),* 1353-1360.

Akbaş, B., Temiz, G. (2015). 60-66 aylık çocukların empatik beceri düzeylerinin anne empati beceri düzeyleri açısından incelenmesi, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 106-112.

Ersoy, E.G., Köşger, F. (2016). Empati: Tanımı ve Önemi. Osman Gazi Tıp Dergisi, 38(x-xx), DOI: http://dx.doi.org/10.20515/otd.33993.

Gürtunca, A. (2013). Çocuklar ve ergenler için empati ölçeği Türkiye geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Arel Üniversitesi, İstanbul.

Grazzani, I., Ornaghi, V., Pepe, A., Brazzelli, E., & Rieffe, C. (2017) The Italian version of the Empathy Questionnaire for 18- to 36months-old children: psychometric properties and measurement invariance across gender of the EmQue-I13, European Journal of Developmental Psychology, 14:1, 118-126, DOI: 10.1080/17405629.2016.1140640

McDonald, N., Messinger, D. S. (2017). http://www.psy.miami.edu/faculty/dmessinger/c_c/rsrcs/rdgs/emot/McDonaldMessinger_Empathy%20Development. pdf. Adresinden 4 Şubat 2017 tarihinde edinilmiştir.

Salı, G. (2012). The Development of Empathy in Early Childhood Period and The Role of The Family. International journal of early childhood education research. 1(1), 63-92.

Rieffe,C., Ketelaar,L., Wiefferink,C.H (2010). Assesing Empathy in Young Children: Construction and Validation of an Empathy Questionnaire (EMQUE). *Personality and Individual Differences,* 49, 362-367

Kaya, A., Siyez, D. (2010). KA-Sİ Çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 35(156),* 110-125.

Ulutaş, İ. (2005). Anasınıfına devam eden 6 yaş çocuklarının duygusal zekalarına duygusal zeka eğitiminin etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

(11101) Ortaokul Öğrencilerinin Geleneksel Oyun Ve Dijital Oyunlara İlişkin Meteforik Algıları: Karşılaştırmalı Durum Çalışması

ZEKİHAN HAZAR — *Ömer Halisdemir Üniversitesi*
GÖNÜL TEKKURŞUN DEMİR — *Gazi Üniversitesi*
HASAN DALKIRAN — *Uşak İl Miili Eğitim Müdürlüğü, Nihat Dülgeroğlu Ortaokulu*

Problem Durumu

Oyun, insanlık tarihi kadar eski olan, insanlığın kültür ve medeniyetinin şekillenmesinde büyük bir rol oynayan önemli bir olgudur. Öyle ki ilk zamanlarda basit bir taklit etme davranışı olarak ortaya çıkan bu olgu, zaman içerisinde inanç, savaş, sanat gibi birçok önemli yaşam ritüelinin bir parçası haline gelmiştir. Oyuna yüklenen anlam ve verilen değer medeniyetin-kültürün bir yansıması olmuş ve insanlık tarihini kökten etkilemiştir (Hazar, 2017; And, 2003; Hazar, 2000 Huizinga, 2013). İnsanlık, özellikle son yüz yıllık süreçte, teknolojik olarak önemli gelişmeler kaydetmiştir. Başlarda mekanik icatlarla insan yaşamına giren teknoloji, günümüzde yerini dijitalleşmeye bırakarak sanal bir dünyanın kapısını açmış ve insanoğlunun temel yaşam kaynaklarından birisi haline gelmiştir. Öyle ki; eğitimden sağlığa, ulaşımdan iletişime ve eğlenceye varıncaya kadar bütün yaşam alanlarını etkisi altına almış durumdadır (Erboy ve Akar Vural, 2010; Yengin, 2010; Binark, Bayraktutan-Sütçü ve Fidaner, 2009; Wallenius ve Punamaki, 2008). Bunun sonucu olarak insan düşünce ve davranışları değişmekte ve günlük hayattaki birçok yaşam pratiği de buna göre şekillenmektedir (Demirtaş Madran vd., 2017; Tüzün, 2002; Gökçearslan ve Durakoğlu, 2014). Teknoloji insan yaşamına olumlu yönde birçok katkı sunarken, aynı zamanda birçok olumsuzluğu da beraberinde getirmektedir. Temel yaşam pratiklerinden birisi olan oyunlar da bu etki ve değişimden payını almaktadır (Ögel, 2012; Yengin, 2010). Özellikle internet ve mobil teknolojilerin söz sahibi olduğu günümüz dijital dünyasındaki oyunlara özellikle fiziksel ve sosyal yönden eleştiriler getirilmektedir. Bağımlılık gibi çok önemli bir sorunu da beraberinde taşıyan dijital oyunlara getirilen en önemli eleştirilerden bazıları da geleneksel oyunlara oranla bu oyunların çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemesidir (Torun, Akçay ve Çolaklar, 2015, s. 25).

Bu bağlamda, çocukların farklı gelişim alanlarına önemli etkisi olan oyunların çocuklar tarafından nasıl algılandıkları ve yorumlandıkları da oldukça önemlidir. Geleneksel oyunların unutulmaya yüz tutması sadece bir kültürün yok olması anlamına gelmemekte, aynı zamanda bu oyunların zihinsel, ruhsal, fiziksel ve sosyal alanlara olan katkısının da yok olması demektir. Özellikle gelişim döneminde bulunan çocukların her yönden sağlıklı olabilmelerine katkı sağlayan geleneksel oyunlar önemli bir araç durumundadır. Dijital oyunların da özellikle zihinsel aktiviteleri olumlu yönde etkilediği yapılan araştırmalarla kanıtlanmıştır. Ancak; "oyun bağımlılığı" kavramının her geçen gün daha fazla tartışıldığı ve özellikle çocukların en önemli risk grubunu oluşturduğu da göz önüne alınacak olursa, çocukların geleneksel oyun ve dijital oyuna yüklediği anlam ve değerin keşfedilmesi yaşanan çeşitli problemlerin çözümünde önemli bir dayanak noktası olacaktır. Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin "geleneksel ve dijital" oyunlara yönelik algılarının metaforlar (mecazlar) aracılığıyla incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada araştırma modellerinden nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma; görüşme, gözlem ve döküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, sosyal olaylara ve psikolojik ölçümlere derinlemesine bilgi sağlayan bir model olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014,). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden karşılaştırmalı metafor (mecazlar yoluyla veri toplama) deseni kullanılmıştır. Meteforlar, kavramların benzerliklerini ifade etmek amacıyla zengin bulguların elde edildiği veri toplama araçlarıdır (Patton, 2014). Meteforlar olguları bir alandan bir diğer alana taşır, gerçeği süzer ve basit bir şekilde tanımlar (Sterman'dan akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın örneklem seçiminde ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, belirli, sınırlayıcı ve ulaşılması güç bireysel özelliklere sahip bireyler üzerinde yapılması uygun olan bir örnekleme tekniğidir (Erkuş, 2013). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan Nihat Dülgeroğlu Ortaokulunda 2016-2017 eğitim öğretim döneminde öğrenim gören 150 (5.6.7. ve 8. sınıf) öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerden geleneksel oyun ve dijital oyunlarla ilgili metaforlar yazmaları istenerek devamında bu metaforların açıklamalarını yazmaları istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemine göre analiz edilmiştir. Verilerin analizinde "kodlama" yoluna gidilerek, kodlardan anlamlı temalara ulaşılmıştır. Bu süreçte, alan içinden uzman görüşleri alınarak kodların temalarla anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı noktasında değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100) kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda güvenirlik oranı %94 olarak bulunmuştur. Bir diğer güvenirlik yöntemi olarak, katılımcıların metaforları-mecazları açıklamak için kullandıkları ifadelere yer verilerek doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sürecinin sonunda veriler benzerlik ve farklılıklara göre anlamlı temalara ayrılmış ve tablolar haline dönüştürülmüştür. Yapılan analiz sonucuna göre hem geleneksel hem de dijital oyunlara yönelik oluşturulan benzer temalar; *Duyuşsal imgeler, Olumsuz imgeler, Mücadele imgeleri, Birey imgeleri, Sağlık imgeleri, Motivasyon imgeleri, Doğa imgeleri, Zaman imgeleri, Değer yükleme imgeleri ve Soyut imgeler* olmak üzere on tema oluşturmuştur. Farklılaşan temalar ise geleneksel oyunlarda;

Milli imgeler, Eğitim imgeleri ve Yiyecek imgeleri olarak görülürken, dijital oyunlarda; *Şiddet imgeleri, Bağımlılık imgeleri, Doğaüstü güç imgeleri ve Teknoloji imgeleri* olarak belirlenmiştir. Analizler sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde ortaya çıkan birçok metaforun, alan yazında yer alan geleneksel oyun ve dijital oyun tanımları ile örtüştüğü görülmektedir.

Sonuç olarak; gerek geleneksel oyun gerekse dijital oyunun birçok noktada benzer metaforlarla açıklanmaya çalışılması bu oyunların yapısal özellikler açısından benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak; geleneksel oyunların yararları yönünde daha çok metafor kullanılırken, dijital oyunların sakıncalı-zararlı sonuçlarına yönelik metaforların daha çok kullanılması ve bu metaforların bilimsel araştırma sonuçları ile paralellik göstermesi bu problemlerin çözümüne yönelik yapılacak araştırmalara yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: oyun, çocuk, geleneksel oyun, dijital oyun, karşılaştırmalı metefor

Kaynakça

And, M. (2003). *Oyun ve bügü- Türk kültüründe oyun kavramı*. İstanbul: Yapı Kredi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2014). *Bilimsel*

Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem.

Binark, M., Bayraktutan-Sütçü, G. & Fidaner, I.,B. (2009). *Dijital oyun rehberi "oyun tasarımı türler ve oyuncu".* İstanbul: Kalkedon.

Demirtaş-Madran, H.,A. & Ferligül-Çakılcı, E. (2014). Çok oyunculu çevrimiçi video oyunu oynayan bireylerde video oyunu bağımlılığı ve saldırganlık. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 15*(2), 99-107.

Erboy, E. (2010). İlköğretim 4. ve 5. *sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığına etki eden faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Erkuş, A. (2013). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci*. Ankara: Seçkin Gökçearslan, Ş. & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23(14), 419-435.

Hazar, Z., Hazar, M. (2017). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği, J*ournal of Human sciences,* 14(1), 203-216.

Hazar, M. (2000). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim.* Ankara: Tutibay.

Huizinga, J. (2013). *Homo ludens- oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme. (4. Baskı).* İstanbul: Ayrıntı.

Ögel, K. (2012). *İnternet bağımlılığı- internetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla başa çıkmak.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Çalışma ve Değerlendirme Yöntemleri*,(Üçüncü Baskıdan

Çeviri). Ankara: Pegem.

Wallenius, M. & Punamäki, R. L. (2008). Finnish longitudinal study on parent-child communication, sex, age and direct aggression. *Journal of Applied Developmental Psychology. 29*(4), 286-294.

Yengin, D. (2012). *Dijital oyunlarda şiddet. (1. Baskı).* İstanbul: Beta.

Yıldırım, H., Şimşek, A. (2012). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara.

(11104) Kent ve Köy Bağlamında Çocuk ve Ebeveynlerin Oyun Algıları

ŞERİFE HÜLYA KURT — *MEB*
ÖZKAN ÖZGÜN — *Çukurova Üniversitesi*

Problem Durumu

Oyun kültürler arasında evrensel olmasına karşın, çocukların ve yetişkinlerin oyun oynarken ne yaptıklarını tanımlamak gerektiğinde, herkesin üzerinde fikir birliğine varabileceği bir tanım bulmak zordur. Çocuklar oynamak için hazırdır ancak yetişkinlerin oyun hakkındaki algıları, inançları ve tutumları çocuğun oyunlarını etkiler. Bu nedenle oyuna yetişkin tarafından yüklenen anlam çocuğun yaşamı için çok önemlidir.

Oyun çoğunlukla tüm kültürlerde yetişkinler tarafından benzer niteliklerde olan, güdüleyici, evrensel çocuk davranışı olarak algılanır. Ancak çocuk yetiştirmede inançlar, değerler ve uygulamaların kültürlere göre farklılaşmasının bir sonucu olarak oyun, çocuğun yaşadığı toplumdaki kültürel değişimlerin oluşturduğu anlam ve değerler sistemi ile bağlantılı olarak incelenmelidir (Bornstein, 2007). Çocuk, gelişimi boyunca yaşadığı çevrenin kültürel öğelerinden ve imkânlarından beslenir. Bu nedenle çocukların oyunları da kendi gelişim düzeyleri, ilgi, ihtiyaç ve yönelimlerine ek olarak, yetişkinlerin oyun hakkındaki görüşleri ve yaşanılan bağlamın şekillendirmesine açık bir süreçtir.

Ülkemizde ve farklı ülkelerde oyun üzerine yapılan araştırmalarda, oyunun çocuk gelişimi ve eğitiminde etkileri üzerine ağırlık verilen çalışmalar görülmüştür. Bu araştırmalarda; oyunun gelişim alanlarına etkisi (Jean Lux, 2012; Ulutaş, 2011), oyun yoluyla öğrenme becerisi (Goble, 2010; Pickett, 2000), öğretmenlerin oyunu kullanma becerisi (Dako-Gyeke, 2008), yetişkinde oyun algısı (Jane Lux, 2012) gibi konular sıkça işlenmiştir. Yurtiçi ve yurt dışında çocuk oyunlarına yönelik kültürel boyutta araştırmalar incelendiğinde, yurt dışında genellikle oyun konusunda kültürlerin karşılaştırmalı olarak ele alındığı çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Çalışmaların çoğu oyun türünün kendisine ve nasıl oluştuğuna odaklanmıştır (Larson, 1990; Sawyer, 1994). Ancak oyunun ait olduğu kültürün bireyleri tarafından nasıl değerlendirildiğine ilişkin çalışmalar daha sınırlıdır. Yapılan çalışmalarda katılımcıların ait olduğu sosyoekonomik düzey (SED) düşünüldüğünde; oyun üzerine yapılan kültürel boyutta araştırmalarda katılımcıların genelde orta veya üst SED'den seçildiği dikkat çekmektedir (Lax, 2010; Shahidi, 2010). Bu duruma belki de toplumun büyük bir kısmını oluşturan düşük SED'deki bireyler açısından bakıldığında, ortaya konulan bulguların geçersiz olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma, Mersin'de düşük SED'den gelen ve iki farklı bağlamda (Kent ve Köy) yaşamını sürdüren ebeveyn ve çocukların oyun ile ilgili algılarını ve bu algıların yaşanılan bağlama göre gösterdiği benzerlik ve farklılıkları yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla incelemiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

1. Kent ve köyde yaşayan ebeveyn ve çocukların oyun algıları nasıldır?

2. Farklı bağlamlarda yaşamını sürdüren ebeveyn ve çocukların oyun algıları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Çalışmada bireylerin deneyimlerini anlamaya yönelik nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni (fenomenoloji) tercih edilmiştir. Bu araştırmada nitel veriler, açık-uçlu yarı yapılandırılmış görüşme soruları yardımı ile ses kayıt cihazı kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu soruların ebeveynler için olanı 35 maddeden oluşmaktadır. Sorularda ebeveynlerin oyun ile ilgili çeşitli konularda görüşlerinin alınmasına yarayan beş boyut bulunmaktadır. Bu sorular aracılığıyla katılımcı anne-babaların oyun algısı, ebeveynin oyuna katılımı, oyun mekânı, oyun materyali, oyun arkadaşı ile ilgili görüşleri alınmış ayrıca yetişkin katılımcıların kendi çocukluklarındaki oyun ile ilgili deneyimleri alınmıştır. Görüşme sorularının çocuklar için olanı aynı boyutlarda 26 maddeden oluşmaktadır. Ardından toplanan verilerin bire bir dökümü yapılmıştır.

Katılımcılar tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi ile düşük SED'e sahip bireylerin fazla olduğu kent merkezinde yaşayan ve 60-72 ay arasında çocuğu olan altı aile ile kent merkezinden 93 km uzaklıkta ve teknolojiye ulaşma imkanı sınırlı bir köyde yaşayan altı aileden oluşmuştur. Çocuk, anne ve baba olmak üzere toplam 36 katılımcı ile bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Veriler, içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İlk aşamada toplanan veriler sınıflandırılıp düzenlendikten sonra tamamı okunup incelenmiş, daha sonra verilerin aynı kategori içine alınarak düzenlenip temsili bir kelime yazma işlemi olan kodlamaları yapılmıştır (Creswell, 2014). Bu aşamada hem öncül kodlama dediğimiz daha önceden belirlenmiş kavramlara göre kodlama yapılmış hem de tümevarımsal kodlar olarak bilinen verilerin incelenmesi sonucu yeni kodlar oluşturulması işlemi yapılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki güvenirlik araştırmanın nesnelliğini arttırması açısından önemli olduğundan kodlama güvenirliğini sağlamak için doktora öğrencisi olan uzman bir kodlayıcı sürece dâhil edilmiştir (Johnson ve Christensen, 2014).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukların büyük bir çoğunluğu oyun tanımlamalarını yaparken, oynadıkları kurallı ve sosyo-dramatik oyunları betimleyip oyunun kural ve sürecinden bahsetmişlerdir. Oyun malzemeleri, sanal oyunlar ve oyunun sonucundan söz eden çocuklar da söz konusu olmuştur. Yetişkinlerin oyun tanımlamaları ise eğlence ve vakit geçirme, çocukların enerjilerini harcama yolu ve dinlenme gibi genelde duygusal boyuta ve oyunun işlevlerine odaklanma şeklinde kendini ortaya koymuştur. Yetişkinler akademik başarı, temel fizyolojik ihtiyaçlar ve ahlaki değerlerin oyundan daha önemli olduğunu söylerken, çocukların çoğu oyundan daha önemli bir şey olmadığını belirtmiştir. Az sayıda çocuk ise yetişkinler gibi akademik başarıyı oyundan daha önemli olarak değerlendirmiştir. Düşüncelerini açıklayan çocukların oyundan kaynaklı ceza korkusundan ve beğenilme arzusunun motive ettiği oyun türlerinden söz ettikleri de görülmüştür. Şu anda analizler çocukların oyun algılarının çocukların yaşadıkları bağlama, oyun alanları, materyalleri ile kuşaklar arası benzerlik ile farklılıklara odaklanmıştır. Analiz sonuçları biyoekolojik kuram çerçevesinde ele alınıp tartışılacaktır.Anne ve babasının kendisiyle oynayıp oynamadığını sorduğumuz çocukların birçoğu ebeveynlerinin kendisi ile oynamadığını ifade etmiştir. Ancak araştırmaya katılan annelerin birçoğu ve babaların hepsi çocukları ile oyun oynadıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Kent-Köy Oyun Algısı, Çocuk ve Ebeveyn Oyun Algısı, Oyun Algısı

Kaynakça

Bornstein, M. H. (2007). On the significance of social relationships in the development of children's earliest symbolic play: An ecological perspective. In A. Göncü and S. Gaskins (Eds.), *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives,* 188-234.

Creswell, J.W. (2014). *Araştırma deseni niteli nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* (S.B. Demir Çev.), Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.

Dako-Gyeke, M. (2008). *Ghanaian preschool and kindergarden teachers' beliefs about children's play.* Doktora tezi.

Goble, P. M. (2010). *Dimensions of preschool play activities: Relations with academic readiness.* Yüksek lisans tezi.

Göncü, A., Jain, J., & Tuernmer, U. (2007). Children's play as cultural interpretation. In A. Göncü and S. Gaskins (Eds.), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives* 278-320.

Jean Lux, C. (2012). *Parent value of play, learning and development in preschool.* Doktora tezi.

Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.

Larson, H.J. (1990). *Culture at play: Pakistani children, British childhood.* Doktora tezi.

Lax, L.E. (2010). *Parent-child dyadic play and development: Cultural practices and parental beliefs.*Doktora tezi.

Pickett, L. K. (2000). *Literacy learning during play in a primary classroom*. Doktora tezi.

Sawyer, R.K. (1994). *The performance of pretend play: Enacting peer culture in conversation.* Doktora tezi

Shahidi, B. (2010). *Pretend play of young children in north tehran: a descriptive cultural study of children's play and maternal values.* Doktora tezi

Ulutaş, A. (2011). *Okul öncesi dönemde (6 yaş) belli başlı oyunların çocukların psikomotor gelişimine etkisi.* Yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.

(11155) Suriyeli Mülteci Bir Çocuğun Türkiye'de Okul Öncesi Eğitime Uyumu Üzerine Bir Pilot Çalışma

VAKKAS YALÇIN

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Problem Durumu

Tunus'ta başlayıp sonra orta doğu ve Arap bölgelerini içine almış olan bu iç savaş en çok; Tunus, Mısır, Libya, Yemen, Bahreyn ve Suriye'de yaşanmıştır. Bu ülkelerde yaşanan olaylar dolaylı ve doğrudan Türkiye'yi etkilemiştir. Özellikle Suriye'nin sınır komşumuz oluşu ve Türkiye Cumhuriyeti hükümetinin doğrudan ve dolaylı, Suriye'deki özgürlük için savaşanlara destek vermesi, Türkiye'ye gelen Suriyeli mültecilerin sayısını oldukça artırtmıştır. Örneğin, 124 bin nüfuslu göreceli olarak küçük bir kent olan Kilis'in nüfusu Suriyeli sığınmacıların akını ile yüzde 30 artmıştır (Oktay, 2013). Suriye'den gelen mültecilerin yaş ortalamasına bakılırsa, 0-18 yaş grubundaki çocuklar kamplarda yaşayanların % 53'ü ve farklı yerlerde yaşayanların, % 49'unu oluşturmaktadır. Bu yaş grubu içerisinde 2-6 yaş aralığında kamplarda yaşayanların oranı % 16,5 farklı yerlerde yaşayan 2-6 yaş aralığında çocukların oranı ise % 15,9 dur (Oktay, 2013).

Suriyeli Mülteci Çocuklar

Erken çocukluk dönemi çocukların zihinsel, sosyal, duygusal ve fiziksel gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Dolayısıyla bu dönemin oldukça iyi geçirilmesi çocuğun ileriki yaşlarını doğrudan etkileyecektir. Aksine kötü çevre koşulları eğitimsiz ve ilgisiz anne babalar eğitimli olsa bile yanlış anne baba tutumları çocukların gelişimini olumsuz yönde etkilemekte ve doğal olarak geleceklerini etkilemektedir. Özellikle çocuk yaşta yaşanan savaş, göç gibi büyük travmatik durumlar çocuklar üzerinde derin etkiler bırakabilmektedir(Orhan, 2013; Karadağ ve Altıntaş, 2010). Karadağ ve Altıntaş'a (2010) göre şu sebeplerden dolayı Mülteci hayatı çocuklar için travmatik bir yaşamdır:

- Genellikle aniden ve anlaşılmaz bir biçimde evin terkedilmesi;
- Aile üyelerine yönelik zulüm, ebeveynin sıkıntı ve ızdırap içinde olması veya iltica kaçışı ile ilgili genel şiddet;
- Kaçış esnasında ebeveynlerden birinden veya her ikisinden ayrılmak;
- Ebeveynlerden birinin olmaması durumunda yetişkin sorumluluklarını üstlenmek;
- Eğitime zorla ara verilmesi;
- Oyun için zaman ve yer bulunmaması gibi sebeplerden dolayı çocuklar travmatik sorunlar yasabilmektedir. Çocukların yaşadığı bu ve benzeri travmatik durumları en aza indirilmesi gerekmektedir. Bu da ancak mülteci çocukların, sağlıklı bir okula uyum süreci geçirmesi ve eğitim- öğretime dahil edilmesiyle mümkün olabilecektir.

Okula Uyum

Uyum, çocuğun sahip olduğu özellikleri ile kendi benliği ve içinde bulunduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve sürdürebilmesidir (Doğan, Kelleci, Sabancıoğulları, ve Aydın, 2008). Özellikle okula yeni başlayan küçük yaş çocuklarda okul öncesi ve ilkokul düzeyi) ve bazen de büyük yaş çocuklarda (lise ve ortaokul) okula uyum konusunda ciddi sorunlarla karşılaşabilmektedir (Yalçın, 2016). Okula uyum sorunu yaşayan çocuğun okula karşı olan ilgi ve sevgisi azalmakta ve çoğu zaman akademik başarısı düşmektedir. Bu durum hem öğretmenleri hem çocuğun akranlarını hem de ailesini olumsuz şekilde etkilediği yapılan çalışmalarda görülmüştür (Başaran, Gökmen, ve Akdağ, 2014; Coplan ve Arbeau, 2008; Erten Sarikaya, 2013; Ewing ve Taylor, 2009; Shields ve diğ., 2001; Yalçın, 2016)

Alanyazında hem okula uyum hem de mülteci çocuklarla ilgili, ayrı ayrı birçok çalışma olmasına rağmen okul öncesi çağındaki mülteci çocukların okula uyum süreçleri ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bu çalışma hem alanyazındaki bu boşluğu dolduracağı hem de Suriyeli mülteci çocukların okula uyum sağlamalarına katkıda bulunacağından önemli görülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkarak öncelikle mülteci çocukların okula uyumlarında ne gibi güçlüklerle karşılaşılıyor bunları belirlemek ve bu sorunların üstesinden gelebilmek için neler yapılabilir bunları ortaya çıkarmaktır.

Belirtilen bu temel amaç bağlamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- Anneye göre okula başlamadan önce ve başladıktan sonra ne gibi sorunlar yaşamıştır?
- Sınıf öğretmenine göre çocuk okula başladığında ne gibi sorunlar yaşamıştır? (Varsa aynı sorular yardımcı öğretmene de sorulacaktır)
- Okul yöneticisine göre çocuk okula başladığında ne gibi sorunlar yaşamıştır?

Araştırma Yöntemi

Suriyeli mülteci bir çocuğun Türkiye de okul öncesi eğitime uyumu üzerine yapılan bu pilot çalışma da nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, evrendeki belirli bir ünitenin derinliğine ve genişliğine kendisi ve çevresiyle olan ilişkilerini belirleyerek o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan bir modeldir (Glesne, 2013). Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kilis il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ana sınıfı, katılımcılarını ise okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim gören Suriyeli bir çocuğun ailesi, öğretmeni, okul müdürü oluşturmuştur. Çalışmanın katılımcıları amaçlı örneklem ile seçilmiştir. Amaçlı örneklem içerisinde yer alacak kişilerin çalışma problemine yönelik istekli olarak bilgiler verebilecekleri öngörülür (Creswell, 2013). Araştırmanın kuramsal temelinin oluşturulması için yerli ve yabancı kaynakların taranması sonucu ulaşılan bilgiler yanında uygulama sürecinde farklı veri kaynaklarından da veri toplanmıştır. Araştırmacı tarafından, yarı-yapılandırılmış görüşme formları hazırlanarak uzman görüşü alınmış ve pilot uygulamaları yapılmıştır. Gelen dönütler doğrultusunda formlara son şekli verilmiştir. Gerekli yasal izinler alındıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Bu süreçte veli, öğretmen ve okul müdürünün mülteci çocukların okula uyum süreçleri hakkındaki düşüncelerini öğrenmek üzere görüşmeler uygun oldukları yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları şu şekilde sıralanabilir:

- Yarı-yapılandırılmış Veli görüşme formu
- Yarı-yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu
- Yarı-yapılandırılmış Okul Müdürü görüşme formu

Yarı-yapılandırılmış Veli Görüşme Formu: Çocuğun okula uyumu hakkında velilerle görüşmeler yapılarak, süreç hakkında detaylı bilgiler toplanmıştır.

Yarı-yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu: Çocuğun okula uyumu hakkında öğretmenlerle görüşmeler yapılarak, süreç hakkında detaylı bilgiler toplanmıştır.

Yarı-yapılandırılmış Okul Müdürü Görüşme Formu: Çocuğun okula uyumu hakkında okul yöneticileri ile görüşmeler yaparak Suriyeli çocukların okula uyumu hakkında bilgi toplanmıştır..

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Suriyeli çocukların okula uyumlarında 4 önemli faktör etkili olmaktadır. Bunlar;

1- İletişim problemleri,

2- Maddi olanaklar,

3- Nitelikli eğitim

4- Önyargılar dır.

Çocukların okula uyumlarını etkileyen önemli faktörlerden birinin iletişim problemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Suriyeli çocukların ve velilerin Arapça konuşuyor olması bunun yanında okul öncesi öğretmeninin ise Arapça'yı bilmemesi öğretmen, çocuk ve veliler arasında ciddi sorunlara sebep olduğu görülmüştür. Bir diğer faktör de Suriyeli ailelerin yeteri kadar maddi olanaklara sahip olmamalarıdır. Resmi prosedürlerin ise, her ne kadar çocuğu doğrudan etkilemese de dolaylı bir şekilde veliler-öğretmen aracılığıyla çocukları etkileyebildiği görülmüştür. Dikkat çekici sonuçlardan birisi de önyargılar dır.
Önyargılar; Çocuklar, veliler ve öğretmenler olarak üç farklı bölümde incelenmiştir. Türk çocukların Suriyeli çocuklar hakkında önyargılara sahip oldukları ve Suriyeli çocuklara lakap taktıkları bunla birlikte Türk velilerin, çocuklarının Suriyeli çocuklarla aynı sınıfta eğitim görmelerini istemedikleri buna ek olarak öğretmenlerin de Suriyeli çocuklara eğitim verme konusunda bir takım önyargılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okula uyum, okul öncesi, Arap baharı, mülteci çocuklar, Suriye.

Kaynakça

Başaran, S., Gökmen, B., ve Akdağ, B. (2014). *Okul Öncesi Eğitimde Okula Uyum Sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2).

Coplan, R. J., ve Arbeau, K. A. (2008). *The Stresses of a "Brave New World": Shyness and School Adjustment in Kindergarten*. Journal of Research in Childhood Education, 22(4), 377-389. doi: 10.1080/02568540809594634

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*(Çev. M. Bütün ve SB Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Erten Sarikaya, H. (2013). *Okul Öncesİ Eğİtİmİ Almiş Çocuklarin Okula Uyum DüzeylerİnİN 5 Ve 6 Yaşta İncele.* The Journal of Academic Social Science Studies, 6(Volume 6 Issue 7), 417-434. doi: 10.9761/jasss1658

Ewing, A. R., ve Taylor, A. R. (2009). *The role of child gender and ethnicity in teacher–child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool*. Early Childhood Research Quarterly, 24(1), 92-105. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.09.002

Glesne C. (2013), *Nitel Araştırmaya Giriş* (3. Baskı). Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık

Karadağ, Ö., ve Altıntaş, K. H. (2010). *Mülteciler ve Sağlık*. TAF Preventive Medicine Bulletin, 9(1)

Oktay, F. (2013). *Türkiye'deki Suriyeli Sığınmacılar 2013 Saha Arıştırması Sonuçları. 2013*. Ankara: TC Başkanlık. Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkalığı (AFAD).

Orhan, D. (2013). *Ortadoğu'nun krizi: Arap Baharı ve demokrasinin geleceği*. Atılım Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1-2), 17-29.

Shields, A., Dickstein, S., Seifer, R., Giusti, L., Dodge Magee, K., ve Spritz, B. (2001). *Emotional Competence and Early School Adjustment: A Study of Preschoolers at Risk*. Early Education & Development, 12(1), 73-96. doi: 10.1207/s15566935eed1201_5

Yalçın, V.(2016). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okula Uyum Süreci İle Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

(11163) 4- 6 Yaş Çocuklarının Kişilerarası Problem Çözme Becerileri ve Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

İLKAY GÖKTAŞ — *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*

FATMA ÇAĞLAYAN DİNÇER — *Ankara Üniversitesi*

Problem Durumu

Toplumda yer alan bireyler, problem çözmeye yönelik birçok durumla karşılaşmaktadırlar (Çam ve Tümkaya, 2007, s.96). Tüm insanlar farklı seviyelerde iletişim becerilerine sahiptirler. Bazı insanlar çekingenken bazı insanlar aşırı derecede saldırganlık eğiliminde bulunmaktadır (Ersanlı ve Balcı, 1998, s.8). Problem durumları yalnızca yetişkinlik döneminde karşılaşılan durumlar değildir. Yaşadığımız dünyanın karmaşıklığı çocukları da çözümlenmesi gereken birçok problemle karşı karşıya getirdiğinden problem çözmeyi öğrenmek okul öncesi dönem çocuk eğitiminde de kritik önem taşımaktadır (Kesicioğlu, 2015, s.328). Okul öncesi dönemde iletişim problemlerinden kaynaklanan duygusal ve davranışsal sorunlar yaşayan çocukların sayısı ilkokuldaki çocukların sayısından 3,2 kat daha fazladır (Gilliam, 2005, s.3). Yaşamın ilk anlarından itibaren etkili olan iletişim, okul öncesi dönemde de oldukça önemlidir. Kişiler arası problem çözme becerisi, yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken, tüm yaşam boyu süren becerilerden biri olarak kabul edilmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005, s.153-154).

Kişiler arası problemlerin yaşamın doğal parçası olarak kabul edildiği günümüzde, okul öncesi dönem çocuklarında işbirliği gibi olumlu iletişim becerileri görülebilirken, bazı zamanlarda da çeşitli problem durumları ile karşılaştıkları görülmektedir. Zamanla gelişen ve zenginleşen çevrede çocukların ilişkileri ile birlikte problemleri de artmaktadır (Dinçer ve Güneysu, 1997, s.38). Goffin ve Tull (1985)'a göre problem çözme öğrenmenin temelidir. Okul öncesi dönemde, çocukları akranları ile bir araya getirerek etkileşim ve iletişim ortamı sağlayan okul öncesi eğitim kurumları, kişiler arası problemlerin ortaya çıkması için de doğal bir ortam yaratmaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarının temelinin, sağlıklı insan ilişkilerinin gelişmesine dayalı kişiler arası problem çözme becerisini kazandıracak çok boyutlu eğitim programlarına dayandırılması gerekmektedir (Anlıak ve Dinçer, 2005, s.153-154).

Ericson çocukların bu dönemde girişimciliğe yönelik faaliyetlerde bulunmaya yöneldiklerini belirtir. Okul öncesi dönemde çocuklar bu girişimcilik dürtüsü nedeniyle enerji dolu hayali oyun etkinliklerine yönelirler. Problem çözme becerilerinin öğreniminin kendiliğinden olması beklenilmemeli çocuklara bu beceriler için donanımlı bir öğretim ortamı hazırlamak gerekmektedir (Joseph ve Strain, 2003, s.62). Problem çözebilen çocuklar yetişmesi için çocuklara kendi gelişim dönemlerine uygun girişimciliklerini destekleyen ilgi çekici problem ortamları hazırlanmalıdır (Hohmann, Weikart ve Epstein, 1995, s.17). Çocukların okul öncesi dönemdeki çeşitli gereksinimlerini karşılamak artık ailenin tek başına başarabileceği bir konu olmaktan çıkmış, bu görevi okul öncesi eğitim kurumları üstlenmiştir (Güven ve Azkeskin, 2014, s.13). Okulöncesi eğitim kurumları kişilerarası problemlerin ortaya çıkması için çocuklara doğal bir ortam oluşturmaktadır (Yoleri, 2014, s.83).

Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın temel amacı, 4- 6 yaş çocuklarının kişilerarası problem çözme becerileri ve okul öncesi eğitim alma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. "Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modelleri ise, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 2014, s.81).

Araştırmanın çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem grubunu; Samsun ili Vezirköprü ilçesinde bulunan 15 okul öncesi eğitim almış çocuk (48-72aylık) ve 15 okul öncesi eğitim almamış çocuk (48-72aylık) oluşturmaktadır.

Araştırma grubunu okul öncesi eğitim alan çocuklardan oluşan kısmı için Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izinler alınmış, uygulama yapılacak okullarda idareci ve öğretmenlere bilgi verilerek çalışmaya başlanmıştır. Her bir çocuk tek tek alınarak, sessiz ve dikkat dağınıklığına sebep olmayacak bir odada test uygulanmış ve çocuklar tekrar sınıflarına teslim edilmiştir. Okul öncesi eğitim almayan çocuklar için bir alan taraması yapılarak çocuklar belirlenmiş ve ailelerden çalışma için izin alınmıştır. Bazı çocuklar kendi evlerinde bazı çocuklar ise araştırmacının evinde yine dikkat dağınıklığına sebep olmayacak ortamlara alınarak uygulama gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu ve Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri (OKPÇ) Testi (Dinçer, 1995) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, çocukların OKPÇ Becerileri ve okul öncesi eğitim alma durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi için, Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilmesi beklenen bulgular aşağıdaki gibidir:

4- 6 yaş çocuklarının kişilerarası problem çözme becerileri ve okul öncesi eğitim alma durumları arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur.

4- 6 yaş çocuklarının kişilerarası problem çözme becerileri ve okul öncesi eğitim alma durumları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi eğitim alan 4-6 yaş çocuklarının kişilerarası problem çözme becerileri, okul öncesi eğitim almayan 4-6 yaş çocuklarının kişilerarası problem çözme becerilerinden yüksek çıkmıştır.

Pearson korelasyon katsayısı -1 ile +1 arasında değerler alır. Eğer; r değeri -1 ise değişkenler arasında tam negatif doğrusal bir ilişki, +1 ise tam pozitif doğrusal bir ilişki vardır. r=0 ise, iki değişken arasında ilişki bulunmamaktadır. Bu araştırmada r değerinin yüksek pozitif doğrusal ilişki göstermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: kişilerarası problem çözme becerileri, okul öncesi eğitim

Kaynakça

Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2005). Farklı eğitim yaklaşımları uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 38, 149-166.

Çam, S. ve Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 28, 95-112.

Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 10, 7-12.

Dinçer, Ç. (1995). *Anaokuluna devam eden 5 yaş grubu çocuklarına kişiler arası problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitimin etkisinin incelenmesi.* (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara).

Dinçer, Ç. ve Güneysu, S. (1997). Examiningtheeffects of problem- solvingtraining on theacquisition of interpersonal problem solvingskillsby 5- year- oldchildren in Turkey. *International Journal of Early Years Education*, 5 (1) 37- 46.

Gilliam, W. S. (2005). Prekindergarteners left behind: Expulsion rates in State Prekindergarten systems. Unpublished manuscript, Yale University.

Goffin, S.G., ve Tull, C.Q. (1985). Problem solving: Encouraging active learning. *Young Children*. 40, 28-32.

Güven, G. ve Azkeskin, K.E. (2014). Erken çocukluk eğitimi. İbrahim H. Diken (Ed), *Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim* (s. 2-50) içinde. Ankara: Pegem Akademi

Hohmann, M., Weikart, D. P. ve Epstein, A. S. (1995). Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

BİLDİRİ YÜKLEME SAYFASI, KAYNAKÇA KISMINDA DA KELİME SINIRLAMASI OLDUĞU İÇİN SONDA YER ALAN KAYNAKLARIN BİR KISMINI SİLMEK ZORUNDA KALDIK. LÜTFEN ÖZET KİTABI BASILMADAN ÖNCE İLETİŞİME GEÇİNİZ.

(11230) Okul Öncesi Çağdaki Çocukların Ev Ortamından Eğitim Ortamına Geçiş Sürecine Sosyokültürel Bakış

BETÜL YANIK — *Mehmet Afşar İlkokulu*

MUSTAFA YAŞAR — *Çukurova Üniversitesi*

Problem Durumu

Çocuklar doğdukları andan itibaren yaşam içerisinde farklı geçiş süreçleriyle karşı karşıya kalır. Yetişkinlere oranla geçiş sürecini daha hızlı yaşayan çocuklar bu süreçte zor ve stres dolu zamanlar geçirirler (King, 2011; Pianta ve Cox, 1999). Çocukların yaşadığı endişeli ve stresli zamanlardan birisi de evden okul öncesi eğitime geçiş süreçleridir. Eğitim sistemi içerisinde evden okula geçiş çocuğun karşılaşabileceği en büyük kültür şoku olarak nitelendirilir. Aileler bu geçiş şokunu ve stresini azaltmak için çocukların okula kısa sürede adapte olmalarına yardımcı olmaya çalışırlar. Ailelerin yanı sıra küçük çocukların bu stresli okul geçişlerini anlamaya yönelik birçok bilimsel araştırma da gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunda okul geçişi çocukların akademik başarısı üzerinden standart testlerle değerlendirilmiştir (McCubbins, 2004). Bu süreçte ortaya çıkan problemin kaynağı yalnızca çocukta aranmış ve çevresel faktörlerle yeteri kadar ilgilenilmemiştir (Rogoff, 2003). Bu durum yetersiz görülen okul performanslarında sadece çocuğun kurban olarak seçilmesine ve başarısız olarak etiketlenmesine sebep olmuştur (Kağıtçıbaşı, 2012). Okula başlama sürecinde, çocukların akademik beceri ve yeteneğini sadece ölçüt olarak kullanmak ve bunu standart testlerle ölçmek bireysel farklılıklardaki değişkenlerin çoğu için açıklama getirememiştir. Özellikle farklı sosyal ve kültürel yapıya sahip çocukların okula geçiş süreçlerini açıklamada yetersiz kalmıştır (Pianta, Rimm-Kaufman ve Cox, 1999). Son yıllarda ise okul, öğretmen, aile, komşu, akran, sosyal statü gibi çevresel faktörleri ve kültürleri de dikkate alan çalışmalar gerçekleşmiştir. Fakat gerçekleştirilen bu araştırmalar da gelişimi birey üzerinden tanımlamış ve sosyal içeriği bireyi etkileyen statik değişkenler olarak ele almıştır. Bu yöntemsel anlayış Rogoff (2003) tarafından eleştirilmiş ve okul geçişi gibi yaşamsal geçişlerin sosyokültürel süreçten ayrı oluşumlar olarak değerlendirilemeyeceği tam tersine süreç içerisine bakılarak anlaşılacağı vurgulanmıştır. Bu yöntemsel eleştiriyi dikkate alan araştırmalar çocukların okul geçişini işbirlikli süreç üzerinden yorumlamış ve toplum, aile, okulun rolünü bir bütün olarak değerlendirmiştir. Çocukların aktif ve üretken yanları dikkate alınarak okula geçiş sürecindeki arkadaşlık ilişkilerine, ürettikleri oyunlara ve etkinliklere odaklanılmıştır (Corsaro ve Molinari, 2005). Türkiye'de evden okul öncesi eğitime geçiş ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmaların sınırlı sayıda kaldığı ve büyük bir kısmının ilkokula geçiş sürecine yoğunlaştığı görülmüştür (Gündüz ve Çalışkan, 2013; Erkan, 2011). Diğer yandan yapılan bu araştırmalarda okula geçiş süreci sosyokültürel yapının dışında değerlendirildiği ve çocukların akademik olarak okula hazır olup olmadığına bakıldığı anlaşılmıştır. Bu araştırma ise evden okul öncesi eğitime geçiş sürecini çocukların dahil olup katkıda bulundukları köy kültürüne bakarak anlamaya çalışmış ve bu süreçteki kültürel unsurların rolünü ortaya koymuştur. Böylelikle okula geçiş sürecine yalnızca birey üzerinden değil, çocukların yaşamış oldukları toplumsal düzlem üzerinden de bakılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Kahramanmaraş ilinin merkeze bağlı bir köyünde gerçekleşen araştırmaya katılımcı olarak köy halkı, Eylül (2014) ayında okul öncesine geçiş yapan yirmi bir çocuk, iki öğretmen ve okul personeli dahil olmuştur. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada evden okul öncesi eğitime geçiş yapan çocukların yaşadıkları toplumun geçiş sürecine olan bakışlarını anlayabilmek için doğal yaşam içerisinde gözlemleme ve etkileşim olanağı sağlayan araştırma modeli seçilmiştir. Bu yöntem etnografik çalışma olarak planlanmıştır. Araştırmada kullanılan etnografik yöntemle kültüre bütüncül bakış açısıyla yaklaşılmış ve kültürlerin kullandıkları dil, yaşam için oluşturdukları araçlar, kişilerin davranışları, alışkanlıkları ve yaşam stillerine odaklanılmıştır. Etnografik yöntemin kullanıldığı bu araştırmada veriler yedi ay süresince katılımcı gözlemci rolüyle toplanmış ve bu süreçte görüşme, gözlem, doküman analizi, araştırmacı günlüğü gibi teknikler kullanılmıştır. Elde edilen ham veriler betimsel ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analizde toplanan veriler sistematik şekilde ortaya konulurken, içerik analizinde kavramsal düzeyde yeni anlamlar oluşturulmuştur. Araştırmanın geçerlilik ve güvenirliliği belirli ölçütler yerine getirilerek sağlanmıştır. Buna göre saha içerisinde uzun süreli etkileşim ve gözlemler gerçekleştirilmiş ve birden fazla veri toplama tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler katılımcılarla tekrar paylaşılarak bilgi alışverişinde bulunulmuştur. Bilimsel günlük tutularak araştırmacının ön yargılarını kontrol etmesi sağlanmıştır. Kodlayıcı güvenirliliğini sağlamak için meslektaşlardan birine verilerin bir kısmı tekrardan kodlatılmış ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda elde edilen kavramların birbirine benzer olduğu anlaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre çocukların içerisinde bulundukları köy ortamının sunduğu fiziksel ve sosyokültürel yapı okul öncesi eğitime geçiş sürecinin şekillenmesinde önemli rol oynamaktadır. Köyün fiziksel yapısı insanların eğitimle arasındaki ilişkisel yakınlığı belirlerken, toplumsal sorunlar çocukların eğitim sürecinin kalitesini düşürmüştür. Köy kültüründe gerçekleştirilen işbirlikli etkinlikler okuldan önce bir sosyalleşme zemini sağlayarak çocuklara akran kültürlerini yaratma fırsatı sunmuştur. Köyün inanç sistemi ve erkek egemen yapısı çocukların okul öncesine geçiş sürecinde ailelerin eğitime bakış açısı ve okul aile etkileşimi gibi konularda örtük/gizil bir rol oynamıştır. Kültürel yapı içerisindeki bu örtük rol çocukların, özellikle kız çocuklarının, okul algısını ve yaşantılarını değiştirmiştir. Çocukların gelişimsel özelliklerinin yanında onların dahil

oldukları sosyal ve kültürel bağlam, ev ortamından okul ortamına geçiş sürecinin şekillenmesinde önemli bir belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bildiri Çukurova Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapılan doktora tezinden üretilmiştir. Bu bildiri Çukurova Ünv. Bilimsel Araştırma Projeleri (BAB) tarafından desteklenen SDK-2014-3110 nolu projenin ürünüdür.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitime Geçiş, Etnografi, Sosyokültürel

Kaynakça

Corsaro, W. A. ve Molinari, L. (2005). *I compagni: Understanding children's transition from preschool to elementary school.* New York: Teachers College Press.

Erkan, S. (2011). Farklı sosyo ekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf. öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 40*, 186-197.

Gündüz, F. ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerileri kazanma düzeylerinin incelenmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish orTurkic*. 8/8, 379-398.

Kağıtçibaşı, Ç. (2012). *Benlik, aile ve insan gelişimi*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

King, M. A. (2011). Transition in the classroom. D. M. Laverick ve M. R. Jalango (Ed.). *Transitions to early care and education*. (s.87-92), New York: Spring.

McCubbins, L. J. (2004). Transition into kindergarten: A collaboration of family and educational perspectives. Unpublished master's thesis *Virginia Polytechnic Institute*, Virginia

Pianta, R. C. ve Cox, M. J. (1999). The changing nature of the transition to school: Trends fort the next decade. R.C. Pianta ve M. J. Cox (Ed.). *The transition to kindergarden*. (s.363-378), Brookes Publishing.

Pianta, R. C., Rimm- Kaufman, S. E. ve Cox, M. J. (1999). Introduction: An ecological approach to kindergarden transition. R.C. Pianta ve M. J. Cox (Ed.), *The transition to kindergarden*. (s.3-11), Brookes Publishing

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. USA: Oxford University Press.

(11304) Geçmişten Günümüze Oyun Aktarımı

BETÜL ÖZKUL *İzmir Ekonomi Üniversitesi*
SEVİL TELLİ *İzmir Ekonomi Üniversitesi*
ŞENAY YILDIZ *İzmir Ekonomi Üniversitesi*

Problem Durumu

Çocukluk yıllarının ayrılmaz bir parçası olan oyun, gerek gelişimsel gerek eğlendirici bir aktive olması nedeniyle çok büyük öneme sahiptir. Oyun için kullanılabilecek birçok niteleme mevcuttur. Bu sebeple anlam bakımından çok zengindir(Huizinga,2013).

Fromberg (1992) oyunun gönüllülük esasıyla; düşünceye dayalı ve sembolik, anlamlı, aktif, eğlendiren, kurala ve olaylara dayanan bir etkinlikle harmanlandığını belirtmektedir (Akt. Tuğrul vd., 2014). Froebel (1902) ise; oyunun önemsiz bir uğraş olmadığını, çocukluk dönemindeki oyunun daha sonraki yaşama hazırlık olduğunu belirtmiştir. Çocukların doğal gelişimlerine ortam hazırlayan Frobel, oyunu anaokulu programının temeli olarak ifade etmiş, oyunu çocukların en mühim işi olarak görmüştür (akt. Brosterman, 1997).

Oyunların şekli, özellikleri, kullanılan malzemeleri, toplumlar bazında çağdan çağa kültürden kültüre değişse de çocuğun bulunduğu her yerde oyun var olmaktadır ve oyunun değişmeyen evrensel bir özellik taşıdığı ifade edilmektedir (Erşan, 2006).

Geçmişten günümüze oyun; şekil, biçim, oynanan ortam, oynanılacak kişi sayısı ve gerekli araç ve gereçler bakımından değişim göstermektedir. Eskiden kullanılan taş, ip sopa gibi oyuncakların yerini bugün yap-bozlar, legolar, uzaktan kumandalı oyuncaklar, teknolojik figürler; bebekler, robotlar, ve bilgisayar oyunları almıştır. Günümüz çocuk oyunlarının niteliği ve içeriği medya ve değişen toplumla birlikte farklılaşmıştır. Özellikle, çocukların tv, tablet telefon gibi teknolojik bağımlılıkları, sosyal gelişimlerini ötelemiş, iletişim dahilinde yüz yüze oynanan dış mekân oyunlarının azalmasına neden olmuştur. Dolayısıyla çocuk oyunlarında; grup oyunlarının azaldığı, bireysel oynanan oyunların arttığı görülmektedir (Yavuzer, 2003).

Evrensel özellik taşıyan oyunlara bakıldığında kuşaktan kuşağa aktarım olduğu görülmektedir.

Aynı dönemde doğan ve diğer dönemlere ait ayırt edici sosyal ve tarihsel olayları paylaşan bireyler kuşak olarak ifade edilmektedir. Her kuşak kendini, farklı zamanlarda yetişen diğer insanlardan ayrıştıran ortak değer sistemlerini yaratan aile, eş, medya, ekonomik olaylar, sosyal olaylar ve popüler kültür gibi çeşitli güçlerden etkilenmektedir. Bu güçler, en çok bireyin çocukluk ve ergenlik çağında etkili olmaktadır. (Twenge vd., 2010).

Crampton ve Hodge (2007) araştırmalarında, genel kabul, farklı kuşakların değer, tutum, davranış, alışkanlık, motivasyon, otorite algısı ve liderlik beklentilerinin birbirinden farklı olduğunu ifade etmişlerdir.

Sessiz kuşak olarak adlandırılan gelenekselci kuşak(1925-1945); dönemde yaşanan önemli olaylardan kaynaklanan baskılardan dolayı emin olmadıkları durumlara karşı daha tedbirli davranmayı ve risk almadan yaşamayı tercih etmektedirler(Lehto vd, 2008). Gürsoy vd. (2013) çalışmalarında, Bebek Patlaması kuşağının otorite ve hiyerarşiye duydukları saygı ve yaşamak için çalıştıklarını ifade etmiştir. Aynı zamanda bu kuşağın özellikleri olarak sadık ve yükselmek için sıralarını bekledikleri bulgusuna ulaşmıştır. X kuşağı ise yaşamak için çalışmaktadır, bu kuşak üyeleri kendilerini iş yerlerine feda etmek istememektedirler. İşin en çok Bebek Patlaması kuşağı için merkezi olduğunu, gücün en çok X kuşağı üyelerince önemsendiğini, X kuşağı üyelerinin de iş dışı yaşamlarına önem verdiklerini, sadakat konusunda zayıf oldukları, teknolojik kaygının Bebek Patlaması kuşağı için diğer kuşaklardan daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Clements, (2004) Araştırmasında, geçmiş kuşaklardan günümüz çocuklarına oyun aktarımının, oyun arkadaşlarının ve oyun materyallerinin değişime uğradığını ifade etmektedir. (Akt. Tuğrul vd., 2014).Oyunun eski bir olgu olduğu bilinciyle; her dönemde var olduğu ve çocuğun gelişiminde büyük rol oynadığı ifade etmek yanlış olmayacaktır. Geçtiğimiz kuşaklarda yer alan bireylerin oyuna yönelik tanımlamaları; oynadıkları oyunların niteliği ve oyunu kendi çocuklarına aktarmaları; oyunun değerini koruyup korumadığı konusunda önemli ipuçları vermektedir. Bu bağlamda bu araştırma ile kültürümüzde geçmiş kuşaklarda çocuk oyunlarında görülen değişimi geçmiş kuşakların bakış açısı ile (oyun tercihleri, oyun mekânları, oyun arkadaşları, oyun materyalleri vb. göz önünde bulundurularak) ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın örneklem grubunu 2016 yılında İzmir ili Balçova ilçesinde rastgele seçilen 128 kişi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan kişilerde gönüllülük esas alınmıştır. Veriler literatür bilgileri doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanan "Birey Değerlendirme Formu" kullanılarak toplanmıştır. Değerlendirme formu hazırlandıktan sonra hem nitel araştırma hem de oyun alanında çalışan bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman önerileri doğrultusunda form maddeleri gözden geçirilerek son şekli verilmiştir. Birey Değerlendirme Formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, çocukluğunda yaşadığı yer, çocuk sahibi olup olmadığı gibi kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. İkinci bölümde katılımcıların oyuna karşı bakış açısını ve kuşaktan kuşağa oyun aktarım sürecini belirlemeye yönelik sorular (Çocukluğunuzda hangi oyunlar oynardınız?, (taş, ip, top, sopa-çomak-tel-çivi, oyuncak ve materyalsiz oyunlar) Oynadığınız

oyunları çocuğunuza öğrettiniz mi? Neden öğrettiniz? Neden öğretmediniz? Siz kendi çocukluğunuzda zamanınızı nasıl geçirirdiniz? Ne ile nerede kimle oynardınız, oyunun kuralları nelerdi?) gibi sorular bulunmaktadır.

Veriler toplanırken yüz yüze görüşme esas alınmıştır. Tanımlayıcı istatistik analizleri ve çapraz tablolar kullanılarak SPSS .21 ile analiz edilmiştir.

Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile daha önce belirlenen temalar (oyun aktarımı, oyun süreci ve çocukluk yılları) çerçevesinde düzenlenip yorumlanmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler belirlenen temalara göre sistematik bir şekilde betimlenir, bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır. Neden-sonuç ilişkisi irdelenerek sonuçlara ulaşılır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için, elde edilen veriler araştırmacılar tarafından bireysel olarak kodlanmış ve analiz edilmiştir. Daha sonra bu analizler kullanılarak ortak bir karara varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın örneklem grubunu oluşturan kişiler toplamda üç kuşak olarak saptanmıştır. Bu kuşaklar; sessiz kuşak (n:12) %9,4, bebek patlaması kuşağı (n:95) %7 4,2 ve x kuşağı (n:19) %14,8 olarak belirlenmiştir. Öğrenim durumuna göre oyun aktarım dağılımına bakıldığında; en alt grubun okuryazar olmayanlar (n:6) %4,7 en üst grubunda ilkokul mezunlarının (n:39) %30,5 olduğu görülmektedir.

Araştırmalar günümüz çocuklarının oynadıkları oyun alanları, oyun türleri ve materyal tercihlerinde bir önceki kuşağın; ebeveynlerinin oyun algısının büyük rol oynadığını da ortaya koymaktadır(Öztürk, 2001). En çok oyun aktaran kuşak 38 kişi ile bebek patlaması kuşağı olarak ifade edilirken, en az oyun aktaran kuşak 4 kişi ile sessiz kuşak olarak saptanmıştır. Katılımcılar arasında en fazla aktarılan oyunlar materyalsiz oyunlar olarak ifade edilmiştir.

Karsten (2005), araştırmalarında; çocukların oyun alanlarındaki farklılığı incelediği çalışmasında, 1950 ve 1960 yıllarında çocukların günlük yaşamlarındaki benzerlikten bahsetmektedir. Bu zaman dilimini hedef alan bebek patlaması kuşağının bir özelliği olarak gelecek kuşaklara oyun aktarımından söz etmek mümkün olacaktır.

Geçtiğimiz kuşaklarda materyalsiz oyunların; gerek maliyet gerekse olanaklar bakımından taş, ip, top, sopa-çomak-çivi, ve oyuncakların kullanıldığı oyunlara göre aktarımının daha kolay olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak; en fazla oyun aktaran kuşağın teknolojik gelişmelerden daha az etkilenen kuşak olduğu ve değişen zaman koşullarıyla birlikte oyun materyalinin teknolojik unsurlara yöneldiği günümüzde görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Oyun, Kuşakların Oyun Aktarımı

Kaynakça

Brosterman N. (1997) *Inventing kindergarten*. New York: Abrams/Times Mirror.

Crampton, Suzanne M. And John W.Hodge; (2007), "*Generations in the Workplace: Understanding Age Diversity",* The Business Review Cambridge, 9(1), pp.16-23.

Erşan, Ş. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Grubundaki Çocukların Oyun Ve Çalışma (İş) İle İlgili Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gürsoy, Doğan, Christina Geng-Qing CHI And Ersem KARADAĞ; (2013), "*Generational Difference İn Work Values And Attitudes Among Frontline And Service Contact Employees*", International Journal Of Hospitality Management, 32, Pp. 40-48

Huizinga, J. (2013). *Homo Ludens Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme.* Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Karsten, L. (2005). *It All Used To Be Better? Different Generations On Continuity And Change İn Urban Children's Daily Use Of Space.* Children's Geographies, 3(3), 275- 290.

Lehto, Y.X., Jang, S., Francis, A. ve O'leary, J.(2008) *Exploring Tourism Experience Sought: A Cohort Comparison Of Baby Boomers And The Silent Generation*, Journal Of Vacation Marketing, 14.

Öztürk, M. (2001). "*Çocuk oyunla gelişir*" Zoom Dergisi, 28-31.

Tuğrul B., Ertürk H. G., Altınkaynak Ş., Güneş G. (2014). *Oyunun Üç kuşaktaki Değişimi* International Journal of Social Science. Number: 27, p. 1-16

Twenge, J. M.,Campbell, S. M., Hoffman, B. J., ve Lance, C. E. (2010). *Generational differences in workvalues: Leisure and extrinsic value sincreasing, social and intrinsic values decreasing*. Journal of Management,36(5), ss.1117-1142.

Yavuzer, H. (2003). Doğal Harika Bir Tedavi: Oyun. Evde ve Okulda Mutlu Çocuk Yetiştirmenin Temelleri. (4. Baskı). İstanbul: Çocuk ve Aile Kitapları

(11329) Ergenlerde Adil Dünya İnancı Gelişiminin Okul Ortamında Değerlendirilmesi: Bir Gözden Geçirme

PELİN ERDEM — *Hacettepe Üniversitesi*

PINAR BAYHAN — *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Adalet, öncelikle felsefe olmak üzere tarih, hukuk, psikoloji gibi birçok sosyal çalışma alanının ve aynı zamanda bireyin günlük yaşamının en temel konularından birini oluşturmaktadır. Sosyal psikolojide de birey bazında adalet algısı, adalet kavramı ve süreçleriyle ilgili duygu, inanç, tutum ve davranışların incelenmesinin, özellikle sosyal psikolojide önemli bir araştırma konusu olduğu görülmektedir. Bu konuda literatürde kültürler arasında genellenebilir olduğu kanıtlanmış (Furnham, 2003) kavramlardan birisi, bireylerin dünyanın adalet bağlamında nasıl bir yer olduğuna dair inançlarını içermektedir. Lerner (1980) tarafından tanımlanan "adil dünya inancı" kavramına göre, bireylerin *herkesin hak ettiğine kavuştuğu adil bir dünyaya* inanmaya ihtiyaçları vardır çünkü bu, onların fiziksel ve sosyal çevrelerinin tutarlı ve düzenliymiş gibi ele almalarını sağlamaktadır (Dalbert & Stoeber, 2006). Nitekim insanlar, günlük hayatlarına bir tür güven, umut ve geleceğe inanç duygusu ile devam edebilmek için adil bir dünyada yaşadıklarına inanmak isterler ve inanmak zorundadırlar (Lerner, 1980, s. 14; Akt.: Correia & Dalbert, 2007). Bu bağlamda, gelecek ile ilgili birçok düşünce, tutum ve inancın oluşum aşamasında olduğu ergenlik döneminin bu inanç açısından da önemli olduğu düşünülebilir. Literatürde de bu doğrultuda bulgular bulunmaktadır. Özellikle çocukluk döneminin bitişinin ve ergenlik döneminin başlangıcının adil dünya inancının gelişimi bağlamında çok önemli bir dönem olduğu belirtilmiştir (Dalbert & Radant, 2004, p. 37). Gelişimsel olarak bakıldığında, 7-8 yaşlarına kadar çocuklar "hemen gelen adalet"e[1] inanmaktadırlar ve kabahatli davranışların otomatik olarak cezalandırılacağına inanmaktadırlar (Piaget, 1932/1997; Akt.: (Dalbert & Sallay, 2004, p.30). Yaşları büyüdükçe çocuklar bilişsel gelişimleri çerçevesinde, kötü/kabahatli davranışların cezalandırılmayabileceğini fark etmeleriyle beraber "hemen gelen adalet" inancı yerine bir adil dünya inancı geliştirirler (Dalbert & Sallay, 2004, p. 30).

Aynı zamanda ergenlik döneminin başta soyut düşünce olmak üzere bilişsel gelişim açısından elde edilen kazanımlarla birlikte, adalet gibi soyut bir kavram ve dünyayla ilgili düşünce ve inançlar açısından kritik bir dönem olduğu söylenebilir.

Birçok gelişimsel değişiklik gibi adil dünya inancında da, bireyin çevresiyle etkileşimi onun dünyayı yapılandırma sürecindeki inanç ve anlayışı etkiler (Oppenheimer, 2006) ve adalete duyulan güven, bireyin gelişim sürecinde adil dünya inancı ve adalet/adaletsizlik yaşantıları üzerine kurulmaktadır (Correia & Dalbert, 2007). Dolayısıyla bu dönemlerde okul yaşantılarının bireyin yaşamında büyük yer kapladığı da düşünülürse, eğitim ortamlarında adaletle ilişkili deneyimlerin önemi anlaşılmaktadır.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda bu çalışma, özellikle ergenlik dönemindeki okul deneyimleri çerçevesinde adil dünya inancı ile ilgili literatürün gözden geçirilmesini ve eldeki bilgi ve bulguların değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç, şu araştırma sorularını yanıtlamaya yönelik olarak gerçekleştirilecektir:

- Adil dünya inancı ile ilgili araştırma bulguları bu inancın ergenlikteki gelişim örüntüsü hakkında ne söylemektedir?
- Ergenlerin adil dünya inançları, okul ortamındaki hangi süreçlerden nasıl etkilenmektedir?

Aynı zamanda Türkiye'de adil dünya inancı konusunda ergenlerle yapılmış çok az sayıda araştırmanın olması, ileride yapılacak çalışmalar için literatür konusunda bilgi sağlanmasının gereğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çalışmada, konu ile ilgili yapılabilecek araştırma önerileri de ortaya konarak konunun üzerinde çalışılması gereği gerekçeleriyle ifade edilecektir.

[1] Piaget (1932/1997)'ye göre, Yedi veya sekiz yaşlarına kadar çocuklar "hemen gelen adalet" e inanmaktadırlar ve yanlış davranışların veya suçun otomatik olarak cezalandırıldığına emindirler (Dalbert & Stoeber, 2006). Bu kavramın önemli noktası, adaletin hatalı davranışın hemen arkasından gelen ceza ile sağlandığına olan inançtır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, okul yaşantıları bağlamında ergenlerin adaletle ilgili inançlarını adil dünya inancı çerçevesinde ele almayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın ön hazırlık aşamasında; Academic Search Complete, ERIC, PsychARTICLES, PsychINFO, Teacher Reference Center, Humanities and Social Sciences Index ve ULAKBİM veri tabanları kullanılarak "adil dünya inancı" anahtar kelimeleri kullanılarak ülkemizdeki çalışmalar taranmıştır. Türkiye'de bu konuda bir tez çalışması, bir de araştırma dışında ergenlerle yapılan araştırmaya rastlanmamıştır. Biri 2009, diğeri 2016'da yapılan iki çalışmanın çalışma grubu da suça yönelen ergenler bulunmaktadır. Bunların dışında, adil dünya inancının gelişimi ile ilgili olarak Türkiye'de risk altında olmayan ergenlerle yapılmış çalışma bulunmamaktadır. Yurtdışında ise bu inancın gelişimi ve okul ortamı bağlamındaki durum, 2002-2016 yılları arasında yapılan birçok araştırma ile ortaya konmuştur. Ergenlerin dünyayı nasıl anlamlandırdıkları ve adalet konusundaki tutum ve davranışları için kritik olan adil dünya inancı konusunda, kültürümüzde yapılacak olan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu anlamda öncelikle yapılmış çalışmaların oluşturduğu literatür yol gösterici olacağından taramalar "belief in a just world" ve "education" anahtar kelimeleriyle yapılmıştır. Yukarıda belirtildiği

gibi Türkiye'de ergenlerle yapılan sadece iki çalışmaya rastlandığından Türkçe anahtar kelimelerle taramaya devam edilmemiştir.

Sonuçta çalışma kapsamında Academic Search Complete, ERIC, PsychARTICLES, PsychINFO, Teacher Reference Center, Humanities and Social Sciences Index ve ULAKBİM veri tabanları kullanılarak ulaşılabilen araştırma makaleleri ve kitap bölümü olarak yer alan araştırmalar taranmıştır. Durumun tespiti amaçlandığından, araştırmalar çalışmaya dahil edilirken herhangi bir seçim kriteri kullanılmamıştır.

Tüm bu araştırmaların bulgularının literatüre kattığı bilgiler derlenerek tartışılmış, konu ile ilgili son durum belirlenmeye çalışılmıştır. Alandaki araştırmalarda adil dünya inancıyla ilişkili olduğu düşünülen değişkenler ayrı ayrı ele alınarak tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Söz konusu konuya ve araştırma sorularına dair incelenen makaleler sonucunda bahsedilebilecek muhtemel sonuçlar, adil dünya inancının gelişim örüntüsü ve okul ortamı değişkenlerinin bu inanca etkisi hakkında olacaktır.

Son zamanlara kadar bu inancın gelişimi ile ilgili araştırmalar, genel olarak adil dünya inancının ergenlik dönemi içerisinde giderek azaldığını göstermiştir. Ancak farklı ülkelerde yapılmış olan yeni birkaç araştırmaya göre (örn. Kenya; Thomas & Mucherah, 2016), ergenlik döneminde bu inancın azalmadığı görülmektedir. Bu durum söz konusu yeni araştırma bulguları çerçevesinde tartışılacaktır.

Adil dünya inancının okul bağlamında incelenmesi hakkında literatürde araştırılmış önemli bir değişken de öğretmenin adil olma durumudur. Bu değişkenin önemi ve adil dünya inancı açısından etkisi de son araştırmalar ışığında ortaya konacaktır.

Adil dünya inancının gelişimi ve öğretmenin adil olma durumu dışında da söz konusu yöntemle taranan çalışmalarda yer alan önemli değişkenler tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Adil dünya inancı, ergenlik, okul deneyimleri, adalet

Kaynakça

Correia, I., & Dalbert, C. (2007). Belief in a just world, justice concerns, and well-being at Portuguese schools. *European Journal of Psychology of Education*, *22*(4), 421–437. http://doi.org/10.1007/BF03173464

Dalbert, C., & Radant, M. (2004). Parenting and Young Adolescents' Belief in a Just World. In C. Dalbert & H. Sallay (Eds.), *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood-Origins and Consequences* (pp. 30–46). New York: Routledge.

Dalbert, C., & Sallay, H. (2004). *The Justice Motive in Adolescence and Young Adulthood, Origins and Consequences*. New York: Routledge. Retrieved from https://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=HzVMgVQzocoC&pg=GBS.PT8

Dalbert, C., & Stoeber, J. (2006). The personal belief in a just world and domain-specific beliefs about justice at school and in the family: A longitudinal study with adolescents, *30*(3), 200–207. http://doi.org/10.1177/0165025406063638

Furnham, A. (2003). Belief in a just world: Research progress over the past decade. *Personality and Individual Differences*, *34*(5), 795–817. http://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00072-7

Oppenheimer, L. (2006). The belief in a just world and subjective perceptions of society: A developmental perspective. *Journal of Adolescence*, *29*(4), 655–669. http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.014

Thomas, K. J., & Mucherah, W. M. (2016). How fair is my world? Development of just world beliefs among Kenyan students. *Journal of Adolescence*, *49*(2016), 244–253. http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.011

Not: Bu kaynakça, devam etmekte olan çalışmanın şu ana kadar alınmış kaynaklarını içermektedir.

(11365) İşitme Engelli Okul Öncesi Çocukların İşitme Cihazlarına Adaptasyonunun İncelenmesi

DENİZ UĞUR CENGİZ — *İnönü Üniversitesi*
TANER TORUN — *İnönü Üniversitesi*
MUZAFFER MUTLU — *İnönü Üniversitesi*

Problem Durumu

Doğuştan veya dil öncesi dönemde ortaya çıkan işitme kaybı, çocuğun dil gelişimini olumsuz yönde etkileyerek yaşamın bütün alanlarında normal işiten yaşıtlarından farklılaşmasına neden olabilmektedir (Küçük, Y.,& Arıkan, D. 2006). Erken dönemde işitme kaybının teşhis edilerek çocuğun cihazlandırılması ve eğitimine başlanması dil gelişiminin gerçekleşmesini sağlayarak bu olumsuzlukları büyük ölçüde ortadan kaldırabilir.

Okul öncesi dönem, insan hayatında en hızlı ve en duyarlı yaşanılan dönem olarak söylenilebilir, buna göre de şüphesiz doğumdan sonra hayatın ilk yıllarında alınan eğitimin ve bulunduğu çevrenin, kişinin yaşadığı süre zarfında başarıları üzerinde önemli izlenimleri vardır (Şipal,R.F.,2004). Okul öncesi dönem olarak belirtilen 0-6 yaş dönemi, kişinin öğrenmesinin en sık olduğu, alışkanlıklarının ve yeteneklerinin en hızlı şekilde geliştiği ve şekil aldığı dönemdir (Yavuzer H 2002). Bireyin hayatında bu derecede önemli yere sahip olan okul öncesi dönemin kişinin çok yönlü gelişimi açısından en iyi şekilde değerlendirilmesi ancak nitelikli bir okul öncesi eğitim ve sağlıklı bir çevreyle mümkün olabilir (Gülay, H.,& Ekici, G. 2010).

Özellikle çocuk eğitimine bu açıdan baktığımızda, çocuğun yaşadığı doğal çevresinde hem devamlı yeni bilgiler ve davranışlar öğreneceği birçok kaynağa hem de bu kaynaklardan elde ettiği bilgileri değerlendirip yorumlamada kendisine örnek olacak kişiliklere ihtiyaç vardır (Yavuzer H 1999). Bu kişi okul öncesi eğitimde öğretmenidir. Okul öncesi eğitim verecek öğretmenin işitme engelli çocuklara yaklaşım prensipleri konusunda bilinçli olması gerekmektedir (Belgin,E.,Çağlar,A. 1996). Çocuğu tanıyarak onun ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı; yetişkinlerin örnek davranışlarıyla model olduğu, zengin mesajlarla dolu bir okul ortamı, sağlıklı bireylerin oluşmasında en önemli etkendir.

Çocuğun etkileşim halinde bulunduğu bu çevrenin ve aldığı eğitimin etkisi işitme cihazına uyum sürecinde oldukça önemlidir. Bu yüzden bu dönemde çocuğa işitme cihazı kullanımının sağlık durumu açısından gerekli bir durum olduğu ve kesinlikle bunun sosyal iletişimini etkileyecek bir durum olmadığı benimsetilmelidir. Çünkü Çocuklar sosyal dünyaya ilişkin bilgilerini ilk olarak ebeveynlerinden edinirler. Fakat aile ortamı, sosyal dünya hakkında bilgi edinmek için yeterli değildir. Çocukların aile bireyleri ile olan ilişkileri, akran ilişkilerinden çok daha farklı ve karmaşık yapıda olabilmektedir. Çocuğun akranları ile uzun zaman geçirdiği mekan olarak okul ele alındığında, okulun kendi içerisinde de aileden farklı bir sosyal yapısı bulunmaktadır (Şipal,R.F.,2004).

Çocuk sosyal ortamları tanır, öğrenir ve akranları ile bu bağlamda ailesinden farklı bir ilişki kurmayı öğrenir. Bu yüzden çocuk akranları ile kuracağı sosyal iletişimden önce ailesi tarafından bu konuda bilişsel ve psikolojik açıdan zorluk yaşamaması için bilgilendirilmelidir (Ekinci Vural, D. 2006). Böylece hem akranları ile daha sağlıklı iletişimler kurar hem de yaşamın devamı için işitme cihazının gerekliliğini anlamış olur. Ayrıca bunu sosyal ortamda kanıtlamış olması yaşamının devamında sosyal ve bilişsel açıdan sıkıntı çekmemesi için oldukça önemlidir.

Araştırma Yöntemi

İşitme engelli okul öncesi çocuklar da okul öncesi eğitim ve bulunduğu çevre işitme cihazlarına adaptasyon süreçlerinde oldukça önemlidir. İşitme engelli okul öncesi çocukların en iyi şekilde işitme cihazına adapte sağlamasını amaçlayan bu çalışmada okul öncesi döneme yönelik çevre ve okul öncesi eğitim araştırılmıştır. Bu araştırma yapılırken ilk olarak işitme kaybının dil gelişimi üzerindeki olumsuz etkileri ve yaşıtları ile kuracağı iletişim açısından önemine değinilmiştir (Küçük, Y.,& Arıkan, D. 2006). Bu durumun işitme kaybını erken dönemde teşhis ederek büyük ölçüde çözüldüğü saptanmıştır.

Okul öncesi dönem, kişinin öğrenmesinin en sık olduğu, alışkanlıklarının ve yeteneklerinin en hızlı şekilde geliştiği ve şekil aldığı dönemdir (Yavuzer H 2002). Bu dönemdeki eğitim sürecinin nitelikli bir süreç olması için işitme engelli çocuklara okul öncesi eğitimde yaklaşım prensipleri konusunda bilinçli öğretmenlerin olması gerekmektedir (Belgin,E.,Çağlar,A. 1996). Okul öncesi dönem de kişinin çok yönlü gelişimi açısından okul öncesi eğitimin ve sağlıklı bir çevre birlikte ele alınmalıdır (Gülay, H.,& Ekici, G. 2010). Çocuğun etkileşim halinde bulunduğu çevre ve aldığı eğitim işitme cihazına uyum sürecini etkileyen temel faktörlerdir.

İşitme cihazı kullanan çocukların akranlarının onların hakkında ki düşünceleri adaptasyon sürecinde önemli rol oynamaktadır. Bu yüzden normal İşiten çocukların işitme engelli çocuklar ve işitme cihazları hakkındaki düşünceleri değerlendirildi (Ekşioğlu, N. 1997). Değerlendirme sonucunda işitme engelli çocukların okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamında eğitimleri için ön bilgi edinildi (Tüfekçioğlu, Ü. 1997). Ardından çocuğun akranları ile kuracağı sosyal iletişimde olası sorunları engellemek için okul öncesi dönemde ailenin çocukla iletişimi üzerinde duruldu (Ekinci Vural, D. 2006).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İşitme engelli okul öncesi çocukların nitelikli bir okul öncesi eğitimi alarak ve sağlıklı bir çevreyle etkileşim halinde bulunması ile kullandıkları işitme cihazlarına uyum sürecinin daha etkili olduğu görülmektedir. Bu konuda ailelerin bilinçlendirilmesi ve

sürece uygun aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programlarıyla çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde etkin rol oynamaları gerekmektedir (Ekinci Vural, D. 2006).

İşitme engelli çocukların topluma uyum sorunları incelenerek işitme cihazından kaynaklanan sorunlar tespit edilmelidir (Küçük, Y.,& Arıkan, D. 2006). Bu sorunlara yönelik okul öncesi eğitim de düzenlemeler yapılmalı ve adaptasyon çalışmaları yürütülmelidir. İşitme engelli çocukların akranları ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri ve olası iletişim sorunlarını önlemek amaçlı kaynaştırma eğitimleri yapılmalıdır (Tüfekçioğlu, Ü. 1997). Bu süreçte ailesi işitme cihazı kullanmasının bir kusur değil sağlığı açısından bir gereklilik olduğu konusunda çocuğu bilinçlendirmelidir (Ekinci Vural, D. 2006).

Anahtar Kelimeler: İşitme Cihazı, Okul Öncesi, İşitme Engeli

Kaynakça

Belgin,E.,Çağlar,A. (1996). İşitme engelli çocuklara okul öncesi eğitimde yaklaşım prensipleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Ekşioğlu, N. (1997) Okul Öncesi 5-6 Yaş ve Okul Dönemi 10-11 Yaş Normal İşiten Çocukların İşitme Engelli Çocuklar ve İşitme Cihazları Hakkındaki Düşünceleri ve Entegrasyonun Etkileri, Yüksek Lisans Tezi (basılmamış), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Şipal,R.F.,2004,s.92, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, Ankara

Yavuzer H (1999). Çocuk Psikolojisi. Remzi Kitapevi, İstanbul.

Yavuzer H (2002). Bedensel, Zihinsel ve Sosyal Gelişimiyle Çocuğunuzun İlk 6 Yılı. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Ekinci Vural, D. (2006). Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi (Doctoraldissertation, DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü).

Gülay, H.,& Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7(1), 74-84.

Küçük, Y.,& Arıkan, D. (2006). İŞİTME ENGELLİ ÇOCUKLARIN TOPLUMA UYUM SORUNLARININ İNCELENMESİ. Journal of Anatolia NursingandHealthSciences, 9(4).

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

(11366) Duygu Eğitimi Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Duygu Düzenleme Ve Sosyal Uyum Becelerine Etkisinin İncelenmesi

GÜLAY TEMİZ — *Selçuk Üniversitesi*

BANU AKBAŞ — *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi*

Problem Durumu

Çocukların, yetişkinlerle ve akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmaları ve duygularını düzenleyip ortamın koşullarına göre ifade etmeleri, okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişimin en önemli unsurları arasında yer alır (Çorapçı ve arkadaşları, 2010).

Okul öncesi çağı çocuğun bütün duygu türlerinin ortaya çıktığı çağdır. Öfke, kıskançlık, yabancılara ya da bazı kimselere karşı nefret, inatçılık bu çağda kendini gösterir (Başaran, 1994: 104).

Okul öncesi çocuklar olgunlaştıkça öfkelerini fiziksel olarak değil, sözle ifade etmeye başlarlar. Fiziksel ve zeka yönünden gelişimlerindeki ilerlemeler, sosyal ve duygusal gelişimlerindeki en önemli etkenlerdir. Gelişmiş dil becerileri, başkalarıyla iletişimlerinde duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlar. Vurma ya da tekmelemenin yerini "seni sevmiyorum" gibi cümleler alır. Çocuklar sevgi ve anlayış görürlerse kendilerine güvenleri güçlenir. Hala benmerkezcidirler, ancak başka insanların da hisleri ve ihtiyaçları olan bireyler olduğunun farkına varırlar. Başkalarının da mutlu olmasını isterler ve bu nedenle oyun sırasına üzülen ya da incinen oyun arkadaşlarını rahatlatmaya çalışırlar (Ryder, 1995: 211).

Çocukluk yılları insan hayatının en hızlı gelişim yıllarıdır. Bu yıllarda fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimin temelleri atılır. Özellikle bilişsel ve dil gelişimindeki ilerlemeler çocuğun çevresini tanımaya çevresindeki kişilerin duygularını kendince anlamalarına, kendilerini onların yerine koymalarına olaylara karşı bakış açısı kazanmaya ve duygu alışverişine olanak sağlar (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000: 1; Aytar, 2007: 164).

Leibowitz ve arkadaşları (2002)'na göre duygular çocukların duyguyu tanıma ve çevresindekilerle bağdaştırmasıyla alakalıdır.

Sosyal beceri kavramına bakacak olursak, McFall (1982) sosyal becerileri, bireyin sosyal çevrenin belirlediği görev ve rolleri yerine getirmesini sağlayan belirli davranışlar olarak değerlendirmektedir.

Sosyal beceriler, bireyin sosyal ortamlarda, diğer bireylerden gelebilecek olumsuz tepkilerle başa çıkmasını sağlayacak, olumlu tepkileri uygun bir biçimde anlamasını sağlayacak, böylelikle başkalarıyla iletişim kurabilmeyi mümkün hale getiren, sosyal açıdan kabul görülebilir, sosyal çevrede etkileşime sebep olacak, sosyal durumlara göre değişkenlik gösterebilen, bir yönüyle gözlemlenebilir bir yönüyle de gözlemlenemez duyuşsal ve bilişsel unsurları kapsayan öğrenilebilir davranışlar olarak adlandırılmıştır (Sorias, 1986; Yüksel, 1997).

Sosyal beceriler, diğer bireylerle diyaloğa girmek, onların görüş ve fikirlerine yorum yapmak, karşılıklı görüş alış verişinde bulunmak, diğerlerinden bir aktiviteye katılmasını istemek, devam eden soyal bir gruba katılmak, bir faaliyette sırasının gelmesini beklemek, planlanmış bir işte rol almak ve bir etkileşime son vermek gibi durumları belirleyen, bireyler arası düzenler bütünüdür (Janney ve Snell, 2003).

Sosyal beceri eksikliği ve duygu düzenleme güçlüğünün uzun dönemdeki olumsuz sonuçları göz önüne alındığında, risk altında olan çocukları olabildiğince erken dönemde belirlemek ve onları önleyici müdahele programlarına yönlendirmek büyük önem taşımaktadır (Çorapçı ve arkadaşları, 2010).

Yukarıdaki alan yazın göz önünde bulundurularak yapılan bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarına uygulanan "Duygu Eğitim Programı" nın çocukların duygu düzenleme ve sosyal uyum becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın bağımsız değişkeni çocuklara verilen "Duygu Eğitim Programı" dır. Bağımlı değişkenleri ise çocukların duygu düzenleme ve sosyal uyum becerileri (uyum ve uyumsuzluk)'dir. Araştırmada deneme modellerinden ön-test/son-test deney gruplu model kullanılmıştır. Araştırmada hazırlanan "Duygu Eğitim Programı" deneme grubu çocuklarına 15 hafta uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini koyacak bir model içinde ele alınmıştır. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada çocukların duygu düzenleme ve sosyal uyum becerilerine yönelik "Duygu Eğitim Programı" 60-66 aylık çocuklarına uygulanarak bu eğitim programının çocukların duygu düzenleme ve sosyal uyum becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla eğitim öncesi ve eğitim sonrası kontrol ve deney gruplarında ölçme yapılmasını gerektiren, ön test-son test deney gruplu model kullanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bulunan Selçuklu Bağımsız Anaokulu'nda eğitime devam eden 60-66 aylık 20 çocuk oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında çocukların duygularını değerlendirmek için Shields ve Cicchetti (1999) tarafından geliştirilen ve Türkiye' de uyarlama çalışması Altan (2006) tarafından yapılan

Çocukların duygularını değerlendirme ölçeği (Emotion Regulation Checklist), sosyal uyum ve beceri düzeylerini belirlemek için Ömeroğlu ve Kandır tarafından geliştirilen "Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği" ve çocuklarının demografik özelliklerinin belirlenebilmesi için ise "Kişi Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Çocukların Duygularını Değerlendirme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist)

Shields ve Cicchetti (1999) tarafından geliştirilen Çocukların duygularını değerlendirme ölçeği iki alt ölçek içeren 24 maddeli olarak hazırlanmış olan ebeveyn, öğretmen anketidir (Kararsızlık-Olumsuzluk, Duygu düzenleme alt ölçekleri). Shields ve Cicchetti(1997) tarafından sağlandığı sekliyle Duygu Düzeni Kontrol Listesinin iç tutarlılığı Kararsızlık/Olumsuzluk için.96 ve Duygu Düzenleme için .86 Cronbach alfası ile birlikte yüksektir(Altan, 2006'dan akt. Kurbet, 2010).

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği

Ömeroğlu ve Kandır tarafından 2005 yılında ilköğretim öğrencileri için oluşturulmuştur. Ölçeğin 5-6 yaşa uyarlanması 2007 yılında Murat Işık tarafından Adalet Kandır yönetimindeki yüksek lisans tezinde yapılmıştır. Ölçek, "Sosyal Uyum, Sosyal Uyumsuzluk" olmak üzere iki faktör altında toplanarak oluşturulmuştur. Ölçek toplam 25 maddeden oluşmuştur. 5-6 yaş aralığındaki çocuklara; anne-babalarından veya öğretmenlerinden bilgi alınarak uygulanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

15 Hafta süren eğitim programına katılan çocukların;

- Kız çocuklarının sosyal uyum alt boyutundan aldıkları puan yüksek iken, erkek çocuklarının sosyal uyumsuzluk alt boyutundan aldıkları puanların yüksek olduğu,

-Sosyal uyum alt boyutundan alınan puanlarında anlamlı bir farklılığın saptandığı,

-Sosyal uyumsuzluk alt boyutundan alınan puanlarında önemli düzeyde farklılaşmanın mevcut olduğu,

-Duygu düzenleme becerileri oranlarında da anlamlı düzeyde bir farklılığın oluştuğu,

-Kararsızlık-Olumsuzluk alt boyutundan aldıkları puanlara bakıldığında ise anlamlı bir farklılaşmanın oluştuğu ve durumun negatif yönde seyrettiği,

-Uygulanan duygu eğitim programının çocukların duygularını düzenleme becerilerine ve sosyal uyumlarına olumlu yönde katkı sağladığı, uyumsuz davranışlarını önemli ölçüde azalttığı ve kararsız-olumsuz duygu ve davranışlarında da negatif yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Duygu Değerlendirme, Sosyal Uyum Becerileri, Duygu Eğitim Programı.

Kaynakça

Alisinanoğlu, Fatma ve Ulutaş, İlkay (2000). Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Etmenler. *M.E.B. Dergisi*, **(**145), ISSN. 1301- 7669.

Aytar, Abide (2007). Toplumsal ve Duygusal Gelişim (Editör: Ayten Ulusoy). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Başaran, İbrahim Ethem (1994). *Eğitim Psikolojisi Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri.* Ankara: Gül Yayınevi.

Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan Yalçın, D. & Yağmurlu, B. (2010). Okul Öncesi Dönemde Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Taraması: Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 Ölçeği, Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 17, (2).

Janney, R. & Snell, M.E. (2003). Education and Treatment of Children, 26 (2), 198-200.

Leibowitz, Jill, Ramos-Marcuse, Fatima and Arsenio, Willam F. (2002). Parent-Child Emotion Communication, Attachment and Affective Narratives. *Attachment & Human Development,* 4 (1), 55-67.

Mcfall, R. M. (1982). A Rewiev and Reformulation of the Consept of Social Skills.Behavioral Assissment (4).

Ryder, Verdene (1995). *Parents And Their Children*. the Goodheart Willcox Company, Inc. Tinley Park, Illionis.

Sorias, O. (1986). Sosyal Beceriler ve Değerlendirme Yöntemleri. Psikoloji Dergisi, 5 (20); 24-29.

(11382) Aile İşlevselliğinin, Bilişsel Gelişim Ve Duygusal Gelişimin Bir İşlevi Olarak Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Problem Çözme Becerilerinin Yapısal Eşitlik Modellemesi İle İncelenmesi

MÜNİRE AYDİLEK ÇİFTÇİ — *Çukurova Üniversitesi*

ÖZKAN ÖZGÜN — *Çukurova Üniversitesi*

Problem Durumu

İnsanlar yaşamları boyunca farklı problem durumları ile karşı karşıya kalmaktadır (Çınar, Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2009; Demirtaş & Dönmez, 2008). Yaşamın ilk yıllarında karşılaşılan yaşamsal ihtiyaçlara dönük problemler zaman içerisinde yerini daha karmaşık olan duygusal ve sosyal problemlere bırakmaktadır (Büyükkaragöz, 1994). Sosyal problemler, çocuklara diğerleri tarafından kabul edilebilir ve benliğe ilişkin faydalı neticeler ile sonuçlanan startejiler üretmek ve uygulamak için fırsatlar sunmaktadır. Sosyal problemleri çözme sürecinde, çocuklar kullandıkları yollar ve stratejiler ile geleceklerini etkileyecek farkındalıklar ve ortak hedefler ortaya koymaktadır. Çocuklar, sosyal problemleri çözebilmek için farklı sosyal anlayışları, bilişsel ve duygusal yapıları kullanmaktadır. Sosyal problem çözme becerileri, okul öncesi dönem ve erken çocukluk yılları boyunca gelişmektedir (Mayeiux & Cillesen, 2003).

Genel olarak erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme becerileri üzerine yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde, araştırmaların var olan durumu saptamaya (Mayeux & Cillessen, 2003) ve daha çok yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı, okul öncesi eğitime devam süresi gibi değişkenlerle ilişkileri incelemeye dönük ya da becerileri geliştirmeye (Anlıak & Dinçer, 2009; Beelmann, 2003; Dereli-İman, 2014; Johnson, 2000; Dinçer & Güneysu, 2001; Kargı, 2009; Shure, 1992) odaklı olduğu görülmektedir. Ayrıca bu araştırmalarda, benzer ölçme araçlarının kullanıldığı ve eğitim kurumuna devam eden özellikle 60 aydan büyük (Anlıak & Dinçer, 2005; Anlıak & Dinçer, 2009; Dereli, 2008; Dereli-İman, 2014; Dinçer & Güneysu, 2001; Oğuz & Köksal, 2014; Özmen, 2013; Şahin, 2009) ve orta sosyoekonomik düzeyden gelen (Pickover, 2006; Walker, Irving & Berthelsen, 2002) okul öncesi dönem çocukları ile çalışıldığı dikkati çekmektedir. Alt sosyoekonomik düzeyde yaşamını sürdüren 60 aydan daha küçük yaş gruplarındaki çocukların sosyal problem çözme becerilerini inceleyen çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ülkemizde erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme becerileri ile yürütücü fonksiyonlar arasındaki ilişkinin niteliğini saptamaya dönük herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca aile işlevselliği, yürütücü fonksiyonlar (bellek, bilişsel esneklik ve ket vurma), dil becerileri, bağlanma, sosyal referans alma, benlik algısı, empati, arasındaki nedensel ve karşılıklı ilişkileri sosyal problem çözme çerçevesinde inceleyen her hangi bir modelin geliştirilip test edildiği bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Bu araştırma farklı sosyokültürel özelliklere ve düşük ekonomik yaşam şartlarına sahip 48 – 72 ay arası çocukların sosyal problem çözme becerilerini temel alarak aile işlevleri, bilişsel gelişim boyutunda yürütücü fonksiyonlar (bellek, bilişsel esneklik ve ket vurma), dil becerileri gibi değişkenler ve duygusal gelişim boyutunda ise bağlanma, sosyal referanslama, benlik algısı, empati (algısal bakış açısı alma, bilişsel bakış açsısı alma, duygusal bakış açısı alma) gibi değişkenler ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modeli kullanılarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Yukarıda belirtilen genel amaç doğrultusunda aşağıdaki test edilecek hipotezler aşağıdaki gibidir:

Hipotez 1: Çocuğun yaşadığı ailenin işlevleri onun sosyal problem çözme becerilerini doğrudan etkiler.

Hipotez 2: Çocuğun yaşadığı ailenin işlevleri onun sosyal problem çözme becerilerini çocuğun bilişsel gelişim ve duygusal gelişim düzeyine etkileri aracılığıyla dolaylı olarak etkiler.

Hipotez 3:Çocuğun bilişsel gelişim düzeyi onun sosyal problem çözme becerilerini doğrudan etkiler.

Hipotez 4: Çocuğun duygusal gelişim düzeyi onun sosyal problem çözme becerilerini doğrudan etkiler.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın modeli, iki yada daha çok değişken arasında ki değişimin birlikteliğini ve derecesini belirlemeyi amaçlayan "ilişkisel tarama modeli" olarak geliştirilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Kardeniz & Demirel, 2008). Araştırmada, aile işlevselliği, bilişsel gelişim ve duygusal gelişimin bir işlevi olarak erken çocukluk döneminde sosyal problem çözme becerileri incelenirken, araştırmanın amaçlarına ulaşabilmek ve oluşturulan hipotezleri test edebilmek için gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri görmeyi amaçlayan bir yapısal eşitlik modeli geliştirilmiştir (Kline, 2005).

Araştırmanın evrenini Adana ili Seyhan, Çukurova, Yüreğir, Sarıçam merkez ilçelerinde okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 48 – 72 ay arası çocuklar oluşturmuştur. Bu araştırmada üç farklı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunlar araştırmanın amacına uygun olarak istenilen örnekleme ulaşabilmek için sırası ile seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı benzeşik örnekleme yöntemi, amaçlı uygun örnekleme yöntemi ve amaçlı tabakalı örnekleme yöntemidir. Araştırmaya 48-54, 54-60 ve 60-66 olarak her ayda 52 olmak üzere 156 çocuk katılmıştır

Araştırmada sosyal problem çözme becerileri için "Wally Sosyal Problem Çözme Testi"; bilişsel gelişim boyutu için "İşler Bellek Ölçüm Aracı", "Deve-Cüce Oyunu", "Londra Kulesi", "Ortalama Sözce Uzunluğu"; duygusal gelişim boyutu için "Bağlanma Stilleri Öykü Tamamlama Testi", "Sosyal Referanslama Testi", "Üç Dağ Deneyi", "Beklenmedik Yer Değişikliği

Testi ve Beklenmedik Durum/İçerik Testi", "Duygusal Bakış Açısı Alma Testi" ve "Cassidy Kukla Görüşme Formu" ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılacak olan çocukların ebeveynleri ile görüşmeler yapılarak "Kişisel Bilgi Formu" ve aile işlevselliği boyutu için "Aile Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada çocuklarla veri toplama süreci her çocuk için 15-30 dakika arasında değişen üç oturumda tamamlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen veriler AMOS 22 ve SPSS 20 paket programları kullanılarak analiz edilmektedir. Her çocuk için, bütün ölçme araçlarındaki maddelerin hepsi tek tek SPSS 20 programına girilmiştir. Normallik varsayımını sağlamak için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmış, Shapiro-Wilk değerleri hesaplanmış, histogram grafikleri ve Q-Q görselleri incelenmiştir. Elde edilen analizler sonucunda her ölçme aracı için uç (aykırı/outliners) değerler tespit edilmiştir. Ek kodlayıcının, kodlaması tamamlanmış ve güvenilirlik analizleri yapılarak kappa değerleri hesaplanmıştır. Her çocuk için bütün ölçme araçlarının puanlaması kendi yöntemine hesaplanmış ve ters kodlamalar dikkate alınmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar geliştirilen yapısal eşitlik modeli içerisinde AMOS 22 programı kullanılarak test edilecektir. Yapısal eşitlik modellemesinin varsayımları olan çok değişkenli normal dağılım (mardia's katsayısı), çoklu doğrusallık (scatter grafikleri) ve çoklu bağlantı probleminin olup olmamasına bakılacaktır. Varsayımlar sağlandıktan sonra kuramsal temellere dayanılarak oluşturulan model test edilecektir. Elde edilen sonuçlara göre modelde modifikasyonlar yapılacak ve model yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: sosyal problem çözme becerileri, aile işlevselliği, bilişsel gelişim, duygusal gelişim, erken çocukluk dönemi,

Kaynakça

Anlıak, Ş. O. & Dinçer, Ç. (2009). How Children's Interpersonal Cognitive Problem Solving Skills Change Through The Years.*Eurasian J. of Edu. Research*, 37, 71-90.

Dereli-İman, E. (2014).The Effect of the Values Education Programme on 5.5-6 Year old Children's Social Development: Social Skills, Psycho-social Development and Social Problem Solving Skills, *Educational Science: Theory & Practice*, 14(1), 262-268.

Dinçer, Ç. & Güneysu, S. (2001). Examining The Permanence of Problem-Solving Training Given for The Acquisition of Interpersonal Problem-Solving Skills. *International J. of Early Years Education,*9 (3).2017-219.

Kargı, E. (2009).*Bilişsel Yaklaşıma Dayalı Kişiler Arası Sorun Çözme Becerileri Kazandırma (Bsç) Programının Etkililiği: Okul Öncesi Dönem Çocukları Üzerinde Bir Araşırma.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Ünivesitesi, Ankara.

Mayeux, L. & Cillessen, A. H. N. (2003). Development of Social Problem Solving in Early Childhood: Stability, Change and Associations with Social Competence. *The Journal of Genetic Psychology,* 164(2), 153-173.

Oğuz, V. & Köksal, A. K. (2014). A Study on Problem Solving Skills of Children Attending Nursery School, *International J. Soc. Sci. & Education,* 4(2), 392-400.

Özmen, D. (2013). 5-6 Yaş Grubu Çocukların Akran İlişkilerinin Sosyal Problem Çözme Becerisi Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.

Walker, S., Irving, K. & Berthelsen, D. (2002). Gender Influences on Preschool Children's Social Problem-Solving Strategies, *The Journal of Genetic Psychology,* 163(2), 197-209.

Şahin, G. (2009). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Özerklik ve Atılganlık Düzeyleri İle Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.

(11412) Çocukların Davranışsal Öz-düzenlemeleri ile Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ESİN SEZGİN — *Bülent Ecevit Üniversitesi*

MİNE KIR — *Bülent Ecevit Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitim öğretim döneminde pek çok çocuk okul öncesi eğitim kurumlarına ya da yapılandırılmış ve akademik odaklı ilkokul ortamlarına geçiş yapmaktadır. Bu süreci pek çok çocuk sorunsuz bir şekilde atlatmasına rağmen, sınıf ortamında başarılı olmak için kritik öneme sahip olan öz-düzenleme becerisi edinmemiş olan ve dikkati odaklama ve dürtüleri kontrol etme becerilerine sahip olmayan çocuklar için bu süreç sorunlu olabilmektedir (Tominey ve McClelland, 2011). Öz-düzenleme, kişinin bilişini, duygularını ve davranışlarını kontrol etme, yönetme ve planlamada yer alan becerilerin bileşimini ifade eder (Schunk ve Zimmerman, 1997). Öz-düzenleme duyguları, biliş ve davranışları düzenleyen bireylerin kapasitelerini açıklayan kapsamlı bir yapıdır (Calkins, 2004). Davranışsal öz-düzenleme becerileri, dikkat, odaklanma, yönergeleri hatırlama, uygun olmayan davranışı engellemeyi içermektedir. Öğretmenlerin yönergelerini takip etme, sırasını bekleme, başladığı görevi zamanında bitirme gibi. Güçlü davranışsal öz-düzenleme çocukların sosyal kurallara uymalarına ve var olan durumu değiştirebilmelerine yardımcı olur (Suchodoletz, 2013; McClelland vd., 2007). Erken çocukluk döneminde davranışsal öz-düzenlemeye yönelik araştırmaların sayısı az olmasına rağmen araştırmalar davranışsal öz-düzenleme bileşenleri olan dikkat, çalışan bellek, önleyici kontrol becerilerini kullanmakta zorluk çeken çocukların standardize bilişsel başarı testlerinden düşük puan aldıkları ve örgün eğitime başlamadan önceki bu çıktıların önemine yönelik güçlü kanıtlara sahip oldukları görülmektedir (McClelland & Cameron, 2012).

Ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin özelliği, özellikle erken gelişim dönemlerinde çocuklarının bakım ve eğitimini etkilemektedir (Karabulut Demir & Şendil, 2008). Ebeveyn tutumları çocuğa ait özellikler etkileyebilmektedir. Çocukların toplumsal ve zihinsel açıdan yetkin bireyler olması için baskıcı olmayan, esnek ve hoşgörülü tutuma sahip ebeveynlere ihtiyaç vardır. Baskıcı, aşırı hoşgörülü, duyarsız ana-babalar çocuklarda denetimsiz davranışların oluşmasına neden olurlar. Bu sebeple ebeveynler öncelikle çocukların gelişim özelliklerini bilmeli, onların ihtiyaçlarına uygun yanıtlar verebilmelidirler (Özyürek & Şahin,2005). Alan yazında anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarının, çocukların davranışları ve akademik başarıları üzerinde oldukça etkili olduğu, sıcak ve demokratik ebeveynlik tutumlarının çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri üzerindeki etkileri yapılan çalışmalar ile ortaya konmuştur (Sak,Şahin Sak,Atlı &Şahin, 2015).

Okul öncesi dönemde kazandırılan davranışsal öz düzenleme becerileri bu çocukların sonraki dönemlerde de okul başarılarını etkilediği bilinmektedir. Bu becerilerin sadece okulda desteklenmesi yeterli olmamaktadır. Ailenin de bu becerilerin desteklenmesinde üzerine düşen görevleri yerine getirmesi ve davranış ve tutumlarını düzenlemesi önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada 4-6 yaş aralığındaki çocukların öz düzenleme becerileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın örneklemi Zonguldak ili Ereğli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarında eğitim alan 48-72 ay arası 200 çocuk ve ebeveynlerinden oluşmaktadır. Ebeveynlere "Ebeveyn Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Bu ailelerin çocuklarına ise sınıf öğretmenleri tarafından "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır.

Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği (ÇODDÖ); 17 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Davranış düzenleme alt boyutunda toplam 10 madde yer almaktadır (1-10 arası), bu maddeler dikkat (görevine odaklanır, görevi bitmeden ayrılmaz), önleyici kontrol (öğrenme görevlerini bir iki basamakta tamamlar), çalışan bellek (kurallara uyar, talimatları takip eder) alanlarını değerlendiren soruları kapsamaktadır. Sosyal beceri alt boyutunda toplam 7 madde yer almaktadır (11-17 arası), bu maddeler ise (Tekrar hatırlatılması gerekmeden kurallara uyar. İki veya daha fazla aşamadan oluşan görevlerini sistemli bir şekilde tamamlar. Grup arkadaşları ile işbirliği içerisindedir), verilen yönergeye uyma, işbirliği, sırasını bekleme, diğer çocuklara sözel ya da fiziksel şiddet kullanma gibi çocukların arkadaşları ile olan sosyal becerilerine yönelik soruları kapsamaktadır.

Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETO) 2-6 yaş arasında çocuklara sahip olan ebeveynlerin çocuk yetiştirme davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Hazırlanan ölçek likert tarzındadır. Oluşturulan maddeler davranış biçimleri şeklinde olup, her bir davranış biçiminin karşısında sıklık oranlarına göre farklılaşan 5 seçenek bulunmaktadır. Bunlar; "Her zaman böyledir"; "Çoğunlukla böyledir"; "Bazen böyledir";"Nadiren böyledir" ve "Hiçbir zaman böyle değildir"şeklinde oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına incelendiğinde; Zonguldak ili Ereğli İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anaokullarında eğitim alan 48-72 ay arası 200 çocuk ve ebeveynlerinden oluşan örneklem grubundan veriler elde edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 21.0 kullanılacaktır. "Ebeveyn Tutum Ölçeği" ve "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği" ölçme araçlarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine yönelik analizler yapılacaktır. Bu analizler sonucunda parametrik ya da non parametrik testler kullanılarak çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerine cinsiyetin, yaşın etkisi ile ebeveyn

tutumlarının davranışsal öz- düzenleme becerilerini etkileyip etkilemediği tartışılacaktır. Bu analizler sonucun ebeveyn tutumlarının çocukların davranışsal öz-düzenleme becerilerinin gelişiminde etkili olduğu, baskıcı, aşırı hoşgörülü, duyarsız ebeveynlerin çocuklarının davranışsal öz- düzenleme beceri düzeylerinin yetersiz olduğu sonucu beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: davranışsal öz-düzenleme, ebeveyn tutum, okul öncesi dönem

Kaynakça

Calkins, S. D. (2004). Early attachment processes and the development of emotional self regulation. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications (pp. 324-339). New York: NY: Guildford Press.

Karabulut Demir, E. ve Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ), Türk Psikoloji Yazıları, 11(21), 15-25

McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., *Farris, C. L.*, Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology, 43,* 947–959.

McClelland, M. M**.,** & Cameron, C. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically-valid measures. *Child Development Perspectives, 6*(2), 136-142. doi.org/ 10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x

Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (2),19-34.

Sak,R., Sak Şahin, İ.T., Atlı & Şahin, B.(2015). Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3): 972-991. Doi:10.17860/efd.33313.

Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of selfregulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195–208.

Suchodoletz, A. v., Gestsdottir, S., Wanless, *S. B.,* McClelland, M. M**.,** Birgisdottir F., Gunzenhauser, C., & Ragnarsdóttir, H. (2013). Behavioral self-regulation and relations to emergent academic skills among children in Germany and Iceland. *Early Childhood Research Quarterly*, *28*(1), 62-73. doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.05.003

Tominey, S. L & McClelland, M.M.(2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle time games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development,* 22 (3), 489-519

(11444) Türkiye'de Benlik Saygısı İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

NAZAN KAYTEZ — *Çankırı Karatekin Üniversitesi*
F. ABİDE GÜNGÖR AYTAR — *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Doğuştan gelen özelliklerin çevre ile etkileşimi sonucu ortaya çıkan benlik insanın kendini görüş ve algılayış biçimidir. Bireyin kendi özelliklerine, yeteneklerine, değer yargılarına ve amaçlarına ilişkin kanıları içermektedir. (Santrock, 2011). Benlik saygısı (özsaygı) ise benlik kavramının beğenilip benimsenmesidir. Kişinin kendi kendisini değerlendirmesi sonucunda ulaştığı benlik kavramını onaylamasıdır. Kendini olduğundan aşağıda ya da olduğundan üstün görmeksizin kendinden memnun olma durumunu ifade etmektedir. Kendini olumlu beğenilmeye ve sevilmeye değer bulmaktır (Yörükoğlu, 2004). Yavuzer'e (2005) göre benlik saygısı ise kişinin kendini yeterli, önemli, başarılı ve değerli bulup- bulmama gibi inançlarını ve kendini kabul edip etmeme gibi tutumlarını kapsamaktadır. Benliğin duygusal boyutudur. Birey, kim olduğuyla ilgili belirli fikirlere sahip olmasının yanı sıra, kim olduğuyla ilgili belirli duygulara da sahiptir. Benlik saygısı, bireyin benliğini beğenme ve değerli bulma derecesidir. Benlik saygısı açısından sağlıklı bir birey, kendini değerli hisseder ve yaşamdaki sorunlarla başa çıkabileceğine inanır. Kendisi ve yetenekleri hakkında olumlu bir yaklaşıma sahiptir. Olaylar kötü gittiğinde, kendisini hatalarıyla birlikte kabullenebilir. Benlik saygısı sağlıklı olmayan bireyler ise tam tersi bir tutuma sahiptirler (Karataş, 2012; Knightleya ve Whitelock, 2007).

Benlik saygısı yaşam boyu devam eden bir süreçtir ve bu süreçte pek çok faktör benlik saygısının gelişimini etkilemektedir (Şahan-Yılmaz ve Duy, 2013). Özellikle aile bu konuda ayrı bir öneme sahiptir. Benlik saygısı doğumla birlikte başlamakta ve bu süreçte başta anne olmak üzere çocuğun aile bireyleriyle olan iletişimi benlik gelişimini doğrudan etkilemektedir. Anne ve babanın birbirleriyle ve çocuklarıyla olan iletişimi çocuğun kendi benlik kavramını oluşturmasında rol oynamakta ve çocuğun kendisine olan saygısını etkilemektedir (Gürel, 2007). Tözün'e (2010) göre çocuklar, ailede anne ya da babayı rol model alarak, onlarla özdeşim kurarak ve onların davranışlarını özümseyerek kendi benliklerini oluştururlar. Benlik saygısının gelişiminde ayrıca sosyo-ekonomik ve kültürel düzey, kardeş sayısı, doğum sırası, fiziksel sağlık, dış görünüm, meslek, eğitim düzeyi, kişilerarası ilişkiler, cinsiyet ve yaş gibi pek çok faktör de önemli bir yer tutmaktadır (Türedi, 2015; Yörükoğlu, 2004)

Benlik saygısı, bireyin özerkliğini kazanması, yaşamdan doyum alması, amaca yönelik etkinliklerde bulunması, diğer insanlarla sağlıklı bir iletişim kurabilmesi, çevreye uyum sağlayabilmesi, başarılı olabilmesi ve geleceğe yönelik planlar yapabilmesi için önemlidir (Gün, 2006). Bireyin hayatında önemli bir yere sahip olan benlik saygısı eğitim ve psikoloji alanlarının da ilgi duyduğu konularından biridir (Kulaksızoğlu, 2002). Çok sayıda araştırmacı farklı örneklem gruplarıyla çalışarak benlik saygısı üzerinde etkili olan faktörleri incelemişlerdir. Ancak yapılan literatür incelemelerinde benlik saygısı ile ilgili yapılan çalışmaların kapsamlı bir şekilde incelendiği bir analiz çalışmasına rastlanılmamıştır. Bu nedenle araştırmada, Türkiye'de benlik saygısı ile ilgili yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Nitel araştırmalar var olan durumun derinlemesine incelendiği, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2005). Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilerin tespit edilmesinde kullanılır. Doküman incelemesi, çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içerir (Büyüköztürk, 2008). Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak ulaşılan tezlerin içerik analizleri yapılmıştır. Nitel çalışmalarda dokümanların incelenmesinde içerik analizi kullanılmaktadır. İçerik analizi genellikle çok sayıdaki metin içeriklerinin ortak yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla, önemli olan anlamların yapılandırılmasına ve sınıflandırılmasına yönelik, nitelden nicele doğru genelleştirmeyi sağlayan bir yorum biçimidir (Bilgin, 2014).

Araştırmanın evrenini YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından arşivlenen, konu bölümü benlik saygısı (özsaygı) olarak dizginlenen toplam 411 lisansüstü eğitim tezi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 1988-2016 yılları arasında YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından arşivlenen, konu bölümü benlik saygısı (özsaygı) olarak dizginlenen ve erişimine izin verilen toplam 291 lisansüstü eğitim tezi oluşturmaktadır. Araştırmada herhangi bir örnekleme yöntemine başvurulmamış, çalışma örnekleminin tamamına ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan tezleri incelemek üzere araştırmacılar tarafından çalışmanın amacına yönelik bir "Tez İnceleme Formu" geliştirilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde frekans (*f*) analizi tekniği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Benlik saygısı ile ilgili 1988-2017 yılları arasında yapılan tezler incelendiğinde bu yıllar arasında 242 yüksek lisans, 35 doktora ve 14 uzmanlık tezi olmak üzere toplam 291 tane lisansüstü tez yapıldığı belirlenmiştir. Tezlerin büyük bir

çoğunluğunun Türkçe yazıldığı, en fazla lisansüstü tezin 2011-2017 yılları arasında yapıldığı, tezlerin çoğunluğunun sosyal bilimler enstitüsüne ait olduğu, üniversiteler arası dağılımında ilk sırayı Selçuk Üniversitesi'nin aldığı, en fazla nicel çalışmaların yapıldığı, tezlerde en fazla tarama yönteminin kullanıldığı, tezlerin çoğunluğunda örneklem büyülüğünün 101-500 kişi arasında değiştiği, en fazla lise öğrencileri ile çalışıldığı, veri toplama aracı olarak en fazla Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin kullanıldığı ve istatistiksel analizlerinde en fazla parametrik veya nonparametrik analizlerle birlikte korelasyon tekniğine yer verildiği belirlenmiştir. Tezlerin konularına göre dağılımları incelendiğinde tezlerde en fazla benlik saygısı ile çeşitli değişkenler arasındaki korelâsyona bakıldığı, karşılaştırma ve deneysel çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Benlik saygısı ile en fazla korelâsyonuna bakılan değişkenler ise sırasıyla anne-baba tutumları, depresyon, kaygı, beden algısı ve yaşam doyumudur. Benlik saygısının karşılaştırıldığı tezler incelendiğinde ise en fazla spor yapan ve yapmayan bireylerin benlik saygılarının karşılaştırıldığı, deneysel çalışmalar incelendiğinde ise en fazla benlik saygısını geliştirme programı ve bilişsel yaklaşıma dayalı psiko eğitim programının benlik saygısına etkisinin incelendiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda; benlik saygısını etkileyen değişkenlerin daha iyi anlaşılabilmesi için nitel görüşmeler ve boylamsal çalışmaların yapılması önerilebilir. Bu çalışmalara aile ve öğretmenler dâhil edilebilir. Böylece benlik saygısı çok yönlü değerlendirilebilir. Benlik saygısı konusunda ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmaları yapılabilir. Özellikle deneysel çalışmalara ağırlık verilebilir. Karşılaştırma yapılan tezlerin sonuçları dikkate alınarak benlik saygısı düşük çıkan grup/bireyler için çeşitli eğitim programları planlanabilir. Benlik saygısı ile farklı değişkenlerin korelâsyonuna bakılabilir. Yine çalışmaların azlığı nedeniyle araştırmacılar özel eğitim gerektiren bireylerin benlik saygısı konusunda yönlendirilebilir. Ergenlik döneminde benlik saygısı ayrı bir öneme sahip olduğu için öğrencilere benlik saygısı ile ilgili seminerler verilebilir, seçmeli dersler açılabilir, rehber öğretmen eşliğinde bireysel psikolojik danışmanlık yapılabilir ve spor yapmanın benlik saygısına olumlu etkisi olduğu sonucu dikkate alınarak ergenler spor vb. etkinliklere yönlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: benlik saygısı, lisansüstü tez, tez inceleme

Kaynakça

Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9. Baskı). Ankara: Pegem

Akademi.

Gürel, Ö. (2007). *Görme engelli ergenlerle gören ergenlerin benlik saygısı gelişimlerin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karataş, Z. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin empatik becerileri ve benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. Mehmet *Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(23), 97-114.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Knightleya, W. M. & Whitelock, D. M. (2007). Assessing the self-esteem of female undergraduate students: An issue of methodology. *Educational Studies*, 33(2), 217–231.

Kulaksızoğlu A.(2002). *Ergenlik Psikolojisi*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

Santrock, W.J. (2011). *Child development* (13th ed). New York.

Şahan-Yılmaz, B. & Duy, B. (2013). Psiko-eğitim uygulamasının kız öğrencilerin benlik saygısı ve akılcı olmayan inançları üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 68-81.

Tözün, M. (2010). Benlik saygısı. *Actual Medicine.* 52-57.

Türedi, E. (2015). *Özyeterlik, benlik saygısı ve atılganlık düzeyi ilişkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Toras Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Yavuzer, H. (2005). *Gençleri anlamak*. Remzi Kitabevi: İstanbul.

Yörükoğlu, A. (2004). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar.* Özgür Yayınları: İstanbul.

(11450) Çocuklara Besin Tüketme Alışkanlığı Kazandırma Üzerine Deneysel Bir Çalışma (Sebze Tüketimi)

EZGİ CANAN ÜZGÜN — *Milli Eğitim Bakanlığı*

NAZAN AKTAŞ — *Selçuk Üniversitesi*

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, öğrenmenin en yoğun olduğu, bilişsel ve duyuşsal yeteneklerinin çok hızlı geliştiği bir dönemdir. Bu dönemde, çocuklarda büyüme ve gelişme devam etmekte, yaşamın sonraki dönemlerinde devam edebilecek alışkanlıkların temelleri bu dönemde atılmaktadır (Aral vd., 2000).

Okul öncesi eğitimde etkinlikler Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) belirlediği kazanım ve göstergelere göre planlanır. Bu etkinlikler; Türkçe, sanat, drama, müzik, oyun, fen, matematik, okuma-yazmaya hazırlık ve alan gezileri etkinlikleridir.

Erken çocukluk dönemi; beslenme davranışlarının kazandırılmasında kritik öneme sahiptir. Bu dönemde, çocukların büyüme gelişmelerini sağlıklı olarak tamamlamaları için gerekli olan önemli faktörlerden biri beslenmedir. Bu dönem beslenmesindeki temel ilke, beslenmeyi büyüme ve gelişme özelliklerine uygun besinlerle sağlanmak ve çocuklara doğru beslenme alışkanlığı kazandırmaktır (Baysal, 2009). Erken dönemde kazanılan doğru beslenme alışkanlıkları ileriki yıllarda ortaya çıkabilecek olan obezite, diyabet, kalp hastalıkları ve diş sağlığı problemleri gibi birçok hastalığın oluşmasını engelleyebilmektedir (Birch ve Fisher, 1998). Çocuğa doğru beslenme alışkanlığı kazandırmanın temelinde aile, okul ve öğretmen önemli rol oynamaktadır. Ailedeki beslenme alışkanlıkları, sosyo-ekonomik düzey, beslenme bilgisi gibi etkenler çocuğun beslenmesini etkileyebilmektedir (Aktaş, 2012). Meyve ve sebze tüketme alışkanlığının yaşamın erken dönemlerinde edinilmesi sonraki dönemlerde meyve ve sebze tüketmenin üzerinde önemli rol oynadığı bildirilmektedir (Anonim, 2005b). Önerilen miktarlarda meyve ve sebze tüketiminin artırılması sağlığın geliştirilmesi açısından basit ve etkili bir toplum sağlığı stratejisidir (TÜBER, 2015). Beslenme eğitimi, özellikle iki-beş yaş çocukları için oldukça önemli bir eğitimdir, çünkü bu yaşlardaki çocukların beslenmelerinin kalitesi büyüme ve gelişmelerini, kazandırılan olumlu beslenme alışkanlık ve davranışları da yetişkinlik yıllarında doğru besin seçimi ve doğru beslenme davranışının oluşmasını etkileyecektir (Saltos, 1999). Çocuklara sağlıklı beslenmenin önemini, ihtiyaçlarını tam olarak karşılamak için hangi besinleri yemesi gerektiğinin öğretilmesi görevi aile ve okul öncesi eğitim kurumlarına düşmektedir (Şanlıer ve Yabancı, 2004). Çocuklar, kolay tüketilebilen, yağlı, tuzlu, şekerli besinleri tüketme eğilimi göstermektedir. Sebze grubunda yer alan bazı sebzeler çocuklar tarafından tercih edilmeyen besinler arasında yer almaktadır (Contento, 2011;Merdol, 2008). Sebze grubu; büyüme ve gelişme, hücre yenilenmesi, doku onarımı, deri ve göz sağlığı, diş ve diş eti sağlığı, kan yapımı, hastalıklara karşı direncin oluşumunda etkindir. Ayrıca vücut ağırlığının kontrolü, günlük posa alımına olan katkıları, bazı kanser türleri için olumlu etkilerinden dolayı, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) günde 400 g sebze ve meyve tüketimini önermektedir. Ancak bu miktara Türkiye de dahil olmak üzere birçok ülkede ulaşılamamaktadır(Anonim, 2005a; Anonim, 2005b).Önerilen miktarlarda sebze tüketiminin artırılması sağlığın geliştirilmesi açısından basit ve etkili bir toplum sağlığı stratejisidir (TÖBR, 2015).Okul öncesi dönemde sebze tüketimi eğitiminin başlıca amacı, çocuklara sebze tüketme davranışlarının kazandırılmasına yönelik temelleri atmaktır. Çocukluk döneminde edinilen beslenme davranışlarının bireyin daha sonraki hayatındaki besin seçimleri üzerinde etkili olabilmektedir. Bu dönemde edinilen sağlıklı beslenme alışkanlıkları ve tercihleri erişkin yaşa kadar taşınabilmekte ve kronik hastalık riskini azaltabilmektedir. (Nicklas vd., 2001; Köksal ve Gökmen, 2013).

Araştırma Yöntemi

Araştırma gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneme modeli şeklinde düzenlenmiştir.

Araştırmada bağımlı değişken 60-72 aylık çocukların sebzeleri tanıma, tüketme ve severek tüketme durumlarıdır. Bağımsız değişken ise çocukların sebze tüketimine etkisi incelenen sebze tüketimi eğitim programıdır. Araştırmada deneme grubuna atanan çocuklara bulundukları ortamdaki yaşantılarına ek olarak araştırmacı tarafından sebze tüketimi eğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna atanan çocuklara öğretmenleri tarafından MEB' in mevcut programı uygulanmıştır.

Araştırmada çalışma grubunda, 2011-2012 öğretim yılında Konya ili Hüyük ilçesinde bulunan Mevlana İlkokulu anasınıfı ile Yunus Emre Ortaokulunun anasınıfına devam eden 40'ı deneme (20 kız, 20 erkek), 40'ı kontrol gurubu (18 kız, 22 erkek) olmak üzere toplam 80 çocuk yer almıştır. Araştırmada küme örnekleme yöntemi kullanılarak sınıfların yapısı bozulmadan, mevcut doğal sınıflar seçilmiştir.

Araştırmada, çocukların sebze tüketimlerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak geliştirilen sebzeyi tanıma, tüketme ve severek tüketme (STTST)anket formu kullanılmıştır. Sebzeyi tanıma, tüketme ve severek tüketme anket formu 11 sebze resimli kart (Ek 2) ve üç yüz ifadesinin (J, K, L) bulunduğu (Ek 3) cevap kartlarından oluşmaktadır. STTST anketi ile birlikte çocuğa sebze kartı gösterilip, kartın arkasında yer alan sebzeyi tanıyor musun?, tüketiyor musun?ve severek tüketiyor musun?sorularıçocuk sebze resminiincelerkenyönlendirilir, ardından masada hazır halde bulunan cevap kartlarındaki yüz ifadelerinden birini seçmesi istenir. Alınan yanıt (Ek 4) anket formuna işlenir. Anketin uygulama süresi yaklaşık olarak 20-30 dakikadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sebzeleri tanıma, tüketme ve severek tüketme durumları açısından deneme ve kontrol grubu çocukları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuca göre, grupların sebzeleri tanıma, tüketme ve severek tüketme açısından birbirine benzer olduğu düşünülebilir.

Deney grubunun sebzeyi tanıma, tüketme ve severek tüketme sontest puan ortalamaları ile kontrol grubunun sontest puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde deney grubu lehine farklılık bulunmuştur (P<0.001). Bu durumun, sebze tüketimi eğitim programının çocukların başarılarında, MEB' in mevcut programına göre anlamlı bir artış sağladığı söylenebilir. Sebze tüketimi eğitim programına katılan çocukların sebzeyi tanıma, tüketme ve severek tüketme durumları, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ancak destekleyici eğitim programına katılmayan çocukların sebzeyi tanıma, tüketme ve severek tüketme durumlarına göre daha yüksek olduğu şeklinde söylenebilir. Bu sonuca göre, sebze tüketimi eğitim programının çocukların sebzeyi tanıma, tüketme ve severek tüketme durumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Sebze, Sebze Tüketimi Eğitimi, Beslenme.

Kaynakça

Aktaş, N. (2012). Okul Çağı Çocuklarının Beslenme Alışkanlıkları: Ebeveyn ve Okulun Rolü. Aile ve Çocuk. Editör: Aral N. *Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi* Yayın No:1.

Anonim, (2005a). World HealthOrganization. Fruitandvegetablesforhealth: report of a Joint FAO/WHO Workshop, 1-3 September, 2004, Kobe, Japan.

Anonim,(2005b).World Health Organization effectiveness of interventions and programmes promoting fruit and vegetable intake. WHO: Geneva, Switzerland.

Anonim, (2010) Türkiye Beslenme ve Sağlık Araştırması. Sağlık Bakanlığı, Beslenme Durumu ve Alışkanlıkların Değerlendirilmesi Sonuç Raporu. Sağlık Araştırmaları Genel Müdürlüğü No: SB-SAG-2014/0. http://www.sagem.gov.tr/TBSA_Beslenme_Yayini.pdf

Aral, N, Kandır, A, ve Yaşar, Can M.(2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları.* İstanbul: Ya–Pa Yayınları.

Baysal, A. (2009). *Beslenme*(12.baskı).Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Birch, L.L., Fisher,J.O. (1998).Development of eating behaviors among children and adolescents. *Pediatrics.* 101(2).

Contento, R. I. (2011). Nutrition educationlinkingresearch, theoryandpractice.(2th Edition). *Massachusetts:JonesandBartlettPublishers*.

Köksal, G. ve Gökmen, H. (2013). *Çocuk Hastalıklarında Beslenme Tedavisi.*(3. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Merdol, K., T., (2008). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Beslenmesi.*Ankara: T. C. Sağlık Bakanlığı

Nicklas, T. A.,Baranowski, T., Baranowski, J. C., Cullen, K., Rittenberry, L., andOlvera, N. (2001). Familyandchild-careproviderinfluences on preschoolchildren'sfruit, juice, andvegetableconsumption. *Nutritionreviews*, *59*(7).

Saltos, E. (1999). Adapting the food guide pyramid for children: defining the target audience. *Family Economics and Nutrition Review*, *12*(3/4).

Şanlıer, N, Ersoy, Y. (2003). *Çocuk ve Beslenme.* (1. Baskı). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Türkiye Beslenme Rehberi (TUBER) 2015. T.C. Sağlık Bakanlığı Yayın No: 1031, Ankara 2016.

Türkiye'ye Özgü Beslenme Rehberi (TÖBR) 2015. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü* .

Witt, K. E.,Dunn, C. (2012). Increasingfruitandvegetableconsumptionamongpreschoolers: evaluation of color me healthy.*Journal of NutritionEducationandBehavior44*(2)..

(11455) Yoksulluk Bağlamında Ergenlerin Algılarının İncelenmesi

NERİMAN ARAL *Ankara Üniversitesi*
ECE ÖZDOĞAN ÖZBAL *Ankara Üniversitesi*
FİGEN GÜRSOY *Çankırı Karatekin Üniversitesi*
SALİHA ÇETİN SULTANOĞLU
SEBAHAT AYDOS
SELİM TOSUN
TUĞBA KARAASLAN
GÜL KADAN

Problem Durumu

Yoksulluk, asgari yaşam standardının gerektirdiği en temel ihtiyaçlar olan sağlık, barınma, yiyecek, giyecek ve eğitim gibi gereksinimleri karşılayamama ya da bu ihtiyaçlara ulaşmak için yeterli gelire sahip olamama durumu olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte yoksulluk, kişiden kişiye, toplumdan topluma, ülkeden ülkeye farklı anlamları içinde barındıran bir kavramdır. Bu bağlamda herkesin yoksulluğu algılama biçimi farklılık gösterse de, yoksulluğun en yaralayıcı ve etkisinin en ağır olduğu grup çocuklardır. Bu sebeple literatürde çocuk yoksulluğu kavramı yoksulluk kavramından bağımsız bir şekilde yer almakta ve değerlendirilmektedir. Geçerli bir tanımının olmamasına karşın OECD üyesi ülkelerde genel olarak çocuk yoksulluğu; bir çocuğun, aile kaynaklarının hane içerisinde adaletli bir sistemle dağıtıldığı ön görüldüğünde, toplum içerisinde yetişen çocukların faydalanabilecekleri orta düzeyde gelirin yarısından daha azına sahip olması şeklinde tanımlanmıştır (UNICEF, 2005). Çocuk yoksulluğunun bir kavram haline getirilme çabası, yoksulluğun, çocuk üzerindeki etkilerini en alt düzeye indirme ve derinlemesine değerlendirme yapma şansını arttırmaktadır (Gün, 2010).

Yoksulluk, çocukluk çağının her dönemi için önem taşımakla birlikte çocukluğun son dönemini kapsayan yetişkinliğe geçiş süreci olan, arkadaşlık ve aile ilişkilerinin değişiklik gösterdiği, hormonel olarak vücudun farklılaştığı, sosyal duygusal açıdan da değişimin yaşandığı ergenlik dönemi için farklı bir önem taşımaktadır. Yoksulluk her ne şekilde olursa olsun ergenlik dönemindeki çocukların hem algılayışlarına ve yaşayışlarına etki etmekte, hem de yaşanılan yoksulluk ergenlerin sosyal-duygusal gelişimi başta olmak üzere tüm gelişimini derinden etkilemektedir. Yoksulluk ergen yaş grubu çocuklar için sağlık problemleri, madde kullanımı, suça sürüklenme ve çocuk işçiliği açısından risk faktörü oluşturmaktadır (Wang ve ark., 2015). Ayrıca yoksulluğun ergenlerde aşırı anksiyete, şiddet mağduru olmaktan korkma, dışlanma kaygısı gibi birtakım duygusal ve davranışsal problemlere neden olduğunun da altı çizilmektedir (Sarah ve ark., 2009; Ridge, 2002; Weinger,1998).

Yoksulluk ergenler için zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimi birçok yönde olumsuz etkilemekte ve sağlık, beslenme, eğitim ve korunma haklarından da ihtiyaç duyulan düzeyde yararlanmayı engellemektedir. Bu etkilenme ergenleri yaşama, büyüme ve gelişmeleri için ihtiyaç duydukları gerekliliklerden mahrum bırakmakta ve bu durum yetişkinlik dönemine yansımaktadır (Öztürk,2008). Bu sebeple bireyler yeteneklerini tam olarak ortaya koymakta güçlük çekmekle birlikte yeteneklerini geliştirme şansından da mahrum kalmaktadır. Temel haklarından faydalanamadıkları için topluma tam ve eşit bireyler olarak katılım şansı elde etmeleri de mümkün olmamaktadır (UNICEF, 2005).

Yoksulluk her bireyi birçok açıdan etkiliyor olsa da yoksulluğun etkilerinin olumsuz olarak en yoğun gözlemlendiği kesimin çocuklar olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Çocuk yoksulluğu sorununa çözüm üretebilmek amacıyla çocukluk dönemi içerisinde farklı olarak değerlendirilen ergenlik dönemi çocuklarının, yoksulluğu yaşayış ve algılayış biçimlerinin betimlenmesinin çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple ergenlerin yoksulluğu yaşama biçimlerinin derinlemesine incelenmesinin ve konu hakkındaki düşüncelerinin betimlenmesinin öneriler geliştirme ve önlemler alabilme açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Amacı: Bu çalışma ergenlerin yoksulluk algılarını betimlemenin yanı sıra ergenlerin yoksulluğu yaşayış biçimlerine ilişkin derinlemesine bilgi sahibi olma amacıyla planlanmıştır.

Araştırmanın Modeli: Yoksulluk yaşantısı olan ergenlerle yapılan bu araştırmada derinlemesine bilgiye ulaşabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu aileleri Ankara İli Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı'ndan yardım alan ya da yardım almak için başvuruda bulunan yaşları 13-16 arasında değişen 29 ergen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı: Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen ergenlerin yoksulluk algılarını betimlemeye yönelik sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uzman görüşü alınmasının ardından yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Yöntemi: Araştırma kapsamında yoksulluk yaşantısı olan ergenler çalışmaya dahil edilmiş, veriler ailesi Ankara İli Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Vakfı'ndan yardım alan ya da sosyal yardım desteği için başvuruda bulunmuş olan ailelerin 13-16 yaş arası çocuklarından toplanmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen ergenlik dönemindeki 29 çocuğun 17'si kız, 12'si erkektir. Görüşme

yapılan ergenlere bilgilendirme yapılmış, ebeveynleri tarafından da onam alınarak gönüllü katılımın esas alınmıştır. Görüşmeye devam etmek istemeyenler zorlanmamış ve bu katılımcılara ait veriler değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Verilerin Analizi: Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi için MAXQDA Nitel Veri Analiz Programı kullanılmıştır. İlgili programa aktarılan veriler betimsel analiz ve sistematik analiz yöntemleri ile değerlendirilmiştir. Öncelikle görüşmelerde alınan yanıtlara ilişkin kategoriler oluşturulmuş ve deşifre edilen veriler kategoriler dahilinde değerlendirilerek araştırmacılar tarafından yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda görüşmeye katılan ergenler yoksulluk kavramını tanımlamak için bir çok farklı ifade kullanmış olsalar da yoğun olarak ihtiyaçlarını karşılayamama (%17,5) ve parasızlık (%15,9) tanımlamalarının öne çıktığı gözlemlenmiştir. Bunların yanı sıra ruhsal sorunlar, suça itilme, dışlanma, dilencilik yapma gibi yoksulluğun beraberinde getirdiği sonuçlar ergenlerin yoksulluk tanımlamalarının içinde yer almaktadır.

Yoksulluk yaşantısı olan ergenlerin yeniden dünyaya gelseler kendilerine ilişkin neleri değiştirmek istediklerine yönelik verdikleri cevapların öncelikle yaşam tarzlarında değişiklik yapmaya (%19,4), yaşadıkları yeri değiştirmeye (%19,4), yoksul olma durumlarını değiştirmeye (%13,9) yönelik olduğu belirlenmiştir. Bunların dışında ailelerindeki madde bağımlılığını bitirmek, daha iyi bir eğitim almak gibi istekler kendi hayatlarına yönelik değiştirmeyi istedikleri diğer yanıtlar arasındadır. Ergenlerin toplumla ilgili değiştirmek istedikleri kavramlar değerlendirildiğinde insanların daha iyi olmasını sağlamak (%36,1), savaş ve terörü bitirmek (%16,7) verilen cevaplar arasında en yoğun olanlarıdır. Ancak ergenlerin bunların yanı sıra topluma yönelik eşitliği sağlamak (%11,1), yardımseverliği arttırmak (%8,3), adaleti (%8,3) ve barışı (%5,6) getirmek gibi istedikleri de bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yoksulluk, ergenlik, çocuk yoksulluğu, yoksulluk tanımlamaları

Kaynakça

Gün, S. (2010). Yoksulluk Bağlamında Sokakta Çalışan Çocuklar. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Ana Bilim Dalı,Ankara.

Öztürk, A. B. (2008). Kentteki Çocuk Yoksulluğu: Keçiören Örneği.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Hizmetler Ana Bilim Dalı, Ankara.

Ridge, T. (2002). Childhood Poverty And Social Exclusion- From A Child's Perspective. The Policy Press: UK.

Sarah, K.,Garwood, M., Dgerassi, L. M. S. W., Jonson-Reidm, Plax, K. ve Drake, B. (2015). More Than Poverty: The Effect Of Child Abuse And Neglect On Teen Pregnancy Risk. Journal of Adolescent Health. **57(2):** 164-168.

UNICEF (2005). Dünya Çocuklarının Durumu. Erişim Adresi: [www.unıcef.org/turkey/pdf/-dcd05.pdf.] Erişim Tarihi: 07/03/2016.

Wang, X.,Zhou, L. ve Shang, X. (2015). Child Poverty In Rural China: Multi Dimensional Perspective Asian Social Work And Policy. Review. **9(2015):** 109-124.

Weinger, S. (1998). Poor Children Know Their Place Perceptions Of Poverty Class And Public Messages. Journal of Sociology and Social Welfare. **15(2):** 100-118.

(11477) Çocukların Akran Zorbalığı Ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

AYSEL KÖKSAL AKYOL — *Ankara Üniversitesi*
ASUMAN BİLBAY — *Cumhuriyet Üniversitesi*

Problem Durumu

Empati, bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması şeklinde tanımlamıştır (Eisenberg ve Strayer, 1987; Dökmen, 2008) Empati son yıllarda araştırmacılar tarafından kategorilere ayrılmaktadır. Feshbach empatinin üç ana bileşeni modeline göre empatik tepkiyi şu şekilde tanımlamıştır: Başkasının duygusal durumunu teşhis edebilme yeteneği, bir başkasının bakış açısını kabul edebilme veya rolünü alabilme kapasitesi, paylaşılan bir duygusal tepkinin anımsanmasıdır (Feshbach, 1978). Empatik iletişimin hangi öğelerden oluştuğu yolundaki kuramsal görüşe göre, empatide başlıca iki öğe vardır; bunlar bilişsel (cognitive) ve duygusal (affective) öğelerdir. Empatinin bilişsel yönü ile kastedilen, "karşısındakinin ne hissettiğini anlamak", duygusal yönüyle kastedilen "karşısındakinin hissettiğini hissetmektir" (Gladstein, 1983). Bilişsel empati perspektif alma, Zihin Teorisi ve empatik doğruluk ifadeleriyle de tanımlanmaktadır (Schreiter, Pijnenborg and Rot 2013). Duygusal empati gibi bilişsel empatide de sosyal yararlı davranışlara katkı sağlamaktadır (Schreiter vd.,2013; Tully vd., 2015).

Empati empatik eğilim ve empatik beceri olmak üzere iki yönüyle ele alınabilir: Empatinin duygusal boyutunu oluşturan empatik eğilim kişinin empati kurma potansiyelidir. Empati kurabilme durumu ise empatik beceri olarak adlandırılır. Gündelik hayatta ise empatik eğilim, sorunlu kişilerin duygularını anlama ve bu kişilerin duygusal deneyimlerinden etkilenme yeteneği ve buna yardım etme isteği bulundurmaktır. Empatik eğilim yardım etme isteğinin düzeyini belirler. Empatik eğilimin kazanılması oldukça uzun zaman alabilir (Dökmen, 2008).

Çocukluk çağı boyunca gözlenen zorbalık (bullying) davranışları uzun yıllar normal gelişimin bir parçası olarak kabul edilmiştir. Ancak, son yıllarda yapılan araştırmalar dünyanın pek çok ülkesinde bu davranışların özellikle okul çocukları ve ergenler arasında madde kullanımı ve erken yaşta cinsel ilişkiye girme gibi davranışlardan daha büyük bir sorun olduğunu ortaya koymuştur. Okullarda gözlenen zorbalık "akran zorbalığı" kapsamı içinde irdelenmektedir. Olweus'a göre zorbalık saldırgan bir davranıştır. Güç dengesizliği olan ilişkilerde gözlenir. Karşı tarafa zarar ya da sıkıntı vermeye yöneliktir ve zaman içinde tekrarlanır. Zorbalık arkadaşın arkadaşı istismarıdır ve çocuk istismarı, aile içi şiddet gibi diğer istismar tipleriyle pek çok ortak özelliği vardır. Zorbalık fiziksel, sözel ya da diğer doğrudan ya da yan yöntemler kullanılarak gerçekleştirilebilir (Alikaşifoğlu, 2009).

Zorbalık, diğerlerine karşı yapılan ve onlara zarar veren bir şiddet türüdür (Beane, 2005). Smith ve Sharp (1994) zorbalığı gücün sistematik istismarı olarak tanımlamaktadır. Olweus (1999) bir eylemin zorbalık olarak tanımlanabilmesi için üç temel ölçütün olması gerektiğini belirtmiştir.

• Kasıtlı olarak zarar verme amacı güden saldırgan davranışlar olması

• Süreklilik özelliği taşıması, zorbanın bu tür eylemleri bir kez değil sürekli yapması(Akt: Pişkin ve Ayas, 2011). Zorbalık bazen haftalar, aylar hatta yıllar sürmektedir ve zorbalığa uğrayanların kendilerini savunmaları zordur (Sharp ve Smith, 2003).

• Olweus (1999)'a göre zorba ve kurban arasında fiziksel ya da psikolojik açıdan bir güç dengesizliğinin olması, zorbaca davranışlara maruz kalan kurbanın, zorbaya karşı kendini koruyamayacak ve savunamayacak durumda hissetmesi gerekir (Akt: Pişkin ve Ayas, 2011). Güç dengesizliği fiziksel (örn: zorba, kurbana göre fiziksel olarak güçlü ve büyük olabilir) ya da psikolojik (örn: zorba, kurbana göre daha yüksek sosyal statüye sahiptir veya kurbanın sosyal statüsüne zarar verme gücüne sahiptir) olabilmektedir (Harris, 2009).

Akran zorbalığı uygulayan öğrencilerin ortak özellikleri şöyle sıralanabilir;

- Saldırganlığın ve çatışmanın yoğun olduğu ailelerden gelmektedir.
- Erişkin yaşlarına gelindiğinde bu çocukların yarısından çoğu suça eğilim gösterir.
- Empati kurma yeteneğinden yoksundur.
- Ailede model olarak görebileceği erişkinler arasında istismar yaygındır.
- Sosyal becerilerde ve ilişki kurma biçimlerinde yetersizlik vardır.
- Saldırgan ve dürtüsel mizaca sahiptir, erkeklerde fiziksel üstünlük de eşlik eder (Sutton, 2001; Güvenir, 2005).
- Empati kurma yeteneğinden yoksundur (Arsenio and Lemerise, 2001; Gini, Albiero, Benelli and Altoe, 2007; Güvenir, 2005)

Araştırma Yöntemi

çalışmanın amacı; çocukların akran zorbalığını yapmaları, zorbalığa maruz kalmaları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ile akran zorbalığını yapma, zorbalığa maruz kalma ve empatik eğilim üzerinde çocukların cinsiyetinin etki edip etmediğin belirlemesidir. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Sivas Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı tesadüfi olarak belirlenen bir ortaokulun yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden 185 çocuk oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan "Genel Bilgi Formu", zorbalık yapan (zorba) ve zorbalığa uğrayan (kurban) çocukları belirlemek için Pişkin ve Ayas (2007) tarafından geliştirilen "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu" ve empatik eğilimlerini belirlemek için Kaya ve Siyez (2009) tarafından geliştirilen "KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu akranlarına "Zorbalık Yapan (Zorba)" ve "Zorbalığa Uğrayan (Kurban)" çocukları belirlemek amacıyla toplam 53 madde ve altı faktörden oluşmaktadır. KA-Sİ Ergen Formu 10'u duygusal 7'si bilişsel empatiyi ölçmek üzere toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada toplanan veriler SPSS. 22 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde; çocukların akran zorbalığını yapmaları, zorbalığa maruz kalmaları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon testi, cinsiyetin akran zorbalığını yapmaları, akran zorbalığına maruz kalmaları ve empatik eğilimleri üzerindeki etkisini belirlemek için t testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukların akran zorbalığı yapmaları, akran zorbalığına maruz kalmaları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için yapılan Pearson Korelasyon testi sonucunda, akran zorbalığına maruz kalma ile empatik eğilim arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı (P>0,05) görülmüş, akran zorbalığı yapma ile empatik eğilim arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu (P<0,01) ortaya çıkmıştır. Cinsiyetin akran zorbalığını yapmaları ve akran zorbalığına maruz kalmaları ile empatik eğilimleri üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan t testi sonucunda ise çocukların cinsiyetlerinin akran zorbalığı yapma ve akran zorbalığına maruz kalmaları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı (P>0,05) görülmüştür. Ancak empatik eğilim üzerinde kızlar lehine anlamlı bir farklılığı neden olduğu (P<0,01) belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, zorba, kurban, empatik eğilim

Kaynakça

Alikaşifoğlu, M. (2009). Akranlar ve şiddet. Tülay Erkan (Ed.). *Çocuk ve Şiddet Çalıştayı*. İstanbul: Golden Print.

Arsenio WF, Lemerise EA. 2001. Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes and social competence. *Social Development* 10. 59–73.

Ayas, T. ve Pişkin, M. (2015). Akran zorbalığı belirleme ölçeği ergen formu.

ik Bakış Dergisi, Sayı: 50

http://www.akademikbakis.org adresinden 10.01.2016 tarihinde erişilmiştir.

Beane, A. L. (2008). *Protect your child from bullying.* USA: Jossey-Bass.

Bee, H.& Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi.* İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Bulgurcu,S. (2011). *İstanbul İlinde Bir İlköğretim Okulunda 6–8. Sınıflarda Akran Zorbalığı Sıklığının Araştırılması.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Cowie, H and Jennifer, D. (2008). *New perspectıves on bullyıng.* London: McGraw-Hill.

Feshbach, N. D. (1978). Studies of empathic behavior in children. *Progress In Experimental Personality Research*, 8, 1-47

Gladstein G. A. (1983).Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 467-482

Genç, G. (2007). Genel Liselerde Akran Zorbalığı ve Yönetimi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi. Malatya

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*. 33, 464-476.

Goldstein, A. P. (2002). *The psychology of group aggression.* New York: John Wiley&Sons Inc.

(11482) Selçuklu Bilişsel Eğitim Programı Uygulayıcısı Olan Sınıf Öğretmenlerinin Bilişsel Oyunlarda Çocukların Farklı Beceri Alanlarındaki Yeterliklerine İlişkin Görüşleri

BENGÜ TÜRKOĞLU

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Gelişen ve değişen dünyanın nesnesi olmak yerine öznesi olmak ancak tüm gelişim alanlarında yetenekleri kuvvetli nesiller yetiştiren toplumlar için mümkün olabilecektir. Bu nesilleri de ancak çocukluk döneminde tüm yetenekleri oyun vasıtasıyla desteklenen çocuklar oluşturabilecektir. Bu sebepten çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimi başta olmak üzere tüm gelişim alanları aile-öğretmen iş birliği ve zengin uyaranlı çevre ortamıyla desteklenerek çocuğun gelişiminde ortaya çıkabilecek olumsuzluklar ortadan kaldırılmaya çalışılmalıdır. Erken yaşlardan itibaren özellikle bilişsel ve sosyal yetenekleri desteklemek amacıyla oyun temeline dayanan eğitim programlarının hazırlanıp uygulanması gerekmektedir çünkü oyun çocuk açısından yetişkin yaşamı için bir staj, hayata açılan bir penceredir. Çocuklar, oyun vasıtasıyla daha kolay ve kalıcı şekilde öğrenirler, çünkü oyun sırasında beş duyuları aktiftir. Sorular sorarak bilgi edinirler, bilgilerini başkalarına aktarırlar, mantık yürütmeyi ve yargılamayı öğrenirler, neden-sonuç ilişkisi kurarlar. Dikkat, kıyaslama, hızlı düşünme, ortaya çıkan sorunları görme ve bunlara çözüm bulma yeteneklerini geliştirirler. Sıralama, sınıflama, eşleştirme, kıyaslama, analiz, sentez, değerlendirme, problem çözme, algılama, kavrama, düşünme, akıl yürütme, neden-sonuç ilişkisini sezme gibi zihinsel süreçlerin işleyişini hızlandırırlar (MEB, 2007; Yazar, 2015). Çocuk, oyun oynarken sırasını beklemeyi, paylaşmayı, işbirliği yapmayı, benmerkezcilikten kurtulmayı, saldırganlığı kontrol etmeyi, sosyal sorunları uygun yolla çözmeyi, empati kurmayı, bir gruba ait olmayı, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duymayı, kendi hak ve özgürlüklerine sahip çıkmayı, toplumsal yaşamda cinsel rolünü kavramayı, sınırlamalara uymayı, düzen ve temizlik alışkanlıkları edinmeyi, iletişim kurmayı, söylenenleri dinlemeyi, kendini ifade etmeyi, çaba harcamayı, başladığı bir işi bitirmeyi, zevk almayı, yardımlaşmayı, paylaşmayı, işbirliğini ve birlikte çalışmayı, önder ya da üye olmayı, yenme ve yenilmeyi, görgü kurallarını uygulamayı, deneme-yanılma yolu ile doğruyu bulmayı, vicdansal değerlendirmeler yapmayı, çevresindeki nesne ve canlıları korumayı, onlara zarar vermemeyi, ahlaki kavramları, doğa, insan, yurt sevgisi, ülkeye bağlılık gibi kavramları, toplum kurallarını dolayısıyla toplumsallaşmayı ve sosyalleşmeyi öğrenir (Mangır ve Aktaş, 1993; Aral vd., 2000; Catron ve Allen, 2003; Ellialtıoğlu, 2005; Pehlivan, 2005; Çoban ve Nacar, 2006; Şahin, 2006; Driscoll ve Nagel, 2008; Esen, 2008; Seyrek ve Sun, 2010). Selçuklu Bilişsel Eğitim Programı bilişsel gelişime yönelik oyunlardan oluşan, ilkokula devam eden çocukların özellikle bilişsel ve sosyal beceri gelişimlerine katkı sağlamayı hedefleyen bir eğitim programıdır. Bu araştırmanın temel amacı Selçuklu Bilişsel Eğitim Programı uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin bilişsel oyunlarda çocukların farklı beceri alanlarındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini tespit etmektir.

Araştırma Yöntemi

Selçuklu Bilişsel Eğitim Programı uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin bilişsel oyunlarda çocukların farklı beceri alanlarındaki yeterliklerine ilişkin görüşlerini tespit etmek için yapılan bu araştırma nitel bir araştırmadır. Çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgu bilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu Konya ili Selçuklu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı, ikili eğitim yapan, fiziki koşulları bağımsız bir bilişsel eğitim sınıfı dizayn edilebilecek uygunluktaki ilkokullar arasından oranlı küme örnekleme yöntemi ile seçilen Cahit Zarifoğlu İlkokulunda görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme yöntemine uygun olarak sınıf öğretmenlerinden çalışma grubu seçilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak nitel araştırmalar için uygun olan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmış, formda yer alması düşünülen maddeler belirlenmiştir. Görüşme formunun amaç, anlam ve kapsam açısından değerlendirmesini yapmak ve geçerliğini sağlayabilmek için 4 akademisyenden uzman görüşü alınarak 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Veriler toplanırken 20 sınıf öğretmeninin her biriyle farklı zamanlarda ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Görüşme formundaki açık uçlu sorulara verilen cevapların analizi, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan "betimsel analiz" kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada iç geçerliği sağlamak için; her bir soruya ilişkin elde edilen veriler incelenmiş ve bu inceleme sonucunda her bir görüşme sorusu için bir ana başlık ve bu ana başlığın altında alt kategoriler oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenleri Selçuklu Bilişsel Eğitim Programı'nın çocukların farklı beceri alanları üzerinde oldukça etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenleri Selçuklu Bilişsel Eğitim Programının en çok çocukların bilişsel ve sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu düşünmektedir. Sınıf öğretmenlerine göre Selçuklu Bilişsel Eğitim Programı çocukların bilişsel becerilerinden bilgiyi transfer etme, dikkat, odaklanma, konsantrasyon, akıl yürütme, strateji geliştirme, olasılıkları değerlendirme becerilerini; sosyal becerilerinden paylaşım, iş birliği, sorumluluk alma, gözlem yapma becerilerini; iletişim becerilerinden yardımlaşma, sırasını bekleme, teşekkür etme, tebrik etme, grup içi iletişim

becerilerini; duygusal becerilerinden sevinç ve öfke kontrolü yapabilme, saldırgan davranışları kontrol altında tutabilme, mutluluğu, üzüntüyü ve keyfi paylaşabilme, duygularını ifade edebilme becerilerinde ve son olarak konuşma becerilerinden söz kesmeme, sabırla dinleme, konuşmayı başlatma, sürdürme ve bitirme gibi ifade becerilerinin gelişimine oldukça katkı sağlamaktadır ve farklı beceri gelişimleri üzerinde çok etkili bir programdır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Oyunlar, Bilişsel Becerileri, Sosyal Beceriler, İletişim Becerileri, Duygusal Beceriler, Konuşma Becerileri, İlkokul Eğitimi

Kaynakça

Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2000). Okul Öncesi Eğitimde Oyun. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.

Catron, C. E. and Allen, J. (2003). Early Childhood Curriculum A Creative Play Model. (3. Edition). USA: Pearson Education.

Çoban, B. ve Nacar, E. (2006). Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar. Şahin. H.M. (Ed.).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Driscoll, A. and Nagel, N. G. (2008). Early Childhood Education, Birth-Eight. (4. Edition). USA: Pearson Education.

Ellialtıoğlu, M. F. (2005). Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyun Örnekleri. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.

Esen, M. A. (2008). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Eğitimsel Değeri ve Unutulmaya Yüz Tutmuş Ahıska Oyunları. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2), 357-367.

Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikler. (23. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Mangır, M. ve Aktaş, Y. (1993). Çocuğun Gelişiminde Oyunun Önemi. Yaşadıkça Eğitim, 26, 14-18.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Oyun Albümü. MEB Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP). http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/oyunalbumu.pdf, Erişim Tarihi:11.09.2014.

Pehlivan, H. (2005). Oyun ve Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Seyrek, H., Sun, M. (2010). Okul Öncesi Eğitiminde Oyun. İzmir: Müzik Eserleri Yayınları.

Şahin, H. M. (2006). Okul Öncesi Eğitimde Eğitsel Oyunlar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yazar, A. (2015). Oyunları Derleme II. Çocuk ve Oyun. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını. http://www.ataturkuni.net/ow_userfiles/plugins/forum/attachment_1310_544130ab1fec9_5441308fc4cd6_%C3%87OCUK-VE-OYUN-5.pdf, Erişim Tarihi: 21.07.2015.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11499) Türkiye'de Okul Öncesinde Çevre Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

HATİCE BEKİR *Gazi Üniversitesi*

NİLDEN OK *MEB*

REMZİ AYDIN

Problem Durumu

Çevre, en genel anlamıyla, bir canlının yaşam ortamı olarak tanımlanmaktadır. Ekolojik anlamda, bireyle ilişkili canlı-cansız her şeyi kapsayan bir terimdir (Berkes ve Kışlalıoğlu, 1993). Bu tanım doğal ve yapay çevreyi içermektedir (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003). Doğal çevre, içinde doğa etkinliklerinin ve doğa güçlerinin oluştuğu, insan etkisinin görülmediği veya önemli ölçüde değiştirilemeyen çevredir. İnsanlar toplumsal yaşamlarında doğal çevredeki kaynakları kullanarak, teknolojiyi geliştirerek, ekonomik etkinliklerde bulunarak doğal çevreden farklı olan yapay çevreyi oluştururlar ve yapay çevre içindeki yaşam koşullarını geliştirmeye çalışırken doğa ile sürekli bir etkileşim halindedirler (Ertan, 1991).

Günümüzde en çok dikkat çeken konulardan biri çevre sorunlarıdır. Değişen yaşam koşulları, teknolojik ilerlemeler, hızlı nüfus artışı, sanayileşme, kentleşme gibi unsurlar çevre sorunlarını arttırmaktadır. Bu bağlamda çevre bilincinin sağlanması, ulusal ve uluslararası alanda büyük önem taşımaktadır. Çevre sorunları ve yol açtıkları sonuçlar, çevre eğitimi kavramını da gündeme getirmiştir. (Gülay ve Ekici, 2010). Çevre eğitimi, çevre ile ilişki içinde bulunan tüm insanlar için geçerli bir olgudur (Gülay, 2011).

Toplumsal düzen içerisinde her kesimin çevre ile farklı şekillerde ilgisi bulunmaktadır. Çalışmalar (Barraza ve Walford, 2002; Dienno ve Hilton, 2005), çevreye yönelik bilginin artması ile çevresel duyarlılık ve çevreci davranışların ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle çevre eğitimi, tüm toplumu kapsayacak şekilde geniş bir kitleye hitap etmelidir. Toplum içerisinde gelişimlerindeki hız ve gelişimin sonraki yıllardaki kalıcı etkisinden ötürü okul öncesi dönem çocukları dikkat çekmektedir. Çevre eğitimi, deneyimlere dayandığı için yaşamın ilk yıllarından itibaren bu deneyimlerin kazandırılması gereklidir. Bu deneyimler sayesinde küçük çocuklarda yaşam boyu devam edecek doğal çevreye yönelik davranışlar, beceriler ve değerler kazandırılacaktır (Wilson,1996). Ayrıca, çevre eğitimi, bir yandan ekolojik bilgileri aktarırken diğer yandan da bireylerde çevreye yönelik tutumların gelişmesini ve bu tutumların davranışa dönüşmesini sağlar. Çevre eğitimi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlarına hitap eder (Unterbruner, 1991).

Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimi açısından önemli olan çevre bilincinin araştırıldığı çalışmaların incelenmesi, bu alandaki gelişmelerin ortaya konması açısından önem arz etmektedir. Bu sonuçlar, uygulamalar için ampirik bir temel oluşturmakta ve mesleki faaliyetler için, uygulayıcılara rehber olarak da kullanılmaktadır. Yapılan alanyazın incelemesinde okul öncesi eğitiminde tezlerin ayrıntılı incelenmesine yönelik araştırmaların sayıca azlığı (örn. Ogelman, ve Güngör, 2015) dikkat çekmektedir. Okul öncesi eğitimi gibi hızla gelişen ve akademik çalışmaların her geçen gün sayıca artış gösterdiği bir alanda, araştırmacılara güncel verilerin sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı araştırmada, Türkiye'de okul öncesinde çevre eğitimi alanında yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi eğitiminde yapılacak çalışmalara yeni bir bakış açısı getirebilmek ve farklı fikirlerle okul öncesi eğitimi alanına katkı sağlamak hedeflenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma; Türkiye'de okul öncesinde çevre eğitimi alanında yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarını ortaya koyduğundan tarama modeli tipindedir. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan taramadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Araştırmada, Türkiye'de okul öncesinde çevre eğitimi alanında yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarının saptanmasına çalışıldığından, araştırmanın evreni, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından geçmişten günümüze arşivlenen, konu bölümü eğitim ve öğretim olarak dizgilenen lisansüstü eğitim tezleri (Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, http://tez2.yok.gov.tr) oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise okul öncesinde çevre eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezler oluşturacaktır.

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak epistemolojik doküman analizi kullanılacaktır. Doküman analizinin birinci aşamasında, örneklem grubunda yer alan yüksek lisans ve doktora tezleri (kısıtlama bulunmayan) YÖK Dokümantasyon Dairesi Başkanlığı'nın web sitesinden pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılacaktır.

İkinci aşamada ise, bilgisayar ortamına aktarılan tezler yıllara ve temalarına göre ayrılarak çözümlenecektir. Verilerin çözümlenmesinin son aşaması ise bulguların yorumlanması aşamasıdır. Bu aşamada tanımlanan bulguların açıklanması, ilişkilendirilmesi ve açıklanması yapılacaktır. Örneklem grubundaki yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıllara, tezlerde kullanılan yönteme ve tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımında; frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de okul öncesinde çevre eğitimi alanında yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarının inceleneceği bu araştırmanın beklenen geçici sonuçları arasında,

- Okul öncesinde çevre eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin okul öncesi eğitim alanın gelişimi açısından niceliksel olarak yeterli olmadığı,
- Okul öncesinde çevre eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin çalışma alanı olarak Türkiye genelinde çok az sayıda ilde çalışmaların yürütüldüğü,
- Okul öncesinde çevre eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin çoğunluğunun nicel araştırma modelinde tasarlandığı,
- Okul öncesinde çevre eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarının niceliksel olarak sınırlı olduğu,
- Okul öncesinde çevre eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin çalışma gruplarının 5-6 yaş çocuklar ve okul öncesi öğretmenler ile sınırlı olduğu ailelere yönelik çalışmaların bulunmadığı,

yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, okul öncesi, lisansüstü tez, Türkiye

Kaynakça

Barraza, L., & Walford, R. A. (2002). Environmental education: A comparison between English and Mexican school children. *Environmental Education Research*, *8*(2), 171-186.

Berkes, F. & Kışlalıoğlu, M. (1993). *Ekoloji ve çevre bilimleri.* Ankara: Türkiye Çevre Sorunları Vakfı.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Erkan-Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çabuk, A. G. B., & Karacaoğlu, A. G. Ö. C. (2003). *Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, *36*(1-2).

DiEnno, C. M., & Hilton, S. C. (2005). High school students' knowledge, attitudes, and levels of enjoyment of an environmental education unit on nonnative plants. *The journal of environmental education*, *37*(1), 13-25.

Ertan, B.(1991). *Türkiye'de çevre hakkının gelişimi.* Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gülay, H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, *4*(3), 240-245.

Gülay, H., & Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *7*(1), 74-84.

Ogelman, H. G., & Güngör, H. (2015). Türkiye'deki Okul Öncesi Dönem Çevre Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi: 2000-2014 Yılları Arasındaki Tezlerin ve Makalelerin İncelenmesi.*Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(32), 180-184.

Unterbruner, U. (1991b). Umwelterziehung und die Ängste jugendlicher vor Umweltzerstörung. In Eulefeld, G., Bolscho, D und Seybold, H. (Hrsg.) Umweltbewusstsein und Umwelterziehung. Kiel.

Wilson, R. A. (1996). Starting Early: Environmental Education during the Early Childhood Years. ERIC Digest.

(11568) Okul Öncesi Eğitiminde Alternatif Eğitim Yöntemlerinden Montessori Eğitim Metodunun İncelenmesi ve Geleneksel Eğitim İle Karşılaştırılması

FERDANE TOPRAKKAYA ÇİMEN

TEMA Eğitim Kurumları

Problem Durumu

Montessori eğitiminin temeli çocuğa bağımsız olmayı sağlamak ve çocuğun gelişimini destekleyen en uygun çevreyi hazırlamaktır. Montessori, ilk olarak çocuğun gelişmesine ilişkin özellikleri belirlemiş ve sonra bu özelliklere uygun yöntem ve materyali geliştirmiştir. Çalışmalarında bu materyalleri kullanarak eğitilmeleri için çocukların çeşitli alanlarda gelişmelerini hedef almıştır. Bu alanlar; günlük yaşam, öz bakım, duyular, matematik, dil, coğrafya, biyoloji, botanik, tarih ve kültür, resim, müzik, bilim ve doğa, nezaket ve davranış, spor ve iletişimdir.'Her çocuk özeldir' sözünden yola çıkarak Maria Montessori her çocuğun, kendine özgü bir gelişime sahip, bireysel bir kişilik olduğunu ve kendi kapasitesi doğrultusunda öğrenebileceğini vurgular. Montessori bilgiyi ezberden kurtarıp, her yaşta çocuğun anlayabileceği bir düzeyde somutlaştırmış ve bunu bütünlük içinde aktaracak bir yöntem ve materyaller dizisi geliştirmiştir.Montessori'nin geliştirdiği çocuk eğitim yaklaşımı; çocuğu ruhsal ve fiziksel açıdan olumlu yönde etkileyen, çocuğun duyu, hareket ve dil eğitimine önem veren, sosyal, duygusal, bedensel yönden önemli katkıları ve yararları olan, çocuğun ilköğretime hazır bulunuşluğunu destekleyici etkileri olabilecek bir yöntemdir.Montessori'ye göre; ana rahminde gelişim sürecini tamamlayıp dünyaya gelen bebek, 0-3 yaş arasında "ruhsal embriyo"dur. Küçük çocukta bilinçsiz bir zihinsel aşama vardır ve bu "emici zihin" olarak adlandırılır. Emici zihin istekli bir çabayla değil, duyarlı dönem olarak adlandırılan iç duyarlılıkların rehberliğine göre kurulur ve bu duyarlılıklar sadece belirli bir zaman için sürer. Emici zihin 0-6 yaş arasında aktif olan doğal bir süreçtir. İyisiyle kötüsüyle bu süreçte çocuk her şeyi doğal bir akış içerisinde öğrenmeye eğilim gösterir.Çocuklar 7 yaş itibariyle bilinçli zihin dönemine giriş yaparlar ve bu dönemde çocuklar emici zihinde depoladıkları bilgileri işledikleri bir döneme geçiş yapmışlardır. Arka bellekte (amigdala) depolanan tüm bilgiler 7 yaş sonrasında gerekli olduğu zamanlarda işlenmek üzere ön belleğe taşınacaktır. Bu nedenle emici zihin dönemi daha aktif bir öğrenimle geçiren çocuklarda okul döneminde akademik anlamda daha başarılı olduğu saptanmıştır. Bu nedenle okul öncesi eğitimi büyük önem taşımaktadır.Montessori eğitimi uygulamaları içerisinde bulunan; günlük yaşam becerileri etkinlikleri, duyu eğitimi etkinlikleri, matematik etkinlikleri, dil geliştirici etkinlikler ve kozmik öğrenme etkinlikleri, çocuğu tam anlamıyla hayata ve ilköğretime hazırlamayı amaçlamaktadır.Montessori yöntemi, çocuklara kendi kendini kontrol etme ve hatalarını kendi kendilerine bulma şansını vermektedir. Öğretmen çocuğun hatasını söylememekte, ona doğru yolu bulması için rehberlik etmektedir. Montessori materyalleri çocukların yaptıkları hataları kendilerinin bulabilmesi ve düzeltebilmesi dikkate alınarak hazırlanmıştır (Hata kontrolü). Bu da çocuğun dikkatini konu üzerinde daha fazla toplamasına neden olmaktadır.Materyallerin bu özellikleri, dikkat toplama eğitiminin temelini oluştur. Dikkat toplama eğitiminin temeli, çocuğun yaptığı hatayı kendisinin bulması ve düzeltmesidir. Dikkati toplamada ve yoğunlaştırmada; çocuğun ilgisi, öğrenme ortamı ve ortamda bulunan fiziksel uyaranlar büyük önem taşımaktadır.Montessori yönteminde çocuklar etkinliklere ilgileri doğrultusunda yönelirler. Çocuk çalışmak istediği materyali kendisi belirlemekte ve böylece çocuk ilgi duyduğu bir çalışmaya daha kolay yoğunlaşabilmekte dikkatini daha uzun süre toplayabilmektedir.Montessori yönteminde öğrenme ortamının belirgin özelliklerinden biri, bu ortamda sade renklerin hâkim olması ve eşyaların bu renklerle uyum içinde olmasıdır. Böyle bir ortamdan, çocukların dikkat toplama becerileri olumlu olarak etkilenmekte ve desteklemektedir. Montessori yönteminde özel olarak hazırlanan materyalleri kullanan çocuklar boyut, renk, şekil, doku gibi görsel benzerlik ve farklılıkları ayırt etmeyi öğrenmektedir.Dikkat gelişiminde ise ayırt etme önemli bir yere sahiptir.Karma yaş eğitim yöntemi ile çocuk çocuktan öğrenir ilkesini tam anlamıyla uygulanmaktadır. Böylelikle çocuklarda ki liderlik vasıfları gelişmekte, öz güvenleri yükselmekte ve 3-6yaş arası çocuklarda gözlemlenen taklit etme özelliği olumlu yönde kullanılarak bilgi akışı doğal bir süreç içerisinde çocuğa sunulmaktadır.Yani öğretilmek istenilen bilgi dayatmacı bir model içerisinde eğitmenin sunumu ile değil yaşamın doğal akışı içerisinde ilgi ve deneyimleri doğrultusunda sunulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır.Nitel araştırmanın bir diğer temel özelliği ise, bilginin inşa edilmesi sürecinde izlediği yoldur. Nitel araştırma, bilgiye tümevarım yöntembilimini kullanarak ulaşmaya çalışmaktadır. Bu anlayışın gelişmesinde en önemli katkı Glaser ve Strauss'tan gelmiştir. Glaser ve Strauss (1967) kuramın, araştırma sürecinde sistematik olarak elde edilmiş olan verilere dayalı olarak keşfedilmesini önermişlerdir. Yazarlar ortaya attıkları bu kurama "yerleşik kuram" (grounded theory) ismini vermişlerdir. Kurama bu ismin verilmesindeki temel gerekçe, bilginin, sosyal gerçekliğin içerisinde saklı olduğuna dair varsayımdır. Araştırmacının temel rolü, sosyal gerçekliğin içerisinde yerleşik (grounded) olarak duran bu bilgiyi, araştırma sürecinde toplamış olduğu verileri analiz etmek suretiyle keşfetmek ve ortaya çıkartmaktır. Diğer bir deyişle yerleşik kuram, belirli bir denence olmaksızın araştırma alanına gidilmesi, bu alanda ne olduğunun betimlenmesi, gözleme dayalı olarak neden öyle olduğunun açıklanması ve bunun formüle edilmesi süreçlerinden oluşmaktadır (Balcı, 2005).

Durum çalışması araştırılan konunun derinlemesine incelenmesine imkan tanır. Montessori Eğitiminin çeşitli konularını anlamada özellikle ne, nasıl, niçin soruları yöneltildiğinde tercih edilen bir yöntemdir(Çepni, 2012;Yin 2003;Yılmaz, 2015)

Araştırma da, ele alınan durum; Tarihi süreç içerisinde Montessori eğitiminin genel özellikleri, uygulamaları, sonuçları ve mevcut durumdur.Araştırma, verileri, veri toplama yöntemlerinden biri olan "doküman incelemesi yöntemi" kullanılmıştır. Erken çocukluk okul öncesi eğitiminde Montessori Metodunun tarihi gelişimi ve mevcut uygulamaları ile ilkeleri ve prensipleri gözden geçirilerek, değerlendirilmiştir. Dökümanlar, nitel olarak yürütülen araştırmalarda başvurulan önemli veri kaynaklarıdır. Döküman incelemesi, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin (yazılı ve elektronik) analizidir (Aktaş, 2015). Araştırma konusuyla ilgili yazılı ve elektronik kaynak malzemeler ve eserler. Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanmış, çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak Montessori eğitim yönteminin geleneksel eğitim yöntemlerine oranla öz bakım, ince motor gelişimi, psikososyal gelişim, matematik, dil, fen, ilköğretime hazırlık gibi alanlarda bireye fayda sağladığı gözlemlenmiştir. Ayrıca yaratıcı ve yenilikçi düşünme, problem çözme yeteneği, entelektüel düşünce gibi alanlarda da gelişimlerine fayda sağladığı görülmektedir. Dikkatin polarizasyonu ilkesi gereğince uygulanan montessori materyal çalışmaları sonucunda 3-6 yaş arası çocuklarda dikkat ve konsantrasyon sürelerini arttırdığı gözlemlenmektedir. Aynı zamanda erken çocukluk dönemindeki okul öncesi çocuklarında otokontrol mekanizmalarının gelişmesini sağlamaktadır. kendi kendine yetebilen, öz güveni yüksek, araştırma ve geliştirme kabiliyeti kuvvetli, bilginin kaynağına ulaşma konusunda beceri sahibi bireyler yetiştirilmesini sağladığı gözlemlenmektedir. Montessori eğitimi almış çocukların hayal gücü yüksek, estetik bakış açısına sahip, yaratıcı ve eleştirel düşünme kabiliyetine sahip oldukları gözlemlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Montessori, Montessori Eğitimi, Maria Montessori, Okul Öncesi Eğitimi, Alternatif Eğitim, Montessori Metodu, Montessori Eğitim Metodu

Kaynakça

veri toplamada kullanılan kaynak yayınlar;

Çocuğun Keşfi, Maria Montessori: Kaknüs yayınevi. Çocuğunuz Hakkında Bilmeniz Gerekenler, Maria Montessori: Kaknüs yayınevi.

Çocukluğun Sırrı, Maria Montessori: Kaknüs yayınevi.

Emici Zihin, Maria Montessori: Kaknüs yayınevi.

Çocuk eğitimi, Maria Montessori: özgür yayınları.

çocuk eğitim sanatı, emel çakıroğlu wilbrant: aura yayıncılık okul öncesi eğitimde montessori yaklaşımı, Emel Çakıroğlu Wilbrant: kök yayıncılık montessori metodu, Eylem Korkmaz: siyam kitap yayıncılık montessori modern bir yaklaşım, Paula Polk Lillard: Kaknüs Yayınları sınıfta montessori, Paula Polk Lillard: Kaknüs Yayınları
yazılı ve elektronik kaynaklar ile elde edilen araştırma, tez ve alan yazıları aşağıdaki gibidir.

Röhrs (1994).

Tzuo (2007).

Hope Gazza (2009).

Lillard (2008).

Glenn (2003).

Jacobson (2007).

Wills (2006).

Rathunde & Csikszentmihalya, (2005).

akt. Holfester, (2008).

Bower (2006).

Koçyiğit ve Kayılı (2009).

Yiğit'in (2008).

Prendergast (1969).

Koçyiğit, Kayılı ve Erbay (2010).

Çepni, 2012.

Yin,2003.

Yılmaz, 2015.

Aktaş, 2015.

Glaser ve Strauss (1967).

Balcı, (2005).

(11581) MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Çevre Eğitimi Kavramı Açısından İncelenmesi

HATİCE BEKİR — *Gazi Üniversitesi*

REMZİ AYDIN — *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Çevre canlıların var olduğu, insanlar ile diğer canlıların yaşamları boyunca ilişkilerini sürdürdükleri ve karşılıklı etkileşim içinde bulundukları ortamı ifade etmektedir. Çevre eğitimi ise, globalleşen dünyada hızla gelişen teknoloji, tüketicilik ve şehirleşmenin ekolojik denge üzerindeki olumsuz etkilerinin önüne geçilmesi açısından kritik bir önem taşımaktadır (Kandır, Yurt, Cevher Kalburan, 2012). Bakker'a (2006) göre, ekolojik dengenin sağlanması ancak davranışlar ile gerçekleşebilir. Davranış da belli bir farkındalık düzeyi gerektirir. Bu farkındalık ise, bireyin çevreye karşı tutumlarına bağlıdır. Lubomira (2004), tüm sosyal gruplar ve nesiller için kitlesel ölçekte yürütülen çevre eğitiminin, insanlığın korunması ve dünyanın geleceği için tek şans olarak kabul edilen çevresel tutum değişikliğini sağlamanın en etkili yolu olduğunu belirtmiştir.

Çevre eğitimin temel amacı çevreye karşı duyarlılığın geliştirilmesi ve bu yönde çevre koruma davranışının bireylere kazandırılmasıdır. Hayat boyu edindiğimiz değerler ve alışkanlıklar yaşamımızın ilk yıllarında oluşmaya başladığından ve etkisini hayatımızın sonuna kadar hissettiğimizden dolayı çevre eğitiminin bireylere verilmesine ilk çocukluk yıllarından itibaren başlamak gerekmektedir. Çünkü çevreye karşı geliştirilen olumlu davranış, tutum ve çevresel bilginin oluşumunda okul öncesi dönemden itibaren verilen sistemli bir çevre eğitiminin etkisi büyüktür (Basile, 2000; Yoleri, 2012). Erken çocukluk yıllarında verilecek çevre eğitimi çocuğun doğaya karşılı saygılı, duyarlı bir yetişkin olmasına ek olarak gelişiminin bütüncül olarak desteklenmesi adına da önemlidir (Yayla Ceylan ve Ülker, 2014). Başka bir açıdan ise çevre gibi, güncel bir konunun okul öncesi programında yer alması çok yönlü gelişmeyi hedefleyen okul önce eğitimin kalitesini de artıracaktır (Gülay ve Önder, 2011). Günümüzde uygulanan bir çok okul öncesi eğitim programı kapsamında çevre eğitiminin öneminin vurgulandığı görülmektedir. Montessori, çocuğun kendini keşfetmesi ve özgür hareket edebilmesi için doğadaki düzeni, uyumu ve güzellikleri fark edip bundan mutluluk duyması gerektiğini belirtmiştir (Temel ve Toran, 2011). Ülkemizde uygulanan 2013 Milli Eğitim Balanlığı (MEB) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda çocuğun çevresini tanıması ve korumasına yönelik kazanım ve göstergeler bulunmaktadır (Ogelman ve Güngör, 2015).

İlgili alan yazın incelendiğinde, MEB 2006 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çevre eğitimi açısından analiz edildiği belirlenmiştir (Gülay ve Ekici, 2010). Ancak MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okul öncesi eğitimi programının çevre eğitimi açısından analiz edildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunların yanında, bu çalışmayla okul öncesi eğitimde çevre eğitimin önemine dikkat çekileceği düşünülmektedir. Tüm bu nedenlerden dolayı bu çalışma kapsamında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çevre eğitimi ve çevre eğitimine ilişkin kavramlar açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada bir nitel araştırma yöntemi olan doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman analizi, diğer araştırma metotlarına göre daha az zaman alması, daha az maliyetli olması ve detaylı incelemelere fırsat vermesi yönüyle işlevseldir (Bowen 2009). Doküman incelenmesinin tercih edilmesinin sebebi, çalışma yapılacak MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın veri sağlamada temel kaynak olmasıdır.

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın incelenmesi için araştırmacılar tarafından konu ile ilgili uzman görüşüne başvurarak bir kontrol listesi hazırlanacaktır. Bu kontrol listesinde, okul öncesi eğitim programının içeriği gözden geçirilmiş, program giriş, kazanımlar, öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ayrılmış ve bu boyutlar incelenecek temel başlıklar olarak ele alınacaktır. Programda ele alınmış olan her başlık çevre eğitimi ve çevre eğitimine ilişkin kavramlar açısından incelenecektir. Programın giriş, öğrenme süreci ve değerlendirme başlıkları için ayrı birer tablo doldurulacaktır. Programın kazanımlar başlığının ele alındığı tabloda ise gelişim alanları tabloya sütunlar şeklinde eklenerek gelişim alanlarına göre kazanımların çevre eğitimi ve çevre eğitimine ilişkin kavramlar açısından incelenmesi sağlanacaktır. Kontrol listesindeki ilgili yerlere programdan doğrudan alıntılar yaparak veri seti oluşturulacaktır. Programın çevre eğitimi ve çevre eğitimine ilişkin kavramlaran incelenmesinin sonucunda elde edilmiş olan verilerin analizinde içerik analizi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın çevre eğitimi ve çevre eğitimine ilişkin kavramlar açısından incelenmesi amaçlanan bu araştırmanın beklenen ve geçici sonuçları arasında;

- MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programın temel felsefesinin çevre eğitimi ve çevre eğitimine ilişkin kavramları destekler nitelikte olduğu,
- MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kazanımların sınırlı bir şekilde de olsa çevre eğitimi ve çevre eğitimine ilişkin kavramları yer verildiği,

- MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Program genel olarak incelendiğinde, çevre eğitimine yönelik kavramların düşük düzeylerde yer aldığı,
- MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Program genel olarak incelendiğinde, çevre eğitimine yönelik belirli gün ve haftaların düşük düzeylerde yer aldığı,

bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, okul öncesi eğitim programı, okul öncesi, program

Kaynakça

Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education*, 32(1), 21–27.

Bakker, M. J. H. (2006). *Culture affects environmental attitudes: Analysis of attitudes towards the environment of management of hotels around the globe.* Unpublished master's thesis, Erasmus University, The Netherland.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, *9*(2), 27-40.

Gülay, H., & Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *7*(1), 74-84.

Gülay, H. ve Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için: Okul öncesi dönemde çevre eğitimi.* Ankara: Nobel

Kandır, A., Yurt, Ö., & Cevher Kalburan, N. (2012). Okul öncesi öğretmenleri ile öğretmen adaylarının çevresel tutumları yönünden karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *12*(1), 317-327.

Ogelman, H. G., & Güngör, H. (2015). Türkiye'deki Okul Öncesi Dönem Çevre Eğitimi Çalışmalarının İncelenmesi: 2000-2014 Yılları Arasındaki Tezlerin ve Makalelerin İncelenmesi.*Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(32), 180-184.

Yayla Ceylan, Ş. ve Ülker, P. (2014). Okul öncesi eğitim çocuklarında çevre eğitimi neden önemlidir. İçinde H. Gülay Ogelman, (Ed.), Çocuk ve Çevre (37-58). Ankara: Eğiten Kitap.

Yıldırım, A. & Şimşek, H.(2013).*Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* . 5. Baskı, Ankara: Seçkin.

Yoleri, S. (2012). Children and the environment: Creating environmental awareness among preschool children. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, *34,* 100-111.

Temel, Z. F. ve Toran, M. (2011).Montessori Eğitim Yöntemi, Erken Çocukluk Döneminde Yaklaşımlar ve Programlar (Ed. Z.Fulya Temel), Ankara: Vize Yayıncılık, s.141-192

(11618) Çocuklarla Araştırma Yapma Konusunda Akademisyen Görüşlerinin İncelenmesi

NESLİHAN AVCI *Gazi Üniversitesi*
RUMEYSA GÜNDOĞDU *Gazi Üniversitesi*
FATİME ŞALLI *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Kavram olarak çocuk, zamana göre, toplumların yapılarına, kültürlerine, inançlarına ve ekonomilerine göre değişen dinamik bir kavramdır (Polat, 2007). 20 Kasım 1989 tarihinde yayınlanan Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin ilk maddesinde çocuk için yapılan tanım şu şekildedir: "Bu sözleşme uyarınca çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre, erken yaşta reşit olmak durumu hariç, 18 yaşına kadar her insan çocuk sayılır" . Alanyazında görüş birliğine varılmış net bir yaş aralığı olmamakla birlikte genellikle Çocuk Hakları Sözleşmesinde belirlenen aralık temel alınmaktadır. (BMÇHS, s.5; Moroğlu, 2003, s.29; Polat, 1997, s.7; Akyüz, 2001).

Toplumsal bir kavram olan "çocukluk" içinde yaşanılan toplumun sosyal ve ekonomik durumlarından etkilenmektedir. Çocukların nasıl yaşadığı ve anlaşıldığı toplumların kültürel ve tarihsel bakış açısını yansıttığından, bu bağlamın dışında evrensel bir çocuk doğasından söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle çocukluğu tek bir imge olarak değil, kültürler arası çeşitliliğe sahip bir kavram olarak görmek gerekir (Ercan, 2011, s. 86,87,91). Çocukluk diye ayrı bir dönemin varlığının kabul edilmesi gerektiğini dile getiren Rousseau, kendine has bir çocukluk anlayışına sahiptir. Çocuğun yetişkinlerden farklı bir dönem olarak algılanması gerektiğini vurgular.(Rousseau, 2013).

Son zamanlarda ve özellikle erken çocukluk eğitiminde, çocuk deneyimlerine ve çocukların yaşam dünyasındaki algı ve anlayışlarına ilişkin kendi görüşlerini nasıl temsil ettiği konusu araştırmalara dahil edilmeye başlanmıştır. Çocukların araştırmalara dahil edilmesiyle erken çocukluk araştırmalarında katılımcı araştırma terimi ortaya çıkmıştır (Levy, Thompson, 2015; Sommer, Pramling-Samuelsson ve Hundeide, 2010). Bu konuyu araştırmaya yönelik yapılan çalışmalarda geleneksel olarak çocuklar katılımcıdan çok araştırmanın bir nesnesi gibi düşünülmektedir (Lipponen, Rajala, Hilppö & Paananen, 2015, s.2). Geleneksel yöntemleri kullanan bu çalışmalarda genelde çocukların görüşleri kendilerinden değil yakınlarından (ebeveyn, aile, bakım elemanları vb.) dolaylı olarak alınmaktadır (Neill, 2005, s.46). Fakat son 20 yılda araştırmalarda çocuklar araştırmalara görüşleri ve deneyimlerine değer verilen birer katılımcı olarak dahil edilmektedir. Çocukların katılımcı olarak dahil edildiği birçok farklı yöntem vardır. Gözlem, görüşme, anket, resimler, deneyler- eğitim programı denemeleri, yaratıcı metotlar- fotoğraf, çizim, oyun, hikaye anlatımı bu yöntemlere örnek olarak gösterilebilir (Neill, 2005; Mukherji & Albon, 2010).

Araştırma yapan ve özgün araştırmalarla alana katkıda bulunmayı amaçlayan akademisyenlerin bazıları araştırmalarını çocuklarla yapmaktadır. Bu araştırmalar akademisyenlerin çocukluk anlayışlarına göre değişiklik gösterebilmektedir. Çünkü çocukluk anlayışları kullandıkları araştırma yöntemleri etkilemektedir. Bu durum ise araştırmanın sonucuna yansıyabilir. Türkiye' deki alanyazın incelendiğinde akademisyenlerin çocuklarla araştırma yapma konusundaki görüşlerine yönelik bir çalışma tespit edilmemiştir.

Bu çalışmanın amacı alanyazın eksikliği gidermek için çocuklarla çalışan akademisyenlerin çocuklarla araştırma yapma konusundaki görüşlerini almaktır. Çalışma ile ülkemizde çocukluk çağı ile ilgili araştırma metodolojisi ve uygulamaları ortaya konularak çocukluk araştırmaları ve çocukluk anlayışı alanına katkı sağlanması umulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Geleneksel yöntemlerle açıklanması zor olan sorulara cevap bulmak için gerekli olan nitel araştırmalar, ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama, olguların, olayların ya da davranışların gerçekleştiği doğal ortamda inceleme, katılımcıların bireysel algı, deneyim ve bakış açılarını doğrudan öğrenme olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s.244-245; Creswell, 2014).

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'daki devlet üniversitelerinde yüksek lisans ve doktora eğitimine devam eden veya doktorayı son iki yıl içinde tamamlamış olan akademisyenler oluşturmaktadır. Çalışmaya başlamadan önce etik kurul izni alınmıştır. Katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı ve araştırmanın herhangi bir yerinde özgürce katılımın sonlandırılabileceği hususunda bilgilendirici aydınlatılmış onam formu katılımcılara imzalatılmıştır (Glesne, 2013).

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan soru formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada katılımcılara çalıştığı yaş aralığı, çocuklarla ilgili ilgi alanları, çocuk deyince akıllarına gelen sıfatlar, çocuklarla doğrudan araştırma yapma deneyimleri, çocuklar hakkında yetişkine soru sorma deneyimleri ile çocuklarla araştırma yapmanın avantaj ve dezavantajlarına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Çalışmaya dahil olmaya gönüllü ve onay vermiş akademisyenlere soru formu doldurtulmuştur.

Araştırmanın verilerini, katılımcıların görüşleri oluşturmaktadır. Görüşmelerden toplanan verilerin analizi içerik analizi tekniği ile yapılmaktadır. Bunun için öncelikle beş katılımcının yanıtlarıyla kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Çalışmanın bundan sonraki süreçlerinde on katılımcının formları iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek güvenirlik hesaplanacaktır.

Güvenirlik için görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları belirlenerek araştırmanın iç güvenirliği, Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanacaktır (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmanın güvenirliği saptandıktan sonra katılımcılara ait formlar analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocuklarla araştırma yapma konusunda akademisyen görüşlerinin inceleneceği bu araştırmanın ön çalışmasında oluşturulan kategori ve kodlara göre akademisyenlerin genel olarak çocuk denilince akıllarına gelen sıfatların olumlu olduğu, çoğunlukla çocuklarla doğrudan çalışma yaptıkları ve çocuklarla çalışmaktan keyif alma, çocuk bakış açısıyla çalışma yapma, birincil kaynaktan bilgiye ulaşma, derinlemesine bilgi sağlama, daha geçerli-güvenilir olması gibi nedenlerden dolayı bu yaklaşımı tercih ettikleri bulunmuştur.

Farklı bir bakış açısıyla çocuğu algılama, kapsamlı, çeşitli bilgi sağlama, daha kolay veri toplama gibi nedenlerden dolayı da yetişkinlere soru sorarak çocuklar hakkında araştırma yapmayı tercih ettikleri bulunmuştur.

Katılımcılar veri toplama zorluğu, yasal izin problemi, öğretmen ve ebeveynlerin karşıt tutumları gibi unsurları çocuklarla araştırma yapmanın zorlukları olarak göstermişlerdir. Katılımcıların verilerin daha geçerli- güvenilir olması, çocukların içten ve samimi cevaplar vermesi, veri toplama kolaylığı, araştırmacıya farklı bakış açısı kazandırması ve gerçekçi bilgiler edinilmesi gibi unsurları ise çocuklarla araştırma yapmanın avantajları olarak belirttikleri bulunmuştur. Ayrıntılı bulgular kongrede sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, Çocukla Araştırma, Akademisyen, Çocukluk Anlayışı, Çocuk Gelişimi

Kaynakça

Akyüz, E. (2001).Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı. *Milli Eğitim Dergisi,* 151.

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme El Kitabı. (2016).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Belgeç.

Creswell, J. W. (2014). Nitel, nicel araştırma deseni ve karma yöntem yaklaşımları (Çev. SB Demir). *Ankara: Eğiten Kitap*.

Ercan, R. 2011. Modern Çocukluk Paradi̇gması**.** *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken, 3*(2) 85-98.

Glesne, C. (2013). Nitel Araştırmaya Giriş. Ankara: Anı.

Levy, R., Thompson, P. 2015. "Creating 'buddy partnerships' with 5- and 11-year old-boys: a methodological approach to conducting participatory research with young children" *Journal of Early Childhood Research 13*(2) 137–149 .

Lipponen, L., Rajala, A., Hilppö, J., & Paananen, M. (2015). Exploring the foundations of visual methods used in research with children. *European Early Childhood Education Research Journal,* 1-25. DOI: 10.1080/1350293X.2015.1062663

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). An Expanded Sourcebook: Qualitative data analysis London: Sage.

Moroğlu,N. (2003). Türkiyede ve Dünyada Çocuk Hakları. İstanbul: Alman Liseleri Kültür ve Eğitim Vakfı.

Mukherji, P., Albon, D. (2010). Research Methods in Early Childhood-An Introductory Guide. British: Sage.

Neill, S. J. (2005). Research with children: a critical review of the guidelines. *Journal of Child Health Care, 9*(1), 46–58. DOI: 10.1177/1367493505049646

Polat, O. (1997). *Çocuk ve Hakları.* İstanbul: Analiz.

Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı 1. Tanımlar.* Ankara: Seçkin.

Sommer, D., I. Pramling Samuelsson, and K. Hundeide. 2010. *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice*. Milton Keynes: Springer.

(11623) Ninja Kaplumbağalar Animasyon Filmlerinin Değişen Şiddet Ögeleri Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

ŞEYDA AÇIKGÖZ *Hacettepe Üniversitesi*
RABİA YILDIZ *Hacettepe Üniversitesi*
HAKTAN DEMİRCİOĞLU *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Değişen dünya şartlarında çocuklar ebeveynleriyle akranlarıyla ve içinde bulundukları sosyal çevreyle etkileşim içinde olduğu kadar televizyon, sinema, çizgi film gibi görsel medya ve araçlarının da etkisi altındadır. Türkiye'deki çocukların televizyon izleme süreleri çeşitli araştırmalara konu olmuş ve bu sürenin ortalama bir ile iki buçuk saat arasında değiştiği görülmüştür (Aral & Aktaş, 1997). Bu durum göz önüne alındığında, görsel ve işitsel olarak güçlü bir araç olan televizyonun önemi ve çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal, mizah ve ahlak gelişimi üzerinde yarattığı etki daha da belirginleşmektedir. Yapılan çalışmalar, çocukların televizyon veya film izlerken maruz kaldıkları modellerden davranış ve tutum yönünden etkilendiklerini olumsuz kelimelerden oluşan etiketlemeleri de öğrendiklerini göstermektedir (Callan, Piasentin, & Lawson, 2006; Bilgin Ülken, 2011; Fouts, Callan, Piasentin, & Lawson, 2006). Televizyona ve televizyonda yayınlan programlara ek olarak son yıllarda teknolojinin hızla gelişmesi sonucu giderek gelişen ve önem kazanan animasyon film sektörü de yapılan uzun soluklu filmler ve karakterlerin duygusal tanıtımları sonucunda çocukların hayatlarında kendine büyük bir yer açmıştır. Filmlerin ilk çıktığı andan itibaren sinemalarda izlenebilme kolaylığı ve filmlerin kısa süre sonra televizyonda yayınlanmaya başlaması izlenme oranlarını arttırmaktadır. Öyle ki, birçok animasyon filmi çocuklar kadar yetişkinler tarafından da izlenmiş ve animasyon filmlerin öncelikli hitap kitlesi çocuklar olmasına rağmen giderek yetişkinlere hitap eder bir hal almıştır. Ancak bu ikili hitap şekli çocukların gerek gerçek ile hayali ayırt edebilme yetisine gerekse taklit etme ve model alarak öğrenme özelliklerine yani bilişsel yeterliliklerine dikkat edilmemesine sebep olmuştur. Bilişsel yeterlilik zaman içinde gelişir. Yaşamının ilk yıllarında benmerkezci olan, kendi dünyasından hayata bakan ve kendi gerçekliğini herkese genelleyen çocuk zaman içerisinde daha soyut ve varsayımsal düşünmeye başlar ve bu da ancak 11-13 yaşlarından sonra görülür (Yıldırım, Güneri, & Hatipoğlu Sümer, 2009). Bu sebepten çocuklar, gelişim düzeyleri dikkate alındığında bilişsel olarak bir yetişkin gibi doğru ya da yanlışı, hayal ya da gerçeği ayırt edemezler. Kendilerine model seçtikleri kişinin davranışlarını taklit ederek öğrenirler ki bu kişi yakından tanıdığı biri olabileceği gibi hayali bir kahraman da olabilir. Bu kişiyi taklit ederken sergilenen saldırgan davranış ve tutumlara karşı daha seçici oldukları yapılan çeşitli araştırmalarla kanıtlanmıştır. Ancak bu araştırmalardan en bilineni Bobo Doll Deneyi'dir. Bandura ve arkadaşları (1961) tarafından yapılan Bobo Doll Deneyi'nde rol modellerin saldırgan davranışlarını gözlemleyen çocukların davranışları kontrol grubuyla karşılaştırılarak gözlenmiş ve çocukların saldırgan davranışları gözleyerek taklit edebildikleri ortaya konmuştur. 2 yıl sonra rol modelleri gözlemleyerek değil televizyon aracılığıyla saldırgan davranışlar içeren bir film izleyen çocuklar iki grup halinde incelenmiştir. Bir grup saldırgan davranışlar sonucunda ödüllendirme diğer grupsa cezalandırma izlemiştir ve sonrasındaki davranışları gözlemlenmiştir. Saldırgan davranışları sonucunda ödüllendirilme filmini izleyen çocukların saldırgan davranışlar gösterdiği diğer grubunsa saldırgan davranışları göstermekten kaçındığı gözlenmiştir. Ancak çocuklardan filmde izlediklerini göstermeleri istendiğinde iki grup da benzer davranışları yansıtmışlardır (Bandura, Ross, & Ross, 1963). Yani çocuklar, saldırgan davranışların sonucunu göz önünde bulundurarak davranışlarına yansıtsalar da saldırgan davranışları iyi ya da kötü olmaksızın öğrenmektedirler. Son yıllarda yayımlanan animasyon filmlerinde kahraman olarak nitelendirilen karakterlerin saldırgan davranışları ve sorunları şiddet kullanarak çözme yaklaşımları sıkça işlendiği görülmektedir. Teknolojiyle birlikte çocuklar için uygun olmayan içeriklerin ayıklanması bekleniyorken, görsel ve işitsel olarak gerek karakteri gerekse efektleriyle daha da ilgi çekici hale gelen bu tarz filmlerde şiddet ögelerine daha fazla yer verilmeye başlanmıştır. Bu çalışmada, 1990 ve 2014 yapımı Ninja Kaplumbağalar animasyon filmlerinin şiddet ögeleri açısından kıyaslanarak incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Görsel ve işitsel ögeleriyle ön plana çıkan ve gelişen teknoloji ile birlikte hitap kitlesi olan çocuklardan giderek uzaklaşan animasyon filmleri bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Çocukların kolaylıkla taklit edebilme eğilimde oldukları şiddet ögelerinin animasyon filmlerinde sıkça yer bulmaya başlaması ve bunların çocuklar üzerindeki etkilerini gösteren araştırmalar animasyon filmlerinin değişen özelliklerinin incelenmesini gerekli kılmıştır. Araştırmada şiddet ögelerinin gelişen teknoloji ile birlikte ne oranda değiştiğini gözlemleyebilmek için önceden de çekimi yapılmış bir animasyon filmi seçilmiştir. Bu çalışma kapsamında 1990, 1991 ve 1993 yıllarında 3 film olarak yayınlanıp reyting rekorları kıran Ninja Kaplumbağalar orijinal adıyla Teenage Mutant Ninja Turtles serisinin ilk filmi ile 2014 ve 2016 yılında ilk iki filmi yeniden çevrilmiş ve 3. filminin de yeniden çevrilmesi beklenen yeni serinin ilk filminin karşılaştırması planlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan araştırmaya ilişkin uygun veriler elde edebilmek için nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Bu çalışmada veriler literatür taraması ile elde edilen bilgiler ışığında araştırmacılar tarafından hazırlanacak olan 'Ninja Kaplumbağalar Filmlerinin Psikososyal Açıdan İncelenmesine Yönelik Kontrol Listesi' ile toplanacaktır. Kontrol listesinde iletişim, şiddet ve zorbalık, cinsel istismar gibi psikososyal faktörler belirli temalar altında incelenecek ve gerekirse alt unsurlarla detaylandırılacaktır. Belirlenen temalar filmde görülme dakikası, içeriği, durumun detaylı açıklaması ve frekansı ile değerlendirilecektir. Kontrol listesinin hazırlanmasından sonra filmler araştırmacılar tarafından bağımsız olarak izlenecek ve daha sonra elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak karşılaştırmalı olarak değerlendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Filmler karşılaştırılmalı olarak analiz edildiğinde şiddet farklı yönleriyle değerlendirilerek görsel ve işitsel uyaranların ele alındığı görülecektir. Bu uyaranlar iletişim, şiddet ve zorbalık, cinsel istismar gibi psikososyal faktörler örneklendirilmiş olarak gözlemlenecektir. Araştırma sonucunda şiddet öğelerinin, filmde görülme sıklığında artışın olabileceği varsayılmaktadır. Bunun yanı sıra, şiddeti çağrıştıran görsel içeriğin çocuklardaki rol model alma gibi sosyal davranışlarda risk oluşturabilecek nitelikte etkileşime sebebiyet vereceği öngörülmektedir. Ayrıca şiddet türlerinden fiziksel şiddetin frekans yoğunluğunun geçmiş yıllardaki filmlere göre yakın gelecekteki filmlerde artmış olabileceği de varsayımların arasında bulunmaktadır. İletişim başlığı altında bir değerlendirme yapılacak olursa, iletişim öğelerinin şiddeti çağrıştıran uyaranlarla bağlantılı olacağı öngörülmektedir. Karakterlerin beden dilinin şiddet öğelerinin iletişim başlığı altında incelenmesinde en güçlü göstergelerden biri olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Saldırgan davranışlar, şiddet öğeleri, animasyon filmler

Kaynakça

Aral, N. & Aktaş, Y. (1997) Çocukların televizyon ve diğer etkinliklere harcadıkları sürenin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 99-105.

Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1961) Transmission of aggression through imitation of aggressive models. Journal of Abnormal and Social Psychology. 63, 575 - 582.

Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1963) Imitation of film-mediated aggressive models. Journal of Abnormal and Social Psychology. 66(1), 3- 11

Bilgin Ülken, F. (2011) Televizyon izlemede anne-baba aracılığı ile çocukların saldırgan davranışları arasındaki ilişki. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 195 - 216

Carlsson-Paige, N. & Levin, D. E. (1991) The subversion of healthy development and play: teachers' reactions to the teenage mutant ninja turtles. Early Childhood Education Journal. 19: 14. doi:10.1007/BF01617553

Fouts, G., Callan, M., Piasentin, K. & Lawson, A. (2006). Demonizing in children's television cartoons and disney animated films. Child Psychiatry Hum Dev, 37, 15-23.

Yıldırım, A., Güneri, O. Y. & Hatipoğlu Sümer, Z. (2009) Development and learning (2nd ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11637) Türkiye'de Okul Öncesinde Aile Katılımı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

HATİCE BEKİR — *Gazi Üniversitesi*
MİNE ÖZSOY — *MEB*
REMZİ AYDIN — *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Okul öncesi dönemde nitelikli bir eğitimin verilmesi, çocuğun içinde bulunduğu çevrede ilk elden etkileşimde bulunduğu bireylerin bu eğitime destek vermesi ile mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda aile çocuğun eğitiminde önemli etkiye sahip kaynak olma özelliğini taşımaktadır. Bu kaynak içerisinde çocuğun en yakın etkileşimde bulunduğu bireyler anne ve babadır. Anne ve babanın, çocuğun eğitimini ve gelişimini destekleyebilmeleri için çocuk eğitimi ve gelişimi konusunda eğitim almaları gerekmektedir (Can Yaşar, 2001). Söz konusu eğitim, ailelerin gereksinimlerine göre düzenlenmiş, ev ve kurum merkezli eğitim etkinlikleri ile gerçekleştirilebileceği gibi; ailenin çocuğun okuldaki etkinliklerine katılması yoluyla da; yani aile katılım çalışmaları ile de sağlanabilmektedir (Tezel Şahin ve Ünver, 2005).

Aile katılımı; anne babaların çocukların gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için organize edilmiş etkinlikler bütünüdür (Tezel Şahin ve Ünver, 2005). Okul öncesi eğitimde aile katılımının en önemli hedefi, eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamaktır. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarda kalıcı davranış değişikliklerinin gerçekleşebilmesi, programda planlanan öğrenme yaşantılarının ailede de sürdürülmesi ile mümkün olabilir. Eğitim programı, aileler tarafından desteklenmediği sürece istenen düzeyde etkili olamamaktadır. Okul öncesi eğitimde en iyi yaklaşım, çocuğu tek başına birey olarak değil, aile ile birlikte ele alan yaklaşımdır. Çünkü ebeveynler; çocukların "ilk ve devamlı öğretmenleridir" ve çocuklarla çalışmada eğitimcilere alternatif yollar önermektedir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2002; Köksal ve Eğmez, 2008; Temel, 2008; Tezel, Şahin ve Ersoy, 1999).

Aile katılımı yoluyla, aileler evde ve okulda düzenlenen çeşitli eğitim etkinliklerine katılırlar. Bu sayede, çocuklarının gelişimini izleme ve destekleyici bilgi ve becerileri kazanırlar. Okul öncesi eğitimde aile katılımının amacı, çocuğun eğitiminin devamlı ve bütünsel olmasını sağlamaktır. Aile katılımı, ailelerin desteği aracılığıyla okul programlarını geliştirmeye yardımcı olur. Bunun yanında öğretmenin kendi programını uygulamasını kolaylaştırır ve başarıyı artırır (Aydoğan, 2010).

Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimi açısından bu kadar önemli olan aile katılımın araştırıldığı çalışmaların incelenmesi, bu alandaki gelişmeleri ortaya koyması açısından önemlidir. Yapılan literatür çalışmasında aile eğitimi konusunda yapılan tez çalışmalarının incelenmesine yönelik çalışmaya rastlansa da (örn. Saçan, 2015) okul öncesinde aile katılımı alanında yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesine yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Hızla gelişen okul öncesi alanında aile katılımı temalı yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi mevcut çalışmaların ortaya konulması ve bu alanda görülen eksikliklerin belirlenerek ihtiyacın giderilmesine yönelik çalışmaların planlanması açısından önem teşkil etmektedir. Tüm bunlar dikkaye alındığında bu çalışmada Türkiye'de okul öncesinde aile katılımı alanında yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarının incelenmesi amaçlanmıştır

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; Türkiye'de okul öncesinde aile katılımı alanında yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarını ortaya koyduğundan tarama modeli tipindedir. Tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan taramadır (Büyüköztürk, Kılış-Çakmak, Erkan-Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Araştırmanın Evren-Örneklemi

Araştırmada, Türkiye'de okul öncesinde aile katılımı alanında yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarının saptanmasına çalışıldığından, araştırmanın evreni, YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından geçmişten günümüze arşivlenen, konu bölümü eğitim ve öğretim olarak dizgilenen lisansüstü eğitim tezlerinden (Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, http://tez2.yok.gov.tr) oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise okul öncesinde aile katılımı alanında yapılmış lisansüstü tezler oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak epistemolojik doküman analizi kullanılacaktır. Doküman analizi, mevcut kayıt ya da belgelerin veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesidir (Karadağ, 2009). Doküman analizinin birinci aşamasında, örneklem grubunda yer alan yüksek lisans ve doktora tezleri (kısıtlama bulunmayan) YÖK Dokümantasyon Dairesi Başkanlığı'nın web sitesinden pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılacaktır. İkinci aşamada ise, bilgisayar ortamına aktarılan tezler yıllara ve temalarına göre ayrılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinin son aşaması olan bulguların yorumlanması aşaması da tamamlandıktan sonra örneklem grubundaki lisansüstü tezlerinin yıllara, tezlerde kullanılan yönteme ve tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımında betimsel istatistikler kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de okul öncesinde aile katılımı alanında yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarının incelendiği bu araştırmanın beklenen geçici sonuçları arasında,

- Okul öncesinde aile katılımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin çalışma gruplarının annelerde yoğunlaştığı, babalarda ise sınırlı olduğu
- Okul öncesinde aile katılımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin okul öncesi eğitim alanın gelişimi açısından niceliksel olarak yeterli olmadığı,
- Okul öncesinde aile katılımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin çalışma alanı olarak Türkiye genelinde çok az sayıda ilde çalışmaların yürütüldüğü,
- Okul öncesinde aile katılımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin çoğunluğunun nicel araştırma modelinde tasarlandığı,
- Okul öncesinde aile katılımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin veri toplama araçlarının sınırlı olduğu,
- Okul öncesinde aile katılımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin çalışma gruplarının 5-6 yaş çocukların ailelerinde yoğunlaştığı,

yer almaktadır .

Anahtar Kelimeler: Aile katılımı, okul öncesi, lisansüstü tez, Türkiye

Kaynakça

Aral, N., Kandır, A. ve Can Yaşar, M. (2002). *Okul Öncesi Eğitim ve Okul Öncesi Eğitim Programı*. (2. Baskı), İstanbul: YA-PA.

Aydoğan, Y.(2010). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. T. Güler(Ed.),*Anne baba eğitimi.* (103-140). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Can Yaşar, M. (2001). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı. *Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı El Kitabı.*İstanbul:Yapa.

Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 10(3), 75-87.

Köksal Eğmez, F.C. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı (Kocaeli'nde Beş Anaokulunda Yapılan Araştırma)*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Saçan, S. (2015).Türkiye'de aile eğitimi konusunda yapılan tez çalışmalarının incelenmesi. E*ğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(*1), 158-170.

Temel Z. F. (2008). Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımı. Uluslar arası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okul Öncesi Eğitim Kongresi . 3O Nisan-03 Mayıs Trabzon. S: 89-98

Tezel, Şahin, F. ve Ersoy, Ö, (1999). 0-6 Yaş Döneminde Anne Baba Eğitiminin Önemi. Mesleki Eğitim Dergisi 1(1), 58-62

Tezel Şahin & Ünver, N.(2005). Okul öncesi eğitim programlarında aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,*13*(1), 23-30.

Tezel Şahin, F., & Özbey, S. (2009). Okul Öncesi Eğitim Programlarında Uygulanan Aile Katılımı Çalışmalarında Baba Katılımının Yeri ve Önemi. *Aile ve Toplum Dergisi*, *5*(17), 30-39.

(11678) Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim'in 10 Yılı: Okul Öncesi Eğitimde Çevre Dostu Davranışlar Üzerine Yapılan Araştırmalar

EZGİ ŞENYURT
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

REFİKA OLGAN
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda dünya nüfusundaki hızlı artış beslenme, barınma ve giyinme gibi ihtiyaçları artırmakla kalmayıp (Shrestha, 2014) aynı zamanda çeşitli çevre problemlerini de beraberinde getirmiştir (Chaisamrej, 2006). Benzer şekilde, aşırı nüfuslanmanın, artan insan etkinliklerinin, davranışlarının ve müdahalelerinin tetiklediği durmaksızın büyüyen suya, yiyeceğe, keresteye ve yakıta olan gereksinimden ötürü 1950'den beri dünya ekosisteminin zarar gördüğü ve tehlike altında olduğu belirtilmiştir (Millenium Ecosystem Assessment, 2005). Diğer bir deyişle, ihtiyaçları karşılamak için başvurulan tüketim ve israf gibi insan kaynaklı etkenler dünya genelinde ekosistemin dengesini bozmuştur. Bu yüzden, evrensel düzeyde artan insan nüfusu ve yıkıcı sonuçları, küresel iklim değişikliği (Roy ve Pal, 2009), küresel ısınma, ormansızlaşma, biyolojik çeşitliliğin azalması (Cohen, 2003), çevre kirliliği, kaynakların ve canlı türlerinin tükenmesi (Gimenez, 2000) gibi çevre problemlerinin temel sebeplerinden görülmüştür. Dengesi bozulan dünya ekosistemi ise yeryüzünde yaşayan canlılar ve yeryüzünün sürdürülebilirliği açısından büyük risk oluşturmakta (Gimenez, 2000) ve çoğu insanın bireysel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve ekolojik açıdan hayatlarını sürdürülemez şartlarda yaşamasına yol açmaktadır (Huckle, 2000; Ehrenfeld, 2008). Bu evrensel problemlerle başa çıkmak için Brutland Raporu'nda ''gelecek kuşakların ihtiyaçlarını gözeterek günümüz kuşağının ihtiyaçlarını karşılamak'' olarak tanımlanan (World Commission on Environment and Development [WCED], 1987, s.43) sürdürülebilir kalkınmanın önemi vurgulanmış olup ekonomi, toplum ve çevre olmak üzere 3 temel unsur içerdiğine dikkat çekilmiştir. Sürdürülebilir kalkınmanın temelinde 'sürdürülebilir davranış sergileme' yer alır (UNESCO, 1997b). Bu bağlamda, davranış değişikliğine olan acil ihtiyaç (Hill, 2008) çevreye en az hasarı veren veya çevreye fayda sağlayan davranışları ifade eden çevre dostu davranışları gündeme getirmektedir (Steg ve Vlek, 2009). İlgili literatüre bakıldığında, çevre dostu davranışın, çevre korumacı davranış (Geller, 2002), çevreye yararlı davranış (Stern, 2000), çevresel sorumlu davranış (Kollmuss & Agyeman, 2002) ve sürdürülebilir davranış (Clayton ve Myers, 2009) gibi kavramlarla dönüşümlü kullanıldığı görülmektedir.

Thessaloniki Beyannamesi'nde eğitimin bölgesel, ulusal ve uluslararası sürdürülebilir kalkınmanın temel öğesi olması gerektiğinin ifade edilmesiyle birlikte (UNESCO, 1997a), eğitim sürdürülebilir davranışların ana başlangıç noktası olarak görülmüştür (Emanuel ve Adams, 2011). Benzer şekilde, eğitim, sürdürülebilir bir toplum olabilmek için en önemli kaynak olarak tanımlanmıştır (Schumacher, 1973, s.64). UNESCO (1997b) 'sürdürülebilir kalkınma için eğitimin' erken çocukluk döneminde başlaması gerektiğini belirtmiş ve bu görüşe ayrıca Sürdürülebilir Kalkınma için Göteborg Önerileri'nde de (2008) yer verilerek erken çocukluk eğitimi sürdürülebilir kalkınma için eğitim'in doğal bir başlangıç noktası olarak nitelendirilmiştir. Davis'e göre (2014) tutumlar, algılar ve davranışlar erken yaşlarda kalıcı olarak kazanıldığından okul öncesi dönemde sunulan sürdürülebilir kalkınma eğitimi toplumsal, ekonomik ve çevresel sorunların giderilmesinde kritik rol oynamaktadır. Bu noktada, öğretmenler sürdürülebilir bir gelecek için çevre dostu davranışları desteklemede ve rol model olmada önemli yere sahiptirler (Vining ve Ebreo, 1992; Elliot ve Davis, 2009). Bu bilgiler ışığında, okul öncesi eğitimin ve çocuklara öğrenme deneyimleri sunan okul öncesi eğitimcilerinin çevre dostu davranışlarının desteklenmesi sürdürülebilir bir geleceğe sahip olmak adına büyük önem taşımaktadır. Bu sebeple, mevcut çalışma 'Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitimin 10 Yılı' nın (2005-2014) başlangıcı olarak ilan edilen 2005 yılından günümüze kadar olan süreçte SSCI kapsamında taranan uluslararası dergilerde okul öncesi eğitim alanında yayınlanan makalelerde ele alınan çevre dostu davranışları, bu davranışların yıllara göre dağılımları, çalışmaların yapıldığı ülkeleri ve örneklem gruplarını dikkate alarak genel yönelimleri incelemeyi ve ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada 2005-2017 yılları arasında Social Science Citation Index (SSCI) kapsamında taranan uluslararası dergilerde okul öncesi eğitimi alanında yayımlanan makalelerde ele alınan çevre dostu davranış türlerini, araştırma yöntemlerini, çalışmaların yıllara göre dağılımlarını, çalışmaların gerçekleştirildiği ülkeleri ve örneklem gruplarını incelemek amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. Mevcut çalışmada, makale değerlendirme sürecinde uygulanan sıkı ve titiz seçim ölçütleri ile alan yazındaki yüksek etkileri sebebiyle SSCI'da yer alan uluslararası dergilerdeki makalelerin çalışmaya dahil edilmesine ve çalışma kapsamına alınmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda, araştırmacılar tarafından ilgili makalelerin taramasını yapmak için öncelikle seçim ölçütleri belirlenecektir. Seçim ölçütleri belirlendikten sonra, okul öncesi eğitimde çevre dostu davranışların ele alındığı çalışmaların yayınlandığı ve SSCI veritabanında yer alan ilgili dergilerin 2005-2017 yılları arasında yayınlanmış olan sayıları ''early childhood education'', ''pro-environmental behavior'', ''environmental protective behavior'', ''environmentally significant behavior'', ''environmentally responsible behavior'', ve ''sustainable behavior'' anahtar kelimeleri temel alınarak taranacaktır. Bu seçim ölçütlerinden hareketle, güncel konuyla ilgili yapılan literatür tarama makaleleri çalışma kapsamı dışında tutulacak ve çalışmaya dahil edilmeyecektir. Belirtilen ölçütlere uygun olarak her bir makale araştırmacılar tarafından ayrı ayrı incelenecektir. Seçilen makaleler, belirlenen kriterler doğrultusunda araştırmacılar tarafından

değerlendirilecektir. Araştırmacılar arası uyumluluğun kontrolü amacıyla her bir araştırmacının elde etmiş olduğu bulgular bir diğerinin edindiği bulgular ile karşılaştırılacaktır. Bu sayede, araştırmanın sadece güvenirliğini değil aynı zamanda iç geçerliğini de sağlamak amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2005-2017 yılları arasında Social Science Citation Index (SSCI) kapsamındaki uluslararası dergilerde okul öncesi eğitimi alanında yayınlanan araştırma makalelerinde ele alınan çevre dostu davranış türlerini, bu davranışları içeren çalışmaların yıllara göre dağılımlarını, araştırma yöntemlerini, çalışmaların gerçekleştirildiği ülkeleri ve örneklem gruplarının belirlenmesinin ilgili alan yazına farklı açılardan katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Öncelikle, uluslararası alan yazınında yer alan okul öncesi eğitimde çevre dostu davranışları araştırmaya yönelik çalışmaların incelenmesinin, bu konu ile ilgili mevcut durumun ortaya konulmasının yanı sıra gelecekte yapılabilecek çalışmaların planlanmasına ışık tutacağına inanılmaktadır. Bu sayede, mevcut araştırmaların sunacağı veriler (çevre dostu davranış türlerini, araştırma yöntemlerini, bu davranışların çalışmaların yıllara göre dağılımlarını, çalışmaların gerçekleştirildiği ülkeleri ve örneklem gruplarını) ilgili alan yazınındaki eksikliklerin ortaya çıkarılmasında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Mevcut çalışma ayrıca ulusal veri tabanlarında taranan çalışmalarla da tekrarlanarak okul öncesi düzeyde çevre dostu davranışların desteklenmesi ile ilgili ulusal düzeyde ele alınma durumlarının belirlenmesine de öncü olabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimi, sürdürülebilir kalkınma için eğitim, çevre dostu davranış, sürdürülebilirlik

Kaynakça

Clayton, S., & Myers, G. (2011). *Conservation Psychology: Understanding and Promoting Human Care for Nature.* Wiley-Blackwell.

Davis, J. (Ed.). (2014). *Young Children and the Environment.* Cambridge University Press.

Elliott, S. & Davis, J. (2009) Exploring the resistance: An Australian perspective on educating for sustainability in early childhood. *International Journal of Early Childhood, 41* (2), 65-77.

Emanuel, R., & Adams, J. N. (2011). College students' perceptions of campus sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 12,* 79-92. doi:10.1108/14676371111098320

Geller, E. S. (2002). The challenge of increasing pro-environmental behavior. In R. B. Bechtel, & A. Churchman (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 525-540). New York: Wiley.

Huckle, J. (2000). *Education for Sustainability: some guidelines for curriculum reform.* Conference Paper. Available online: http://john.huckle.org.uk/publications _downloads.jsp

Kollmuss, A. & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research. 8*(3), 239-260.

Millennium Ecosystem Assessment. (2005). *Ecosystems and human well-being: Synthesis*. Island Press, Washington, DC.

Stern, P. C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues, 56,* 407- 424.

UNESCO (1997b). *Educating for sustainable future: A Transdisciplinary vision for concerted action*. Paris, France: UNESCO.

UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development.* Retrieved 27 August 2014 from http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-internati onal-agenda/education-for-sustainable-development/about-us/.

University of Gothenburg & Chalmers University of Technology.(2008). *The Gothenburg Recommendations on Education for Sustainable Development.* Retrieved on 17thNovember, 2010, from http://www.swedesd.se/images/stries/PDF/Methods_and_Resources/Educatio nforSustainableDevelopmen.pdf

World Commission on Environment and Development (WCED), (1987). *Our Common Future*. Oxford University Press, Oxford.

(11853) The early childhood curriculum revision in Turkey: How teachers perceive the changes in the revised curriculum*

HASAN DİLEK

Ahi Evran Üniversitesi

Problem Durumu

The teacher as planner, facilitator, observer, and supporter play a vital role in nurturing the child's development and learning (Lerkkanen et al., 2012; Leyva et al., 2015; Mejia & Hoglund, 2016). Even the teacher's psychological state and the pattern of relationship with child influence classroom quality, and the teacher with adopted teaching style, child-centred or teacher-directed, also influence the parent (Lerkkanen et al., 2013; Sandilos et al. 2015). Considering the teacher's impact in the curriculum, teacher has an important role in the *ECEC* (Cobanoğlu & Capa-Aydın, 2015). The curricula decisions toward curriculum content, teaching strategy, daily planning, and assessment practices are made by teachers (Guven, 2009; Lerkkanen et al., 2012; Wood & Bennet, 2001). The teacher may convert the principles of curriculum to different format during implementation phases. Such as, while the curriculum emphasizes to implement various activities (science, art, music, math and etc.) in the education process, some activities implement more than others by teachers (Varol, 2013). The teachers have also critical role in the success of curriculum change which is process to make practice better. Their initial decisions for change or revision in the *ECEC* are function as a critique to National Curriculum policies. They may act as various form is lead to engagement or irreparable rejection (Burgess, Robertson, & Patterson, 2010; Wood & Bennet, 2001). It should be known that the curriculum changing process is has a cycle that include the initiation, persuasion, implementation, and institutionalization (Fullan, 2007; Rogers, 2003). There are critical decision-making points for the teacher at various phases of this process. Fullan (2007) define first phase *initiation* as process leading to and including the decision to proceed with implementation. It is knowledge construct stage that can create motivation for adaptation to curriculum change. The following phase, *persuasion* change-decision process that teacher forms positive or negative attitude, belief toward curriculum change (Rogers, 2003). The outcomes of this phase include motivation, belief, and attitude in the decision process is rejection or adaption which is influences the phase of implementation. Teacher's pedagogical assumptions and theories underlying particular new curriculum may influence this phase (Fullan, 2007; Lee, Huang, Law, & Wang, 2013; Lieber et al. 2009; Rogers, 2003). The last phase, implementation occurs when an individual puts a change into use. Until the implementation stage, the innovation-decision process has been a strictly mental exercise. But implementation involves overt behaviour change, as the new idea is actually put into practice (Rogers, 2003, p.174). The continuation or institutionalization which is refers to whether the change gets built in as an ongoing part of the system or disappears by way of a decision to discard or through attrition is also an important stage in this process (Fullan, 2007, p.56). In this study, it was investigated what are teachers' views toward the phases of revised curriculum's initiation and persuasion

Araştırma Yöntemi

This study aims to investigate the teachers' view toward the changes in the *revised curriculum (RC)*. In order to an in-depth understanding about this point, the basic qualitative research methods were used for both data gathering and analysis process. The data of this current study were gathered by interview protocol. This protocol was designed on aim, process and assessments, which are significant parts of an education curriculum (Taylor, 1949; Wiles & Bondi, 1998). In the process which includes the implementation dimension of the curriculum, was based on activities, education environment, and planning (Catron & Allen, 2003). Therefore, the process part divided into the activities, environment, and planning in the protocol. Moreover, parent involvement was also included, since the parent involvement in early education is of critical importance to support children's development, school success (Hilado et al., 2011) and considered to be the key component of a quality early education, (Taguma et al., 2013). The interviews were conducted with 17 in- service early childhood education teachers working in early childhood settings in Kırsehir city centre in Turkey. Permission to conduct the study was obtained from legal authority. Teachers' consent were secured. Participant were informed that they may withdraw from study any time and their information were will be de-identified. The interviews were held at an appropriate time and place for researcher and participants. Each interview session was audio-taped to analyse and interviews lasted between twenty and thirty-five minutes approximately. The content analysis which one of the qualitative analysis types was used to analyse the data obtained in the study. The data answers of the teachers were transcribed, examined in detail and coded in this study.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings obtained from the preschool teachers' view on the curriculum revision were categorized into three stages: 1) the knowledge 2) the attitudes 3) pedagogical beliefs. The findings have demonstrated that teachers were construct knowledge, however, it is obvious that teacher cannot awareness other important changes. Teachers' views also show that they have various attitudes toward the changes made in the *RC* are ranked as *positive, negative, and unimportant*. The pedagogical beliefs about the *RC* which was explained and elaborated related to these attitudes were stated as reason of their attitudes by teachers. Teachers' pedagogical beliefs significantly influence their attitude. Their pedagogical beliefs are *the RC provide*

that focusing, awareness, and control, the RC provide that reality and usefulness, the RC provide that child-centered, the RC

provide that regularity and balance, the RC provide that good guidelines, the RC causes the workload, the content is important more than name.

Not: Bu çalışma Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince Desteklenmiştir. Proje Numarası: EGT.E2.17.019

Anahtar Kelimeler: National curriculum, Curriculum revision, Early childhood teachers, Turkey

Kaynakça

Burgess, J., Robertson, G., & Patterson, C. (2010). Curriculum implementation: Decisions of early childhood teachers. *Australasian Journal of Early Childhood,* 35 (2), 51-59.

Cobanoğlu, R. & Capa-Aydın, Y. (2015). When early childhood teachers close the door: Self-reported fidelity to a mandated curriculum and teacher belief, *Early Childhood Research Quarterly, 33(4), 77-86.*

Catron E.C., & Allen, J. (2003). Early childhood curriculum, a creative play model. Merril Prentice Hall. New Jersey.

Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. (Fourth edn). New York: Teachers College Press.

Guven, M.G. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care,* 179 (4), 437-451.

Lee, J.C-K., Huang, Y.X-H., Law, E.H-F., & Wang, M-H. (2013). Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: a Chinese perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 41(3), 271-287.*

Lerkkanen, M.J., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J.E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology, 37(4), 266-279.*

Leyva, D., Weiland, C., Barata, M., Yoshikawa, H., Snow, C., Treviño, E., & Rolla, A. (2015). Teacher-child interaction in Chile and their associations with prekindergarten outcomes, *Child Development, 86(3), 781-799.*

Rogers, E.M. (2003). Diffusion of initiatives (Fifth edn). New York: Free Press.

Taguma, M., Litjens, I., & Makoviecki, K. (2013). Quality matters in early childhood education and care. Seweden: OECD.

Taylor, R.W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. The University of Chicago Press. Chicago.

Varol, F. (2013). What they believe and what they do. *European Early Childhood Education Research Journal,* 21(4), 541-552.

Wood, E. & Bennett, N. (2001). Early childhood theories of progression and continuity. *International Journal of Early Years Education, 9(3), 229-243.*

(9101) Ortaokul Öğrencilerinin Temel Siyaset Bilgisi

SÜLEYMAN İNAN — *Pamukkale Üniversitesi*
ÖZGE TARHAN — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Dünya sosyal toplum yapıları anlamında gittikçe daha karmaşık ve birbirine bağımlı hale gelmektedir. Bu yüzden, bireylerin bu değişen dünyaya ayak uydurabilmeleri için daha fazla siyaset bilgisine sahip olması gerekmektedir. Siyaset neredeyse tüm sosyal bilimler arasında en eskisi iken, yaygın toplum algısındaki "ürkütücülüğün" etkisiyle bilim tarafı ihmal edilmiş ya da görmezden gelinmiş ve bu yüzden okul müfredatlarına girememiştir. Yine de Sosyal Bilgiler dersi içeriğinde adı açıkça söylenmese de siyasetin esaslı konularından bazıları (devlet, örgüt, yönetim) yer almıştır. Disiplinler arası bir yapısı olan Sosyal Bilgiler dersi, çeşitli dersleri içinde barındırmasına karşın bu derste siyasete ilişkin konulara yeterince değinilmemektedir. Politikayı olumsuz olarak görmekten ziyade Sosyal Bilgiler dersinde politika bilgisinin nasıl arttırılacağını ve bu bilginin bireyler üzerinde nasıl bir gelişme sağlayacağını ortaya koymak gerekir. Sistemize edilmiş bir siyaset eğitimi gündemi takip edebilmeyi, öğrencilere seviyeli ve tutarlı tartışabilmeyi, farklı düşüncelere saygılı olmayı öğretecektir. Bu süreçte öğrenciler gerekli olan politik bilgiye de sahip olmuş ve bunu içselleştirmiş olurlar.

Bağımsız gerçekleşecek siyaset eğitiminin sağlayacağı yararlar kümesinde, bireysellik, katılımcılık, yönetime ait kurumların nasıl işlediği, her bir kurumun ne gibi fonksiyonunun olduğu, siyaset yapan kişilerin siyasetteki rolleri, bu kişilerin nasıl seçildikleri, bu seçilme işlemi sırasında vatandaşların hak ve talepleri, bir vatandaşın ne gibi hak ve görevleri olduğu, sivil toplum kuruluşlarının yeri ve önemi öğrencilerin bilmesi gereken zorunlu konular olarak yer alır. Bu nedenle ortaokul düzeyindeki öğrencilerin siyasetle ilgili konularda bugün ve gelecekteki hayatları içinde nasıl etkili olabileceğine dair bilinçlenmesine ihtiyacı olduğu görülmektedir. Ayrıca siyaset eğitiminin etkililiği, öğrencilere siyaseti anlama yeteneğini, siyaseti anlama ve kullanma yeteneğini, siyasetle ilgili fikirlerini ifade edebilme yeteneğini, siyasal hayatın toplum üzerinde bugününe ve geleceğine önem verme, demokratik karar vermeye katılım, siyasal bilgi ve tutumların toplumların birbirlerini nasıl etkilediğini anlama becerilerini kazandırırken aktif vatandaşı ya da politik insanın şuurunu içeriklendirir.Siyasi açıdan okuryazar olmayan ve siyasetle ilgili konulara eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmaktan yoksun olan bireyler, hem gençken hem yetişkin olduklarında karşılaştıkları siyasi sorunları karmaşık ve endişe verici bulurken ayrıca siyasetten korkan bireyler olarak yetişir. Bu nedenle ortaokul düzeyinde öğrencilerin, siyaset bilgisinin; aktif ve demokratik birer birey olarak yetişmesinde insanların yaşamında nasıl etkilediğini anlaması oldukça önemlidir. Bu araştırmada tüm bu konular dikkate alınarak günümüzde öğrencilerin yaşamları boyunca siyasetle ilgili düşünce yapılarının temelini oluşturan, politika ile ilgili rollerin ve bu rollere ait sorumlulukların farkında olmasını sağlayan öğrencilerin temel siyaset bilgisini ölçmeyi hedeflemektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma tarama (survey) modeli üzerine kurgulanmıştır. Tarama modeli içerisinde yer alan boylamsal çalışma türü tercih edilerek 7. ve 8. sınıfların görüşlerine başvurulmuştur. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma türüdür (Karasar, 2004; Ekiz, 2009). Boylamsal çalışmalarda ise aynı örneklemin farklı grupları ile çalışılması söz konusudur (Karakaya, 2011). Bu çerçevede, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ve alan uzmanlarının görüşleri alındıktan ve pilot uygulaması yapıldıktan sonra son halini alacaktır.

Örneklem: Araştırma, 2016-2017eğitim-öğretim yılının güz döneminde Denizli merkezde, 7. ve 8.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilecektir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin tercih edildiği çalışmanın verileri alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyden oluşan ortaokullardan elde edilecektir.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada öğretmenlerin Temel Siyaset Bilimine ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından kullanılan anket formu, İnan'ın ortaokul çağı için hazırladığı "Genç Bilgi Siyaset" kitabının içeriğindeki 8 tema, alt sorun olarak kurgulanmıştır. Anket maddeleri temelde öğrencinin ne bildiğini ölçmeyi hedeflemektedir. Kimi sorular ise bilgiyi ne kadar yapılandırdığını görmek üzere psikolojik durum bilgisini (algı, düşünce biçimi, görüş) ortaya çıkartma hedefi taşımaktadır. Bu bakımdan soru zaman kipleri daha çok şimdiki zaman olsa da, bir kısmı geçmiş ve gelecek zamanlıdır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi: Verilerin elde edilmesi için oluşturulan anket araştırmacılar tarafından uygulanacaktır. Hazırlanan anket formu daha sonra belirlenen örneklem gruplarına uygulanacaktır. Uygulanan anketten elde edilen veriler betimsel istatistik çerçevesinde tanımlayıcı istatistikler kullanılarak yaygın bir istatistik programıyla analiz edilecektir.

siyaset bilgisini ölçmeyi hedeflemektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin temel siyaset bilgileri konusunda birtakım eksiklikleri olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler siyasetin toplumsal hayatta gerekli olduğunu ve kendilerinin siyasetle ilgili daha birçok konuda bilgi sahibi olması gerektiğini belirteceğine ulaşılacaktır. Ayrıca erkek öğrencilerin siyaset konularını yakından izlemeye eğilimli olacakları buna karşın kız öğrencilerin siyaset konularına ilgilerinin erkek öğrencilere oranla daha düşük olacağı ya da ilgilerinin olmayabileceği sonucuna varılacağı öngörülmektedir. Çocuğun okuldaki siyasetle ilgi temel bilgilere sahip olması üzerinde en etkili faktörlerden birinin okulda müfredatı belirlenmiş bir dersin olacağı düşünülmektedir. Halihazırdaki durumda araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun siyasetle ilgili temel bilgilerin öğrenilmesinde Sosyal Bilgiler dersinin diğer derslere göre daha büyük bir öneme sahip olacağı düşüncesinde olacağı da tahmin edilmektedir. Araştırmadan elde edilen verilerin değerlendirilmesine ilişkin süreç devam ettiğinden bulgular, tartışma ve öneriler ilerleyen zamanda veri seti tamamlandıktan sonra daha açık bir şekilde ortaya konulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Siyaset Eğitimi, Siyaset okuryazarlığı, Sosyal Bilgiler, Ortaokul Öğrencileri, Nicel Çalışma

Kaynakça

C

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Genişletilmiş 3. Baskı, Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Greenstein, F.I. (1960). The benevolent leader: Children's ımages of political authority. *The American Political Science Review,* Vol. 54, No. 4, 934-943.

Harwood, A. M. (1992). The *effects of close up participation on high school students' political attitudes*. Annual Meeting of the American Educayional Research Association. Boston, MA, April 16-20.

Health, M., Rowe,, D., Breslin, T. (2008). The place of citizenship education in the primary curriculum.Web: http://www.citizenshipfoundation.org.uk/lib_res_pdf/0593.pdf adresinden (11 Mart 2016'da alınmıştır).

İnan, S. (2016). *Genç bilgi siyaset*. İstanbul: Doğan Egmont.

İnan, S. (2014). Sosyal bilgiler eğitimi: Nedir? Ne zaman ve neden?. Öğretmen ve öğretmen adayları için Sosyal Bilgiler Eğitimine Giriş (ED. S. İnan) içinde s:1-21. Ankara: Anı Yayıncılık.

Maitles, H. (1997). *Teaching political lliteracy.* Cottish Educational Research Association Annual Conference (September 18-20 1997: University of Dundee.

Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımları*. S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.

Kuş, Z. (2013). Political *literacystatus of pre-service social studies teacher*. Global Conference on Contemporary Issues in Education, GLOBE-EDU 2014, 12-14 July 2014, Las Vegas, USA.

Kuş, Z., Tarhan, Ö. (2016). Political education in social studies classrooms: A perspective from Turkey. *Journal of Theory and Practice in Education*, Volume: 12(3). 464-483.

Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemi. 25. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.

(9826) Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları: Uludağ Üniversitesi Örneği

PINAR BAĞÇELİ KAHRAMAN
Uludağ Üniversitesi

GÖNÜL ONUR SEZER
Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Yeni kuşakların topluma kazandırılması süreci aile içinde başlamaktadır. Böylece bireyler toplumsal rollerini öncelikle aile içinde öğrenmektedirler. Daha sonra okullar ve öğretmenler bireyin toplumsallaştırılması için görevi devralmaktadırlar (Topses, 2014). Eğitim, çocuğun belirlenmiş davranışlara sahip olma sürecini yönlendirmekte ve çocuğun duygusal ve sosyal yönden gelişerek topluma uyum sağlayabilecek bir kişilik geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Gözütok, 1995).

Eğitim sisteminin en önemli işlevlerinden biri de, demokratik yaşam biçimine sahip bireyler yetiştirmektir. Demokrasi, bireysel hak ve özgürlükleri koruyan, vatandaşlar arasında eşitliği sağlamaya çalışan ve çoğunluğun yönetimine dayalı bir yönetim biçimidir (Karslı, 2006). Bu tanımdan hareketle demokrasi, eşitlik, özgürlük, lâiklik, adalet, hümanizm, hoşgörü, sevgi, insan haklarına saygı, iletişim, sosyal adalet gibi kavramları içermektedir. Bu nedenle, bu kavramların kazandırılabilmesi aile ve okulda demokratik ortamların sunulması ile mümkündür (Gözütok, 1995). Özellikle eğitim sürecinde öğretmenlerin öz geçmişi, idealleri, tutumları ve davranışları öğrencilerin davranışlarını etkilemektedir (Dickinson, 1990; Gözütok, 1995). Demokratik öğretmen davranışlarına sahip bir öğretmen, çocukların fikirlerini alır, yapılacak işler konusunda fikir alışverişinde bulunur ve çocuklara seçme hakkı tanır (Başar, 2006). Böyle bir öğretmenle birlikte çocukların sorumluluk sahibi, bilinçli ve nitelikli bir birey olarak yetiştirilmesi toplumun mutluluğu ve geleceği için önemlidir. Bu açıdan her çocuğun temel hak ve hürriyetlerden, sosyal ve ekonomik haklardan yararlandırılması gerekmektedir (Aral ve Gürsoy, 2001). Dolayısıyla öğretmenlerin çocuk hakları konusunda bilinçlendirilmeleri ve uygulamaya dönük çalışmalara yer vermeleri önem kazanmaktadır. Çocuk hakları, tüm çocukların doğuştan sahip olduğu eğitim, sağlık, barınma, fiziksel, psikolojik gibi hakların hepsini tanımlayan evrensel bir kavramdır (Doğru, 2014). Yetişkinlerden farklı fiziksel, davranışsal ve psikolojik özellikleri olan çocukların, sürekli büyüme ve gelişme gösterdiği, bakımlarının bir toplum sorunu olduğu ve bilimsel yaklaşımlarla herkesin bu sorumluluğu yüklenmesi gerektiği yirminci yüzyılın başlarından itibaren ortaya çıkmış bir konudur (Doğru,2014). Çocukların haklarının tam ve doğru olarak bilinmemesi, çocukların fiziksel, ekonomik, duygusal, cinsel ve eğitimsel ihmal ve istismara uğramalarına neden olabilmektedir (Sağır ve Gözler, 2013). Geleceği şekillendirecek öğretmen adaylarının çocuk hakları ve demokrasiye yönelik tutumlarının belirlenmesinin ve buna yönelik lisans programlarında gerekli içeriğe yer verilmesinin, çocukların uğrayabileceği ihmal ve istismarı en aza indireceği düşünülmektedir. Eğitimin temelini oluşturan öğretmen adaylarının demokrasi ve çocuk hakları ile ilgili tutumlarının, görüşlerinin ve hangi değişkenlerin tutumlarını ve görüşlerini etkilediğinin ortaya çıkarılması bu nedenle büyük önem taşımaktadır. Bu önemden hareketle bu araştırmanın amacı, Uludağ Üniversitesi Temel Eğitim, Fen Bilgisi, Matematik Ve Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Uludağ Üniversitesi Temel Eğitim, Fen Bilgisi, Matematik ve Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik olarak yapılan bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi öğretmen adayları arasından basit rasgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemi 2016-2017 öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden, Sınıf Eğitimi (N=52),Okul Öncesi Eğitim (N=52), Fen Bilgisi Eğitimi (N=51), Matematik Eğitimi (N=63) ve Sosyal Bilgiler Eğitimi (N=49) öğretmen adayları olmak üzere toplam 267 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada cinsiyet, bölüm ve demokratik tutuma yönelik sorulardan oluşan bir kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Bununla birlikte Gözütok (1995) tarafından geliştirilen 50 maddeden oluşan 'Demokratik Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek alınabilecek en yüksek puan 50, en düşük puan 0'dır. Yüksek puan demokratik tutum düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarına Karaman Kepenekçi (2006) tarafından geliştirilen 22 maddelik 'Çocuk Haklarına Yönelik Tutum Ölçeği' uygulanmıştır. Ölçekten alınacak en düşük puan 22 ve en yüksek puan ise 110'dur. Araştırmanın verileri, SPSS programında çözümlenerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın kişisel bilgi formundan elde edilen verilere göre demokratik tutumların ve çocuk haklarına yönelik tutumların farklılık gösterip göstermediği Anova testi ile incelenecektir. Ayrıca demokratik tutumlar ile çocuk haklarına yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin de anlamlılık gösterip göstermediği değerlendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uludağ Üniversitesi Temel Eğitim, Fen Bilgisi, Matematik ve Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik olarak yapılan bu araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olacağı düşünülmektedir. Nitekim Peker (2012), sınıf öğretmenleriyle yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenlerin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu

saptamıştır. Ayrıca kişisel bilgi formundan elde edilen verilerden öğretmen adaylarının anne baba tutumlarına göre demokratik tutumlarının farklılık gösterebileceği de düşünülmektedir. Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda Temel Eğitim, Fen Bilgisi, Matematik ve Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının bölümlere göre demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının farklılık göstermeyeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, demokratik tutumlar, çocuk hakları.

Kaynakça

Aral, N. ve F. Gürsoy. (2001). Çocuk hakları çerçevesinde çocuk ihmal ve istismarı. *Milli Eğitim Dergisi*, 151(5).

Başar, H. (2006). Sınıf yönetimi. 13. Basım. Ankara: Anı Yayıncılık

Dickinson, D. J. (1990). The relation between ratings of teacher performance and student learning. *Contemporary Educational Psychology*, 15. 142-152.

Doğru, S.Y. (2014). Yasal düzenlemeler. Ed. Doğru, S. Y. Çocuk hakları ve koruma kitabı içinde. Ankara:Eğiten Kitap.

Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*, Ankara: Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.

Karaman Kepenekçi, Y. (2006). A study of university students' attitudes towards children's rights in Turkey, *The International Journal of Children's Rights.* 14. 307–319

Karslı, M.D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Peker, R. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin demokratik tutumları ile çocuk haklarına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi (Manisa ili örneği*). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Burdur

Sağır, M. ve Gözler, A. (2016). Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*. 67-102.

Topses, M.D. (2014). *Eğitim sosyolojisi*, 2. Basım, Ankara: Nobel yayıncılık.

(10046) Migration as a Cross-Border Encounter: The Case of Syrian Refugees in Global City Istanbul

MERVE AYGUN

Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

In the contemporary simultaneity of growing global connections and cross-border issues, there is a new realm of work that comprises notions such as diversity, migration, multiculturalism, universal human rights or any other complex situations which are strongly contradicting with the institutional and operational structures of nation-states. Put differently, along with the ongoing series of cross-border movements in which people develop and maintain various social, cultural and economic links in more than one nation, to conceive the geopolitical borders as rationally organized discrete, fixed and dichotomous entities is no longer adequate – if it ever was. Moreover, while the diversity and transnational relations has been celebrated in a world increasingly imagined as global, 'stranger' positon of migrant people remains visible and meaningful that can be marked as timeless and placeless identities who suffer from integration and adoptation to the major culture. Furthermore, in the contemporary society, migration and its concomitant conditions are not single issues with a clear departure and equally clear arrival. But rather, migration and its challenging conditions often an ongoing process which is likely to go on for generations.

Given this context, it is important to keep in mind that, belonging to a community through having right to equality is a primary feature of personhood on the one hand, and the primacy of the individual on the other. However, by the traditionally conceptualized nationalistic and increasingly populist political adherents, many of the migrant people are treated to develop and enact an intermediate kind of identity – half refugee, half migrant that is stranded in perpetuity in the anywhere of in-betweenness. In this light, I assert that the discourse of diversity as a societal legitimated project of the global democracy agenda should be framed by the fertilisation of a perspective that combines respect for cultural differences within the frame of reference of the recognition of the universal human rights. Accordingly, the obligations to these groups are moral and, for those states who are signatories to the Geneva Convention on the Status of Refugees (United Nations 1951) and its 1967 Protocol they are legal. In this context, as a result of the growing number of diversified motives in the contemporary world, being able to offer pragmatic solutions to develop an approach where the plurality of perspectives and their cross-formulation is itself a main feature of the democratic societies. Therefore, I suggest that, extending democratic rights by engaging in a dialogic position has a critical role in favour of reconcile diversity and cultural pluralism with the former position of the shared values and social solidarity.

Araştırma Yöntemi

Accordingly, the obligations to these groups are moral and, for those states who are signatories to the Geneva Convention on the Status of Refugees (United Nations 1951) and its 1967 Protocol they are legal. In this context, as a result of the growing number of diversified motives in the contemporary world, being able to offer pragmatic solutions to develop an approach where the plurality of perspectives and their cross-formulation is itself a main feature of the democratic societies. Therefore, I suggest that, extending democratic rights by engaging in a dialogic position has a critical role in favour of reconcile diversity and cultural pluralism with the former position of the shared values and social solidarity.

By using qualitative research methods based on the analysis of the stories of the participants of a focus group sample, this study aims to demonstrate how immigrant - Syrian people in global city Istanbul narrate their own needs and encounters in their everyday lifes at a migrated country. Furthermore, the reading of focus group narratives aims to generate further questions about how to reconcile diversity with a set of shared values by recognizing the right to be equal but at the same time different. Last but not least, the findings of this study also aims to question the dominant visual representations of migration and indicate what directions could be taken in mapping the mobility of people and their dispersed and dynamic conditions carried around over the places of the transnational connections.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

By using qualitative research methods based on the analysis of the stories of the participants of a focus group sample, this study aims to demonstrate how immigrant - Syrian people in global city Istanbul narrate their own needs and encounters in their everyday lifes at a migrated country. Furthermore, the reading of focus group narratives aims to generate further questions about how to reconcile diversity with a set of shared values by recognizing the right to be equal but at the same time different. Last but not least, the findings of this study also aims to question the dominant visual representations of migration and indicate what directions could be taken in mapping the mobility of people and their dispersed and dynamic conditions carried around over the places of the transnational connections.

Anahtar Kelimeler: cross-border movements, migration, diversity, globalization

Kaynakça

References

Berezin, M., &. Schain, M. (Eds.). (2003). *Europe without borders: Remapping territory, citizenship, and identity in a transnational age*. Johns Hopkins University Press.

Berezin, M., & Schain, M. (Eds.). (2003). *Europe without borders: Remapping territory, citizenship, and identity in a transnational age*. Johns Hopkins University Press.

Benhabib, S. (2002). *The claims of culture: Equality and diversity in the global era*. Princeton University Press.

Benhabib, S. (2004). *The rights of others: Aliens, residents, and citizens* (Vol. 5). Cambridge University Press.

Eriksen, T. H. (2002). *Ethnicity and nationalism: Anthropological perspectives*. Pluto Press.

Hall, S. (1992). The question of cultural identity. *Modernity and its futures*, 274-316.

Secor, A. (2004). "There is an Istanbul that belongs to me": citizenship, space, and identity in the city. *Annals of the Association of American Geographers*, *94*(2), 352-368.

Soysal, L. (2003). Labor to culture: Writing Turkish migration to Europe. *The South Atlantic Quarterly*, *102*(2), 491-508.

Van Houtum, H. (2012). Remapping Borders. *A companion to border studies*, *26*, 405.

(10570) Türkiye'de Okul Beslenme Politikalarının Çocuk Hakları Perspektifinden Değerlendirilmesi

NACİYE AKSOY — *Gazi Üniversitesi*
ÜLKÜ SURAL ÇOBAN — *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Beslenme; büyüme, gelişme ve sağlığın korunabilmesi amacıyla ihtiyaç duyulan besin öğelerinin alınması ve beden tarafından kullanılmasıdır. Ayrıca erken yaşlarda fiziksel gelişim ve zekanın en önemli çevresel faktörlerinden biridir (Baysal, 2002).

Yapılan araştırmalar beslenmenin öğrencilerin düşünme becerilerini, davranışlarını, sağlığını ve akademik performanslarına etki eden tüm faktörleri etkilediğini göstermektedir. Örneğin Florence, Asbridge ve Veugelers tarafından 2008 yılında yapılan bir çalışma, yetersiz beslenen beşinci sınıf öğrencilerinin standart testlerde akranlarından daha düşük performans gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Diğer bir çalışma ise çok fazla fastfood tüketen beşinci sınıf öğrencilerinin matematik notlarının ve okuma performanslarının diğer öğrencilerden daha düşük olduğunu göstermiştir (WilderResearch, 2014).

Bu çalışmaların da gösterdiği gibi beslenme okul performansını etkiler. Protein, karbonhidrat ve glikoz içeren besinlere erişim öğrencilerin bilişsel becerilerine, konsantrasyonuna ve enerji seviyesine etki eder. Yetersiz beslenme öğrencileri hastalıklara karşı savunmasız hale getirir ve okul devamsızlığına yol açan baş ağrısı ve mide ağrısına sebep olur (WilderResearch, 2014).

Okul çağı çocukları yeni doku yapımının fazla olduğu büyüme ve gelişme sürecinde oldukları için yetişkinlere oranla daha fazla enerji, protein, vitamin ve minerale ihtiyaç duyarlar. Büyüme ve gelişme çağında yeterli ve dengeli beslenme gerçekleşmezse büyüme ve gelişme sekteye uğramakta ve sağlık problemleri ortaya çıkabilmektedir. Beslenme alışkanlıklarının da kazanıldığı bu dönemde yeterli beslenme, gerek fiziksel gelişim gerekse sağlıklı bir yaşamın sürdürülmesi açısından ve ileride beslenmeye bağlı kronik rahatsızlıkların, zihinsel gelişimde kalıcı hasarların oluşumunun engellenmesi açısından önemlidir (Ay, 2006). Bunun ne denli önemli olduğunun bilincinde olan ülkeler okul beslenme plan ve politikaları geliştirmek amacıyla çalışmalar yürütmektedir (Nicklas vd., 2001).

Sosyoekonomik ve sosyokültürel faktörler beslenme sorunlarının nedenlerindendir. Ailenin ekonomik imkanları aile bireylerinin sağlık ve beslenme durumlarının en önemli belirleyicilerindendir. Yaşları bakımından çocuklar bir toplumda yoksulluktan en fazla etkilenen gruptur. Ekonomik olanakların elverişsizliği, sağlıksız fiziki ortama, sağlık hizmetlerinden yararlanamamaya, beslenme yetersizliğine sebep olmaktadır. Yetersiz beslenme ise bağışıklık sistemi üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Bu durum çocukların enfeksiyon hastalıklara daha sık yakalanmasına neden olmaktadır (Hatun, Etiler ve Gönüllü, 2003).

Dünyada kişi başına düşen gelirin düşük olduğu ülkelerde kötü beslenme ve beslenme problemleri daha sık görülmektedir. Batı ülkelerinde yapılan pek çok çalışmada besin tüketimi açısından sosyal adaletsizlik ortaya konulmuştur. Yüksek sosyoekonomik düzeydeki insanların beslenmeleri düşük sosyoekonomik düzeydeki insanların beslenme düzeylerine kıyasla yeterli beslenme düzeyine daha yakındır. Çocukların beslenme durumlarına ilişkin çalışmalar, bu eşitsizliğin erken çocukluk döneminden itibaren başladığını göstermektedir (Ay, 2006).

Okul çocuklarının beslenmesinde okulda yapılan beslenme uygulamaları büyük önem arz etmektedir. Gelir düzeyi, insanların yiyecek satın alma gücüne etki etmektedir. Ekonomik açıdan sınırlı olanaklara sahip ailelerde yiyecek miktarı kısıtlı olacağı için aile fertlerinin her birine düşen yiyecek miktarı da azalmaktadır. Sosyoekonomik açıdan yetersiz düzeydeki ailelerin çocukları aile ortamında yeterli ve dengeli beslenememelerine rağmen bu durumu okulda yaptıkları beslenmeyle giderebilmektedirler. Yani toplumda mevcut olan beslenme eşitsizliğinin giderilmesi açısından okul beslenmesi önemli bir rol oynamaktadır.

Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı Türkiye'de okul beslenme politikalarını çocukların beslenme hakları perspektifinden değerlendirmektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma Türkiye'de okul beslenme politikalarının çocuk hakları açısından değerlendirilmesini amaçlayan derleme türü bir çalışmadır. Bu derlemede öncelikle beslenmenin önemini, fiziksel ve zihinsel gelişime etkilerini, okul performansına etkisini, çocuk yoksulluğunu ve yetersiz beslenmenin yarattığı kalıcı etkileri ele alan bilimsel çalışmalar ile okul beslenme politikalarına yönelik ulaşılabilen kurumsal dokümanlar incelenmiştir.

Çocukların beslenme hakkı uluslararası insan hakları belgelerine ilk kez 1924 yılındaki Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi ile girmiştir. Bildirgede aç çocukların beslenmesi gerektiği belirtilmiştir. 1959 tarihli Çocuk Hakları Bildirgesinin 4. ilkesinde ise; sağlıklı büyüme için gerekli olan beslenme, barınma dinlenme ve oyun olanakları birlikte değerlendirilmiştir. İnsan haklarının gelişiminde bir başlangıç addedilen 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinde ise beslenme hakkı hem bireyin kendisi için hem de ailesi için isteyebileceği bir hak olarak belirtilmiştir. Bu bağlamda okul beslenme politikalarının ve

uygulamalarının mevcut durumu çocuk hakları perspektifinden ele alınarak değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme için ulusal ve uluslararası yasal dayanaklar ile okul beslenme politikalarıyla ilgili kitap, dergi, gazete haberi, YÖK Ulusal Tez Merkezinden ve internet üzerinden yapılan tarama sonucunda bulunan lisansüstü tez, online kitap ya da dergi, makale, tutanak, kayıt, yazışma, yönerge, rapor vb. tüm kaynaklar veri olarak ele alınmakta ve incelenmektedir.

Çalışma kapsamında ulusal düzeydeki bilimsel çalışma ve raporların yanı sıra, diğer ülke eğitim sistemlerinde uygulanan okul beslenme politikaları ve uygulamaları da ulaşılan kaynaklar ölçüsünde incelenmekte ve örnek uygulamalardan hareketle Türkiye eğitim sistemi açısından çıkarımlarda ve önerilerde bulunulmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilimsel çalışmalar yaşamın erken döneminde yetersiz ve sağlıksız beslenmenin, körlük, zihinsel ve fiziksel gelişimde gerilik, enfeksiyonlarla mücadele edememe, obezite, kronik hastalıklar gibi beyin ve bedende onarılamayan hasarlara neden olduğunu ortaya koymaktadır. Zihinsel ve bedensel gelişimdeki bu yetersizlikler aynı zamanda çocuğun okul performansını da olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle yeterli ve dengeli beslenme, İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (UDHR), Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (ICESCR), Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye (CRC) ve Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Uluslararası Sözleşmesi (CEDAW) gibi pek çok uluslararası yasal metinde temel bir insan hakkı olarak kabul edilmiştir. Bu yasal metinlerden hareketle pek çok ülke, diğer uygulamalar yanı sıra, eğitim sistemlerinde de çocukların beslenme haklarını ücretsiz yemek uygulamalarıyla üstlenmektedir. Türkiye'de de sosyal devlet ilkesi bağlamında bir sosyal adalet aracı olarak zorunlu eğitim süresince devlet okullarında ücretsiz kahvaltı ve öğle yemeği uygulamasına -süt ve üzüm dağıtımı uygulamalarına ilaveten- geçilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hakları, beslenme, yoksulluk, sosyal adalet, kalıcı eşitsizlik, eğitim hakkı, gıda hakkı

Kaynakça

Ay, N. (2006). *Okul çağı çocuklarında taze sebze ve meyve tüketim durumu ile tüketimi etkileyen etmenlerin saptanması.* Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baysal, A. (2002). *Beslenme*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

DPT (1997). *Türkiye ve Avrupa Birliği'ndeki Sağlık Politikaları ve Göstergelerinin Karşılaştırılması. http://sbu.saglik.gov.tr/Ekutuphane/kitaplar/biyoistatistik%20(7).pdf* sayfasından erişilmiştir.

Drake University (2005.) *"What is a food policy?"*, Food Policy Council Questions and Answers. http://www.drake.edu/media/collegesschools/law/documents/Food%20Policy%20Council%20FAQ.pdf sayfasından erişilmiştir.

Gross, S.M., Bronner, Y., Welch, C., Moore, D.N., Paige, D.M. (2004). Breakfast and lunch meal skipping patterns among fourth-grade children from selected public schools in urban, suburban, and rural Maryland. *J.Am.Diet.Assoc., 104*, 420-423.

Hatun, S., Etiler, N., Gönüllü, E. (2003). Yoksulluk ve çocuklar üzerine etkileri. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, *46* (4), 251-260.

Okul Sütü Programi Uygulama Esaslari Hakkinda Karar. (2013). *T.C. Resmi Gazete*, 5171, 17 Ağustos 2013.

TMO (2016). *Okullarda Kuru Üzüm Dağıtımı Programı.* http://okuluzumu.tmo.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Türkiye Halk Sağlığı Kurumu (2016). *Beslenme Dostu Okullar Programı Uygulama Kılavuzu.* http://beslenme.gov.tr/content/files/beslenme_dostu_okullar_program_uygulama_k_lavuzu.pdf sayfasından erişilmiştir.

Wilder research (2014) Nutrition and Students' Academic Performance. https://www.wilder.org/Wilder-Research/Publications/Studies/Fueling%20Academic%20Performance%20-%20Strategies%20to%20Foster%20Healthy%20Eating%20Among%20Students/Nutrition%20and%20Students'%20Academic%20Performance.pdf sayfasından erişilmiştir.

(10966) Toplumun Sığınmacı Bireylerle İlgili Tutumları; Denizli Örneği

GÜLAY TAŞDEMİR YİĞİTOĞLU — *Pamukkale Üniversitesi*
BİLGİN KIRAY VURAL — *Pamukkale Üniversitesi*
ÖZLEM KÖRÜKÇÜ

Problem Durumu

Orta Doğu bölgesinde 2003 yılından beri süren savaş ve şiddet olayları komşu ülkeleri de etkilemektedir. Bu durum, büyük toplumsal yer değiştirmelere sebebiyet vermektedir (City limits, 2015). Savaş, küresel bir sağlık sorunudur (Merill ve Hodge, 2010). Savaşlar ölüm, yaralanma, hastalıklar ve bunlardan kurtulanların tüm yaşamını etkileyen uzun dönem etkilere neden olmaktadır (Yusuf ve Anand, 1998). Ayrıca savaş, insanların kitleler halinde kendi ülkelerini terk ederek başka ülkelere göç etmelerine yol açmaktadır. Dünyada, savaş nedenli ya da zorla yerinden olmuş kişi sayısı yaklaşık 65.3 milyondur. Yaklaşık 21.3 milyon sığınmacı 18 yaş altında ve 10 milyon insan vatansızdır ve en temel gereksinimlerinden olan yeme, içme, barınma, sağlık, eğitim haklarından mahrum kalmaktadır. Hemen hemen 258 bin sığınmacı ve mülteci (121 bin Iraklı, 98 bin Afganlı) diğer ülkelere göç etmişlerdir (UNHCR, 2016).

Uluslararası göç, ekonomi, sosyal yapı ve sosyo-politik durumları etkileyerek insanlık tarihini değiştirmekte olan en önemli etkenlerdendir. Son zamanların en kalabalık uluslararası göçü olarak Suriye'deki savaştan kaçan halk, en kalabalık göçmen grubu olmuştur (Habertürk, 2014, 31 Ağustos). 2010'da başlayan Arap Baharı'nın devamı olarak Suriye'de patlak veren iç savaş, savaşın tüm taraflarının verdiği milyona yakın kayıplarla siviller, kadınlar ve çocukların hayatlarını kaybetmesine sebep olmuştur (BBC News, 2015). Bu sebeple 4 milyon Suriyeli başta Türkiye olmak üzere, Lübnan, Ürdün ve Irak'a sığınmış ve iltica talebinde bulunmuştur (Chronicle, 2015). Coğrafi konumu ve vize uygulamaları sebebiyle sığınmacılar için çekici bir konumda bulunan Türkiye yaklaşık 2.7 milyon Suriyeli'ye kamp içi ve kamp dışı olmak üzere ev sahipliği yapmaktadır (UNHCR, 2016). Sığınmacı akını, özellikle sınır illerinin demografik yapısını etkilerken, bazı sınır illerinin nüfusu yaklaşık iki katına çıkmış bulunmaktadır (İstanbul, İzmir ve Ankara gibi). Bu süreçte Türkiye krizin oldukça hızlı bir şekilde çözüleceği ve sığınmacıların ülkelerine geri dönüş yapacağı beklentisi içindeydi. Kısa sürmesi düşünülen kriz gittikçe karmaşık bir hal alırken, Suriye'de kitlesel kıyımların yaşandığı çok daha dramatik bir tablo ortaya çıkmış ve başka ülkelere sığınan Suriyelilerin geri dönüş ihtimalleri ise oldukça azalmıştır. Yaşanan politik süreçte, mevcut tüm veriler Suriye'de yaşanan krizin uzun yıllara yayılacağı öngörüsünü desteklemektedir (Karakaş, 2014).

Göç alan toplumların sığınmacılara dönük davranışları incelendiğinde; toplumların sığınmacılara büyük oranda kültürel mesafe koydukları, demografik açıdan kaygı duydukları, özellikle iş kaybetme ve gelir kaybı kaygısı yaşadıkları, ev fiyatlarının yükselmesine bağlı olarak ekonomik kaygı duydukları görülmektedir. Toplumlarda, sığınmacıların sosyal hizmetlere yük getirdiği ve kamu hizmetlerinde aksamalara neden olduğu düşüncesi hakim olmaktadır. Bunların dışında sıklıkla hastalıkların ve suçun nedeni olarak görülmekte ve neticede sığınmacılara karşı güvensizlik duyulmaktadırlar. Bu bakış açısı sığınmacıların toplumsal uyumunu güçleştirmektedir. (Simurg, 2007; Castles ve Miller, 2008; Yıldız, 2013; Erdoğan, 2014; Oytun ve Gündoğar, 2015; Karaca ve Doğan, 2014). Bu da toplumun sığınmacılara yönelik sosyal mesafe oluşturmasına ve onlarla etkileşimde bulunurken sosyal kaygı oluşabilmesine neden olabilmektedir.

Bu çalışmanın amacı toplumun sığınmacı bireylerle ilgili tutumlarını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma tanımlayıcı ve kesitseldir.

Evren ve Örneklem: Araştırmanın evrenini Denizli'de yaşayan 18 yaş ve üzeri bireyler oluşturmuştur. Örnekleme yöntemlerinden gelişigüzel örnekleme yöntemi (Convenience accidental, sampling) kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçme araçları: Çalışmada sosyodemografik bilgiyi ölçen anket formu, Gruplararası Kaygı Ölçeği (GKÖ), Sosyal Mesafe Ölçeği (SMÖ) kullanılmıştır.

Anket Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan bu formda çalışmaya alınan bireylerin yaş, cinsiyet, meslek, eğitim durumu ile ilgili sosyodemografik sorular bulunmaktadır.

Gruplararası Kaygı Ölçeği: Katılımcıların sosyal etkileşimlerinde diğer grupla olan temasları sırasında kendilerini nasıl hissettiklerini ve kaygılarını değerlendirmeleri için yedi maddeden oluşan sıfat çiftleri kullanılmıştır. GKÖ'yü oluşturan sıfat seçiminde literatürde daha önce kaygı durumunu değerlendirmek üzere kullanılmış sıfatlardan ve ifadelerden yararlanılmıştır (Stephan ve Stephan, 1996).

Sosyal Mesafe Ölçeği: Sosyal grupların, birbirlerini algılanan yakınlık derecesi (komşuluk, arkadaşlık, evlilik) ile değerlendirme ve onaylamasına işaret eden sosyal mesafe tanımlaması Bogardus (1925) tarafından öne sürülmüştür. Ölçek maddeleri, araştırmacının kendisi tarafından Bogardus'un (1925) sosyal mesafeye ilişkin tanımlamaları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Ölçek, farklı din, etnik köken ve ırktan gelen insanların diğer gruptan olan kişi ya da kişilerle komşuluk etme, arkadaş olma ya da evlenme gibi konularda ne derece kabul gördüğünü ölçmeyi amaçlamaktadır.

Verilerin Değerlendirilmesi: Verilerin analizleri SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) paket programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde; verilerinin sayı ve yüzde dağılımları, Student t testi, Varyans analizi, iç tutarlılık (internal consistency) için Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı incelenerek istatistik analizleri yapılmıştır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

GKÖ incelendiğinde, kadınların erkeklere, kendisini Türk olarak ifade edenlerin diğer etnik kökenden olanlara oranla daha kaygılı oldukları belirlenmiş olup, istatistiksel olarak fark anlamlıdır ($p<0.05$). SMÖ incelendiğinde ise; kadınların, ilköğretim ve orta öğretim mezunlarının ve kendisini Türk olarak ifade edenlerin sığınmacılara daha mesafeli oldukları saptanmıştır ($p<0.05$). Ayrıca bireylerin GKÖ ve SMÖ puan ortalamaları arasında orta düzeyde, doğru yönde ve pozitif bir ilişkinin olduğu istatistiksel olarak belirlenmiştir ($r=.60$, $p< .01$). Araştırmaya katılan bireylerin, sığınmacılara yönelik olumsuz tutum içinde olduğu söylenebilir. Olumsuz duygu ve düşüncelerin ortadan kalkması için toplumsal empati eğitimlerin yapılması ve özellikle bu eğitimler için medyanın aracı olması oldukça önemlidir. Sığınmacılar konusu toplumsal uyum sorunu olarak ele alınmalı ve çalışma hayatı, eğitim, barınma, sağlık, belediye hizmetleri, toplumun alıştırılması gibi alanları düzenleyerek bir politika geliştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Sığınmacı, gruplararası kaygı, sosyal mesafe, sosyal tutum.

Kaynakça

BBC News (12 Mart 2015). *Syria: The story of the conflict.* Retrieved from http://www.bbc.com/news/world-middle-east-26116868 in 1 Mayıs 2015.

Bogardus, E. S.(1925). Measuring social distance, *Journal of Applied Sociology*,9,299-308.

Castles, S. ve Miller, J. M. (2008). *Göçler Çağı, Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Chronicle, F. (2015). *Hardship inside Assad's Land*. Retrieved from https://chronicle.fanack.com/syria/history-past-to-present/hardship-inside-assads-land/ in 1 April 2015.

Erdoğan, M.M. (2014). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum Araştırması*. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi, Ankara.

Karaca, S. ve Doğan, U. (2014). *Suriyeli Göçmenlerin Sorunları Çalıştayı Sonuç Raporu*. Mersin Üniversitesi Bölgesel İzleme ve Uygulama Araştırma Merkezi, Mersin.

Karakaş, B. (2014). Sığınmacılar kamp istemiyor. Ankara, Milliyet, http://www.milliyet.com.tr/siginmacilarkampistemiyor/gundem/detay/1862821/default.htm,(Son Güncelleme: 05.04.2014-23:4.

Merill S. ve Hodge G. D. (2010). *The War Machine and Global Health: A Critical Medical Anthropological Examination of the Human Costs of Armed Conflict and the İnternational Violence İndustry*. AltaMira Press, Lanham.

Oytun, O. ve Gündoğar, S. S. (2015). *Suriyeli Sığınmacıların Türkiye'ye Etkileri Raporu*. ORSAM- TESEV Rapor No: 195, Ankara.

Stephan, W. G., & Stephan, W. C. (1996). *Intergroup Relations*. Boulder, CO: Westview Press.

Simurg, (2007). *Göç, Kadın ve Bedeni.* Psikiyatri-Psikoterapi, Erişim tarihi. Mayıs 2015 http://www. psikiyatripsikoterapi.com/travma_8.asp.

UNHCR The UN Refugee Agency, http://www.unhcr.org/protection/operations/56f3af909/note-legal-considerations-cooperation-european-union-turkey-return-asylum.html?query. Note on Legal Considerations for Cooperation between the European Union and Turkey on the Return of Asylum-Seekers and Migrants. 25.06.2016

Yıldız Ö. (2013). Türkiye kamplarında Suriyeli sığınmacılar: Sorunlar, beklentiler, Türkiye ve gelecek algısı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 11. 41-167.

Yusuf S. ve Anand S. (1998). Can medicine prevent war? *BMJ,* 317, 1669-70.

(11020) Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Türkiye'de Etkili Çocuk Hakları Eğitimi: Problemler ve Öneriler

AYŞE ÖZTÜRK *Gaziantep Üniversitesi*
MUHAMMED EREN *Milli Eğitim Bakanlığı*
BÜŞRA TOPÇU

Problem Durumu

İnsan haklarının özel bir alanını oluşturan çocuk hakları (Shumba, 2003), çocukların her türlü ihmal ve istismardan korunmasını, hak ettikleri değerin verilmesini, yaşam standartların sağlanmasını, fiziksel ve psikolojik olarak sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Shumba, 2003; Akyüz, 2000). Çocuk haklarının hayata geçirilmesi ise etkili bir çocuk hakları eğitimini gerektirmektedir. Çocuk hakları eğitimi, çocuklara demokratik toplumlar için gerekli vatandaşlık becerilerinin kazandırılmasında, sahip oldukları haklarla ilgili farkındalık oluşturulmasında, haklarını savunmaları ve başkalarının haklarına saygı göstermeleri için beceri ve değer kazandırılmasında, ihmal ve istismardan korunmalarında, kendilerine olan öz güvenlerinin geliştirilmesinde, eğitim haklarının sağlanmasında ve sağlıklı bireyler olarak yetiştirilmelerinde büyük önem taşımaktadır (Flowers, 2007; Özdemir-Uluç, 2008). Çocuk hakları eğitimi, çocuk hakları sözleşmesine uygun eğitim uygulamalarını içermektedir (Covell, Howe ve McNeil, 2010). Bu eğitim süreci, çocuklara hak ve sorumluluklarını deneyimleyerek uygulamalı olarak öğretilmesini ve çocuk hakları temelli bir okul kültürünü gerektirmektedir (Lansdown, Jimerson ve Shahroozi, 2014). Çocuk hakları eğitim sürecinin en önemli öğelerinden birini de öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenler, çocuk hakları için etkinlikler düzenleme, eğitim ortamlarını çocuk haklarına uygun hale getirme, çocuk hakları eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için süreçte ortaya çıkan problemleri tespit edip çözümleme gibi çok sayıda görevi üstlenmektedir. Bu bağlamda çocuk hakları eğitiminin uygulayıcıları olan öğretmenlerin, tespit ettikleri problemler ve ürettikleri çözüm önerileri etkili çocuk hakları eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır. Çocuk hakları eğitiminin küçük yaşlarda başlamasının ilgili tutum, değer, becerilerin kazanılmasındaki etkisi ve çocuk hakları için formal eğitime ilkokulda başlandığı dikkate alındığında sınıf öğretmenlerine bu süreçte önemli roller düştüğü söylenebilir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenlerden elde edilecek verilerin etkili bir çocuk hakları eğitimi sürecinde karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri için de kapsamlı ve derinlemesine bilgiler ortaya koyacağı söylenebilir. İlgili alan yazın taramasıyla ulaşılabilen kaynaklarla sınırlı olmak kaydıyla sınıf öğretmenlerinin perspektifinden etkili çocuk hakları eğitimi sürecinde karşılaşılan problemler ve çözüm önerilerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çocuk hakları eğitimiyle ilgili çalışmaların genel olarak öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi (Çetinkaya, 1998; Salman-Osmanağaoğlu, 2007), ders kitaplarının incelenmesi (Merey, 2012; Nayır ve Karaman-Kepenekçi, 2011; Karaman-Kepenekçi, 2010) ve çocuk haklarıyla ilgili ölçek geliştirme (Karaman-Kepenekçi, 2006) üzerinde yoğunlaştığı gözlenmektedir. Sınıf öğretmenleri üzerinde yürütülecek böyle bir çalışmanın alanyazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı ve etkili çocuk hakları eğitimi için yapılacak çalışmalara önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Belirtilen gerekçeler doğrultusunda bu çalışmada,

Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden Türkiye'de etkili çocuk hakları eğitimi (EÇHE) ile ilgili yaşanan problemlerin ve önerilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Sınıf öğretmenlerinin perspektifinden Türkiye'de EÇHE ile ilgili yaşanan problemlerin ve EHÇE için önerilerin incelendiği bu çalışma, durum araştırması olarak desenlenmiştir (Patton, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiş (Patton, 2014) 10 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerden ikisi deneyimli, ikisi deneyimsiz, ikisi çocuk hakları eğitiminde uzman nitelikte, ikisi lisansüstü eğitim derecesine sahip ve ikisi farklı lisans eğitimine sahiptir ancak sınıf öğretmeni olarak çalışmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda, uzman görüşleri de alınarak üç açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış Etkili Çocuk Hakları Eğitiminde Problemler ve Öneriler Görüşme Formu (EÇPÇGF) hazırlanarak uygulanmıştır. Araştırmada, veri kaybını önlemek için görüşme süreci kamera ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra kamera kayıtları yazılı veri seti haline dönüştürülmüştür. Oluşturulan veri seti ise içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Veri analizinde açık ve seçici kodlama süreci takip edilmiştir. Oluşturulan kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak kategoriler oluşturulmuştur. Sonuçta, "EÇHE ile ilgili uygulama sürecinde karşılaşılan ve gözlemlenen problemler", "EÇHE ile ilgili ülke genelinde gözlemlenen problemler" ve "EÇHE için öneriler" olmak üzere üç kategoriye ulaşılmıştır. Veri analizinde güvenirliği sağlayabilmek için kodlayıcı güvenirliğine başvurulmuştur. Alanda uzman bu kodlayıcının yaptığı kodlama ile araştırmacıların yaptığı kodlamalar karşılaştırılmış. Görüş birliği ve görüş ayrılığı .98 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Görüş ayrılığı olan kodlar üzerinde ise tartışılarak uzlaşmaya varılmıştır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada bulgular üç başlık altında sunulmuştur. "EÇHE ile ilgili uygulama sürecinde karşılaşılan ve gözlemlenen problemler" başlığı altında öğretmenlerin okullarda EÇHE ile ilgili yaşadıkları ya da gözlemledikleri problemlerle ilgili tespitleri sunulmuştur. Bu problemler arasında öğretmenlerin çocuk hakları ile ilgili bilgi eksikliği, öğretmenlerin çocuk hakları eğitimi ile ilgili bilgi eksikliği, çocuk haklarının öğretilecek bir ders içeriği olarak görülmesi, okul yönetiminin yeterli desteği sağlamaması, disiplin adı altında çocuklara psikolojik ve fiziksel şiddet uygulanması vb. sıralanabilir. Ülke genelinde gözlemlenen

problemler başlığı kapsamında ise öğretmenlerin Türkiye'de EÇHE ile ilgili gözlemledikleri problemler sunulmuştur. Bu problemler arasında ise öğretmenlerin çocuk hakları eğitimini mesleklerinin bir parçası olarak görmemesi, öğretmen yetiştirme programlarında çocuk haklarıyla ilgili derslerin bulunmaması, toplumun gerekli bilgi, beceri ve tutuma sahip olmaması, Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulama sürecini denetlemedeki eksiklikleri, medya ve sivil toplum kuruluşlarının gerekli destek ve çabayı sağlamaması sıralanabilir. "EÇHE için öneriler" başlığı altında ise öğretmenlerin çocuk hakları eğitimi etkili hale getirmek için önerileri sunulmuştur. Bu öneriler arasında Milli eğitim bakanlığının çocuk hakları eğitimi için programlar hazırlaması, kamu spotları oluşturularak toplumun bilinçlendirilmesi, Aile ve sosyal politikalar bakanlığının aileleri bilinçlendirici çalışmalar yapması, öğretmenlere hizmet içi eğitim programlarla beceri ve tutum kazandırılması sıralanabilir.

Anahtar Kelimeler: çocuk hakları, çocuk hakları eğitimi, demokrasi ve insan hakları eğitimi, ilkokul eğitimi

Kaynakça

Akyüz, E.(2000).Çocuk hukuku: Çocukların hakları ve korunması. Ankara: PegemAkademi

Covell, K., Howe, R.B. &McNeil, J.K.(2010).Implementing children's human rights education in schools. *Improving Schools*,13(2),1-16

Çetinkaya, N.(1998).Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Çocuk Haklarına Bakışının Değerlendirilmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Flowers, N.(2007).Pusulacık çocuklar için insan hakları eğitimi kılavuzu. (çev. M. Çulhaoğlu). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

Karaman Kepenekci, Y.(2006).A study of university studets' attitudes towards children's rights in Turkey. *The International Journal of Children's Rights*,14,307-319.

Karaman-Kepenekçi, Y.(2010).Children's social rights in social studies textbooks in Turkish elementary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 2:576-581.

Lansdown, G., Jimerson, S.R., & Shahroozi, R.(2014).Children's Rights and school psychology: children's right to participation. *Journal of School Psychology*,52(1),3-12.

Merey, Z. (2012). Türkiye ve ABD'deki sosyal bilgiler ders kitaplarında çocukların katılım haklarına yer verilme düzeyinin karşılaştırılması.(Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Miles, M. B., & Huberman, A. M.(1994).Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2. Edition). Thousand Oaks and London: Sage Publication

Nayır, F., & Karaman Kepenekci, Y.(2011).Children's participation rights in elementary schools' Turkish textbooks elementary. *İlköğretim Online*,10(1),160-168

Özdemir Uluç, F. (2008).İlköğretim programında insan hakları. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Patton, Q. M.(2014).Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Çev. Ed. M.Bütün ve S.B.Demir). Ankara: PegemAkademi

Salman-Osmanağaoğlu, Y.(2007).Uşak ili son sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Shumba, A. (2003). Children's rights in schools: what do teachers know?.*Child Abuse Review*, 12(4), 251-260

(11024) 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Kitabının Çocukların Katılım Hakkı Bağlamında İncelenmesi

AYŞE ÖZTÜRK *Gaziantep Üniversitesi*
BÜŞRA TOPÇU *Milli Eğitim Bakanlığı*
MUHAMMED EREN

Problem Durumu

Katılım hakkı, çocuk hakları ile ilgili diğer bildirgelerde yer almayan ve ilk kez Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde ifade edilen bir haktır (Akyüz, 2001; Flowers, 2007). Bunun nedeni, çağımızda ideal yönetim modelinin demokrasi olmasıdır. Demokrasinin temel prensiplerinden olan katılımcılık, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde de yerini almıştır (Akyüz, 2001, s.14). Sözleşme, çocuğa yalnızca görüşlerini serbestçe ifade etme hakkı tanımakla kalmayıp, bu görüşlerine gerekli önemin verilmesini de ön görmektedir. Bu doğrultuda, belirli bir görüş oluşturma yeteneğine sahip her çocuğun, kendisini ilgilendiren bütün konularda görüşlerini serbestçe ifade edebilmesi; çocuğun görüşlerine yaş ve olgunluk derecesi göz önüne alınarak gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Ayrıca, çocuğa kendisini ilgilendiren herhangi bir adlî ya da idarî kovuşturmada sesini duyurma hakkı tanınmaktadır. Bu ise mahkeme duruşmalarından çocuğu etkileyen resmî karar süreçlerine dek uzanan geniş bir alanı kapsamaktadır. Örneğin; eğitim, sağlık, planlama, çevre vb. ile ilgili kararlar da bu kapsama girmektedir (Hodgkin ve Newell, 2003, s.165). Çocukların, ileride toplumsal katılım hakkını etkin bir şekilde kullanan yetişkin olmalarında da büyük önem taşıyan katılım hakkı (Obradovic and Masten, 2007; Verba et al., 1995, akt. Gilleece ve Cosgrove, 2012), fiilen gerçekleştirilemeyen haklardan biridir (Hammarberg, 2012; Habashi, Driskill, Lang ve LeForce DeFalco, 2010, akt. Merey, 2012). Bu durum, çocukların katılım hakkı için çalışmalar yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. İlgili alan yazında da bu doğrultuda çeşitli çalışmalar yapıldığı gözlenmektedir. Bu çalışmalar arasında ise ders kitaplarının çocukların katılım hakkı bağlamında incelendiği çalışmaların (Merey, 2012; Nayır ve Karaman – Kepenekçi, 2011; Karaman- Kepenekçi ve Aslan, 2011) önemli bir yer tuttuğu gözlenmektedir. Bu doğrultuda, 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının çocukların katılım hakkı bağlamında incelenmesi ise ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü, bu derste çocuklara demokratik değerler, sahip oldukları haklar ve vatandaşlık sorumlulukları doğrudan öğretilmeye çalışılmaktadır. Bu ders kapsamında yapılan düzenlemelerle çocuklara katılım hakkının uygulamalı olarak öğretilmesi ise beklenilen bir durumdur. Bu süreçte verilen eğitimin kalitesinin ise katılım hakkı için gerekli değer ve becerinin kazanılmasında önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, ilgili alan yazın taramasıyla ulaşılabilen kaynaklarla sınırlı olmak kaydıyla 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının çocukların katılım hakkı bağlamında incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Böyle bir çalışmanın alan yazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı, katılım hakkı gelişimi için yapılacak program geliştirme çalışmaları için önemli bir kaynak olacağı düşünülmektedir. Belirtilen gerekçeler doğrultusunda bu çalışmada, 4. Sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının çocukların katılım hakkı bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

4. Sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabının çocukların katılım hakkı bağlamında incelendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması olarak desenlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, örgütsel, klinik veya program kayıtlarının tam metinlerinin ya da bunlardan yapılan alıntıların, muhtıra ya da yazışmaların, resmi yayınlar veya raporların, kişisel günlüklerin, açık uçlu anketlere verilen yazılı cevapların incelenmesini kapsamaktadır (Patton, 2014, s.4). Araştırmada da 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ders kitabı içerik analizi yapılarak çözümlenmiştir. Analiz sürecinde, ilgili ders kitabı katılım hakkı için satır satır incelenmiştir. Bu incelemeler sonrasında katılım hakkı için kodlar oluşturulmuştur. Sonraki aşamada, oluşturulan kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılmış ve katılım hakkı kategorileri oluşturulmuştur. Bu işlem sonucunda, ilgili ders kitabında katılım hakkı ile ilgili kurulan bağlantıların "okul ve sınıf ortamında katılım hakkı", "vatandaş olarak katılım hakkı", "çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınmaya katılım hakkı", "Sağlık hizmetlerine katılım hakkı" ve "katılım hakkı için gerçekleştirilen düzenlemeler" olmak üzere beş kategoride toplanmıştır. Araştırmada, verilerin analizi için kodlayıcı güvenirliğine başvurulmuştur. Alanda uzman bu kodlayıcının yaptığı kodlamalarla araştırmacıların yaptığı kodlamalar karşılaştırılmış ve kodlayıcı güvenirliği %95 (Miles ve Huberman, 1994) olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte, görüş ayrılığı olan kodlar üzerinde alanda uzman kodlayıcı ile birlikte tartışılarak uzlaşmaya varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları, analiz sonucunda ulaşılan kategorilere göre beş başlık altında sunulmuştur. "Okul ve sınıf ortamında katılım hakkı" kapsamında sekiz kod belirlenmiştir. Bunlar arasında okulda ve sınıfta seçme ve seçilme hakkını kullanma, kendisiyle ilgili konularda görüşlerini ifade etme ve karar sürecine katılma, ders içi etkinliklere etkin katılım, sınıf kurallarının oluşturulma sürecine katılım, dinlenme, oyun, kültürel faaliyetlere katılım sıralanabilir. "Vatandaş olarak katılım hakkı" bağlamında ise devlet yönetimi için seçme ve seçilme hakkını kullanma, resmi makamlara dilekçe ile başvurma, dernek kurma ve barış içinde toplanma hakkı belirlenmiştir. "Çevrenin korunması ve sürdürülebilir kalkınma için katılım hakkı" kapsamında ise çevresel problemlerle ilgili görüşlerini ifade etme, çevrenin korunmasında sorumluluk alma, sürdürülebilir kalkınma ile ilgili etkinliklere katılım, çevreyle ilgili bilgi edinme sürecine katılım tespit edilmiştir. "Sağlık hizmetlerine katılım

hakkı" kapsamında ise sağlık hizmetlerine erişim ve sağlık hizmetlerinden eşit bir şekilde faydalanmaya vurguda

bulunulmuştur. “Katılım hakkı için gerçekleştirilen düzenlemeler” incelendiğinde ise etkinlikler sonrasında sorularla farkındalık oluşturma ve bilgilendirme kutucukları şeklinde düzenlemeler yapıldığı, katılım hakkını gerçekleştirmeye yönelik doğrudan planlanmış bir etkinliğin bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin katılım hakkını uygulamalı olarak öğrenebilecekleri etkinliklere de yer verilmediği gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk hakları, çocuk hakları eğitimi, demokrasi ve insan hakları eğitimi, yurttaşlık eğitimi, ilkokul eğitimi

Kaynakça

Akyüz, E. (2001). Çocuk hakları sözleşmesinin temel ilkeleri ışığında çocuğun eğitim hakkı. *Milli Eğitim Dergisi*, s.151

Flowers, N. (2007). Pusulacık çocuklar için insan hakları eğitimi kılavuzu. (çev. M. Çulhaoğlu). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları

Gilleece, L. & Cosgrove, J.(2012). Student civic participation in school: What makes a difference in Ireland?. Education, Citizenship and Social Justice, 7(3) 225–239

Hammarberg, T. (2012). Avrupa’da insan hakları. (çev. A. Ekmekçi). İstanbul: İletişim Yayınları

Hodgkin, R. ve Newell, P. (2003). Çocuk haklarına dair sözleşme uygulama el kitabı (çev.Ş. Akipek). Geneva: UNICEF Yayınları.

Karaman-Kepenekci, Y. ve Aslan, C. (2011). Okulöncesi döneme seslenen kitaplarda çocuk hakları. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Merey, Z. (2012). Türkiye ve ABD’deki sosyal bilgiler ders kitaplarında çocukların katılım kaklarına yer verilme düzeyinin karşılaştırılması. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2. Edition). Thousand Oaks and London: Sage Publication

Nayır, F. and Karaman Kepenekci, Y. (2011). Children’s participation rights in elementary schools’ Turkish textbooks elementary.*İlköğretim Online*, 10(1), 160-168

Patton, Q. M. (2014) Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (Çev Ed. Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: PegemA

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin

(11314) Lise Öğrencilerinin Demokrasi Bilincinin Bazı Faktörlere Göre İncelenmesine Yönelik Betimsel Bir Araştırma

YUNUS AKAN — *Mersin Üniversitesi*

AHMET AKIN — *İstanbul Medeniyet Üniversitesi*

Problem Durumu

Demokrasi kavramı, huzurlu bir toplum hayatı için sürekli olarak ulaşılması gereken bir hedef olarak karşımıza çıkmaktadır. Demokratik bir toplum için demokratik değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek şarttır. Demokratik toplum ortamında, demokratik değerleri benimsemiş bireyler arasında her iki tarafın da huzurlu ve mutlu olduğu bir ortam oluşur. Demokrasinin de nihai amacı insanın mutluluğuna hizmet etmektir (Büyükdüvenci, 1990; Yeşil, 2002). Günümüzde demokratik değerleri hayatına yansıtmayan, etrafındakilere zarar veren ve birbirlerini mutsuz eden bireylerin sayısı hayli fazladır. Bununla ilgili örnekler günlük hayatta, basında sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. İnsan hayatına yön verecek kadar önemli olan demokrasi ne anlama gelmektedir? Demokrasi; eşitlik, yaşama saygı, özgürlük, iyiyi arama, hoşgörü, duyarlılık, sorumluluk, farklılıkları kabul etme, güvenlik, barış, gelişim, dürüstlük gibi değerleri kapsayan bir yaşam biçimidir (Demiröz, 2010). Yapılan bir araştırmada ülkemizde ortaokul öğrencilerinin çoğunluğu demokrasiyi sadece eşitlik, özgürlük ve adalet anlamlarıyla algılamaktadır (Sadık, Sarı, 2012). Demokrasi, insanların nasıl bir arada mutlu yaşayacaklarını açıklayan çok geniş bir kavramdır (Duman, Koç, 2004).

Demokrasinin tam anlaşılıp uygulanması için demokrasi eğitimine gerek vardır. Çünkü demokratik değerlerin bireylere kazandırılabileceği en uygun araç eğitim sistemidir (Garrison, 2003). İnsan ancak demokratik bir ortamda bilişsel, duyuşsal ve davranışsal demokratik değerleri geliştirme olanağına kavuşabilir (Başaran, 2006). Maalesef ülkemizin eğitim sistemi içerisinde demokratik değerlerin bireylere kazandırılması çoğu zaman ihmal edilmiştir.

Demokrasi eğitimi, Türk Milli Eğitim Sisteminin temel ilkelerinden biri olarak kabul edilmiştir. Ülkemizde 2004 yılında uygulamaya konulan Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclis Projesi(DEOMP), demokrasi eğitiminin eğitim sistemimizin temel ilkelerinden biri haline geldiğinin açık göstergesidir (Özpolat, 2004). Bu proje ile okullarda demokrasi eğitiminin gerçekleşmesi öngörülmüştür.

Demokrasi kültürünün kazandırılacağı en önemli yer okul ortamıdır. Çünkü neredeyse bütün bireyler, yaşamlarının en önemli yıllarını okul ortamında geçirmektedir. Bu okul ortamı, bireylerin kişilik ve karakter gelişimini etkileyen en önemli faktörlerin başında gelmektedir. Bu nedenle demokrasinin en başta okullarda yaşatılması gerekmektedir (Hotaman, 2009; Şişman, Dönmez, 2010). Geleneksel tek tip öğrenci yetiştiren eğitim sisteminin aksine demokratik okul ortamında öğrencilerin; diğerlerinin bireysel farklılıklarına ve haklarına hoşgörülü olma, diğerleri ile dayanışma içinde olma, sorumluluk duygusu geliştirme, kendi kendilerini yönetebilme, eleştirel düşünme becerisi, diğerlerini dinleme ve anlayabilme, kendini yapıcı şekilde ifade edebilme becerisi kazanabilmesi beklenir (Demiröz, 2010). Yapılan bir çalışmada demokrasi bilincinin geliştirilmesi için okulların daha fazla sorumluluk alması gerektiği ifade edilmiştir (Carlson, 2005). Ülkemiz 'de 7. ve 8. sınıf öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada öğrenciler, okullarda demokrasi eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların çok az olduğunu ifade etmiştir (Gürbüz, 2011).

Demokratik değerleri kazandırmada demokratik tutumları özümsemiş öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Demokratik değerleri yaşamıyla bütünleştirmiş öğretmenlerin bulunduğu sınıf ortamında bulunan öğrenciler, demokratik tutumları benimseyen bireyler haline gelir. (Yağcı, 1998). Demokratik değerleri benimsemiş aile fertlerinin bulunduğu aile ortamı da kazanılan demokratik değerlerin pekiştirmesi için önemlidir. Bundan dolayı demokrasi bilincinin küçük yaşlardan itibaren aile ve okul ortamında birbirini destekleyecek şekilde kazandırılması önem atfetmektedir.

Öğrencilerin demokrasiyi nasıl algıladığı, demokrasi bilinci kazandırmak için var olan eksikliklerin neler olduğu ve demokratik değerlerin öğrencilere nasıl benimsetebileceği soruları, bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bunun için öğrencilerin demokrasi hakkındaki algılarını çeşitli değişkenlere göre derinlemesine ortaya çıkarmaya ve okul meclis çalışmalarının öğrencilerin demokrasi bilincine katkısını incelemeye çalışılmıştır. Öğrencilerde yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturmak ve öğrencileri, hayatlarının her alanında demokrasiyi kullanan bireyler olarak yetiştirmek çok önemlidir. Çünkü bu öğrenciler; ileride birer yetişkin, ebeveyn, öğretmen, esnaf olacak yani toplumun kendisi olacaktır ve ülkenin kaderini belirleyen bireyler olacaktır. Yapılan bu çalışma, topluma yetişkin bir birey olarak katılacak öğrencilere demokratik tutum kazandırmaya katkıda bulunabilmeyi amaçlamıştır.

Araştırma Yöntemi

Nicel-Betimsel, araştırmanın yöntemi ve tarama, araştırmanın deseni olarak seçilmiştir. Araştırmanın evrenini Sakarya iline bağlı devlet liseleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Sakarya iline bağlı devlet liselerinde öğrenim gören 5 farklı lise türünden kendi içinde seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen birer liseden ve toplamda 249 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemine veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ''Demokratik Bilinç Ölçeği''

uygulanmıştır. Ölçek hazırlanmadan önce benzer veri toplama araçları ve literatür incelenmiştir. Elde edilen veriler,

çözümlenerek 85 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda, hazırlanan ölçek taslağı; kapsam geçerliği, anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik konularında alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve eleştiriler dikkate alınıp 4 madde atılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ölçek 81 maddelik son haliyle ön uygulaması yapılmıştır. Veriler elde edildikten sonra ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışması yapılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayısı,90 olarak bulunmuştur. (AFA) için KMO katsayısı 884, Barlett testi χ2 değeri ise 2430,315 (p<.001) bulunmuş ve ölçek maddelerine verilen cevapların faktörlenebileceği görülmüştür. AFA sonucunda toplam varyansın % 31,93'ünü açıklayan tek boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri,37 ile,69 arasında sıralanmaktadır. Yapılan madde analizi sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelâsyonlarının,32 ile,63 arasında değiştiği görülmüştür.

Uygulamaya hazır hale getirilen ölçeğin birinci bölümde öğrencilerin özelliklerini belirlemeye yönelik ifadeler, ikinci bölümünde ise öğrencilerin demokratik bilincini ölçmeye yönelik 24 madde yer almaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir.

Verilerin analizinde frekans ve yüzdeler kullanılmıştır. Ayrıca Tek Yönlü Varyans Analizi, Tukey Çoklu Karşılaştırma Testi ve ANOVA gibi yöntemlerle verilerin analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular

"T" testi tekniğinden elde edilen bulgulara göre demokrasi bilinci açısından cinsiyete(t0.05:247=-0,72) ve şehirde-köyde yaşamaya(t0.05:247=-2,64) göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Yapılan varyans analizinden elde edilen bulgulara göre demokrasi bilinci ile ekonomik durumu(F3-245=1,162. p>0.05), baba eğitim durumu(F3-245=1,679. p>0.05) ve ebeveyn tutumları(F4-244=0,885, p>0.05) farklı olan öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Yapılan varyans analizi sonucunda öğrencilerin öğrenim gördüğü lise türü ile demokrasi bilinci arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür(F4-244=6,915, p<0.01). Yapılan tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda bu farklılığın Anadolu Lisesi öğrencileri(X=71,22) ile Düz lise öğrencileri(X =54,33) arasından kaynaklandığı görülmüştür.

Yapılan varyans analizi sonucunda öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile demokrasi bilinci arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür(F3-245=2,758, p<0.05). Yapılan tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, bu farklılığın akademik başarı düzeyi düşük(X=62,00) olan öğrenciler ile akademik başarı düzeyi çok iyi(X=68,53) olan öğrenciler arasından kaynaklandığı görülmüştür.

Sonuç ve Öneriler

İstatistiksel analizler sonucunda genel olarak cinsiyet, yaşadığı yer, ekonomik seviye, ailenin eğitim durumu ve ebeveyn tutumları ile demokrasi bilinci arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin başarı durumu ve okudukları okul türü ile demokrasi bilinci arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Demokrasi eğitiminin amacının tam olarak gerçekleşmesi için öğretmen ve yöneticilerin sorumluluklarının farkına varılması sağlanmalıdır.

Demokrasi eğitimi okullarda işlevsel hale getirilmeli, uygulamalar sembolik olmamalıdır.

Anahtar Kelimeler: DEMOKRASİ, BİLİNÇ, ÖĞRENCİ, OKUL

Kaynakça

Başaran, Z. (2006). Demokratik yaşamın gelişmesinde sosyal bilgiler dersinin rolü ve önemi. *Yüksek Lisans Tezi) Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.

Büyükdüvenci, S. (1990). Demokrasi, eğitim ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *23*(2), 583-597.

Carlson, S.C. (2005). Ethical leadership: Influences of ethical climate, perceived organizational support, and perceived leader integrity. Unpublished doctorate thesis, Nova Southeastern University.

Demirsöz, S.E. (2010). *Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterliliklerine etkisi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Duman, T., & Koç, G. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarının demokratik tutum ve davranışlarına ilişkin görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.

Garrison, W.H. (2003). Democraey, experience and education, Phi Delta Kapan. March, 2003. 525- 529.

Gürbüz, R. (2011). Positive and negative reflections of maths teaching carried out in learning environment designed based on multiple intelligence theory. *International Online Journal of Educational Sciences*, *3*(3), 1195-1223.

Hotaman, D. (2009). Bazı kişisel değişkenlerin öğrencilerin bağımsız, bir partnerle ve bir grupla çalışma alışkanlıkları üzerindeki etkisinin araştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *6*(1), 528-546.

Özpolat, A. (2004). Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, *5*,50.

Sadık, F., & Sarı, M. (2012). Çocuk ve demokrasi: ilköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *1*(1).

Şişman, M., Güleş, H., & Dönmez, A. (2010). Demokratik bir okul kültürü için yeterlilikler çerçevesi.

Yağcı, E. (1998). Demokrasi ve eğitim. *Eğitim ve Bilim*, *22*(107).

Yeşil, R. (2002). Okul ve ailede insan hakları ve demokrasi eğitimi. *Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.

(11373) İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

GÜLSÜN ŞAHAN — *Bartın Üniversitesi*

AYŞEGÜL TURAL — *Bartın Üniversitesi*

Problem Durumu

Demokratik bir toplumu oluşturan bireylerin demokratik davranışı da benimsemiş olmaları gerekir. Demokratik davranış çocukluktan itibaren kazanılacak bir beceridir. Yetişkin bireylerin yeni davranışı öğrenmesi, bu davranışı beceri haline getirmesi çocuklardan daha zor olacaktır. Eğitim çağında her çocuk okula devam etmek eğitim almak zorundadır. Türkiye'de zorunlu eğitim yaşı 1739 sayılı kanunun 22. maddesi uyarınca zorunlu eğitimin 6 -13 yaş grubundaki çocukları kapsadığı, Madde 26 ile de ortaöğretimin ilköğretime dayalı dört yıllık zorunlu örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumları ile mesleki eğitim merkezlerinin tümünü kapsadığı anlaşılmaktadır. Demokrasi eğitimi Milli Eğitim Temel ilkelerinden birisidir. Türkiye'de vatandaşlık eğitimi 1924 yılından itibaren okullarda Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi, Vatandaşlık Eğitimi gibi isimler altında verilmiş,1995–1996 öğretim yılında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi adıyla 8.sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. 1997–1998 öğretim yılında ise 7. ve 8.sınıflarda verilmiş, 2005 yılında da programdan çıkartılmış, 2010–2011 öğretim yılında 8.sınıfta haftada bir saatlik seçmeli ders olarak yeniden verilmeye başlanmış (Coşkun Keskin ve Keskin, 2009; Sağlam ve Hayal, 2015, akt. Gürel, 2016), 14/09/2010 tarihli 126 sayılı kararla da Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi adıyla ilköğretim 8. sınıfta zorunlu ders olarak verilmiştir. M.E.B. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 25/06/2012 tarih ve 69 sayılı Kararına göre 2015-2016 öğretim yılından itibaren ilkokul 4. sınıflarda "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersi zorunlu ve haftalık 2 ders saati olarak okutulması belirtilmektedir. Bu dersin, teorik bilgi aktarmadan çok çocukların insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri kazanmaları, yaşam biçimi ve bir kültür hâline getirmelerini amaçlamaktadır. Bu dersle öğrencilerin insani değerleri benimsemesi, insanlara eşit ve adil davranması, iş birliğine dayalı ve demokratik kararlar alması, kurallara uyması, birlikte yaşama koşullarının geliştirilmesi için sorumluluk almasına yönelik bilgi, beceri, değer ve tutumları kazandırması (MEB. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2015) amaçlamaktadır. Gürel'in (2016) sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin İnsan Hakları,Yurttaşlık ve Demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelendiği çalışmasında öğretmenlerin materyal, öğretmen ve ders kaynaklı sorunlar yaşadığı, materyal eksiği ve kaynak yetersizliğinin giderilmesi gerektiği, ders kitabı eksikliği, ders saatinin azlığı ve öğrenilen bilginin teoride kalması ve uygulanamamasının sorunlar arasında yer aldığı anlaşılmaktadır. 2015-2016 yılında 4. sınıflarda uygulamaya konulan bu derslerin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve dersin etkililiğinin anlaşılması bakımından önemlidir. Bu nedenle bu dersi uygulayan öğretmen görüşlerine göre bu dersin değerlendirilmesi, çözüm önerileri geliştirilmesi, demokrasi eğitiminin öğrencilere ilkokuldan itibaren etkili bir şekilde kazandırılması önemlidir. İlkokulda demokrasiyi öğrenmiş, demokrasiyi içselleştirilmiş çocuklar geleceğin yurttaşlarını oluşturacaktır.

Bu çalışmanın amacı 2015-2016 öğretim yılında ilkokul 4 sınıflarda uygulanmaya başlayan İnsan Hakları,Yurttaşlık ve Demokrasi dersine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmek, dersin işeniş ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları belirlemek ve karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirmektir. Bu amaca ulaşmak için öğretmenlere;

1-Bu derste kullanılan araç, gereç, sınıfın fiziksel özellikleri, yeterli midir?

2- Okul yönetiminin yaklaşımı bu dersi ne yönde etkilemektedir?

3-Bu dersin uygulanmasında ortaya çıkan sorunlar nelerdir?

4-Bu dersin daha etkili uygulanmasına ilişkin beklentileriniz nelerdir? soruları yöneltilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf Demokrasi, Yurttaşlık ve İnsan Hakları dersi uygulamalarına ilişkin görüşleri ile bu dersin uygulanışında ortaya çıkan sorunları belirlemek ve çözüm önerileri geliştirmek amacıyla nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde farkında olmadığımız olgular üzerinde çalışılır. Bize yabancı olmayan ancak eterince kavrayamadığımız olayları açıklamaya çalışan araştırmalarda bu deseni kullanmak uygun olabilir (Yıldırım, Şimşek, 2008). Bu çalışmada 4. sınıf Demokrasi, Yurttaşlık ve İnsan Hakları dersine giren sınıf öğretmenlerinin görüşleri hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile alınmıştır. Görüşme formları alan yazın taramasından sonra oluşturulmuş, sosyal bilgiler eğitimi ve ölçme değerlendirme uzmanı iki öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Daha sonra dördüncü sınıf öğretmeni 3 kişinin görüşleri alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bartın İlinde görev yapan devlet ve özel okullarda görev yapan 4. Sınıf öğretmenleri arasından kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla 15 öğretmene ulaşılmış, veriler, yüz yüze görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Görüşme formu doğrultusunda alınan görüşler ses kayıt cihazı ile sözlü ve yazılı olarak alınmış olup tüm görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılmış, oluşturulan temalara göre içerik ve betimsel analizler yapılmış, elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Bulgular belirlenirken doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenleri kadın ve erkek olarak kodlanmış, erkekler ÖE1,ÖE2.., kadınlar ise ÖK1, ÖK2...şeklinde belirtilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

"İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersi güncel içeriği, günümüz dünyası açısından yeri ve etkisi açısından gerek içeriği gerek uygulama süreci gerekse dersin çıktıları noktasında önem taşımakta ve dikkat çekmektedir. Özellikle dersin işleniş süreci boyunca oluşturulacak etkili, dinamik bir ortam ve bu öğrenme ortamını destekleyici etkinlikler, uygulamalar ve süreçte karşılaşılan problemli durumlar özellikle üzerinde durulması gereken bir noktadır. Demokrasi, Yurttaşlık ve İnsan Hakları dersine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini değerlendirmek, dersin işleniş ve uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları belirlemek ve karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirmenin amaçlandığı bu çalışmada, görüşme formu aracılığıyla veriler elde edilecek ve sonuçlar değerlendirilecektir. Ardından çözüme yönelik öneriler sunulacaktır. İlgili alan literatürü incelendiğinde demokrasiye, insan haklarına ilişkin farklı çerçeveden bakarak hazırlanmış çalışmalar göze çarpmaktadır. Bu çalışmada ise dersin tamamen uygulama süreci bakımından ele alınarak öğretmen görüşlerine ulaşılmak istenmesi, öğretmenlerin birebir görüşlerinin aydınlatıcı fikirler verebileceği düşüncesi açısından önemli olduğu ve alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İnsan Hakları, Vatandaşlık, Yurttaşlık, Demokrasi,İlkokul

Kaynakça

Akdağ, H. ve Taşkaya, M. S. (2011).Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin sosyal bilgiler öğretimindeki yeri. Sosyal Bilgilerin Temelleri, R. Turan ve K. Ulusoy (Ed), Ankara: PegemA Yayıncılık.

Er, H., Ünal, F., & Özmen, C. (2013). 8. sınıf vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinin 4. sınıfa alınmasına ilişkin görüşler üzerine bir araştırma. International Journal of Social Science, 6(8), 179–196.

EURYDİCE (2012). Avrupa'da vatandaşlık eğitimi http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/pdf adresinden alınmıştır.

Gürel, D.(2016) Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersine Yönelik Görüşlerinin Karşılıklı Olarak İncelenmesi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 17, Sayı 3, s: 643

Keleş, H. ve Tonga, D. (2014). Öğrencilerin vatandaşlık bilincini etkileyen faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2), 61-85.

Kepenekçi, Y.K. (2003). İlköğretimde insan hakları ve sorumluluk eğitimi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 34, 280–299.

M.E.B.Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2015) İlkokul (4.Sınıf) İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi (Taslak) Öğretim Programı. http://www.memurlar.net/common/news/documents/514692/14111028_insan_haklari_yurttalkvedemokrasi_taslak.pdf

Sağlam, H. İ., Hayal, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin "insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" dersinin ilkokul 4. sınıfta yer almasına ilişkin görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(1), 207–217.

Şişman, M,, H,Güleş, Dönmez, A. (2010) Demokratik Bir Okul Kültürü İçin Yeterlilikler Çerçevesi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,3/1, 167-182

Yiğittir, S. (2007). "İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Gerçekleşme Düzeyi ile İlgili Öğrenci Görüşleri". Milli Eğitim Dergisi. Sayı:173.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11381) The Concept of Democratic Citizenship and Human Rights: Perspectives of Teachers and School Principals

PERVİN OYA TANERİ

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Problem Durumu

Democracy education, which has started to find place in the school curricula both in our country and on the world, is one of the most discussed topics on our day. There are many discussions and explanations about the weaknesses of the school organization in the implementation of democracy on the world and in our country. However, there is not enough research on conceptual confusion about the characteristics of democratic citizens and human rights. Therefore, the purpose of this study was to examine how teachers and school principals conceptualize the qualifications of democratic citizenship. In addition, it was investigated whether there is a difference among the perspectives of teachers and the administrators about the qualifications should be taught in schools related to democratic citizenship and human rights.Democracy is an indispensable part of our life and it considerably influences almost all parts of our lives. The rapid growth of ethnic, racial, cultural, religious and linguistic diversity in many nations around the world, is pushing educators and policy makers to reconsider the current concepts of citizenship and nationality (Banks, 2004). Hence, the meaning of democratic citizenship is getting more attention in education and curricula. The schools and the classrooms have crucial presets for democratic education, both educationally and philosophically (Entwistle, 1971; Wringe, 1984; Chamberlin, 1989). Democracy education is one of the most controversial topics, both in content and method of teaching.

Societies have very different cultural values, different opinions, thoughts, beliefs and understandings. Differences enrich life and obstruct non-uniformity. Respect for differences will contribute to unity and cohesion of society as well as world peace. The biggest obstacle in respect of differences is prejudice. The most fundamental goal of citizenship education is to educate future generations in ways that they can make informed and rational decisions; and to educate the citizens of the interdependent world of a culturally diverse, democratic society (NCSS, 1994). According to Dewey (1916), schools contribute to the development of democratic knowledge and democratic understanding in democratic societies. It is imperative to honor, preserve and protect human honor by respecting everyone's way of life, thought, belief, difference and existence. Diversity is wealth that allow people to complement each other. Since multi-culturalism, diversity in beliefs, and cultures form a mosaic, it is important for the educators to teach next generation to respect and protect these democratic values.

Araştırma Yöntemi

In this study, the perspectives of teachers and school principals about the qualifications should be taught in schools related to democratic citizenship and human rights were investigated. The data of this study were gathered through a 21-question Likert type scale. The estimated Cronbach alpha reliability of the scale was .70.

Initially, the factorability of the 25 items was examined. Several criteria for the factorability of a correlation were used. Firstly, it was observed that 21 of the 25 items correlated at least .3 with at least one other item, suggesting reasonable factorability. Secondly, the Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy was .61, above the commonly recommended value of .6, and Bartlett's test of sphericity was significant, (p < .05). With these indicators in mind, to conduct factor analysis was deemed to be appropriate with all 25 items. Since the main aim was to classify and calculate merged scores for the factors underlying the short version of the scale, principal components analysis was used. A total of four items were eliminated because they did not contribute to a simple factor structure. Factor analysis yielded 5 factors—adoption to democratic way of life, equitability, effectiveness and responsibility, freedom of expression, and reconciliation and peacemaking. The data were collected in 2014-2015 academic year from the public high schools at districts of Ankara province, in Turkey. Of 360 participants, 218 were teachers from different subjects and 142 were school principals. In order to summarize gathered data descriptive statistics were used.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The study preliminary results of this study demonstrated that teachers seemed to agree on the necessary qualities of democratic citizens. It was seen that there is a tendency for some democratic values to be highly respected among teachers and school principals. For example, the teachers stated that thought that equality and fairness, respect and protection of diversity and responsibility are indicators of the adoption of democratic way of life. Results also indicate that common understanding is that schools should teach students to take responsibility according to their age and position in order to solve environmental problems. Another result found in this research is that there is a consensus among participants on respect for diversity. However, teachers and school principals need more thoughtful support to understand the meaning of participant citizen. More explicitly, half of the participants claimed that curricula should teach the individuals to accept the rules without questioning.

The results of this study are expected to benefit both educators and politicians by providing an insight about transforming democracy into a lifestyle.

Anahtar Kelimeler: Democratic citizenship, human rights, equitability, responsibility, freedom of expression

Kaynakça

Apple, M. W. & Beane, J. A. (1995). Democratic schools. Alexandria,VA: ASCD.

Banks, J. A. (2004). Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives. (1st Ed.). John Wiley & Sons Inc. San Francisco, CA.

Chamberlin, R. (1989). Free Children and Democratic Schools. London: The Falmer Press.

Dewey, J. (1916). Democracy and education: An Introduction to the Philosophy of Education. Macmillan.

Entwistle, H. (1971). Political Education in a Democracy. London: Routledge and Kegan Paul.

Fischman, G. E. & Haas, E. (2012). Beyond Idealized Citizenship Education: Embodied Cognition, Metaphors, and Democracy. Review of Research in Education, 36, 169-196.

Morrison, K. A. (2008). Democratic classrooms: Promises and Challenges of Student Voice and Choice. Educational Horizons, 87(1),50-60.

NCSS. (1994). Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies. Washington, DC: NCSS.

Parker, W. C. (1996). “Advanced” ideas about democracy: Toward a pluralist conception of citizen education. Teachers College Record, 98, 104–125.

Perry, L. B. (2009). Conceptualizing education policy in democratic societies. Educational Policy, 23(3), 423-450.

Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don’t know: Indiana teachers talk about global citizenship education. Education, Citizenship and Social Justice 5(3) 179–190.

Wringe, C. (1984). Democracy, Schooling and Political Education. London: George Allen & Unwin.

(11521) Göçmenlerin Kent Dokusuna Etkisi: KKTC Surlariçi Örneği

GÖKÇE KEÇECİ — *Yakın Doğu Üniversitesi*
AYHAN DOLUNAY — *Yakın Doğu Üniversiyesi*

Problem Durumu

Artan nüfusla birlikte küresel bir yapıyla şekillenen dünya, bu doğrultuda, göç döngüsüyle de yüz yüze kalmıştır. 1970 sonrası iletişim ağları, toplumlararası bilgi alışverişinin artmasına imkan sağlarken; ülkelerarası sosyo - ekonomik farklılıklar daha bilinir - görünür bir duruma ulaşmıştır. Her geçen gün teknolojik gelişmelerin sunduğu iletişim ve ulaşım ağları sayesinde de, farklı nedenlerle toplulukların yer değiştirmesi daha olanaklı bir hal almıştır.

Yaşadığı coğrafyada çalışma imkanları kısıtlı olan ve/veya çalışma olanağı bulamayan, geçim sıkıntısı içerisinde olan veya sağlık - güvenlik sorunlarıyla yüz yüze kalan toplumlar, "zorunlu göç" seçeneği kapsamında, daha iyi bir yaşam şartı arayışıyla yer değiştirmektedir. Toplu halde yapılan göçlerin sonucunda, yaşam pratikleriyle birlikte tüm alışkanlıklarını oluşturan kendi kültürel yapılarını, farklı bir kültüre taşıyan topluluklar, hem yerli halk hem de kendileri için zorlu uyum süreçleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Genellikle işçi sınıfını oluşturan ve eğitim düzeyi düşük olan bu grup, yerli halk - belediye - devlet üçgeni içerisinde "ikinci sınıf" vatandaş muamelesi görebiliyor.

Çevresel faktörlerin kültürel değerleri koruyucu nitelik kazanması ve devlet politikasının uyum sürecinde etkin rol oynaması yerli halkın bu toplulukları daha rahat içine alıp kabullenmesini sağlayacaktır.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin başkenti Lefkoşa'nın merkezinde bulunan Surlariçi bölgesi, uzun bir dönemden beridir, devlet tarafından, önemli bir katkıda bulunulmamış; yerel halkın genellikle ikametten kaçındığı, daha ziyade, Türkiye Cumhuriyeti'nden adaya çalışmak amacı ile gelen, düşük gelir grubundan - işçi sınıfından göçmenlerin, ikamet etmekte olduğu bir bölge haline gelmiştir.

Sosyal devlet ilkesi gereğince, devletin, gerek yurttaşların, gerekse yabancıların ikamet ettiği bölgelere, eşit hizmet vermesi gerekirken; ilgili bölge, - deyim yerinde ise - devlet desteğinden mahrum bölge halini almıştır. Yerli halkın da bölgeden büyük ölçüde uzaklaşması ile birlikte, bölgenin yaşam standartları, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin, hatta bölgenin de içerisinde bulunduğu başkent Lefkoşa'nın, diğer bölgelerine kıyasen, önemli ölçüde elverişsiz hale gelmiş; bölgede yaşayan Türk vatandaşı göçmenler, çeşitli zorluklar içinde yaşamlarını idame ettirir hale gelmiştir.

Göçmenlerin yerli kültüre uyumlandırılması çalışmalarıyla birlikte, bölgeye devlet desteğinin sağlanması ve çevresel faktörlerin düzenlenerek yerli halkın bölgeyi terk etmesinin önlenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada Lefkoşa Surlariçi bölgesi, kültürel değerler ve sosyo politik, sosyo - ekonomik açıdan incelenerek (veri toplanması ve anket çalışması araçılığı ile) hukuki ve iletişimsel açıdan, mecvut olumsuz durumun aşılmasına yönelik çözüm önerileri sunulacaktır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada, göç ve göçmenler (göçmen, göçmenlerin hakları, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti - Lefkoşa, Surlariçi bölgesinde ikamet eden göçmenlerin yaşam şartları ve kent dokusuna etkileri) hakkında veri toplanması, göçmenlere ilişkin uluslararası ve ulusal yasal düzenlemelerin incelenmesine ilişkin içerik analizi (yasa analizi) ve anket (ilgili bölgede ikamet eden Türk vatandaşı, düşük gelir düzeyindeki, işçi sınıfı göçmenlere yönelik) yöntemleri kullanılacaktır.

Bu kapsamda, göç ve göçün yarattığı etkiler ile ilgili veri toplanması; kavramsal ve pratik açıdan göçmenlik meselesi ve göçmenlerin kent dokusuna etkisi hususlarında veri toplanması ile, olgular ele alınarak, genel olarak açıklamalara yer verilecektir.

Diğer yandan, surlariçinde ikamet eden göçmenlerin yaşam standartları ve yaşadıkları zorlukların tespiti ise, ilgili bölgede ikamet eden Türk vatandaşı, düşük gelir düzeyindeki işçi bireyler arasından tespit edilecek olanlara ve/veya ilgili bireylerin oluşturduğu tespit edilecek gruba anket uygulanması yöntemi ile gerçekleştirilecektir.

Ayrıca, ilgili bölgede ikamet etmekte olan, (spesifik olarak belirtilen göçmenlerin), yaşam standartlarının olması gereken seviyeden önce, alt sınırının çizilebilmesi hususu ise, insan hakları hukuku alanındaki ulusal ve uluslararası mevzuata ilişkin içerik analizinin, yasa analizi şeklinde kullanımı ile söz konusu olacaktır. Bu kapsamda da, asgari şartlar belirtilerek, bölge şartlarının asgari şartlar ile kıyası sağlanacak; asgari şartlar sağlanmıyorsa, önce bu olması muhakkak gerekli sınıra erişimesilmesi ve arından da şartların daha iyi duruma getirilmesi için somut çözüm önerilerimize yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma neticesinde, göç ve göçmenlik hususları ile ilgili zorluklar bir kez daha vurgulanırken; KKTC Lefkoşa Surlariçi bölgesinde ikamet etmekte olan Türk Vatandaşı, düşük gelir grubu, işçi sınıfı göçmenlerin yaşam standartlarının bilimsel tespiti söz konusu olacak; buna istinaden de, ilgili bölgede gözle görülmekte olan düşük standartların bilimsel tespiti ardından, ilgili şartların iyileştirilmesine yönelik, insan hakları hukuku ve iletişimsel önlemlerin alınmasına yönelik somut

çözüm önerilerimize yer verilecektir. Kısa vadede, farkındalık yaratıp, yurttaşların, göçmenlere karşı tutumunun

olumlulaştırılması hedeflenirken; uzun vadede ise, devletin sosyal devlet ilkesi kapsamında, ilgili bölgeye de, diğer tüm bölgelere vermekte olduğu/vermesi gereken eşit hizmeti vermesini, hatta, zaten bir takım mağduriyetler yaşayan göçmenler için, "pozitif ayrımcılık" ortamının yaratılması hedeflenecektir.

Anahtar Kelimeler: Göçmen, Kent Dokusu, Surlariçi, KKTC.

Kaynakça

Catherine Dauvergne (2008), Making People Illegal: What Globalization Means for Migration and Law, Cambridge University Press.

Çetin Arslan, Göç Hukukundaki Güncel Gelişmeler Üzerine Bazı Tespit ve Değerlendirmeler <<http://www.avekon.org/papers/884.pdf>>

Elçin Ergül (2012), Uluslararası Hukuk ve Türk Mevzuatında Yabancı Kavramı ve Türleri, Türk İdaresi Dergisi, Aralık, Sayı 475. ss. 213-228.

Elspeth Guild (2004), The Legal Elements of European Identity: EU Citizenship and Migration Law, Kluwer Law International.

Işıl Özkan (2013), Göç İltica ve Sığınma Hukuku Seçkin Yayıncılık-Ankara.

İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, <<http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/h_rigths_turkce.pdf>>

Mustafa Öztürk ve Nihat Altuntepe (2012), Türkıye'de Kentsel Alanlara Göç Edenlerin Kent ve Çalışma Hayatına Uyum Durumları: Bir Alan Araştırması, Journal of Yasar University, 3(11), 1587-1625.

Mültecilerin Korunmasında Uluslararası Hukuki Çerçeve (2014), <<http://web.e-baro.web.tr/uploads/73/unhcr2.pdf>>.

Nasıh Sarp Ergüven ve Beyza Özturanlı (2013), Uluslararası Mülteci Hukuku ve Türkiye (International Refugee Law and Turkey), Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 62 (4), ss. 1007-1061.

Nazlı Töre (2016), Uluslararası Göç Hukuku, Turhankitabevi, Ankara.

Richard Plender (1988), International Migration Law, Martinus Nijhoff Publishers.

Rona Aybay (2016), İnsan Hakları Hukuku, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Some Assessments and Evaluations on Current Developments in the Immigration Law (2014), International Conference On Eurasian Economies.

Sığınma, Sınırlar ve Göç İle İlgili Avrupa Hukuku El Kitabı (2014), Belçika << http://www.echr.coe.int/Documents/Handbook_asylum_TUR.pdf>>.

TC Dışişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, <<http://www.goc.gov.tr/files/files/goc_tasarım_icler.pdf>>.

Uluslararası Göç Hukuku, Göç Terimleri Sözlüğü, Richard Perruchoud ile Jillyanne Redpath – Cross, Uluslararası Göç Örgütü, <<http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml31_turkish_2ndedition.pdf>>.

(11734) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Hakları Eğitimine İlişkin Görüşleri

PELİN TAŞKIN — *Ankara Üniversitesi*
SAADET KURU ÇETİN — *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*

Problem Durumu

Tarihsel süreç içinde çocuk, yetişkinin daha küçük, daha zayıf, daha az zeki olan biçimi gibi kabul edilmekteydi ve niteliksel olarak yetişkinlerden farklı görülmemekteydi. 20. yüzyılın başlarındaki teknolojik ve sosyo-ekonomik değişikliklerin sonucunda ve çocukluk algısının değişerek çocukluğun insan hayatının özgün ve önemli bir dönemi olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Böylelikle, çocukları korumaya yönelik pek çok sosyal hareket ortaya çıkmış, çocuklarla ilgili konular toplumsal reformun odak noktası haline gelmiş, toplumun açık bir şekilde çocuğa karşı yükümlülüklerini belirtmesi zorunluluğu doğmuştur (Ruck ve Horn, 2008,). Çocuk kavramına olumlu bir anlamın yüklenmesi beraberinde çocukların da hakları olabileceği tartışmalarını başlatmış ve 1989'da Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) tasarısı kabul edilmiş ve 1990'da yürürlüğe girmiştir (Fortin, 1998; Akyüz, 2016). Türkiye ÇHS'yi 9 Aralık 1994 tarihinde onaylanmış ve 11 Aralık 1994 tarihli 22138 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. ÇHS, çocuk haklarıyla ilgili ilk evrensel, ayrıntılı, kapsayıcı ve hukuki bağlayıcılığı olan ilk uluslararası belgedir (Hodgson, 1993; Kilkelly, 2008). Sözleşme'de çocuk hakları güvence altına alınmış ve Sözleşme'nin 1. maddesine göre 18 yaşına kadar her insan çocuk olarak tanımlanmıştır. Sözleşmeye göre tüm insanlara tanınan temel hak ve özgürlüklerden ve uluslararası normların korumalarından yararlanabilirler (King, 1996; Akyüz, 2016). Bu bağlamda çocuk hakları, "çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaki bakımlardan özgürlük ve saygınlık içinde, sağlıklı ve normal biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararlarıdır" şeklinde tanımlanabilir. Çocuk hakları bu kadar önemliyken bu hakların çocuklar tarafından bilinmesi de önem taşımaktadır. Çocuk hakları eğitimi, bireylerin diğer bireylerin haklarına saygı duyma tutum ve davranışının geliştirilmesini sağlar. Covell ve Howe (1999) çocuk hakları eğitimin etkilerini inceledikleri çalışmalarında, çocuk hakları konusunda eğitim alan çocukların almayanlara göre farklı özellikler taşıyan arkadaşlarını daha çabuk kabul ettikleri ve çocukların sahip olmaları gereken hakları daha doğru açıkladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Çocuk hakları konusundaki eğitimin öneminin pek çok yazar ve araştırmacı (Cooke ve Standen, 2002; Covell ve Howe, 1999; Karaman Kepenekci, 2006; Osler ve Starkey, 1998; Dinç, 2015) tarafından vurgulanmaktadır. Ancak bazı çalışmaların sonuçlarından çocuk hakları konusunda bilgili olmaları gereken ailelerin (Dinç, 2015) sosyal hizmet uzmanlarının (Cooke ve Standen, 2002) ve öğretmenlerin (Casas ve diğ., 2006; Shumba, 2003) bu konuda bir eğitim almadıkları ya da verilen eğitimi yeterli bulmadıkları anlaşılmaktadır. Yapılan çalışmalarda da anlaşıldığı gibi çocuk haklarına ilişkin olumlu tutum taşıma ile bu alanda verilecek eğitime duyarlılık gösterme arasında doğru bir orantı olduğu söylenebilir (Cooke ve Standen, 2002; Covell ve Howe, 1999; Crosse ve diğerleri, 1992; Karaman Kepenekci, 2006; Osler ve Starkey, 1998; Karaman-Kepenekci ve Baydık, 2009). Aynı zamanda çocuk hakları konusundaki bilgilendirmenin çocuk haklarına yönelik tutumları olumlu yönde etkilediği de görülmektedir (Covell ve Howe, 1999).

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan 'durum çalışması (*case study*) deseni' kullanılmıştır. Durum çalışması, bir birey, kurum, örgüt ya da sınırlandırılmış bir grup, yer ya da işlemin kendisinin gerçek yaşam çerçevesi içinde ortaya çıkan durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Patton, 2002; Glesne, 2013). Durum çalışması, durumun sınırlanması, araştırma olgusunun belirlenmesi, veri setinin araştırılması, bulguların oluşturulması, yorumların yapılması ve sonuçların yazılması aşamalarını içerir (Denzin ve Lincoln, 1996; Bassey, 1999). Araştırmada durum çalışması desenlerinden "iç içe geçmiş tek durum deseni" kullanılmıştır. Bu desende, tek bir durum içinde birden fazla alt birime yönelme esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmada kullanılan veri toplama teknikleri doküman incelemesi ve görüşme yöntemidir. Çalışmada "derslerde kullanılan çocuk hakları eğitimi etkinlikleri" durumu, görüşme ve doküman incelemesi alt birimlerine ulaşılarak incelenecektir. Araştırmada kullanılan öğrencilerin kendilerinin hazırlayacakları eğitim materyalleri doküman niteliği taşımaktadır. Araştırmacı tarafından öğrencilere bu eğitim materyallerini tasarlamadan önce çocuk hakları eğitimi ile ilgili bilgi verilecektir. Araştırmada kullanılacak diğer veri toplama tekniği görüşme yöntemidir. Görüşme yöntemi, durum çalışmasında, araştırma konusuna ilişkin tam ve doğru verilerin elde edilmesi açısından yararlı bir yöntem olarak görülmektedir (Judd, Smith ve Kidder, 1991). Bu araştırmada uygulanacak olan yarı yapılandırılmış görüşmelerle belirli başlıklar çerçevesinde öğretmen adaylarından çocuk hakları eğitimine ilişkin görüşleri hakkında detaylı verilere ulaşmak amaçlanmıştır. Çalışma eğitim fakültesi 4. sınıflarında okuyan okul öncesi öğretmen adayları ile gerçekleştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Althusser'in ifade ettiği (2003), eğitim, toplumun yeniden üretimini mümkün kılan temel bir ideolojik devlet aygıtı olmasından yola çıkarak, okulların çocuk haklarına saygıyı geliştirmede ve topluma yaymada önemli bir rol oynayabileceği düşünülmektedir. Çocukların haklarını öğrenmesi, öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin bilgi ve tutumlarından etkileneceği için, toplumdaki olumlu değişimin sağlanmasında öğretmenlere görev düşmektedir. Öte yandan günümüzde artık çocukların

ve yetişkinlerin sağlıklı bir toplumda yaşayabilmek için çocukların haklarını bilmeleri gerektiği kabul edilmektedir. Çocukların hangi haklara sahip olduğu ve çocukların korunması konularının öğretmenlerden tarafından sadece hukukçuları ilgilendiren konularmış gibi algılandığı tahmin edilmekte, bu nedenle konuyla ilgili öğretmenlerin bilgilerinin yetersiz olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmayla öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin bilgilerindeki eksikliklerin belirlenmesi ve bu eksikliklerin giderilmesine yönelik öğretim programı taslağı oluşturulması hedeflenmekte, bu sayede ÇHS'ye taraf olan Türkiye'nin sözleşmeden doğan yükümlülüklerini karşılaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: çocuk hakları, aday öğretmen, okul öncesi

Kaynakça

Akyüz, E. (2012), *Çocuk Hukuku*, Pegem Akademi, Ankara.

Althusser L. (2003). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (Çev. Alp Tümertekin), İstanbul:İthaki Yayınları. (Eserin orjinali 1995'te yayımlandı.)

Cooke P., Standen P.J. (2002). Abuse and DisabledChildren:Hidden Needs...?, *Child Abuse Review*, 11: 1–18.

Covell, K., & Howe, R.B. (1999). The impact of children's rights education: A Canadian study.

International Journal of Children's Rights, 7,171-18

Dinç, B. (2015). Okulöncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk hakları eğitimi konusundaki görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(1).

Fortin J. (1998). *Children's Rights and the Developing Law* (First Edition). London: Butterworths.

Hodgson D. (1993). The International Legal Protection of the Child's Right to Legal Identity and the Problem of Statelessness, *International Journal of Law and the Family*, 7, 255.

Karaman Kepenekci Y. (2006). A Study of University Students' Attitudes Towards

Children's Rights in Turkey, *The International Journal of Children's Rights,* 14, 307–318.

Kilkelly U. (2008). Youth Justice and Children's Rights: Measuring Compliance With International Standarts, *Youth Justice*, Cilt 8, sayı 3, s.187-192.

Osler, A. and Starkey, H. (1998). Children's Rights and Citizenship: Some Implications for the Management of Schools. International Journal of Children's Rights, 6(3), 313-333.

Ruck M.D., Horn S. S. (2008). Charting the Landscape of Children's Right, *Journal of Social Issues*, 64(4), 685-699.

(11762) Dini Dogmatizm Ve Dindarlık Bağlamında Yaşam Doyumu

MEHMET EMİN KALGI — *Çukurova Üniversitesi*

NİHAT ŞİMŞEK — *Gaziantep Üniversitesi*

Problem Durumu

Dindarlık kavramı, birçok yerli ve yabancı araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Brown, 1987; Wulff, 1991; Beit-Hallahmi and Argyle, 1997; Kayıklık, 2011; Hökelekli, 2013). Çünkü bu kavram tanımlanırken araştırmacılar dine nesnel yargıdan çok sübjektif yaklaşmışlardır (Yapıcı, 2006).

Bununla birlikte yaşamı doyumu kavramı ise bireylerin istek ve ihtiyaçlarının karşılanması (Deniz ve Yılmaz, 2004:2), bireyin beklentileriyle sahip olduğu imkanlar arasında temel dengenin sağlanarak mutlu olması (Özer ve Karabulut, 2003:72), mutluluk ve moral yönünde iyi olma hali (Vara, 1999), belli bir alanla ilgili olmayıp hayatın bütünün olumlu olarak değerlendirilmesi (Dağlı ve Baysal, 2016:1251) ve sübjektif iyi olma hali (Koçak, 2016) olarak tanımlanmıştır. Bu kavramın yabancı literatürdeki tanımlarına baktığımızda ise daha çok öznel iyi olma hali, kişinin refah düzeyi, mutlu olması (Diener, Gohm, Suh, Oishi, 2000; Appleton&Song, 2008; Di Fabio&Gori, 2016) gibi kavramlarla vurgulanmıştır.

Yaşam doyumu ve dindarlık ile ilgili hem yurt içinde hem de yurt dışında birçok çalışma mevcuttur.

Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerine devam etmekte olan 403 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu puan ortalamaları dini inanç değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır (Dost, 2007).

Batan ve Ayten (2015), yaşları 18-59 arasında değişen 512 kişi üzerinde anket tekniğine dayalı yaptıkları araştırmada, olumlu dinî başa çıkma ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Bununla birlikte bireylerin olumsuz dinî başa çıkma metotlarına başvurma sıklıklarıyla ilgili almış oldukları toplam puan ile yaşam doyumu puanları arasında negatif yönde, fakat anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Vinson ve Matthew (2012) yaptıklara çalışmada dini kimlik ile yaşam doyumu arasında anlamlı bir ilişki ulaşmışlardır. Bununla birlikte kendilerini dindar olarak tanımlayanların yaşam doyumu dindar olmayan ve ateistlere göre daha yüksektir.

Yaşları 68-75 arasında değişen 60 yaşlı erkek denek üzerinde yapılan bir çalışmada, kendilerini "çok dindar" olarak tanımlayanların yaşam doyum düzeyleri (yaşamdan kaynaklı, aileden kaynaklı ve toplumdan kaynaklı olmak üzere) kendilerini "az dindar" ve "dindar değil" olarak tanımlayanlardan daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca yaşam doyumu ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır (Shkolnik, Weiner, Malik, Festinger, 2001:210-211).

Bergan ve McConatha (2000), yaşları 17-92 arasında değişen 330 katılımcı üzerinde yaptıkları araştırmada yaşam doyumu ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşmışlardır. Yapılan birçok ampirik çalışmalarda da yaşam doyumu ile dindarlık arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır (Lima&Putnam, 2010; Kongarchapatara, Moschi, Ong, 2014; Kress, Newgent, Whitlock, Mease, 2015). Bununla birlikte araştırmacılar tarafından yapılan yüz çalışmanın %80'inde yaşam doyumu ile dindarlık arasında pozitif bir korelasyon bulunurken, sadece bir tanesinde negatif ilişki bulunmuştur (Okulicz-Kozaryn,2010:155). Buradan çıkarılacak sonuç, dindar insanların yaşam doyumu ve mutlu olma olasılıkları dindar olmayanlara göre daha yüksektir.

Bu bağlamda araştırmanın temel problemi, katılımcıların dini dogmatizm ve dindarlık düzeyleri ile yaşam doyumu özellikleri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmak ve bunu derinlemesine analiz etmektir? Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Dini dogmatizm ile dinin etkisini hissetme düzeyleri arasında nasıl ne yönde bir ilişki vardır?
2. Dini dogmatizm ile yaşam doyumu arasında nasıl ve ne yönde bir ilişki vardır?
3. Dinin etkisini hissetme ile yaşam doyumu arasında nasıl ve ne yönde bir ilişki vardır?
4. Katılımcıların dini dogmatizm ve dindarlık düzeyleri yaşam doyumunu ne oranda yordamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada karma yöntem kullanılacaktır. Karma yöntem Creswell (2017:2) tarafından şöyle tanımlanmıştır: *"Araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbirleriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır".* Araştırmanın konusu dini dogmatizm, dindarlık ve yaşam doyumudur. Çalışmada desen olarak açıklayıcı ardışıklı karma araştırma deseni kullanılacaktır. Çalışmada öncellikle nicel veriler toplanacak ve çözümlenecek, daha sonra nicel verilerden elde edilen sonuçlar derinlemesine nitel verilerle açıklanmaya çalışılacaktır. Araştırmanın ilk aşaması olan nicel çalışmada Nizip Eğitim

Fakültesinde 2016-2017 yılında eğitim-öğretim gören ve random yolla seçilecek 150 öğrenci üzerinde veriler toplanacak ve

toplanan bu nicel veriler yardımıyla dini dogmatizm, dindarlık, din önem düşüncesi ve öznel dindarlık algısı ile yaşam doyumu arasındaki ilişkisi test edilecektir. Nicel verilerin analizinde; bağımsız t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon yöntemi ve regresyon analizi kullanılacaktır. İkinci aşamada nicel verilerden ulaşılan sonuçların açıklanabilmesi için nitel araştırma kısmı gerçekleştirilecektir. Nitel kısmın uygulanabilmesi için daha önce random yolla seçilen 150 katılımcının anket verilerine göre bazı katılımcılar (ölçeklere verilen kodlarla) belirlenecek ve belirlenen bu katılımcılara nitel (açık uçlu) sorular sorulacaktır.

Çalışmanın verileri; Yapıcı (2002) tarafından geliştirilen Dini Dogmatizm Ölçeği ve yine Yapıcı (2006) tarafından geliştirilen Dinin Etkisini Hissetme Ölçeği ve Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlanması Dağlı ve Baysal (2016) tarafından yapılan Yaşam Doyumu Ölçeği ile elde edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Lisans öğrencileri için; kadınların erkeklere göre daha dindar olması tahmin edilmektedir. Bununla birlikte dini dogmatizm ile dinin etkisini hissetme arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişki olması beklenmektedir. Dini dogmatiklerde sorgulama becerisi gelişmediği için dinin etkisini daha yoğun ve mitsel olarak yaşamaktadırlar. Ayrıca dini dogmatizm- yaşam doyumu, dinin etkisini hissetme-yaşam doyumu ikilikleri arasında da pozitif ve anlamlı yönde bir korelasyon beklenmektedir. Cinsiyet, yaş düzeyi, aile gelir düzeyi, din önem düşüncesi ve öznel dindarlık algısı değişkeni öğrencilerin dinin etkisini hissetme puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermesi beklenirken; dini dogmatizm ve yaşam doyumu puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermesi beklenmemektedir. Yordayıcı olarak seçilen dini dogmatizm ve dinin etkisini hissetme değişkenleri yaşam doyumunu orta düzeyde yordanması araştırmamızın hipotezlerindendir.

Anahtar Kelimeler: Dini dogmatizm, dindarlık, yaşam doyumu.

Kaynakça

Almeida, A. M., Neto, F. L. ve Koenig, H. G. (2006). Religiousness and mental health: A review. Journal of Rev Bras Psiquiatr, 28 (3), 242-250.

Bergan, A., McConatha, J. T. (2000). Religiosity and life satisfaction. Activities, Adaptation & Aging, 24(3), 23-34.

Brown, L. B. (1987). The psychology pf religious belief. London: Academic Press Inc.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Mustafa Sözbilir, Çev. Edt.). Ankara: Pegem Akademi.

Dağlı, A., Baysal, N. (2016). Yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15 (59), 1250-1262.

Di Fabio, A., Gori, A. (2016). Measuring adolescent life satisfaction, psychometric properties of the satisfaction with life scale in a sample of Italian adoloescents and young adults. Journal of Psychoeducational Assessment, 34(5), 501-506.

Diener, E., Gohm, C., Suh, E., and Oishi, S. (2000). Similarity of the relations between marital status and subjectivewell-being across cultures. Journal of Cross-Cultural Psychology, 31 (4), 419–436.

Hökelekli, H. (2013). Din psikolojisi. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Kayıklık, H. (2011). Din psikolojisi: Bireysel Dindarlık Üzerine. Adana: Karahan Yayınevi.

Koç, Z. (2001). Rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehber öğretmenlerin iş - doyumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 9 (2), 395-410.

Kongarchapatara, B., Moschis, G. P., Ong, F.S. (2014). Understanding the relationships between age, gender, and life satisfaction: the mediating role of stress and religiosity. Journal of Beliefs & Values, 35 (3), 340-358.

Vinson, T. Matthew, E. (2012). Life satisfaction and happiness. Jesuit Social Services.

Yapıcı, A. (2002). Dini yaşayışın farklı görüntüleri ve dogmatik dindarlık. Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2(2), 76-117.

Yapıcı, A. (2006). Yeni bir dindarlık ölçeği ve üniversiteli gençlerin dinin etkisini hissetme düzeyi: Çukurova Üniversitesi Örneği. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 6(1), 66-115.

(12108) Lise Öğrencilerinin Dinsel Yaşayış Hakkındaki Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Şanlıurfa -Siverek Örneği

ADEM YILMAZ
Kastamonu Üniversitesi

MEHMET EMİN KALGI
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler toplumun yapısını değiştirmekte; bunun sonucu olarak da eğitimin hedeflerinde, yöntem ve tekniklerinde de değişmeler meydana gelmektedir. Toplumsal değişim yeni davranışlar, yeni değerler ve yeni ihtiyaç alanları anlamına gelmektedir. Toplumsal değişimin bu yönünü kavramak, yeni durumlara adapte olmayı büyük oranda kolaylaştıracaktır.

Toplumsal değişim de en önemli etken eğitim faktörüdür. Eğitim sistemi üstlenmiş olduğu görevi başarı ile yerine getirebilirse bu süreci uygulanabilir hale getirmek çok daha kolay olacaktır. Eğitim sistemleri küresel ve etkileşimli bir yapıya sahiptir. Bu yönüyle toplumsal gelişmelere ve değişimlere karşı sürekli olarak açık ve yenilebilir bir politika izlenmesini zorunlu kılar. Bu amaçla lise düzeyinde bulunan öğrencilerin dinsel yaşayış algılarının araştırılması eğitim sisteminde çok önemli bir yer tutmaktadır.

Dindarlığın tanımlanması hususunda dinsel hayatla ilgili hangi unsurların dindarlık içerisinde ele alınacağı meselesi uzun süre tartışılmıştır. Bu bağlamda 1960'lı yıllara kadar, din alanında yapılan çalışmalarda Tanrıya inanç, kiliseye devamlılık, ibadetlere katılım ve bir mezhebe, tarikata ya da dinsel bir gruba aidiyet gibi göstergeler dindarlık ölçütleri olarak kabul edilirken (bk. Yaparel 1987: 37; Köktaş, 1993: 50-51), daha sonra Glock ve Stark'la birlikte başlayan süreçte dinsel hayat çok boyutlu bir şekilde kavramlaştırılmaya başlanmıştır. Yaşayan dünya dinlerini inceleyen bu iki araştırmacı dinsel hayatı "duygu", "inanç", "ibadet", "bilgi", ve "etki" olmak üzere beş boyutta ele almışlar (Stark ve Glock, 1969; Glock, 1998) ve bir kişiyi dindar olarak değerlendirip değerlendirmeme konusunda sadece inanç ve ibadetlere devamlılığın yeterli bir ölçüt olmadığını ortaya koymuşlardır. Daha sonra bu araştırma geleneği farklı araştırtmacılar tarafından yeni boyutlar ilave edilerek devam ettirilmeye çalışılmıştır. Bu gelişmeler ise dindarlığın gerek tanımlanmasında gerekse sınıflandırılmasında yeni açılımlar meydana getirmiştir (Onay, 2001).

Ön yargılarla ilgili çalışmalarda bir yandan ön yargıları harekete geçiren asıl sürecin ne olduğu tartışılırken*, öte yandan ön yargılı tutum ve davranışları etkileyen ikincil faktörlerin neler olduğu konusunda da araştırmalar yapılmakta, din ve dindarlığın ise şu ya da bu şekilde bu hususu etkilediği ileri sürülmektedir**. Bu bağlamda yapılan çalışmalara bir göz atacak olursak, birbirinden oldukça farklı sonuçlarla karşılaşmamız mümkündür.

Çalışma kapsamında lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerin dinsel yaşayış hakkındaki düşüncelerinin neler olduğu araştırılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1-) Lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerin dinsel yaşayış hakkındaki görüşleri açısından farklılık var mıdır?

2-) Lise düzeyinde eğitim gören öğrencilerin dinsel yaşayış hakkındaki görüşlerinin cinsiyet, gelir, okul türü, yaş ve sınıf seviyesi değişkenleri açısından farklılık var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma süreci tarama yöntemi kullanılarak dizayn edilmiş olup, tarama araştırması türlerinden boylamsal tarama yöntemi kullanılmıştır. Herhangi bir olguyu, olayı yeterli düzeyde tanımlamak için onun hakkında birçok bilgi edinmek gerektiğinden tarama araştırmaları bu yönüyle genellikle yüksek sayıda veriye dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Boylamsal tarama, araştırmaya konu olan olguların zaman içerisinde değişim gösterdiği durumları incelemede uygun bir yöntem olarak kullanılmasının yanı sıra genelleyici bir özelliğe sahip olmasıyla da sıklıkla tercih edilen bir araştırma yöntemidir.

Çalışmada nicel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Bu amaçla, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Dinsel Yaşayış Ölçeği" isimli likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Toplamlı oranlama yaklaşımına uygun olması, geliştirilmesi ve uygulanabilirliğinin kolay olması bu ölçek türünün seçiminde etkili olmaktadır.

Nicel veri toplama aracı olan DYÖ'nün geliştirilmesi aşamasında birtakım süreçler takip edilmiştir. Bunlar; madde havuzunun oluşturulması, derecelendirme sisteminin belirlenmesi, uygun örneklem sayısının belirlenmesi, kuramsal ve kavramsal altyapının dizayn edilmesi, alanında uzman kişilere başvuru da bulunulması, geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için gerekli istatistiksel analizlerin yapılması şeklindedir. Ayrıca geliştirilen FBÖYPASÖ'nün, geçerlik ve güvenilirlik açısından incelenmesi için madde analizi, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, uzman görüşü, güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) vb. istatistiki işlemleri de araştırmacılar tarafından titizlikle yerine getirilmiştir.

Dinsel Yaşayış Ölçeği'nin yapı geçerliğinin ve güvenirliğinin belirlenmesinde; madde analizi, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Bir ölçeğin yapı geçerliği ölçeğin maddeleri ile kuramsal çerçevesinin ne kadar uyumlu olduğunu ifade etmektedir. DYÖ'nün yapı geçerliğinin belirlenmesi ve ölçekte

bulunacak maddelere karar verilebilmesi için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden yola çıkarak faktörler belirlenmeye çalışılırken, doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce oluşturulan bir hipotezin test edilmesi amaçlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulama sonucunda KMO değeri 0,94 olarak bulunmuş ve Barlett testi ise 0,05 düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur. Verilerin faktör analizine uygunluğu incelendikten, uygulanacak ölçeğin kaç farklı faktörden oluşacağına karar verme aşamasına geçilmiştir. Bu aşama da özdeğer istatistiği ve yamaç birikinti grafiği (scree plot) ölçütleri kullanılmıştır. Bu aşamadan sonra faktörlerin rotasyonu için varimax tekniği kullanılmış ve faktörlerin isimlendirilmesi aşamasına geçilmiştir. Birinci faktörün özdeğerinin, 3,124 olduğu ve toplam varyansın %19,585'i açıkladığı, ikinci faktörün özdeğerinin 2,417 olduğu ve toplam varyansın %18,175'ini açıkladığı ve üçüncü faktörün özdeğerinin, 1,689 olduğu ve toplam varyansın %15,768'ünü açıkladığı görülmektedir. Üç faktörlü ölçek yapısının genel olarak ise toplam varyansın %53,528'ini açıkladığı görülmektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında %50 ve üzeri değerlerin kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir.

32 madde olarak geliştirilen ölçeğin faktör yük değerleri incelendiğinde 0,461 ile 0,813 arasında değerler aldığı görülmektedir. İlk faktöre ait madde faktör yüklerinin, 0,544 ile 0,813 arasında, ikinci faktöre ait madde faktör yüklerinin 0,486 ile 0,785 arasında, üçüncü faktöre ait madde faktör yüklerinin 0,461 ile 0,724 arasında değer aldığı görülmektedir. Madde faktör yüklerinin 0,40 üzerinde olması kabul edilebilir olduğunu göstermektedir.

Ki-Karenin serbestlik derecesine oranı değerinin 1,97 olduğu görülmektedir. Bu değerinin 2 veya altında bir değer çıkması modelin çok iyi bir model olduğunu göstermektedir. Ayrıca RMSEA, RMR ve SRMR değerlerinin ise 0,90 değerinden büyük olması nedeni ile model iyi bir uyum değerine sahiptir diyebiliriz. GFI ve AGFI değerlerinin 0,90 ve üzerinde çıkması iyi bir uyum göstergesidir. NFI ve CFI uyum indeks değerleri 0,90 ve üzerinde bulunduğunda iyi bir uyum var denilebilir. Bulunan bu değerler ışığında ölçeğimizin iyi bir uyuma sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Anahtar Kelimeler: Dinsel Yaşayış, Ölçek Geliştirme, Din Eğitimi

Kaynakça

Argyle, M. (2000). Psychology and religion: An introduction. London: Routledge. Azzi, A. E. ve Klein, O. (1998). Psychologie sociale et relations intergroupes. Paris: Dunod. Harlak, H. (2000). Önyargılar: Psikososyal bir inceleme. İstanbul: Sistem Yayınları. Kayıklık, H. (2000). Dini yaşayış biçimleri: Psikolojik temelleri açısından bir değerlendirme. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. Kayıklık, H. (2001). Çeşitli meslek gruplarında dinsel eğilim ile hoşgörüsüzlük arasındaki ilişki. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 1(1), 124-135. Kayıklık, H. (2003). Allport'a göre dini yaşayışa gelişimsel bir açılım. Dini Araştırmalar 5 (15), 121-138. Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In: S. Moscovisi (Ed.), Introduction à la Psychologie Sociale I. (pp. 272-302) Paris: Librairie Larousse. Tajfel, H., Billig, M. G., Bundy, R. P. ve Flament, C. (1979). Catégorisation sociale et comportmen intergroupes. (Traduction de J. Deschamps), In: W. Doise ve J.-C. Deschamps, Expériences Entre Groupes, (pp. 121-149), Paris: Mouton. Taylor, D. M. ve Jaggi, V. (1974). Etnosantrism and causal attibution in a South Indian context. Journal of Cross-Cultural Psychology 5, 439-445. Turner, J. C. (1979). Comparaison sociale et identité sociale: Quelques perspectives pour l'étude du comportement intergroupes. (Traduction de: J. Deschamps), In: W. Doise ve J. C. Deschamps, Expérience Entre Groupes (pp. 151-184), Paris: Mouton. Vergote, A. (1999). Din inanç ve inançsızlık. (Çev., V. Uysal), İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları. Yaparel, R. (1987). Yirmi kırk yaş arası kişilerde dinî hayat ile psiko-sosyal uyum arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Yapıcı, A. ve Zengin, Z. S. (2003). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin dinin etkisini hissetme düzeyleriyle psiko-sosyal uyumları arasındaki ilişki. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 3 (2), 65-127. Yapıcı, A. (2002). Dini yaşayışın farklı görüntüleri ve dogmatik dindarlık. Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 2 (2), 75-117.

(12205) Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerine Göre Duygusal Açıdan Yıpratıcı Nitelik Taşıyan Öğrenci Davranışları

NAZIM BAYRAKDAR *Uşak Üniversitesi*
ÖZER ÇETİN *Uşak Üniversitesi*
MAHMUT AVCI *Uşak Üniversitesi*

Problem Durumu

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninin okulda bulunmasının en temel nedeni, gerekli dini bilgileri öğrenmelerine rehberlik yapmak suretiyle öğrencilerin dini ve ahlaki gelişimlerine katkı sağlamaktır. Zira okulda yürütülen din eğitimi faaliyetlerinin hedef kitlesi, öğrencilerdir. Okulda yürütülen din eğitimi faaliyetlerinin, hedef kitle olan öğrenciler üzerinde istenilen etkiyi bırakabilmesinin bazı ön koşulları vardır. Bu koşulların başında, öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine ve öğretmenine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlamak gelmektedir. Bu ise ancak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmeleri ve derslerini uygun yöntem ve tekniklerle işlemeleri ile mümkün olabilecektir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninin mesleki verimliliğini olumsuz etkileyen öğrenci kaynaklı faktörler derken; öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin önemini / ciddiyetini ve kendilerine sağlayacağı katkının büyüklüğünü yeterince kavrayamamalarına bağlı olarak ortaya çıkan davranış problemleri kastedilmektedir. Bu tür davranış problemlerinin çözümü hususunda birincil kaynak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenidir ve bu nedenle de en büyük sorumluluk da ona düşmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri olumlu kişilik özelliklerini ve mesleki donanımlarını din eğitimi sürecine etkili şekilde yansıtmaları halinde öğrenci kaynaklı sorunların birçoğunun üstesinden kolaylıkla gelebileceklerdir.

Din eğitimi faaliyetlerinin hedef kitlesini oluşturan öğrenciler, çeşitli faktörlerin etkisiyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde istenmeyen bazı davranışlara tevessül edebilmektedirler. Bu faktörler, gelişim dönemi özelliklerinin üzerlerinde oluşturduğu baskı, benlik saygısının düşük olması ve öğrenme güçlüğü gibi içsel nitelikte olabileceği gibi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin sıkıcı şekilde işlenmesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninin olumsuz tavırları, arkadaş çevresinin baskısı gibi dışsal nitelikte de olabilir. Sebebi her ne olursa olsun, öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde istenmeyen davranışlarda bulunmaları, dersin verimliliği açısından önemli bir tehdit unsurudur.

Farklı din anlayışlarına sahip, farklı yaşam tarzlarını benimsemiş ve hatta farklı dini gruplara mensup öğrencilerin aynı sınıfta ders görmeleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrenci kaynaklı sorunlarla karşılaşılma riskini arttıran bir durumdur. Sınıfın sosyal yapısının niteliğinden kaynaklanan bu hassasiyet, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni tarafından fark edilmez ve dikkate alınmazsa, telafisi oldukça zor bazı sorunlar yaşanmasına sebebiyet verilebilir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninin, söz konusu sorunların yaşanmaması için mezheplerüstü bir yaklaşımı benimsemesi, dinin birleştirici / bütünleştirici yönünü ön plana çıkarması ve sınıftaki her öğrenciye gerçek manada değer vermesi gerekir.

Henüz kişilik bakımından olgunlaşmamış öğrencilerin bir arada bulunduğu sınıf ortamlarında zaman zaman öğrenci kaynaklı sorunlar yaşanması kadar doğal bir durum olamaz. Önemli olan bu sorunları doğru algılamak, doğru tanımlamak, kaynağını doğru tespit ederek onlara etkili çözümler üretebilmektir. Bunu başarmaları durumunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri, öğrenci kaynaklı sorunları bir fırsata bile dönüştürebilirler.

Bildirimiz, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, duygusal açıdan yıpranmalarına yol açan öğrenci davranışları hakkındaki görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılacak bir nicel araştırmadan elde edilecek verilere dayalı olarak hazırlanacktır. Bu amaç çerçevesinde cevabı aranacak sorular şunlardır:

1)Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri, öğrenci davranışları arasından en çok hangisini duygusal açıdan yıpratıcı nitelikte görmektedirler?

2)Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, öğrenci davranışlarının yıpratıcılık durumuna ilişkin görüşleri cinsiyet durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

3)Öğrenci davranışlarının yıratıcılık durumu konusunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin görüşleri dersine girdikleri sınıfların öğrenci mevcudu ortalamasına göre farklılaşmakta mıdır?

4)Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin, öğrenci davranışlarının yıpratıcılık durumuna ilişkin görüşleri, görev yapmakta oldukları okul türüne göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma, ilişkisel tarama modeline göre yapılacaktır. Bu modelin esas alınmasından maksat, iki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada veriler, nicel araştırma tekniklerinden biri olan anket yoluyla toplanacaktır. Anket, beşli likert tipinde hazırlanacaktır. Anket formu hazırlanırken Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşından beş öğretmenle mülakat yapılacaktır. Mülakattan elde edilecek veriler ile literatür taramasından elde edilecek veriler birlikte ele alınarak anket maddeleri oluşturulacaktır. Anket formu hazırlanırken uzmanların görüşlerine de başvurulacaktır. Anket formu

uygulanmadan önce deneme mahiyetinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşından onbeş öğretmene uygulanacaktır. Ön uygulamadan alınacak dönütlere göre anket formuna son şekli verilecektir.

Anketin uygulanması bizzat araştırmacılar tarafından gerçekleştirilecektir. Elde edilecek veriler SPSS 21 paket programına yüklenecektir. Gerekli istastistiksel işlemler SPSS 21 programı üzerinden yapılacaktır. Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin sosyo-demografik bazı özelliklerine göre dağılımlarını ortaya koymak amacıyla yüzde ve frekans hesaplamaları yapılacaktır.Değişkenler arası ilişkilerle ilgili yapılacak analiz ve değerlendirmelere esas kabul edilecek anlamlılık düzeyi,05 olarak kabul edilecektir. Elde edilen veriler arasında bağımsız değişkenler açısından anlamlı farklılaşma bulunup bulunmadığını ortaya koymak için t- testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) gibi istatistiksel işlemler yapılacaktır. Anlamlı ilişkinin tespiti halinde, bu ilişkinin hangi değişkenler arasında olduğunu tespit etmek için Tukey Hsd testi yapılacaktır. Yapılacak analiz sonuçları tablolara işlenecek ve yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1)Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri, duygusal açıdan en yıpratıcı öğrenci davranışları, derse karşı ilgisizliklerini gösteren davranışlardır.

2)Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri, şahıslarına yönelik saygısızlık içeren davranışları, duygusal açıdan daha yıpratıcı görmektedirler.

3)Bayan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri, "şahıslarına yönelik saygısızlık içeren davranışları", erkek Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine göre daha yıpratıcı görmektedirler.

4)Kalabalık sınıflarda derse giren Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenleri "öğrencilerin birbirlerini rahatsız edici nitelikteki davranışlarını" duygusal açıdan daha yıpratıcı görmektedirler.

5)İmam Hatip Ortaokullarında görev yapmakta olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri "öğrencilerin milli ve manevi değerlere yönelik duyarsızlıklarına işaret eden davranışlarını" normal ortaokullarda görev yapmakta olanlara göre daha yıpratıcı görmektedirler.

6)Bayan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri, öğrencilerin kendilerine zarar verici nitelikteki davranışlarını, erkeklere göre daha yıpratıcı görmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, duygusal tükenme, öğretmen, öğrenci, sorun.

Kaynakça

Akyürek, Süleyman (2012). "İmam Hatip Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim yeterliklerine İlişkin Algıları", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt: 10, No: 23, s. 7-47.

Ayas, Mehmet (2000). İlköğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Başarısını Etkileyen Faktörler, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

Aydemir, Hasan (1998). Malatya Merkez İlköğretim Okulları ile Özel İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi), Malatya.

Bahçekapılı, Mehmet (2010). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce ve Davranışları Üzerindeki Etkisi (İstanbul Avrupa Yakası Örneği), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

Balay, Refik, Miraç Sağlam (2008). "Sınıf içi Olumsuz Davranışlara İlişkin Öğretmen Görüşleri", Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Sayı 2.

Gündüz, Hasan Basri, Sinem Konuk (2016). "İlkokul Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlar ile Başetme Stratejileri", Yıldız Journal of Educational Researc, Sayı 20.

Karacelil, Süleyman (2010). "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Problemleri: Şırnak İli Örneği", Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 24, Şanlıurfa.

Kaya, Mevlüt (2001). "İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 12-13, Samsun, s. 43-78.

(12230) Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmen Adaylarının Felsefenin Değerine İlişkin Görüşleri

MAHMUT AVCI *Uşak Üniversitesi*
NAZIM BAYRAKDAR *Uşak Üniversitesi*
ÖZER ÇETİN *Uşak Üniversitesi*

Problem Durumu

İnsanın neliğine dair tartışmalar, insanın varlık alanına çıktığı günden beri yapılmaktadır. "Ben kimim?" sorusu fiziki alana hasredilerek basite indirgenemez. Bu, insanın fiziki varlığı üzerine çalışmalar yapılmasın demek de değildir. Ancak, insanın ne olduğu sorusunun cevabı onun daha çok zihinsel / ruhsal / metafizik yönüne verilecek cevaplarda aranmalıdır. Günümüzde bu alandaki sorulara pek çok bilim dalı cevap aramaktadır. İnsanın neliğine dair bütüncül bakış açısından mahrum bir tanımlama kanaatimizce insanı anlamanın önündeki en büyük engellerden biridir. Düşünce tarihimize bakıldığında "insan nedir?" sorusuna bütüncül bir bakışla cevap aranılan yegâne alanın felsefe olduğu dikkat çekmektedir.

İnsanı anlama ve anlamlandırma adına yapılan düşünme faaliyetleri, insanlığın gelişimine sağladıkları katkı ölçüsünde bir kıymet ifade eder. Söz konusu düşünme faaliyetlerinin bir ürünü olarak ortaya çıkan düşünce sistemlerinin yeni nesillere öğretildiği en önemli yerler örgün eğitim kurumlarıdır. Örgün eğitim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütenler ise öğretmenlerdir. Öğrencilerin zihinsel gelişimlerine en üst düzeyde katkı sağlayabilmeleri için öğretmenlerin alan bilgisine ek olarak tarihsel süreçte oluşan düşünce sistemleri hakkında da yeterli donanıma sahip olmaları gerekir.

Ülkemizde öğretmen yetiştiren lisans seviyesindeki yerlerden birisi de İslami İlimler Fakültesi/ DKAB bölümleridir. Bu bölümlerden mezun olacak öğrencilerin ders programlarına bakıldığında alan derslerinin yanında felsefe derslerinin de olduğunu görürüz. Bu derslerden elde edilecek yüksek verim, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi" dersinin öğretiminde niteliği artıracaktır.

İlahiyat / İslami İlimler fakültelerindeki DKAB bölümlerinde felsefe alanı ile ilgili dersler hakkında hüküm verme sürecinde dikkate alınması gereken en önemli noktalardan birisi, bölümde bu dersleri alan öğrencilerin görüş ve yaklaşımlarıdır. Felsefe alanı ile ilgili derslerin birinci derece muhatabı öğrenciler olduğu için bu derslerin öğrencileri nasıl etkilediği ancak onların görüşlerine başvurarak ortaya konulabilir. Bu bakımdan İslami İlimler Fakültesi/ DKAB bölümlerinde okumakta olan öğrenciler felsefe alanı ile ilgili dersleri ne ölçüde önemli / gerekli görmektedirler? Onların, felsefe alanı ile ilgili derslerin kendilerine sağladığı katkı konusundaki düşünceleri nedir? gibi sorulara sağlıklı cevaplar bulunması oldukça önemlidir. Yapılan bu araştırma neticesinde sunulacak olan bu bildirinin, bu anlamda çok önemli bir katkı yapacağı kanaatindeyiz.

Bu araştırmanın temel problemini, "İslami İlimler Fakültesi/ DKAB bölümlerinde okuyan öğrencilerin felsefe alanına yönelik yaklaşımları nedir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu temel problem bağlamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İslami İlimler Fakültesi/ DKAB bölümü öğrencilerinin felsefenin değerine ilişkin yaklaşımları nedir?

2. İslami İlimler Fakültesi/ DKAB bölümü öğrencilerinin Felsefe alanına yönelik yaklaşımları cinsiyet değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?

3. İslami İlimler Fakültesi/ DKAB bölümü öğrencilerinin Felsefe alanına yönelik yaklaşımları mezun oldukları lise türü değişkenine göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?

4. DKAB bölümü öğrencilerinin Felsefe alanına yönelik yaklaşımları İslami İlimler Fakültesi programında felsefe alanı ile ilgili dersleri gerekli görme durumlarına göre anlamlı ölçüde farklılaşmakta mıdır?

5. Öğrencilerin İslami İlimler Fakültesi Programında Felsefe Alanı ile İlgili Derslere Yer Verilmesinin Gereklilik Durumuna İlişkin Algılarına Göre Felsefenin Değerine Yönelik Yaklaşımları farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

İslami İlimler Fakültesi/ DKAB bölümü öğrencilerinin felsefe alanına yönelik yaklaşımlarına ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma, tarama modeline göre yapılmıştır. Tarama modeli, var olan durumu ya da gerçekliği kendi koşulları içinde, olduğu gibi araştırıp açıklamak esasına dayanır. Tarama modelinde araştırma konusu ile ilgili veriler toplanır, sınıflandırılır, düzenlenir ve çözümlemeye tabi tutulur. Bu süreçte araştırmacı, araştırmaya konu ettiği gerçekliği tanımlar, söz konusu gerçeklik üzerinde etkili olan faktörleri tespit eder ve elde ettiği verileri yorumlayıp değerlendirerek genellemelere ulaşmaya çalışır.

Araştırma tarama modellerinden birisi olan ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. İlişkisel tarama modelinde amaç, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırma sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Felsefenin değeri, felsefe öğrenmenin bireye sağlayacağı katkı, bireylerin felsefeye yönelik tutumları üzerinde etkili olan faktörler gibi konularla ilgili yazılan kitaplar ve yapılan araştırmalar incelenmiştir. Araştırmanın yönteminin, denencelerinin belirlenmesinde, anket formunun hazırlanmasında ve araştırmadan

elde edilen verilerin yorumlanıp değerlendirilmesinde literatür taraması neticesinde elde edilen verilerden yararlanılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, felsefenin değeri ile ilgili görüşlerini ortaya koymak üzere bizzat araştırmada görev alan bilim adamları tarafından anket formu hazırlanmıştır. Anket formunun hazırlanması sürecinde uzman görüşlerine de başvurulmuştur. Anket formunda cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, fakülte not ortalaması, fakülte programında felsefe alanı ile ilgili dersleri gerekli görme durumu gibi öğrencilerle ilgili kişisel bilgileri içeren bir bölüme de yer verilmiştir. Bu bölüm, araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmuştur.

Öğrencilerin anket formuna samimi cevaplar vermeleri açısından daha uygun olacağı düşüncesi ile anket formunun uygulama sürecinde araştırmanın yürütücüleri rol almamıştır. Farklı anabilim dallarında görevli bazı öğretim elemanları ile irtibata geçilmiş ve anket formunun uygulaması onların yardımı ile yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. İslami İlimler Fakültesi/ DKAB bölümü öğrencilerinin büyük bir bölümü felsefe alanına yönelik olumlu bir yaklaşıma sahiptir.

2. İDKAB bölümü öğrencileri felsefe alanı ile ilgili daha fazla ders aldıkları için felsefeye yönelik daha olumlu bir yaklaşıma sahiptir.

3. Diğer liselerden mezun olan öğrencilerin felsefenin değerine ilişkin yaklaşımları İHL mezunu öğrencilerden daha olumludur.

4. Fakülte not ortalaması yüksek olan öğrencilerin felsefenin değerine ilişkin yaklaşımları not ortalaması düşük olan öğrencilerden daha olumludur.

5. Üst sınıflarda okuyan öğrenciler, felsefe derslerini daha fazla gördükleri için felsefeye yönelik daha olumlu bir yaklaşıma sahiptir.

6. Bayan öğrencilerin felsefenin değerine ilişkin yaklaşımları erkek öğrencilerden daha olumludur.

7. İslami İlimler Fakültesi programında felsefe alanı ile ilgili derslere yer verilmesi gerektiğini düşünen öğrencilerin felsefenin değerine ilişkin yaklaşımları diğer öğrencilerden daha olumludur.

Anahtar Kelimeler: Felsefe, Yaklaşım, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Öğretmen, Değer.

Kaynakça

Aydın, Mehmet. *Din Felsefesi*. İzmir: İzmir İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2014.

Aydın, Muhammet Şevki. *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni*. İstanbul: Dem Yayınları, 2005.

Ayhan, Halis. *Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 2014.

Bayat, Bülent. "Uygulamalı Sosyal Bilim Araştırmalarında Ölçme, Ölçekler ve 'Likert' Ölçek Kurma Tekniği". *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 16, Sy. 3 (2014): 1-24.

Bolay, Süleyman Hayri. "Din ve Felsefe". *Akademide Felsefe Hikmet ve Din* içinde, 9-21. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Yayınları, 2014.

Bursevî, İsmail Hakkı. *Tefsîru Rûhi'l-Beyân*. tahk. Ahmed 'Ubeyd 'Inâye. Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, 2001.

Cevizci, Ahmet. *Felsefeye Giriş*. Bursa: Sentez Yayıncılık, 2009.

Çuhadar, Cengiz ve Ali Albayrak. "Fırat Üniversitesi İDKAB Öğrencilerinin Din-Felsefe İlişkisine Yönelik Görüşleri". *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16, Sy. 2 (2011): 50-81.

Korlaelçi, Murtaza. "Din-Felsefe Etkileşimi". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 39, sy. 1 (1999): 69-77.

Küyel, Mübahat Türker. *Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Felsefe Eylemi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, 1976.

Toktaş, Fatih, Şükrü Keyifli, Fatih Yıldırım ve Bekir Esen. Fatih Toktaş v.dğr., "Felsefe'li İlahiyat Felsefe'siz İslami İlimler: Türkiye Geneli Öğrenci Anketi". *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 43 (2016): 143-181.

(12247) Uşak İl Merkezinde Ortaokullarda Görevli Dikab Öğretmenlerinin Veli Kaynaklı Problemler Hakkındaki Görüşleri

ÖZER ÇETİN *Uşak Üniversitesi*

MAHMUT AVCI *Uşak Üniversitesi*

NAZIM BAYRAKDAR *Uşak Üniversitesi*

Problem Durumu

Okullarda sürdürülen din eğitimi sınıf ortamında DİKAB öğretmeni ve öğrenciler arasında gerçekleşse de okul yönetimi, okulda görevli diğer branş öğretmenleri ve veliler dolaylı olarak bu sürece katılmaktadırlar. Okuldaki din eğitimi sürecine dolaylı olarak katılan paydaşların DİKAB öğretmeni ile uyumu DİKAB öğretmeninin performansına ve dersinin verimliliğine olumlu yansırken yaşanılan problemler ise dersin ders öğretmeninin performansına ve dersin verimliliğine olumsuz yansımaktadır.

Öğrenci kaynaklı başıca problemler öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri, dersi önemsememeleri, disiplinsiz davranışları, ödevlerini yapmamaları, ahlak kurallarına uymamaları, okul araç ve gereçlerini sorumsuzca kullanmaları, derse vaktinde girmemeleri ve sınav odaklı yaklaşımları vb. olarak sıralanabilir.

Okul idarecilerinin haftalık ders programı hazırlamada ve haftalık ders yükü dağılımında yeterince adil olmamaları, çeşitli kurul ve komisyonlara öğretmen seçiminde yanlı davranışlar sergilemeleri, öğretmenin taleplerine yeterli ilgiyi göstermemeleri, siyasi görüşlerine uymayan öğretmelere olumsuz yaklaşımları ve bazı dersleri önemli bazı dersleri ise olumsuz görmeleri DİKAB öğretmenlerinin karşılaştıkları başlıca idareci kaynaklı problemler olarak görülebilir.

DİKAB öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerinden kaynaklanan problemleri bulunmaktadır. Bunlar öğrencilerin ahlaka uygun olmayan davranışlarından DİKAB öğretmenini sorumlu tutma, DİKAB öğretmenine ideolojik yaklaşımlarda bulunma, DİKAB öğretmeniyle yeterli işbirliğine girmeme vb. diğer branş öğretmenlerinden kaynaklanan problemler olarak sıralanabilir.

Okuldaki din eğitimine paydaş olan bir diğer kesim ise velilerdir. Veli kaynaklı problemler son dönemlerde giderek daha hissedilir bir duruma gelmiştir. Eğitim ülkemizde dikey geçişlerin ve ekonomik kazanımların aracı olarak algılandığı için öğrenci velileri sınav odaklı bir tutum izlemekte ve öğretmenden bu konuda beklentilerde bulunmakta, bu durumu öğretmene açık bir şekilde ifade etmekte veya kapalı olarak hissettirmektedirler. Bu durumda eğer öğretmen beklentilere uygun davranmazsa öğretmeni okul yönetimine şikayet etme, velileri kışkırtıp öğretmen hakkında olumsuz algı oluşturma, öğretmenin işine karışma, okuldan uzaklaştırmak için hukuki süreçleri kullanma, öğretmeni tehdit ve okuldan sürdürmeye kadar uzanmaktadır.

Velilerin beklentilere karşı öğretmenle yeterli işbirliği içinde olmamaları, çocuklarının kişilik gelişiminden çok notlarını önemsemeleri, çocuklarındaki olumsuz davranışları kabullenememeleri, çocuklarının hatalarını başka kişilerde aramaları, not konusunda öğretmene baskı kurmaları, öğretmeni sorgulamaları, veli toplantılarına ilgi göstermemeleri, okul dışı olumsuzluklar konusunda duyarsızlıkları öğretmenin performansına ve dersin verimliliğine olumsuz yansımaktadır. Özetle veli kaynaklı problemler okuldaki din eğitimini olumsuz etkilemektedir.

Bu problemler yanında DİKAB dersine özgü bazı problemler bulunmaktadır. Okulda farklı mezheplere, dini gruplara bağlı veliler yanında dine uzak tutumlar sergileyen veliler bulunmakta ve her biri DİKAB öğretmeninden kendi tutumlarına uygun beklentilere sahiptir.Veli kaynaklı problemlerin algı düzeyi DİKAB öğretmenin kişiliği, kıdemi, cinsiyeti gibi değişkenlere göre farklılaşmakla birlikte veli kaynaklı problemler öğretmenleri duygusal açıdan engellediği gibi bazı öğretmenler iletişimin zarar görmemesi, çatışmaya girmeme gibi kaygılarla problemi çözme yerine veli beklentisine uygun davranışlar sergilemektedir.. Öğretmenden beklentilerini uyguladığı yöntemle elde eden velilerde bu davranışlar pekişirken öğretmende ise istemediği davranışları sergileme içsel çatışmalar doğurmaktadır. Bu durum öğretmenin özgürce bilimsel ilkelere uygun davranması yerine çevresel koşullara göre davranmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak öğretmen DİKAB dersini bilimsel ilkelere göre sürdürmesi gerekirken karşılaştığı yoğun veli baskısı doğrultusunda sürdürme zorunda kalabilmetedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada Uşak İl merkezinde ortaokullarda görev yapan DİKAB öğretmenlerinin veli kaynaklı problemler hakkındaki görüşleri tespit edilmiştir. Problemlerin bilimsel çözümü için bilimsel yöntemlerle tespit edilmesi gerekir. Bu nedenle öncelikle literatür taranmış, DİKAB öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış ve daha sonra anket formu geliştirilmiştir.

Araştırma, ilişkisel tarama modeline göre yapılmıştır. Bu modelin esas alınmasından maksat, iki değişken arasında birlikte değişim olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada veriler, nicel araştırma tekniklerinden biri olan anket yoluyla toplanmıştır. Anket, beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Anket formu hazırlanırken Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşından 20 öğretmenle mülakat yapılmıştır. Mülakattan elde edilecek veriler ile literatür taramasından, uzmanların görüşlerinden yararlanılmıştır. Anketin uygulanması bizzat araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir.Uygulanan anket formu 15 öğretmene uygulanmış onlardan alınan geri dönüşlere göre tekrar gerekli değişiklikler yapılarak il genelindeki görevli öğretmenlere uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 21 paket programına yüklenip gerekli istastistiksel işlemler SPSS 21

programı üzerinden yapılmıştır. Araştırmaya katılan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin sosyo-demografik bazı özelliklerine göre dağılımlarını ortaya koymak amacıyla yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmış, değişkenler arası ilişkilerle ilgili yapılacak analiz ve değerlendirmelere esas kabul edilecek anlamlılık düzeyi, 05 olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular arasında bağımsız değişkenler açısından anlamlı farklılaşma bulunup bulunmadığını ortaya koymak için t- testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) gibi istatistiksel işlemler yapılmış, anlamlı ilişkinin tespiti halinde, bu ilişkinin hangi değişkenler arasında olduğunu tespit etmek için Tukey Hsd testi yapılmıştır. Analiz sonuçları tablolara işlenerek sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1)Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin problem olarak gördükleri veli davranışının başında velilerin not odaklı yaklaşımları gelmektedir.velilerin not odaklı yaklaşımlarını çeşitli yöntemlerle öğretmene hissttirmektedirler.

2)Cinsiyet değişkeni Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin veli kaynaklı problem algı düzeyinde farklılıklara neden olmaktadır. Bayan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin duygusal açıdan erkeklere göre daha duyarlı olmaları veli kaynaklı problemleri algılama düzeylerini erkeklere göre daha yüksek olmasına neden olmaktadır..

3)Kıdem yılı değişkeni veli kaynaklı problemlerin algısında farklılıklara neden olmaktadır. Kıdem yılı arttıkça veli kaynaklı problemleri algılama sıklığı artmaktadır.

4)DİKAB öğretmenlerinin görev yaptığı okul türü veli kaynaklı problemlerin algılanmasında farklılıklara neden olmaktadır.Ortaokullarda görev yapan DİKAB öğretmenleri veli kaynaklı problemleri İHL ortaokullarına göre daha fazla algılamaktadırlar

Anahtar Kelimeler: DİKAB, DİKAB Öğretmeni, Öğrenci Velisi, Problem

Kaynakça

Akyürek, Süleyman (2012). "İmam Hatip Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim yeterliklerine İlişkin Algıları", *Değerler Eğitimi Dergisi*, Cilt: 10, No: 23, s. 7-47.

Ayas, Mehmet (2000). İlköğretimde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Başarısını Etkileyen Faktörler, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

Aydemir, Hasan (1998). Malatya Merkez İlköğretim Okulları ile Özel İlköğretim Okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Program Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi), Malatya.

Bahçekapılı, Mehmet (2010). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce ve Davranışları Üzerindeki Etkisi (İstanbul Avrupa Yakası Örneği), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

Karacelil, Süleyman (2010). "Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Problemleri: Şırnak İli Örneği", Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Sayı: 24, Şanlıurfa.

Kaya, Mevlüt (2001). "İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersine Karşı Tutumları", *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 12-13, Samsun, s. 43-78.

(10455) Eğitime Bağlı Kalıcı Eşitsizliklerde İlk Aşama: Okul Öncesi Eğitimde Özelleş(tir)me

NACİYE AKSOY — *Gazi Üniversitesi*
EBRU EREN DENİZ — *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Ekonomik yeniden yapılanma politikalarının uygulamaya geçirildiği 24 Ocak 1980 tarihi Türkiye eğitim sistemi açısından önemli dönüşümlerin başlangıcını oluşturmaktadır. Bu tarihe kadar büyük ölçüde devletin sorumluluğunda yürütülen eğitim hizmeti 1980'lerden sonra hızla piyasaya açılmaya başlanmıştır. 1980 sonrası gelir dağılımının vahim derecede eşitsiz paylaşımı ve sermaye ve emek arasında zaten adaletsiz olan dengenin sermaye güçleri lehine bozulması eğitim sisteminde çok önemli değişikliklere yol açmıştır (Gök, 2004:6). Bu değişimler genel olarak eğitime ayrılan kamu kaynaklarının azaltılması; her kademedeki özel eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması; kademeler arası geçişin sınava dayalı hale getirilmesine bağlı olarak bilgiye ve nitelikli eğitim kurumlarına erişimin dershane, etüd ve özel dersler yoluyla parasallaşması; arsa tahsisleri, vergi indirimleri vb. yollarla kamu kaynaklarının özel sektöre aktarılması şeklinde gerçekleştirilmektedir.

Eğitimin parasallaşması ile birlikte okullar, bulundukları çevrenin sosyo-ekonomik yapısına göre farklı nitelikler göstermeye başlamıştır. Süreç içerisinde, "yararlanan öder/daha çok ödeyen daha çok yararlanır" mantığında gerçekleşen bu dönüşümde ailelerin ekonomik durumları çocuklarının aldığı eğitimin niteliğinde en önemli belirleyici haline gelmiştir. Bir başka ifade ile ailenin sosyo/ekonomik düzeyi okulun verdiği eğitim hizmetinin niteliğini belirlemeye başlamıştır. Okullar arası nitelikteki bu değişim yurttaşlar arasında eşitsizliğin, adaletsizliğin ve ayrımcılığın derinleşmesine yol açmıştır.

Parasız, nitelikli ve kamusal eğitimi savunan bilim insanlarının, eğitimcilerin ve demokratik kitle örgütlerinin eğitim sisteminin neoliberal dönüşümüne yönelik eleştirileri ve çalışmalarında okulöncesi eğitimdeki özelleş(tir)me yeterince tartışılmamaktadır. Okul öncesi eğitiminde özelleş(tir)menin yeterince tartışılmamış olması bu eğitim kademesinin zorunlu eğitim kapsamında olmamasıyla açıklanabilir. Ancak, pek çok bilimsel çalışmada, ulusal ve uluslararası sivil toplum kuruluşu ve sermaye örgütlerinin raporlarında (Kağıtçıbaşı, Sunar, ve Bekman 2001; Kağıtçıbaşı, Sunar, Bekman, Baydar ve Cemalcılar 2009; Anne Çocuk Eğitim Vakfı-AÇEV 2007; Eğitim Reformu Girişimi-ERG ve AÇEV, 2013, Eğitim Reformu Girişimi-ERG ve AÇEV 2016; Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği-TÜSİAD, 2005; UNICEF; OECD, 2006) erken çocukluk eğitiminin birey ve toplum açısından orta ve uzun vadeli olumlu getirilerinin (kendini ifade etme, yaratıcılık, özgüven ve fiziksel açıdan daha önde ve sağlıklı olma, eğitim sistemi içerisinde daha uzun süre yer alma, akademik açıdan daha başarılı olma, toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretilmesine engel olma, okul terk oranlarında azalma, toplumsal refahın artmasına katkıda bulunma vb.) diğer eğitim kademelerine kıyasla daha çok olduğu vurgulanmaktadır. Çocuk gelişimine ve başarısına olumlu katkılarına ek olarak, erken çocukluk eğitimi (ECE) çok sayıda OECD ülkesinde farklı tür toplumsal eşitsizliklerin gelecek nesillere aktarılmasını engellemek için önemli bir araç olarak kabul edilmektedir (Candaş, 2010).

Ancak Türkiye'de erken çocukluk eğitimi çeşitli çabalara rağmen nicel ve nitel açıdan henüz toplumun ihtiyacını karşılamanın ve gelişmiş ülkelerin ulaştığı seviyenin oldukça gerisindedir. Bu durumun yanı sıra okul öncesi eğitimin yasal dayanakları olmamakla birlikte devlet okullarında bile ücretli olması, yoksul çocukların aleyhine bir durum yaratırken yararlanan kesimlerin sosyoekonomik açıdan daha avantajlı gruplar olmasını kaçınılmaz kılmaktadır.

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Türkiye'de okul öncesi eğitimdeki özelleş(tir)menin yol açtığı kalıcı eşitsizlikleri incelemek; bu eşitsizliklerin eğitim hakkı, sosyal adalet ve toplumsal eşitlik temelinden bir yaklaşımla ortadan kaldırılması için alınacak önlemler için önerilerde bulunmaktır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu çalışma Türkiye'de okul öncesi eğitimdeki özelleş(tir)menin yurttaşlar açısından uzun vadede yol açtığı kalıcı eşitsizlikleri eleştirel bir perspektiften tartışmayı amaçlayan kuramsal/ derleme türü bir çalışmadır.

Çalışma üç bölümden oluşmaktadır: birinci bölümde erken çocukluk eğitiminin bireysel ve toplumsal getirileri daha önceden yapılmış ampirik çalışmalara dayalı olarak ele alınmaktadır. Bu bölümde erken çocukluk eğitiminin etkileri: akademik etkileri (matematik, konuşma, okuma ve yazma becerileri); sosyal etkileri (liderlik, öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşim) ve toplumsal etkileri (okul terkleri, yoksulluk, işsizlik, gelir, suça yönelme) vb. alt başlıkları altında ele alınacaktır. İkinci bölüm eğitimde özelleştirmeye genel bir bakış sağlamakta ve erken çocukluk eğitimindeki (ECE) belirli gelişmeleri somut verilerle ve karşılaştırmalı olarak tartışmaktadır. Bu bölümde özelleştirme Ball ve Youdell'in (2007) içerden ve dışarıdan özelleştirme tanımlarına göre çerçevelendirilmektedir. İç özelleştirme, kamu hizmetlerini hak temelli ve devlet tarafından sunulması gereken bir hizmet olarak değil, daha çok gelir getirici bir iş gibi görmek ve daha fazla iş dünyasına dönüştürmek için özel sektörden fikir, teknik ve uygulamaların alınmasını içerir. Dışarıdan özelleştirme ise, kamu eğitimini özel sektörün tasarlaması, yönetmesi veya sunması için alan açmakla ilgilidir (Ball and Youdell, 2007). Üçüncü bölümde ECE'deki

özelleştirme eğilimlerinin farklı anlayışları ve bunların etkileri üzerine eğitim hakkı, eşitlik/eşitsizlik, sosyal adalet kavramlarına

dayalı bir tartışma geliştiriliyor. Üçüncü bölümde tartışma, tüm çocuklar için ücretsiz ve kamusal erken çocukluk eğitiminin sağlanmasına yönelik önerilerle son bulmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi eğitimin bireyin gerek ilerideki akademik performansına, gerek sosyal yaşamına ve gerekse de iş yaşamındaki başarısına olan olumlu katkıları, ulusal ve uluslararası çok sayıda bilimsel çalışmanın sonuçlarıyla ortaya konulmuştur. Ancak, bu sonuçlara rağmen Türkiye'de okul öncesindeki okullaşma oranı gelişmiş ülkelerin hala çok gerisindedir. Bununla birlikte okul öncesi eğitim hizmetinin hem daha çok özel sektör tarafından sunulması yani paralı olması hem de devlet okullarında bile ücretli olması nedeniyle pek çok çocuk bu eğitim aşamasından yararlanamamaktadır. Diğer eğitim kademelerine göre getirisi daha çok olan okul öncesi eğitimden ekonomik nedenlerle yararlanamama durumu kalıcı toplumsal eşitsizliklerin erken yaştan itibaren kurumsallaşmasının önünü açmaktadır. Eğitime bağlı eşitsizliklerin giderilmesinde atılacak ilk adım ise eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimin devlet tarafından parasız olarak sunulmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Neoliberalizm, özelleştirme, kalıcı eşitsizlik, sosyal adalet, okul öncesi eğitim

Kaynakça

Kaynaklar

AÇEV. (2007). *Ekonomik ve toplumsal kalkınma için erken çocukluk eğitimi, Önemi, yararları ve yaygınlaştırma önerileri*. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı Yayınları.

Ball, S. J.., ve Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Available at: http://old.ei-ie.org/annualreport2007/ upload/ content_trsl_images/ 440/ Hidden_privatisation- EN.pdf

Candaş, A. (Proje Yöneticisi). (2010). *Türkiye'de eşitsizlikler: Kalıcı eşitsizliklere genel bir bakış*. Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Politika Forumu. İstanbul. Açık Toplum Vakfı. [pdf] Available at: http:// www. spf. boun. edu.tr /_img/ 1439796553_turkiyede_esitsizlikler_spf. pdf

ERG ve AÇEV. (2013). *Erken çocukluk eğitimi ve "4+4+4" düzenlemesi*. [pdf] Available at: <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ACEV.ERG_ECE_PolitikaRaporu.pdf > [Accessed 11 December 2016].

ERG ve AÇEV. (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. [pdf] I. Oral, D.Yaşar and I.Tüzün. (Prep.) Available at: <http://www.egitimreformugirisimi.org / sites / www. egitimreformugirisimi. org / files / ACEV- ERG. Rapor. 21.03.16. rev1.web.pdf> [Accessed 13 January 2017].

Gök, F. (2004). *Eğitim hakkı:Türkiye gerçeği.* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., and Bekman, S., (2001). Long-term effects of early intervention: Turkish low-income children mothers and children. *Applied Developmental Psychology* . 22 (4) 333-361.

Kağıtçıbaşı, Ç., Sunar, D., Bekman, Baydar, N., S., and Cemalcılar, Z. (2009). Continuing effects of early enrichment in adult life: *The Turkish Early Enrichment Project* 22 years later. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 30(6), 764-779.

OECD (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*, OECD Publishing.

TÜSİAD., 2005 . *Doğru başlangıç. Türkiye'de okul öncesi eğitim*. (Yayın No. TÜSİAD-T/2005-05/396). İstanbul: Graphis Matbaa Sanayi ve Ticaret Ltd. Şti.

(11192) Ailelerin, Çocukları İçin Yaptıkları Eğitim Harcamaları

GÖKHAN TUZCU

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Bilimsel ve teknolojik yenilikler yaratacak ve bu yenilikleri yaşam standartlarının yükseltilmesinde kullanacak olan insan kaynakları, ancak nitelikli bir eğitim süreciyle güçlendirilebilmektedir. Bu süreçte oldukça çok parasal kaynak kullanılmaktadır.

Aileler, çocuklarının ilgi, yetenek ve başarılarına uygun okullarda eğitim görmelerini ve bu eğitim sürecinin sonunda meslekî bilgi ve becerilerle donanmış olarak iş yaşamına katılmalarını istemektedirler. Çünkü ilgi, yetenek ve başarılarına uygun mesleklerde çalışan insanlar, daha mutlu olmakta ve aynı zamanda yurdun kalkınmasına büyük katkıda bulunmaktadırlar.

Türkiye'de eğitim harcamalarını gerçekçi bir biçimde derleyen, çözümleyen ve eğitim politikalarının oluşturulmasına katkı sağlayan araştırmalar çok az sayıda yapılmaktadır. Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı da ciddi bir araştırma yapmamaktadır. Bu nedenle Türkiye'de eğitime yapılan harcama çok düşük çıkmakta ve uluslararası karşılaştırmalarda Türkiye 3. dünya ülkeleri arasında yer almaktadır.

Bu araştırmanın amacı, çocuklarının eğitimi için ailelerin yaptığı harcamaları çözümlemektir. Çünkü Türkiye'de ailelerin çocukları için yaptığı eğitim harcamalarına ilişkin yeterli veri yoktur. Yetersiz veriler, plansızca (rastgele) politikalar üretilmesine ve uygulanmasına neden olmaktadır. Bu tür plansızlıklar ve savurganca harcanan kaynaklar nedeniyle, okullar kuruluş amaçlarını gerçekleştirememektedir ve varolan eşitsizlikler artmaktadır. Yüzbinlerce öğrenci, ekonomik ve psikolojik sorunlar yaşanmakta ve eğitimini zor koşullarda sürdürmektedir. Günümüzde bilinçli aileler çocuklarının eğitimi için çok para harcamaktadır. Bu harcamaların, eğitimin hangi alanlarına ve hangi miktarda yapıldığının belirlenmesi, büyük önem taşımaktadır.

Türkiye'den uluslararası kuruluşlara (OECD, UNESCO, WB vb) yalnızca kamunun yaptığı harcamalar gönderilmekte, ailelerin yaptığı harcamalar, gönderilmemektedir. Bu nedenle Türkiye'de eğitim için harcanan kaynakların çok az olduğu sanılmaktadır. Oysa ki Türkiye'de eğitim için harcanan kaynaklar hiç de az değildir. Çünkü kamu tarafından yapılan harcamalar kadar aileler tarafından yapılan harcamalar da vardır.

Bu bağlamda bu araştırma, büyük bir eksikliği tamamlayacak, diğer yandan da varolan kaynakların etkili kullanılmasına katkı sağlayacaktır.

Ailelerin eğitim için yaptığı harcamalar, bu araştırmada şöyle sıralanmaktadır:

– Öğrenci servis araçlarına yapılan harcama

– Giyim-kuşam (okul forması, eşofman, ayakkabı vb) için yapılan harcama

– Eğitim-öğretim malzemeleri (kaynak kitap, kırtasiye vb) için yapılan harcama

– Çocuğun gittiği okula verilen para (katkı payı / okul ücreti)

– Sanat kursları (gitar, keman, bağlama, dans, folklor vb) için yapılan harcama

– Yabancı dil kursları (İngilizce, Rusça, Japonca, Çince vb) için yapılan harcama

– Spor kursları (yüzme, voleybol, futbol, tenis vb) için yapılan harcama

– Özel dersler için yapılan harcama

– Dershane için yapılan harcama

– Çocuklara verilen haftalık harçlık.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, yapılandırılmış görüşme yöntemi ile gerçekleştirilmektedir. Herhangi bir defter, kayıt, fatura, internet sitesi yerine ailelerin verdiği sözlü bilgiler kullanılmaktadır.

Bilindiği gibi görüşme yöntemi, bir konuya ilişkin ilgili kişi ya da kişilerden sorulacak sorular çerçevesinde bilgi almaktır. Konu ile ilgili kişilerle karşılıklı konuşarak, onların görüş ve önerileri öğrenilir. Görüşme yöntemi, araştırmacıya ve görüşme yapılan kişiye esneklik ve derinlik sağlar. Temelinde, karşılıklı ilişki ve iletişim yatar. Bu nedenle araştırmacının bu iletişimi iyi kurması gerekir. Araştırmacının, nerede, kiminle, nasıl bir iletişim kurulması gerektiğini çok iyi bilmesi gerekir.

Görüşme yöntemi, soruların niteliğine ve sorulan kişilerin durumuna ve sayısına göre iki farklı kümeye ayrılır: Nitel görüşme ve nicel görüşme.

Araştırma, Denizli ilinde yapılmaktadır, evren Denizli ilidir. Rasgele seçilen 300 aile, örneklemi oluşturmaktadır. Bu ailelerin 120'si köyde (köy + kasaba), 180'i şehirde (ilçe merkezi + il merkezi) yaşamaktadır. Köy ve şehir okulları arasındaki farklılıklar ve benzerlikler, sayısal olarak ortaya konulmaktadır.

Seçilen 300 ailenin 2016-2017 öğretim yılında yaptığı eğitim harcamaları incelenmektedir.

Bu araştırma, doğrudan doğruya sahadan elde edilen verilerden oluşmaktadır, teorik veriler kullanılmamaktadır. Çünkü gerçekçi eğitim politikalarının oluşturulmasında, sahada yaşananlar büyük öneme sahiptir. Zaman zaman da sahada yaşananlar ile teorik bilgiler örtüşmemektedir.

Araştırma, üniversite harcamalarını kapsamamaktadır. Başka bir araştırmanın konusu olacağı düşüncesiyle, çocuğu üniversitede öğrenim gören ailelerin harcamaları, araştırma kapsamına alınmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma için gereksinim duyulan veriler derlenmiştir. Bu verilerin çözümlenmesi sürmektedir. Yaklaşık bir ay içerisinde sonuçlanacaktır. Elde edilen geçici sonuçlardan birkaçı şöyledir:

– Şehirdeki öğrencilerin % 74'ü servis aracı ile okula gidip gelmektedir. Servis aracına bir yılda yapılan harcama 1.200 TL dolayındadır. Köydeki öğrenciler servis aracı kullanmamaktadır, okula yürüyerek gidip-gelmektedir.

– Bir öğrencinin giyim-kuşamı için (okul forması, eşofman, spor ayakkabısı, normal ayakkabı, okul çantası vb) bir ayda ortalama 40 TL harcamaktadır.

– Bir öğrencinin eğitim materyalleri için (kırtasiye, kaynak kitap vb) yılda ortalama, şehirde 550 TL, köyde 400 TL harcanmaktadır.

– Şehirdeki öğrencilerin yaklaşık % 60'ı, köydeki öğrencilerin % 20'si müzik ve spor kurslarına katılmaktadır. Aileler, çocuklarını okul haricinde belediyelerin ve halk eğitim merkezlerinin açtığı ücretsiz kurslara ya da özel ücretli kurslara göndermektedir. Öğrenciler daha çok futbol, basketbol, yüzme, gitar ve bağlama kurslarına gitmektedir.

– Yabancı dil (İngilizce, Rusça, Arapça) kursuna giden bir öğrenci için yılda ortalama 1.200 TL harcanmaktadır. Köy ve şehir arasında fiyat farkı yoktur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Harcamaları, Eğitim Ekonomisi, Ailelerin Harcamaları

Kaynakça

Âdem, Mahmut (1977), **Türk Eğitiminin Ekonomik Politikası**, Bilim Matbaası, Ankara.

----- (1993), **Ulusal Eğitim Politikamız ve Finansmanı**, Ankara Ün. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.

----- (2008), **Eğitim Politikası**, Şafak Matbabacılık, Ankara.

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı), (2007) **Dokuzuncu Kalkınma Planı, Özel İhtisas Komisyonu Raporu- Eğitim: Okul Öncesi, İlköğretim, Ortaöğretim**.

Hesapçıoğlu, Muhsin, (1994) **İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi**, İstanbul: Beta Basım Yayım.

------ (2001), **Türkiye'de Makro Düzeyde İnsan Kaynakları Planlaması**, Ankara: Anı Yayıncılık.

Karakütük, Kasım (2006), "Eğitimin Ekonomik Temelleri", **Eğitim Bilimine Giriş** (Ed: V.Sönmez), Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaya, Eyten Ayşen (2004), **"**Kalkınmada Nüfus, İstihdam Sorunları ve İnsan Sermayesi", **İktisadi Kalkınma ve Büyüme** (Ed: E. Kutlu), Anadolu Ün. AÖF Yayını, Eskişehir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2010), **Cumhuriyet Döneminde Türk Milli Eğitim Sistemindeki Gelişmeler (1920-2010)**, Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayını, Ankara.

Tural, Necla, (2002). **Eğitim Finansmanı**, Anı Yayıncılık, Ankara.

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), (2005) **Türkiye Eğitim Harcamaları Araştırması-2002**, Ankara.

----- **Milli Eğitim İstatistikleri – Örgün Eğitim** (2000-2014), Ankara.

(11197) Göç Sonrası İlköğretim Çağı Çocuklarının Yaşadıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri (Erzurum İl Örneği)

RIDVAN KÜÇÜKALİ — *Atatürk Üniversitesi*

HAMİDE NUR ÇEVİK — *Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Yaşadığımız bu dünyada farklı amaçlara olan göç biçimleri bulunmaktadır. Genel anlamı bakımından göçler, iç ve dış göçler olarak iki şekilde ele alınabilir. Göçlerin başlıca nedenleri arasında kültürel, toplumsal, siyasal ve ekonomik sebepleri saymak mümkündür. Bazı durumlarda göç kaçınılmaz olur. Ama önemli olan göç değil göçü oluşturan şartları ortadan kaldırmaktır. Göçlerin engellene bilmesi için birçok tedbiri bir arada almak gerekmektedir. Özellikle kendi bölgesinde yaşayan insanları gene kendi bulundukları yerde yaşayabilmelerini kolaylaştıracak şartları sağlamakla, bu göçlerin büyük oranda engellenmesine neden olacaktır. Göç eden insanların göç ettikleri yerlerde daha çok çalışmaları ve başarılı olmaları gerekmektedir. Yoksa bu gittikleri yerlere uyumları çok zor olmaktadır. Bu durum hem göç edenler açısından, hem de göç edilen yer ve oradaki yaşayan diğer insanlar açısından bir takım sıkıntıların doğmasına neden olmaktadır. Özellikle bu olumsuzluklardan çocuklar çok fazlasıyla etkilenmektedir.

Günümüz insanı birçok amaçla, doğdukları ve yaşadıkları yerleri bırakarak başka yerlere ve bölgelere göç etmektedir. Bu göçte amaç ne olursa olsun, göçe eşlik eden çocuklar çok fazlasıyla etkilenmektedir. Eğer bu göç, önceden her türlü tedbiri alınmamış, yanı bilinçli ve planlı bir göç değilse, maalesef bundan çocuklar büyük bir ihtimalle olumsuz şekilde etkilenecektir. Büyük şehirlere göçün artmasıyla birlikte gecekondu adı ile anılan bölgeler oluşmuştur. Bu bölgelerde yaşayan çocuklarla ilgili yapılmış birçok çalışmada çocuklara yönelik, onları olumsuz etkileyen birçok problemden bahsedilmektedir. Özellikle bu bölgelerde çocuklara yönelik şiddet olaylarının fazla olması, eğitim ve öğretim oranının diğer bölgelere göre daha düşük olması, çalıştırılan çocuk sayısının yüksek olması ve buralarda yaşayan çocuklar arasındaki ölüm oranının diğer bölgelere göre yüksek olması yapılan araştırmalarla belirlenmiştir.

Bizde bu çalışmamızda Erzurum ili merkezinin aşırı göç alan mahallelerinde oturan ilköğretim çağı çocuklarının ne tür olumsuzluklarla karşı karşıya kaldıklarını, özelliklede onların bu olumsuzluklardan dolayı yaşadıkları sağlık problemlerini belirlemeyi amaçladık. Bu durumu belirlemek için betimsel çalışma modeli ve ilköğretim çağı çocuklarına " Göçe maruz kalmış İlköğretim çağındaki çocukların durumlarını değerlendirmeleri" anketi uygulanmak suretiyle gerekli verileri topladık. Yaptığımız bu çalışmanın göç alan bu bölgelerde önceden ne gibi tedbirlerin alınması açısından büyük önem arz edeceğini düşündüğümüz sonuçlara ulaştık. Özellikle çocuk sağlığı açısından önemli olan ortamlarda sağlığa uygun şartların yeterince oluşturulmadığını, dengesiz beslenmenin neden olduğu birçok çocuk gelişimini etkileyen olumsuz faktörlerin oluştuğunu, eğitimsizlikten kaynaklanan, hurafelerle birçok hastalığın tedavisi yoluna gidildiğini, okul çağındaki çocukların sıhhi olmayan ortamlarda çalıştırıldıklarını tespit ettik. Bu durumlara bağlı olarak da kötü yaşam şartlarının neden olduğu kronikleşmiş, büyük paralarla tedavi edilebilen hastalıkların ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Hijyenik ortamların yeterince sağlanamadığı bu bölgelerde salgın hastalıkların ortaya çıktığını ve hızla yaygınlaştığını görmekteyiz. Dengesiz beslenmeden dolayı birçok hastalığın bu bölgelerimizde yaygınlaştığını söyleyebiliriz. Bunların yanı sıra bu bölgedeki çocuklar arasında sokakta çalışma oranlarının da yüksek olduğunu belirlemiş bulunmaktayız. Ayrıca sokaklarda çalışmaya maruz kalan çocukların da diğer çocuklara göre daha fazla olumsuz davranışları edindikleri gözlemlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın evrenini Erzurum il sınırları içerisinde 2015 -2016 öğretim yılında ilköğretime devam etmemekte olan ve sokaklarda satıcılık yapan çocuklar oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise araştırmaya katılmaya istekli 360 ilköğretim çağı çocuğu oluşturmaktadır. Bu araştırma araştırmacı tarafından hazırlanan 29 sorudan oluşan ' Göçe maruz kalmış İlköğretim çağındaki çocukların durumlarını değerlendirmeleri " isimli anketi kullanılmıştır. Anketteki on sorunun evet-hayır şeklinde cevaplandırılması istenirken, diğer sorular kişiler için önem sıralaması yapılarak cevaplandırılması istenilmiştir.Bu çalışmada ayrıca daha önce büyük depremler yaşamış 30 çocuklada görüşülmüş ve onlara açık uçlu 5 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Bu anketde de bu çocukların bulundukları yer ile geldikleri yer arasındaki farklılıklar ve onların bu göçle alakalı düşünceleri alınmaya çalışılmıştır. Özellikle bu çalışmada göç faktörünün değişik etkileri çocukların bakış açısıyla değerlendirilmiştir. İki türlü anketin uygulandığı bu araştırmada toplanan verilerin analizinde frekans, yüzdelik değerler dikkate alınmıştır. Ayrıca bu çalışmada kullanılan anketlerin uygulanması için gerekli olan izinler ilgili kurumlardan alınmıştır.

Bu çalışma nitel araştırma yöntemine göre desenlenmiştir. Nitel araştırmaların en önemli yanı var olan ortam içerisinde insanın yaptıklarını anlamaya çalışmaktır. Bu tür araştırmalarda araştırmanın örneklemi içerisinde olan bireylerin görüş ve deneyimleri büyük önem taşır. Nitel araştırmalar birçok disiplinle yakından alakalıdır. Durumsal araştırma, yorumlayıcı araştırma, eylem araştırması, betimsel araştırmaları bu anlamda örnek vere biliriz. Nitel araştırma yöntemini bu araştırma için bu nedenle seçtik.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamına alınan çocukların %33 kız %67 erkektir. Araştırmaya katılan çocukların %75'nin yeterince istediği şekilde beslenemediğini,%90'nın evlerinin fiziksel anlamda yeterli olmadığını, hastalandıklarında %80'nin ailesinin geleneksel uygulamalara başvurduğu,%70'nin sağlık problemleri yaşadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmamızda göç alan bu bölgelerde eğitim ve öğretim problemlerinin devam ettiği, çocukların hem aileleri, hem de çevreleri tarafından şiddete maruz bırakıldıkları, yeterli eğitim ve öğretimde kullanılan materyallere ulaşamadıkları belirlenmiştir.Ayrıca bu bölgelerde sağlıklı yaşam öğeleri olan beslenme, uyku, dinlenme ve aktivite programlarının yeterince oluşmadığı belirlenmiştir.

Ayrıca bu çalışmamızda çocukların yeterince sağlıklı beslenemedikleri, bunun yanı sıra barındıkları evlerin fiziksel anlamda sağlıklı olmadıkları tespit edilmiştir. Bu duruma bağlı olarak bu bölgelerde şu sağlık problemleri; Pnömoni, Akut Tonsillit, Akut Sinüzit, Akut Farenjit, Üriner Sistem Enfeksiyonları, Astım, İshaller ve Tifo şeklinde görülmüştür. Bunların yanı sıra kötü yaşam şartlarının neden olduğu kronikleşmiş hastalıklarda görülmüştür. Hijyenik ortamların yeterince sağlanamadığı ve dengesiz beslenmeden dolayı obezite'nin etkili belirlenmiştir. Bunların yanı sıra sokaklarda çalışmaya maruz kalan çocukların daha fazla olumsuz davranışları edindikleri tespit edilmiştir. Bu dönemdeki çocuklar günü günlerine uymayan, hırçınlık, alınganlık, saldırganlık ve içine kapanıklık gibi çok farklı duygular ve davranışlar göstermektedirler.

Yaptığımız bu çalışmada sağlık problemi yaşayan bu çocuklarımız ya zamanında sağlık kurumlarına gidemiyorlar ya da sağlık mensubu olmayan kişilerce geleneksel yöntemler uygulanarak iyileştirilmeye çalışılıyorlar.

Anahtar Kelimeler: Göç, aile, ilköğretim çağı çocukları, değişim, sağlık sorunları.

Kaynakça

ATASOY, Emin,(2010)," Göçler Coğrafyası ",Genel Beşeri ve Ekonomik Coğrafya, Editör: Cemalettin Şahin, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.

BAL, Hüseyin,(2008),Kent Sosyolojisi, Fakülte Kitapevi, Isparta.

BULUT, İhsan,(2000),"Yozgat'ın Nüfus Coğrafyası Özellikleri" Doğu Coğrafya Dergisi, Erzurum.

Çocuk İşçiliğinin Önlenmesi İçin Zamana Bağlı Politika ve Program Çerçevesi,(2006), T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Çalışma Genel Müdürlüğü, Ankara.

DOĞANAY, Hayati,(1992), Demografya Nüfus Bilimi, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınevi, Erzurum.

EMİROĞLU, N. Oya,(1998),"Toplum Beslenmesi", Halk Sağlığı Hemşireliği Elkitabı, Editör: İnci EREFE, Birlik Ofset, İstanbul.

ERCİ, Behice,(2009),"Okul Sağlığı", Halk Sağlığı Hemşireliği, Editör: Behice ERCİ, Fırat Matbaacılık, Ankara.

KARAKUŞ, Emine,(2006), Göç Olgusu ve Eğitime Olumsuz Etkileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.

KILIÇ, Dilek,(2009),"Toplumu Tanıma",Halk Sağlığı Hemşireliği, Editör: Behice ERCİ, Fırat Matbaacılık, Ankara.

KIRAY, Mubeccel,(1984), Toplumsal Değişme ve Kentleşme, Kentsel Bütünleşme, Türkiye Gelişme Araştırmaları Vakfı Yayını, No: 4, Ankara.

MUTLUER, Mustafa,(2003), Uluslar Arası Göçler ve Türkiye, Çantay Kitapevi, Ankara.

Şartlı Nakit Transferi El Kitabı,(2012), Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Teşvik Fonu Proje Koordinasyon Birimi, Ankara.

TANDOĞAN, Alaattin, (1998),Demografik Temel Kavramlar ve Türkiye Nüfusu, LEGA Kitapevi, Trabzon.

TÜMERTEKİN, Erol, (1968),Türkiye'de İç Göçler, İstanbul Üniversitesi Yayınları: 1371,İstanbul.

UNICEF,(2004), Dünya Çocuklarının Durumu Raporu.

YAVUZER, Haluk,(1986), Çocuk ve Suç, Remzi Kitapevi, İstanbul.

YILDIRIM, Ali, ŞİMŞEK, Hasan,(2000), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

(11601) Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sistemindeki Dönüşüme İlişkin Algıları

YALÇIN ÖZDEMİR

Ömer Halisdemir Üniversitesi

Problem Durumu

Nitelikli bir eğitim, nitelikli oldukları kadar, yürüttüğü meslek ve bu mesleği şekillendiren koşullar hakkında olumlu görüş ve tutuma sahip öğretmenler olmadan düşünülemez. Öğretmenlik mesleği, eğitim sisteminin temel yapıtaşlarından birisidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin Türkiye özelinde, öğretmenlik mesleğinin temel yapıtaşlarından birisi olan eğitim sistemi hakkında olumlu görüşlere ve tutumlara sahip olması, Türk eğitim sisteminin olumlu nitelikler kazanması açısından büyük önem ve değer taşımaktadır. Öğretmen adayları ise, hali hazırda birer öğrenci olarak Türk eğitim sisteminin potansiyel çıktıları ve diğer yönü ile de gelecekteki potansiyel öğretmenler olarak eğitim sisteminin birer girdisi ve en önemli bileşenlerinden birisidirler. Bu özellikleri ile öğretmen adayları, Türk eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yanlarının değerlendirilmesi açısından ve böylelikle sistemin kendisini revize edebilmesi için gerekli olan bilgilere ulaşılabilmesi anlamında önemli birer veri kaynağıdırlar.

Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin görüşlerini irdeleyen Türkçe literatürde sınırlı sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. İlgili literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin görüşlerini irdeleyen çalışmaların (Hareket, Erdoğan ve Dündar, 2016; Abu, Bacanak ve Gökdere, 2016; Köstereliolu ve Bayar, 2014; Kartal, 2013; Taşdemir, 2015; Yılmaz ve Altınkurt, 2011) büyük ölçüde Türk eğitim sisteminin sorunlarına yönelik görüşlere odaklandığı, ya da doğrudan bu konuyu araştırma sorusu olarak ele aldığı görülmüştür.

Az sayıdaki kimi araştırmalar ise (Beldağ ve Yaylacı, 2014), öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi içerisindeki belirli konulara yönelik görüşlerini analiz ettiği anlaşılmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ilişkin olumlu ya da olumsuz görüşlerini bir bütün olarak irdeleyen çok az sayıda çalışmanın (Kasapoğlu, 2016) varlığından söz etmek mümkündür.

Türk eğitim sistemi özellikle 2000'li yıllarla birlikte hızlı bir dönüşüm süreci içerisindedir. Öğretmen adaylarının bu dönüşümü nasıl algıladıkları sorusu, günümüz eğitim sisteminin anlamlandırılması açısından önemli bir bilgi verme potansiyeli taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın genel amacı, öğretmen adaylarının "geçmişteki" ve "günümüz" Türk eğitim sistemine ilişkin algılarının metaforlar aracılığı ile ortaya konarak ve Türk eğitim sistemindeki dönüşüme ilişkin algılarının çözümlenmesidir.

Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda şu alt sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmen adaylarının "geçmişteki" ve günümüz Türk eğitim sistemine yönelik algıları hangi metaforlar aracılığı ile ifade edilmiştir?

2. Öğretmen adaylarının geçmişteki ve günümüzdeki Türk eğitim sistemine ilişkin algılarındaki değişimin yönü nasıldır? (Olumlu-olumsuz)

3. Öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemine ve eğitim sistemindeki dönüşüme ilişkin algılarının, anabilim dalı ve cinsiyete göre dağılımı nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma öğretmen adaylarının "geçmişteki" ve "günümüz" Türk eğitim sistemine ve bu çerçevede Türk eğitim sistemindeki dönüşüme ilişkin algılarını metaforlar aracılığı ile ortaya koymaya çalışan nitel bir çalışmadır ve olgubilim (fenemoloj) deseni ile tasarlanmıştır.

Olgubilimsel araştırmaların veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek birey ya da gruplardan oluşmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009, 19). Bu kapsamda bu araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında bir devlet üniversitesindeki öğretmenlik sertifika programına (pedagojik formasyon sertifika programı) kayıtlı olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 240 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir veri toplama formu kullanılmıştır. Veri toplama formu, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise katılımcılara "Geçmişteki Türk eğitim sistemi ..... gibiydi, çünkü ....." ve "Günümüzdeki Türk eğitim sistemi ..... gibidir, çünkü ....." şeklinde iki cümle verilerek katılımcılardan bu cümlelerdeki boşlukları doldurmaları istenmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcılara metaforlar hakkında kısaca bir bilgilendirme yapılarak ilgili boşlukları nasıl dolduracakları açıklanmıştır.

Katılımcılardan elde edilen verilerin analiz süreci halen devam etmektedir. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılmasıdır ve

temel olarak birbirine benzeyen verilerin belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilip yorumlanmasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003, 162).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının geçmişteki ve günümüz Türk eğitim sistemine ilişkin algıları, katılımcıların kullandıkları metaforlar aracılığı ile ortaya konarak, katılımcıların algılarına göre Türk eğitim sisteminin geçmişten günümüze değişiminin olumlu ya da olumsuz yönüne ilişkin bir değerlendirme yapılacaktır. Bu kapsamda öncelikle katılımcıların geçmişteki ve günümüzdeki Türk eğitim sistemine ilişkin kullandıkları metaforlar kodlanacaktır. Bu kodlama metaforların olumlu ya da olumsuz kullanımlarına-içeriğine bağlı olarak gerçekleştirilecektir. İkinci aşamada ise, geçmişteki ve günümüzdeki Türk eğitim sistemine yönelik kodlamalar arasındaki farklılık ortaya konulacaktır. Bu aşamada olumludan olumsuza değişen kodlamalar olumsuz, olumsuzdan olumluya doğru değişen kodlamalar olumsuz olarak değerlendirilecektir. Öte yandan geçmiş ve günümüz için aynı kodlamaya (olumsuz-olumsuz ya da olumlu-olumlu) sahip metaforlar da ayrıca değerlendirilecektir. Çalışmada aynı zamanda katılımcıların eğitim sistemine ilişkin olumlu ya da olumsuz algılarının eğitim sisteminin hangi boyutuna yönelik olarak anlamlandırıldığı da kategoriler halinde çözümlenecektir. Böylelikle aynı zamanda öğretmen adaylarının eğitim sistemini değerlendirme adına kullandıkları temel kategorilerin de neler olduğu ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayları, Metaforlar, Türk Eğitim Sistemi

Kaynakça

Abu, N.K., Bacanak, A., Gökdere, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**.** ***Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*** 5 (1) ss: 287-307.

Beldağ, A., Yaylacı, A.F. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Eğitim Sistemi Hakkındaki Görüşleri. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. 13 (48), 90-107.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri** (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Hareket, E., Erdoğan, E., Dündar, H. (2016.). Türk Eğitim Sistemine İlişkin Bir Durum Çalışması. ***Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi***. 5 (1), 287-299.

Kartal, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Eğitim Sistemimizde Değiştirilmesi Gereken Noktalar. ***Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi***. Özel Sayı, 248-262.

Kasapoğlu, H. (2016). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sistemine İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla Analizi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** 22 (1), 59-80.

Köstereliоğlu, İ., Bayar, A. (2014). Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Güncel Bir Değerlendirme. ***The Journal of Academic Social Science Studies***. 25 (I), 177-187.

Taşdemir, M. (2015). Öğretmen Adaylarının Türk Mili Eğitim Sistemi Üzerine Algıladıkları Sorunlar. ***Turkish Studies***. 10 (7), 881-898.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, K., Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi.** 8 (1), 942-973

(11620) Okullarda Açılan Destekleme Ve Yetiştirme Kursları

NESRİN YALÇIN

Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Her aile, çocuklarının ilgilerine ve başarılarına uygun okullarda eğitim görmesini ve bu eğitim sürecinin sonunda meslekî bilgi ve becerilerle donanmış olarak iş yaşamına katılmasını istemektedir. Çünkü ilgilerine ve başarılarına uygun mesleklerde çalışan insanlar, daha mutlu olmakta ve aynı zamanda yurdun kalkınmasına büyük katkıda bulunmaktadırlar.

Destekleme ve yetiştirme kursları, öğrencilerin derslerde edindikleri kazanımları pekiştirmelerine katkı sağlamak, ilgi ve yeteneklerini geliştirmek amacıyla açılmaktadır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında başlamıştır. Resmi ya da özel tüm ortaokullarda ve liselerde açılabilmektedir. Fiziki kapasitesi ve öğrenci sayısı yeterli olan devlet okullarında açılması zorunludur, özel sektör okullarında ise tercihe bağlıdır.

Bu kurslara, öğrenciler katılabildiği gibi mezunlar da katılabilmektedir. Öğrencilere yönelik kurslar, kendi okullarında açılmakta, mezunlara yönelik kurslar ise halk eğitimi merkezlerinde açılmaktadır.

2016-2017 eğitim-öğretim yılı "I. Dönem Destekleme ve Yetiştirme" kursları 23.009 kurs merkezinde başlamıştır. 4.453.819 öğrenci bu kurslardan yararlanmak üzere başvuru yapmıştır. 39.498'i ücretli, 268.769'u kadrolu toplam 308.267 öğretmen de bu kurslarda görev almak için başvuru yapmıştır (MEB 2016, 133).

Bu araştırmanın amacı, destekleme ve yetiştirme kurslarının ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktır. Destekleme ve yetiştirme kursları, yeni bir uygulama olduğu için, bu uygulamanın ne kadar etkili olduğuna ilişkin araştırmalar henüz çok az sayıdadır. Diğer bir deyişle bu kurslara ilişkin yeterli veri yoktur. Yetersiz veriler, plansızca (rastgele) politikalar üretilmesine ve kaynakların savurganca kullanılmasına neden olabilmektedir.

Bu bağlamda bu araştırma, büyük bir eksikliği tamamlayacak, diğer yandan da var olan kaynakların etkili kullanılmasına katkı sağlayacaktır. Destekleme ve yetiştirme kurslarının gerçekçi bir biçimde çözümlenmesine ve gerçekçi eğitim politikalarının oluşturulmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Günümüzde bilinçli aileler çocuklarının eğitimi için çok emek harcamakta ve büyük fedakarlıklarda bulunmaktadırlar. Bu emek ve fedakarlıkların, ne kadar etkili olduğunun belirlenmesi, büyük önem taşımaktadır.

Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin bu araştırmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

– Kurslara kaç öğrenci katılıyor? Okuldaki öğrencilerin hepsi kurslara katılıyor mu? Katılmıyorsa % kaçı katılıyor? Kursa katılım zorunlu mu, değil mi?

– Öğrenciler, en çok hangi dersleri tercih ediyor? Neden?

– Öğrencilerin tercih ettiği (seçtiği) derslere uygun sayıda öğretmen bulunabiliyor mu?

– Dersleri, öğrenci mi seçiyor? Okul yönetimi mi?

– Her öğretmen kurslarda görev almak zorunda mı? Yoksa isteyen öğretmen mi başvuruda bulunuyor?

– Kurslarda öğretmen çalıştırmakta sorun yaşanıyor mu? Yaşanıyorsa, bu sorunlar nelerdir?

– Kursların devlete maliyeti kaç TL?

– Dershaneler mi iyiydi? Kurslar mı iyi?

– Kurslar verimli mi? Yoksa "dostlar alış-verişte görsün" şeklinde mi işliyor? (Kurslar, yönergede belirtilen amaçlara ulaşabiliyor mu?)

– Kursları geliştirmek için neler yapılabilir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma "yapılandırılmış görüşme yöntemi" ile gerçekleştirilmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenler ve aileler ile kurslara ilişkin görüşme yapılmaktadır.

Görüşme yöntemi, bir konuya ilişkin ilgili kişi ya da kişilerden, sorulacak sorular çerçevesinde bilgi almaktır. Konu ile ilgili kişilerle karşılıklı konuşması, onların görüş ve önerilerini öğrenmesini gerektirir. Araştırmacıya ve görüşme yapan kişiye esneklik ve derinlik sağlar. Araştırmacının, nerede, kiminle, nasıl bir iletişim kurulması gerektiğini iyi bilmesi gerekir (Aziz 2008, 84).

Yapılandırılmış görüşme yöntemi, hangi tür soruların, hangi şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını ayrıntılı biçimde planlayan yöntemdir. Görüşme öncesinde hazırlanmış olan sorular, konu bilgilerine yönelik olarak amacı gerçekleştirecek türde ve sayıda olmalıdır, gereksiz yere çoğaltılmamalıdır. Yapılandırılmış görüşme yönteminde, görüşmeciye bırakılan hareket özgürlüğü, düşük düzeydedir. Diğer bir deyişle, görüşmenin akışına göre her türlü soru sorulamaz, hangi soruların sorulacağı önceden bellidir (Karasar 1994, 167).

Araştırma, Denizli ilinde yapılmaktadır, evren Denizli ilidir. Rasgele seçilen dört okul, örneklemi oluşturmaktadır. Bu okullardan üçü kamu ortaokulu, biri özel sektör ortaokuludur. Kamu ve özel sektör okulları arasındaki farklılıklar ve benzerlikler, ortaya konulmaktadır.

Araştırma yalnızca genel ortaokullarda yapılmakta, imam-hatip ortaokullarını ve liseleri kapsamamaktadır. İmam-hatip ortaokulları ve liselerde düzenlenen kursların, başka bir araştırmanın konusu olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma, doğrudan doğruya sahadan elde edilen verilerden oluşmaktadır, teorik veriler kullanılmamaktadır. Çünkü gerçekçi eğitim politikalarının oluşturulmasında, sahada yaşananlar büyük öneme sahiptir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma için gereksinim duyulan veriler derlenmiştir. Bu verilerin çözümlenmesi sürmektedir. Yaklaşık bir ay içerisinde sonuçlanacaktır. Elde edilen geçici sonuçlardan birkaçı şöyledir:

– Ortaokulların 5, 6 ve 7. sınıflarındaki öğrenciler, en çok 3 farklı dersten haftada 12 saate kadar; 8. sınıftaki öğrenciler ise en çok 6 farklı dersten 18 saate kadar ders alabilmektedir.

– Hafta içi bir günde en çok 2 farklı dersten 4 saate kadar, hafta sonu ise günde en çok 5 farklı dersten 8 saate kadar kurs verilebilmektedir.

– Kurslarda, kendi okulundaki öğretmenler ders verebildiği gibi, ilçedeki diğer okulların öğretmenleri de ders verebilmektedir. Öğretmenler, ders ücreti karşılığında ders vermektedirler. Kurslarda öğretmenlerin hafta içi ders ücreti 13,05 TL, hafta sonu ders ücreti 26,11 TL'dir. Bir öğretmen bir ayda ortalama 600 TL ders ücreti almaktadır.

-- Destekleme ve yetiştirme kurslarında bir okulun bir dönemde (75 iş günü) olarak planlanmıştır

– Kursların amacına ulaşma derecesi (etkililiği) düşüktür. Hafta içi yapılan kursların yedinci dersten sonra olması, öğrenciler için yorucu olmaktadır. Öğrenciler kurs saatinde izin almak için sürekli bahaneler üretmektedir.

– Kurslar, dershanelerin yerini tutmamaktadır. Dershaneler bu konuda daha profesyonel çalışmaktaydı.

– Öğretmenler kursları, ücreti yüksek olduğu için tercih etmektedirler. Normal ek ders ücreti alsalar, kurs görevi almak istemediklerini belirtmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Destekleme Kursları, Yetiştirme Kursları, Destekleme ve Yetiştirme Kursları, Eğitim Kursları, Ortaokul, Etkililik.

Kaynakça

Aziz, Aysel (2008), **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri**, Nobel Yayıncılık, Ankara.

DPT (Devlet Planlama Teşkilatı), **Dokuzuncu Kalkınma Planı (2007-2013), Özel İhtisas Komisyonu Raporu- Eğitim: Okul Öncesi, İlköğretim, Ortaöğretim**. Ankara.

----- **Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018)**, Ankara.

Hesapcıoğlu, Muhsin, (1994) **İnsan Kaynakları Yönetimi ve Ekonomisi**, İstanbul: Beta Basım Yayım.

Karakütük, Kasım (2006), "Eğitimin Ekonomik Temelleri", **Eğitim Bilimine Giriş** (Ed: V.Sönmez), Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, Niyazi (1994), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 3A Araştırma, Eğitim, Danışmanlık Şirketi Yayını, Ankara.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2015), **Örgün ve Yaygın Eğitimi Destekleme ve Yetiştirme Kursları Yönergesi**, Ankara.

----- (2016), **Destekleme ve Yetiştirme Kursları e- Klavuzu**, Ankara.

----- **2017 Yılı Bütçe Sunuşu** (TBMM Genel Kurulu – 11 Aralık 2016), Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayını (www.sgb.meb.gov.tr), Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü Destekleme ve Yetiştirme Kursları Modülü (https://odsgm.meb.gov.tr/kurslar/SSS.aspx)

Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü Destekleme ve Yetiştirme Kursları Modülü Kazanım kavrama testleri (https://odsgm.meb.gov.tr/kurslar)

(11752) Expectation Of Malian Students In The University Of Hacettepe

SAİT AKBAŞLI *Hacettepe Üniversitesi*
SOULEYMANE CAMARA *Hacettepe Üniversitesi*
MEHMET DURNALI *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

To keep its head above water, a nation must invest in comparing and contrasting between cultures. You cannot spy on a country unless you have agents who can infiltrate that particular country. That can only take place if they master that country's culture and its language. The same is true when it comes to improving one's country. Sometimes countries need to take from each other. They seek what is working in one particular country and try to implement that on their own. Comparative education can best illustrate that point of view, and as a matter of fact, the internationalization of education comes into place. This trend of internationalizing education is needed more in Africa where, as stated by Gregson (2017), 18 out of the 23 poorest countries in the world are.

No matter how poor it may seem, Africa is developing and growing exponentially. According to The Internation Monetary Fund's latest World Economic Outlook of April 2016, Africa has become one of the fastest growing economies; thanks to each of Ivory Coast (with 8.5 percent of growth rate) Tanzania (7 percent) Senegal (6.6 percent) Djibouti (6.5 percent) Rwanda (6.3 percent) Kenya (6 percent) Mozambique (6 percent) Central African Republic (5.7 percent) Sierra Leone (5.3 percent) and Uganda (5.3 percent) as well. It's undoubtedly safe to say that a growth with such a promising looming future, attracts thousands of investors from around the globe from both private and public companies (Mushi, 2016).

A growth of such a speed needs a highly educated human capital; ready and willing to rub shoulders with the world's most powerful countries in an era of globalization. A young generation that is capable of letting Africa speak and decide for itself in the global market. As a result, African have learned the importance of education and its contribution to their development. Thousands of young Africans undertake studies abroad. Among their most common destinations comes England, Canada, the United States of America, France, and even China. For the last few years, as Turkey started to open its borders to the outside world, more and younger Africans switched their study destination. Not only because studying in Turkish Universities is cheaper, but also because it is possible to receive education in English which can now be considered as a global language

The Republic of Mali is one of the poorest countries in the continent (with a total GDP –PPP of 30.990 Billion Dollars and 1.843 Dollars per capita). Well aware of that, Malian students prefer trying their chance in acquiring the Turkish state scholarship for international students, namely known as Turkiye Burslari which was launched in 2012 under the administration of Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB); Foreign Turks and Relative Communities Presidency in English. Since then, Turkey has reportedly hosted around 4.663 African students (Hürriyet, 2015).

Method

Aim of the study

The aim of the present paper is to examine the expectations of Malian students at Hacettepe University. Participants are asked questions dealing with their expectations for the education they receive, their employability after graduation, and whether or not their studying in Hacettepe will contribute something to their success in their potential career.

Study Group

This survey employed a sample of seven participants from different departments. They were selected based on their nationality and interest on the topic. The researcher decided to only utilize a focus group due to the tight schedule and the availability of each participant. Participants are all currently enrolled at Hacettepe University where the study was held. They are all undergraduate students.

Data Collection Procedure

A list of Malian students enrolled in Hacettepe University was made with the help of the association of Malian students in Turkey. Survey questions were then sent to the email addresses provided on the list. It was mentioned in the email that participation would be voluntary. Out of seven email had been sent, seven responded which led to a response rate of 100 %. To meet with the focus group, the researcher set up an appointment with the participant at the library of the main campus of Beytepe. It was conducted in Bambara; the national language in Mali. Participants were asked seven questions. Although the conversation occasionally diverged outside of the context of the questions, the meeting went smoothly, and no other incident affected the validity of the study.

Conclusion

After completion of the study, it became clear that Malian students at Hacettepe are satisfied with the quality of education and are optimistic about the positive impact that it will have on their future. The results indicate that Malian students do not

face any major problem or obstacle in Hacettepe that may harm their achievement. However, the Turkish language does not

seem to be their ideal language of study. The study also indicates that they chose Turkey because of the quality of education along with the affordability of the tuitions. Therefore, participants expressed their high motivation to study in more culturally diverse settings. Even though participants of this study have mentioned quality as part of the motive, ironically enough, it is our belief that their peers elsewhere may have other motives such as pausing for pictures in malls or tall buildings.

Anahtar Kelimeler: Expectations, Satisfaction, Malian Students, International Students, Higher Education of Turkey

References

Akbariyeh, H. (2012). A Survey Study on Affecting Factors of Students' Satisfaction from the Electronic Service quality of Higher Education İnstitutions. International Journal of Natural & Engineering Science, 6 (1), 61-66.

Gonzalez, B (2016). Students as Customers: The New Normal in Higher Education. The Evolution: A Density Solution Illumination. Retrived from https://evolllution.com/attracting-students/customer_service/students-as-customers-the-new-normal-in-higher-education/

(2017) Global Finance Magazine. Retrieved from: https://www.gfmag.com/global-data/economic-data/the-poorest-countries-in-the-world?page=1

IFM World Economic Outlook (2016). Internation Monetary Fund (IMF). https://www.imf.org/external/country/index.htm https://www.imf.org/external/country/index.htm

Mariko. G (2000) THE EDUCATIONAL SYSTEM OF MALI. U.S Embassy to Mali. Retrieved from http://www.bibl.u-szeged.hu/oseas_adsec/mali.htm

National Report of Educational Report of Mali (2008). Ministry of Education.

PRODEC (2000) Grandes Orientations De La Politique Educative. PROGRAM DECENNAL DE DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATİON. Page 3.

Kandiko, C. B. & Mawer, M. (2013). *Student Expectations and Perceptions of Higher*

Education. London: King's Learning Institute.

Mali At A Glance. UNİSEF-MALİ. Retrieved from https://www.unicef.org/mali/3930.html

Hürriyet, (2015, 25 March). Türkiye Bursları'ndan en çok kimler yararlandı? Retrieved from: http://www.hurriyet.com.tr/turkiye-burslari- ndan-en- cok-kimler- yararlandi-28548637

Merriam-Webster. Expectation. https://www.merriam-webster.com/dictionary/expectation

The Prince. Machiavelli.

Rudge, N. (2014). Examining Student Satisfaction with the Student Services Center at a Local Community College. Conselor Education Master'a Theses.

Salyers. V, & Al (2015) Exploring the Motivations, Expectations, and Experiences of Students Who Study in Global Settings. Volume 5, Issue 4 (2015), pp. 368-382 © Journal of International Students. Retrieved from: http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066287.pdf

Smith, J.S. & Wertlieb, E.C. (2005). Do First-Year College Students' Expectations Align with their First-Year Experiences? NASPA Journal, 42 (2).

Worldometers. Population of Mali. Retrieved from

http://www.worldometers.info/world-population/mali-population/

Gregson, J. (2017). The Poorest Countries in the World. Global Finance Magazine. Retrieved from: https://www.gfmag.com/global-data/economic- data/the-poorest- countries-in-the-world?page=1

Mushi, D. (2016). Africa's Fastest Growing Economies. Retrieved from: http://theafricaneconomist.com/africas-fastest-growing-economies/

(11852) Teknolojinin Eğitimdeki Dönüştürücü Etkisi Üzerine Yeniden Düşünmek

DENİZ FIRAT — *MEB*

ZAFER KİRAZ — *Gaziosmanpaşa Üniversitesi*

Problem Durumu

Bilim, insanın yeni bir dünya kurma serüveninde yaşadığı dünyayı anlama ve değiştirme çabasında yararlandığı en önemli etkinliklerden biridir. İnsanın dünyayı anlama ve değiştirme çabası bilimsel gelişmeyi hızlandırdığı gibi kullandığı teknolojiyi de geliştirmiştir. İnsanlık, yaşamını kolaylaştırmak ve yaşamı için gerekli ürünlerin üretimini artırmak için mevcut teknolojiyi geliştirdiği ve kullandığı gibi, teknolojinin istenmeyen sonuçları ortaya çıktığında bu sonuçları azaltmak ya da ortadan kaldırmak için yapılma(ma)sı gerekenleri araştırmıştır. Teknoloji, üretim ilişkilerinin bir bileşeni olduğu kadar aynı zamanda toplumsal ve siyasal ilişkilerin de bileşenidir. Bu açıdan teknoloji, toplumsal değişimin bir nedeni olduğu gibi bu değişimin sonucudur da. Teknoloji toplumların şekillenmesinde ve iktidarın kullanılmasında, siyasal mücadelenin içeriğinin ve örgütlenmesinin belirlenmesinde önemli bir etkendir. Bu açıdan teknolojiyi salt bir teknik faaliyet olarak değerlendirmek yerine iktisadi, felsefi, hukuksal, sosyolojik ve pedagojik/eğitim boyutuyla çok yönlü değerlendirilmelidir (Ellul, 2003: 184). Eğitim sistemi içerisinde teknoloji kullanımı Dickson'un (1992) belirttiği gibi alet ve makinelerin kullanımı ile sınırlı kalmayıp, bunların kullanımı sonucu gerçekleşen değişimleri de kapsamaktadır. Sınıflarda bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon aletinin kullanılmasının artmasıyla birlikte öğretmenlerin dersleri kendi alan bilgilerine ve perspektiflerine göre değil de bu aletlerden hazır şekilde işledikleri gözlemlenmektedir. Öğretmeni teknolojik aletler karşısında ikincilleştiren bu yönelim, öğretmenlik mesleğinin içeriğini ve uygulamasını dönüştürmektedir. Bununla birlikte işlenen konunun bilgisayar ve akıllı tahtayla zenginleştirilmesiyle birlikte öğrenciler için daha kalıcı bir öğrenme ortamının sağlandığı dile getirilebilir. Buna karşın dersin tamamen bilgisayardan ya da akıllı tahtadan işleniyor olması bu teknolojik aletleri araç olmaktan çıkarmakta, amaç haline getirmektedir. Böyle bir durumda bu aletlerin kendisi birer mesaj haline gelmektedir. Dolayısıyla eğitimin kendisi, hangi araçların kullanılması gerektiği sorununa indirgenmektedir (Aksoy vd., 2013: 115). Başka bir açıdan Postman (2006: 5), teknolojinin faydaları kadar olumsuz sonuçlarını da görmemiz gerektiğini savunmaktadır. Teknolojinin hayatımızı kolaylaştırdığı ve birçok konuda bize yardımcı olduğu bir gerçektir. Bununla birlikte teknolojinin insan yaşamına egemen olmasıyla birlikte doğaya, insana ve diğer canlılara verdiği zararlar da bulunmaktadır. Bu açıdan her türlü teknolojik gelişmeyi müjde olarak görmek ve bu teknolojiyi sorgulamadan yaşamımızın bir parçası haine getirmek yerine, teknolojik gelişmelerin bireysel, toplumsal, ekolojik, ekonomik ve eğitimsel boyutları sorgulandıktan sonra yaşamımıza girmesi sağlanmalıdır. Bu araştırmanın problemini, eğitimde kullanılan teknolojik araçların eğitimin içeriğini, eğitimin bileşenlerini ne yönde etkilediğini ve bu teknolojinin ekonomik/politik boyutlarını ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma ğitimde kullanılan teknolojik araçların eğitimin içeriğini, eğitimin bileşenlerini ne yönde etkilediğini ve bu teknolojinin ekonomik/politik boyutlarını ortaya koymayı amaçlayan kuramsal/derleme türü bir çalışmadır.

Birinci başlıkta teknolojinin eğitimde kullanılmasının tüm toplumsal kesimleri kapsayacak şekilde mi olacağı yoksa geniş bir pazar alanı olarak kâr amacıyla mı gerçekleşeceği ele alınarak eğitimde teknolojinin kullanımının eleştirel bir değerlendirilmesi yapılmaktadır. İkinci başlıkta sınıflarda bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon aletinin kullanılması öğretmenlerin dersleri kendi alan bilgilerine ve perspektiflerine göre değil de bu aletlerden hazır şekilde işlemelerinin öğretmenlik mesleğinin içeriğini ve uygulamasını nasıl ve ne yönde dönüştürdüğü tartışılmaktadır. Üçüncü başlıkta okullarda teknoloji kullanımının artmasının okul iklimini ve içeriğini ne yönde etkilediği, okul içerisinde yeni disiplin ve gözetleme biçimlerini nasıl oluşturduğu tartışılmaktadır. Dördüncü başlıkta eğitimde kullanılan teknolojilerin amaç olarak kullanıldığında eğitimdeki eşitsizliği derinleştirdiği, araç olarak kullanıldığında eğitim başarısını artırdığı aynı zamanda varsıl öğrencilerin yoksul öğrencilere, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre teknolojiye daha kolay sahip olması ya da bu teknolojiye daha kolay ulaşmaları eğitim sistemi içerisindeki eşitsizliği daha da derinleştirdiği tartışılmıştır. Bütün bu tartışmalar yapılırken Postman, Dickson ve Aksoy gibi bu konuda daha önce çalışmaları bulunan kişilerden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuç kısmında ise eğitimde kullanılan teknolojik araçların öğretmen, öğrenci ve veliler açısından olumlu ve olumsuz tarafları eleştirel bir yaklaşımla ortaya konulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitimde kullanılan yüksek maliyetli teknolojik araçlar okullar arasında eşitsizliği derinleştirmektedir.

Sınıflarda yoğun teknoloji kullanımı öğretmenleri teknik bir elemana dönüştürmekte ve öğretmenlerin mesleklerine yabancılaşmasını hızlandırmaktadır.

Okullarda kullanılan teknolojik araçlar öğretmen ve öğrencileri baskılayan yeni bir disiplin ve denetim süreci oluşturmaktadır.

Eğitimde teknolojinin neden ve nasıl kullanılacağı konusunda sorgusal bir bakış açısı geliştirildiğinde kullanılan teknoloji salt bir amaç olmaktan çıkabilecek ve eğitimin niteliğini artıracak bir araca dönüşmektedir.

FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi gibi yüksek maliyetli projeler sonucunda eğitim alanı bilişim sektörü açısından oldukça karlı bir pazar haline dönüşmektedir.

Teknolojinin sınıflarda yoğun olarak kullanılması öğrenci ve öğretmen sağlığına olumsuz etki etmektedir.

Anahtar Kelimeler: eğitimde yabancılaşma, teknolojik dönüşüm, öğretmenlik mesleğinin dönüşümü

Kaynakça

Aksoy, H.H.; Almış, S.; Saklan, E.; Ulutaş, B.; Tunacan, S. (2013), "Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Eleştirel Bir Değerlendirme" Kurul, Nejla; Öztürk, Tuba; Metinnam, İhsan (Der.), Kamusal Eğitim Eleştirel Yazılar (Ankara: Siyasal Kitapevi):107-127.

Buyruk, H. (2015), Öğretmen Emeğinin Dönüşümü (İletişim Yayınları, 1. Baskı).

Dickson, D. (1992), Alternatif Teknoloji (İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık, 1. Baskı) (Çev. N. Erdoğan).

Eğitim Sen (2015), 5. Demokratik Eğitim Kurultayı (Ankara: Eğitimsen Yayınları, 1. Baskı).

Ellul, J. (2003), Teknoloji Toplumu (İstanbul: Bakış Yayıncılık, 1. Baskı) (Çev. M. Ceylan)

Foucault, M. (2006), Hapishanenin Doğuşu (Ankara: İmge Yayıncılık, 3. Baskı) (Çev. M. A. Kılıçbay).

Jangerden, J. (2010), " Ludditler Ya da Teknolojide Siyaset- Bir Giriş" Ruivenkamp, Guido; Jangerden, Joost; Öztürk, Murat (Der.), Teknoloji ve Toplum (İstanbul: Kalkedon Yayıncılık): 191-197.

Orwell, G. (2005), Bin Dokuz Yüz Seksen Dört (İstanbul: Can Yayınları, 13. Baskı) (Çev. N. Akgören)

Özsoy, S. (2004), Eğitim Hakkı: Kendi Dilini Bulamamış Bir Söylem, Eğitim Bilim Toplum. Cilt 2, Sayı 6: 58-83.

Postman, N. (2006), Teknopoli (İstanbul: Paradigma Yayınları, 2. Baskı) (Çev. M.E. Yılmaz).

T24, Erişim Tarihi:14.12.2016, http://t24.com.tr/haber/kubali-doktorun-akciger-kanseri-icin-gelistirdigi-asi-1-dolara-satilacak,360900, Yayınlanma Tarihi: 21/09/2016 13:01

Ünal, I. (2005), Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm, Eğitim Bilim Toplum. Cilt 3, Sayı 1: 4-15.

(12112) Yükseköğretim Yönetiminde 'Akademik Teşvik' Uygulamaları

ECE ÖZDOĞAN ÖZBAL

Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Akademik performans, üniversitede görev yapmakta olan öğretim elemanlarının farklı türdeki akademik çalışmalarına ilişkin çeşitli ölçütler göz önünde bulundurularak değerlendirilmesidir. Akademik performansın değerlendirilmesi için; kullanımı kolay, her akademisyene ait verileri ortak bir bazda değerlendirebilen, esnek, sözel değişkenlerle ifade edilen ölçütleri kolaylıkla sayısallaştırabilen bir model yoktur (Kaptanoğlu ve Özok, 2006). Ortak bir standart olmamasına rağmen her üniversite, kendi bünyesinde görev yapan akademisyenlerin performanslarını değerlendirmede farklı ölçütler oluşturmuş ve bu ölçütler doğrultusunda atama, yükseltme vb. işlemlerini gerçekleştirmektedir. Üniversitelerin bu işlemleri gerçekleştirirken akademik performans değerlendirme yönergeleri doğrultusunda değerlendirmeler yaptıkları görülmektedir. Yönergelerde dikkat edilen noktaların ise genellikle yayın, editörlük, ulusal/uluslar arası bilimsel etkinliklere katılım, araştırma projesi, patent gibi başlıklarda yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan bu değerlendirmeler standart bir ölçüte bağlı olmamasından ötürü üniversiteden üniversiteye değişiklik göstermektedir. Oluşturulan ölçütler ile performans değerlendirme sürecinde kimi zaman öznel değerlendirme ölçütlerinin de performans sürecine dahil olmasından ötürü sorunlarla karşılaşılmaktadır.

Temel amacı bilim üretmek ve araştırma yapmak olan yükseköğretim kurumlarında geçmişten günümüze akademik performans ölçütlerinde farklı uygulamalar kapsamında değişiklikler gerçekleştirilmektedir. Son iki yıl içerisinde ise Yükseköğretim Kurumu tarafından akademisyenlerin akademik performansını değerlendiren 14 Kasım 2014 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan 6564 Kanun Numaralı "Yükseköğretim Personel Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile akademik personele yükseköğretim tazminatı ödenmesi ve akademik teşvik ödeneğinin verilmesi karara bağlanmıştır. İlgili kanunda "her bir takvim yılı için, bir önceki yıl, bilim, teknoloji ve sanata katkı sağlayıcı nitelikte yurt içinde veya yurt dışında sonuçlandırılan proje, araştırma, yayın, tasarım, sergi, patent ile çalışmalarına yapılan atıflar, bilim kurulu bulunan uluslararası düzeydeki toplantılarda tebliğ sunma ve almış olduğu akademik ödüller esas alınarak öğretim elemanları için yüz puan üzerinden yıllık akademik teşvik puanı hesaplanır" ifadesi yer almaktadır. Tüm üniversiteler için ortak bir değerlendirme olan ve alınan puan doğrultusunda akademik teşvik puanı 30 ve üzerinde olan öğretim elemanlarına Devlet Memurları Kanununa tabi en yüksek devlet memuru brüt aylık tutarının %70'i ile %100'ü oran aralığında değişen akademik teşvik ödeneğinin verileceği hükmü yer almaktadır. Bu kapsamda değerlendirilen performansın mali olarak karşılığı da bulunmaktadır.

Araştırmanın genel amacı, akademisyenlere uygulanmakta olan Akademik Teşvik uygulamasının değerlendirme kriterlerinin incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda akademik teşvik uygulamalarına ilişkin memnuniyetlerinin düzeylerinin ne olduğu, değerlendirilme kapsamında kullanılan kriterlerin yeterliliği, uygulamanın akademik personeli teşvik edip etmediği, öğretim elemanlarının üzerine düşen görevleri kendi algılarına göre ne ölçüde yerine getirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda farklı alanlarda görev yapmakta olan akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda akademik teşvik uygulamasının betimlenmesi planlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda akademisyenlerin görüşlerinin derinlemesine incelenmesine ihtiyaç duyulduğundan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında akademisyenler ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme kapsamında öncelikle kişilerin akademisyen olarak görev yapan öğretim elemanları ve öğretim üyeleri olmalarına dikkat edilmiştir. Çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden, akademisyen olarak görev yapan öğretim üye ve elemanlarından farklı bilim alanında çalışan 20 kişi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme tekniğine bağlı olarak veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde, öncelikle alanyazında araştırma sorularına yönelik görüşme formunun olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın amaçlarını tam olarak karşılayabilecek bir görüşme formuna ulaşılamamasının ardından, uygulamalara ilişkin görüşme formunun kapsamı belirlenerek, araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama aracına ilişkin bir taslak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen taslak alanda çalışan uzmanların görüşüne gönderilmiş ve güncellenmiştir. Güncellenen veri toplama aracının pilot uygulamasının ardından son hali verilmiştir. Hazırlanan veri toplama aracı ile verilerin toplanması gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler sırasında elde edilen ses kayıtları yazıya dökülerek incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, öğretim elemanlarının akademik teşvik uygulamaları ile ilgili görüşlerini yansıtarak, var olan durumu açıklamak için betimsel, daha ayrıntılı bulguları elde etmek ve değerlendirmek için de içerik çözümlemesi yapılmıştır. Betimsel çözümlemede özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu çözümleme sonucu keşfedilebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın amaçları kapsamında, çalışma grubundaki 20 öğretim elemanı ve öğretim üyesinden elde edilen görüşler doğrultusunda akademik teşvik uygulamalarına ilişkin memnuniyetlerinin düzeyleri, değerlendirilme kapsamında kullanılan kriterlerin yeterliliği, uygulamanın akademik personeli teşvik edip etmediği, öğretim elemanlarının üzerine düşen görevleri kendi algılarına göre ne ölçüde yerine getirdikleri betimlenmiştir. Çalışma grubu ile yapılan görüşmelerin ardından farklı bilim dallarında görev yapan akademisyenlerin görüşlerinde akademik teşvik uygulamalarına ilişkin memnuniyetlerinin düzeyleri, değerlendirilme kapsamında kullanılan kriterlerin yeterliliği, uygulamanın akademik personeli teşvik edip etmediği konularında farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca çalışma grubunda yer alan ve farklı bilim alanında görev yapan akademisyenlerin akademik teşvik uygulamaları ile ilgili yaşadıkları sorunlar da farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: akademik teşvik, akademik performans, öğretim elemanı

Kaynakça

14 Kasım 2014 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan 6564 Kanun Numaralı "Yükseköğretim Personel Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun"

Akademik Teşvik Yönetmeliği (04.01.2017)

ALPARSLAN, A. M. (2015). Öğretim Elemanlarının İşlerinden Tatmin, Üniversitelerinden Memnun Ve Gönüllü Olmalarındaki Öncüller: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nde Bir Araştırma-The Antecedent Of Job Satinsfaction, Satinsfaction From The University And Extra-Role Behavior: A Survey. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(11), 82-101.

Hamid, S., Leen, Y. M., & Pei, S. H. (2008). Measuring the performance and excellence of academicians through the e-Balanced scorecard (e-BSC).

KAPTANOĞLU, D., & Özok, A. F. (2006). Akademik performans değerlendirmesi için bir bulanık model. *İTÜDERGİSİ/d*, *5*(1).

Kaptanoğlu, D. (2015). *Akademik performans değerlendirmesi için bir çok ölçütlü bulanık karar verme modeli* (Doctoral dissertation, Fen Bilimleri Enstitüsü).

Nadarajah, S., Kadiresan, V., Kumar, R., Kamil, N. N. A., & Yusoff, Y. M. (2012). The Relationship of HR Practices and Job Performance of Academicians towards Career Development in Malaysian Private Higher Institutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *57*, 102-118.

(12125) İlkokul Öğrenci Ailelerinin Okul Seçimlerini Belirleyen Ekonomik Faktörler

ECE ÖZDOĞAN ÖZBAL

Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde özellikle orta sosyoekonomik düzeyde bulunan aileler çocuklarının eğitimlerini yönlendirerek onların gelişimlerine katkı sağlamada kendilerini sorumlu hissetmektedirler. Bu sorumluluk duygusu ile beraber çocukları için en iyi okulu bularak onların gelişimine destek olup, gelecekte piyasa koşullarında çalışmasına yardımcı olmaya çalışmaktadırlar. Ailelerin çocuklarının eğitimini en doğru şekilde yönlendirme çabaları, onların gelecek beklentileri ve alınan eğitime yükledikleri anlam ile özdeşleşmektedir. Aileler çocuklarının iyi bir eğitim alması durumunda gelecekteki yaşam kalitelerinin farklı olacağı düşüncesindedirler. Bu nedenle ilkokul hatta okul öncesi dönemden itibaren başlayan bir okul seçimi süreci içerisine girmektedirler. Aileler gelir ve yaşam koşulları doğrultusunda okul seçiminde farklı yollar izlemektedirler. Ailesinin geliri düzenli ve istikrarlı olan bir çocuğun eğitim konusunda uzun vadeli hedefler oluşturması sıklıkla görülürken, ailesinin geliri düzenli olmayan çocuğun kısa yoldan hayata atılması isteği görülmektedir (Sönmez, 2000).

Okul seçimi geniş çapta onaylanmış bir okul gelişim politikası olduğu için, önemli bir meseledir (Hoxby, 2003). Okulların akademik başarısı, bir üst öğrenim basamağına öğrenci yerleştirme başarısı, içinde bulunduğu bölge, öğretmen, öğrenci ve veli profili, fiziki koşulları, spor etkinlikleri gibi birçok etken okulların seçilme kriterlerinde etkili olmaktadır. Özel okulların seçilme ve rekabet kaygısı var olma nedenlerinden ötürü ön planda olduğundan bu durumu daha çok önemsedikleri ve seçilme amacıyla farklı uygulamalar gerçekleştirdikleri görülmektedir. Ancak özellikle son yirmi yıl içerisinde bazı bölgelerdeki resmi okullarında bu rekabet içerisinde oldukları ve velilerin çocuklarını bu okullara kaydettirebilmek için farklı yollara (adres değişikliği vb) başvurdukları görülmektedir. Özellikle büyük şehirlerde farklı kriterler doğrultusunda oluşan ve resmi okullar arasında da yaygınlaşan okul seçim kriterleri önem taşımaktadır. Bu kriterleri etkileyen en önemli nedenlerden birisi de ekonomik faktörlerdir. Ailelerin içinde bulunduğu sosyo ekonomik durum okul seçim kriterlerini yönlendirmekte ve okul seçiminde etkili olmaktadır.

Bu araştırmanın amacı ilkokul öğrenci ailelerinin, çocuklarının öğrenim göreceği okulu seçerken nelere dikkat ettiği ve bu seçimi etkileyen ekonomik faktörlerin neler olduğunun incelenmesidir. Araştırma kapsamında ailelerin okul seçiminde hangi kriterlere dikkat ettiği, çocuklarının okulunun seçiminde hangi ekonomik faktörlerden etkilendikleri, çocuklarının okullarını seçmenin ne oranda önemli olduğu, çocukları için seçtikleri okulun hangi özelliklerinin önemli olduğu ve çocuklarının okulunu seçmenin gelecekte çocuğa ne tür katkılar sağlayacağını düşündüklerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çocuğu ilkokulda öğrenim gören 36 öğrenci velisinden görüşleri alınarak okul seçim kriterlerine ilişkin değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda öğrenci velilerinin görüşlerinin derinlemesine incelenmesine ihtiyaç duyulduğundan araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında çocuğu ilkokulda öğrenim gören veliler ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Çalışmaya dahil edilecek velilerin çocuklarının ilkokulda öğrenim görüyor olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden, farklı sosyo ekonomik düzeyde bulunan ve çocuğu ilkokulda öğrenim gören 36 öğrenci velisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Konu ile ilgili kullanılabilecek görüşme formunun olup olmadığı alan yazın taramasında araştırılmıştır. Araştırmanın amaçlarını tam olarak karşılayabilecek bir görüşme formuna ulaşılamamasından dolayı, görüşme formunun kapsamı belirlenerek araştırmanın amaçları doğrultusunda veri toplama aracına ilişkin bir taslak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen taslak alanda çalışan uzmanların görüşüne gönderilmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda güncellenen veri toplama aracının, iki öğrenci velisi ile pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamalarının ardından son hali verilen görüşme formu ile verilerin toplanması gerçekleştirilmiştir.

36 öğrenci velisinden elde edilen verilerin çözümlenmesi için, MAXQDA programı kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesinde öğrenci velilerinin verdikleri cevaplar için ayrı kategoriler geliştirilmiş ve geliştirilen bu kategoriler sonucunda değerler uygun grafiklerle sunulmuştur. MAXQDA programı ile nitel verilerin elektronik ortama aktarılması, verilerin analizinin yapılması ve kategorilendirilmesi kolaylıkla yapılabilmektedir. Bu nedenle programın kullanımı gerçekleştirilmiştir. Ayrıca program ile oluşturulan ilişki haritaları da, faktörlerin ilişkisini ortaya koyabilmeye yardımcı olmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın amaçları kapsamında, çalışma grubundaki 36 öğrenci velisinden elde edilen görüşler doğrultusunda ilkokul öğrenci ailelerinin, okul seçiminde hangi kriterlere dikkat ettiği, çocuklarının okulunun seçiminde hangi ekonomik faktörlerden

etkilendikleri, çocuklarının okullarını seçmenin ne oranda önemli olduğu, çocukları için seçtikleri okulun hangi özelliklerinin

önemli olduğu ve çocuklarının okulunu seçmenin gelecekte çocuğa ne tür katkılar sağlayacağını düşündükleri betimlenmiştir. Çalışma grubu ile yapılan görüşmelerin ardından farklı sosyo ekonomik düzeyde bulunan öğrenci ailelerinin okul seçiminde ön planda tuttukları kriterlerin derinlemesine incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Velilerin çocukların okullarını seçmeye verdikleri önem her düzey için benzerlik gösterirken, okulların sahip olduğu özellikler ve okul seçiminde dikkat edilen kriterlerde farklılıklar gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul seçimi, veli, ilkokul

Kaynakça

Hoxby, C. M. (2003). School choice and school productivity. Could school choice be a tide that lifts all boats?. In *The economics of school choice* (pp. 287-342). University of Chicago Press.

Deming, D. J., Hastings, J. S., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2014). School choice, school quality, and postsecondary attainment. *The American economic review*, *104*(3), 991-1013.

Burgess, S., Greaves, E., Vignoles, A., & Wilson, D. (2015). What parents want: School preferences and school choice. *The Economic Journal*, *125*(587), 1262-1289.

Östh, J., Andersson, E., & Malmberg, B. (2013). School choice and increasing performance difference: A counterfactual approach. *Urban Studies*, *50*(2), 407-425.

Sirard, J. R., McDonald, K., Mustain, P., Hogan, W., & Helm, A. (2015). Effect of a school choice policy change on active commuting to elementary school. *American journal of health promotion*, *30*(1), 28-35.

Orfield, G., & Frankenberg, E. (2013). *Educational delusions?: Why choice can deepen inequality and how to make schools fair*. Univ of California Press.

(9911) Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Etik Algıları ve Görüşleri Üzerine Bir İnceleme

ADEM SEZER — *Uşak Üniversitesi*
OKAN ÇOBAN — *MEB*
İBRAHİM AKŞİT

Problem Durumu

Etik, bireyin davranış veya eylemlerinin doğruluk ve yanlışlık ile iyi veya kötüyle ilgili ahlak yargılarını ele alan, ahlaki erdemlerin doğasını soruşturan ve iyi bir yaşamın nasıl olması gerektiğini açıklamaya çalışan bilim dalıdır (TDK, 1988). Diğer bir ifadeyle etik bir bireyin herhangi bir davranış ya da eyleminin doğru, yanlış, iyi veya kötü olarak tanımlamamızda bize yol gösteren ahlak normlarının kaynağını sorgulamamızı sağlayan alandır. Etik, iyi ve doğru olanı değil, bir şeyin iyi ve doğru olduğu hükmüne nasıl varılacağını gösterir. Böylece etik, ahlaki yargılarda bulunmaz, ahlak üretmez fakat ahlak üzerine konuşur. Eylemlere ilişkin ahlaki yargıların nasıl oluştuklarını üst bir bakış açısı ile çözümlemeye çalışır (Pieper, 1999). Etiğin ilgi alanı, insanın bütün davranış ve eylemlerinin temelinin araştırılmasıdır (Mengüşoğlu, 1965: akt. Aydın, 2006). Felsefenin başlangıcından bu yana filozofları en fazla meşgul eden soru ve sorunlar arasında etik de yer almıştır. Filozofların etiğe olan ilgisi farklı da olsa etik sorunlar hep felsefe sorunları içinde önemli bir yer tutmuş; neyin değerli, neyin değersiz olduğu ya da neyin erdem olduğu neyin erdem olmadığı; hangi türden eylemlerin yapılmasının doğru, hangilerinin yapılmasının yanlış olduğuna ilişkin sorular, filozofların zihnini meşgul etmiştir. Etik, bir etkinlik alanı olarak felsefenin bir dalı, bir ahlak felsefesi alanı, ahlaki olanın özünü ve temellerini araştıran bir felsefe etkinliğidir. Bu anlamda etik, insanın kişisel ve toplumsal yaşamdaki ahlaki sorunlarını ele alıp inceler (Akarsu, 2010). Birçok bili dalı ve alanında başlıca sorunlardan biri olan etik, eğitim alanında ise daha çok eğitimin en temel öğelerinden olan öğreten ve öğrenen ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın amacı bir ortaokulda görev yapan öğretmenler ile bu okulda öğrenim gören belirli öğrencinin etik hakkındaki algı ve görüşlerini neler olduğunun belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışma sürecinde öğretmenlerin ve öğrencilerin etiğin kaynağına ilişkin görüşleri, etik hakkındaki algılarını, öğretmenlerin öğrencilerde ve meslektaşlarında gözlemledikleri etik olan ve etik olmayan davranışlar ile öğrencilerin arkadaşlarında ve öğretmenlerinde gözlemledikleri etik olan ve etik olmayan davranışlar tespit etmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada ortaokulda görevli öğretmenlerin ve sekizinci sınıf öğrencilerinin etik algıları ile öğretmenlerde ve öğrencilerde gözlemlenen etik olan ve etik olmayan davranışların belirlemeye çalışılmaktır. Alanyazında yapılan çalışmalar genelde ilkokul ve ortaokulda görevli yöneticilerin ve öğretmelerin etik ya da etik dışı bulduğu davranışlar, mesleki etik ilkelerine ilişkin davranışları, etik ilkeleri uygulama ve etik ikilemleri çözümleme yeterliliği ve etik tutum ölçeği çalışmalarına (Gözütok, 1999; Ergüç, 2002; Kıranlı, 2002; Aksoy, 1999; Ensari ve Yaman, 2004) rastlanmıştır. Ayrıca alanyazında öğrenciler ile ilgili Örenel tarafından 2005 yılında yapılan ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin öğretmenlerinin mesleki etik ilkelere uygun davranıp davranmadıklarına yönelik düşüncelerini almalarına yönelik bir çalışma görülmektedir. Bu çalışmada ise ortaokulda görevli öğretmenlerin ve sekizinci sınıf öğrencilerinin etik algıları ve öğretmenlerde ve öğrencilerde gözlemlenen etik olan ve etik olmayan davranışların belirlemeye çalışılmıştır. Alanyazında incelenen çalışmalarda genellikle yönetici ve öğretmenlerin etik olan ve etik olmayan davranışları incelenmiş ama sekizinci sınıf öğrencilerinin etik olan ve olmayan davranışları ile öğretmenlerinde gözlemledikleri etik olan ve olmayan davranışlarına araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma eğitim sistemimizdeki etik ile ilgili görülmeyen eksiklikleri tamamlamamıza katkı sağlayabilir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (nitel vaka çalışması) ile yapılandırılmıştır. Durum çalışması araştırması, *"araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sitem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel ve işitsel materyaller ve dokümanlar-raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel yaklaşımdır"* (Creswell, 2013). Durum çalışmasını kısaca Merriam'ın (2013) ifadesiyle *"sınırlı bir sistemin* (durumun) *derinlemesine tanımlanması ve analiz edilmesi"* olarak tanımlayabiliriz. Araştırmada, amaçlı örneklem türlerinden uygun örnekleme (Merriam, 2013: 77-78) türü kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Ankara ilinin Keçiören ilçesinde bir devlet ortaokulunda görev yapan 15 öğretmen ve sekizinci sınıfa giden 15 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılışmış görüşmeler ve araştırmacıların hazırladığı açık uçlu altı sorudan oluşan veri toplama aracı ile toplanmıştır. Bu formda yöneltilen sorular şu şekildedir: *1) Etik nedir? 2) Örnek olduğunuz etik davranışlar nelerdir? 3) Öğrencilerde gözlemlediğiniz etik ve etik olmayan davranışlar nelerdir? 4) Öğretmenlerde gözlemlediğiniz etik ve etik olmayan davranışlar nelerdir? 5) Öğrencilere etik davranışları nasıl kazandırmalıyız? 6) Öğrencilerde görmek istediğiniz etik davranışlar nelerdir?* Bu veri toplama aracı okul yönetiminin izni ile araştırmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılara dağıtılmış ve katılımcılar, yöneltilen soruları yazılı olarak cevaplamıştır. Ayrıca 10 öğretmen ve öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada içerik ve betimsel analiz birlikte kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama aracı ile toplanan veriler betimsel analiz; görüşmeler ile toplanan veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar ele alındığında öğretmenlerin gözlemlediği etik olmayan öğrenci davranışları

öğrenciler arası birlikteliğin olmaması, saygısızlık, yalan söyleme, argo söz kullanma, arkadaşlar ile alay etme, lakap takma,

arkadaşlarına zarar verme, temizliğe dikkat etmeme, kötü alışkanlıklar, sabırsız olma, önyargı, izinsiz eşya alma, sorumluluklarını yerine getirmemek ve bencil davranışlar olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin gözlemlediği etik olmayan öğrenci davranışları olarak *argo sözler, kavga, saygısızlık, yalan söylemek, kız-erkek sevgili olmaları, bencillik, yemek yemeyi bilmemeleri ve birbirleri ile alay etme* ifade edilmiştir. Öğretmelerin gözlemlediği etik olmayan öğretmen davranışları olarak *empati kurmamak, sevgi ve saygı eksikliği, hoşgörülü olmama, gruplaşma, selam vermeme, çıkarına göre davranma, dedikodu, iletişimsizlik, ortak kullanım alanlarına dikkat etmeme, okul dışı paylaşım azlığı, mazeretsiz rapor alma, ön yargılı olma, paylaşımsızlık ve görevlerini eksik yapma* dile getirilmiştir. Öğrencilerin gözlemlediği etik olmayan öğretmen davranışları *sigara kullanma, bir kişi yüzünden tüm sınıfa kızma, ayrımcılık yapma, derste başka işlerle uğraşma ve taraf tutmak* şeklinde ifade edilmiştir...

Anahtar Kelimeler: Etik, ahlak, öğretmen, öğrenci, algı, görüş

Kaynakça

Akarsu, B. (2010). Felsefe Terimleri Sözlüğü. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Aksoy, N. (1999). Educators' beliefs about ethical dilemmas in teaching: a research study among elementary school teachers in Turkey. American Association of Behavioral and Social Sciences, 2.

Ergüç, N. (2002). İlköğretim müfredat laboratuvar okulu müdürlerinin mesleki etik ilkelerine ilişkin davranışları (Ankara ili örneği) Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ensari, H. ve Yaman, E. (2004). Bir ölçek geliştirme çalışması: Öğretim elemanının etik tutum ölçeği (ÖEETÖ), II. Uluslararası Balkan Kongresi, (s.235-241), 8-10 Ekim, Edirne: Trakya Üniversitesi

Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Çev. Ed. M, Bütün - S. B, Demir). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32* (1-2), 83-99.

Kıranlı, S. (2002). Ortaöğretim okul yöneticilerinin etik ilkeleri uygulama ve etik ikilemleri çözümleme yeterliliği: Eskişehir il merkezi devlet liseleri örneği. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınevi.

Örenel, S. (2005). Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri kapsamındaki davranışlarının ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin algılarıyla değerlendirilmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pieper, A. (1999). Etiğe giriş, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Türk Dil Kurumu [TDK]. (1988). Türkçe sözlük-1 A-J. (8. baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

Yıldırım, A. ve Şimşek,, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8. Baskı). Ankara: Seçkin yayınevi.

(10325) P. Feyerabend Felsefesinde Bilim Ve Eğitim İlişkisi

HASRET KÖKTEN

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Son dönem felsefe çalışmaları içerisinde önemli bir yeri olan P.Feyerabend, döneminin yani baskın olan modern ve pozitivist tarzda biçimlendirilen bilim görüşlerinin dışına çıkarak, bilime daha eleştirel bir yaklaşım tarzı sergilemiştir. Çağının bilim anlayışının ve bilime dayalı dünya görüşünün insanın insanlığını unutturduğunu vurgulayarak, daha insancıl bir bilgi, bilim anlayışı inşa etmeye çalıştığını vurgulamıştır. Bu insani bakış açısının oluşumunda ve insanın zihinsel özgürlüğünü kazanmasında bilime bakış açısının değiştirilmesinin önemli olduğunu savunmuştur. İnsanlığın batıl olandan kurtulması için bilim, tek kurtarıcı olarak görülmemeli ve kurtulmaya çalıştığımız batılın yerine geçmemelidir. Ancak modern insan batıldan uzaklaşmaya çalışırken yine aynı hataya düşmekte ve bilimi tek ve yegane bir kurtarıcı olarak görmektedir. Bilim de mitoloji, sanat, din, metafizik gibi insani olan geleneklerden birisidir. Bilim ve açıkladığı olgular önemlidir, fakat tek ölçüt ve tek değer değildir. Hiçbir alan tek başına mükemmel ve kapsayıcı olamaz. Hepsinin kendine özgü sınırlılıkları ve çıkmazları vardır. O halde, yaşamda karşımıza çıkan her bilme biçiminden bir şeyler öğrenebiliriz. Her düşünme biçimi bize mutlaka bir şeyler öğretir. Bu yüzden, karşılaştığımız her bilgi ve kullanacağımız her yöntem önemlidir. Tek bir yönteme saplanıp kalmak bizim zihinsel olarak kısırlaşmamıza neden olmaktadır. Evrensel olarak tanımlanan ve kabul gören ne tek bir bilgi anlayışı ne de yöntem anlayışı olmalıdır. Bilgimizi geliştirme ihtimali olan her yöntem ve her bakış açısı önemlidir. Bu yüzden bilimde " ne olsa gider" düşüncesi önemli görülmelidir. Bu bağlamda bilim, çoğulcu bir yöntem anlayışıyla ele alınmalıdır.

Feyereabend bilime dair bu bakış açısına ek olarak bilimde yapılan hataların bilim eğitimi adı altında okullarda da yapıldığını vurgulayarak, bilim ve eğitim ilişkisinin tekrar ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Özgür bir toplumun var olması ve gelişebilmesi için, o toplumun eğitim ortamında tüm geleneklere ve tüm farklı bakış açılarına eşit haklar verilebilmesi önemlidir. Özgür bir toplum, sadece özel bir inanç üzerine, akılcılık veya din gibi, bir tek temel üzerine kurulamaz. Özgür bir toplumun yapısında tek bir ideoloji olmamalıdır. Hiçbir gelenek ve görüş diğer bir görüşü dışlamak pahasına olursa olsun göz ardı edilmemeli, farklı yöntemlerle elde edilmiş bir bilgi önyargılı bir şekilde kenara atılmamalıdır. Araştırmaya yöneldiğimiz dünyada, hala bilinmesi gereken bir çok şeyin olmasından dolayı kendimizi sınırlamamalı ve başka görüşlere de açık olmalıyız. Böyle bir düşünme biçimini de eğitim ortamında uygulayabilmeliyiz. Aynı zamanda okullarda ki bilim eğitiminin insana uygun, daha çoğulcu bir bilim eğitimiyle bağdaşması önemli bir amaç olarak görülmelidir.

Bu açıklamalar doğrultusunda Feyerabend, çoğulcu bilim görüşünü temellendirdikten sonra, bu bakış açısına dayalı olan çoğulculuğu, çok yönlülüğü çok kültürlülüğü içeren eğitim görüşünü de, döneminin eğitim uygulamalarını da eleştirerek ortaya koymaya çalışmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma yöntemi, literatür taranarak elde edilen derlemedir.

Bu çalışma da felsefe tariihi, bilim tarihi, bilim felsefesi, eğitim felsefesi ve P. Feyerabend felsefesi ile ilgili Türkçe ve İngilizce kaynaklar taranmıştır. Bu kaynak taramasında öncelikle P. Feyerabend'in, Aydınlanma ile ortaya çıkan ve 20. yüzyılın sonuna kadar çok fazla etkisi altında kaldığımız, modern düşünceye bağlı olan, pozitivist bilim yönteminin eleştirisi ele alınmaya çalışılmıştır. Pozitivist bilim yönteminin P. Feyerabend tarafından ele alınan eksiklikleri ve P. Feyerabend tarafından çürütülmeye çalışılan kavramları öne çıkartılmaya çalışılmış, P. Feyereabend'in modern bilim eleştirisi ortaya konulmuştur. .P. Feyeabend'in modern bilimi eleştirisi sonrasında ortaya koyduğu ve felsefe tarihi içerisinde önemli bir bilim yere sahip olan çoğulcu bilim (veya epistemolojik anaşşizmi içeren bilim) görüşününün kavramları ele alınmaya çalışılmıştır. Bu ele alınan kavramlar doğrultusunda, P. Feyerabend'in post-modern felsefe ile bağlantısı kurulmuştur. Böylece, P.Feyerabend'in çoğulcu bilim görüşünün kavramlarının yeni bir bilim, yeni bir epistemolojik bakış açısı veya bilgi ve eğitim anlayışına yol açmasının koşulları ele alınarak ve P. Feyerabend'in çoğulcu bilim görüşünden hareket edilerek, çoğulcu eğitim görüşüne doğru giden felsefi bakış açısı ortaya konulmak istenmiştir.

P.Feyerabend ile ilgili kaynaklar taranır iken, yola çıkılan en önemli önerme onun, " her şey gider" önermesi olmuştur. Çünkü bu önerme P. Feyerabend'in hem nasıl bir bilim ve epistemolojik bakış açısının olduğunu hem de bu bakış açısının hangi alanlarda geçerli olduğunun basit bir özetini bize sunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

P. Feyerabend felsefesinin felsefe tarihi, bilim tarihi, bilim felsefesi ve eğitim felsefesi içerisindeki önemini vurgulayarak, bizim için yeni olan bakış açısını ortaya koymak. P. Feyerabend'in modern bilimi eleştirme gerekçelerine dayanarak, çoğulcu bilim (epistemolojik anarşizm), bilgi ve çoğulcu eğitim görüşü ile ilgili yeni kavramlara ulaşmak. P. Feyerabend çoğulcu eğitim ile ilgili sunduğu bakış açısını ve önerileri ortaya koymak. Bunlara bağlı olarak P. Feyerabend felsefesi ile post- modern felsefe ve post- modern bilim ve eğitim anlayışlarının birbiriyle olan ilişkisini ortaya koymak. P. Feyerabend felsefesinden yola

çıkarak, “Çoğulculuğun” bir devletin her türlü kurumsal yapılanmasında ihtiyaç duyulduğu gibi, bilimde, bilgide, eğitimin her

aşamasında, dolayısıyla sosyal ilşkilerde ve toplumsal yaşama biçiminde ve onun her türllü planlanmasında da ihtiyaç duyulmasına yönelik olan düşünme şeklini savunmak.

Anahtar Kelimeler: Çoğulculuk, Çoğulcu Bilim, Eğitim, Yöntem

Kaynakça

Chalmers, Alan. F. *Bilim Dedikleri*, (Çev: Hüsamettin Aslan), İstanbul: Paradigma Yayınları, 3.b, (2016).

Feyerabend, Paul K. "On the Meaning of Scientific Terms". *The Journal of Philosophy* içinde, 62(10), s. 266-274. (1965).

Feyerabend, Paul K. "Science Without Experience". *The Journal of Philosophy*, 66(22), s. 791-794, (1969).

Feyerabend, Paul K. "Creativity: A Dangerous Myth". *Critical Inquiry*, 13(4), s. 700-711,(1987).

Feyerabend, Paul K. *Özgür Bir Toplumda Bilim* (Çev. A. Kardam). 1.b. İstanbul: Ayrıntı Yayınları. (1991).

Feyerabend, Paul K. *Akla Veda*, çev. Ertuğrul Başer, Ayrıntı Yayınları, 1.bs., İstanbul, (1995).

Feyerabend, Paul K, *Yönteme Karşı,* çev. Ertuğrul Başer, Ayrıntı Yayınları, 1.bs., İstanbul, (1999).

Feyerabend, Paul K. *Anarşizm Üzerine Tezler* Çev. E. Altınsöz, 2.b. İstanbul: Öteki Yayınevi. (2007).

Güzel, Cemal, *Bir Bilgi Anarşisti: Feyerabend,* Ankara: Bilim ve Sanat, (1996).Skirbekk, G., Gilje, N., (2006) *Antik Yunandan Modern Döneme Felsefe Tarihi,* Çev: Emrah Akbaş, Şule Mutlu, Üçüncü Baskı, İstanbul:Kesit yay. Akarsu, B.(1979). *Çağdaş Felsefe Akımları,* İstanbul: Milli Eğittim Basımevi

(11236) Postmodernizm ve Geleceğin Eğitim Anlayışları Üzerine Felsefi Bir Analiz

REMZİ ONUR KÜKÜRT

Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışma modernizmden postmodernizme dönüşen düşünce, toplum ve siyaset anlayışlarını göz önünde bulundurarak gelecekte oluşması muhtemel bir "postmodern eğitim" anlayışının izini sürmeye çalışacaktır.

Postmodernizmi bir çok yönden modernizmin değerlerine bir tepki olarak okumak mümkündür (Giddens 2005). Bilindiği gibi, modernizm, Descartes ile başladığı kabul edilen özne merkezli ve ötekini ben'in(cogito) bilincine indirgemekle malul olan bir ontolojik zemine oturtulmaktadır (Bumin 2003). Bununla birlikte temel karakteri akılcılık olan modernizme eşlenik toplumsal formasyon ise ulusçu ve emperyalist bir niteliğe sahip olan kapitalizmdi. Kapitalist toplumsal formasyon içerisinde akla uygun olmayan ne varsa başka olan olarak dıştalanıp törpülenmekteydi. Farklı olan, öteki olan hiçbir varoluş biçimi kendi başkalığında yaşam olanağı bulamamaktaydı (Levinas, 1969). Bu anlamda "Kapitalizmin, Batı'nın tek uygun yöntem, Taylor'un ifadesiyle "one the best way" olarak bütün dünyaya önerilmesi ve dayatılması ile biçimlenen modernist ideolojiye dayandığı söylenebilir" (Touraine, 1992; 43).

Postmodernizm, modernizmin bu temel karakterlerine bir tepkiyle birlikte kapitalist iktidar açısından düşünüldüğünde modernizmin çıkmaza girdiği noktalara bir çare olarak da yorumlanmaktadır. Modernden postmoderne bir çok anlamda paradigmatik dönüşümler bulunmakla birlikte değişmeden kalan şeyin kapitalizmin iktidarı olduğunu görürüz. Bu anlamda Postmodernizmi Kapitalizmin yaşadığı pazar tıkanıklığına ve girdiği krizlere çözüm getirici, yeni bir düşünce ve bir toplum anlayışı olarak gören fikirler mevcuttur (Harvey, 2006). Bunun yanı sıra modernizmin tek tipçi, tek kültürcü, ulusçuluk temelindeki emperyalist niteliğine karşı postmodernizmin çok doğrulu, çok kültürlü, esnek anlayışının olumlu, demokratik bir gelişme olduğunu savunan fikirler de mevcuttur (Best&Kellner 2016). Bu çerçevede postmodernizme ve ona bağlı oluşacak bir eğitim anlayışına nasıl bir değer yükleyeceğimiz bir sorun olarak karşımızda durmaktadır.

Postmodernizme eleştirel olarak yaklaşan düşünürlerin ortak noktalarından birisi, postmodernizmin kapitalist iktidarın devamına olanak sağlayan bir kuramsal ve toplumsal alt yapı oluşturduğu yönündedir. Buna göre farklı kültürlerin ön plana çıkması, özünde farklılıklara saygıdan ziyade, kültür endüstrisi kavramıyla açıklanmalı ve yerel kültürlerin birer metaya dönüşümü göz önünde bulundurulmalıdır (Harvey, 2006; Horkheimer&Adorno, 1972, Hardt& Negri, 2012). Ayrıca tek biçimli, fordist bir üretim şekli yerine esnek ve teknolojiyi ön plana çıkaran bir üretim sistemi de yine aslında kapitalist iktidarın verimlilik hedefinin gerçekleşmesine yöneliktir (Jessop, 1997). Bu çerçevede tek tip işgücü yetiştirmeye yönelik kitlesel eğitim anlayışları da giderek yerini esnek işgücü ve esnek istihdamı gerektiren esnek ve çok becerili bir eğitime bırakmaktadır (Lyotard, 1979). Ayrıca postmodern bir toplum temelindeki eğitim anlayışları, modernizmin tek tip, batı merkezli ve ulusçu anlayışı yerine çok kültürlü, ademi merkezci ve küresel/yerel(küyerel) bir anlayışla planlanmaya başlanmaktadır (Green, 1997).

Bu bağlamda modernizmin akılcı, evrenselci, determinist, bilimselci, pozitivist, tek anlamcı, ben merkezci, sanayi toplumuna ve fordist üretime dayalı, seküler, ulusal, totalitarist ve emperyalist karakterlerinin yerine postmodern çağda epistemolojik ve etik anlamlarda çok değerli, çok doğrulu, çok anlamlı, göreceli, underterministik, küresel, bilgi toplumuna dayalı, ötekilik bilincini önemseyen, çok kültürlü, yerelliklere önem veren, kültür endüstrisine dayalı, post fordist, enformasyon ve kapital akışlarında hıza dayalı, neoliberal, esnek üretim ve işgücü anlayışlarına dayalı olan bu düşünce ve toplum anlayışının nasıl bir eğitim anlayışı doğurabileceği üzerine çıkarımlar yapmak mümkündür. Bu çerçevede bu çalışmanın problemi, olumlu ve olumsuz özellikleri bir arada barındıran postmodernite temelindeki bu yeni düşüncenin ve toplum anlayışının gelecekte yansıyacağı eğitim anlayışlarının nasıl bir karakterde ve nitelikte olabileceğidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma çağımızın en temel düşünce ve toplum tanımlamalarından birisi olan postmodernizm kavramının nasıl bir ontolojik zeminde gelişmiş olduğu ve gelecekte postmodernizm çerçevesinde şekillenmesi muhtemel eğitim anlayışlarının düşünsel, toplumsal ve siyasal açılardan nasıl bir zemine sahip olabileceği üzerine felsefi sorgulama dayalı bir analiz yapmayı amaçlamaktadır.

Bu amaçla bu çalışmada öncelikle postmodernizmin felsefi temelleri ve modern felsefe geleneğinden ayrılan noktaları üzerine durulacak ve ardından postmodernitenin felsefi, küresel, toplumsal, siyasal ve teknolojik özellikleri ortaya konularak bu özelliklere dayalı eğitim anlayışlarının nasıl şekillenebileceği üzerine felsefi bir analiz yapılacaktır. Bu felsefi analiz, literatürde konuyla ilgili önemli kuramsal ve araştırmaya dayalı çalışmalardan derlemeler yapılarak, bu derlemeler üzerine felsefi sorgulamalar ve literatür destekli cevap arayışları biçiminde yürütülecektir.

Bu amaçla bu çalışmada öncelikle postmodernizmin felsefi temelleri ve modern felsefe geleneğinden ayrılan noktaları üzerine durulacak ve ardından postmodernitenin felsefi, küresel, toplumsal, siyasal ve teknolojik özellikleri ortaya konularak

bu özelliklere dayalı eğitim anlayışlarının nasıl şekillenebileceği üzerine felsefi bir analiz yapılacaktır. Bu felsefi analiz,

literatürde konuyla ilgili önemli kuramsal ve araştırmaya dayalı çalışmalardan derlemeler yapılarak, bu derlemeler üzerine felsefi sorgulamalar ve literatür destekli cevap arayışları biçiminde yürütülecektir.

Bu amaçla bu çalışmada öncelikle postmodernizmin felsefi temelleri ve modern felsefe geleneğinden ayrılan noktaları üzerine durulacak ve ardından postmodernitenin felsefi, küresel, toplumsal, siyasal ve teknolojik özellikleri ortaya konularak bu özelliklere dayalı eğitim anlayışlarının nasıl şekillenebileceği üzerine felsefi bir analiz yapılacaktır. Bu felsefi analiz, literatürde konuyla ilgili önemli kuramsal ve araştırmaya dayalı çalışmalardan derlemeler yapılarak, bu derlemeler üzerine felsefi sorgulamalar ve literatür destekli cevap arayışları biçiminde yürütülecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada sonuç olarak, kapitalizmin küresel ihtiyaçlarına uygun, kürsel bir işgücü anlayışına göre şekillenen, fark ve kimlik politikalarını önemseyen, çok kültürlü, çok doğrulu ve çok değerli ama bir yönden de Lyotard'ın postodern durum tespitine uygun biçimde "okul" olgusunun önemini kaybettiği ve yerini uzaktan eğitime bıraktığı, salt enformasyon aktarımına dönüşme tehlikesi içeren bir eğitim anlayışını (Lyotard, 1979), postmodern toplumda geleceğin eğitimini şekillendiren temel özellikler olarak saptamak mümkün olacaktır.

Bu anlamda geleceğin eğitiminin, epistemolojik ve etik anlamlarda çok değerli, çok doğrulu, çok anlamlı, küresel ihtiyaçlara göre şekillenmiş, bilgi toplumuna dayalı, çok kültürlü, yerelliklere önem veren, kültür endüstrisine dayalı, post fordist, enformasyon ve kapital akışlarında hıza dayalı, neoliberal, esnek üretim ve işgücü anlayışlarına dayalı olarak şekillenmesi beklenebilir.

Anahtar Kelimeler: Kelimeler: Modernizm, postmodernizm, kapitalizm, post-fordizm, eğitim, esneklik

Kaynakça

Bumin, T. (2003). Tartışılan modernlik: Descartes ve Spinoza. İstanbul:YKY.

Giddens, A. (2005). Sosyoloji kısa fakat eleştirel bir giriş. Ü. Y. Battal (Trans.). Ankara: Phoenix.

Green, A. (1997). Education, globalization, and the nation state. London: Macmillan.

Hardt, M. & Negri, A. (2012), İmparatorluk, çev. Abdullah Yılmaz, Ayrıntı yay. İst

Harvey, D. (2006). Postmodernliğin durumu. S. Savran (Trans.). İstanbul: Metis.

Horkheimer, M., & Adorno, T. (1972). Dialectic of enlightenment. J. Cumming (Trans.). New York: Herder and Herder. Jessop,

B., (1997), "Post-Fordism and State", Post Fordism A Reader, (Ed.Ash Amir), Blackwell, Oxford UK, ss.251-279.

Kükürt, R. O. (2007). Eleştirel pedagoji açısından E. Levinas'ta öteki kavramı. (Unpublished master's thesis). Uludağ University/Institute of Social Sciences, Bursa.

Levinas, E. (1969). Totality and infınity, A. Lingis (Trans.). Pittsburg, Pennsylvania: Duquesne Universty.

Lyotard, J. F. (1979). The postmodern condition: A Report on Knowledge. Minneapolis: University of Minnesota.

Spring, J. (1997). Özgür eğitim. E. Ekmekçi (Trans.). İstanbul: Ayrıntı.

Touraine, A. (1995). Modernliğin eleştirisi. H. Tufan (Trans.). İstanbul: YKY.

(8909) Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri ile Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

SERKAN ASLAN

Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Eğitim felsefeleri, eğitim ile ilgili tüm kuram ve uygulamaları bütüncül bir bakış açısı ile ele alarak değerlendirmekte (Erden, 1998), öğretim programlarının hedef/kazanım, içerik, eğitim ve sınama durumlarına (Sönmez, 2005) ve eğitim politikaları ile uygulamalarına yön vermektedir (Büyükdüvenci, 1987). Eğitim felsefesi, kazanımların belirlenmesinde, içeriğin düzenlenmesinde, öğretim yöntem ve tekniklerin işe koşulmasında, ölçme değerlendirme araçlarının seçilmesinde, programların değerlendirilmesinde ve öğretmenlerin kullandıkları disiplin modellerine kadar birçok yerde etkin rol oynamaktadır. Demirel (2012) tarafından felsefenin "bir okul için düşünce tarzını, görüşlerini, inançlarını yansıttığı ve hedef ile içeriği etkilediği için program geliştirme faaliyetlerinde de oldukça önemli bir yer tuttuğu" belirtilmiştir. Wiles ve Bondi (2007) eğitim felsefelerini; daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk şeklinde açıklamıştır. Daimicilik ve esasicilik eğitim felsefeleri daha çok geleneksel eğitim felsefeleri olarak; ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri çağdaş eğitim felsefeleri olarak bilinmektedir (Çetin, İlhan & Arslan, 2012).

Öğretme-öğrenme anlayışı kavramı, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme yollarını ele alma tercihlerini ifade etmektedir (Chan & Elliot, 2004). Bir diğer değişle, öğretme öğrenme anlayışı, öğretmenlerin kendi eğitsel uygulamaları hakkında sahip oldukları inançlara karşılık gelmektedir (Chan, 2003). Eğitim bilimlerinin farklı dönemlerindeki gelişmeler öğretme-öğrenme anlayışındaki farklılığı da beraberinde getirmiştir. Bu anlamda, eğitimde birbirine zıt durumda olan iki farklı genel öğretme-öğrenme anlayışının söz konusu olduğu söylenebilir (Schunk, 2008). Eğitimdeki bu iki farklı öğretme-öğrenme anlayışı; geleneksel ve yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışları olarak ifade edilebilir (Baş, 2015; Chen & Elliot, 2004; Schunk, 2008).

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerini (Çelik & Orçan, 2016; Çetin, İlhan & Arslan, 2012) ve öğretme-öğrenme anlayışlarını (Aypay, 2011; Baş & Beyhan, 2013) ayrı ayrı ele alarak inceleyen bazı çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Ancak, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışlarını birlikte ele alınarak incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu da, araştırmacı tarafından bir eksiklik olarak görülmüş ve bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu araştırmanın öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin anlaşılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda böyle bir araştırma, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinden hareketle öğretme-öğrenme anlayışlarının yordanmasına; dolayısıyla, öğretmen adaylarının sınıf içerisinde uygulayacakları etkinliklerin çağdaş mı yoksa geleneksel mi bir anlayışa dayandırdıklarının ortaya çıkarılması bakımından öğretmen yetiştirme programlarına bir dönüt sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan yapılan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin incelemektir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışlarının düzeyi nedir?

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında yordayıcı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak veya iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Sönmez & Alacapınar, 2011). Tekbıyık (2014) ilişkisel araştırma yönteminin, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklama ve sonuçları tahmin etme fırsatı sunduğunu belirtmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya sınıf, fen bilimleri, sosyal bilgiler, Türkçe, okul öncesi, İngilizce, psikolojik danışmanlık ve rehberlik ile bilgisayar öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 431 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Çetin, İlhan ve Arslan (2012) tarafından geliştirilen felsefi tercih değerlendirme ölçeği ile Aypay (2011) tarafından geliştirilen "*Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği*" kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Kolmogorov Smirnov testi ile bakılmıştır. Kolmogorov Smirnov testinde felsefi tercih değerlendirme ölçeğinin normal dağılım gösterdiği (KSW=.043, p>.5), ancak öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin normal dağılım göstermediği (KSW=.060, p<.5) tespit edilmiştir. Öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğine ait verilerin normalliğine ilişkin nihai kararı verebilmek için verilere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları, Q-Q ve histogram grafikleri incelenmiştir (Ho, 2006). Yapılan incelemeler sonucunda verilerin normal bir dağılım sağladığı görülmüştür. Araştırma kapsamında her iki ölçeğin de Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Felsefi tercih değerlendirme ölçeğinin

Cronbach Alpha katsayısı ile öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı .80 bulunmuştur. Bu sonuca

dayalı olarak her iki ölçeğinde güvenilir olduğu söylenebilir (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2014). Verilerin analizinde betimsel istatistik, pearson çarpım momentler korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının; benimsedikleri eğitim felsefelerine ait çağdaş eğitim felsefesi boyutuna ve geneline "katılıyorum", geleneksel eğitim felsefesi boyutuna "kısmen katılıyorum" düzeyinde; öğretme-öğrenme anlayışları ölçeğinin yapılandırmacı alt boyutu ile geneline "katılıyorum", geleneksel alt boyutuna "kısmen katılıyorum" düzeyinde görüş belirttikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri puanları ile öğretme-öğrenme anlayışları puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde (Tuna, 2016) anlamlı bir ilişkinin olduğu; benimsedikleri felsefi tercih değerlendirme ölçeğine ait geleneksel ve çağdaş eğitim felsefeleri alt boyutlarının öğretme-öğrenme anlayışları ile anlamlı bir ilişki sergilediği ve söz konusu iki değişken birlikte, öğretme-öğrenme anlayışlarının %42'sini açıkladığı tespit edilmiştir. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre yordayıcı değişkenlerin, öğretme-öğrenme anlayışları üzerindeki önem sırası geleneksel eğitim felsefesi (β=.624) ve çağdaş eğitim felsefesidir (β=.242). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerde çağdaş ve geleneksel eğitim felsefelerinin, öğretme-öğrenme anlayışları üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim felsefesi, öğretme-öğrenme anlayışı, yapılandırmacılık

Kaynakça

Aypay, A.(2011).Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkçe uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişki.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,11*(1),7-29.

Baş, G.(2015).Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki.*Eğitim ve Bilim,40*(182), 111-126.

Baş,G.,&Beyhan,Ö.(2013).Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*(1),14-26.

Büyükdüvenci,S.(1987).*Eğitim felsefesi:"Yazılar".*Ankara:Yargıcıoğlu Matbaası.

Çelik,R.,&Orçan,F.(2016).Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma.*Eğitimde Kuram ve Uygulama,12*(1),63-77.

Çetin,B.,İlhan,M.,&Arslan,S.(2012).Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.*The Journal of Academic Social Science Studies,*5(5),149-170.

Chan, K.W., & Elliott, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 20,* 817-831.

Chan, K.W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education, 69,* 36-50.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem Akademi.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş.* İstanbul: Alkım.

Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H.(2014). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill Education.

Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with spss*. London & New York: Chapman & Hall.

Schunk, D.H. (2008). *Learning theories: An educational perspective.* Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Sönmez, V.(2005).*Eğitim felsefesi.*Ankara:Anı.

Sönmez, V., & Alacapınar, F.G. (2011). Örneklendirilmiş bilimsel arastırma yöntemleri. Ankara:Anı.

Tekbıyık, A.(2014).İlişkisel araştırma yöntemi. M. Metin (Edt.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara:Pegem.

Tuna,F.(2016). *Sosyal bilimler için istatistik.* Ankara:Pegem.

Wiles, J., & Bondi, J.(2007). *Curriculum development: A guide to practice.* New Jersey:Pearson Merill Orentice Hall Inc.

(9642) Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri

MEHMET AYDIN — *MEB*

NİHAT ÇALIŞKAN — *Ahi Evran Üniversitesi*

Problem Durumu

Toplumların yaklaşık %2'sini oluşturan üstün yetenekli bireylerin eğitilmesi, üretken hale getirilmesi ve potansiyellerini toplumsal gelişme için kullanmaları toplumun refahı, geleceği ve dünya ülkeleri içindeki yerlerini belirleme açısından önemlidir. Ayrıca üstün yetenekli bireyler, liderlik, motivasyon, kararlılık, hızlı düşünme gibi birçok yetenekleri ile toplumlara yön veren, gelişme ve değişmeyi hızlandıran bireylerdir [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013].

Geçmişten bu yana insanların yaşamlarında teknik, fen, bilim, sosyal ve eğitim alanında birçok hızlı değişimler ve gelişmeler olmaktadır. Bu hızlı değişim ve gelişimleri sağlayan kişiler toplumdaki üstün beyin gücüne sahip olanlardır (Çağlar, 1972). Bu denli olumlu etkiye sahip bu grubun yeterli bir eğitime tabi tutulmasında ve bu konuda ailelerin bilinçlendirilmesinde büyük yararlar vardır (Davaslıgil, 2004).

Üstün yetenekli bireylerin, yetenek ve özelliklerine uygun eğitimi almaları, yetenek, yaratıcılık, liderlik gibi özelliklerini ortaya koyabilmeleri; kendileri ile barışık ve çevreleri ile uyumlu bireyler olabilmeleri açısından önemlidir. Üstün yetenekli bireyler uygun yönlendirilmediğinde kendini gerçekleştirme fırsatını bulamadığı için kendilerine ve çevrelerine zarar verici hale de gelebilmektedirler (MEB, 2013). Değerlendirilmesi halinde o topluma, geniş olarak bütün insanlığa yararlar sağlayacağı tartışılmaz olan bu varlığın değerlendirilmemesi halinde ise bu potansiyelin nötr olması yanında, psikolojik ve kişilik bozuklukları olan sorunlu bir kesim haline dönüştüğü bir vakıadır (Bilgili, 2000).

Çağlar (2004); ilk bakışta üstün zekâlı çocukların başarısız olmasının şaşırtıcı ve inanılmaz bir durum olarak görüldüğünü, kabul edilmediğini ve hatta mantıksız bir varsayım olarak düşünüldüğünü vurgulamaktadır. Bunun sebebi olarak da üstün zekânın, her engeli yeneceği ve muhakkak başarıya ulaşabileceği kanısının hâkim olduğunu söylemektedir. Yaptığı çalışmada, üstün zekâlı çocukların bulunduğu ortamın etkileme derecesi ile oranlı olarak yetenekli oldukları akademik çalışmalarda, okul çalışmalarında % 9 ilâ % 48 arasında başarısız olduklarını belirtmektedir.

Okullar, düşük düzeyde başarılı öğrencilerin performanslarını geliştirmeye önem verdiklerinden genellikle üstün yetenekli öğrencilerin performansları önemsenmez. Gerçek şu ki, çoğu üstün yetenekli öğrenci ilgi çekici bir müfredatla karşılaşmış değildir. Akademik açıdan sıkı bir müfredattan yoksun oldukları için çoğu üstün yetenekli öğrenci yüksek başarı elde etmek için azim ve kritik düşünme becerilerini geliştirmede başarısız olmaktadır (Kaur ve Meenu, 2013). Education World (2012), üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarının sıklıkla ihmal edildiğinden ve onlar zaten "yeterince iyi"dir diye düşünüldüğünü ve bu yüzden yüksek başarılı ve düşük başarılı öğrenciler arasındaki boşluğu doldurmanın en kolay yolunun yüksek başarılı öğrencilerin ilerlemesini yavaşlatmak olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumda; sınıfta önemli ölçüde artan teknoloji kullanım oranı, öğretmenlere çabalarını diğer öğrencilere feda etmeden üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamalarına daha etkili bir şekilde yardımcı olma potansiyeline sahip olduğunu söylemektedir.

Bu araştırma ile aşağıda belirtilen sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Üstün yetenekli öğrenciler, bilişim teknolojilerini ne kadar sıklıkla kullanmaktadır?

2. Üstün yetenekli öğrenciler, bilişim teknolojilerini en çok hangi amaçla kullanmaktadır?

3. Üstün yetenekli öğrenciler, bilişim teknolojilerini hangi dersler için kullanmaktadır?

4. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri, yaş seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri, yaşadığı yerleşim yerine (il-ilçe) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri, BİLSEM'e yerleştiği yetenek alanına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

7. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri, anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

8. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri, baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

9. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri, ailesinin ortalama aylık gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

10. Üstün yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri, bilgisayar kullanmaya başlama yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Betimsel bir nitelik taşıyan bu araştırmada, genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2009:79).

Araştırmanın evrenini; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkezinde ve Kaman ilçesinde bulunan iki Bilim ve Sanat Merkezinde kayıtlı 540, 5-6-7-8-9-10-11. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, söz konusu bilim ve sanat merkezlerinde kayıtlı 327, 5-6-7-8-9-10-11. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise bilişim teknolojilerinden yararlanma ölçeği bulunmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda yaş seviyesi, BİLSEM yetenek alanı, bilgisayar kullanmaya başlama yaşı, yaşadığı yerleşim yeri, anne-baba eğitim durumu, aile ortalama aylık geliri, bilişim teknolojilerini kullanma sıklığı, bilişim teknolojilerini en çok kullanma amacı ve hangi dersler için bilişim teknolojilerini kullandığı ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Araştırmada, öğrencilerin bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeylerini belirlemek amacıyla Özmusul (2011) tarafından geliştirilen "Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Ölçeği (BTYÖ)" kullanılmıştır. Ölçek, 18 maddeden oluşan dörtlü likert tipi [Hiçbir zaman (1), Bazen (2), Genellikle (3), Her zaman (4)] bir ölçektir. Ölçek bilgi edinme, araştırma-inceleme, iletişim, oyun-eğlence ve kendini ifade etme olarak adlandırılan beş faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach α güvenirlik katsayısı 0,857'dir. Yapılan bu çalışmadaki Cronbach α güvenirlik katsayısı 0,878'dir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üstün yetenekli öğrencilerin en yüksek oranla her gün kullanırım dedikleri bilişim teknolojileri araçları sırasıyla televizyon, cep telefonu ve internettir. En yüksek oranla hiç kullanmam dedikleri bilişim teknolojileri araçları ise; radyo/mp3 çalar, e-posta hesabı, flash disk/taşınabilir bellek ve tablet bilgisayardır. Ayrıca üstün yetenekli öğrenciler bilgisayarı, interneti, tablet bilgisayarı, televizyonu, radyo/mp3 çaları en çok oyun-eğlence amacı için kullanırken cep telefonu ve e-posta hesabını en çok iletişim amacı ile flash disk/taşınabilir belleği ise en çok ders çalışmak için kullanmaktadır.

Aile ortalama aylık geliri 5.001 TL ve üzeri olan grup, 0–1.300 TL olan gruba göre bilişim teknolojilerinden daha fazla yararlanmaktadır. Bilgisayar kullanmaya başlama yaşı 2-5 olan grup, başlama yaşı 9-11 olan gruba göre bilişim teknolojilerinden daha fazla yararlanmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojilerini en çok Fen Bilimleri (%70,7), en az Teknoloji Tasarım (%1,9) dersi için kullandıkları görülmektedir. Lise öğrencilerinin bilişim teknolojilerini en çok Fizik (%51,5), en az Beden Eğitimi (%5,9) dersi için kullandıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilişim teknolojileri, üstün yetenekli öğrenciler, yararlanma düzeyi

Kaynakça

Bilgili, A. E. (2000). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi Sorunu-Sosyal Sorumluluk Yaklaşımı. *M. Ü. Atatürk Eğilim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12,* 59-74. http://e-dergi.marmara.edu.tr/maruaebd/article/view/1012001337/1012001088

Çağlar, D. (1972). Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5(*3*). doi: 10.1501/Egifak_0000000389.

Çağlar, D. (2004). Okulda Başarısız Olan Üstün Zekâlı Çocuklar. Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A. E., Şirin, M. R. (Hazırlayan), *Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* (409-415). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklar. Kulaksızoğlu, A., Bilgili, A. E., Şirin, M. R. (Hazırlayan), *Birinci Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabı* (211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (19. baskı). Ankara: Nobel.

Kaur, S., Meenu (2013). Importance of ICT in Education for Gifted Students. *Issues and Ideas in Education,* 1(*2*), 211-219. doi: 10.15415/iie.2013.12016

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, (2013). 2013–2017 Üstün Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı.

Özmusul, M. (2011). Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(*1*), 1-17. http://www.keg.aku.edu.tr/arsiv/c4s1/KuramsalEgitimbilim_cilt4say%C4%B11.pdf

http://www.educationworld.com/a_curr/technology-gifted-students.shtml (29.05.2016).

(9862) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Araştırma Temelli Öğrenmeye İlişkin Görüşleri

GÖKHAN IZGAR

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde, öğreneni pasif olarak bilgi alan konumda gören davranışçı yaklaşımın yerine araştıran, sorgulayan, eleştiren, yorumlayan, karşılaştırmalar yapabilen, problem çözebilen, kendi öğrenmelerini gerçekleştirebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan ve eğitim-öğretim sürecinde öğreneni merkeze alan yapılandırmacı uygulamalar önem kazanmıştır.

Yapılandırmacılık öğretim süreciyle değil öğrenme süreciyle ilgili çeşitli açıklamalar ve öneriler sunmaktadır. Kuramın uygulanabilmesi için gereken öğretim tasarımları ve uygun yöntemleri belirleyebilmek için yapılan çalışmaların sonucunda işbirlikçi öğrenme, problem çözme, araştırmaya yönelik çalışmalar, grup çalışması, benzetmeler, buluş yöntemi gibi yöntemler önerilmektedir (Akınoğlu, 2004: 82). Bu öğrenme yaklaşımıyla uyumlu öğretim uygulamalarından biri araştırmaya dayalı öğrenmedir. Araştırma kültürünün öğrencilere kazandırılması hiç şüphesiz bir eğitim sorunudur. Araştırma eğitimi, bireylere bilimsel tutum ve davranışları, araştırma alanına ilişkin yeterlikleri kazandırarak bireyde ve toplumda araştırma bilinci oluşturmayı amaçlayan bir eğitim olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk ve Köklü, 1999: 18).

Bu yaklaşım, öğrencilerde aktif bir biçimde sorgulamayı, verileri analiz etmeyi ve eleştirel düşünmeyi sağlar. Her sınıf düzeyindeki ve bilim alanındaki öğrencilerde, bilimsel araştırmayı kullanma fırsatı sağlar ve sorgulama, planlama, yürütme de dâhil olmak üzere araştırma ile ilişkili olarak düşünme ve davranma becerisini geliştirir. Araştırmalar, verileri toplamak için uygun araçlar ve teknikler kullanma, ilişkiler hakkında eleştirel ve mantıksal düşünme, kanıtlar ve bilimsel argümanlar arasında alternatif açıklamalar inşa etme ve analiz etme becerileri kazandırır (NRC 1996'dan akt. Bell, Smetana ve Binns, 2005: 31).

Sorgulamaya, keşfetmeye, araştırmaya yönelik öğretim yöntemlerinin kullanılması yoluyla, öğrenciler keşif, gözlem, değişkenleri kullanma, sorgulama ve tahmin etme becerilerini öğrenirler. Başka bir ifadeyle, bilimsel problemleri çözmeye çalışırken bir bilim adamının rolünü üstlenirler. Bu becerilerin etkin kullanımı öğrencinin duyuları ile iletişime geçme yeteneğine bağlıdır. Bu yaklaşım öğrenme sürecine odaklanır ve öğrencilerin kitap öğrenmesinden ziyade tüm duyularını kullanarak araştırmaya teşvik edilmesi sağlanır (Sardilli, 1998: 6).

Ülkemizde lisans düzeyindeki öğrencilerin araştırma yapma, kaynak tarama ve rapor yazma becerileri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde sınırlı sayıda araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda; öğrencilerin araştırma yeterliklerine yeterince sahip olmadıkları, geleneksel yöntemlerle öğrenmelerini gerçekleştirdikleri, sistematik ve düzenli çalışma alışkanlıklarının olmaması, başkalarının notlarından yararlanarak dersleri geçmeye çalışmaları, ezbere dayalı çalışmaları sonucu analitik düşünme yeteneklerinin ve bilişsel esnekliklerinin yeterince gelişmemesi, okuma alışkanlıklarının olmaması, motivasyonlarının düşük olması, derslere gereken ilgiyi göstermemeleri gibi sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir (Baştürk, 2011; Büyüköztürk ve Köklü, 1999; Can ve Ceylan, 2015; Demirtaş, 1989; Yılmaz, 2010).

Literatür incelendiğinde sosyal bilimler alanında araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı konusunda yeterli sayıda çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Hâlbuki eğitim fakültelerinin sosyal bilimler alanlarındaki öğretmen adaylarının daha öğrencilik dönemlerinde bu tür araştırma temelli ders işleme yöntemleri ile aşina olması, araştırmalar yapması, kaynakları taraması, veriler elde etmesi, bu verileri analiz etmesi ve ulaştıkları sonuç üzerine rapor yazma becerilerini geliştirmeleri önem arz etmektedir. Çünkü onlar öğretmenlik mesleğini icra ederken bu tür uygulamaları yapmaları ve kendi öğrencilerine de bu tür yaşantıları planlamaları Milli Eğitim Bakanlığı'nın da benimsemiş olduğu yapılandırmacı yaklaşım açısından bir gereklilik durumudur.

Bu açıdan bakıldığında bu araştırmanın amacı "Kaynak Tarama ve Rapor Yazma" dersi için tasarlanan araştırma temelli öğrenme yaklaşımına dayalı ders uygulamasının öğrenci görüşlerine göre incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışmasıdır. Durum çalışması belli bir bireyin, sınıfın veya kurumun oluşturduğu bir sistemi genellikle kendi doğal ortamında anlamak üzere kuruludur (Jaeger, 1988' den akt. Altun ve Büyükduman, 2007: 16).

2015-2016 eğitim öğretim yılında Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümü 1. Sınıf öğrencilerinden birinci ve ikinci öğretimin A şubelerinde bulunan 84 öğrenci bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Görüşmelerde öğrencilerin isimleri alınmamıştır.

Araştırma süreci; araştırmaya dayalı öğrenme uygulamasına yönelik ders uygulama planının geliştirilmesi (2 hafta), uygulanması (14 hafta) ve uygulamaya dönük öğrenci görüşlerinin alınması (1 hafta) olmak üzere üç basamakta gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2005:123) bu görüşme yaklaşımı, görüşme sırasında irdelenecek bir sorular veya konular listesini kapsar. Bu yöntem benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır. Bu amaçla araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formundaki sorular şu şekildedir:

1-Bir dönem boyunca girdiğiniz bu derste öğrenmelerinizi nasıl gerçekleştirdiniz?

2-Öğrencilik dönemlerinizi düşündüğünüzde bu dersin işlenişi ile klasik yöntemle işlenen dersler arasında bir farklılık var mıdır? Var ise bunlar nelerdir?

3-Bu derste öğrendiklerinizin kalıcılığına ve gerçek hayatta bu dersin kazanımlarından faydalanacağınıza inanıyor musunuz?

Verilerin Analizi

Bu araştırmada veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden "Betimsel Analiz" tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2005:224) betimsel analiz yaklaşımında elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu yaklaşımda görüşülen ya da gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma temelli öğrenmeye göre tasarlanan ders uygulamasına ilişkin öğrenci görüşlerinin analizinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 1. Öğrenmelerin nasıl gerçekleştiğine ilişkin öğrenci görüşleri

Görüşler	f	%
1. Uygulamalarla, yaparak-yaşayarak, araştırma yaparak	34	61,81
2. Arkadaşlarımın çözümlemelerini dinleyerek	13	23,63
3. Derste tuttuğum notlarla, kitap ile	8	14,54
Toplam	55	100

Tablo 2. Öğrenme şekilleri arasındaki farklılıklara ilişkin öğrenci görüşleri

Görüşler	f	%
1. Önceki dönem öğrenmelerimde genellikle slayttan sunum, dinleme, not alma, ezberleme gibi yöntemler mevcuttu	15	31
1. Bu dersteki öğrenmelerim araştırmaya, uygulamaya ve tartışmaya dayalı	22	45
1. Önceki dönemlerdeki ders işlenişleri ile bu dersin işlenişi arasında farklılıklar vardır	6	12
1. Önceki dönemlerdeki ders işlenişleri ile bu dersin işlenişi arasında farklılıklar yoktur	5	10
Toplam	48	100

Tablo 3. Öğrenilenlerin kalıcılığı ve gerçek hayat ile ilişkilendirmeye ilişkin öğrenci görüşleri

Görüşler	f	%
1. Kalıcılığına inanıyorum	21	53
2. Kalıcılığına inanmıyorum	1	3
3. Gerçek hayatta kullanacağıma inanıyorum	12	30
4. Gerçek hayatta kullanacağıma inanmıyorum	5	13

Toplam	39	100

Anahtar Kelimeler: Eğitim Fakültesi, Araştırma Temelli Öğrenme, Öğrenci Görüşleri

Kaynakça

Akınoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Coğrafya Öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi,* 10, 73-94.

Altun, S ve Büyükduman, F.İ. (2007). Yapılandırmacı Öğretim Tasarımı Uygulamasına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri Bir Örnek Olay İncelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 7(1), 7-39.

Baştürk, S. (2011). Matematik Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültesindeki Eğitim-Öğretim Sürecini Değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 8(1), 58-94.

Bell, R. L., Smetana, L. & Binns, I. (2005). Simplifying inquiry instruction. *The Science Teacher*, 72(7), 30-33.

Büyüköztürk, Ş. ve Köklü, N. (1999). Eğitim bilimleri alanında öğrenim gören lisansüstü öğrencilerinin araştırma yeterlikleri konusunda öğretim üyelerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 18-28.

Can, Ş. ve Ceylan, B. (2015). Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Öğrencilerinin Bilimsel Rapor Yazma ve Yayınlama Konusundaki Görüşleri (Muğla İli Örneği). *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi,* 35, 42-51.

Demirtaş, A. (1989). Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Kaynakları Tarama Ve Rapor Yazma Bilgi Ve Becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 51-71.

Sardilli, S. L. (1998). The Use of a Web Site To Disperse Information on Discovery-Based Learning in Elementary Science Education.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (*Beşinci baskı*). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2010). Sosyal Bilgiler Eğitimindeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 8(4), 839-867.

(9871) Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyonlarının Bilimsel Yaratıcılık Düzeylerini Yordama Gücü

EBRU BAKAÇ

Sinop Üniversitesi

Problem Durumu

Yaratıcılık uzun yıllardır araştırmacılar tarafından tanımlanmaya çalışılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Konu ile ilgili olarak Lubart (1994) problem çözme sürecinin yaratıcı düşünmeyi tetiklediğini, eğer bir problem varsa yaratıcı bir çözümünde beraberinde geldiğini belirtmektedir. Yaratıcılık kavramından hareketle tanımlanmaya çalışılan bilimsel yaratıcılık ise bilimsel bilgiye yenilerini ekleme, doğa kanunlarını derinlemesine araştırabilmek için yeni denemeler yapma, yeni teoriler oluşturma, uygulamaya dönük olarak yeni fikirler geliştirme olarak ifade edilmiştir (Moravcsik, 1981). Hu ve Adey (2002)'e göre bilimsel yaratıcılık yaratıcı bilimsel problemler bulma ve çözmeyi içeren bir süreç olarak görülmektedir. Zihinsel faktörleri içeren bir çeşit yetenek olarak değerlendirilmektedir. Bilimsel yaratıcılığın bilimsel süreç becerileri ve bilimsel bilgiye bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Yaratıcı bir ürün ortaya koyma çoğu zaman uzun bir süreci kapsamaktadır. Bu nedenle yaratıcı düşünme sürecinde motivasyonun önemli bir rolü bulunmaktadır. Pintrich ve Schunk (2002) motivasyonu doğrudan amaca yönelik aktivitenin başlatılıp sürdürüldüğü bir süreç olarak görmektedir. Motivasyon bir aktiviteye katılmaya (girişmeye) olan istekliliğin derecesini belirleyen tüm faktörlerin oluşturduğu bir durum veya böyle bir durumun yaratılmasıdır. Burada aktivitenin gerçekte var olup olmadığından çok, kişilerin aktiviteye istekli olup olmadıkları önemlidir (Evans, 2000). Sonuç olarak bu durumun yaratıcılığın ortaya çıkmasını destekleyen bir etken olduğu söylenebilir. Pintrich ve Schunk (2002)'a göre motive olan kişiler kafalarına koydukları şeyi elde etmek için sürekli fiziksel ve bilişsel etkinlikler içinde bulunmaktadırlar. Moneta ve Siu (2002) motivasyonu yüksek kişilerin daha fazla yaratıcılık ortaya koyduklarını ifade etmişlerdir.

Yapılan literatür incelemesi sonucunda motivasyon ve yaratıcılık ilişkisine değinen çalışmalara rastlanmasına karşın, (Hennessey ve Amabile, 1998; Zhang ve Bartol, 2010) akademik motivasyon ve bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkiyi açıklayan bir çalışmaya literatürde rastlanmamıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmanın öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılık ve akademik motivasyon düzeylerinin gelişimini incelemesi ve iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından alana önemli bir katkı getirmesi beklenmektedir; çünkü öğretmen adaylarında geliştirilebilen akademik motivasyonun yaratıcılık potansiyellerini önemli ölçüde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve bilimsel yaratıcılık düzeylerinin gelişimini incelemek ve akademik motivasyonun bilimsel yaratıcılık düzeyini yordama gücünü saptamaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Öğretmen adaylarının bilimsel yaratıcılık gelişim düzeyleri nedir?

2) Öğretmen adaylarının akademik motivasyon gelişim düzeyleri nedir?

3) Öğretmen adaylarının akademik motivasyonları bilimsel yaratıcılık düzeylerini

yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma kapsamında betimsel tarama modellerinden kesit alma ve ilişkisel tarama yaklaşımları birlikte kullanılmıştır. Kesit alma yaklaşımında gelişim çeşitli gelişmişlik evrelerini temsil ettiği kabul edilen birbirinden ayrı gruplar üzerinde ve bir anda yapılır. Alınan sonuçlar aynı gruptan alınmış gibi yorumlanır ve gelişmenin sürekliliğini yansıttığı varsayılır. İlişkisel tarama modelinde ise iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığı belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2015). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve bilimsel yaratıcılık düzeylerinin gelişimi incelenmiş. Ayrıca akademik motivasyonun bilimsel yaratıcılık düzeyini yordama gücü araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı birinci döneminde Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenimlerine devam eden (n:140) öğretmen adayı oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları

Akademik Motivasyon Ölçeği

Öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarını belirleyebilmek için Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal ve Vallières (1992) tarafından geliştirilen ve Ünal Karagüven (2012) tarafından Türkçe' ye uyarlanmış olan "Akademik Motivasyon Ölçeği"

kullanılmıştır. Çalışma grubunu 390 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Yedi alt boyuttan oluşan ölçeğin bütününe ait Cronbach alfa değeri .87 olarak bulunmuştur (Ünal Karagüven, 2012).

Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini belirlemek amacıyla ise Hu ve Adey (2002) tarafından geliştirilen ve Deniş Çeliker (2012) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği" kullanılmıştır. Toplam yedi maddeden ve tek boyuttan oluşan ölçek 389 öğrenciye uygulanmış ve Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,86 olarak bulunmuştur (Deniş Çeliker, 2012).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılacaktır. Veriler betimsel istatistikler ve regresyon analizi kullanılarak analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve bilimsel yaratıcılık düzeylerinin gelişimini incelemek ve akademik motivasyonun bilimsel yaratıcılık düzeyini yordama gücünü saptamaktır. Araştırma veri giriş aşamasındadır. Araştırmaya sadece Fen Bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler dahil edilmiştir. Sadece bu programda öğrenim gören öğrencilerin çalışmaya dahil edilme sebebi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin diğer bölümlerde öğrenim gören öğrencilere göre bilimsel etkinliklerde bulunma sıklıklarının daha fazla olması olarak açıklanabilir. Araştırma verileri analiz edildikten sonra öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve bilimsel yaratıcılık düzeylerinin gelişimi incelenecektir. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının bilimsel yaratıcılık düzeylerini yordayıp yormadığı belirlenerek araştırmacılara ve öğretmen eğitimcilerine yönelik öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: bilimsel yaratıcılık, akademik motivasyon, öğretmen adayları

Kaynakça

Deniş Çeliker, H. (2012). *Fen ve teknoloji dersi "Güneş Sistemi Ve Ötesi: Uzay Bilmecesi" ünitesinde proje tabanlı öğrenme Uygulamalarının öğrenci başarılarına, yaratıcı düşünmelerine, fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına Etkisi.* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Evans, L. (2000). The effects of educational change on morale, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change,* 1, 173-192.

Hennessey, B. A. & Amabile, T. Y. M. (1998). Reward, intrinsic motivation and creativity. *American Psychologist,* 53, 674-675.

Hu, W. & Adey, P. A (2002) Scientific creativity test for secondary school students. International Journal of Science Education*,* 24 (4), 389-403.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lubart, T. I. (1994). *Creativity.* In R. J. Sternberg (edt.). Thinking and problem solving. (pp. 290–332). San Diego, CA: Academic.

Moneta, G. B. & Siu, C. M. (2002). Trait intrinsic and extrinsic motivations, academic performance, and creativity in hong kong college students. *Journal of College Student Development,* 43 (5), 664-83.

Moravcsik, M. J. (1981). Creativity in science education, *Science Education,* 65 (2), 221-227.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications.* (2. edt.). New Jersey: Prentice Hall.

Ünal Karagüven, H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 12 (4), 2599-2620

Zhang, I. & Bartol, M. K. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: the influence of Psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. *The Academy of Management Journal,* 53 (1), 107-128.

(9902) Okul Yöneticilerinin Öğretmen Algısı: Metafor Çalışması

NURİYE SEMERCİ

Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Okul olarak nitelendirilen eğitim kurumlarının temel amacı eğitim programları aracılığı ile öğrencilere bilgi, beceri ve davranış kazandırmaktır. Bu açıdan bakıldığında diğer kurumlardan farklı olarak okulların hedef kitlesinin birey olduğu söylenebilir. Bu nedenle okullarda oluşturulacak ortam davranış bilimleri ve insan ilişkilerinin dikkate alındığı ve bireye karşı duyarlılığın sağlandığı bir ortam olmalıdır (Bursalıoğlu, 2002, 33). Bu ortam özellikle okul yöneticinin etkililiği ve liderliğinde oluşacaktır. Okul yöneticisinin personel, öğrenci, öğretim, eğitim ve okulun işlemesiyle ilgili bir çok görevi vardır (Demirtaş, 2014, 125). Ancak temelde bir okul yöneticisinin görevi okulu eğitim programlarında yer alan amaçlar doğrultusunda yaşatmaktır (Erden, 1998, 57). Bu doğrultuda maddi ve insani kaynakların sağlanıp organizasyonu sağlamak (Şişman, 2014, 219) görevleri arasında en önemlilerinden birisidir. Bu organizasyonun doğru bir şekilde yapılabilmesinde yöneticinin algıları, organizasyon becerisi, problemlere olan duyarlılığı ve çözüm yolları vb. etkilidir. Yöneticilerin kullandıkları yönetim tarzları ve yönetim becerileri, kurumdaki tüm çalışanların ve özellikle öğretmenlerin çalışmalarını (Cerit, 2008, 5) ve dolayısıyla okulun amaçlarına ulaşmasını etkiler. Yöneticilerin yönetim tarzlarının yanında eğitim programlarının uygulayıcısı olan özellikle okuldaki öğrenme ve öğretme sürecinden ve sınıf içi etkinliklerinden sorumlu olan (Kayıkçı, 2002, 206) öğretmenler ile kurduğu iletişim kurum amaçlarını geliştirme açısından oldukça önemlidir. Gerek yönetici gerekse öğretmenin amacı okulu etkili bir öğrenme merkezi haline getirmektir. Çünkü, okulların başarısı yetiştirdiği öğrencilerin başarısıyla ölçülmektedir (Ekinci, 2010, 735). Dolayısıyla yönetici ve öğretmenin aynı amaç doğrultusunda işbirliği içerisinde çalışması gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin başarılı olmasında yöneticilerin kurum amaçları doğrultusunda öğretmenleri yönlendirme, onlara rehberlik yapma, öğretimsel olarak gerekli desteği verme vb. bir çok davranış yapması beklenmektedir. Davranışların oluşturulmasında algı ve tutumların önemli olduğu gerçeğine dayanarak yöneticilerin öğretmene yönelik algılarının öğretmenlere karşı olan tüm davranışlarını etkileyeceği söylenebilir. Algılar, bireyin kendisinin dışındaki dünyayla ilgili yargılara varmasını ve belirli bir davranış ortaya koymasını sağlar (İnceoğlu, 2010, 68). Dolayısıyla, öğretmenlerin yönlendirilmesi, geliştirilmesi ve desteklenebilmesi, onlara etkili liderlik yapabilmesi için yönetici algılarını belirlemek önemli görülmektedir.

Bu gerekçeyle yapılan çalışmada yöneticilerin öğretmen algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemek amaçlanmıştır. Metafor en basit haliyle bilinenden bilinmeyene ilerleme şekli olarak ifade edilebilir (Nispet, 1985, 4 Akt. Barret & Cooperrider, 1990). Başka bir şekilde, bir şeyin diğer bir şeye atıfta bulunularak ifade edildiği ve iki kavramı bir arada kullanmanın tanımlanana yeni boyutlar eklediği konuşma şekli olarak tanımlanabilir (Gorden, 1978 Akt. Gasner, 1999). Dolayısıyla yöneticilerin öğretmenlikle ilgili varsayımları, düşünceleri ve inançlarının açığa çıkarılmasında metaforlardan yararlanılabilir.

Araştırma Yöntemi

Betimsel araştırma modelinde tasarlanan çalışma Bartın İli merkezinde görev yapan okul yöneticilerinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Bartın merkezdeki okullarda 90 müdür, 12 baş müdür yardımcısı, 122 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 243 yönetici görev yapmaktadır. Çalışmada tüm yöneticilere ulaşılmak amaçlanmış ancak 78 yöneticiden dönüt alınmıştır. Bu yöneticilerin yedisi kadın 71'i erkektir. Kuruma göre ise 24'ü ilkokul, 19'u orta okul, 35'i lisede çalışmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin 28'i müdür, 5'i baş müdür yardımcısı ve 45'i ise müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Araştırmanın verileri açık uçlu anket formuyla toplanmıştır. Form, "Öğretmen….. gibidir. Çünkü; ….." Şeklinde tasarlanmış ve böylece geliştirdikleri metafor ile beraber nedeninin de belirlenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Aynı metaforların farklı bireyler tarafından farklı anlamlarda kullanılabileceği için metaforun "neden" ya da "niçin" soru zarflarıyla desteklenmesi gerekmektedir. Çünkü, metafora yüklenen farklı anlamlar "niçin" sorusuyla saptanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verilerin analizinde İçerik analizi kullanılmıştır. Analiz yapılırken araştırmacı haricinde iki farklı uzmandan yararlanılmıştır. Analizde müdür olarak görev yapanlara "M", müdür başyardımcılarına "MBY" ve müdür yardımcılarına "MY" kodu verilmiştir. Veri analizde, tüm metafor ve açıklamaları listelenmiş daha sonra açıklamalar dikkate alınarak temalar oluşturulmuş, daha sonra bu temaların altında olabilecek metaforlar belirlenmiştir. Analizde bazı metaforlar dikkate alınmamıştır. Örneğin, *"Öğretmen koyun gibidir. Çünkü sendikalar sadece sayı olarak görür."* bu metafor incelendiğinde metafor olarak kabul edilebilir ancak, öğretmenin niteliğini açıklayacak bir neden ifade etmemesi nedeniyle kapsam dışı bırakılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda yöneticilerin, öğretmenlerle ilgili metaforları, bireyi geliştirme, "ana-baba, mürebbiye, makine, ışık" Bilgilendirme "mum, iletken tel, ayna, güneş", Rehberlik "deniz feneri, ışık, sürücü, güneş" gibi işlevsel olarak, Esneklik "yürütme", Gelişime/yeniliklere açıklık "pınar, öğrenci", Sorumluluk alma "süpürge", Kişisel gelişime açık olmama "terzi" gibi kişisel özelliklere vurgu yapan metaforlar ortaya çıkmıştır. Geliştirilen metaforlar tümüyle incelendiğinde öğretmenin işlevlerine vurgu yapan metaforların daha çok çıktığı belirlenmiştir. Öğretmenlere yönelik sadece terzi metaforu olumsuz olarak oluşturulmuştur. Bu metaforu da katılımcı "kendi söküğünü dikemez. Yani başkalarının eğitimi için çabalar ama kendini

geliştirmek için hiçbir eylemde bulunmaz." Şeklinde ifade etmiştir. Yöneticiler özellikle mum metaforunu öğrenciyi bilgilendirme olarak açıklamışlar ancak mumun yanarken erimesi gibi öğretmenin de aydınlatırken eridiğini, tükendiğini vurgulamışlardır. Yöneticilerin öğretmenlere ilişkin metaforlarına dayanarak öğretmenlik algılarının olumlu olduğu söylenebilir. Bu çalışma betimlemeye yönelik yapılmıştır. Yapılacak farklı çalışmalarla yöneticilerin algılarının uygulamaya ne kadar yansıdığının belirlenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Öğretmen, Algı, Metafor

Kaynakça

Barret, F.J. & Cooperrider, D.L., (1990). Generative Metaphor Intervention: A New Approach for Working with Systems Divided by Conflict and Caught in Defensive Perception, *Journal of Applied Behavioral Science*, 26(2): 219-239. http://calhoun.nps.edu/ adresinden 21.01.2017 tarihinde indirilmiştir.

Bursaloğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Ankara: Pegem A Yayınları.

Cerit, Y. (2008). Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerin Müdür Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 33 (147).

Demirtaş, H. (2014). Okul Kültürü ve Yönetimi, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (Edt. Ruhi SARPKAYA). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekinci, A. (2010). Opinions of Principals and Teachers Working in Primary Schools about their Vocational Problems, *İlköğretim Online.* 9(2), 734-748, 2010. http://ilkogretim-online.org.tr

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.

Gasner, G.J., (1999). Using Metaphors For High-Performance Teaching and Coaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70(7): 33-35.

İnceoğlu, M. (2010). *Tutum Algı İletişim*, İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.

Kayıkçı, K. (2014). Personel Hizmetlerinin Yönetimi, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Edt. Ruhi SARPKAYA). Ankara: Anı Yayıncılık.

Şişman, M. (2014). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, A., Ünal, A., Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 8:2. Erişim: http://www.insanbilimleri.com

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(9932) Yanal Düşünmenin Eleştirel Düşünme Eğilimleriyle Yordanması

NURİYE SEMERCİ — *Bartın Üniversitesi*

ÇETİN SEMERCİ — *Bartın Üniversitesi*

Problem Durumu

Düşünme tüm insanların doğal olarak yaptığı bir etkinliktir. Zihinden geçen herşeyi kapsaması düşünme insanların sürekli yaptığı bir süreçtir olduğunu ifade etmektedir (Restak, 1988, 233). Ancak, gerçek anlamda düşünme bireyin bir problemi çözmeye yönelmesi, muhakeme etme, akıl yürütme vb. zihinsel süreçleri işe koşmasını gerektirir. Bu anlamda, düşünmenin farklı yönlerini kullanması gerekmektedir. Özellikle günümüzde bilim ve teknolojinin etkisiyle oldukça karmaşıklaşan dünyada bireyin kendini varlığını sürdürebilmesi ve ifade edebilmesi için yanal ve eleştirel düşünmeyi kullanabilmelidir. Yanal düşünme, "bir problem etrafında düşünmek için bir yapıdan diğerine geçme" anlamına gelmektedir (De Bono, 1999, 137-138, De Bono, 1968, 6). Bu anlamda problemlerin detaylı bir biçimde farklı açılardan incelenmesidir. (Onargan vd., 2004, 2). Yanal düşünmeyi ölçmek için kullanılabilecek bazı maddeler şöyledir (Semerci, 2016).

"Olaylara çok farklı açılardan bakarım. **Düşünürken ihtimal dışı yaklaşımlarla ilgilenebilirim**. Bir konu etrafında düşünürken bir yön takip etmem yeni yönler üretirim. İnovasyon konusunda zekiyimdir. **Bir kişinin fikirlerini değiştirmek için farklı durumlar anlatırım.** Bir problemle karşılaştığımda alternatif çözümler üretirim. **Bir konunun tüm yönleriyle ilgili beyin fırtınası yapabilirim. Düşünürken kategori, sınıflama ve etiketlerim sabit değildir, değişkenlik gösterir."**

Eleştirel düşünme ise Ennis (Ennis, 1986, 10) tarafından bireyin neye inandığı ya da ne yapacağına karar vermeye odaklanan kıyaslanabilir bir yansıtıcı düşünme olarak tanımlanmıştır. Ennis'in bu tanımında karar verme eleştirel düşünmenin ana unsurudur (Ennis, 1996). Kararın doğru alınabilmesinde, önyargıların, varsayımların sunulan her türlü bilginin sınanması değerlendirilmesi, farklı yönlerin ve sonuçların tartışılması gerekir (Friedel, vd. 2008, 74).Eleştirel düşünmenin yapısının oluşturulması amacıyla farklı disiplinlerden oluşan uzmanların katılımıyla gerçekleşen ve Delphi çalışmasının sonunda oluşturulan raporda eleştirel düşünenlerin özellikleri aşağıdaki şekilde belirtilmiştir (Facione, 1990, 13):

1. Bilgi yönünden donanımlı olmak,
2. Konuyla ilgili soru sormaya meraklı olmak,
3. Kendi yeteneklerine güveni olmak,
4. İnsanların farklı dünya görüşlerine açık olmak,
5. Alternatif görüşleri dinlemede esnek olmak,
6. Farklı insanların görüşlerini anlamak,
7. Önyargı ve benmerkezci eğilimlere karşı tarafsız olmak,
8. Gerektiğinde kendi görüşlerini gözden geçirmeye ve revize etmeye istekli olmak.

Delfi raporundan (Facione, 1990, 13) elde edilen çıkarımlara göre, eleştirel düşünme ile yanal düşünmenin birbirlerinden etkinlendikleri söylenebilir. Bu nedenle yanal düşünme ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiler incelemeye çalışılmış ve araştırmanın amacı Araştırmanın amacı, yanal düşünmenin eleştirel düşünme eğilimleriyle yordanması olarak belirlenmiştir. Bu genel çerçeve içersinde şu sorular oluşturulmuştur:

1. Yanal düşünmenin eleştirel düşünme eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?
2. Yanal düşünmenin eleştirel düşünme eğilimleriyle yordanma gücü nedir?

Araştırma Yöntemi

İlişkisel tarama modeliyle yürütülen bu araştırmada, Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifikası veren iki üniversiteden toplam 795 öğrenci üzerinde uygulama yapılmıştır. Araştırmada, Eleştirel Düşünme Eğilimi (EDE) ve Yanal Düşünme Eğilimi (YADE) ölçeği kullanılmıştır. EDE ölçeği, 1081 öğretmen adayı ve öğretmene uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre, EDE ölçeğinin KMO değeri 0.972, Bartlett testi değeri 25990.380'dir (Sd= 1176, p=0.000). Ölçek, varyansın % 49.161'ini karşılamaktadır. Beşli derecelemeli olarak hazırlanan ölçek, altı alt boyut ve 49 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin test tekrar test korelasyonu 0.761 ve iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.95 bulunmuştur. EDE ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.963'dür. Geçerliği ve güvenirliği sağlanmış EDE ölçeğinin AMOS programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Kay kare=2778.981, Sd=1073, X2/Sd=2.590, GFI=0.903, CFI=0.932, RMSEA=0.038). Bu sonuçlara göre ölçek, öğretmen ve öğretmen adaylarına uygulanabilir. (Semerci, 2016).

Yanal Düşünme Eğilimi (YADE) ölçeği 908 öğrenciye uygulanarak geliştirilmiştir. Faktör analizi sonuçlarına göre, YADE ölçeğinin KMO değeri 0.794, Bartlett testi 1585.363'dir (Sd= 36, p=0.000). YADE ölçeği tek boyut ve dokuz maddeden

oluşmuştur. Ölçek, varyansın % 46.637'sini karşılamaktadır. YADE ölçeği için yapılan analiz sonuçlarında, faktör yüklerinin

0.41-0.70 arasında ve madde toplam korelasyonlarının 0.474-0.668 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin test tekrar test korelasyonu 0.771 ve iki yarı puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0.685 bulunmuştur. YADE ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0.754'dir. Geçerliği ve güvenirliği sağlanmış sonra AMOS programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Kay kare=6.744, Sd=16, GFI=0.998, CFI=1.000, RMSEA=0.000). Deneklerin iki yarıdan aldıkları puanlar arasındaki korelasyon 0.895 ($p<0.01$) bulunmuştur (Semerci, 2016). Veriler, SPSS istatistik programıyla aritmetik ortalama, **Pearson** korelasyon ve **Çoklu** regresyon analizi ile çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yanal düşünme ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında 0.01 manidarlık düzeyinde yaklaşık 0.75'lık bir ilişki bulunmuştur. Bu anlamda yanal düşünme ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında oldukça yüksek düzeyde bir ilişkiden söz edilebilir. Yordayıcı değişkenlerle yanal düşünme arasındaki ikili ve kısmı korelasyonlar incelendiğinde, yanal düşünme eğilimi ile "üstbiliş (r=0.72), Esneklik (r=0.68), Sistematiklik (r=0.66), Azim ve sabır ile (r=0.49), Açık fikirlilik (r=0.56 arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Standardize edilmiş regresyon katsayına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin yanal düşünme üzerindeki göreli önem sırası; üstbiliş, esneklik, sistematiklik, azim ve sabır ile açık fikirliliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, olan üstbiliş, esneklik, sistematiklik ile azim ve sabır değişkenlerinin yanal düşünme üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Açık fikirlilik değişkeni ise, önemli bir etkiye sahip değildir. Ayrıca, Durbin-Watson (DW) istatistiği 1.925 bulunmuştur. Bu sonuç hata terimlerinde otokorelasyon bulunmadığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yanal düşünme, eleştirel düşünme, öğretmen adayları

Kaynakça

De Bono, D. (1968). *New think: The use of lateral thinking in the generation of new ideas*. New York: Basics books.

De Bono, E. (1999). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği* (Çev. E.Tuzcular). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Ennis, R. H. (1996). *Critical Thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Facione, P. (1990). Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (Executive Summary). *American Philosophical Association.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED315 423).

Friedel, C.; Irani, T.; Rudd, R.; Gallo, M.; Eckhardt, E.; Ricketts, J. (2008). Overtly teaching critical thinking and inquiry-based learning: A comparison of two undergraduate biotechnology classes. *Journal of Agricultural Education*, 49(1),72- 84

Onargan, T.; Cöcen, İ.; Akar, A.; Tatar Ç.; Köktürk, U.; Mordoğan, H. ve Batar, T. (2004). Maden mühendisliği eğitiminde probleme dayalı öğretim (PDÖ) için yapılanma modeli. I.Ulusal Mühendislik Kongresi, 20-21 Mayıs 2004, Eski Foça, İzmir.

Restak, R. M. (1988). *The Mind*. Toronto: Bantam.

Semerci, Ç. (2016). Yanal düşünme eğilimi (yade) ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalişmasi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 12(1), 308-357.

Semerci, N. (2016). Eleştirel Düşünme Eğilimi (Ede) Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Revize Çalışması. Turkish Studies, 11(9), 725-740.

(9947) The Sport Perception in Pictures of Primary School Children: Example of a Regional Boarding School

İLKNUR ÖZDEMİR *Pamukkale Üniversitesi*
MELAHAT CANBAZ *Golcuk Boarding Regional Secondary School*
FATMA ÇELİK KAYAPINAR *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

Problem Durumu

Drawing is one of the most important and effective type of communication. It is possible to observe children's psychomotor skills development and their mental state with the help of their drawings. In complicated processes such as drawing, painting, tearing, shaping, the children gain experience by creating a meaningful unity with itself and present important tips for identifying themselves. Lowenfeld developed a theory of stages in artistic development. The stages consisted of scribble, preschematic, schematic, dawning realism, pseudorealism and period of decision. Primary school children are in their schematic and dawning realism stage. The purpose of the art education in those stages is to improve children's creative thinking and aesthetic sensibility. In schematic stage, (7-9 years) portrayal of rythmical and snap topics in drawings can be seen frequently. Common topics are jump rope, playing with balls, contests, sportive activities, neighborhood, lunapark, climbing, camping and other adventures. The impact of social environment can be seen not only in children's line and colors they choose but also the topics they describe. Children especially choose the topics that they are interested in. In the stage of dawning realism;however, sex is another factor to determine the topics. Boys mostly draw superheroes, adventurous, hunters, climbers, boats, airplanes, trains, war scenes, sport scenes and cars (Artut, 2004). Girls prefer to draw about fashion, decoration, babies, woman faces, flowers, houses and pets (San, 1977). Burkitt and et al. (2005) found that the children used the most preferred colors in the lovely and beautiful figures, used the least preferred colors in ugly, bad figures and they used moderate colors in figures if they are neutral.

Another area that children can best express themselves is gaming and sportive activities. The children know the social environment, communicate and build self confidence by attending sports. Moreover, they also learn to control themselves, concentrate on a spesific topic and target the success (Sevim, 2007). Sports play an important role to make them more social and better people.

Motor development stages are important for children's successes in sports. Motor development phases are consist of reflexive movements, rudimentary movements, fundemental movements and specialized movements (7-14 years). Specialized movements have 3 stages. They are transition stage (7 to years), application stage (11-13 years) and lifelong utilization stage (14 years and up) (Gallahue, Ozmun and Goodway, 2011). Children perform basic movement skills in sports and at their leisure time in the transition stage (7 to years). They learn to play hopscotch, jumping rope and to kick the ball. They build their own strategy in a teamwork game in the application stage (11-13 years). Children also perform the activities that require coordination and agility. The ones who do not prefer teamwork games focus on different tracks and field activities. The sports preferences they have made in accordance with the requirements of the development levels were also reflected to the drawings.

In their paintings, children express their imagination worlds, describe areas of interest and talent. The aim of the study is to determine how children in middle school level who are studying in boarding regional school during 2016-2017 educational year perceive the concept of sport by considering the development period through drawings.

Araştırma Yöntemi

Qualitative research methods used in this research. Qualitative researches focus on how people percieve the world and what they experience in the world. They try to understand the meaning that people have about various subjects. The crucial point is to see the affair, meaning or process from the eyes of the participant .

This research aimed to discover children's perceptions of sport and sport brances with the help of the drawings they have drawn (Merriam,2013).

The sample of the study consists of 45 children between ages the of 7 and 10 (n=24 girls, n=21 boys) studying in Golcuk Regional Boarding Secondary School during 2016-2017 educational year. The universe of study consists of 90 children. At the beginning of the research, a brief interview was held with the children about sports in the classroom, areas where sports activities were performed, athletes, and children were given information about the study. The drawing technique was used in the data of the researcher, and students noted what they wanted to explain in their paintings behind their papers. The obtained data were grouped according to the drawings of the children and analyzed with descriptive analysis method. The data of the study were evaluated by chi square test according to numbers, percentage, and sex.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In the drawings of children, soccer (%14.6), basketball (%7.3), volleyball (%5.2), running (%5.2), jump rope and hopscotch (%24), climbing(% 1.0), car and motorcycle racing (% 2.1), swimming (%2.1), other sports (%34.4), court tennis(%1.0), table tennis(%3.1) are most commonly seen. They stated those who do these sports are themselves and their friends (%87.3),

athletes (%19.7) teams (%7.6) and other children besides their friend circle (%15.6) families (%6.1) adults (3.0%) in ratio. In their drawings, sun (%66.7), clouds and sky (%65.2), birds (%19.7), flowers (%18.2), butterflies (%12.1), grasses (%50.0), forrest (%39.4), rain and mug (%4.5), water (%4.5) are portraied. Smiling faces (%90.8), sad faces (%12.3), seriousness (%6.2), anger (%4.6) and violence (%1.5) were drawn. Primary colors (%84.8), secondary colors (%72.7), secondary warm colors (%72.7), secondary cool colors (%75.8) were used in ratio.

Anahtar Kelimeler: Primary school, children drawings, sport perception

Kaynakça

Alakuş, A. O. (2002). Alakuş, A.O. *İlköğretim Okulları 6. Sınıf Resim-İş Dersi Öğretim Programındaki Grafik Tasarımı Konularının Çok Alanlı Sanat Eğitimi Yöntemiyle ve Bu Yönteme Uygun Düzenlenmiş Ortamda Uygulanması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi.

Artut, K. (2004). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Artut, K. (2006). *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri* (5. Basım b.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Burkitt, E., Barret, M., & Davis, A. (2005). Drawings of emotionally characterised figures by chilren from different educational backgrounds. *International Journal Of Art & Design Education, 24*(1), 71-83.

Merriam, S. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber.* (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayınları.

San, I. (1977). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık.* Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları

Sevim, Y. (2010). *Antrenman Bilgisi,* (8.Basım b.). Ankara: Pelin Ofset Tipo Matbaacılık.

Lowenfeld, V., & Brittain, W. (1964). *Creative and mental growth* (Cilt Second Edition). New York: The Macmillan Company. Web Erişim: http://archive.org/stream/ creativementalgr00/creativementalgr00_djvu.txt

Gallahue, D., Ozmun, J., & Goodway, J. (2011). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults* (Seven Edition).New York: McGraw-Hill,Web Erişim: https://books.google.com.tr/books?id=P-ohvgAACAAJ&hl=tr&source=gbs_book_other_versions

(9948) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının TEOG ve TIMSS Sınavları Kapsamında Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

ESMA TUBA BÖYÜK
Yıldız Teknik Üniversitesi

SERTEL ALTUN
Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Büyük beklentilerle uygulamaya konulan öğretim programının hedeflerini ne kadar gerçekleştirebildiğinin değerlendirilmesi, programın eksik kısımlarının belirlenmesinde önemli rol oynamakla beraber daha sonra uygulamaya konacak öğretim programı yeniliklerine ışık tutması yönüyle son derece önemlidir. Eğitim alanında yapılan ulusal değerlendirme çalışmalarıyla beraber, uluslararası düzeyde ülkelerin konumunu saptamak amacıyla yapılan çalışmalar eğitimde niteliğin artmasına, var olan programların geliştirilmesine önemli katkı sağlamaktadır. Bu bakımdan Türkiye'nin ulusal düzeyde uyguladığı TEOG sınavı ile uluslararası alanda uygulanan TIMSS tarama araştırmasının birlikte çalışılması eğitim sistemindeki gelişimi görmek adına önemlidir.

TIMSS, Boston Üniversitesindeki TIMSS ve PIRLS Uluslararası Çalışma Merkezi ve merkezi Hollanda'da bulunan Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından işbirliği yapılarak yürütülen ve dört yılda bir gerçekleşen bir araştırma çalışmasıdır (TIMSS, 2011). TIMSS'in temel amacı, dünya genelinde matematik ve fen bilimleri alanlarında eğitim ve öğretimin ilerlemesine yardımcı olmaktır (TIMSS, 2015). Bu amaç doğrultusunda öğrenci başarısındaki eğilimler izlenmekte ve böylelikle öğrenci başarıları ve ulusal eğitim sistemleri arasındaki farklılıklar belirlenmektedir (Taştekinoğlu, 2014). Bu çalışmada TIMSS'in Fen Bilimleri kazanımları ile sınırlandırılmıştır. TIMSS; öğrenme alanı ve bilişsel alan olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. TIMSS bilişsel alanları; bilgi, uygulama ve akıl yürütmedir. TIMSS Fen Bilimleri öğrenme alanları şunlardır; Biyoloji, Fizik, Kimya, Yer Bilimleri.

Türkiye'de ortaöğretime öğrenci seçme ve yerleştirme sürecinde temel belirleyici merkezi sınavlar bulunmasına karşın, sınavların yapısı, içeriği, puan hesaplama yöntemleri gibi konularda bir süreklilik sağlanamamıştır (Kaşıkçı, Bolat, Değirmenci ve Karamustafaoğlu, 2015). 1998-2012 yılları arasında dört farklı sınav sistemi uygulanmıştır: Liselere Giriş Sınavı (LGS) Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) 6, 7 ve 8. sınıflarda yapılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve yalnızca 8. sınıfı bitiren öğrencilere uygulanan SBS. Son olarak 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sınavı uygulamaya konulmuştur.

TEOG sınavı, yılda iki kez belirlenen 6 dersin; Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen ve Teknoloji, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Yabancı Dil, ikinci yazılı sınavı ortak olarak yurt genelinde MEB tarafından uygulanmasıdır. TEOG sınavları belirlenen derslerin kazanımlarını içeren 20'şer çoktan seçmeli sorudan oluşur. TEOG Fen Bilimleri öğrenme alanları şunlardır; Canlılar ve Hayat, Fiziksel Olaylar, Madde ve Değişim. Uygulanmakta olan Fen Bilimleri Öğretim Programı (FBÖP) ile öğrenciler hem TEOG gibi ulusal hem de TIMSS gibi uluslararası düzeyde sınavlara girmektedir. Bu durumda eğitim yapıcıları eğitim programlarındaki değişiklikleri uluslararası sınavlardan alınan sonuçlara göre yapılandırmakta diğer taraftan veliler de eğitim kalitesini bu puanlara göre değerlendirmektedirler. Öğrenciler 8. sınıf FBÖP'de sorumlu oldukları 197 kazanım ile TIMSS sınavına da girmektedirler.

Alanyazın çalışmalarına bakıldığında Türkiye'de öğretim programı değişikliklerinin, uluslararası sınavlara etkisi ile ilgili çalışma sayısı oldukça sınırlı olmakla beraber TIMSS ile ilgili yapılan çalışmaların Türkiye'deki LGS, OKS, SBS ve TEOG gibi sınavlardan bağımsız olarak ele alındığı görülmektedir (Atar ve Atar, 2012; Yatağan, 2014; Abazaoğlu, Yıldızhan ve Yıldırım, 2014; Kılıç, 2002; Berberoğlu vd., 2003; Aktaş, 2011; Ceylan, ve Berberoğlu, 2007). Bu çalışmada 8.sınıf FBÖP ile TEOG ve TIMSS sınavları kapsamı arasındaki tutarlılığı saptamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda eldeki çalışma özel ve devlet okullarında Fen Bilimleri dersi 8.sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasını konu edinmektedir.

Bu çalışmanın amacı, TIMSS 2015 Fen Bilimleri kazanımlarının, ilköğretim 8. Sınıf FBÖP ve 2015-2016 dönemi TEOG Fen Bilimleri sorularının kazanımları ile içerik açısından tutarlılığını değerlendirmektir. Söz konusu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi şudur: "Özel ve devlet okullarında görev yapan Fen Bilimleri öğretmenlerinin TIMSS kazanımlarının gerektirdiği öğretim süreçleri ile TEOG ve 8. sınıf fen öğretim süreçlerinde uygulanan mevcut programa ilişkin görüşleri nelerdir?"

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmacı gözlem, görüşme ve dokümanlardan yola çıkarak kavramları, anlamları ve aralarındaki ilişkileri açıklayarak süreci sürdürür (Merriam, 1998).

Çalışma Grubu

Görüşme yapılan öğretmenler maksimum çeşitlilik örneklemesi temele alınarak devlet okulundan 8 ve özel okuldan 8 kişi

olmak üzere toplam en az 5 yıl deneyimli 16 öğretmen seçilmiştir. Araştırmanın etiği çerçevesinde araştırmaya katılan

öğretmenlerin isimlerini kullanmak yerine devlet okulu öğretmenleri D1, D2.. gibi kodlarla, özel okul öğretmenleri Ö1, Ö2.. gibi kodlarla isimlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada devlet ve özel okul öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu amaçla benzer çalışmalar ve ilgili alanyazın incelenerek öncelikle bir soru havuzu oluşturulmuştur. Tez danışmanı ile yapılan çalışmalar sonucunda soru havuzundaki soruların bir kısmı elenerek aday sorular oluşturulmuştur. Aday sorular yapı, görünüş ve kapsam geçerliliği yönleriyle incelenmek üzere nitel araştırma konusunda uzman üç öğretim üyesine gönderilmiş ve geri bildirimler sonucunda görüşmelerde kullanılacak olan asıl sorular belirlenmiştir. Görüşme soruları yedi adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Açık uçlu sorular hazırlanırken cevabı evet veya hayır olabilecek sorulardan kaçınılmış ve öğretmenlerden daha ayrıntılı bilgi alınabilecek sorular tercih edilmiştir.

Veri Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu amaçla görüşmeler kayıt altına alınmış ve görüşme sonunda elde edilen veriler araştırmacı tarafından düzeltme yapılmadan yazıya dökülmüştür. Her bir katılımcının aynı soruya verdikleri cevapların tamamının görülebildiği bir şablon oluşturulmuştur. Sonraki aşamada araştırmacı verilerin anlamlı bölümlere ayrılmasından yola çıkılarak temalar ve kodlar belirlemiş ve okuyucu için anlamlı hale getirilmiştir. Ulaşılan temalar üç alan uzmanı tarafından teyit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Devlet ve özel okul öğretmenleri TIMSS ve TEOG sınavlarının amaçları bakımından ortak olup gelişime yönelik olduğu hususunda fikir birliğine varmıştır. Her iki grup öğretmen TIMSS ve TEOG sınavlarının seçme yerleştirme noktasında farklı amaçlara hizmet ettiğini belirtmişler, TIMSS'in uluslararası bir sınav olduğunu ve bu sınava giren öğrencilerin herhangi bir liseye yerleştirilmeyeceklerini söylemişlerdir. Fakat TEOG sınavının öğrencilerin lise hayatları için belirleyici nitelikte olduğunu vurgulamışlardır. Mevcut fen bilimleri öğretim programında öğrenme-öğretme süreci görüşme yapılan devlet ve özel okul öğretmenlerinin bir bölümü tarafından öğretmen merkezli ve sunuş yoluyla gerçekleşiyorken diğer bölümü tarafından öğrenci merkezli gerçekleştiği ifade edilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinin öğretmen merkezli gerçekleştiğini belirten devlet ve özel okul öğretmenleri ortak olarak bu sürecin sunuş yoluyla gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Devlet okulu öğretmenleri sunuş yolu ile öğretimi gerçekleştirmelerinin gerekçesi olarak kalabalık sınıfları ve yetersiz okul imkanlarını göstermişlerdir. İki grup öğretmen de TIMSS ve TEOG kazanımlarının kapsam ve detaylılık yönüyle farklılaştığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: TIMSS, TEOG, fen bilimleri öğretim programı, öğrenme alanı, kazanım

Kaynakça

Abazaoğlu, İ., Yıldızhan, Y. & Yıldırım, O. (2014). TIMSS 2011 Türkiye 8. sınıf fen bilimleri sonuçlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi,* 3(1), 278-288.

Aktaş, I. (2011). *TIMSS 2007 verilerine göre öğrencilerin fen başarısı ile öğretmenlerinin özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Atar, H.Y. & Atar, B. (2012). Türk eğitim reformunun öğrencilerin tımss 2007 fen başarılarına etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 12(4), 2621-2636.

Berberoğlu, G., Çelebi, Ö., Özdemir, E., Uysal, E. & Yayan, B. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen çalışmasında Türk öğrencilerin başarı düzeylerini etkileyen etmenler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi.* 2(3), 3-14.

Ceylan, E. & Berberoğlu, G. (2007). Öğrencilerin fen başarısını açıklayan etmenler: Bir modelleme çalışması. *Eğitim ve Bilim.* 32(144), 36-48.

Kaşıkçı, Y., Bolat, A., Değirmenci, S. & Karamustafaoğlu, S. (2015). İkinci dönem TEOG sınavı fen ve teknoloji sorularının bazı kriterlere göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.* 4(1),225-232.

Kılıç-Bağcı, G. (2002, Eylül), *Dünyada ve Türkiye'de fen öğretimi.* Fen bilimleri eğitimi kongresi,Ankara.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education,* San Francisco:Jossey- Bass

TIMSS. (2015). TIMSS 2015 assessment frameworks. Erişim tarihi: 8 Mart 2016, http://timss.bc.edu/timss2015/frameworks.html.

Taştekinoğlu, E. (2014). *4. Sınıf matematik sınav sorularının bilişsel alan kapsamında incelenmesi; tımss sınav sorularıyla karşılaştırmalı bir analiz.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.

Yatağan, M. (2014). *Fen ve teknoloji dersi öğretim programının öğrenci ve öğretmen özelliklerine göre değerlendirilmesi: TIMSS 2007 ve 2011 verileri ile bir durum analizi.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri

Enstitüsü,Ankara.

(9959) TIMSS Matematik Sorularının Matematik Öğretim Programı Ve TEOG Matematik Soruları Kapsamında İncelenmesi

ÖZGE DENİZ BAYSURA — *Avrupa Eğitim Kurumları*

BANU YÜCEL-TOY — *Yıldız Teknik Üniversitesi*

Problem Durumu

Bilgiye ulaşma ve öğrenmenin okul çatısından bağımsız ilerlediği 'yapılandırılmış öğrenme' çağında, eğitimin çıktıları kadar, öğreneni hayata ne kadar hazırladığı ve yaşam becerilerini hangi boyutta kazandırdığı da önem taşımaktadır. Bu bağlamda eğitimde kullanılan başarı göstergeleri ve eğitim programlarının değerlendirmesi ön plana çıkmaktadır.

Türkiye'de öğrencisi sayısının çok, nitelikli eğitim veren kurum sayısının az olması sebebiyle hem bir üst kademeye öğrenci seçimi hem de eğitim programlarının değerlendirilmesinde başarı göstergesi olan sınavlar kullanılmaktadır (Kahveci, 2009). Türkiye'de ilköğretimden orta eğitime geçiş sürecinde kullanılan Orta Öğretimine Geçiş Sistemi (OGES) kapsamındaki merkezi sınavlar ile öğrenciler aldıkları puanlar doğrultusunda tercih ettikleri orta öğretim kurumlarına yerleştirilmektedir (EARGED, 2010). OGES kapsamında 2013-2014 yılında ilk kez uygulamaya konulan TEOG sınavı, eğitim programları çerçevesinde yılda iki kez, belirlenen 6 dersin (Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Yabancı Dil) ikinci yazılı sınavı olarak yurt genelinde MEB tarafından merkezi uygulanmaktadır (MEB, 2013a).

Türk eğitim sisteminde program ve değerlendirme sürecinde değişiklikler yapılırken, Türkiye dışındaki ülkelerin bu süreçleri nasıl planladığı ve uyguladığı konusu üzerinde de durulmuş bu bağlamda karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına önem verilmiştir (Kaytan 2007). MEB uluslararası alanda öğrenci başarısını belirlemek ve Türkiye'de öğrencilerin başarı durumlarını diğer ülkelerle karşılaştırabilmek için 1998 yılında merkezi Hollanda'da bulunan IEA: Uluslararası Eğitimsel Başarıyı Değerlendirme Birliği'ne üye olmuştur. Bu yıldan itibaren de IEA tarafından yürütülmekte olan PIRLS ve TIMSS uygulamalarına ve OECD tarafından yürütülen PISA uygulamasına katılmaya başlamıştır (EARGED, 2010).

Teknolojinin hızlı gelişmesi ve teknolojik gelişmelerin temelinde matematik-fen çalışmalarının olması nedeniyle dünyada bu alanda yetkinliği yüksek olan insan gücüne ihtiyaç artmış bu doğrultuda karşılaştırmalı eğitim çalışmaları da fen ve matematik alanlardaki değerlendirmelere yoğunlaşmıştır (Koca ve Şen, 2002). Bu bağlamda, TIMSS, matematik ve fen alanlarındaki eğitsel başarıların uluslararası karşılaştırmalı değerlendirmesini ve başarıya etki eden faktörlerin incelenmesini sağlayan en kapsamlı sınavdır (Mathforum, 2006). TIMSS öğrencilerin fen ve matematik başarılarını ölçerken diğer taraftan da öğrenciler, öğretmenler ve okul yönetiminden de fen ve matematik programı, fen ve matematik öğretimi, okul özellikleri ve eğitim politikaları hakkında da bilgiler toplar (TIMSS,1999). Bu özellikleriyle TIMSS uluslararası çalışmalar içinde diğer uygulamalardan bir adım öne çıkmaktadır (Kaytan, 2007).

Türkiye TIMSS'e, 1999 ve 2007 yıllarında sadece sekizinci sınıf düzeyinde katılırken 2011 ve 2015 yılında hem dördüncü sınıf hem de sekizinci sınıf seviyesinde katılmış, her dört yılda da fen ve matematik başarı puanları dünya ortalamasının altında kalmıştır (MEB, 2016).

Türkiye'de uygulanan öğretim programıyla eğitim alan öğrenciler hem ulusal hem uluslararası sınavlara bu programın kazanımlarıyla hazırlanmaktadır. Ne yazık ki, Türk öğrenciler ulusal ve uluslararası sınavlarda matematik alanında oldukça başarısız sonuçlar elde etmektedir (Aydın, Sarıer ve Uysal, 2012; Duygu, 2013; Özkan, 2006). Bu bağlamda pek çok neden tartışılmakla birlikte, bu nedenlere ışık tutması açısından, Türkiye'de öğrencilerin yetiştirildiği matematik öğretim programı ile bu sınavlardaki matematik sorularının kapsamının karşılaştırılmasına ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda, TIMSS sınavının kapsamının, Türkiye'de uygulanan matematik öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme boyutları açısından değerlendirilmesi de son derece önemlidir.

Söz konusu bilgiler ışığında, araştırmanın problemi 'TIMSS 2015 matematik kazanımlarının, ilköğretim 8.sınıf matematik öğretim programı ve 2014-2015 dönemi TEOG matematik sorularının kazanımları ile bilişsel alan ve içerik açısından uyumluluğunun değerlendirilmesi'dir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Araştırma nitel bir çalışma olup olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim, bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Kaynakları

Araştırmada doküman inceleme ve görüşme ile dört farklı veri kaynağından veri toplanmıştır. Doküman analizi kapsamında, TIMSS 2015 çerçeve programı, 2014-2015 eğitim öğretim yılında uygulanan TEOG sınavlarında yer alan 40 matematik

sorusu ve 8.sınıf matematik öğretim programı incelenmiştir. Dördüncü veri kaynağını, matematik öğretmenlerinden oluşan katılımcılar oluşturmuştur.

Katılımcılar

Araştırmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuş ve ölçüt olarak öğretmenlerin TIMSS ile ilgili bilgi sahibi olmaları belirlenmiştir. Katılımcılar İstanbul ilinde 5'i özel okul, 3'ü devlet okulunda görev yapmakta olan 8 matematik öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veriler, dokümanlardan araştırmacı tarafından geliştirilen *Doküman İnceleme Matrisi* ile, öğretmenlerden ise araştırmacı tarafından geliştirilen *Öğretmen Görüşme Formu* ile toplanmıştır. Çalışmada kullanılan görüşme formunun geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış ve formda öğretmenlerin TIMSS ve TEOG sınavlarına ve Matematik Öğretim Programının uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 9 soru sorulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Doküman verilerinin analizinde doküman analizi yöntemi kullanılmış, dokümanlara ulaşılması, dokümanların özgünlüğünün kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, kazanım ve konuların karşılaştırılması basamakları takip edilmiştir. Bu analiz sonucunda TIMSS, TEOG ve matematik öğretim programı kazanımları konu alanları ve bilişsel alanlarına göre sınıflandırılmış, kazanımların birbiriyle olan tutarlılıkları belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesinde betimsel analizden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre TIMSS 2015 matematik sorularının kazanım ve konu alanı boyutlarında 8. sınıf matematik öğretim programıyla genel olarak örtüştüğü, örtüşmeyen kazanım ve konu alanlarının ise daha alt sınıf öğretim programlarıyla örtüştüğü, TEOG sorularının kazanım ve konu alanlarıyla ise Cebir alanında örtüştüğü görülmüştür. Ancak doküman analizi ve görüşmelerden elde edilen bulgularla birleştirildiğinde, TIMSS sorularının TEOG sorularına göre temel ve basit olarak görünmesine rağmen kazanımlarının arka planda matematik öğretim programına ve TEOG'a göre daha üst düzey bilişsel becerileri ölçtüğü ortaya çıkmıştır. Bilişsel alan boyutunda TIMSS 2015, TEOG ve matematik öğretim programı arasında genel olarak paralellik görülmüştür. Diğer taraftan, gözlenen başarı durumları, öğretmen görüşleri ile değerlendirildiğinde, TIMSS sınavında en başarısız bilişsel alanın Bilme olduğu, bu nedenle Türkiye'de uygulanan eğitim sisteminin temel becerileri öğretmekte yetersiz kaldığı, belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: TIMSS, TEOG, Matematik Öğretim Programı, Bilişsel Alan, Öğrenme Alanı, Kazanım

Kaynakça

Aydın, Ayhan, Yılmaz Sarıer, Şengül Uysal. 2012. Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. **Eğitim ve Bilim**. c. 37. s. 164: 20-30

Duygu, Neslihan. 2013. İlköğretim Matematik Programlarının İncelenmesi: Uluslar arası Bir Karşılaştırma. Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED). 2010.Uluslararası öğrenci değerlendirme programı PISA 2009 ulusal ön rapor.Ankara:MEB. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA-2009-Ulusal-On-Rapor.pdf [18.05.2015].

Gür, Bekir, Zafer Çelik, İpek Coşkun. 2013. Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi. **Seta Analiz**. s.69: 1-26.
https://www.academia.edu/4268643/T%C3%BCrkiyede_Orta%C3%B6%C4%9Fretimin_Gelece%C4%9Fi_Hiyerar%C5%9Fi_mi_E%C5%9Fitlik_mi [24.03.2015].

Kahveci, Sevgi Serdar. 2009. Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sisteminde Uygulanan Sınavların Ailelere Maliyetinin Ailelerin Toplam Eğitim Harcamaları İçerisindeki Payı. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kaytan, Elif. 2007. Türkiye, Singapur ve İngiltere ilköğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koca, Aslı Özgün, Ahmet İlhan Şen. 2002. 3. Uluslararası Matematik ve fen bilgisi çalışması-tekrar sonuçlarının Türkiye için değerlendirilmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** c. 23. s. 23:145-154.

MEB. 2013a. **2013-2014 Eğitim–Öğretim Yılı Orta Öğretime Geçiş Ortak Sınavları E-Kılavuzu.** Ankara. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/teog2013/TEOGKlavuzu2013.pdf [09.10.2015].

MEB. 2016. TIMSS 2015 Ulusal Fen ve Matematik Ön Raporu. Ankara. http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/Timss_2015_ulusal_fen_mat_raporu.pdf [10.12.2016].

Özkan, Esra Ayşe. 2006. Türkiye, Belçika (Flaman) ve Singapur Matematik Öğretim Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TIMSS. 1999. **International Mathematics Report, Findings From IEA's Repeat Of The Third International Mathematics And Science Study At The Eight Grade.** http://timss.bc.edu/timss1999i/math_achievement_report.html [09.12.2015].

Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2013. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9.Baskı).** Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(9986) Öğretmen Niteliklerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kurguları: Repertory Grid Tekniğine Dayalı Fenomonolojik Bir Analiz

İSHAK KOZİKOĞLU

Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim, toplumun gelişmesinde ve ideal bir toplumsal düzeninin oluşturulmasında en önemli araçlardan biridir. Tarihsel süreç içindeki değişim ve yenilik hareketlerinde, eğitimde büyük değişiklikler yapılarak eğitim yoluyla bir kalkınma süreci başlatılmıştır. Bir toplumun gelişimi, nitelikli insan gücünün varlığına bağlıdır. Nitelikli insan gücü, nitelikli eğitimle ve nitelikli eğitim ise nitelikli öğretmenlerle mümkündür (Kozikoğlu, 2016).

Eğitim sosyal, kültürel, ekonomik ve bireysel işlevlere sahiptir. Eğitim sisteminin kendisinden beklenen bu işlevleri yerine getirebilmesi büyük ölçüde öğretmenin niteliğine bağlıdır. Mevcut öğretmen eğitimi uygulamaları ve politikaları öğretmenin niteliğini belirlemektedir. Bu nedenle, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde öğretmenler alanında nitelikli ve belirlenen yeterliklere sahip olacak şekilde yetiştirilmelidir (Senemoğlu, 1990). Bu durum, ideal öğretmen niteliklerinin sorgulanması gerektiği gerçeğini ortaya koymaktadır.

"İdeal" kavramı, Türk Dili Kurumu (2016) tarafından "düşüncenin tasarlayabileceği bütün üstün nitelikleri kendinde toplayan" şeklinde tanımlanmaktadır. İdeal nitelikler, içinde bulunulan zamanın koşullarına, bireyin veya toplumun ilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre belirlenebilir. Toplumlar çalışma koşullarımızı, yaşam biçimimizi ve öğrenme yollarımızı etkileyen karmaşık, planlanmamış bir dönüşüm süreci geçirmektedir. Böyle bir değişikliğin, bireylerin eğitiminden sorumlu kurumlar olan okullar üzerinde önemli bir etkisi vardır. Bugünün öğrencileri, bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde on yıl öncesine göre daha fazla bilgi kaynağına sahiplerdir. Bu durum, okul ve öğretmenlere yüklenen işlevlerin gözden geçirilmesini gerektirmektedir (Dünya Bankası, 2005). Bu durumda, öğretmenlerin sahip olması gereken ideal nitelikler, gelişen ve değişen toplumla birlikte sürekli geliştirilmelidir.

İdeal öğretmen nitelikleri ile ilgili birçok özellik sıralanmaktadır. Bu niteliklerin ne olması gerektiği konusunda eğitimle ilgili paydaşların bilişsel yapılarını belirlemek önemlidir. Alanyazında okul yöneticilerinin öğretmen niteliklerine ilişkin bilişsel yapıları (Sezer, 2016), öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının nitelikleri hakkındaki bilişsel yapıları (Aslan & Akar, 2012), öğretmenlerin ilkokul müdürlerinin niteliklerine ilişkin bilişsel yapıları (Karadağ, 2011) öğretmenlerin okul psikolojik danışmanlarının niteliklerine yönelik bilişsel yapıları (Tanhan, 2013) gibi araştırmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının ideal öğretmen niteliklerine yönelik bilişsel yapılarını belirlemeyi amaçlayan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenler farklı nedenlerle 'ideal' olarak tanımlanmakta ve öğrencilerin ideal öğretmen niteliklerine yönelik algıları etkili öğretime ilişkin kavramsal modellerin oluşturulmasında önemli bir rol oynamaktadır (Rusu, Şoitu, & Panaite, 2012). Bu durumda, ideal öğretmen niteliklerine ilişkin geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının bilişsel yapılarını belirlemek önemlidir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının ideal öğretmen niteliklerine ilişkin bilişsel kurgularını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu çalışma, öğretmen adaylarının ideal öğretmen niteliklerine ilişkin bilişsel kurgularını belirlemeyi amaçlayan nitel bir araştırmadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının ideal öğretmen nitelikleri hakkındaki bilişsel kurguları derinlemesine analiz edildiği için olgu bilim deseninin bu çalışmanın amacına uygun olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 36 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Eğitim hayatı boyunca 3 ideal, 3 ideal olmayan öğretmene sahip olma durumu ölçüt olarak belirlenmiş ve bu ölçütü karşılayan öğretmen adayları çalışma grubuna dahil edilmiştir. Verilerin toplanmasında, yapılandırılmış görüşme tekniklerinden biri olan repertory grid tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Öncelikle, tematik bir çerçeve oluşturmak için, öğretmen adaylarının geliştirdikleri bilişsel kurgular, benzerlikler ve ortak özellikler bakımından kategorilendirilmiştir. İkinci olarak, bu bilişsel kurgular ortak niteliklere dayalı olarak belirlenen kategoriler altında gruplandırılmış, böylece belirlenen kategorilerdeki verileri açıklayabilecek ve gruplayabilecek temalar oluşturulmuştur. Üçüncü olarak, hiçbir bilişsel kurgunun analiz dışında kalmaması için ideal bilişsel kurgular belirlenen temalar altında tanımlanmıştır. Son olarak, veriler istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının, geliştirdikleri her bir bilişsel kurguya ilişkin öğretmenlerin belirlenen niteliğe sahip olma durumuna göre 0-5 arasında puanlamaları istenmiş, ve verdikleri puanlar önem düzeyine göre çarpılmıştır. İlk üretilen bilişsel kurgu puanları toplanarak 10 ile çarpılmış, son üretilen bilişsel kurgu puanı 1 ile çarpılmış ve böylece bilişsel kurguların göreceli önem puanları elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmen nitelikleri hakkında 356 bilişsel kurgu ürettiği ortaya çıkmış ve bu bilişsel kurgular işlev ve benzerlikleri göz önüne alınarak 10 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler; iletişim becerileri, öğrenci merkezli olma, yenilikçilik, duyarlılık, insancıl/güleryüzlülük, öğretmenlik meslek becerileri, liderlik/rehberlik, mesleki alan bilgisi, kişisel değerler ve mesleki değerler olarak isimlendirilmiştir. Bu kategoriler incelendiğinde, öğretmen adaylarının eğitim yaşantılarına dayalı olarak ideal öğretmen hakkında çeşitli nitelikler geliştirdikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri bilişsel kurgulara ilişkin başat kategoriler; öğretmenlik meslek becerileri, insancıl/güleryüzlülük, kişisel değerler ve mesleki değerler olarak sıralanmaktadır. İdeal öğretmen niteliklerine ilişkin olarak, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek becerilerinin yanı sıra insancıl/güleryüzlülük ve kişisel değerler gibi kişilik özelliklere önem verdikleri sonucuna varılabilir.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel kurgular, öğretmen nitelikleri, repertory grid, öğretmen adayları

Kaynakça

Aslan, M., & Akar, A. (2012). Öğretmen adaylarının öğretim elemanı niteliklerine ilişkin bilişsel kurguları: karşılaştırmalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 11(4), 1036-1052.

Dünya Bankası. (2005). *Final report: Learning to teach in the knowledge society*.

Karadağ, E. (2011). Okul müdürlerinin niteliklerine ilişkin olarak öğretmenlerin oluşturdukları bilişsel kurgular: Fenomonolojik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, *36*(159).

Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin İlk Yılı: Mesleğin İlk Yılındaki Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler, Hizmet Öncesi Eğitim Yeterlikleri ve Mesleğe Adanmışlıkları* . Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Rusu, C., Şoitu, L., & Panaite, O. (2012). The ideal teacher: Theoretical and investigative approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *33*, 1017-1021.

Senemoğlu, N. (1990). Öğretmen adaylarına 'genel kültür' kazandırma bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi.*

Sezer, Ş. (2016). Okul yöneticilerinin ideal öğretmen niteliklerine ilişkin bilişsel kurguları: Repertory grid tekniğine dayalı fenomenolojik bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 37-51.

Tanhan, F. (2013). Repertory grid görüşme tekniğine dayalı olarak okul psikolojik danışmanlarının niteliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 186-197.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü. (2016). Güncel Türkçe Sözlük, TDK. http://tdkterim.gov.tr/bts/ adresinden 18.12.2016 tarihinde erişilmiştir.

(10001) Öğretim Programlarında Değerler: Hayat Bilgisi Dersi Örneği

CİHAT YAŞAROĞLU

Bingöl Üniversitesi

Problem Durumu

Kavramsal olarak eğitimi, kültürel mirası aktarma aracı olarak da görmek mümkündür. Eğitim kurumlarının işlevleri arasında kültürel aktarım da sayılmaktadır. bu açıdan bakıldığında, eğitim kurumlarının tek görevinin sadece akademik bilgi vermek olmadığı görülmektedir. Sadece bilişsel alan öğrenmelerine odaklanan bir öğretim programının, kültüre aktarımına uygun olmadığı söylenebilir. değerlerin duyuşsal alan öğrenmeleri içerisinde yer aldığından hareketle, duyuşsal alan öğrenmelerinin programlarda de yeterli düzeyde yer alması gerekmektedir. Örneğin sorumluluk değeri, sadece değerler eğitiminin bir parçası olarak ele alınmamalı, aynı zamanda akademik başarıyı sağlamak için de bir ön koşul olarak değerlendirilebilir. Çünkü sorumluluk değerini kazanan bir bireyin, akademik başarı için de elinden geleni yapması gerekmekte, sonuç olarak da bu durum beraberinde akademik başarıyı getirmektedir.

İster örtük, ister açık olsun, gençlerin eğitimi için kullanılan programlar, öğrenciler için önemli olan unsurlar üzerine kurulu olup sistematik bir şekilde kazandırılmalıdır. Bu programlar aynı zamanda çevrelerindeki dünyaları gözlemlemeleri ve anlamalarına rehberlik etmeli ve aynı zamanda hem kendilerine hem de başkalarına saygılı olmayı öğretmelidir.

Öğrencilerin, belirlenen vizyonu kazanabilmeleri için değerler ve tutumlar okul programlarının en temel öğelerinden birisi olmalıdır. Ayrıca müfredat aynı zamanda kişinin gelişimini ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik edecek eğitim amaçlarına ulaşmak için öğrencilerin olumlu değer ve tutumlarını da geliştirmelidir. Yapılan bazı araştırmalarda Okullardaki değerler eğitiminin eksikliğinin en temel sebeplerinden birisinin de bazı derslerde hazırlanan ders planlarında öğretim içerikleri ile değerler eğitiminin birbirinden ayrı tutulması olduğu iddia edilmektedir. okullarda değerler eğitimi ayrı bir işlev, ayrı bir ders gibi düşünülerek diğer derslerden soyutlanması ya da öğretim programlarında doğrudan yer almadığı için öğretmenlerin ya da okul idaresinin insiyatifine bırakılmasının değerler eğitimi uygulamalarını da zaafa uğratacağı söylenebilir.

Değerler eğitiminin aynı zamanda şiddeti, saygısızlığı, eşitsizliği, ekolojik bozulmalar gibi sorunların azaltılmasında bir yol olduğuna inanılmaktadır. Aynı zamanda değerler eğitimi ile öğrencilerde doğru ile yanlışı birbirinden ayırabilecek duygu, düşüncelerin kazandırılmasında öğretmenlere yardımcı olabilmektedir. Bu yüzden de değerler ile akademik ders planlarından ayrı tutulmamalıdır. Ders planları her zaman hem akademik hem de karakter ile ilgili kazanımlar içermesi gerekmektedir. Değerler eğitimi açısından öğretim programları önemlidir.

Toplu öğretim esasına uygun olarak hazırlanmış olan Hayat Bilgisi dersi, ilkokul öğrencilerinin hayatı bir bütün olarak algılamaları, yaşantı yoluyla tecrübeler edinmeleri ve bilgilenmelerini amaçlayan, aynı zamanda diğer kademelerde göreceği derslere temel teşkil edecek bir ders olması dikkate alındığında değerler eğitimi açısından da önemli bir ders olduğu söylenebilir. Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarının (1950'lere kadar müfredat programı) değerler eğitimine yer vermesi, öğrencilerin kişilik yapıları açısından önem arz etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışma, doğası gereği öğretim programlarının incelenmesini hedeflediğinden dolayı nitel yöntemlerin kullanılması uygun görülmüştür.

Veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalleri kapsar. Dokümanlar, nitel bir araştırmanın önemli bir bilgi kaynağı olarak değerlendirilebilen, resmi ya da kişisel kayıtlardan oluşabilir

Veri toplama araçları: Bu çalışmanın dokümanlarını 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2015 ve 2016 Taslakhayat bilgisi dersi programları oluşturmaktadır. 2016, 2015 ve 2005 programlarına, Talim ve Terbiye Kurumu Başkanlığı'nın resmi web sitesinden, diğer programlara ise matbu olarak ulaşılmıştır. 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı ile 1998 programlarına yine TTKB'den ulaşılarak fotoğrafları çekilmiş ve incelenmiştir. 1936 programları için 1937 Sonkânun basımı Kültür Bakanlığı Dergisinin 20_1 Sayılı cildinden ulaşılmıştır. 1948 ve 1968 programlarına ise Milli Eğitim Baskısı olan matbu kitapları edinilerek incelenmiştir.

Veri analizi: Elde edilen bulgular betimsel olarak analiz edilmiştir. Programın öğeleri olan amaç, içerik, süreç ve değerlendirme kavramsal yapı olarak düşünülmüş ve bunların her birisi bir tema olarak ele alınarak incelenmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmanın güvenirliği açısından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1926 Hayat Bilgisi programında amaçlar kısmında değerlere yer verilmişken, Dersin işlenmesine ilişkin açıklamalar incelendiğinde, değerler ile bağlantısı kurulabilecek bir açıklama yer almamaktadır. Müfredat (konu listeleri) incelendiğinde 1. sınıf konuları içinde değerler bağlamında değerlendirilecek konu bulunmamaktadır.

1948 programında Açıklamalar kısmında değerlerin işlenişi veya vurgulanması ile ilgili bir bilgi yer almamaktadır. Her üç sınıfın konularına bakıldığında, çeşitli değer ifadelerinin eğitsel sonuçlar paragraflarında yer aldığı görülmektedir.

1968 programında dört alt amacı barındıran iki numaralı amaç, toplumsal ilişkiler yönünden öğrencilerin kazanmaları gereken değerleri ifade etmektedir. Dersin işlenişine ilişkin açıklamalarda değerler ile ilgili bir açıklama yer almazken, konu başlıklarında değerler ile ilgili konular yer almaktadır.

1998 programında ve 2005 programında da değer ifade eden kavramların programlarda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. 2015 programında değerler ilk defa açık olarak programda yer almış bulunmaktadır. Henüz askıda olan taslak Hayat bilgisi dersi öğretim programında da yine değerler açık olarak yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi, Değerler Eğitimi, Öğretim Programı

Kaynakça

Agboola, A., & Tsai, K. C. (2012). Bring Character Education into Classroom. *European journal of educational research*, *1*(2), 163–170.

Buethe, C. (1968). A curriculum of value. *Educational Leadership*, *26*(1), 31–33.

Cincioğlu, O. (2011). Eğitimde Gizli Müfredat ve Öğretmen İlişkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 49–59.

Curriculum Development Council. (2001). *Learning to Learn - The Way Forward in Curriculum*.

Ekşi, H. (2004). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *1*(1), 79–96.

Glatthorn, A. A., Boschee, F., & Whitehead, B. M. (2009). *Curriculum leadership: Strategies for development and implementation*. Sage.

Inlay, L. (2003). Values: The Implicit Curriculum. *Educational Leadership*, *60*(6), 69–71.

Lickona, T. (2004). *Character Matters How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues.* Touchstone Books.

Maarif Vekâleti. (1926). *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*. Milli Matbaa.

MEB. (1948). *İlk okul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (1968). *İlk okul programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2002). *İlköğretim okulları ders programı (1. sınıf)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB. (2009). *İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.

MEB. (2015). *İlkokul hayat bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı*. Ankara.

TTKB. İlkokul Hayat Bilgisi Dersi (1, 2 ve 3. Sınıflar) Öğretim Programı (2015).

UNESCO. (1992). *Education for Affective Development: A Guidebook on Programmes and Practices*. Thailand: UNESCO.

UNESCO. (y.y.). Curriculum design. 26 Kasım 2016,

Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat Bilgisi Dersi Kazanımlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, *8*(Volume 8 Issue 7), 849–849.

(10017) Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Dikkat Çekme Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi

MEHMET ALİ ÇİÇEKÇİ
Kırmızı Karınca Eğitim Merkezi

FATMA SADIK
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Bir eğitim sisteminin verimliliği öğrenci davranışlarında amaçlar yönünde meydana gelen değişiklikle, davranış değişikliği ise öğrenme-öğretme sürecinin etkili kılınmasıyla gerçekleşir. Öğrenme doğrudan sürecinde içinde olan bireyleri ilgilendiren boyut iken, öğretme bireyde öğrenmenin oluşmasına dışsal destek sağlama ve öğrenme ortamındaki uyarıcıların örgütlenmesini içerir (Öztürk, 1999). Bir diğer ifadeyle öğrenme eylemi, öğrenci ve öğretmeden sorumlu olan öğretmenle ilgili ortak hedeftir (Pinkerton, 1994). Öğrenmenin bir anda gerçekleşmediği, bir süreç olduğu göz önüne alındığında öğrenmek için öğrencinin bir uyarıcı durumuyla karşılaşması, onu fark etmesi, alması ve işlemesi gerekmektedir. Bu açıdan öğrenmeyi başlatan mekanizma dikkat, öğretimde üzerinde durulması gereken en önemli özellik de dikkatin kazandırılmak istenen davranışlar üzerinde çekilmesi ve devam ettirilmesidir (Senemoğlu, 2013).

Dikkat, bireyin zihinsel gücünü toplaması, duyu organlarına gelen uyarıcıları almaya ve işletmeye yönelmesi olarak tanımlanır (Fidan, 1996). Ancak duyu organları çevrede bir uyarıcı bombardımanı altındadır. Dolayısıyla dışarıdan gelen her türlü uyarıcılardan kendini arındırarak bir noktaya sürekli odaklanmak, çok hızlı çalışan ve bilinçsiz de algının gerçekleşmesini sağlayan beyin için kolay bir işlem değildir. Özellikle bilinçli öğrenmenin gerçekleştiği okul yaşamında bu daha da zor olmaktadır. Çünkü bireyin amacına ulaşmasını sağlamaya yönelik olmayan birçok çeldirici uyarıcı dikkatin kaymasına neden olabilmektedir (Uluğ, 1991). Bu nedenle öğrencinin öğrenme işlevini etkili olarak sürdürebilmesi, süreçte yer alan bazı uyarıcıları seçebilmesini gerektirmektedir (Karaduman, 2004). Seçici dikkat, bireyin bir bilgi kaynağına dikkat ederken diğerlerini elemesi, sınırlı sayıdaki duyusal uyarıcıyı önceliğine göre bilgi işleme sürecinden geçirebilmesidir. Dikkatin uzun bir süre seçicilik görevini yerine getirmesi ve istenilen uyarıcılar üzerinde yoğunlaşması ise sürekli uyarılmasına bağlıdır (Cüceloğlu, 1994). Bu uyarılmaların özelliği ve şiddetinde bir değişiklik olmadığı takdirde birey gelen uyarıcılara alışarak tepkide bulunmamaya başlayacak, öğrenme açısından orada bulunmaları anlamsızlaşacaktır. Bu durumda okul ortamında karşılaşılan başarısızlık durumunu sadece öğrencilerin zihinsel becerileri ya da düşük güdü düzeyiyle değil, dikkati toplama ile ilgili bir sorun olarak da değerlendirmek gerekmektedir (Aydın, 1999). Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini derse nasıl çektikleri ve davranışlarının öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğunu irdeleyen çalışmaların yapılması gerekmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde ülkemizde bu konuda yapılan sınırlı sayıdaki araştırmaların lise (Ergin vd. 1999; Eryılmaz, 2007; Oktar & Bulduk, 1999; Öztürk, 2001) ve ilkokul düzeyinde olduğu görülmüştür (Çağlar, 2009; Karahan, 2008; Kaymak Özmen & Demir, 2012). Öğrencilerin ilkokuldan sonra farklı öğretmenlerle karşılaştıkları yeni bir eğitim kademesinde olmaları, ergenliğe girişin ilgilerinde, ihtiyaçlarında ve fiziksel olarak bedenlerinde yarattığı hızlı değişimle öğrenmeye karşı ilgilerinin azalmasından dolayı (Öztürk, 2003) ortaokul öğretmenlerin öğrenci dikkatini derse çekmeye yönelik çabalarının çok daha önemli olduğu düşünülmektedir. Bu gerekçelerle konuyu ortaokul kademesindeki öğretmen ve öğrenci algısından karşılaştırmalı inceleyen bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki dikkat çekme davranış düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin dikkat çekme davranışlarında; cinsiyet, hizmet yılı, branş, öğrencilerin genel akademik başarı ve dikkat düzeylerine yönelik algılarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin görüşlerine göre öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki dikkat çekme davranış düzeyleri nasıldır?
4. Öğrencilerin öğretmenlerin dikkat çekme davranışlarına yönelik görüşlerinde cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı ve dikkat düzeylerine yönelik algılarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
5. Öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecindeki dikkat çekme davranışlarıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma ortaokul öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecindeki dikkat çekme davranışlarını öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre inceleyen tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Adana ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve bu okullara devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada yansızlık ilkesine bağlı kalınarak oranlı küme örneklemi yöntemi kullanılmış, her ilçedeki mevcut okulların %20 si seçilerek, toplam 40 okul örnekleme alınmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından öğretmen ve öğrenciler için birbirine paralel geliştirilen Öğretmenlerin Dikkat Çekme Davranışları Anketi (ÖDÇDA) ile toplanmıştır. ÖDÇDA' nin geliştirilme sürecinde ilgili literatürden yararlanılarak öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin dikkatini derse çekmek amacıyla toplam 75 öğretmen davranışı belirlenmiştir. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ile Temel Eğitim Anabilim Dallarında görev yapan 15

öğretim elemanının görüşleri doğrultusunda bazı maddeler birleştirilerek, ifadeler düzenlenmiştir. Süreç sonunda ÖDÇDA, cevaplamanın 5'li likert tipinde düzenlendiği 50 öğretmen davranışından oluşmuştur. ÖDÇDA' nın beş öğrenci ve beş öğretmenle yapılan pilot uygulamasında da herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır. Veriler 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde araştırmacı tarafından okul ziyaretleri yapılarak elde edilmiştir. Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak toplam 432 öğretmen ve 1023 öğrenci katılmıştır. Veri analizinde öncelikle katılımcıların ÖDÇDA' dan elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinde araştırmada ele alınan değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek amacıyla ölçümler normallik sayıltısını karşılamadığı için ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U-Testi, çoklu karşılaştırmalarda ise Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır. Kruskal Wallis testi sonucunda anlamlı farklılıklar gözlenen durumlarda, farkların hangi gruplar lehine olduğunu görmek amacıyla ise grupların ikili karşılaştırmaları üzerinde MannWhitney U-Testleri tekrarlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler genellikle derse dikkat çektiklerini düşünmekte, kadın öğretmenler bunu daha çok konuyla ilgili ön bilgi vererek, resimler kullanarak, farklı renkte tebeşir/kalemle tahtaya şekil çizerek ve anahtar kavramları yazarak yapmaktadır. Önemli noktaları vurgulama, sınavlarda soru çıkacağını söyleme ise hizmet yılı 1-10 yıl olan öğretmenlerin sık sergilediği davranışlardır. Fen-matematik ve beceri dersleri öğretmenleri daha çok materyal kullanarak; dil öğretmenleri anahtar kavramları tahtaya yazarak, ses tonunda değişiklik yaparak ve öğrencileri aktif kılarak dikkat çekmeye çalışmaktadır. Öğrencilerin dikkat düzeyini yüksek algılayan öğretmenler dikkat çekmeye yönelik davranışları daha sık sergilerken, düşük algılayan öğretmenler çoğunlukla direk konuyu anlatmaya başlamaktadır. Öğrencilere göre öğretmenler daha çok sessizliği sağlayarak ve anlatılan konudan sınavda soru çıkacağını söyleyerek dikkatleri çekmeye çalışmakta; konuyla ilgili resimler, öğrencileri aktif kılacak yöntemler, kavram haritaları, teknolojik araçlar kullanmaya ve esprilere bazen yer vermektedirler. Kız öğrenciler, beşinci sınıf öğrencileri ve kendini akademik açından başarılı algılayan öğrenciler öğretmenlerinin dikkat çekme davranışlarını daha sık sergilediğini düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme-öğretme süreci, dikkat çekme, öğretmen, öğrenci, ortaokul

Kaynakça

Cüceloğlu, D. (1994). İnsan ve davranışı (5. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çağlar A. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öğretimsel etkinliklerin yönetiminde dikkat çekme ve sürdürme davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ergin, Ö., Battal, N. ve Çardak, Z. E. (1999). Fen Bilgisi ve Fizik Derslerinde Dikkat Çekme ve Güdüleme Etkinlikleri. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 192-197.

Eryılmaz, A. (2007). Okulda Motivasyon ve Amotivasyon: Öğrencinin Derse Katılmasında Etkili Olan Öğretmenle İlgili Faktörler. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*, 3, 709-712.

Fidan, N. (1996). Okulda öğrenme ve öğretme. Ankara: Alkım Yayınevi.

Karahan, İ. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğretme sürecindeki dikkat toplama stratejileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kaymak Özmen, S. ve Demir, Ö. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Dikkat Toplama Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21 (1),* 2012, 135-154.

Oktar, İ. ve Bulduk, S. (1999). Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim,* 142, 66-69.

Öztürk, B. (2003). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (s.131-166). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Öztürk, B. (2001). Derse Giriş Davranışlarının Öğretmenler Tarafından Kullanılma Durumu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 107-124.

Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve Öğretmede Dikkat. Milli Eğitim, 144. Retrieved from http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/144/ozturk.htm

Pinkerton, K. D. (1994). Using brain-based learning techniques in high school. *Science Teaching & Change*, 2 (1), 44-60.

Senemoğlu, N. (2013). Gelişim, öğrenme ve öğretim (23. Basım). Ankara: Yargı Yayınevi.

Uluğ, F. (1991). Okulda başarı. Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri. İstanbul: Remzi Kitabevi.

(10021) Farklı Eğitim Sistemlerinde Öğrenim Gören Hemşirelik Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Belirlenmesi

AYDAN ŞENOL **FATMA ORGUN** **NİLAY ÖZKÜTÜK**

Ege Üniversitesi

Problem Durumu

Sağlık sektöründe yeniliklerin yani inovasyonun artışıyla, etkili ve uygun maliyetli sağlık hizmetinin yanı sıra, yaşam süresi ve kalitesinin, tanı ve tedavi seçeneklerinin de artması hedeflenmiştir. İnovasyon, Rogers (1983) tarafından "Bir birey tarafından yeni olarak algılanan fikir, uygulama veya nesne", ICN (International Council of Nurses) tarafından ise, "yeni yaklaşımlar, teknolojiler ve çalışma yolları geliştirme süreci" olarak tanımlamıştır.

Yenilikçilik ise değişime karşı isteklilik, değişime veya yeni şeyleri denemeye isteklilik, benimseme sürecinde bir sosyal sistem içerisindeki bireylerin veya kurumların herhangi bir yeniliği diğerlerine göre daha önce benimseme derecesi olarak tanımlanmaktadır. Rogers (1983) yenilikçiliği, bir bireyin, yeni bir fikre sistemdeki diğer bireylere göre nispeten daha erken adapte olabilmesi açısından ele almıştır. Bireyleri yenilikçi olma durumlarına göre; "yenilikçiler, öncüler, sorgulayıcılar, kuşkucular, gelenekçiler" olarak beş kategoriye ayırmıştır. ***Yenilikçiler,*** diğer bireylere göre yeni fikirlere daha açıktır. Bir yeniliğe dair belirsizlikle daha rahat baş edebilirler. Yeniliğe, diğerlerine göre en kısa sürede adapte olurlar ve değişim ajanı olmaya isteklidirler. ***Öncüler,*** toplumun diğer bireylerine yenilikler hakkında bilgi veren ve yol gösteren özelliklere sahiptir. Liderlik vasfını ellerinde tutmak isterler. Fakat yenilikçilere göre daha sınırlanmışlardır. ***Sorgulayıcılar,*** sürecin ilerleyen dönemlerinde olmak kaydıyla öncüler gibi fikir liderliği yapabilirler. Karmaşıklıktan hoşlanmazlar ve riskten kaçınmak için diğer kişilerin seçtiği, kanıtlanmış teknolojik çözümleri seçmek isterler. ***Kuşkucular,*** yeni fikirlerden rahatsız olurlar ve risk almayı sevmezler. Belirlenmiş standartları takip ederler. Genellikle gelenekçilerin korku ve düşüncelerinden etkilenirler. ***Gelenekçiler,*** liderlik rolüne sahip değillerdir. Yeniliğe dair farkındalıkları eksik olduğundan, bir yeniliği benimsemek için sistemdeki diğer bireylerin benimsemeleri ve bu yeniliğin işe yarar olduğunu görmeleri gerekir.

Uygulamada yenilikçilik için önce eğitimde yenilikçilik olması gerekmektedir. Ülkemizde hemşirelik eğitiminde geleneksel/klasik, entegre sistemi ve probleme dayalı öğretim modeli gibi eğitim sistem ve modelleri kullanılmaktadır. Geleneksel/klasik eğitim sisteminde öğrencinin alıcı rolünde, eğitmenin ise alanında söz sahibi ve otorite olduğu görülmektedir. Ayrıca, bilgilerin sunumunda akıl yürütmeye gerek duyulmaz, aktarılan bilgiler kesindir, değişmez ve ezberlemeye hazır olarak iletilir. Buna paralel olarak, Orgun (2013) tarafından yapılan çalışmada klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerde tek bir doğrunun var olduğu inancı gelişmişken, entegre eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerde ise öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inancının geliştiği bulunmuştur.

Entegre eğitim sisteminde ise eğitim öğrenen odaklı olup, holistik bir öğrenme modelini temel alınmaktadır. Hemşirelik dersleri temel tıp bilimleri dersleri ile entegre bir şekilde, grup çalışmaları, laboratuvar çalışmaları, vaka oturumları, seminer, proje, grup sunumları ve kurum ziyaretleri gibi aktif eğitim yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmektedir.

Bireyin yenilikçi olabilmesi için, yeterli eğitim düzeyine sahip olması, ilgili alanda deneyimli olması, yaratıcı düşünebilmesi, problemi benimsemesi ve çözüm konusunda motive olması gerekmektedir. Eğitim ile bireyler yenilik sürecinde bilgi ve becerilerini kullanma konusunda daha cesaretli ve yaratıcı olabilirler.

Bu çalışma entegre ve klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrencilerin yenilikçilik düzeyindeki farklılıkları incelemek amacıyla planlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma için gerekli olan veriler "Tanıtıcı Bilgi Formu", "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği" olmak üzere iki bölümden oluşan bir anket formu ile toplanacaktır.

Çalışmanın evrenini, klasik ve entegre eğitim sistemlerini kullanan iki farklı üniversitenin hemşirelik bölümü 4. Sınıf öğrencileri oluşturacaktır. Araştırmada örnekleme yapmadan çalışma evreninin tamamı üzerinde çalışılacaktır.

Tanıtıcı bilgi formunda, örnekleme giren öğrencileri tanımayı sağlayan ve yenilikçilikleri ile ilişkilendirilen bilgileri elde etmeye yarayan maddeler yazılmıştır**.** Bu kapsamda cinsiyet, yaş, mezun olunan lise gibi sosyo-demografik özelliklere ilişkin bilgilerin yer aldığı sosyo-demografik özellikleri içeren toplam 18 soru yer almıştır.

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği, H. Thomas Hurt, Katherine Joseph ve Chester. D. Cook tarafından 1977 yılında geliştirilmiş, hemşirelikte Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması 2014 yılında Ayşegül Sarıoğlu tarafından yapılmıştır. Ölçek, 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin, "Fikir önderliği", "Değişime direnç", ve "Risk alma" olmak üzere 3 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa katsayısının .82, alt boyutlarda ise; fikir önderliği boyutunda .80, değişime direnç boyutunda .78 ve risk alma boyutunda .72 olduğu bulunmuştur. Ölçek, 5'li Likert türünde olup, Kesinlikle Katılmıyorum: 1, Katılmıyorum: 2, Kararsızım: 3, Katılıyorum: 4, Kesinlikle Katılıyorum: 5 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin değerlendirmesinde bireyler aldıkları puanlara göre beş kategoriye ayrılmış, 82 ve üstü puan alanlar "yenilikçi", 75-82 arasında puan alanlar "öncü", 66-74

arasında puan alanlar “sorgulayıcı”, 58-65 arasında puan alanlar “kuşkucu” ve son olarak 57 ve altında alanlar “gelenekçi” olarak belirlenmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde, SPSS programı kullanılarak, yüzde dağılımları, t-testi, varyans ve korelasyon analizleri uygulanacak, önem düzeyi .05 olarak alınacaktır.

Araştırma da etik kurul izni ve kurumlardan gerekli izinler alınmış olup, veriler toplanma sürecindedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ülkemizde hemşirelik eğitiminde farklı eğitim sistemlerinin uygulandığı bilinmektedir. İlgili literatür incelendiğinde de; eğitim sistemlerinin, bilgi ve bilgi paylaşımı, yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme becerileri, araştırmaya yönelik tutum ve farkındalık gibi bireysel yenilikçilik düzeyini etkileyebilecek faktörler üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Entegre ve klasik eğitim sisteminde öğrenim gören öğrenci hemşirelerin yenilikçilik düzeyindeki farklılıkları incelemek amacıyla planlanan bu çalışma sonucunda; hemşirelik eğitiminin kalitesini artırmak amacıyla kullanılan farklı eğitim sistemlerinin öğrenci hemşirelerin bireysel yenilikçilik düzeylerine etkisi incelenerek, değişimlere daha rahat uyum sağlayabilen, yenilik konusunda risk alabilen, kendini geliştirme yolları arayan, eski bilgilerini yeni öğrendikleriyle sentezleyerek kullanabilen kısacası yenilikçi hemşirelerin yetiştirilmesine katkı sağlanacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bireysel Yenilikçilik, Entegre Sistem, Klasik Sistem

Kaynakça

Herdman E. A. (2009). Hemşirelik ve Yenilikçilik (Ö. Yazıcı Korkmaz, Çev.). Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 6(2): 2-4

International Council of Nurses (ICN) (2009). Delivering Quality, Serving Communities: Nurses Leading Care Innovations. 3, Place Jean-Marteau,1201 Geneva, Switzerland

Kaminski, J. (2011). Diffusion of Innovation Theory. Canadian Journal of Nursing Informatics, 6(2). Theory in Nursing Informatics Column. http://cjni.net/journal/?p=1444 (Erişim Tarihi: 01.11.2016)

Kılıçer K., Odabaşı H F (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 38: 150-164

Kökdemir D. (2003). Eleştirel düşünme ve bilim eğitimi. Pivolka, 2003; 2(4): 3-5.

Omachonu V. K.,Einspruch N. G. (2010). Innovation in Healthcare Delivery Systems: A Conceptual Framework. TheInnovationJournal: ThePublicSectorInnovationJournal, Volume 15(1), Article 2

Orgun F.,Khorshid L., Eşer İ (2013) İki Farklı Eğitim Sisteminde Öğrenim Gören Öğrenci Hemşirelerin Epistomolojik İnançlarının İncelenmesi. Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi, 29 (1): 16-29

Robinson L. (2009). A summary of Diffusion of Innovations. http://www.enablingchange.com.au/Summary_Diffusion_Theory.pdf (Erişim Tarihi: 01.11.2016)

Rogers E. M. (1983). Diffusion of Innovations, Third Edition, the United States of America

Sabancıoğulları S., Doğan S. (2012). Bir Entegre Eğitim Programından Yeni Mezun Olan Hemşirelerin Meslek ve Okul Eğitimine İlişkin Düşünceleri ve Profesyonel Kimlik Düzeyleri. İ.Ü.F.N. Hem. Dergisi, 20 (3): 184-192

Sahin I. (2006). DetailedReview Of Rogers' Diffusion Of Innovations Theory And Educational Technology-Related Studies Based On Rogers' Theory. TheTurkish Online Journal of EducationalTechnology – TOJET, ISSN: 1303-6521, 5 (2): 14-23

Sarıoğlu A. (2014). Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinin Hemşirelikte Geçerlik ve Güvenirliği Çalışması. Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum

(10085) Ortaokullarda Görevli Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Derslerinde Drama Yöntemini Kullanma Sıklıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi

AHMET KIDAM — *TOKİ Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi*

GAMZE KAYA KIDAM — *Fatih Ortaokulu*

Problem Durumu

Eğitimin en önemli amaçlarından biri, bireye doğayı ve doğada var olan olayları farklı yönlerden tanıtmaktır. Böylelikle eğitim sayesinde doğadan etkin bir şekilde yararlanabilmek ve ortaya çıkabilecek zararlardan korunabilmek mümkün hale gelmektedir. Eğitim Sistemimiz içerisinde doğayı tanımak ve ondan en etkili bir şekilde yararlanabilmek için okutulan dersler arasında en önemlisinin, Fen ve Teknoloji dersi olduğu söylenebilir. Tüm derslerde, özellikle fen ve teknoloji derslerinde öğrencilere; "bilimsel bilgileri kavrama, araştırma, bulma, yaratma, değer verme ve kullanma" temel becerilerin kazandırılması çok önemlidir. Böylece öğrenci; tüm yaşamı boyunca üreten, emek harcayan, emeğe saygılı, yeniliklere açık, ileri görüşlü bir birey olarak, insanlarda bulunması beklenilen olumlu özelliklere sahip olabilecektir. Bu özelliklere sahip olan bireylerin de toplumun gelişmesine ve ilerlemesine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Ülkemizde Fen ve Teknoloji dersi örgün eğitim kurumlarında ilkokul 4. sınıftan ortaokul 8. sınıf sonuna kadar her dönemde okutulmaktadır. Böylelikle bu dersi alan öğrencilerin ortaöğretim dönemi öncesinde Fen ve Teknoloji dersi içeriği açısından oldukça önemli bir düzeyde bilgi birikimine sahip olmaları beklenmektedir. Fakat okullarımızda Fen ve Teknoloji öğrenimi ve öğretimi konusunda yetersizliklerin yaşandığı bilinen bir gerçektir. Bu yetersizliklerin yaşanma sebeplerinden birisinin dersler içerisinde kullanılan öğretim yöntemlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretim yöntemlerinde çeşitliliğe gidilmesi, sınıf ortamının havasını değiştirebilecek etkinliklerin ve yaşantıların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu çeşitlilik içerisinde kullanılabilecek en önemli öğretim yöntemlerinden birisinin drama yöntemi olduğu düşünülmektedir.

Drama yönteminin, özellikle öğrenciler tarafından öğrenilmesinde güçlük yaşanan Fen ve Teknoloji dersi konu içeriklerinin sunumu sırasında kullanılmasının hem öğretmene hem de öğrenciye büyük kolaylıklar sağlayabileceği düşünülebilir. Bu nedenle araştırmanın genel problemini, 'Ortaokullarda Görevli Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğrenme Öğretme Sürecinde Drama Yöntemini Kullanma Sıklıkları Nelere Bağlıdır?' sorusu oluşturmaktadır.

Problemin çözümü için, aşağıdaki alt problemlere yönelik cevaplar aranmıştır:

1. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin çeşitli drama tekniklerini kullanma sıklıkları, öğretmenlerin cinsiyetine göre bir farklılık göstermekte midir?
2. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin çeşitli drama tekniklerini kullanma sıklıkları, mezun oldukları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
3. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin çeşitli drama tekniklerini kullanma sıklıkları, drama teknikleriyle ilgili daha önceden bir eğitim alıp almadıklarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin çeşitli drama tekniklerini kullanma sıklıkları, drama teknikleriyle ilgili önceden bilgi sahibi olup olmama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin çeşitli drama tekniklerini kullanma sıklıkları, haftalık girdikleri ders saatine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, betimsel tarama modelinde yapılandırılmış bir çalışmadır. Bu tür çalışmalar genellikle doğal çevre içinde gerçekleşmektedir. Kaptan'a (1998) göre, bu tür çalışmalarda değişkenlerin deneysel ve fiziki olarak ayarlanması, olayların meydana gelme ya da gelmemesinin kontrolü diye bir olanak yoktur. Karasar (2001) ise benzer şekilde tarama (survey) modelinin var olan durumu aynen resmetmeyi esas aldığını ifade etmektedir.

Bu araştırmanın çalışma evreni, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Kırşehir merkez ve bütün ilçelerde görev yapmakta olan fen ve teknoloji öğretmenleri arasından seçilmiştir. Örneklemde yer alan öğretmen sayısı 118 olup, bu öğretmenlerden 65'i erkek ve 53'ü bayandır. Örneklem seçimi sırasında tüm ilçelerde ve köylerde görev yapan fen ve teknoloji öğretmenlerine ulaşabilme esası göz önünde bulundurulmuştur. Ayrıca erkek ve bayan öğretmen sayılarının da birbirine yakın olmasına çalışılacak şekilde örneklem seçimi yapılmıştır.

Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersinde kullanılabilecek drama tekniklerini kullanım sıklıklarının hangi değişkenlere göre değiştiğini ortaya çıkarmak için araştırmacı tarafından bir anket geliştirilmiştir.

Araştırma problemine dayalı olarak belirlenen alt problemlere ilişkin olarak Ki-Kare analizi ve Cramer's V analizleri yapılarak bulgulara ulaşılmıştır. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin çeşitli drama tekniklerini kullanım sıklıklarının, cinsiyetlerine, mezun

oldukları fakülteye, daha önceden drama ile ilgili bir eğitim alıp almadıklarına ve okullarında haftalık girdikleri ders saatine göre değişip değişmediğinin belirlenmeye çalışıldığı alt problemlerde Ki-kare testi uygulanmıştır. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin drama teknikleri ile ilgili önceden bilgi sahibi olup olmama durumları ile drama tekniklerini kullanma düzeyleri arasındakinin araştırıldığı alt problemde Cramer's V testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1.Bazı teknikler ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında bir ilişki bulunamamıştır. Altı şapkalı düşünme tekniği ve istasyon tekniklerinde erkek öğretmenlerin bu teknikleri bayan öğretmenlerden daha sık kullandıkları;

2.Bazı teknikler ile öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler arasında ilişki bulunamamıştır. Benzetim tekniğini eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre daha sık kullandıkları;

3.Bazı teknikler ile önceden alınmış drama eğitimi arasında bir ilişki bulunamamıştır. Pandomin, balık kılçığı, doğaçlama, rol oynama, parmak oyunu, öykünme, hayal oyunu, rol değiştirme ve altı şapkalı düşünme tekniklerinde daha önceden ilgili eğitim almış öğretmenlerin, bu tekniklerle ilgili eğitim almamış öğretmenlere göre teknikleri daha sık kullandıkları;

4.Tüm drama tekniklerinde önceden bilgi sahibi olan öğretmenlerin, bilgi sahibi olmayan öğretmenlere göre bu teknikleri daha sık kullandıkları;

5. Bazı teknikler ile girilen ders saati arasında bir ilişki bulunamamıştır. Altı şapkalı düşünme, öykünme, zihinde canlandırma, olay canlandırma, benzetim ve istasyon tekniklerinde ders saati az olan öğretmenlerin bu teknikleri daha sık kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yöntem, teknik, drama, fen, teknoloji

Kaynakça

AYAS, A.P., ÇEPNİ, S., AKDENİZ, A.R., ÖZMEN, H., YİĞİT, N. ve AYVACI, H.Ş.; *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*, 3.Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara, 2005.

BAŞKAN, H.; Fen ve Teknoloji Öğretiminde Drama Yönteminin Kavram Yanılgılarının Giderilmesi ve Öğrenci Motivasyonuna Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 2006.

ÇAM, F., ÖZKAN, E. ve AVİNÇ, İ.; "Fen ve Teknoloji Dersinde Drama Yönteminin Akademik Başarı ve Derse Karşı İlgi Açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi: Köy ve Merkez Okulları Örneği", *G.Ü Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 29, Sayı 2, ss:459-483, 2009.

KAPTAN, F.; *Fen Bilgisi Öğretimi*, M.E.B. Yayınları, İstanbul, 1999.

KARASAR, N.; *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık, Ankara, 2007.

MEMİŞ, C.; İlköğretim 5. Sınıf Fen Bilgisi Derslerinde Öğretim Materyalleri Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Dalı, Gaziantep, 2005.

MORGİL, İ., YILMAZ, A, YÖRÜK, N.; "Fen Eğitimde İstasyonlarla İlgili Bir Uygulama", http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/ozetler/d082.pdf (Son Erişim Tarihi 26.05.12), Ankara, 2002.

ORHAN, S., KIRBAŞ, A. ve TOPAL Y.; "Görsellerle Desteklenmiş Altı Şapka Düşünme Tekniğinin Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi", *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 7/3, Summer 2012, p. 1893-1909, Ankara, 2012.

(10178) Altıncı Sınıf Matematik Öğretim Programının Öğretme-Öğrenme Sürecinin Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

ZÜBEYDE ER — *Uluğ Bey Ortaokulu Sarıçam /Adana*
ERTEN GÖKÇE — *Ankara Üniversitesi*
ALİYE ERDEM

Problem Durumu

Eraslan (2009) bilgiyi üreten toplumların dünyada hem ekonomik gelişmişlik hem de zengin ve refah bir toplum oluşturma yönünde bilgiyi tüketen toplumların önünde yer aldığını, nitelikli iyi yetişmiş ve rekabet edebilen insan gücünden oluşan bilgi toplumun oluşturulmasında zorunlu temel eğitimin rolü yadsınamaz olduğunu ifade etmiştir. Eğitim, ilkçağlardan günümüze toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimine yön veren, toplumları şekillendiren ve çağdaşlaştıran en önemli etmendir (Gözütok, 2001). Toplumda meydana gelen bu değişime uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmek ise eğitim kurumlarının görevidir. Eğitim kurumları bunu eğitim programları yoluyla gerçekleştirir

Bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının giderilmesi amacıyla, belirli bir plan ve yönerge doğrultusundaki eğitsel etkinliklerin tümüne eğitim programı denir (Oliva, 2005; Willis, 1988; Hlebowitsh, 2005). Öğretim programı ise derse ilişkin sınıf içi ve sınıf dışı tüm faaliyetlerin planlandığı çerçeve programdır. Bir öğretim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi vardır.

Öğretim programındaki öğretme-öğrenme süreci ögesi, öğrencilere istenilen davranışın kazandırılmasını sağlamakta ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesini içermektedir. Bu nedenle öğretme-öğrenme süreci ögesinin öğretim programının en önemlidir Demirel (2005). Öğrenme-öğretme süreci, hazırlanan öğretim programının uygulanmasının gerçekleştiği süreci ifade eder. Bu yönüyle öğrenme- öğretme süreci, öğretmen ve öğrencinin en aktif olduğu süreç olarak değerlendirilebilir. Aynı zamanda öğrenme-öğretme süreci, programda belirtilen kazanımlara ulaşmak için, farklı yöntem ve tekniklerin, araç ve gereçlerin kullanıldığı süreci kapsamaktadır.

Bir ülkenin ihtiyaç duyduğu yetişmiş nitelikli insan gücünü sağlayabilmesi, temelde o ülkenin eğitim sisteminin verimli ve etkili çalışması ile yakından ilişkilidir. Hızla değişen ve gelişen bir dünyada eğitim sistemlerinin kendilerini sürekli olarak yenilemeleri ve geliştirmeleri beklenir. Çünkü toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünden beklenen nitelikler hızla değişmekte ve bu durum eğitim sistemlerini doğrudan etkilemedir (Gökçe ve Erdem, 2016, 2).

Ülkemizde 2004-2005 yıllarında yapılan eğitim programındaki değişimler doğrultusunda matematik dersi öğretim programı da yenilenmiştir. Yenilenen matematik öğretim programı, matematiği anlayabilen, günlük hayatında kullanabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedeflere ulaşabilmek için, matematik öğretim programının hazırlanması sürecinde, ulusal ve uluslararası alanlarda yapılan araştırmalar, gelişmiş ülkelerin matematik programları ve ülkemizdeki matematik eğitimi deneyimleri temel alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2005). Bunun yanı sıra 2012- 2013 yıllarında da ülkemizde yapılan program değerlendirme çalışmalarının sonuçları doğrultusunda program yeniden güncellenmiştir.

Eğitimin niteliği, uygulanan programın kalitesine bağlı olduğundan, programın yenilenmesiyle birlikte, programın etkililiğini belirlemeye yönelik durumlar ortaya çıkmıştır (Cansaran, 2004). Bireylere istendik yönde davranış kazandırma sürecine yön veren öğretim programlarının başlangıçta belirlediği amaçlarına ne derecede ulaştığına ilişkin dönüt alabilmek, uygulamada ortaya çıkan eksiklik ve aksaklıkları giderebilmek için programların değerlendirilmesi ve geliştirilmesi gereklidir (Güven ve İleri, 2006 'dan akt: Özdemir, 2009). Kısacası, programın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi birbirinin devamı olan iç içe geçmiş halkalar gibidir. Alan yazında matematik öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesine yönelik (Artut ve Bal, 2013; Aksu,2008; Aktaş ve Baki, 2013; Bal,2008) çalışmalar olduğu görülmüştür. İncelenen kaynaklarda altıncı sınıf matematik öğretim programındaki öğretme-öğretme süreci boyutunun yalnızca öğrenci görüşleri doğrultusunda ayrıntılı olarak değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencinin en aktif olduğu ve öğrenmenin gerçekleştiği öğretme-öğrenme süreci ögesinin öğrencilerce derinlemesine değerlendirilmesi önemlidir.

Bu doğrultuda bu çalışmada altıncı sınıf matematik dersi öğretim programının öğretme–öğrenme sürecinin altıncı sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, altıncı sınıf matematik dersi öğretim programının öğrenci görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlayan nicel ve nitel araştırma yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşımını içeren bir çalışmadır.

Araştırmanın nicel örneklemini, Adana ilinin Sarıçam ilçesinde yer alan küme örnekleme yöntemine göre seçilmiş 2 farklı ortaokulun altıncı sınıflarında öğrenim gören, 65 kız, 55 erkek öğrenci olmak üzere toplam 120 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın nitel örneklemi ise gönüllülük esasına dayalı ve kolay ulaşılabilirlik ilkesine göre seçilen altıncı sınıfta öğrenim gören 21 kız, 9 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenciden oluşmaktadır.

Bu araştırmada nicel veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen beş'li likert tipi anket formu kullanılmıştır. Oluşturulan anket formunun Alpha güvenirlik katsayısı.89 olarak hesaplanmıştır. Anket formu dört bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik 2 soru, ikinci bölümde altıncı sınıf matematik dersi öğretim programındaki öğretme-öğrenme sürecine yönelik ve matematik derslerine yönelik olarak genel görüşlerin alındığı 2'si açık uçlu 27 soru bulunmaktadır. Üçüncü bölümde matematik derslerinde kullanılan anlatım tekniklerine yönelik 11 soru ve dördüncü bölümde matematik derslerinde kullanılan araç-gereçlere yönelik 5 soru bulunmaktadır. Araştırmada nicel verilere ilişkin bulguları derinlemesine irdelemek amacıyla nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizi, bilgisayar ortamında SPSS 15.0 programında yapılmış, araştırmanın amacı doğrultusunda uygulamaya katılanların, araştırma konusu ile ilgili görüşlerine ilişkin frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama (X) değerleri hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise betimsel analiz teknikleri ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda elde edilen nicel bulgular incelendiğinde, öğrencilerinin altıncı sınıf matematik dersi öğretim programındaki öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Nitel bulgular incelendiğinde de öğrencilerin matematik derslerinin verimli geçtiğine dair olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür.

Bu araştırmada öğrencilerin matematik derslerine yönelik genel görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmakla birlikte öğrencilerin matematik derslerinde zeka oyunları, matematik oyunları oynayarak, daha fazla etkinlikler yaparak matematik derslerinin daha eğlenceli olacağına dair görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın nicel bulgularında altıncı sınıf matematik derslerinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin en fazla soru-cevap tekniğinin, en az ise gezi-gözlem tekniğinin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulgularda da öğrencilerin çoğunlu sınıflarında en fazla soru-cevap yönteminin kullanıldığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Araç-gereçlere ilişkin nicel bulgularında derslerde somut materyallerin ara sıra düzeyinde kullanıldığı, ders kitapları ve çalışma kâğıtlarının sık sık düzeyde kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Nitel bulgularında da derslerde akıllı tahta, ders kitabı, çalışma kağıtları ve test kitapları kullanıldığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Matematik Öğretim Programı, Öğretme-Öğrenme Süreci, Program Değerlendirme, Öğrenci Görüşleri

Kaynakça

Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17*(1).

Bal, A. P., & Dinç-Artut, P. (2013). İlköğretim matematik öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(4), 164-171.

Cansaran, A. (2004). Biyoloji öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretmenliği programı hakkında düşünceleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(1).

Cansız Aktaş, M., & Baki, A. (2013). Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*(1), 203-222.

Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı* Ankara: PegemA Yayıncılık

Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *3*(2).

Erden, A & Gökçe, E. (2016). *Etkili Öğretmenlik* Ankara: Aydın Yayıncılık

Gözütok, D. (2001). *Program değerlendirme: Öğretimde planlama ve değerlendirme.* (Ed: Mehmet Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Hlebowitsh, P. S. (2005), *Desinging the school curriculum*. USA: Pearson Education.

M.E.B, (2005), İlköğretim Matematik 1.-8. Sınıf Öğretim Programı, Ankara.

Oliva, P. F., (2005). *Developing the curriculum.* (6. Edition). Newyork: Pearson Education.

Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi (ss. 126-149). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(2).

Willis, G. (1988). The human problems and possiblities of curriculum evaluation. In Beyer, L. E.; Apple, W. (Eds.), *The curriculum problems, politics, and posiblities.* Newyork: State of New York.

(10199) Görsel Düşünme: Öğretmenlerin Algıları

NECLA KÖKSAL **SUNA ÇÖĞMEN** **ASİYE BAHTİYAR**

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Bir sanat ve film kuramcısı ve algı psikoloğu olan Rudolf Arnheim 1969 yılında yayınladığı Görsel Düşünme adlı eserinde görsel algı ile bilişsel düşünme arasındaki bağlantıları incelemiş ve görmenin düşünme anlamına geldiğini, buna da görsel düşünme denilebileceğini ifade etmiştir (Arnheim, 2015). Arnheim'a göre görmek nesnelerin edilgen bir kaydı değil, aksine zihnin etkin bir faaliyetidir. Zihnin etkin faaliyeti herhangi bir nesnenin zihinde canlandırılması ve onun görünür kılınmasının ötesinde bireyin var olan bir görsel ile kurduğu ilişkiyi kapsamaktadır. Bu görsel gündelik hayatta karşımıza çıkan her türlü nesne olabildiği gibi, resim, heykel ya da fotoğraf gibi görsel sanatlar öğeleri de olabilir. McKim (1972) görme ve düşünme alışkanlıklarının çok yakın ilişkide olduğunu ifade etmektedir. Benzer bir şekilde Parsons da (1998) görsel algının görsel düşünce olduğunu ve sanat yaratımının bir çeşit görsel problem çözme olduğunu belirtmektedir. Görsel düşünme, sezgisel ve entelektüel olarak görsel fikir üretme ve problem çözme sürecidir. Bu süreç bireyin zihinsel imgelem oluşturmasını ya da çizim yoluyla görsel hayale ulaşmasını içerir (Brasseur, 1993; Goldschmidt, 1994: Mazeau. 1986; akt. Brumberger, 2007). Sanat içinde barındırdığı belirsiz ve çok anlamlı özelliği ile çok katmanlı düşünme süreçlerine rahatlıkla aracılık edebilir. Bu çerçevede sıklıkla sanat içerikli görsele maruz kalan bir göz, farklılıklar ve çeşitli bakış açıları üzerine düşünme becerisi geliştirebilir. Sanat yapıtından anlam üretme süreci, gündelik hayatta karşılaşılan daha az karmaşık bir görsel materyalden daha fazla zaman, yoğunlaşma, çaba, düşünme ve bilgi gerektirir (Yenawine, 2003).

Yurtiçi alan yazın incelendiğinde, çalışmaların genellikle görsel okuryazarlık üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Görsel okuryazarlığın teorik olarak ele alındığı (Bangir Alpan, 2008); ilköğretim öğrencileri ile yapılan çalışmalarda, görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin (Baş ve Kardaş, 2014); öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda, görsel okuryazarlık eğitiminin problem çözme yaklaşımlarına etkisinin incelendiği (Bangir Alpan, 2013) ve görsel okur-yazarlık ile ilgili algılarının belirlendiği (Göçer ve Tabak, 2013) görülmektedir.Yurtdışında ise tıp öğrencilerinin iletişim becerileri (Klugman, Peel ve Beckmann-Mendez, 2011) ve öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri (DeSantis ve Housen, 2007)çerçevesinde görsel düşünme kavramını temel alan ve farklı sanat ürünleriyle ilgili yapılandırılmış ancak açık uçlu grup tartışmalarına odaklanan bir program olan Görsel Düşünme Stratejileri'nin incelendiği çalışmalara rastlanmaktadır. Yurtiçi alan yazındaArnheim'ın (2015) vurguladığı gibi görmenin bir düşünme süreci olarak ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

Görmenin bir düşünme süreci olduğuna dayanan görsel düşünme kavramının öğretmenler tarafından nasıl algılandığının bilinmesi, alanyazındaki bu eksikliği gidermenin yanı sıra, öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarında sıklıkla kullandıkları görsel materyallerin önemi ve işlevi konusunda da nasıl bir algıya sahip olduklarının belirlenmesini sağlayabilir. Dahası, öğretmenlerin kişisel ve mesleki anlamda görme eylemi ve görsel düşünme kavramı çerçevesinde algılarının bilinmesi, öğrenme öğretme ortamlarında bu kavramlara ne kadar yer verdikleri bilgisini açığa çıkarmaya da aracılık edebilir. Bu bağlamda "Ortaokul öğretmenleri görsel düşünme kavramını nasıl algılamaktadır?" sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amacının bütüncül bir yaklaşımla açıklanabilmesi için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, araştırmacının katılımcıların görüşlerine dayandığı, geniş çerçeveli sorular yönelttiği, büyük miktarda kelimelere dayalı veriler topladığı, bu kelimeleri temalar şeklinde analiz ettiği ve araştırmayı daha öznel bir çerçeveden yürüttüğü çalışmalardır (Creswell, 2005). Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) araştırma desenine göre yapılandırılmıştır. Olgu bilim araştırmaları insanların fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve diğerleri ile onun hakkında nasıl konuştuklarına odaklanır (Patton, 2014). Fenomenolojik araştırma, fenomene ilişkin deneyimleri sorgulayarak deneyimin özüne ulaşmaya çalışır. Bu nedenle, fenomenolojik araştırma için deneyim çok önemlidir (Ersoy, 2016). Araştırmada öğretmenlerin görsel düşünme kavramına ilişkin algılarını açığa çıkarmak için deneyimlerine ilişkin anlamlandırmalarından yararlanılmıştır. Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan Türkçe, İngilizce, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve Görsel Sanatlar öğretmenleri temel veri kaynağını oluşturmuştur. Belirlenen branşlarda gönüllü öğretmenlerle araştırılan kavrama ilişkin derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin görsel düşünme kavramı ile ilgili algılarını açığa çıkarmak için yapılan görüşmeler sonunda verinin doyum noktasına ulaştığı görülmüştür. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu üç farklı branştan öğretmene uygulanarak soruların amaca hizmet edip etmediği belirlenmiştir. Deneme uygulamasından sonra son hali verilen görüşme formunda yer alan sorularla ortalama 22 ile 50 dakika arasında süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşme kayıtlarının yazılı metin haline getirilmesiyle oluşan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çözümleme öncesi oluşturulan taslak kod listesinden yararlanarak veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve ortak kodlardan temalar oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi ile çözümlenmesinin ardından dört ana temaya ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları görsel sanatlar, sanat ile ilişki, görsel materyal kullanımı ve görsel düşünme başlığı altında ele alınan temalar çerçevesinde ve ilgili alan yazın bağlamında yapılandırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin görsel sanatlar kavramını ilk planda görsel sanatlar dersi olarak değerlendirdiği göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin hemen hemen hepsinin görsel sanatlar ile ilişkisinin sınırlı olduğu, bir sanat dalı olarak değerlendirdikleri zaman akıllarına ilk gelen dalın resim sanatı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hemen hemen hepsi görsel materyalleri konunun pekişmesi ve daha kalıcı bir şekilde öğrenilmesi için kullanmakta ve sanat ürünlerini öğrenme öğretme faaliyetleri içerisinde kullanmamaktadırlar. Öğretmenler görsel düşünmeyi "görünür kılmak" olarak algılamaktadır ve öğrencinin düşüncesini somut bir çizim veya sözel bir ifadeyle sonuçlandırmasını beklemektedir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin görsel düşünme kavramını görünür kılma kavramı ile karıştırdıkları, görsellikle ilişkilerini mesleki boyutta görsel materyallerle sınırladıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: görsel düşünme, görünür kılma, görsel sanat, algı

Kaynakça

Arnheim, R. (2015). *Görsel düşünme.*İstanbul: Metis.

Bangir-Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt:V, Sayı:II, 74-102.

Bangir-Alpan, G. (2013). Görsel okuryazarlık eğitiminin öğretmen adaylarının problem çözme yaklaşımlarına etkisi: Gazi Üniversitesi örneği.*Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* Cilt 14, Sayı 3, Sayfa 111-130.

Baş, Ö. ve Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(1), 230-243.

Brumberger, E. R. (2007). Making the strange familiar. A pedagogical exploration of visual thinking. *Journal of Business and Technical Communication.* 21 (4), 376-401.

Creswell, J.W. (2005). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

DeSantis, K.&Housen, A. (2007). Highlights of findings-San Antonioaestheticdevelopmentandcreativeandcriticalthinkingskillsstudy. 13.12.2016 tarihinde www.vue.org adresinden ulaşılmıştır.

Ersoy, A. F. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri.*Ankara: Anı Yayıncılık.

Göçer, A. ve Tabak, G. (2013). Öğretmen adaylarının 'görsel okuryazarlık' ile ilgili algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, ISSN: 1308–9196, Yıl: 6 Sayı: 11, Sayfa 517-541.

Klugman, C.M.,Peel, J., Beckmann-Mendez, D. (2011). Art rounds: teachinginterprofessionalstudentsvisualthinkingstrategies at oneschool. AcademicMedicine, 86(10), 1266-1271.

McKim, H.R. (1972). *Experiences in visualthinking*, USA: BrooksCole Publishing.

Parsons, M. (1998). [Review of Child development in art]. Studies in Art Education, 40(1), 80–91.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.*(Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Yenawine, P. (2003). "Jumpstartingvisualliteracy", Art Education

(10202) Açık Eğitim Kaynakları Bağlamında Açık Ders Malzemeleri Projesine Genel Bakış

SERAP NUR DUMAN

Kırıkkale Üniversitesi

Problem Durumu

E-öğrenme; bireysel öğretimi destekleyerek bireyin öğrenmeye yönelik motivasyonunu olumlu yönde etkilemekte, öğrenenin bireysel ihtiyaçlarını karşılayarak pek çok öğrenme kaynağına ulaşma ve yararlanma fırsatı sağlamaktadır (Gökdaş, İ ve Kayri, M., 2005). E-öğrenme ortamları içerisinde dikkat çeken önemli gelişmelerden birisi de açık eğitim kaynakları olarak adlandırılmaktadır. Açık Eğitim Kaynaklarına (AEK) ilişkin en çok kabul gören tanımlardan birisi UNESCO (2002) forumunda benimsenen "Açık eğitim Kaynakları ücretsiz ve açık olarak isteyen herkesin yararlanmasına sunulan, belirli lisans koşulları altında da birleştirme, geliştirme ve yeniden yayınlama olanağı sağlanan eğitim malzeme ve kaynaklarıdır" şeklindedir (akt. Özkul, A.E., 2007).

İlk olarak Nisan 2001'de Massachusetts Institute of Technology (MIT) tarafından duyurulan Açık Ders Kaynakları projesi iki temel amaca hizmet etmektedir. Bunlardan birincisi; eğitimciler, öğrenciler ve bireysel öğrenenler için MIT'nin tüm ders kaynaklarına ücretsiz ulaşmayı sağlamaktır. Açık Ders Kaynakları projesinin ikinci amacı ise bu düşünce sisteminin dünya üzerinde geniş ölçüde etkisini artırmaktır (Bozkurt, 2015). MIT'nin bu girişiminden sonra Çin, Japonya, İspanya gibi pek çok ülke, benzer projeler yürütmeye başlamıştır. Uluslararası Açık Ders Malzemeleri Konsorsiyumuna göre açık ders malzemeleri; elektronik ortamda bulunan ders formatında düzenlenmiş, kullanıcıların serbest olarak ulaşılabildikleri, kullanıma ve adaptasyona belli lisans koşulları (Creative Commons) ile açık, tek başına sertifika veya diploma vermek için kullanılmayan yüksek kaliteli eğitim malzemeleri olarak tanımlanmaktadır (Çağıltay, 2007'den akt. Karasözen, Zan ve Atılgan, 2010).

Türkiye'de açık eğitim kaynaklarının başarılı uygulamalarını sağlayan öncü adımlardan birini Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) gerçekleştirmiştir. Dünya bilim akademileri topluluğunun en faal ve saygın üyelerinden biri olarak, ülkemiz bilim politikalarına yön veren bir bilim akademisi olmak vizyonuyla kurulan TÜBA; Bilim Eğitimi Programı, Çevre ve Sürdürülebilirlik, Açık Ders Malzemeleri Projesi, Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi gibi pek çok akademi projesi başlatmıştır. Bu akademi projeleri içinde hayat boyu öğrenmeye hizmet etmesi, e-öğrenme ortamı sağlaması ve sunduğu pek çok ders içeriği ile geniş bir öğrenme içeriği sunduğu Açık Ders Malzemeleri Projesi açık eğitim kaynaklarına yönelik hazırlanan en önemli projelerdendir (http://www.tuba.gov.tr.). Bu program ile öğrencilere nitelikli bir ders malzemesi sunulabileceği gibi ders hazırlayacak her seviyeden öğretim üyesinin çağdaş ders örnekleri ile tanıştırılması ve benzeri örnekler üretilerek Bilgi Toplumu'nun üniversite kesiminin hizmetine sunulması amaçlanmaktadır. Açık Ders Malzemeleri projesi, ders malzemelerinin web sayfa üzerinden herkesin kullanımına sunulmasındaki amaç "Bilgi paylaşıldıkça büyür" felsefesini Türkiye'de de hayata geçirmektir. Bu bağlamda konsorsiyum üyesi üniversitelerin ortak kararı sonucu belirlenmiş sayıda ve kriterde ders içeriğini hazırlayacak ve bu ders içeriklerini web ortamında paylaşacaktır. Böylece ülkemizin çeşitli üniversiteleri tarafından hazırlanmış içerik açısından zengin ders malzemeleri herkesin kullanımına sunulmuş olacaktır (Kubuş, O., Arı, F., Çağıltay, K., Gürbüz, T. & Öztürk, B, 2008). Açık Ders Malzemeleri, öğrencilerin dersle ilgili kaynaklarını zenginleştirirken öğretim üyelerine de verdikleri derslerin içeriklerini benzer dersleri verenlerle karşılaştırma, bunlardan yararlanma ve bunları geliştirme olanağı sunmaktadır. Ayrıca kendini geliştirmek isteyen herkesin yararlanabileceği açık ders malzemeleri bu yönüyle yaşam boyu öğrenme için önemli bir kaynak oluşturmaktadır. 2010-2011 yılları arasında Kalkınma Bakanlığı tarafından desteklenen proje kapsamında Temel Bilimler ve Sosyal Bilimler alanında toplam 80 ders hazırlatılmış ve bu derslerin www.acikders.org.tr adresi üzerinden herkesin erişimine açık olacak şekilde yayınına başlanmıştır (http://www.tuba.gov.tr/content/acik-ders-malzemeleri-projesi). Bu şekilde açık ders portalları sunan Ankara Üniversitesi, Atılım Üniversitesi, Başkent Üniversitesi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Sabancı Üniversitesi de vardır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada doküman incelemesi yolu ile TÜBA Ulusal Açık Ders Malzemeleri Projesi kapsamında açılan derslerin yapısı, öğrenenlere sunulma şekli, kullanılan öğrenme materyalleri gibi başlıklarda derslerin genel yapısı ve içeriği hakkında inceleme yapılması amaçlanmaktadır. Bu nedenle doküman incelemesi yöntemi tercih edilerek proje içerisinde yer alan tüm ses, video, belge vb. öğrenme kaynaklarının incelenmesi ve elde edilen bulguların sunumu gerçekleştirilecektir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar; bu tür araştırmalarda araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir, bu anlamda doküman incelemesi araştırmacıya zaman ve para tasarrufu hakkında katkıda bulunacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013:218).

Doküman incelemesinin güçlü yönlerine ilişkin olarak Bailey (1982) yedi boyuttan söz eder: Kolay ulaşılamayacak özneler, tepkiselliğin olmaması, uzun süreli veya zamana yayılmış analiz, örneklem büyüklüğü, bireysellik ve özgünlük, göreli düşük maliyet ve nitelik. (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013:220). Bu yönleriyle çalışma kapsamında proje içinde öğretici rolüyle yer alan öğretim üyelerinin farklı üniversitelerde çalışıyor olması nedeniyle birebir görüşme yapmanın zorluğu aşılmaya çalışılarak

proje içinde hazırladıkları açık ders içeriklerine yönelik bilgi doğrudan proje sayfasından ulaşılarak elde edilmeye çalışılacaktır. Diğer yandan, açık derslere yönelik talepte bulunan her bireyin internet tabanlı her ortamdan derslere ulaşabilmesi nedeniyle derslerin süreç boyutu gözlemlenememekte ancak ders içeriklerinde öğrenme sürecine yönelik olarak hazırlanan her türlü materyal paylaşımı doküman incelemesi yoluyla değerlendirilebilecektir. Bunun yanında dokümanlardan veri toplanmanın en büyük avantajlarından birisi onun istikrarlı oluşudur; gözlem ve görüşmenin aksine, araştırmacının varlığı neyin çalışıldığını değiştirmeyecektir (Merriam, 2013:147). Bu yönleriyle çalışmaya en uygun yöntem olarak doküman incelemesi seçilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında incelemeye alınan Açık Ders Projesi web sayfası yalnızca internet bağlantısı gerektiren, herhangi bir program ya da yazılım kurulumuna ihtiyaç duymayan kullanımı kolay ve pratik bir e-öğrenme portalıdır. Proje içinde ana sayfada ekranda ders kategorileri ve alt başlıklarında yer alan dersler listelenmekte, ana sayfanın sağ tarafında ise ders içeriklerinden yararlanmak için ne yapılması gerektiğine yönelik bilgi verilmektedir. Açık ders projesinden yararlanmak isteyen her katılımcı, istediği derse tıklayarak açılan yeni sayfada ders izlencesi, takvim, okumalar, ders notları, ödevler, sınavlar, çalışma materyalleri gibi sekmelerden istediği bilgiyi elde ederek kendi çalışma planına göre kendi hızında konuyu öğrenebilecektir.

Derslerin genel yapı ve işleyişi birbirinden çok farklılık göstermese de her derste farklı bir öğretim üyesinin dersi yürütmesi ve planlaması nedeniyle içerikte ve süreçte farklı uygulamalar mevcuttur, ancak öğretim üyelerindeki ve derslerdeki bu çeşitlilik katılımcılara farklı seçenekler sunması ve öğrenme tercihlerine göre farklı içeriklere gidebilmesi yönüyle olumlu olarak değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: açık ders, açık eğitim, e-öğrenme.

Kaynakça

Baysal, A. Ş., Çakır, H. & Toplu, M. (2015). Açık Eğitim Kaynaklarının Gelişimi ve Türkiye'de Uygulama Alanları. *Türk Kütüphaneciliği*, *29* (3), 461-498.

Bozkurt, A. (2015). Kitlesel Açık Çevrimiçi Dersler (Massive Open Online Courses - Moocs) Ve Sayısal Bilgi Çağında Yaşam Boyu Öğrenme Fırsatı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 1* (1), 56-81.

Gökdaş, İ., & Kayri, M. (2005). E-öğrenme ve Türkiye Açısından Sorunlar, Çözüm Önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2* (2).

Karasözen, B., Zan, B.U. & Atılgan, D. (2010). Türkiye'de Açık Erişim ve Bazı Ülkelerle Karşılaştırma. *Türk Kütüphaneciliği, 24* (2), 235-257.

Kubuş, O., Arı, F., Çağıltay, K., Gürbüz, T. & Öztürk, B.(2008). ODTÜ Açık Ders Malzemeleri Projesi Çalışmaları. *II.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*, 2008, Kuşadası, İzmir.

Merriam, S.B. (2013). Nitel Araştırma Desen Ve Uygulama İçin Bir Rehber. S. Turan (Çev.). Nobel Yayın: Ankara.

Özkul, A.E. (2007). Açık Eğitim Kaynakları Girişimi Ve Ulusal Açık Ders Malzemeleri Konsorsiyumu. *XII. "Türkiye'de İnternet" Konferansı.* 8-10 Kasım 2007, Ankara.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.Baskı). Seçkin Yayıncılık: Ankara.

(10370) Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Yaklaşımları Düzeyleri Ve Bu Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

GÜRBÜZ OCAK
Afyon Kocatepe Üniversitesi

NAZLI DÖNMEZ
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyılda gelişen ve değişen dünyanın hızına yetişmek için öğrencilerin bilgiyi edinme hızlarının daha hızlı olması ve bu öğrenilen bilgilerin daha hızlı anlamlandırılması gerekir. Her gün değişen bir bilgi varlığının içerisinde yer almak, öğrenciye bunu kabullenmesini sağlar. Zaten gelişen ve değişen bir bilgi toplumu olabilmenin en önemli şartı öğrenmeyi bilen öğrencilerin varlığıdır. Öğrenmeyi bilen öğrenciler; bilgiye nasıl ulaşılabileceğini ve gerektiğinde bilgileri nasıl kullanabileceğini bilen ve yeni bilgiler üretebilen bireyler olması beklenmektedir (Gündüz ve Odabaşı, 2004, s.2). Ancak, öğrenme biçimi, motivasyon, kişilik yapısı, denetim odağı, epistemolojik inançlar, öz yeterlilik inançları ve cinsiyet gibi bazı değişkenlerin ve bireysel farklılıkların öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu vurgulamışlardır(Olpak ve Korucu,2014,334).

Toffler (Akt.Gül, 2011)'a göre "yarının cahili okumayı yazmayı bilmeyen değil, nasıl öğrenmesi gerektiğini öğrenmeyen kişi olacaktır". Bu cümle ile bilgiye ulaşabilmek için neler yapılması gerektiği ve elde edilen bilgiyi hangi yöntemlerle uzun süre hafızada tutabileceğini kavramanın önemini arttırırken, bilginin hangi kaynaklardan alındığının önemi azaltmıştır. İşte bu hıza yetişebilmek için öğrenciler, ders çalışma tekniklerini bilerek, bilgileri anlamayı, sorgulamayı, bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kurmayı geliştirmişlerdir.

Geçmişten günümüze farklı kuramcılar etkili çalışma için farklı değişkenlerin etkili olduğunu birçok çalışmada vurgulamışlardır. Bu kuramcıların bazıları etkili çalışmada motivasyonun, bazıları hazırbulunuşluğun, bazıları da stratejilerin önemli olduğunu savunmuşlardır. Aslına bakılırsa tüm bu değişkenlerin etkili çalışma üzerinde önemli etkilere sahiptir. Buradan yola çıkılarak etkili ders çalışmanın, bireyin ders çalıştıktan sonraki performansının beklenene yakın olma derecesi olduğu söylenebilir(Altun;2013). Öğrencilerin kendilerine has etkili ders çalışma tekniklerinin farkına varması öğrencinin etkin öğrenmesine yardımcı olmaktadır.

Bunun yanında ders çalışma yöntem ve tekniklerinin etkin kullanımı, bilgilerin daha kolay anlamlandırılmasını veya daha kolay içselleştirilmesinin sağladığı vurgulanmaktadır. Çok çalıştığı halde başarılı olamayan birçok öğrencinin tek eksiği nasıl çalışılacağını bilmemesinden geçer. Bu gibi durumlarda genellikle öğrenci kendine güvenini kaybeder ve sürekli başarısız olmaya odaklandığı için ders çalışmak dahi istemeyebilir. Etkili ders çalışma tekniklerini bilen bir öğrenci ise, daha az çalışarak daha başarılı olabilir. Burada en önemli şey, bütün öğrencilerin öğrenebileceğini ancak bunun aynı yöntemle olmayacağını bilmektir.

Biggs (1999)' e göre bireyler, etkili bir öğrenme yaparken iki farklı şekilde davranırlar; bireyler ya üzerinde çalıştıkları konuyu tüm boyutları ile anlamaya ve zihinlerinde anlamlandırmaya çalışır, ya da konunun farklı noktaları arasında ilişkilendirme yapmadan sadece ezberlemeye odaklanırlar. Diğer bir deyişle; bazı öğrencilerin amacı bilgiyi ayrıntıları ile öğrenmek ve konular arası ilişki kurmak iken, bazılarının amacı ise iyi not almak ve görevi sadece yerine getirmektir. Öğrencilerin amaçları aslında benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ile ortaya çıkmaktadır. Öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin motivasyonları ve doğru strateji kullanmaları ile ilişkilidir. Strateji, öğrencilerin nasıl öğrendiklerini; motivasyon ise öğrenmeyi neden istediklerini açıklamaktadır (Zhang & Stenberg, 2001). Araştırmacılar birinci durumu "yüzeysel yaklaşım" ikinci durumu da "derinsel yaklaşım" olarak tanımlamışlardır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma kapsamında, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları düzeylerinin belirlenmesi ve bu düzeylerin farklı değişkenler(cinsiyet, sınıf seviyesi, anne- baba eğitim durumu) ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmaktadır. Bu yöntem, Karasar (2010)'a göre; çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. İlişkisel araştırmaların iki temel amacı vardır. Bunların ilki, insan davranışlarından önemli görülenlerin açıklanmasında yardımcı olmak, ikincisi ise muhtemel çıkarımları tahmin etmektir (Creswell, 2005). Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılının 1. döneminde Uşak il merkezinde yer alan tüm ortaokullarda öğrenim gören 14.320 ortaokul öğrenciden oluşmaktadır. Evrenin çok geniş olması ve tüm evrene ulaşmanın zaman açısından tasarruflu olmayacağı düşünüldüğünden, çalışmada evreni örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmamızın örneklemini belirlemek amacıyla, basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yönteme göre evrendeki her birimin örnekleme girmede eşit şansı vardır Basit tesadüfü örnekleme yöntemi, Şimşek ve Yıldırım'a (2016) göre seçkisiz örnekleme olarak adlandırılır. Bu nedenle çalışmanın örneklem büyüklüğü belirlenirken Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2011) tarafından geliştirilen örnekleme tablosu kullanılmıştır. Tabloya göre yaklaşık olarak 10000 büyüklüğü baz alındığında 0,05 örnekleme hatası için 370 örneklem büyüklüğünün yeterli olacağı düşünülmüştür. Toplamda 550 örneklem sayısına ulaşılmış olup, kayıp veriler çıkarıldığında yalnızca 510'u

üzerinde istatistiksel analiz yapılmıştır. Araştırmada veriler, Biggs tarafından 1987 de geliştirilen ancak Yılmaz ve Orhan

tarafından 2011 yılında Türkçe' ye uyarlanıp geliştirilen "Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise; betimsel istatistikler, ilişkisiz örneklemler için t-testi ve ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları düzeylerinin belirlenecek ve bu düzeylerin farklı değişkenler (cinsiyet, sınıf seviyesi, anne- baba eğitim durumu) ile ilişkisine ait bulgular elde edilecektir. Bulgulardan yola çıkılarak öğrencilerin ders çalışma yaklaşımları düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne-baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı açığa çıkarılacaktır. Bunların dışında öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının, hangi yaklaşımdan (derin veya yüzeysel) daha fazla puan aldıklarına göre, hangi ders çalışma yaklaşımını benimsedikleri değerlendirilecektir.Derin yaklaşım ya da yüzeysel yaklaşımlardan hangisinin daha fazla bir ortalamaya sahip olduğu açığa çıkarılacak ve bu bulgular üzerinden bir değerlendirme yapılacaktır. Ayrıca yukarıda bahsi geçen bulgular sözlü bildiri esnasında sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ders Çalışma Yaklaşımları, Ortaokul Öğrencileri

Kaynakça

Altun, S.(2013). Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının Üniversite Türüne, Öğrenim Görülen Alana Ve Cinsiyete Göre İncelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2).

Biggs, J. (1999). What The Student Does: Teaching for Enhanced Learning. Higher Education,, 18(1), 57-75.

Cresswell, J.W. (2005). Educational Research.: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Researeh. Secand Edition. Upper Saddle River, NewJersey. Ohio.llez, A.M. ve Sezgin, G., (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi.ODTÜ, Ankara.

Gül, B. (2011). Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Beşiktaş İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı, İstanbul.

Gündüz, S. & F. Odabaşı. (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. The Turkish Online Journal of Education Technology. 3.1.

Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 21. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Olpak, Y.Z. & Korucu, A.T.(2014). Öğrencilerin Ders Çalışma Yaklaşımlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 15(1).

Şimşek, H. & Yıldırım, A.(2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2011). SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri (3. ed.). Ankara: Detay Yayıncılık.

Zhank, L.& Stenberg, R.J. (2001). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. Tehe Journal of Psychology, 134 (5). 469-489.

(10414) Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Sanal Sınıf ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

PINAR ERTEN

Bingöl Üniversitesi

Problem Durumu

İnternet ve WWW teknolojisi hayatımızı baştan aşağı değiştirmiştir. Eğitim, hizmet ve iletişim gibi her alanda web tabanlı sistemler kullanılmaktadır. İnternet ve Web uygulamalarındaki bu değişim ve vazgeçilmezlikler eğitim-öğretimde birçok değişim ve gelişimi meydana getirmiştir. Eğitimde bilgi web sayfaları aracılığıyla desteklenmekte ve birçoğu internet üzerinden verilmektedir. İnternette bilgi en kolay web sayfaları ile verilebilmektedir (Çevik, 2008: 31). İnternet/web üzerinden öğrenme ortamları oluşturulması ve kullanılması ile ders materyallerine ve ders programlarına erişim imkânı sağlanmıştır (Özkök, 2009: 477).

Geleneksel uygulamaların ötesine geçilerek teknolojinin birçok uygulamasını bünyesinde tutan sanal sınıflara doğru bir eğilim meydana gelmiştir. Eğitsel strateji ve kaygıların düşük düzeyde olduğu, modern bilgi-iletişim teknolojilerinin, genel ağ (e-posta, tele konferans, haber grupları gibi) ve çevrimiçi araçların öğrenmenin başarısını artıracak şekilde kullanıldığı sanal sınıflar oluşmuştur (Atıcı, 2007: 50). Öğrenme-öğretme sürecinde ise, bilgisayarlı ortamların kullanımıyla yeni öğrenme olanakları ve bununla beraber sanal eğitim ve öğrenme ortamları (çevreleri) önem kazanmıştır.

Sanal öğrenme ortamları; bilgisayar ve internet teknolojilerini öğrenme sürecine adapte eden ve öğrencilerin öğrenme deneyimleri elde etmesini hedefleyen öğrenme-öğretme araçlarıdır (Atıcı, 2007: 43). Sanal öğrenme ortamları, öğretmenler ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeyi de kapsayan etkileşim içinde oldukları elektronik ögelerin oluşturduğu bütündür (Koşaner, 2007). Sanal öğrenme ortamının amacı, öğrencilerin bireysel öğrenme ve çalışma sürecini geliştirmek ve desteklemektir (Van Raaij ve Schepers, 2008: 839; Stricker, Weibel ve Wissmath, 2011: 495). Öğrenciler tartışmak, ilgilerini paylaşmak, sosyal ilişkilerini geliştirmek ve yeni kimlikleri keşfetmek için sanal topluluklara katılırlar. Sosyal-duygusal-teknolojik bir gelişim meydana gelir (Annetta, Murray, Laird, Bohr ve Park, 2008: 7).

Sanal öğrenme ortamı, içeriği, online sistematik olarak dağıtan ve içerik etrafında öğrenme deneyimlerini kolaylaştıran, farklı birçok aracı birleştiren yazılım sistemi olduğundan (Weller, 2007: 5), geleneksel sınıftan, offline (çevrimdışı), uzaktan eğitim ve online (çevrimiçi) öğrenmeye değişen öğrenme durumlarını desteklemek için kullanılabilir (www.jisc.ac.uk, 2011). Bir sanal öğrenme ortamı, zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın, öğrencilere program bilgisi, ders içeriği, öğretmen yardımı, tartışma panoları, doküman paylaşımı sistemleri ve öğrenme kaynakları gibi farklı öğrenme araçlarına erişime izin veren, web tabanlı bir iletişim platformudur (Van Raaij ve Schepers, 2008: 839).

Araştırmanın amacı, Bilişim Teknolojileri öğretmen adaylarının sanal sınıf ve uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, öğrencilerin sanal sınıf ve uygulamalarına yönelik görüşlerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre nasıl değişim gösterdiği de belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın yöntemi, fenomenoloji nitel araştırma yöntemidir. Fenomenolojik analiz ile birey ya da grubun fenomene ait deneyimlerinin özü betimlenir (Patton, 2014). İçerik analizine göre verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemi ise, Türkiye'de herhangi üç üniversitenin BÖTE bölümünde öğrenim gören 188 öğrenciden meydana gelmektedir. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya, birinci sınıf öğrencileri sanal sınıf ve uygulamaları ile ilgili bir deneyimleri olmadıkları düşünülerek dahil edilmemiştir. İçerik analizi ile yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin anlamlandırma çalışmaları ile çeşitli temalar oluşturulmuştur. Analizin ilk aşamasında, öğrencilerin doldurdukları görüşme formları numaralandırılmış ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Numaralandırma yapılırken kullanılan ilk harf ve rakam öğrenciyi ve sırasını, ikinci rakam sınıf düzeyini, son harf ise cinsiyetini ifade etmektedir (Ö1-2E, Ö2-2K,…). Bir sonraki aşamada ise verilen cevaplar incelenerek açık kodlama yapılmış, bu kodlamalardan hareketle benzerlikler/farklılıklar belirlenmiş ve kategoriler oluşturulmuştur. Verilerin içerik analizi sonucunda elde edilen kategoriler ve öğrencilerin cevapları sanal sınıf ve uygulamaları alanında uzman başka bir öğretim üyesine sunulmuş ve ilgili kategorilere ataması istenmiştir. Bu işlemin sonunda kategoriler son halini almıştır. Ayrıca her temanın oluşumunda yer alan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenine göre dağılımları da sayısal olarak ifade edilmiştir. Böylelikle analizin güvenirliği artırılmış, yanlılığı azaltılmış ve temalar arasındaki karşılaştırmaların yapılması kolaylaşmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 242-243). Öğrencilerin sanal sınıf uygulamalarını nasıl bulduklarına yönelik görüşleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana temada toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin çoğunluğu bu uygulamayı yararlı ve güzel bulduğunu, zamandan ve mekandan bağımsız olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim ve öğretimde etkili, eğlenceli, ekonomik ve kullanışlı bir sistem yapısının olması ile farklı bir eğitim-öğretim ortamı sunması da diğer üzerinde fazla durulan görüşler arasındadır. Ayrıca, erkek öğrenciler kız öğrencilere ve 3.

sınıfta öğrenim gören öğrenciler de diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla olumlu görüş belirtmişlerdir.

Bu açılardan olumlu bir uygulama olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çoğunluğu teknik ve donanım sorunu, etkili olamama, disiplinli ve ciddi olmama sebeplerinden bu uygulamaya yönelik olumsuz görüşe sahiptirler. Ayrıca bu uygulamaların sıkıcı, eksikliklerinin olması, uygulama derslerine uygun olmaması ve yüz yüze eğitimin daha iyi olması diğer çoğunlukta olan görüşlerdendir. Kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla olumsuz görüş bildirirlerken, üçüncü sınıf öğrencileri daha az olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sanal sınıf, sanal öğrenme ortamları, Bilişim Teknolojileri, öğretmen adayı

Kaynakça

Annetta, L., Murray, M., Laird, S. G., Bohr, S. & Park, J. (2008). Investigating Student Attitudes Toward A Synchronous, Online Graduate Course In A Multi-User Virtual Learning Environment. *Journal of Technology and Teacher Education*, *16*(1), 5-34.

Atıcı, B. (2007). Sosyal Bilgi İnşasına Dayalı Sanal Öğrenme Çevrelerinin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *32*(143), 41-54.

Çevik, A. (2008). Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi Yönetimindeki Karşılaşılabilecek Olası Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *8. Internatioanal Educational Technology Conference (IETC-2008),* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Koşaner, Ö. (2007). E-etkin Öğrenme: PDÖ Oturumları İçin Sanal Öğrenme Ortamı Geliştirme Uygulaması. *4. Aktif Eğitim Kurultayı Bildiriler Kitabı.* İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

Özkök, A. (2009). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Disiplinlerarası Yaklaşım. *Akademik Bilişim'09-XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 11 -13 Şubat 2009* (Sayfa: 477-480). Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. 3. Baskıdan Çeviri, M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Stricker, D., Weibel, D. & Wissmath, B. (2011). Efficient Learning Using A Virtual Learning Environment In A University Class. *Computers & Education, 56*, 495-504.

Van Raaij, E. M. & Schepers, J. J. L. (2008). The Acceptance and Use of A Virtual Learning Environment in China. *Computers & Education, 50,* 838-852.

Weller, M. (2007). *Virtual Learning Environments: Using, Chosing and Developing Your VLE.* Oxon: Routledge-Taylor & Francis e-Library.

www.jisc.ac.uk. (2011). Requirements For A Virtual Learning Environment. http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/req-vle.doc (12.05.2011 tarihinde indirilmiştir).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(10527) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Fiziksel Özellikleri: İzmir İli Örneği

NURAY SENEMOĞLU — *Hacettepe Üniveristesi*

ELİF KURŞUNLU — *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitim, bireyin kendi yaşantıları yoluyla, kasıtlı ve istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Ertürk, 2013). Bu tanımda yer alan 'yaşantı' kavramı bireyin 'çevresiyle' belli düzeyde etkileşimi sonucu bireyde kalan iz olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 2013). Öğrenciye sunulacak eğitsel yaşantının niteliği yalnızca içsel süreçlere değil, çevresel etmenlere de bağlıdır. Eğitimcilerin birincil sorumluluğu gerçek yaşantının, o yaşantıyı çevreleyen koşullarla şekillendiğini bilmek ve fiziksel ortamı etkili şekilde düzenlemektir (Dewey, 1998).

Dewey'e göre geleneksel eğitim ile ilerlemeci eğitimi birbirinden ayıran en önemli noktalardan biri sınıfların fiziksel durumudur. Birbirinin sırtına bakarak ard arda dizilen sıralarda oturan öğrenciler, sınıftaki dar boşluklarda hareket alanının imkansızlığı, renksiz ve sıkıcı resmi ortamlar geleneksel eğitimi resmeder. Hareket özgürlüğüne getirilen bu sınır aslında çocukların zihinsel faaliyetlerine de getirilmektedir. Böyle bir sınıf düzeninde çocuklar bilginin pasif alıcısı olmaya mahkumdur (Dewey, 1998).

Bu nedenlerle ilerlemeci eğitim anlayışına uygun bir eğitimin vazgeçilmez unsuru zengin bir fiziksel ortamdır. Nitelikli eğitim için 'beyin dostu eğitim ortamları'nın oluşturulması gerekir. Bu ortamlar, öğrencileri heyecanlandıran, harekete geçiren, şiirsel güzellikleri içinde barındıran, eğlenceli, güvenli, sıcak, bilginin doğasını anlamlandırarak yaşamlarında kullanmalarını sağlayacak biçimde öğrenme-öğretme faaliyetlerine olanak vermelidir (Senemoğlu,2015). Nitekim kaliteli eğitim sistemleri hakkında tartışıldığında pek çoğumuzun zihninde öncelikle böyle bir etkileyici fiziksel ortamın canlandığı söylenebilir.

Okulöncesi eğitim alan çocuklar, gelişimsel olarak somut yaşantılar yoluyla dünyayı tanıdıklarından, özellikle bu kademede eğitim ortamının fiziksel özellikleri oldukça önemlidir (Diken, 2010). Okulöncesi eğitimde iyi örnekler olarak kabul edilen Reggio Emilia, Montessori gibi çeşitli yaklaşımlara bakıldığında da fiziksel ortamın nitelikli şekilde düzenlenmesine ilişkin vurgu açıkça görülür (Kıldan,2007; Diken, 2010).

Eğitim ortamının niteliği, 'okul binası', 'sınıfların fiziksel düzeni' ve 'okul bahçeleri' olarak üç ana başlıkta ele alınabilir.Bu fiziksel özellikler aşağıdaki gibi örneklendirilebilir (Senemoğlu, 1994; ECERS-R, 1998; Oğuzkan ve Oral, 2003; CPERS, 2007; Dodge, Colker ve Heroman,2008; MEB, 2013; İnan, 2009; Demiriz, Ulutaş ve Karadağ, 2011, Güleş, 2013):

Okul binası genel mimari özellikleri:

- Binanın konumu, bölgedeki yerleşimi
- Binanın büyüklüğü, kat sayısı
- Aydınlatma, havalandırma, ısınma, acil çıkışlar, güvenlik önlemleri
- Bina camları, yer döşemeleri, kapılar, duvar yüksekliği
- Lavabolar, mutfak, depo, personel odası, sağlık ve ilkyardım odası, giriş, ortak alan gibi alanlar
- Spor salonu, sanat, müzik, rehberlik odası gibi eğitsel birimler
- Binanın engellilere uygunluğu

Okulöncesi eğitim sınıfı:

- Sınıfın büyüklüğünün çocuk sayısına oranı, hareket alanlarının genişliği
- Sınıf mobilyalarının hammaddesi, dayanıklılığı, sağlığa uygunluğu
- Sınıf mobilyalarının sınıf içindeki yerleşimi
- Duvar rengi ve duvarın eğitsel alan olarak kullanımı
- Sınıfın ısısı, ışığı, havalandırması, ses yalıtımı
- İlgi köşeleri (öğrenme merkezleri)
- Teknolojik materyallerin kullanımı
- Güvenlik önemleri

Okul bahçesi:

- Bahçenin büyüklüğü
- Bahçenin okul dışı ile sınırının güvenliği
- Okul binası ile bahçe etkileşiminin uygunluğu
- Bitkilendirilen ve tarım için ayrılan alanlar, hayvan yetiştirme alanları
- Oyun alanı, yarı kapalı alanlar
- Beton alanlar
- Bahçe oyuncaklarının türü, hammaddesi, dayanıklılığı, güvenliği, çeşitliliği
- Bahçenin engelli çocuklara uygunluğu

Türkiye'deki eğitim kurumlarının fiziksel özellikleri araştırılmalı ve mevcut durum tespit edilerek gerekli iyileştirilmeler yapılmalıdır. Bu araştırmanın amacı, İzmir ilindeki resmi okulöncesi eğitim kurumlarının fiziksel özellikler açısından durumunu belirlemek ve bu yönde yapılacak iyileştirme çalışmalarına katkı sağlayacak öneriler sunmaktır.

1. **Problem Cümlesi**

Resmi okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamlarının fiziksel özellikleri nelerdir?

1.2. Alt Problemler

1.Okulöncesi eğitim kurumlarının okul mimarisi, sınıf içi eğitim ortamları ve okul bahçelerinin fiziksel özellikleri neler olmalıdır?

2.İzmir ilinde resmi bağımsız anaokulu ve ilkokula bağlı anasınıflarının okul mimarisi, sınıf içi eğitim ortamları ve okul bahçelerinin belirlenen fiziksel özelliklere göre durumu nedir?

Araştırma Yöntemi

2.YÖNTEM

Bu araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Betimsel araştırmalarda amaç, araştırma problemine cevap verecek mevcut durumu ortaya koymaktır (Gay, Mills ve Airasan, 2012). Okulöncesi eğitim kurumlarında bulunan özellikleri ortaya koymak için nitel ve nicel verilerden yararlanılarak betimleme çalışması yapılacaktır.

2.1. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İzmir ilindeki MEB'e bağlı resmi okulöncesi eğitim kurumları oluşturmuştur. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmış, MEB'e bağlı okulöncesi eğitim veren kurum türleri birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Buna bağlı olarak İzmir ilindeki 3 resmi bağımsız anaokulu, 6 ilkokula bağlı anasınıfı ve 1 meslek lisesine bağlı uygulama anasınıfından olmak üzere toplam 10 okul; bahçe, bina, sınıf ve tüm fiziksel olanaklarıyla araştırmaya dahil edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada karma veri toplama yolları kullanılacaktır. Araştırmacı tarafından 'Okulöncesi Eğitim Kurumları Fiziksel Yeterlik Ölçeği' hazırlanmıştır. Bu ölçme aracının geliştirilmesinde ilk olarak alanyazın taraması yapılmış, hazırlanmış güvenilir ve geçerli ölçme araçları incelenmiş, okulöncesi eğitim kurumlarında bulunması gereken özellikler belirlenmiştir. Ardından hazırlanan araç, uzman kanısına sunulmuş, görüşler alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonrasında deneme uygulaması yapılmış, öğretmenlerden de görüş alınarak araç nihai hale getirilmiştir.

Ölçme aracı, genel okul mimarisi özellikleri, okul bahçesi özellikleri ve sınıf içi fiziksel ortam özellikleri olmak üzere 3 alt boyut ve 29 madde ile alt maddelerden oluşturulmuştur. Maddelerin bir kısmı özelliğin olup olmadığını belirleyen kontrol listesi, bir kısmı özelliğin derecesini belirleyen dereceleme ölçeği, bir kısmı ise özelliğin niteliğini belirleyen açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Ölçekten elde edilen verilerin bir kısmında frekans, bir kısmında yüzde hesaplamaları yapılmış, açık uçlu sorular içerik analizine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

3. BEKLENEN/GEÇİCİ SONUÇLAR

Bu araştırmada hazırlanan ölçme aracının belirlenen örneklemde uygulanması ve veri toplama ile verilerin analizi aşaması devam etmektedir. Araştırmacı tarafından şimdiye dek yürütülen gözlemler ve toplanan verilere dayanarak araştırmanın beklenen sonuçları tahmin edilebilir:

- Bahçe alanının okul mevcuduna oranla küçüktür ve bahçenin gerekli yeşil alan ve düzenlemelerden yoksundur. Gerekli

bahçe malzemelerinin tamamı yoktur, okul bahçesi eğitsel alan olarak aktif şekilde kullanılmamaktadır.

- Genellikle anaokulları tek katlıyken ilkokula bağlı anasınıflarında çok katlı binalar vardır ve bazı kurumlarda anasınıfları üst katlarda bulunmaktadır. Okul binasının her alanının eğitsel olarak kullanılmadığı gözlenmiştir. Bunun yanında spor, sanat odası, ortak alan vb ek alanlarda eksikler olduğu görülmektedir.
- Sınıf genişliği, mevcuda göre oldukça küçüktür. Öğrenme merkezleri, sınıf alanının tümüne bölümler halinde yerleştirilmektenğse duvar kenarlarında düzenlenmiştir. Öğrenme merkezlerinin sayısı ve bu merkezlerdeki materyal zenginliği ile niteliği yeterli değildir. Bazı anasınıflarında zengin materyal bulunmaktadır fakat bu materyallerin eğitsel niteliği tartışılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, okul mimarisi, fiziksel ortam, sınıfın fiziksel düzenlemesi, öğrenme merkezleri, eğitici materyaller

Kaynakça

Dewey, J. (1998). Experience and Education. Kappa Delta Pi Publication. USA

Dodge, D. T., Colker, L. J. ve Heroman, C. (2008). The Creative Curriculum For Prescholl. Teaching Strategies Inc., Washington.

Ertürk, S. (2013). Eğitimde Program Geliştirme. Edge Akademi Yayıncılık. Ankara.

Demiriz, S.,Ulutaş, İ. ve Karadağ, A. (2011). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı ve Donanım. Anı Yayıncılık, Ankara.

Diken, H. İ. (Ed). (2010). Erken Çocukluk Eğitimi. Pegem Akademi, Ankara.

Güleş, F. (2013). Okulöncesi Eğitimde Fiziksel Çevreye İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı,Konya.

Harms, T., Clifford R. M. ve Cryer D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scala -Revision Edition. (ECERS-R)* USA: Teachers College Press.

İnan, H. Z. (2009). The third dimension in preschools: Preschool environment and classroom design. European Journal of Educational Studies 1(1),55-66.

Kıldan, A. O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(2). 501-510

MEB (2013). Erken Çocukluk Eğitim Ortamlarında Fiziksel Özellikler ve Personel. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf.

Moore, G.T. and Sugiyama T. (2007). The Children's Physical Environment Rating Scale (CPERS): Reliability and Validity for Assessing the Physical Environment of Early Childhood Educational Facilities. *Children, Youth and Environments 17 (4),* 24-53.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2003). *Okul Öncesi Eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (1994) *21-30.*

Senemoğlu, N. (2016). Brain Freindly Education Environment. 3. International Eurasian Educational Research Congress. Workshop Presentation, 2016.

Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya.* 24. Baskı. Yargı Yayınevi, Ankara.

(10587) Comparison of Academic and Sporting Achievement of the Students of Sports High School in 2015-2016 and 2016-2017 Academic Year

FATMA ÇELİK KAYAPINAR — *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*
KAMİL DİKİCİ — *Çukurova Üniversitesi*
İLKNUR ÖZDEMİR — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

The high level of societal development is possible only through the existence of qualified individuals, and the most important element in the training of qualified individuals is education. Those who plan a good life in the future know that it can be achieved with a good profession and that a good profession is only possible with good education (Özkan & Benli Özdemir, 2014). In Turkey, the point that the individuals have come to the first way in the scope of qualified education is the transition from basic education to secondary education. In order to achieve this aim, many test types have been tried in our country(Özkan & Özdemir, 2014). Finally, the examination system has been renewed since 2013-2014 education year, and a new examination system that is called as Secondary Education Transition from Basic Education (TEOG) has been realized (Gür et al., 2013). TEOG test results of students became the most important criterion in high school settlement. On the other hand, the students with special ability are placed in the institutions receiving students with special examinations with specific exam formats (Yönet et al., 2016). One of the educational institutions that receive students with special talent is sports high schools, and students who prefer these high schools mainly attend to physical education and sports courses. For this reason, sports high schools use the format of examinations based on conditional and coordinative skills (strength, speed, endurance, mobility and skill) designed to fit their goals to determine talented students. In addition, sports high schools require TEOG achievement scores during student selection, and this score affects placement. In other words, sports high schools choose talented and successful students while considering students' academic and sporting success. There are studies in the literature that show sport and physical activity have positive effects on academic success (Van de Loo DA, 1995; Faigenbaum, 2000). Another study shows that the academic achievements of adolescents who exercise regularly are above average (Field et al., 2001). For these reasons, the positive effect of increasing the academic achievement of the sport should be foregrounded rather than using the TEOG score as the success criterion. Recruitment of talented students who can register sports high school without having to worry about future should be encouraged and training opportunities should be provided.

The purpose of the study is to determine the relation between sportive success and Transition from Primary to Secondary Education Exam (TEOG) success points of the students who succeeded in the Entry Exam to Sports High Schools, which enroll students with Skills Tests.

Araştırma Yöntemi

The population consists of 252 candidates who took the skills test in 2015 and 320 candidates who took the skills test in 2016(572 in total).The sample consists of 90 students who passed the exam in 2015 and 120 students who passed the exam in 2016(210 in total).The TEOG points,coordination track, 30-m speed up test, standing long-jump, rhythm and sportive resume points of the participants were determined. The TEOG success points were taken from department of student affairs. The coordination course consists of trumble, passing under and over the barrier, throwing the ball through the net, wall passing with a handball ball and passing slalom with basketball balls. 30 meter sprint test was measured by electronic chronometer. Standing long-jump test scores were measured while the participants were on the double leg without speed up, and it measured in cm (Sevim,1997). The rhythm test is based on the principle that the various rhythms given to the candidates should repeat at the same rate with accuracy and consistency. The sportive resume points are obtained by officially documenting the athletes' curriculum vitae of the candidates from the Ministry of Youth and Sports, the relevant federations or the Provincial Directorates of Youth and Sports. In the analysis of the data, the independent samples t-test was used as the descriptive statistics to compare the data obtained in two different educational years, the standard deviations and the comparison with the sexes. Pearson correlation test was used to determine the relationship between academic achievement and sporting success

Beklenen/Geçici Sonuçlar

According to the results obtained from the participants, the students who enrolled in the sports school in the 2016-2017 academic year have higher rhythm scores and resume points. While changes in rhythm and sportive resume scores were statistically significant, the changes in other parameters were not statistically significant. While the rhythm perception level and sportive CV success scores of the male students were statistically significant in the evaluation made by sex, the scores of coordination course and the placement of the female students in the values of 2016-2017 were meaningful in the education year of 2015-2016. Although it is not statistically significant, we can say that the students who pass the exam in the 2015-2016 academic year have higher sportive achievement grades on average and those who pass the exam in the 2016-2017 academic year have higher TEOG points on average.

Anahtar Kelimeler: Sportive success,Sports High School, TEOG Exam

Kaynakça

Gür. B. S.. Çelik. Z.. & Coşkun. İ. (2013). *Türkiyede Orta Öğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi. Eşitlik mi?* 10. 05.. 2016 tarihinde http://setav.org/tr/turkiyede-ortaogretimin-gelecegi-hiyerarsi-mi-esitlik-mi/analiz/6965 adresinden alındı

Özkan. M.. & Benli Özdemir. E. (2014). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Ortaöğretime Geçişte Uygulanan Merkezi Ortak Sınavlara İlişkin Görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi (TOD). 20*. 441-453.

Yönet. E.. Çalık. F.. Yaşartürk. F.. & Çimen. K. (2016). Lise Öğrencilerinin Rekreatif Etkinliklere Katılımları ile Saldırganlık-Şiddet Eğilimlerinin İncelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS). 4*(1). 368-382.

Van de Loo . D. A.. & Johnson. M. D. (1995). The Young Female Athlete. *Clin Sports Med.. 14*. 687-707.

Faigenbaum. A. D. (2000). Strength Training for Children and Adolescents. *Clin Sports Med. 19*. 593- 619. http://dx.doi.org/10.1016/S0278-5919(05)70228-3.

Field. T.. Diego. M.. & Sender. C. E. (2001). Exercise is Positively Related to Adolescents' Relationships and Academics. *Adolescence. 36*(141). 105-10. PMID: 11407627.

Sevim. Y. (1997). *Antrenman Bilgisi.* Ankara: Tutibay Ltd. Şti.

(10747) Öğrenme Sürecinde Eğlenceli ve Sıkıcı Durumlara Yönelik Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri: Fenomenografik Araştırma

ESEN TURAN ÖZPOLAT

Adıyaman Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Problem Durumu

Neşeli ve hoşça vakit geçirten şey (TDK, 2015) olarak da tanımlanabilen eğlence; hayatı keyifli hale getiren, renk katan, gerçekleştiği anda sıkıntıları bir nebze bertaraf etmeye yardımcı bir durum olarak hayatta yer edinir. Aynı zamanda eğlence, özellikle sıradan, yorucu veya sıkıcı anlarda olmak üzere hayatın hemen her anında, insanın ihtiyaç duyabildiği rahatlatıcı ve mutlu edebilen durumlar şeklinde de karşılık bulabilmektedir. Zira Zillmann (2000; akt: Çakır, 2005:124) da içinde bulunduğumuz çağın bilgi çağı olmakla birlikte bir eğlence çağı olduğu ve tüm bu bilgi üretme, değiştirme ve transfer kapasitesinin sonuç itibariyle iş kadar, hatta belki daha da fazla eğlenmeye hizmet ettiği düşüncesindedir. Bu kadar kapsamlı ve önemli kabul edilebilen "eğlence" kavramının, yine insan hayatında bir o kadar kapsamlı ve önemli olarak yer edinen "öğrenme" ile entegre hale getirilmesinin faydalı olabileceğini düşünmek de tuhaf olmasa gerek. Özdemir (2001:256) de öğrenmede eğlencenin yerini "Bir öğrencinin hayata yönelik eğitime bağlanmasını sağlayabilmek için eğlenceli ve zevkli bir öğrenme gerekir. Öğrenmede zevk ve eğlence olduğu zaman, gereken çaba ağır bir iş gibi görünmez." ifadesiyle vurgulamaktadır.

Öğrenme sürecinde eğlence kapsamında yer alabilecek etkinlikler eğitsel oyunlar (Erdem, 2015, Yıldırım, 2016), eğitsel filmler, müzik (Gençel-Ataman, 2014), resim, dans, karikatürler (Güler, Çakmak ve Kavak, 2013; Erdem, 2015), mizah (Cornett, 1986; Wagner and Urios-Aparisi, 2011; Aşılıoğlu, 2013); çeşitli komik ve eğitici hikaye ve söylemler, bilmeceler, fıkralar, atasözleri (Göçer, 2010:346), drama (Heathcote and Bolton, 1994) gibi öğretici ve eğlendirici etkinlikler olarak sıralanabilir. Bu etkinliklerden oyunun, tartışma, sürece katılma ve rol almada gönüllü olma ortamı sağladığı için çocukların paylaşma ve işbirliği yapmalarını da arttırdığı belirtilmektedir (Erdem, 2015:41). Erdal (2012:56) da gelişim ve öğrenme kuramcılarına göre okul öncesi eğitimde müzik öğretim yöntemlerinin yerini konu aldığı çalışmasında, müziğin çeşitli yönlerden insan gelişimine etkisini Montessori'nin "müzik yoluyla bedensel, düşünsel, duygusal gelişim sağlanır" yaklaşımıyla dile getirmektedir. Yine Gençel-Ataman (2014) "ortaokul öğrencilerinin matematik dersi başarısında mozart müziği etkisi" adlı çalışmasında müziğin insanın zihinsel, ruhsal ve kültürel gelişimi açısından oldukça önem taşıdığını ve müziğin matematik dersi başarısında etkili olduğunu ifade etmektedir.

Bu düşüncelerden yola çıkarak bu çalışmada, öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre öğrenme sürecinde eğlenceli ve sıkıcı olan unsurların neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda bu doğrultuda süreçte eğlenceli zamanları artırmak ve sıkıcı durumları azaltmak, dolayısıyla öğrenme sürecinin kalıcılıkla ve başarıyla sonuçlanabileceği ortamlar oluşturabilmek bakımından çeşitli önlemler alınması yönünde düşünceler ve öneriler geliştirmek de amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenografi, çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu 2016-2017 öğretim yılı güz dönemi sonunda Adıyaman ili merkez ilçesine bağlı devlet ve özel okullardaki ilkokul dördüncü sınıf öğretmenleri ile öğrencilerini kapsamaktadır. Bu kapsamda, farklı sosyo-ekonomik durumdaki veli potansiyeline sahip okullar arasından amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenen dört özel ve üç devlet okulu olmak üzere toplam yedi okul bulunmaktadır. Çalışmada her özel okuldan birer, her devlet okulundan ikişer kişi olmak üzere toplam 10 ilkokul dördüncü sınıf öğretmeni gönüllülük esasına göre yer almıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler ise iki özel okuldan birer öğretmenin sınıfındaki ve üç devlet okulundan birer öğretmenin sınıfındaki öğrencilerden oluşmaktadır. Bu şekilde ulaşılan toplam öğrenci sayısı 80'dir.

Bu araştırma yöntemi kapsamında veri toplama sürecinde görüşme tekniğine başvurulmuştur. Çalışmada bireysel ve odak grup görüşme teknikleri ile araştırmacı tarafından araştırma verilerini derinleştirip zenginleştireceğine inanılması sebebiyle, fotoğrafa dayalı araştırma türlerinden biri olan fotoğrafa dayalı görüşme tekniğinden de yararlanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış bireysel görüşme (öğretmenlerle) ve odak grup görüşme (öğrencilerle) teknikleri kapsamında katılımcılara, eğlenceli ve sıkıcı okul ve sınıf ortamlarına yönelik yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur. Bu soruların yanı sıra katılımcılara fotoğrafa dayalı görüşme tekniği kapsamında dünyadan çeşitli sınıf ortamı resimleri gösterilerek, bu fotoğraflardaki ortamlar hakkında ne düşündüklerini ve hangisinde neden bulunmak istediklerini anlatmaları istenmiştir.

Hem sorulara hem de fotoğraflara ilişkin anlatımlar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Fotoğraflar, sahip olduğu sosyo-ekonomik düzey, eğitim düzeyi ve gelişmişlik bakımından farklılıklar gösteren ülkelerden Fildişi Sahilleri, Finlandiya ve Amerika'ya ait sınıf ortamlarını içermektedir.

Ses kayıtlarının yazıya dökümü ile elde edilen veriler betimsel ve içerik analiz teknikleri ile çözümlenmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme sürecinde sınıfın eğlence ya da sıkıcı olmasına ilişkin görüşlerinin birçok noktada benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir. Öğretmenlerin %50'si sınıfının bazen eğlenceli bazen sıkıcı olduğunu belirtirken, öğrencilerin de benzer şekilde %55'inin sınıflarının bazen eğlenceli bazen sıkıcı olduğunu belirtmektedir. Ancak öğretmenlerin %10'u sınıfının sıkıcı olduğunu ifade ederken, hiçbir öğrencinin sınıfı hakkında sıkıcı şeklinde net bir sonuç ifadesine yer vermediği görülmüştür. Sınıfta eğlenceli olan durumları öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin derse katılımı kategorisinde açıklarken, öğrencilerin bu durumu oyun kategorisinde açıkladığı görülmüştür. Katılımcılara gösterilen fotoğrafları beğeni anlamında öğretmenlerin ve öğrencilerin Finlandiya'ya ait sınıf ortamını beğendikleri ve her iki grubunda ortamlar hakkında görüşlerinin daha çok sınıfın düzeni, etkinlik ve araç-gereç konularında yoğunlaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin sınıfta yaptığı eğlenceli olabilecek durumlara ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin çoğunlukla oyunla ders işleme, film izletme, drama yaptırma gibi etkinlikleri sıraladıkları görülmüştür. Diğer tüm bulgular ile birlikte, bu bulgulara dayalı sonuç ve önerilere kongrede detaylarıyla yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme süreci, eğlence, öğretmen, öğrenci, fenomenografi

Kaynakça

Aşılıoğlu, B. (2013). Mizahın anlamı ve eğitimdeki yeri. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Eğitim Felsefesi Özel Sayı-I, s.208-24.

Cornett, C. E. (1986). Learning through Laughter: Humor in the Classroom. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED276028.pdf

Çakır, V. (2005). Bir sosyal etkinlik olarak eğlence ve televizyon (Konya örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı 13, 123-142.*

Erdem, E. (2015). *Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamının Matematiksel Muhakemeye ve Tutuma Etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Erdal, G. G. (2012). Gelişim ve öğrenme kuramcılarına göre müzik öğretim yöntemlerinin okul öncesi eğitimdeki yeri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE),* 1(4), s. 54-59.

Gençel-Ataman, Ö. (2014). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi başarısında Mozart müziği etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Nisan, 29(2), 81-93.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma. *Tübar, XXVII*, Bahar, 341-369.

Güler, Çakmak ve Kavak, (2013). Karikatürlerle yapılan matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 26(1), 149-160.

Heathcote, D., and Bolton, G. (1994). Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education. (dimensions of drama series). Portsmouth: Heinemann.

Özdemir, S. (2001). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Manas Journal of Social Studies*, 1(2), 217pdf, s.253-270.

TDK-Türk Dil Kurumu, (2015). Eğlence.

Wagner, E., and Urios-Aparisi, E. (2011). The use of humor in the foreign language classroom: Funny and effective? *Humor - International Journal of Humor Research*, September, Volume 24(4), pages 399–434.

Yıldırım, İ. (2016). *Oyunlaştırma Temelli "Öğretim İlke ve Yöntemleri" Dersi Öğretim Programının Geliştirilmesi, Uygulanması ve Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

(10827) Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri İle Akademik Risk Alma Durumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

GÜRBÜZ OCAK
Afyon Kocatepe Üniversitesi

DENİZ YILDIZ
Afyon Kocatepe Üniversitesi

Problem Durumu

Başarı, mevcut eğitim sistemi içinde ön planda tutulan bir kavram olduğundan; ebeveynlerin, öğretmelerin bütün gayretleri öğrencinin derslerinden yüksek notlar almasını sağlayabilmek adına olmaktadır. Ders çalışma becerileri, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkin rol oynamaktadır (Aquino, 2011; Jansen & Suhre, 2010; Yu, 2011).Ders çalışma becerileri kapsamında olduğu bilinen bu davranışlar zaman yönetimi, motivasyon ve sınavlara hazırlanma-sınav kaygısı yönetimi olmak üzere üç boyut altında açıklanmaktadır (Bay, Tuğluk ve Gençdoğan, 2004). Motivasyon bireyin öğrenmesinde ve öğrenme ortamının oluşturulmasında önemli bir faktördür; ancak tek başına yeterli değildir. Başarılı olabilmek için zamanın etkin olarak kullanılması ile beraber yapılacakların önem sırasına göre programlanmasına da gereksinim duyulur (Karaoğlan ve Yaman, 2009). Bu durumda, zaman yönetimi kavramı üzerinde durulmalıdır. Zaman yönetimi ders çalışma becerilerinin bir diğer boyutudur. Zamanın etkili kullanımı kavramı ile ders çalışma zamanını ve çalışma ortamını planlı bir şeklide düzenlemek kastedilmektedir (Eren, 2011). Ayrıca sınavlara hazırlanma-sınav kaygısı yönetimi de ders çalışma becerileri kapsamında yer almaktadır. Öğrencilerin sahip oldukları potansiyeli ortaya koyabilmeleri açısından sınavlara etkili ve planlı bir şekilde çalışmaları önemli bir konudur (Koruklu, 2010). Öğrencilerin akademik başarıları ve ders çalışma becerileri ile anlamlı ilişki içerisinde olan faktörlerden bir başkası da akademik risk alma davranışıdır. Akademik risk alma, herhangi bir konu ya da soru hakkında ortaya sunulan fikirlerin ve çözüm önerilerinin olumsuz neticelenme ihtimaline karşın yine de çekinmeden tahminlerde bulunabilme, zorlu ve daha önceden tanıdık olunmayan akademik görevleri tercih etme olarak tanımlanabilir (Strum, 1971).Akademik risk alan öğrencilerin motivasyonları ve bunla ilişkili bir şekilde akademik başarıları olumlu yönde etkilenir. Ayrıca risk alma davranışı ile kaygı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Maner & Schmidt, 2006). Bu açıdan değerlendirildiğinde, akademik risk alma davranışının, ders çalışma becerilerinin sınava hazırlanma-sınav kaygısı yönetimi ve motivasyon boyutlarıyla ilişkili olduğunu düşündürmektedir.

Literatür incelendiğinde ders çalışma becerileri ile akademik risk alma arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu görülse de, ders çalışma becerilerinin akademik risk alma davranışını hangi yönde ve ne düzeyde etkilediğini gösteren az sayıda çalışma olduğu ve genellikle üniversite öğrencisi düzeyinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu noktadan hareketle araştırmada, ortaokul öğrencileri üzerinde çeşitli değişkenler açısından ders çalışma becerileri ile akademik risk alma arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile akademik risk alma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek ve cinsiyet, sınıf düzeyi, ek ders alıp almamaları ve uyku süreleri değişkenlerine göre bu ilişkinin değişip değişmediğini belirlemektir.Çalışmanın örneklemini ortaokul 5. sınıf düzeyinde 101 öğrenci, 6.sınıf düzeyinde 114 öğrenci ve 7.sınıf düzeyinde 159 ve 8. Sınıf düzeyinde 103 öğrenci olmak üzere toplam 477 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde üç ortaokulda gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amacına uygun olarak çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). İlişkisel araştırma iki temel amaç için yürütülmektedir. Bunlar; önemli insan davranışlarının açıklanmasında yardımcı olmak ya da muhtemel sonuçlarını tahmin etmek. (Creswell, 2005). Bu doğrultuda ilişkisel taramanın yordayıcı unsuru bu çalışmanın amacıyla uyum göstermektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ders Çalışma Becerileri Ölçeği (DÇBÖ) ve Akademik Risk Alma Ölçeği (ARAÖ) kullanılmıştır. 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahip olan bu ölçekte toplam 26 madde bulunmaktadır. Motivasyon, zaman yönetimi ve sınava hazırlık ve sınav kaygısı yönetimi olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahiptir. DÇBÖ'den, alt ölçekler için ayrı ayrı puanlar elde edilebileceği gibi ölçek toplam bir ders çalışma becerisi puanı da vermektedir. Ölçeğin bütününde toplam puan artışı yüksek ders çalışma becerisini ifade etmektedir.

Akademik Risk Alma Ölçeği (ARAÖ). ARAÖ, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle mücadele etmedeki cesaretini ve istekliliğini/isteksizliğini ölçmek üzere Clifford (1991) tarafından geliştirilmiş ve Korkmaz (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahip bu ölçekte 36 madde bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal formu Başarısızlık sonrası olumsuz hisler taşıma eğilimi (BSOE), Güç işlemleri tercih etme eğilimi (GİTE) ve Başarısızlık sonrası yeniden toparlanma ve etkin olma eğilimi (BSYTEOE) olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Korkmaz (2002) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında, ölçeğin orijinal formundaki üç boyuta ilaveten Ödev yapmama eğilimi (ÖYE) olarak adlandırılan dördüncü bir boyut ortaya çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin ders çalışma becerilerinin akademik risk alma düzeyleri üzerindeki etki düzeyini belirlemek amacıyla yapılan doğrusal regresyon analizi sonucunda ikisi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin ders çalışma becerileri ile akademik risk alma düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile akademik risk alma düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, 5., 6., 7. Ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile akademik risk alma düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ortaokul 5.,6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin ek ders alma durumlarına göre ders çalışma becerileri ile akademik risk alma düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde dershaneye giden öğrencilerin ders çalışma becerileri ile akademik risk alma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, etüt merkezine giden, özel ders alan ve ek ders almayan öğrencilerin ders çalışma becerileri ile akademik risk alma düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin uyku süreleri açısından ders çalışma becerileri ile akademik risk alma düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, günde 3 ila 5 saat, 6 ila 8 saat ve 9 saat üzeri uyuyan öğrencilerin ders çalışma becerileri ile akademik risk alma düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ders çalışma becerileri, Akademik risk alma, Ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Aquino, L. B. (2011). Study habits and attitudes of freshmen students: Implications for academic intervention programs. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5), 11161121.

Bay, E., Tuğluk, M. ve Gençdoğan, B. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2(2), 223-236.

Büyüköztürk S, Kilic Cakmak E, Akgün OE, Karadeniz S, Demirel F. (2013). *Bilimsel arastirma yontemleri.* Ankara: Pegem A.

Cresswell, J.W. (2005). *Educational Research.: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Researeh. Secand Edition*. Upper Saddle River, NewJersey. Ohio

Eren, O. (2011). İlköğretim 6., 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları İle Fen Ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki, *Yüksek Lisans Tezi*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Jansen, E. P. W. A. & Suhre, C. J. M. (2010). The effect of secondary school study skills preparation on first-year university achievement. *Educational Studies*, 36(5), 569–580.

Karaoğlan, A.D. ve Yaman, R. (2009). The Relationship between the Success and Time Management of Executives and A View to Executives of Turkish top Companies. *Gazi University Journal of Science,* 22(4), 287-295.

Maner, J. K. & Schmidt, N. B. (2006). The Role Of Risk-Avoidance İn Anxiety. *Behavior Therapy,* 37, 181–189.

Strum, I. S. (1971). The Relationship Of Creativity And Academic Risk-Taking Among Fifth Graders: Final Report. ERIC Document Reproduction Service No: ED046212.

Yu, D. D. (2011). How much do study habits, skills and attitudes affect student performance in introductory college accounting courses? *New Horizons in Education*, 59 (3), 1-15.

(10829) Öğretmen Adaylarının Dünya Vatandaşlık Yeterlik Algıları, Eleştirel Düşünme Ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi

DERYA GÖĞEBAKAN-YILDIZ *Manisa Celal Bayar Üniversitesi*
SEMİHA ŞAHİN *Dokuz Eylül Üniversitesi*
MUSTAFA ŞAHİN

Problem Durumu

Göç, insan hakları, ve çevresel problemler gibi küresel problemlerin artarak ve karmaşıklaşarak sürdüğü günümüz dünyasında, bu sorunların klasik vatandaşlık bağlamında çözülemeyeceği fikri yaygın bir şekilde kabul görmektedir (Özel, 2007). Küreselleşme süreciyle birlikte değişmeye ve zenginleşmeye başlayan vatandaşlık yaklaşımında, sadece ülkesine karşı sorumluluklarının bilincinde olmak yeterli sayılmamaktadır. Bu bağlamda birey olarak kendisini tüm insanlığa karşı sorumlu gören, evrensel değerlere sahip, küresel sorunlara karşı duyarlı vatandaşlık kavramı ön plana çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, bu özelliklere sahip bireylerin "küresel vatandaş" ya da "dünya vatandaşı" olarak tanımlandığı anlaşılmaktadır (Apple, 2006; Hicks ve Holden, 2007; Kadragic, 2006; Kan, 2009; Noddings, 2005; Özel, 2007; Silva, 2014). Oxfam'a göre dünya vatandaşı birey, küreselleşme, eşitlik ve farklılıklara saygı, adalet gibi küresel konularda birikime sahip olmalı; eleştirel düşünme, etkili tartışabilme, adaletsizlik ve eşitsizlikle mücadele edebilmeli, işbirliği ve anlaşmazlık çözmede donanımlı olmalı; empati, öz saygı, kimlik, sosyal adalet, gibi tutum ve değerleri benimsemiş olmalıdır (akt. Kan, 2009b). Oxfam'ın tanımı incelendiğinde; küresel meselelere eleştirel bakabilme ve bu meselelerle ilgili bilgi birikimine sahip olmanın dünya vatandaşı bireyin çok önemli özellikleri arasında yer aldığı anlaşılmaktadır.

Eleştirel düşünme, Lipman'a göre "iyi bir yargıya götüren becerili ve sorumlu bir düşünmedir, çünkü içinde bulunduğu bağlama duyarlıdır, kriterler üzerine kurulur ve kendini düzeltici bir yapıya sahiptir" (akt. Nosich, 2012). Halpern'a göre ise "beceri ve strateji bileşimi olan bir düşünme biçimidir. Bu tür düşünme, belirli bir hedefe yönelik ve amaçlıdır. (Akt. Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz, 2008) Tanımlamalar incelendiğinde; eleştirel düşünmenin; bireyin içsel ve çevresel gerçekliklerinin farkında olmasından hareketle, durağan olmayan, sorumluluk anlayışına dayalı, açıklık ve sürekli bir değerlendirmeyi içeren aktif bir kişisel düşünme süreci ve yaşamsal bir beceri olduğu görülmektedir.

Dünya vatandaşı bireyin bir diğer özelliği dünya sorunlarına ilişkin sahip olduğu bilgi birikimidir. Küreselleşen dünyada teknolojik, ekonomik ve sosyal yaşamdaki baş döndürücü değişimler bilgi yapılarını da çok hızlı bir değişime zorlamaktadır. Bireylerin bu değişimlere uyum sağlama ve dünya sorunlarına duyarlı birer vatandaş olmaları amacıyla yaşam boyu öğrenme anlayışlarını geliştirmeye ihtiyaçları oluğu düşünülebilir. Yaşam boyu öğrenme, kişilerin yaşamları boyunca edindikleri bilgileri, becerileri, değerleri ve yaklaşımları artıran ve zenginleştiren, bunları gerçek yaşamda uygulayabilmeyi sağlayan destekleyici bir süreçtir (Candy,1994akt. Polat ve Odabaş, 2008). Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi UNESCO'dan Birleşmiş Milletler'e kadar birçok uluslararası kurum ve sivil toplum kuruluşlarının önem verdiği konulardan biridir. Bu özellikler aynı zamanda öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar arasında yer almaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının dünya vatandaşlık algıları, yaşam boyu öğrenme ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesidir. Bu amaca dayalı olarak oluşturulan araştırma soruları şu şekilde sıralanabilir: 1) Öğretmen adaylarının dünya vatandaşlığı yeterlik algıları cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? 2) Öğretmen adaylarının yaşamboyu öğrenme eğilimleri cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? 3) Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma bir betimsel araştırma türü olan ve değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamaya çalışan ilişkisel tarama türünde desenlenmiştir (Karasar,2005).

Çalışma Grubu: Araştırmanın amacına yönelik olarak, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Manisa Celal Bayar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitelerinde açılan pedogojik formasyon derslerine devam eden 508 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Öğrencilerin %65,4'ü (n=332) kadın ve %34,6'si (n=176) erkektir.

Veri Toplama Araçları: Çalışmada öğretmen adaylarının dünya vatandaşlık algılarını ortaya koymak amacıyla "Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algı Ölçeği" (Şahin, Şahin ve Göğebakan-Yıldız, 2016) eleştirel düşünme eğilimleri için Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ortaya koymak amacıyla "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" (Coşkun-Diker, 2009) ve kullanılmıştır.

Veri toplama Süreci: "Dünya Vatandaşlığı Yeterlik Algı Ölçeği", "Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği" formları gönüllülük esaslarına dayalı olarak öğretmen adaylarının tarafından cevaplandırılmıştır. Cevaplanan ölçekler incelenmiş, eksik ve hatalı doldurulan 27 ölçek formu işleme alınmamıştır. Böylece ulaşan toplam 535 ölçekten 508'i geçerli sayılmış ve analizler bu veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Verilerinin Analizi: Çalışmada elde edilen veriler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış, değişkenler arasında ilişkiyi belirlemede iki ortalama arasındaki farkın önemlilik testi (t testi) ile tek yönlü varyans çözümlemesi (F istatistiği) kullanılmıştır. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığı "Scheffee" testi ile incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlar: Ulaşılan bulgular incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre katılımcıların dünya vatandaşlığı yeterlik algıları, eleştirel düşünme eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında toplam ölçek puanları arasında anlamlı bir fark yoktur. Başka bir deyişle, kız ve erkek öğretmen adaylarının dünya vatandaşlığı yeterlik algıları, eleştirel düşünme eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine, ilişkin puan ortalamaları benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre dünya vatandaşlığı yeterlik algıları, eleştirel düşünme eğilimleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinde anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre dünya vatandaşlığı yeterlik algılarının, eleştirel düşünme eğilimleri, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir. Ulaşılan sonuçlar alanyazın temelinde ayrıntılı olarak tartışılmış ve bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: DÜNYA VATANDAŞLIĞI, ELEŞTİREL DÜŞÜNME, YAŞAM BOYU ÖĞRENME

Kaynakça

Apple, M. W. (2006). Educating the "rigth" way. New York: Routledge.

Coşkun Diker, Yelkin (2009) "Üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi."Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalı. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara.

Gürkaynak, İ., Üstel, F., Gülgöz, S. (2008). Eleştirel Düşünme, Eğitim Reformu Girişimi.

Hicks, D. ve Holden, C. (2007). Teaching the global dimension. London: Taylor & Francis.

Kadragic, A. (2006). Globalization and human rights. Philedelphia: Chelsea House Publishers.

Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 25-30.

Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kökdemir, D. (2003). "Belirsizlik Durumlarında Karar Verme Ve Problem Çözme". Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Noddings, N. (2005). Educating citizens for global awareness. New York: Teachers College Press.

Nosich, Gerald M.; Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme

Rehberi, çev. Birsel Aybek, Ankara: Anı Yayıncılık, 2012. 232 s.

Özel, S. (2007). Küreselleşme döneminde vatandaşlık. [http://www.anayasa.gov.tr/files/pdf/anayasa_yargisi/soli_ozel.pdf] Erişim tarihi: 30.01.2017.

Polat, C., Odabaş, H., (2008). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı, Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslar arası Sempozyumu, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, s. 143–151.

Silva, M. (2014). State legitimacy and failure in international law. Leiden: Brill.

Şahin, M., Şahin S. & Göğebakan Yıldız, D. (2016). Sosyal bilgiler eğitimi programı ve dünya vatandaşlığı: Öğretmen adaylarının perspektifinden. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 31(2), 369-390. DOI:10.16986/HUJE.2016015386

(10877) Ergoterapi Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Meslekleri İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi: Zihin Haritaları Yöntemi

GÖKÇEN AKYÜREK *Hacettepe Üniversitesi*

SİNEM KARS *Hacettepe Üniversitesi*

GONCA BUMİN

Problem Durumu

Zihin haritaları bilgi ve düşüncelerin şekil, anahtar kelime ve imge kullanımı ile bir bütün halinde görülmesi ve somutlaştırılması ile öğrenilmesi ve hatırlanmasında kolaylık sağlamak için oluşturulan duyusal haritalardır. Zihin haritaları genellikle belli bir konuya ilişkin kavram veya üretilen fikirlerin bağlantılı olarak sunulması ile ortaya çıkarılır. Zihin haritaları literatürde akıl haritası, düşünme haritası olarak da isimlendirilebilmektedir (1). 1970'li yıllarda Buzan tarafından geliştirilmiş zihin haritalarının zihinsel gücü artırmaya yönelik kullanıldığını belirtmektedir (2). Zihin haritaları bireyin rahat düşünmesi ve yaratıcılığını artırmada önemli bir öğrenme yöntemidir. Balım'a göre zihin haritalama, bireylerin onlar için önemli bir kavram veya düşünce ile ilişkili görsel ve sözel unsurlar yolu ile beynin her iki hemisferini harekete geçiren etkili bir tekniktir (3). Beynin potansiyelini ortaya çıkarmada etkin olan bu yöntem, bireylerin anlamlı öğrenmelerini sağlayan bilgiyi ya da düşünceyi grafiksel bir gösterim şekli olarak da ifade edilir (4).

Bireyler ya da öğrencileri Zihin haritası tekniğini kullanırken merkez düşünceleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmalıdırlar. Ayrıca kullanacakları kavramlar arasındaki ilişkileir düşünmeli ve bu kavramları doğru öğrenmek için plan yapmalıdırlar. Ardından ana düşünce ya da kavram yatay olarak kullanılacak kağıdın merkezine yerleştirilir. Düşünceler, yan kavramlar merkez düşünceden ayrılan dalların dengeli dağılımı ile beyin fırtınasını başlatmış olur (5). Haritanın hazırlanması sırasında beynin her iki hemisferi de göz önüne alınmaktadır (6). Birey kavramlar ve düşünceler arasındaki ilişkileri ortaya koymada beynin sol kısmı kullanılmakta iken dalların arasında kurulmuş ilgi, anahtar resim ya da sözcüklerin varlığı, dalların dalgalı oluşturulması ve hangi renk ile başlıyorsa dalın aynı renkle devam etmesi gibi kurallar beynin sağ kısmını harekete geçirdiğinden başlangıçta öğrenmeyi daha sonraki süreçlerde de hatırlamayı kolaylaştırmaktadır.

Zihin haritaları not almak, hedef oluşturmak, toplantı ya da sunum hazırlama, rapor hazırlama, bilgileri özetlemek, daha kolay hatırlamak, başka bilgiler ile ilişkilendirmek ve konunun yapısını bütüncül bir şekilde sunmak için kullanılabilir (7). Zihin haritalama düşüncelerin ifade edilmesine yardımcı olan bir tekniktir (8).

Günümüzde kişilerin kendilerine uygun meslek seçmeleri gelişen dünya ve özellikle teknoloji ile oldukça güçtür. Çünkü günün gerekliliklerine göre bazı meslekler ön sıralara taşınırken bazı meslekler sönüp gitmektedir. Ayrıca üniversite seçme sınav sistemi de bireylerin meslekleri tanıması ya da yeteneklerini anlamasında yeterli değildir. Literatür, okuduğu bölümü bilinçli seçmediklerini, istedikleri bölümden ziyade bir takım nedenlerden dolayı yaptıklarını göstermektedir (8-10).

Ayrıca bireylerin okuduğu bölüme başlamaları, hocalarını tanımaları, derslere girmeleri ile mesleği tanıma ona uyum sağlama arasındaki ilişki literatürde çalışılmamış bir konudur. Bu çalışmanın amacı ergoterapi öğrencilerini dönemler arası meslek algısının nasıl değiştiği ile ilgili betimsel bir araştırma yapmaktır. Ergoterapist adaylarının meslekleri ile ilgili düşüncelerinin bilinmesi müfredatın başarısı için hangi konuların üzerinde daha çok durulması gerektiği ile ilgili de fikir verebileceği için alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma 2016-2017 öğretim yılı güz ve bahar döneminde Hacettepe Üniversitesi Ergoterapi Bölümü'nde yapılmıştır. Katılımcıları, Hacettepe Üniversitesi Ergoterapi Bölümü'nde okuyan, gönüllü 121 (81 kız öğrenci, %67) öğrenci (1-4. Sınıf öğrencileri) oluşturmaktadır.

Bu çalışma kapsamında onam formunu imzalamış öğrencilere yazarlar tarafından 1'er saat olmak üzere 2 gün zihin haritaları yöntemi anlatılmış ve bu kapsamda ergoterapiyi merkeze alarak zihin haritası oluşturmaları istenmiştir. Aynı zamanda yazarlar tarafından oluşturulmuş demografik bilgileri de (yaş, cinsiyet, yaşadığı yer, bölümü tanıyarak mı geldiği, idealindeki üniversitede okuyup okumadığı vb.) içeren bir formda doldurtulmuştur. Öğrencilerin yaş aralığı 18-25'tir. Öğrencilerin sırası ile %5'i 1. Sınıf, %31'i 2. Sınıf, %13'ü 3. Sınıf, %30'u 4. Sınıfta okumaktadır. Katılımcıların %20'si sınıfını belirtmemiştir.

Bu çalışmaya katılan 121 öğrencinin zihin haritaları temel veri aracı olarak kullanılmış ve zihin haritalarının içerik analizi yapılmıştır.

Ergoterapist adaylarının %57,1'i hayalindeki üniversitede mi okuyorsun sorusuna "evet" cevabı verirken sadece %28,6'sının hayalindeki bölümde mi okuyorsun sorusuna "evet" demesi bölüme gelen öğrencilerin bölümü benimsemelerinde ve uyum göstermelerinde olumsuz bir durum gibi görünse de bölümü tanıyarak seçtim (%67), bu bölüm ilk beş tercihim arasında yer alıyordu (%48,1) ve bölümü benimsediğimi düşünüyorum (%64,9) diyenlerin çoğunlukta olması bu seçimde etken faktörleri farklı olduğunu düşündürmektedir.

Ergoterapist adaylarının bölümleri ile ilgili düşünceleri önce eğitim (%43), meslek (34,7) hayatları, kişilik özellikleri (%14,6) ve çevresel faktörler (%7,7) olmak üzere 4 başlıkta toplanmıştır. Daha sonra ise bu ana başlıkların içeriklerini irdelemek için her bir başlık için sırası ile 5, 5, 5 ve 2 alt başlık belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Buna göre; öğrencilerin tümü eğitim hayatları ile ilgili dersler, eğitmenler, okul, stajlar ve mezuniyetlerini düşünerek ilişkilendirirmişlerdir. Okudukları bölümü; mezuniyet sonrası idealleri, liderlik duyguları, Ergoterapi'nin ilkeleri ve özellikleri ve mesleki çıktıları ile ilişkilendirmişlerdir. Ergoterapiyi dürüstlük, güvenilirlik gibi kişilik özellikleri; gönüllü çalışma, müzik resim, renk gibi ilgileri ve özgürlük, barış, huzur gibi düşünceler bağdaştırmışlardır. Son olarak çevresel etkenler öğrencilerin ergoterapi düşüncesinde fiziksel-kurumsal çevre ile aile, arkadaşlar olarak ön plana çıkmaktadır.

Bu veriler ışığında öğrencilerin bölümleri ile ilgili düşünceleri ve uyumlarının kuvvetli olduğu düşünülmektedir. İleride bu çalışmanın takibinin yapılması ve mezun olduklarında meslekleri ile ilgili düşünceleri ve uyumları incelenerek meslek seçimini etkileyen faktörlerin irdelenmesinin önemli olduğunu düşünmekteyiz.

Anahtar Kelimeler: üniversite öğrencisi, ergoterapi, zihin haritaları

Kaynakça

1. Yumuşak GK. 2013. Fen dersinde zihin haritalarının kullanımının öğrenci başarısına etkisi. Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi. 2 (3): 1-5.

2. Buzan, T. (2004) http://www.aksam.com.tr/arsiv/aksam/2004/05/30/ekonomi/ekonomi1.html

3. Balım, A. G., Evrekli, E. ve Aydın, G. (2007). Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritalama tekniği ve mind manager programı uygulamaları. Famagusta, Turkish Republic of Northern Cyprus: VII. International Educational Technologies Conference. (3-4--5Mayıs 2007).

4. Mueller, A., Johnston, M. & Bligh, D. (2002). Joining mind mapping and care planning to enhance student critical thinking and achieve holistic nursing care. Nursing Diagnosis, 13(1), 24-27.

5. Zampetakis, L. A., Tsironis, L. & Moustakis, V. (2007). Creativity development in engineering education: The case of mind mapping. Journal of Management Development, 26(4), 370-380.

6. Brinkmann, A. (2003). Graphical knowledge display-mind mapping and concept mapping as efficient tools in mathematics education. Mathematics Education Review, 16, 35-48.

7. Williams, M. (2006). Mastering leadership. London, GBR: Thorogood.

8. Yiğit, R., Esenay, F.I. ve Derebent, E. (2007). Türkiye'de hemşirelik son sınıf öğrencilerin profili. *Cumhuriyet Üniversitesi HYO Dergisi, 11*(3). s.1-12.

9. Çetin, N. ve Mahir, N. (2006). Genel matematik dersindeki öğrenci başarısı ile ÖSS başarısı arasındaki ilişki. İ*nönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(11). s.37-46.*

10. Kaya, B. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma ile ilgili öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Üniversite ve Toplum, 8* (3).

11. Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Geliştirilmiş 2. Baskı. Pegem Akademi

(10931) A Systematic Review: Feedback in ELT in Turkish Higher Education Context

ANIL KANDEMİR

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Feedback is stated as among the top 10 influences on achievement based on the meta analysis done by Hattie (2009) according to Hattie and Gan (2011). Carless (2006, cited in Hattie and Gan, 2011, p. 249) has shown that teachers consider their feedback far more valuable than students do, and students often find teachers' feedback confusing, non-reasoned, and not understandable. Hattie and Gan (2011, p. 250-257) while discussing feedback in the book chapter, mainly focus on and consider four major psychological perspectives—objectivism, information processing, socioculturalism, and visible learning theory—that provide the frameworks for describing different views of learning and the nature of feedback. They also summarize that feedback is external response which may contain symbols that match an external entity, and it reinforces current representations or corrects misinterpretations of this external entity.

Feedback is an important part of second language writing. Feedback has "a potential to support the teaching environment". It is also seen as "informational" and "advice to facilitate improvements" (Hyland and Hyland, 2001). There are different types of feedback. These are teacher feedback, peer revision and self-editing, which need to be either oral or written (Öztürk, 2006, p.10). Another classification of feedback in terms of corrective feedback is also done by Büyükbay (2007) in her master thesis as "Corrective feedback is described by Lightbown and Spada (1999) as 'an indication to a learner that his or her use of the target language is incorrect' (p.172), and it falls into two categories, explicit or implicit, depending on the way the errors are corrected". As it can be seen from the explanations and classifications, there are many types of feedback, depending on who is giving it, how it is given and all of these factors might be affecting the achievement, and the preference of students and teachers on feedback is also discussed in many studies including the ones I have examined in this study.

The research questions are employed are that what is the effect of feedback on students' achievement of learning outcomes among ELT context in Turkish universities and the attitudes of students towards feedback in ELT context in Turkish universities. In order to answer these questions, 62 studies are examined and tried to be presented according to the main themes observed, such as achievement, attitude to feedback, students' and teachers' preferences of feedback. The studies examined are also grouped according to the sample or participants they are studied on. The studies are also examined according to the method they have employed.

Araştırma Yöntemi

This study is designed as a systematic review research which is seen as one of the key features of research synthesis. Research synthesis is secondary research. It involves techniques and strategies to accumulate the findings of primary research (Davies, Nutley & Smith, 2000). Systematic review is defined by Charmels, Hedges and Cooper (2002) as "the application of strategies that limit bias in the assembly, critical appraisal, and synthesis of all relevant studies on a specific topic. Meta-analysis may be, but is not necessarily, used as part of this process" (pp. 176-7). Torgerson, (2003) also adds that systematic review studies seek to identify all the available evidence with respect to a given theme and such studies have the advantage of including all the studies in a field. Petticrew and Roberts (2005, p. 9) also define systematic review in such a way that emphasizing its role in limiting bias "Systematic reviews are literature reviews that adhere closely to a set of scientific methods that explicitly aim to limit systematic error (bias), mainly by attempting to identify, appraise and synthesize all relevant studies (of whatever design) in order to answer a particular question (or set of questions)". This study which is a systematic review of the use of feedback in English language teaching (ELT) context in Turkish higher education context, mainly includes studies done in preparatory classes and ELT departments, teacher candidates. Based on the eligibility criteria 26 thesis (20 MA thesis and 6 PhD dissertation) and 12 journal articles are included.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

A pattern is observed from the research studies conducted in the field of ELT higher education institutions in Turkey. Mainly, studies have focused on writing and speaking skills, however, in some studies grammar and vocabulary learning have been dealt. It can be obviously said that studies using both qualitative and quantitative data collection tools, the mixed-method design, consist most of the studies examined. Also, I can conclude that the topic is immensely studied in the preparatory schools and English language teacher education departments namely with ELT teacher candidates. So, we might say that both groups consist the main samples or participants of the related research studies examined. Feedback in writing skill is seen as effective on achievement in many studies, whereas the effect size is not given, so the effect sizes for quantitative studies couldn't be calculated. In qualitative studies, feedback is also found effective on achievement and in some studies students prefer teacher feedback rather than peer feedback whereas in some studies peer feedback is found also more effective than other types of feedback. In some studies, vocabulary and grammar learning are studied as well, and in these studies corrective feedback has no significant difference in a long term.

Anahtar Kelimeler: Feedback, systematic review, ELT, higher education, writing, speaking.

Kaynakça

Büyükbay, S. (2007). *The effectiveness of repetition as corrective feedback* (Unpublished master thesis). Bilkent University, Ankara, Turkey.

Chalmers, I., Hedges, L. V. & Cooper, H. (2002). A brief history of research synthesis. *Evaluation and the Health Professions*, *25*, 12-37.

Davies, H., Nutley, S. & Smith, P. (2000). Introducing evidence-based policy and practice in public services. In H. Davies, S. Nutley and P. Smith (Eds.), *What Works? Evidence-based Policy and Practice in Public Services*. Bristol: The Policy Press, 1-11.

Hattie, J. & Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. In Richard E. Mayer and Patricia A. Alexander (Eds.) *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 249-271). New York: Routledge.

Hyland, F. & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing*, *10*(3), 185-212.

Öztürk, B. (2006). *Impact of peer revision on second language writing* (Unpublished master thesis). Bilkent University, Ankara, Turkey.

Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Oxford, UK: Blackwell.

Torgerson, C. (2003). *Systematic reviews*. London, UK: Continuum.

(10949) Öğrenme Stratejileri Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi: Bir Meta-Analiz Çalışması

İBRAHİM YILDIRIM — *Harran Üniversitesi*
SEVİLAY ÇIRAK KURT — *Adıyaman Üniversitesi*
SEDAT ŞEN

Problem Durumu

Bireyin nasıl daha iyi ve kolay öğreneceğini bilmesinin (Brandt, 1988/1989), bağımsız öğrenmenin (Weinstein & MacDonald, 1986) kısacası öğrenmeyi öğrenmenin temelini oluşturduğu ifade edilen öğrenme stratejileri, farklı araştırmacılar tarafından (Arends, 1997; Demirel, 2003; Sönmez, 2007; Weinstern & Mayer; 1986) tanımlanmıştır. Demirel (2003) öğrenme stratejisini en öz olarak bilgi ve becerilerin elde edilmesini kolaylaştırmak için özel bir öğrenme durumunda birey tarafından kullanılan zihinsel taktiklerin tümü olarak tanımlamıştır. Arends'e (1997) göre öğrenme stratejisi, belleğe yerleştirme ve geri getirme gibi bilişsel stratejileri ve bilişsel stratejileri yönlendirici yürütücü biliş süreçlerini kapsayan, öğrenen tarafından kullanılıp öğrenenin öğrenmesini etkileyen davranış ve düşünme süreçleri olarak ifade edilmiştir. İlgili tanımlarda ortak olan nokta bireyin öğrenme sürecinde aktif rol alarak yeni bilgiyi nasıl daha iyi ve kolay özümseyeceğini bilmesi ve buna yönelik bilinçli zihinsel süreçler geçirmesidir.

Araştırmacılar öğrenme stratejilerinin bireylere kazandırılmasında Milli Eğitim Bakanlığı'na, okullara ve öğretmenlere önemli görevler düştüğünü ifade etmekte (Demirel, 1993; Erdem, 2011; Özer, 2003; Somuncuoğlu & Yıldırım, 1998), önerilerde bulunmakta ve öğrenme stratejisi öğretim programlarında olması gereken özellikleri (Lenz, 1992; Paris, 1988: Akt: Özer, 2003) sıralamaktadırlar.

Öğrenme stratejileri ile ilgili çalışmaların büyük çoğunluğu betimsel ve ilişkisel (Akkuş, İspir, Ay & Saygı, 2011; Buluş, Duru, Balkıs & Duru, 2011; Cesur & Fer, 2011; Saracaloğlu & Karasakaloğlu, 2011; Tunca & Alkın-Şahin, 2014) olmakla birlikte deneysel çalışmalar da mevcuttur. Deneysel çalışmalarda genel olarak öğrenme stratejileri öğretiminin akademik başarıya (Kaydu, 2004; Yıldız, 2003), tutuma (Belet, 2005; Dikbaş & Hasırcı, 2008), üstbilişsel farkındalığa (Baş, 2012; Yokuş, 2009), kalıcılığa (Bozkurt, 2007; Meydan, 2010), yürütücü biliş becerisine (Çalışkan & Sünbül, 2011) vs. etkisi incelenmiş ve çalışmaların çoğunda ilgili değişkenlerde olumlu gelişmeler görüldüğü ortaya konmuştur. Türkiye'deki alan yazında öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin çeşitli derslerdeki akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmış çok sayıda çalışma olmasına rağmen, bu konuda yapılmış bir meta-analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Farklı boyutları ile ele alınan öğrenme stratejileri ile ilgili araştırmaların birleştirilmeye, sentezlenmeye ve değerlendirilmeye ihtiyacı vardır. Bu bağlamda bu çalışmada "Öğrenme stratejileri öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ne düzeydedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Çalışma, öğrenme stratejilerinin öğrenilebileceği noktasında eğitim politikacılarına, program yapıcılara, uygulayıcılara yani öğretmenlere farkındalık sağlaması, ilgili çalışmaları sistematik olarak derlemesi ve sentezleyerek büyük resmi göstermesi ve bu kapsamda öğrenme süreçlerinde yol gösterici olması bağlamında önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini inceleyen bir meta-analiz araştırması olan bu çalışma nicel yöntemlerle yürütülmüştür. Çalışmanın amacı doğrultusunda Türkiye'de 2000 - 2016 yılları arasındaki 17 yıllık süreçte üretilen çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir. Tarama için Google Akademik, Ulakbim Veri Tabanı ve Ulusal Tez Merkezi alanları kullanılmıştır. Adı geçen veri tabanları taranırken, hem "öğrenme strateji(si/leri)" hem de "learning strategy" anahtar kelimeleri ile arama yapılmış olup yurt içinde yayımlanan veya yayımlanmayan Türkçe ve İngilizce dilindeki tüm çalışmalara ulaşabilmek hedeflenmiştir. Tarama sonucunda öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini deneysel olarak inceleyen çalışmalar kapsama alınmış; lisansüstü tezler ve bilimsel makalelerden oluşan toplam 28 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Öğrenme stratejilerine ilişkin nitel çalışmalar ve deneysel süreç içermeyen nicel çalışmalar kapsam dışında bırakılmıştır. Araştırmaya dâhil olan çalışmalar ilkokuldan üniversiteye farklı okul seviyelerinde; fen bilimleri, sosyal bilimler, yabancı dil öğretimi, Türkçe/Dilbilgisi ve müzik eğitimi alanlarındadır. Bu çalışmalardan üç tanesinde iki farklı deney grubu yer aldığı için iki ayrı etki değeri hesaplanmıştır. Yani toplamda 28 çalışma yer alırken 31 etki değeri ile analizler yürütülmüş olup analiz sürecinde etki değeri olarak "Cohen d" kullanılmıştır.

Araştırmanın geçerliği için amaca uygunluk irdelenmiştir. Bu bağlamda öğrenme stratejileri kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi; durumu deneysel olarak inceleyen araştırmalardan elde edilen standartlaştırılmış verilerle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Güvenirlik kapsamında ise makale ekleme çıkarma süreçleri, Cohen d değeri hesaplama süreçleri ve analiz sonuçlarının yorumlanması basamakları daima iki araştırmacının süreci ayrı ayrı işletmeleri ve sonuçları karşılaştırmaları ile yürütülmüştür. Bu karşılaştırmalarda iki araştırmacı arasında tam bir uyum olduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öncelikle meta-analize dâhil edilen araştırmalardaki verilerin sabit ve rastgele etkiler modeline göre etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, toplanan çalışmalardan elde edilen etki büyüklüğü değerlerinin heterojen dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla Q istatistiği ve I2 değerleri hesaplanmıştır (Borenstein, Hedges, Higgins & Rothstein, 2009). Bu kapsamda Q istatistiği homojenlik testi değeri 189.63 olarak bulunmuştur ($p<.01$). Bu sonuç, verilerin

heterojen olduğunu göstermektedir. Ayrıca I2 değeri 84.18'dir ve bu değer de yüksek düzeyde heterojenlik (Cooper, Hedges & Valentine, 2009) olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgulardan hareketle verilerin heterojen olduğu durumlarda kullanılan rastgele etkiler modeline karar verilmiştir. Etki değeri rastgele etkiler modelinde hesaplanan 1.21 olarak belirlenmiştir. Bu değer öğrenme stratejileri kullanımının öğrenci başarısını yüksek düzeyde (Ellis, 2009) olumlu olarak etkilediğini ortaya koymaktadır. Belirlenen etkinin güvenirliğine ilişkin en önemli tehdit yayın yanlılığıdır. Bu nedenle huni grafiği incelenmiş asimetriklik olmadığı için yayın yanlılığı olmadığına karar verilmiştir. Verilere ilişkin fail safe n değeri .05 güven düzeyinde 2987 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu, 28 araştırmanın verisinden oluşan bu meta-analizin bulgularının geçersiz sayılabilmesi için, alan yazında eldeki bulgulara zıt değerlere sahip en az 2987 adet çalışma olması gerektiğine işaret etmektedir. Son olarak bulgulardaki heterojenliğin nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla grup karşılaştırmaları da yapılmıştır, ilgili sonuçlar sunum esnasında paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme stratejileri, öğrenci başarısı, meta-analiz

Kaynakça

Arends R. I. (1997) *Classroom Instruction and Management.* The McGraw-Hill Companies, Inc.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex: UK: John Wiley.

Brandt, R. (1988/1989). On learning research: A conversation with Lauren Resnick. *Educational Leadership, 46*(4), 12-16.

Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentine, J. C. (2009). *The handbook of research synthesis and metaanalysis (2nd edition)*. New York: Russell Sage Publication.

Demirel, M. (1993). Öğrenme Stratejilerinin Öğretimi. *Eğitim ve Bilim, 17* (88), 52-59.

Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü (2. Baskı).* Ankara: Pegema Yayıncılık.

Ellis, P. D. (2009). *Thresholds for interpreting effect sizes*. [http://www.polyu.edu.hk/mm/effectsizefaqs/thresholds_for_interpreting_effect_sizes2.html]. Erişim tarihi: 08/02/2017.

Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim-online, 4* (1), 1–6.

Lenz, B.K. (1992). Self-managed learning strategy systems for children and youth. *School Psychology Review, 21*(2), 211-228.

Özer, B. (17-18 Kasım, 2003). Öğretmenlerin yeni görevi: öğrenmeyi öğrenme. *Öğrenmeyi Öğrenme Etkinlikleri*'nde sunulan bildiri. ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara.

Somuncuoğlu, Y., & Yıldırım, A. (1998). Öğrenme stratejileri: Teorik boyutları, araştırma bulguları ve uygulama için ortaya koyduğu sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*, *22*(110).

Sönmez, V. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Weinstein, C.E., & MacDonald, J.D. (1986). Why does a school psychologist need to know about learning strategies?. *Journal of School Psychology, 24*(3), 257-265.

Weinstein, C.E., & Mayer, R.E. (1986). *The teaching of learning strategies*. In M. Wittrock (Ed.), Handbook of Research on Teaching (315-327), New York: MacMillan.

(10951) Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin 'Her Çocuk Özeldir' Filmini Eğitim Programının Temel Ögeleri ve Öğretmenlik Mesleği Açısından Değerlendirmesi

SADIK YÜKSEL SIVACI — *Ahi Evran Üniversitesi*
FIRAT ÇÖPLÜ — *Milli Eğitim Bakanlığı*
DİLAN AKDOĞAN

Problem Durumu

Türk Dil Kurumu (2017) tarafından film; genel anlamda göstericide kullanılmak üzere her şeyi hazır, tamamlanmış sinema yapıtı, bir oyunun bütününü taşıyan şerit veya şeritlerin bütünü, sinemalarda gösterilen eser şeklinde tanımlanmıştır. En yaygın kitle iletişim araçlarından olan film, herkese kolayca hitap edebilen, okuma yazması olmayanların bile kolay anlayabileceği hareketli resim, söz ya da yazı ve müzikle oluşmuş bir anlatım olanağı verir (akt. Sarıbudak, 2015). Verilen eğitimin içeriği kadar öğrencilere nasıl aktarıldığı, kullanılan eğitim yöntemleri de öğrenme sürecinde önemlidir. Eğitim bilimlerinde sanat bir öğrenme aracı olarak görülmektedir (Mandıracıoğlu, Türk ve Durmaz, 2011). İdeal öğrenme yaşantılarını tasarlanması öğretmenin işidir. İdeal öğrenme yaşantılarının tasarlanması araştırmacıların ve düşünürlerin çokça üzerine odaklandıkları bir konu olarak literatürde karşımıza çıkmaktadır. Edgar Dale, 1946 yılında görsel- işitsel öğretim metotları üzerine ilk çalışmalarını yayınlamıştır. Dale' in bu çalışmaları 'yaşantı konisi' adını verdiği çalışmasının temelidir. Yaşantı konisi ile Edgar Dale, ne kadar fazla duyu organına hitap edilirse hedef davranışa ulaşmanın o kadar mümkün olduğunu iddia etmiştir. Dünden bugüne Dale' in varsayımları araştırmacılar tarafından defalarca sınanmıştır. Bu sınamalarda Dale' in görüşlerini destekler nitelikte pek çok bulguya erişilmiştir. Günümüzde eğitim teknolojileri sınıf içerisinde öğrenme yaşantılarının organize edilmesinde çok önemli bir yer edinmiştir. Birden fazla duyuya hitap ederek öğrenmenin organizasyonunda teknoloji bir öğrenme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıf içerisinde öğrenci motivasyonuna da katkı sağlayan bu araçlar, öğrenmenin kalıcılığında önemli bir yere sahiptir. Filmlerde yeri geldiğinde bu eğitim materyallerinden birine dönüşmektedir. Sınıf ortamında gerçekleştirilmesi veya gösterilmesi mümkün olmayan yaşantıların öğrenciye ulaştırılmasında önemli bir yere sahiptir. Eğitim- öğretim ortamları içerisinde filmler öğrencinin zihinsel etkinlikler üretmesine katkı sağlamakta, öğrenmenin kolaylaştırılmasına yardımcı olmaktadır. Film izleme ile öğrenciler, toplumdaki çok yönlü ve karmaşık ilişkileri analiz ederek pek çok şey öğrenebilir (Demircioğlu, 2007).Ülkemizde Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bu öğrenme süreçlerine katkı sağlaması amacıyla bazı film materyalleri üretmiş ve bu materyalleri öğretmenlerin kullanımına açmıştır.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme politikaları belirli dönemlerde farklı uygulamalarla yönetilmiştir. 2010 yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından yapılan bir düzenleme ile önceki dönemde kaldırılan pedagojik formasyon eğitim programları yeniden açılmıştır. Pedagojik formasyon eğitimi ile üniversitelerin eğitim fakültesi dışındaki fakültelerinden mezun olanlara da öğretmen olarak atanmanın yolu yeniden açılmıştır. Pedagojik formasyon eğitimi sürecinde öğretim elemanları tarafından çeşitli eğitim uygulamaları denenerek sınırlı süre verimli şekilde değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Bu araştırmada da 'Her Çocuk Özeldir' filmi bir eğitim materyali olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda, pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik algıları ve hazırbulunuşlukları ilgili bir çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Pedagojik formasyon eğitimi uygulamalarında görüldüğü gibi Türkiye öğretmen yetiştirme politikalarının tutarsız tarihçesi pedagojik formasyon öğrencileri ile ilgili güncel çalışmalar yürütülmesini zorunlu kılmaktadır. Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ve öğretmenlik meslek bilgisine yönelik bilimsel çalışmalar ile değerlendirilmesi gereklilik göstermektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon öğrencilerinin 'Her Çocuk Özeldir' filmini eğitim programının temel ögeleri (hedef- içerik- eğitim durumu- sınama durumu) ve öğretmenlik mesleği açısından değerlendirmesidir. Öğretmenlik mesleği açısından değerlendirmenin yanında kişisel gelişimlerine katkılarının değerlendirilmesi alt problemdir. Araştırma nitel desende oluşturulmuştur. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır(Yıldırım, 1999). Uygulama sürecinde yer alan pedagojik formasyon öğrencilerinin ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendiklerine odaklanıldığı için çalışma bir durum çalışmasıdır. İlgili durumda meydana gelen değişimleri anlamak için tek bir analiz birimi bütüncül olarak ele alındığı için bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları; olgu/olay ile içerik arasındaki sınırların açık bir şekilde belirlenmediği; ancak bir olgunun/olayın kendi gerçek yaşam ortamında araştırıldığı ve "Nasıl?" ya da "Niçin?" sorularının sorulduğu görgül bir araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır (akt. Köksal ve Demirel, 2008).Araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 Eğitim- Öğretim Yılı'nda Ahi Evran Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Sorular yarı yapılandırılmış şekilde sorulmuştur. Görüşme kayıtları metne dökülerek incelemesi yapılmıştır. Verilerin incelenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Araştırmada içerik analizi türlerinden 'kategorisel analiz' kullanılmıştır. Bu teknik, belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesini, ardından bu birimlerin, belirli kriterlere göre gruplandırılmasını ifade eder (Saatçioğlu, Özmen ve Özer, 2003).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin işlenmesi ve analiz süreci devam etmektedir. Veriler birimlere bölünerek gruplanlandırılmaktadır. Çalışmanın amacına uygun olarak problem durumu incelenmektedir. Analiz süreci sona erdiğinde ilgili literatürde tartışılarak sonuçlar sunulacaktır. Konu alanını ve diğer çalışmalara öneriler sunulacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü ile Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) arasında geleceğin öğretmenlerine yönelik geliştirilecek yetiştirme politikaları, kalkınma ve stratejik planlara, Milli Eğitim Şuralarına öneri sunacak bir araştırma kapsamında ele aldığımız bu çalışma; öğretmen yetiştirme programlarında kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bir çalışmadır. Buradan hareketle öğretmen yetiştirme politikalarına, yükseköğretimde teknoloji kullanımına, yükseköğretim eğitim programlarının incelenmesine, akredite ve fakültelerin modernleştirilmesine ilişkin öneriler geliştirilebilecektir.

Anahtar Kelimeler: Her Çocuk Özeldir, Eğitim Programının Temel Ögeleri, Öğretmenlik Mesleği, Pedagojik Formasyon Öğrencileri

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Bilig*, *42*, 77-93.

Köksal, N., Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34*(34), 189-203.

Mandıracıoğlu, A., Türk, M., & Durmaz, S. (2011). Modern Zamanlar filmi üzerinden endüstrileşmenin sağlığa etkisi hakkında öğrencilerin görüşleri. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi (MSG)*, *11*(41), 40-44.

Oruç, Ş, Sarıbudak, D. (2015). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitim içerikli filmlerin eğitim ortamlarına etkisine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi, 1*(1), 19-41. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/ijofe/issue/8542/105993

Saatçioğlu, Ö., Özmen, Ö., Sürel Özer, P. (2003). Bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesinde kütüphanelerin rolü ve Dokuz Eylül Üniversitesi uygulaması. *Bilgi Dünyası*, *4*(1), 45-63.

Türk Dil Kurumu. (Şubat 2, 2017). Film. http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.589b3dac7fa739.81583743 adresinden edinilmiştir.

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, *23*(112). Retrieved from http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2010). 28 Ocak 2010 tarih ve 03317 Sayılı yazı.

(10963) Bayanlarda 8 Haftalık Voleybol Teknik Antrenman ile Oyunlarının Fiziksel ve Motorik Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi

SİNAN AYAN
Kırıkkale Üniversitesi

MURAT BİLGİÇ
Kırıkkale Üniversitesi

Problem Durumu

Spor toplumları etkileme potansiyeline sahip, insan yaşantısının önemli bir parçası olan sosyal bir etkinliktir. Kuşkusuz bu etkinlikte bulunması gereken en önemli unsur çocuk ve gençlerdir. Spor, çocuğun hayatına büyümesinde ve olgunlaşmasında önemli bir rol oynadığından erken yaşlarda girmelidir. Çocuk gruplarında öğretilecek teknikler, basit anlaşılır olması gerekmektedir. Teknikler oyun olarak algılanmalı ve oyun mantığı içerisinde öğretilmelidir. Çocuklar açısından oyun haz ve mutluluk verici aktiviteler olarak tanımlanmakla beraber, küçük çocukların eğitimcileri açısından oyun, öğrenmenin temeli olarak kabul edilmektedir. Oyun sadece, çocuğun psiko-motor, psiko-sosyal, zihinsel ve duyuşsal yeteneklerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda çocuğun fizyolojik açıdan da gelişimini sağlar. Oyun çocuğun algılama, karar verme, hedef belirleme, strateji kullanma, dikkat ve konsantrasyon geliştirme gibi bilişsel süreçleri üzerinde etkili olduğu kadar kendine güven, motivasyon, gevşeme, rahatlama, stresle başa çıkma ve heyecanını kontrol etme gibi duygusal becerileri üzerinde de etkilidir. Bunlara ek olarak oyun çocuğun kas grupları, eklem, kemik ve tendonlar, vücut sistemleri, bağışıklık, kuvvet, sürat, dayanıklılık, hareketlilik, esneklik, koordinasyon ve beceri gibi fiziksel-fizyolojik süreçleri üzerinde etkili olduğu kadar paylaşma, yardımlaşma, işbirliği, grup birliği, liderlik, sorumluluk alma, iletişim gibi sosyal becerileri üzerinde de etkili olmaktadır. Çocuk oyun içerisinde, yaşadığı çevreye uyum sağlayabilmek için, gerekli doğa mücadelesini yarışma ruhu içerisinde gerçekleştirir. Oyun içerisindeki mücadele ve çocuğun içine girmiş olduğu hareketlilik, özellikle solunum, dolaşım ve sindirim sistemlerini olumlu etkilemekte, ayrıca iç salgı bezlerinden daha fazla salgılama yapmasına katkıda bulunarak gelişimini hızlandırmaktadır. Hareketli bir oyunu ilk kez oynayan bir çocuk, bir yandan zihniyle öğrenirken, diğer yandan da kaslarıyla öğrenir. Aynı oyunu her oynayışta, hem zihin hem de kaslar, o oyuna ilişkin hareketleri biraz daha pekiştirirler. Bunun sonucunda, bir çeşit kas belleği oluşur. Kaslar, daha önce öğrenmiş oldukları hareketleri bilmedikleri hareketlere göre, daha kolay yaparlar dolayısıyla bu rahatlık kas gelişimini hızlandırır, güçlendirir ve gelişimini sağlıklı kılar. Hareket eğitimi aktivitelerinin, çocukların motor beceri ve yeteneklerinin gelişmesinde önemli bir faktör olması, hareket gelişimi süreci içerisindeki temel hareketler ve spor-beceri ile ilişkili hareketler döneminin alt yapısını oluşturması bakımından, konuyla ilgili uzmanların dikkatinin hareket eğitimi üzerine yoğunlaşmasına sebep olmaktadır. Çocukların motor gelişimleri çok hızlıdır. Çocuk 7-8 yaşına gelinceye kadar yaşamını sürdürmek için tüm bilgi ve becerileri kazanmıştır. Bu yaşlardaki çocuğa oyun yoluyla yaptığı spor dalına ait her hareket becerisi öğretilebilir. İlk ve ortaokul yılarında çocuklar hareketleri sayesinde vücutlarını daha iyi kontrol ederler ve bir etkinliğe daha uzun süre katılabilirler. Bunun yanı sıra, ilkokul çocukları fiziksel olgunluktan uzaktır ve onlar hareketli olmaya ihtiyaç duyarlar. İlkokul çocuklarının hareketlerindeki önemli bir prensip, onların durağan aktivitelerden çok işe karıştıkları, aktif oldukları aktivitelerle uğraşmalarıdır. Çalışmamızın amacı, 8 haftalık voleybol teknik antrenman ile oyunlarının bayanlarda fiziksel ve motorik gelişimlerine etkisinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma grubunu oluşturan denekler Gaziantep ilinde bulunan Vali M.Lütfullah Bilgin Ortaokuluna giden 2015/2016 eğitim-öğretim yılında okul, yerel veya ulusal düzeyde müsabakalara katılmamış sağlıklı toplam 25 gönüllü bayandan oluşmuştur. Deneklere 8 hafta boyunca haftada 3 gün 90 dakika voleybol teknik antrenman ve oyunlarından oluşan alıştırmalar uygulanmıştır. Deneklerin fiziksel özelliklerini belirlemek amacıyla yaş, boy uzunluğu, vücut ağırlığı, vücut kitle indeksi, motorik özelliklerini belirlemek için durarak uzun atlama, 30 saniye mekik, 30 saniye şınav, sağ el pençe kuvveti ve sol el pençe kuvveti, esneklik, flamingo denge testi, 20 metre sprint, anaerobik güç performansını belirlemek için testleri dikey sıçrama ve margaria kalamen ölçümleri alındı. Ölçümler Gaziantep Şahinbey Spor salonunda uygun ortamlarda alındı. Denekler 8 hafta boyunca voleybol branşına uygun antrenman yapmış ve voleybola uygun eğitsel oyun oynamışladır. Deneklere uygulanan 8 haftalık voleybol oyun ve teknik antrenman programından sonra ölçümler aynı saat ve salonda uygun ortamda tekrar alınmıştır. Bütün denekler, çalışma planı ve amacı hakkında bilgilendirilmiş ve katılımcılardan çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını gösterecek yazılı onay ile veli izin belgesi alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin istatistiksel analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmış olup, veriler, aritmetik ortalama ve standart sapma olarak belirtilmiştir. İstatistiksel sonuçlar $p<0.05$ anlamlılık düzeylerinde değerlendirilmiş olup, ikili grupların karşılaştırılmasında bağımsız t-testi uygulanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin kontrolü için Pearson korelasyonu yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmaya katılan deneklerin fiziksel özelliklerini belirleyen ölçümler incelendiğinde 11.64±0.95 yaş, 159.04±4.75 boy, 48.96±7.62 ağırlığında ve 19.35±2.84 BMI ortalamasına sahip olduğu belirlenmiştir. Deneklerin boy, durarak uzun atlama, 30 sn. mekik ve şınav, pençe kuvveti, esneklik, flamingo denge testi, 20 m sprint, anaerobik güç testleri margaria kalamen ve dikey sıçrama ön test-son testleri arasında olumlu yönde gelişme olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Düzenli olarak uygulanan antrenman ve eğitsel oyunların sporun temel amaçları içerisinde olan hareket becerilerinin kazanılmasına ve geliştirilmesine

katkı sağladığı yapılan farklı çalışmalarda da tespit edilmiştir. Sonuç olarak, 8 hafta boyunca uygulanan voleybol teknik antrenman ve oyunlarının bayanlarda fiziksel ve motorik gelişimlerine katkı sağladığı gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Antrenman, Bayan, Oyun, Teknik, Voleybol

Kaynakça

Sevim, Y., (1997). Antrenman bilgisi. Geliştirilmiş baskı. Ankara, Tutibay Yayınevi, 312, 320.

Muratlı, S., (1997). Çocuk ve spor. Antalya, 1-2, 64, 211-212.

Fisher, R., (1981). The complete training guide for judo. Canada: 1981, Okano I. vital judo grappling techniques, Tokyo: Japan Publications Inc.

Anadolu Üniversitesi Yayınları (2001). Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi. Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayını No:715. Eskişehir.

Çamlıyer, H., & Çamlıyer, H., (2001). Eğitim bütünlüğü içinde çocuk hareket eğitimi ve oyun. 4. Baskı. Manisa:Emek Matbaacılık San. ve Tic. Ltd. Şti.

Graham, G., Hale, S., & Parker, M., (2004). Children moving, 6th. edition. Boston:McGraw Hill.

Hazar, M., (1997). Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim. Saray Matbaası, Ankara.

Atlı, M., (1992). İlköğretim öğrencilerinin spora yönelmelerinde sportif amaçlı eğitsel oyunların rolü. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Mengütay, S., (1999) “Okul öncesi ve ilkokullarda hareket gelişimi ve spor”. Tutibay Yayınları, Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara, Ekim.

Şimşek, S., (1998). İlköğretim 8. sınıf beden eğitimi dersinin öğrencilerin psikomotor gelişimine katkısı konusunda beden eğitimi öğretmenleri ve öğrencilerin görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Santrock, J. W., (1988). Children. United States Of America: Wm. C. Brown Publishers

(11013) İlkokul 2. Sınıf Kodlama Eğitimi Konusunda Öğrenci Uygulamaları İle Öğrenci Ve Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

ESRA CESUR
Milli Eğitim Bakanlığı

TUĞBA YELKEN
Mersin Üniversitesi

Problem Durumu

Çocuklara erken yaşta programlama eğitimi verildiğinde; sistematik düşünme, problem çözebilme, olaylar arasındaki ilişkileri görebilme yetilerini kazanabilirler. Bu özelikte bireylerin yetişmesi sadece bilgisayar, yazılım alanında değil, türkçe matematik, günlük hayatta karşılaştıkları problemler gibi durumlarda olaylar arasında ilişki kurup daha kısa sürede anlama ve sorunu çözebilme becerilerini kazandırır. Kodlama ve programlama becerilerine sahip olmanın 21. Yüzyılda bütün sektörlerdeki çalışanlar için her zamankinden daha önemli hale gelmesi beklenmektedir. Son yıllarda çok sayıda kar amacı gütmeyen kuruluş yenilikçi ve ilgi çekici eğitim yaklaşımları ile kodlama eğitimi vermeye ayrıca birçok işyeri acil ihtiyaçlarını karşılamak için yenilikçi yaklaşımlar ile kod yazabilen kişiler aramaya başlamışlardır (Sayın&Seferoğlu, 2016). Programlama becerisi sadece bilgisayar programı yazabilmekle sınırlı olamamakla birlikte yeni nesil bireylerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını gerektiren, sistematik düşünebilmeyi, problemler karşısında farklı yönlerden bakabilmeyi ve çözümler üretebilmeyi, sebep-sonuç ilişkisi kurabilmeyi ve yaratıcı düşünmeyi de beraberinde getirmektedir(Yükseltürk ve Altıok, 2015:52). Ek olarak teknolojinin hızla gelişmesinin sonucunda ortaya çıkan gereksinimler; medya okuryazarlığı, enformasyon okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığıdır. Tüm bu gereksinimleri öğrencilerin karşılayabilmesi için teknolojiyi aktif bir şekilde kullanmaları ve yenilikleri yakından takip etmeleri gerektiği savunulmaktadır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013:437). Sayıları giderek artan birçok ülke öğrencilerinin bilgisayar programlama ve kodlama becerilerini geliştirmek için eğitim müfredatlarında kodlama eğitimine yer vermektedirler. Çeşitli ülkelerde ulusal veya bölgesel planlamalarda veya okul müfredatlarında da bu konuya yer verilmesi için çaba sarf etmektedirler. Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı, 2012-2013 öğretim yılından itibaren 5. Sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi" isimli bir dersin programlara eklenmesi kararını almıştır. Bu ders kapsamında paylaşmaya ve birlikte geliştirmeye dayalı sosyal kodlama ortamlarının kullanılması tavsiye edilmektedir. Çünkü dijital becerilerin geliştirilmesi dünyadaki dijital dönüşümün yani ekonomik büyümenin, vatandaşların refah düzeyinin artmasının ve dijital tek Pazar stratejisinin gerçekleşebilmesinin önkoşulu olarak görülmektedir. Dolayısıyla ülkelerin kalkınma planları ile eğitim politikaları ve bu bağlamda kodlama eğitimi arasında sıkı bir ilişkinin kurulmaya başlandığı görülmektedir. Öğrencilerin bu becerileri kazanmaları için uygulanması gereken yöntemlerden birisinin bilgisayar programlamanın öğretilmesi olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Williams and Cernochova, 20132; Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013:436). Buna rağmen, alan yazında kodlama eğitimiyle ilgili olarak yapılan akademik çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Ayrıca birçok ülkenin eğitim müfredatlarına kodlama eğitimini dâhil ettiğini veya etmek üzere hazırlıklar yapıldığı da görülmektedir. Programlama eğitiminde programlama eğitiminin şekli, programlama dili, hedef kitleye ulaşma ve geleneksel programlama dillerinin yapılarındaki karmaşıklık gibi zorluklar da bulunmaktadır (Keçeci, Alan & Zengin, 2016). Buna bağlı olarak, PISA sonuçlarına göre Finlandiya, Yeni Zelanda, İngiltere, ABD gibi ülkeler bu tür uygulamalara müfredatlarında yer vererek bu konuda hızlı ilerlemeler göstermektedirler (Akpınar ve Altun, 2014:3) Ayrıca code.org gibi kar amacı gütmeyen kuruluşlarla işbirliği çalışmalarının yapıldığı ve geleceğin yetişmiş insan gücü için ortaya konulan bu tür çalışmaların politika yapıcıları ve uygulayıcılar tarafından da desteklendiği anlaşılmaktadır.

Problem Cümlesi

İlkokul 2. Sınıf kodlama eğitimi konusunda öğrenci uygulamaları nasıldır? ve Öğrenci ve öğretmenlerin Kodlama konusundaki görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

- İlkokul öğrencilerinin uygulama başarı düzeyleri nasıldır?
- Ilkokul öğrencilerinin kodlama konusundaki düşünceleri nelerdir?
- Ders öğretmenlerinin kodlama konusundaki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, kodlama eğitiminde 2. Sınıf öğrencilerinin uygulama başarılarını belirlemek ile öğrenciler ve öğretmenlerin görüşlerini alarak kodlama eğitimi konusundaki belirleyici nitelikleri ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın Önemi

Araştırma, kodlama eğitiminin 2. Sınıf öğrencilerin e-içeriklerinin gözlemlenmesi ile öğrenci ve öğretmen görüşleri alınarak belirlenmesi açısından önemlidir. Öğrenciler tarafından ortaya çıkmış olan uygulama başarıları betimlenecektir. Ayrıca, bu

çalışmaların doğrultusunda öğrenci ve öğretmen görüşleri nitel veriler olarak elde edilmekte ve araştırmaya kodlama eğitimi hakkında bilgi vermektedir.

Araştırma Yöntemi

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada mevcut durumu ortaya koymak için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri ise var olan durumu, var olduğu biçimde ve nesnel bir yaklaşım ile ortaya koyma üzerine temellenmektedir (Karasar, 1999). Bu doğrultuda, öğrencilerin kodlama eğitimi konusundaki uygulamaları ile öğrenci ve öğretmen görüşlerinin alınması çalışılmaktadır.

Araştırmanın Örneklemi ve Evreni

Araştırmanın örneklemi, Mersin ilinde bulunan Yenişehir İlkokulunda kodlama öğretimi ile öğrencilerine bakış açılarını geliştirmeyi hedefleyen iki sınıfın ikinci sınıf öğretmenlerinin toplam on dokuz öğrencisi ve iki sınıf öğretmenidir. Öğrencilerin örneklemini belirleyen husus, kodlama öğretimi için öğrencinin internet ortamına giriş yaparak uygulamaları tamamlaması ile olmaktadır.

Veri Analizi

Araştırma,

- http://www.code.org web sitesi çevrimiçi eğitimde elde edilen öğrenci uygulama başarı düzeyleri- grafiksel gösterim ile
- İlkokul öğrencilerinin kodlama konusundaki düşünceleri- içerik analiz ile
- Ders öğretmenlerinin kodlama konusundaki görüşleri- betimsel analiz ile

analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları aşağıda belirtilmiştir.

- http://www.code.org kodlama online eğitim web sitesine 19 öğrencinin Ders 1 uygulama sonuçları ilerleme çizelgesi ile elde edilen veriler sonucunda analiz yapılmaktadır.
- Öğrenci görüşleri, uzman kanısı alınarak hazırlanmış 5 adet görüşme sorularına verilen cevaplar ile veri analizi yapılmıştır. Elde edilen öğrenci görüşlerinin analizi, içerik analizi sonucunda elde edilmiştir.
- Öğretmen görüşleri, uzman kanısı alınarak hazırlanmış 8 adet görüşme sorularına verilen cevaplar ile veri analizi yapılmıştır. Elde edilen öğretmen görüşlerinin analizi, betimsel analiz sonucunda elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

SONUÇ VE ÖNERILER

- Öğrenci düzeyine bakıldığı zaman, kodlama eğitiminin ortaokul düzeyinden ilkokul düzeyine indirgenebilmesi öğrencilerin verdiği cevaplardan çıkarılabilir.
- Şu yıllara kadar kodlama eğitiminin ülkemizde veriliyor olmasının gerekliliği araştırma ile daha çok fark edilmektedir.
- Ülkemizde Kodlama dersinin okullarda zorunlu seçmeli ders olması ve ilkokul düzeyinde bu dersin dahil edilmesinin, öğrencilerin algoritmik bakış açısını ve düşünme becerisini teknoloji ile gerçekleştirmesi konusunda büyük destek sağlayacağı düşünülmektedir.
- Ayrıca, ülkemizde kodlama eğitimi üzerine resmi web sitesi oluşturulmasında çevrimiçi eğitim uygulamasının başlatılması ve farklı kodlama uygulamalarının yapılabilmesini sağlayacak programların üretilmesi ve ders kitaplarında yer alması ayrıca kodlama dersi adına kitaplar yazılması kodlama eğitimini destekleyici olacaktır. Amaç öğrencilere eğlenerek düşünmeyi öğretmektir.

Anahtar Kelimeler: Kodlama öğrenimi, Programlama becerisi, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi ve 2. Sınıf öğrencileri

Kaynakça

KAYNAKLAR

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi* (11. bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sayın, Z. &Seferoğlu, S.S. (2016). Yeni Bir 21. Yüzyıl Becerisi Olarak Kodlama Eğitimi ve Kodlamanın Eğitim Politikalarına Etkisi. *Akademik Bilişim 2016, 3-5 Şubat 2016,* Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Yükseltürk, E. ve Altıok, S., (2015). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Programlama Öğretimine Yönelik Görüşleri. *Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4(1), 50-65.

Günüç, S., Odabaşı, H.F. ve Kuzu, A., (2013). 21. Yüzyıl Öğrenci Özelliklerinin Öğretmen AdaylarıTarafından Tanımlanması: Bir Twitter Uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9*(4), 436-455.

Anbody can learn. Code.org. (2017). Code Studio'yu keşfedin. <https://code.org/>. Erişim Tarihi: 09.02.2017.

Keçeci, G., Alan, B. & Zengin, F.K. (2016). Eğitsel Bilgisayar Oyunları Destekli Kodlama Öğrenimine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Education Sciences (NWSAES),* 11(3): 184-194.

Williams, L. & Cernochova, M., (2013). Literacy from Scratch. X World Conference on Computers in Education July 2-5, 2013, Toruń, Poland.

Akpınar, Y. ve Altun, Y., (2014). Bilgi Toplumu Okullarında Programlama Eğitimi Gereksinimi. *İlköğretim Online*, 13(1), 14.

(11052) Yaratıcı Düşünmeyi Destekleyici Bir Bağlantıcı Öğrenme Etkinliği: Analoji Duvarı

YAPRAK ALAGÖZ HAMZAJ — *Anadolu Üniversitesi*
BETÜL BALDAN — *Anadolu Üniversitesi*
ÇİĞDEM SUZAN ÇARDAK — *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı (ÖTMT) dersi, öğretmen eğitimi programlarında yer alan zorunlu derslerden birisidir. Bu ders kapsamında öğretmen adaylarının özgün bir öğretim materyalini, materyal tasarım ilkelerine uygun olarak geliştirmeleri gerekmektedir. Bu görev birtakım teknik bilgi ve becerilere ek olarak yaratıcı düşünme becerisini de gerektirmektedir. Yaratıcı düşünme becerisi, 21. yüzyıl becerileri için tanımlanan çerçevelerde yer alan ve çok önemsenen bir beceridir (Piirto, 2011). Öğretmen adaylarının bu önemli becerilerini kullanabilecekleri bir ders olan ÖTMT dersinde, yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçirmek için yüz-yüze ders sürecinde çok değişik etkinlikler gerçekleştirilebilir. Gordon'un (1961) Sinektik modeli ise sınıfta yaratıcı düşünmeyi geliştirmek için uygulanabilecek bir öğretim modeli olarak yüz-yüze ortamlarda pek çok kez denenmiştir. Ancak yüz-yüze derslerde çekingen öğrenciler görüşlerini rahatlıkla ifade edemeyebilirler. Bununla birlikte, yüz-yüze ders saati, her öğrencinin etkinliğe açık katılım sergilemesi beklenen oldukça zaman alıcı Sinektik etkinliklerini kalabalık sınıflarda gerçekleştirmek için yeterli olmayabilir. Öte yandan dijital çağın öğrenenleri yüz-yüze ders saatlerinde gerçekleştirdikleri öğrenmelere ek olarak akıllı cep telefonları ile her yerde ve her zaman kişisel öğrenme ortamlarında da öğrenebilmektedirler. Siemens'in (2005) bağlantıcı öğrenme olarak tanımladığı ağ üzerinde gerçekleşen bu öğrenme süreci, informal öğrenme yaşantılarını giderek daha fazla etkilemektedir.

Bağlantıcı öğrenme, internet ağındaki örüntülerin farkına varılması, ağa yeni bir bağlantı noktasının (düğüm) eklenmesi, bunun diğer düğümlerle bağlantısının oluşturulması, bu bağlantıların korunması ve geliştirilmesi ile gerçekleşen bir öğrenme sürecini açıklamaktadır (Siemens, 2008). Kimilerine göre başlı başına bir öğrenme kuramı, kimilerine göre ise önceki kuramlara dayalı olarak geliştirilen bir yaklaşım olarak görülen bağlantıcı öğrenme, bu çalışmada internet ortamında ağlarda öğrenme sürecine dikkat çeken bir yaklaşım olarak ele alınmıştır. Siemens (2005), bağlantıcı öğrenme yaklaşımına ilişkin bir dizi ilke sıralamakla birlikte bu ilkelerin formal eğitim kapsamında nasıl izleneceği yönünde detaylı açıklama sunmamaktadır. Bununla birlikte bağlantıcı öğrenme ilkelerinin daha çok teknolojik ortamlarda, özellikle de internet araç ve uygulamalarının kullanıldığı çevrimiçi ortamlarda geçerli olabileceği söylenebilir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun akıllı cep telefonları ile internet araç ve uygulamalarına erişebilmeleri, kişisel öğrenme ortamlarında yer alan sosyal ağlarda informal ve mobil öğrenme deneyimlerine sahip olmaları nedenleriyle öğreticiler, bağlantıcı öğrenme etkinliklerini yüz-yüze ders etkinlikleri ile harmanlayabilir, yüz-yüze derslerini bağlantıcı öğrenme süreçleriyle destekleyebilirler.

ÖTMT dersinde yaratıcı düşünme becerisini harekete geçirmek için gerçekleştirilebilecek Sinektik modeline dayalı etkinlikler, öğretmen adaylarının sık kullandıkları bir sosyal ağ üzerinde mobil ve bağlantıcı öğrenme süreciyle uygulanabilir. Ancak öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçirmek amacıyla Sinektik modelinin bağlantıcı öğrenme yaklaşımına uygun olarak nasıl uygulanabileceği, uygulama sürecinde nelerin yaşanacağı ve ne tür sonuçlara erişilebileceği yanıt arayan sorulardır. Bu çalışmada, bu sorulara yanıt verebilmek amacıyla ÖTMT dersine yönelik Analoji Duvarı isimli, yaratıcı düşünmeyi destekleyici bir bağlantıcı öğrenme etkinliği tasarlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, uzman görüşlerine göre geliştirilen Analoji Duvarı etkinliği uygulamasının çeşitli yönleri ile incelenmesidir. Bu amaca yönelik yanıt aranan sorular şunlardır:

1. Öğrencilerin Analoji Duvarı etkinliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Analoji Duvarı etkinliği sırasında yaşanan sorunlar nelerdir?
3. Analoji Duvarı etkinliği ile ortaya çıkan analojiler nelerdir?
4. Etkinlikte "Öğretim Materyali" konusu öğrenciler tarafından hangi analojiler çerçevesinde nasıl ele alınmıştır?
5. Analoji Duvarı etkinliğinin bağlantıcı öğrenme yaklaşımı ilkelerine uygunluğu nasıldır?

Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların yaratıcı düşünme, bağlantıcı öğrenme, ÖTMT dersi ve öğretmen yetiştirme konusunda çalışan araştırmacılara ve uygulayıcılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma deseni bütüncül tek durum desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Durum çalışmalarında çalışılan durum bir etkinlik de olabilir (Creswell, 2007; Merriam, 1998). Bu çalışmada incelenecek durum, Analoji Duvarı Etkinliği'nin uygulanacağı bağlantıcı öğrenme sürecidir. Analoji Duvarı Etkinliği, Facebook üzerinde Sinektik Modeli için Gunter, Estes ve Schwap'ın (2003, s.137) tanımladığı aşamalara göre gerçekleştirilecektir. İlk hafta yüz-yüze sınıfta etkinlik için öğrencilere gerekli açıklamalar sunulacaktır. İkinci hafta, sosyal paylaşım ortamına "Öğretim Materyali Konusunda Doğrudan Analojiler Yaratma" isminde bir ileti gönderilecek ve katılımcıların bu konuda kendi analojilerini paylaşmaları istenecektir. Üçüncü hafta grupta "Kişisel Analojileri Paylaşma" isminde ileti oluşturulacak ve katılımcıların bir hafta boyunca kişisel analojilerini paylaşmaları

istenecektir. Dördüncü hafta grupta, “Zıtlıklar Üzerinden Analoji Yazma” isminde ileti oluşturulacak ve katılımcılar yine bir

hafta boyunca bu ileti ile ilgili analojilerini paylaşacaklardır. Beşinci hafta bir önceki haftanın analojileri dikkate alınarak yeni bir doğrudan analojinin seçilmesi istenecek ve grupta paylaşılacaktır. Altıncı haftada katılımcıların "öğretim materyali" konusuna dönmeleri ve bir önceki haftanın doğrudan analojileri içinden seçim yaparak konuyu bu analoji bağlamında ele almaları istenecektir. Son haftada ise katılımcıların sürece ilişkin değerlendirmelerini gruba yazmaları beklenecektir. Araştırmanın katılımcıları, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2016-2017 Öğretim Yılı Bahar Döneminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini I grubunda alan İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı ikinci sınıf öğrencileridir. Dersin öğreticisi de bağlantıcı öğrenme gereği etkinliğe öğrencilerle birlikte katılacaktır. Ayrıca, son araştırma sorusu için beş uzmandan görüş istenecektir. Araştırma sorularına cevap verebilmek için Facebook grubuna gönderilecek ileti kayıtları, araştırmacı ve katılımcı günlükleri, elektronik anket ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler ile veri toplanacaktır. Verilerin analizinde betimsel analizler ile içerik analizleri gerçekleştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada elde edilecek bulgular araştırma soruları bağlamında incelenecektir. Bu kapsamda öncelikle öğretmen adaylarının Analoji Duvarı etkinliğine ilişkin olumlu ve olumsuz yöndeki görüşleri belirlenecektir. İkinci soru kapsamında Analoji duvarı etkinliği sırasında öğretmen adaylarının yaşadıkları sorunlar rapor edilecektir. Bu etkinlik sırasında değişik türde analojilerin oluşturulması gerektiğinden ortaya çıkan analojiler üçüncü araştırma sorusu kapsamında temalaştırılarak sunulacaktır. Dördüncü araştırma sorusu kapsamında, etkinliğin altıncı aşamasında öğretim materyali konusu için öğretmen adaylarının seçtikleri analojiler ve bu analojiler çerçevesinde konuyu nasıl ele aldıkları örneklendirilecek sunulacaktır. Son araştırma sorusu kapsamında ise öğretim teknolojileri, e-öğrenme, uzaktan eğitim konularında çalışan uzmanlarla gerçekleştirilecek görüşme bulgularına yer verilecektir. Araştırmanın sonucunda Analoji Duvarı etkinliğinin bir yaratıcı düşünme etkinliği olarak nasıl iş gördüğü ve etkinliğin bağlantıcı öğrenme ilkelerine uygun olup olmadığı konularında bir sonuca ulaşılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Düşünme, Sinektik, Bağlantıcı Öğrenme, E-Öğrenme 2.0

Kaynakça

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches.* Second Edi. California: Sage Publications.

Gordon, W. J. J. (1961). *Synectics: The development of creative capacity*. New York: Harper and Brothers.

Gunter, M. A., Estes, T. H. and Schwap, J. (2003). *Instruction: A Models Approach. Fourth Edition.* Boston: Allyn and Bacon.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.

Piirto, J. (2011). *Creativity for 21st Century Skills: How to Embed Creativity into the Curriculum.* Rotterdam: Sense Publishers.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1), 1-8. 20 Mayıs 2016 tarihinde http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm adresinden erişilmiştir.

Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. *AECT Instructional Technology Community Presented to ITFORUM for Discussion.* 20 Mayıs 2016 tarihinde *http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2008_siemens_Learning_Knowing_in_Networks_changingRolesForEducatorsAndDesigners.pdf* adresinden erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Geliştirilmiş beşinci basım. Ankara: Seçkin.

(11059) Ailelerin Öğrencilerin Eğitim Sürecine Katılımlarına İlişkin Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi

AYTUNGA OĞUZ — *Dumlupınar Üniversitesi*
GÜLÇİN KARAKUŞ — *Karşıyaka İlokulu Afyonkarahisar*

Problem Durumu

Öğrencilerin okullarda etkili bir biçimde öğrenmeleri ve başarılı olmalarında öğretmenler, öğrenme ortamı, eğitim programı vb. gibi birçok etken rol oynamaktadır. Bu etkenlerden birisi de ailedir. Ailenin öğrenciye yönelik tutum ve davranışları okul başarısını etkileyebilmektedir . Ailede katı otoriter bir tutum yerine, karşılıklı sevgi ve saygıya dayanan, güven temelli bir ilişki öğrenciyi olumlu yönde etkileyebilir (Aslan, 2002). Aksi durumda, ilgisiz aile ortamında büyüyen çocuklar sosyal ortamlarda iletişim sorunları yaşayabilirler ve akademik başarıları olumsuz yönde etkilenebilir. Öğrencilerin etkili bir biçimde öğrenebilmeleri, iletişim ve öğrenme sorunlarını aşabilmeleri için ailelerin öğretmenlerle işbirliği yapmaları, öğrenciye çalışmalarında destek olmaları ve katkı sağlamaları gerekmektedir.

Alan yazında, aile ve okul iletişiminin öğrenci başarısını arttırdığına işaret eden birçok çalışma bulunmaktadır (Cattermole ve Robinson, 1987; Gonida, Kiosseoglou ve Voulala, 2007). Bu çalışmalarda özellikle öğrenci başarısında ailenin etkisine, aile katılımına, ailenin tutumuna, ailenin etkinliklerine, ailenin beklentilerine, ailenin demografik özelliklerine, ailenin sosyo ekonomik durumuna yoğunlaşıldığı görülmektedir. Türkiye'de aile katılımı konusunda yapılan bazı çalışmalarda ailelerin, çocuğun eğitiminden birinci derecede okulların sorumlu olduğuna inandıkları ve bu konuda bilgilerinin yeterli olmadığı belirtilmektedir (Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010). Kevin ve Loges (2003) ise ailenin öğrenciyi desteklemesinde üç noktanın önemli olduğunu belirtmektedir. Bunlar; öğretmenler ile olumlu bir ilişki içinde olmak, öğrenci ile olumlu bir ilişki içinde olmak ve öğrencinin akademik ilerleyişini izlemektir. Sheldon (2002) ise ailenin kendisini yeterli görmesinin öğrenciye yardımcı olmasını etkilediğini ve eğitim seviyesi yüksek ailelerin öğrencilerine diğer ailelerden daha çok destek olduklarını vurgulamaktadır. Aile eğitim programlarında yüz-yüze eğitimler etkilidir. Sıcak ve samimi bir ortam oluşturulur ve katılımcılar sosyalleşir. Aile eğitim programları ile velilerin çocuklarına nasıl davranmaları ve çocukla kaliteli zaman geçirmek için ne yapmaları gerektiğini öğrenir, ev ortamında kendilerini daha iyi ifade eder.

Aile katılımına sistematik bir yaklaşımla bakıldığında; ailelerin desteklenmesini, eğitilmesini ve eğitime katılımlarının sağlanmasını gerektiren bir süreç olarak görülmektedir (Cömert & Güleç, 2004). Bu süreçte ailelerin desteklenmesi, gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimleri gidermeye dönük eğitim programlarının hazırlanıp geliştirilmesi gerekmektedir. Program geliştirme sürecinde ilk önce ihtiyacın belirlenmesi gerekmektedir (Demirel, 2005). Bu gereksinimlerden hareketle, bu çalışmada ailelerin öğrencilerin eğitimine destek olmaları ve başarısına katkı sağlayabilmeleri için eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın, ailelerin gereksinimleri doğrultusunda aile eğitim programlarının düzenlenmesine ve dolayısıyla etkin aile katılımı sağlanarak ailelerin öğrenci başarısına katkılarının arttırılmasına ve okul aile işbirliğinin desteklenmesine katkı sağlayabileceği umulmaktadır. Çalışmada aile katkısı eğitim programı geliştirilmesinin ilk aşamasını oluşturan ihtiyaç analizinin yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu soruya yanıt aranmıştır:

İlkokul ikinci sınıf öğrenci ailelerinin öğrenci başarısına katkılarına yönelik eğitim gereksinimleri nedir?

Araştırma Yöntemi

Çalışma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Nitel ve nicel veri toplama teknikleri kullanılmıştır. İhtiyaç analizi çalışması Ege Bölgesinde bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 7 erkek 73 kadın olmak üzere toplam 80 ilkokul ikinci sınıf velisi ve 11'i kadın 4'ü erkek olmal üzere15 ikinci sınıf sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin yaşları ise 25 ile 45 arasında değişmektedir.

Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların seçilmesinde ölçüt olarak; ailelerin ve öğretmenlerin araştırma sürecine gönüllü olarak katılmaları, velilerin ilkokul ikinci sınıf öğrenci velisi olmaları, öğretmenlerin ilkokul ikinci sınıfı okutan öğretmenler olmaları dikkate alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında anket ve görüşme formları kullanılmıştır. Ailelerin öğrencilerin başarılarına katkılarına ilişkin eğitim gereksinimlerine yönelik bir anket uygulanmıştır. Aile katılım gereksinimleri anketi araştırmacılar tarafından geliştirilmiş dokuz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Anket verilerinin analizinde betimsel analiz tekniklerinden yüzde ve frekans kullanılmıştır. Çalışmada ayrıca hem öğretmenlerin hem de ailelerin konuyla ilgili gereksinimlerini belirlemek için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş görüşme formları kullanılmıştır. Bu verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmıştır. Değerlendirmede, benzer özellikteki görüşler kendi aralarında sınıflandırılarak ortaya çıkan sorunların giderilmesine yönelik ihtiyaç alanları belirlenmiştir. Bu aşamada elde edilen bulgular anlamlı bölümlere ayrılmış ve bunların kavramsal olarak ifade ettikleri anlamlar tespit edilmiştir. Bu yapılandırma süreciyle görüşlerin daha iyi organize edilmesi amaçlanmıştır. Bulguların güvenilirliğini sağlamak için uyuşum yüzdesi formülünden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın ilk sonucu velilerin öğrencilere yardım amacıyla bazı teknikler kullandıkları örneğin cevapları basitleştirdiği, tekrar ettirdiği ve öğrenciyle birlikte çalıştığı, en çok haftada bir (on beş dakika) ve nadiren öğretmenle görüşmeye gittikleri belirlenmiştir. Velilerin bir bölümünün ise, öğretmen ile çalışma koşulları nedeniyle iletişim kurmadığı belirlenmiştir. Başarının ödüllendirilmesinde çoğunlukla maddi hediyeleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmeninin öğrenciye ne gibi önerilerde bulunduğuna ilişkin elde edilen sonuç ise test çözdürmek, kitap okutmak, derslerin tekrar edilmesi, öğrenci ile ilgilenilmesi ve çalışma saatlerinin zevkli hale getirilmesidir. Velilerin öğrencilere rehberlik etmesine ilişkin elde edilen sonuç ise en çok isteksizlik sorunu, ikinci sırada ise ödev yapma sorununun yer aldığı görülmektedir. Velilerin öğrencilere yardım edebilmek için neleri bilmek istedikleri incelendiğinde verimli ders çalışma tekniklerini, öğrenci ile iletişim kurabilmeyi ve onları motive edebilmeyi istedikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin velilerin neler yapmaları gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise çocuklarını iyi tanımaları, onlarla iyi iletişim kurabilmeleri, ona inanmaları ve güvenmeleri gerektiği, ders çalışma ortamının düzenlenmesine özen göstermeleri ve öğretmen ile işbirliği içinde olmaları ifadelerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin velilerin yetersizliklerine ilişkin görüşleri veli ilgisizliği, duyarsızlığı, ceza vermeleri, çalışmalarında destek olmamaları noktalarına yoğunlaştığı görülmektedir.Veli eğitim programının neler içermesi gerektiğine ilişkin elde edilen sonuçlar ise iletişim becerisi, ders çalışma yöntemleri, empati kurabilme ve öğrenciyi ilgi alanına yönlendirebilmektir.

Anahtar Kelimeler: Aile Katılımı, Aile Eğitim Programı, İhtiyaç Analizi

Kaynakça

Aslan, K. (2002). Değişen toplumda aile ve çocuk eğitiminde sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 1 (2).

Cattermole, J. and Robinson, N.C. (1987). Effective home-school communication: What parents think. *The Practising Administrator*, 9(4): 18-20.

Cömert, D. & Güleç, H. (2004). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımının önemi:Öğretmen-aile- çocuk ve kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,*6* (1), 131-145.

Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.

Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (3), 399- 431.

Kevin B. J. & Loges, W.E. (2003). Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31,(2), 140- 163, DOI: 10.1080/0090988032000064597.

Sheldon, S. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement.*The Elementary School Journal,* 102,(4), 301-316.

(11113) 8. Sınıf Öğrencilerinin Teog Sınavında Yer Alan Derslerin 1. Dönem Konularına ve TEOG sorularına Dair Görüşleri

MELİKE ÇETİNKAYA
Gazi Üniversitesi

YÜCEL GELİŞLİ
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Ülkemizde özellikle son yıllarda öğrencileri farklı orta öğretim kurumlarına yerleştirmek amacıyla birçok yöntem uygulanmıştır. Öyle ki 2000 yılından bu yana temelde dört farklı sınav uygulaması denenmiştir: Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Ortaöğretime Geçiş Sistemi-OGES (çoklu ve tekli Seviye Belirleme Sınavları) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) (Şad, Şahiner: 2016).

Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı TEOG ülkemizde 2013 yılında uygulamaya konulmuştur. Bakanlık bu sınav sistemine geçme sebebini şöyle açıklamıştır: "Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek; eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak; ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak; sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak; öğretmenlerin mesleki performansını artırmak; okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak;öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek; başarı değerlendirmesini sürece yaymak; telafi imkanı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak; orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmek ve öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek" (MEB; 2013a).

Bakanlık 2013 yılında, öğrencilerin ilk etapta Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılapTarihi ve Atatürkçülük derslerinden sorumlu olacakları merkezi sınavda üç puan türünün esas alınacağını açıklamıştır.

1-Yıl sonu başarı puanı

2-Ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı 3-

Ortaöğretime yerleştirmeye esas puan

Bu puanların hesaplanma usulleri ise şu şekilde olacaktır (MEB: 2013b):

Yıl sonu başarı puanı hesaplaması:Öğrencilerin tüm derslerden aldığı puanların aritmetik ortalaması, o derslere ait haftalık ders saati sayısıyla çarpılarak ağırlıklı yılsonu puanları hesaplanacaktır.bu puanların toplamının, o derslere ait haftalalık ders saati toplamına bölünmesi ile de yıl sonu başarı puanı elde edilecektir. Puanlama 100 tam puan üzerinden yapılacaktır.Öğrencilerin ortak sınavlardan aldığı puanlar, 8. sınıf yıl sonu başarı puanı hesaplamasında da kullanılacaktır (s.15).

Ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı hesaplaması: Ortak sınavlar kapsamında, sınavı gerçekleştirilen derslerden alınan puanlar kendi ağırlık katsayılarıyla çarpılacaktır.çarpımların toplamından elde edilen değerin derslerin ağırlık katsayılarının toplamına bölünmesi suretiyle ağırlandırılmış ortak sınav puanı hesaplanacaktır. Puanlama 700 tam puan üzerinden yapılacaktır (s.15).

Ortaöğretime yerleştireye esas puanın hesaplaması: Öğrencilerin 6,7 ve 8. sınıf yılsonu başarı puanları ile 8. sınıf ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı toplanacaktır.elde edilen toplam ikiye bölünerek yerleştirmeye esas puan elde edilecektir. puanlama 500 tam puan üzerinden yapılacaktır (s.16).

Bakanlığın yayınladığı tanımlamalarla yukarıda tüm detaylarıyla ortaya konan sistemde dikkat çeken durumlardan biri 8. sınıf müfredatının TEOG puanında diğer sınıflardan daha büyük katkı sağlıyor olmasıdır. TEOG sınavı için daha büyük öneme sahip olan bir sınıf düzeyinde öğrencilerin konuları nasıl değerlendirdikleri bu araştırmanın çıkış noktası olmuştur. Öğrencilerin TEOG sınavında yer alan derslerin konuları hakkında ne düşündükleri sorulmuştur.

Bu araştıranın amacı,ortaokul 8. sınıf öğrencilerinden, 1. dönem TEOG sınavında soru çıkan dersler arasında yer alan, Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin 1. Dönem konularına ve TEOG sınavında çıkan sorulara ilişkin görüşlerini almaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, araştırma verileri nitel araştırma teknikleri ile elde edilmiş ve analiz edilmiştir. Nitel araştırma kuram oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. (Karasar, 2003). Öğrencilerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl

ve Aslan, 2001). Araştırmanın örneklemini, amaçlı örnekleme yoluyla Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan Yalçın Eskiyapan

Ortaokulunda öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmuştur. Bu amaçla 8. Sınıfta öğrenim göre otuz öğrenciyle yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Yapılandırılmış görüşmede araştırmacı araştırmaya katılan her bir kişiye aynı soruları aynı biçimde ve aynı sözcüklerle sormaktadır (Türnüklü, 2000). Yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanmanın en büyük avantajı birden fazla görüşmeci kullanıldığı takdirde görüşmeciler arasındaki farklılığı en aza indirmektir (Patton, 1990). Ayrıca anket çalışmalarında sıkça karşılaşılan boş bırakma veya kullanılamaz nitelikteki yanıtların ortaya çıkma olasılığını da azaltmaktadır (Gall, Borg ve Gall, 1996). Görüşme altı adet yapılandırılmış soru maddesinden oluşmuş, elde edilen veriler nitel yöntemlerle analiz edilerek, yorumlanmıştır.

Bu amaçla yapılan görüşme sırasında öğrencilere aşağıdaki sorular sorulmuştur.

- İşlediğiniz konularda sana en kolay ve zevkli gelen konu hangisidir?

- İşlediğiniz konularda en çok zorlandığın konu hangisidir?

- İşlediğiniz konuların sence hangisi en gerekli konuydu?

- İşlediğiniz konuların sence hangisi en gereksiz konuydu?

- TEOG sınavında en zor sorular hangi konudan geldi?

- TEOG sınavında en kolay sorular sence hangi konudan geldi?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin 1. Dönem en kolay ve zevkli buldukları konular: Pisagor bağıntısı, fiilimsiler, basit makinalar, Atatürk ün hayatı, ibadetler ve cooking konularıdır.

Öğrencilerin en zorlandıkları konular ise dönüşüm geometrisi, cümlenin ögeleri, ışık, kurtuluş savaşı, hac, the internet olmuştur.

Öğrencilerin 1. Dönem işlenilen konularda en gerekli gördükleri konular: olasılık, fiilimsiler, basit makinalar, kurtuluş savaşı, ibadetler ve communucation olmuştur.

Öğrencilerin 1. Dönem işlenilen konularda en gereksiz buldukları: dönüşüm geometrisi, cümlenin ögeleri ve fiilde çatı, kimyasal tepkimeler, kurtuluş savaşı sırasında yazılış eserler, evrensel yasalar ve cooking olmuştur.

Öğrencilerin TEOG sınavında en çok zorlandıkları sorular: köklü sayılar, paragraf, basit makinalar, kurtuluş savaşı, evrensel yasalar ve cooking konularından çıkmıştır.

Öğrencilerin TEOG sınavında en kolay yaptıkları sorular: üslü sayılar, fiilimsiler, basit makinalar, milli uyanış, kaza ve kader ile communucation konularına aittir.

Anahtar Kelimeler: TEOG

Kaynakça

Gall, M. D., Barg, W. R., ve Gall, j. P. (1996). Educational research: an introduction (6111 ed.). NewYark: Longman

Karasar, N. "Bilimsel AraGtırma yöntemi (12. baskı): Kavramlar-ilkeler-yöntemler." *Nobel Yay* 068 (2003).

MEB (2013a). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi. [Online]: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/sunu m.pdf. adresinden 10 Şubat 2017 tarihinde indirilmiştir.

MEB (2013b). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavlar Kılavuzu. [Online]: http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/2013_OGES_Klvz.pdf. adresinden 10 Şubat 2017 tarihinde indirilmiştir.

Patton, 0. M. (1990). Qualitative evaiuation an research methods (2"'1 eel.). London: Sage Pub.

Şad, Süleyman Nihat, and Yusuf Kenan Şahiner. "Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri." *İlköğretim Online* 15.1 (2016).

Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.

Türnüklü, Abbas. "Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel BirAraştırma Tekniği: Görüşme." *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi* 6.4 (2000): 543-559.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri,* (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11116) Matematik Başarısı İçin Bir Eylem Planının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi

MUHİTTİN ÇALIŞKAN **MERVE ABASIZ** **HATİCE UYSAL**

Necmettin Erbakan Üniversitesi *Sefaköy Mehmet Tosun İmam Hatip Ortaokulu*

Problem Durumu

Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin matematik başarılarını arttırmak için bir eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Eylem planı için öncelikle alanyazın incelenmiştir. Bu incelemeden sonra oluşturulan teorik temele göre plan hazırlanmıştır. Birçok değişken matematik başarısını etkilemektedir. Matematik özkavramı, stratejik davranışlara sahip olma, tutum, değer, özyeterlik, sınıf tekrarı, çalışmaya ayrılan zaman, akademik benlik algısı, bilişsel giriş davranışları (ön öğrenmeler), aile özellikleri, bilgisayar ve donanıma sahip olma, eğitim materyallerine sahip olma, sosyoekonomik durum, öz düzenleme becerileri, motivasyon ve kaygı bu değişkenlerden bazılarıdır. Bu değişkenlerden öne çıkan ve müdahale edilebilenler belirlenmiştir. Buna göre; ön öğrenmeler, çalışmaya ayrılan zaman, tutum ve akademik özkavram eylem planının değişkenleri olarak belirlenmiştir. Eylem planının teorik temeli şu şekildedir:

1. Öğrencinin bir öğrenme birimini başarabilmesi için öncelikle ön öğrenmeleri tamamlanmalıdır.
2. Öğrencinin çalışmaya zaman ayırması ve öğrenme birimi ile meşgul olması sağlanmalıdır.
3. Ön öğrenmeler tamamlandığında ve öğrenme birimi ile meşgul olunduğunda, öğrencinin öğrenme birimini başarması beklenmektedir.
4. Başarı, öğrencinin, olumlu özkavram ve tutum geliştirmesine neden olabilir.
5. Olumlu özkavram ve tutum, öğrenciyi, daha sonra karşılaşacağı öğrenme birimlerine çalışmak için motive edebilir.
6. Bu süreç, ön öğrenmeler tamamlanmak şartıyla; çalışmaya ayrılan zamanın başarıyı, başarının tutum ve özkavramı, tutum ve özkavramın sonraki öğrenme birimlerine çalışmak için zaman ayırmayı etkilemesi şeklinde bir döngüdür. Bu döngünün matematik başarısını arttırması beklenmektedir.

Eylem planında, her öğrenme birimine başlamadan önce ön öğrenmelerin tamamlanması önemlidir. Çünkü, matematik sıkı aşamalılık ilişkisinin olduğu yani bir öğrenme biriminin önceki öğrenme birimlerine sıkı sıkıya bağlı olduğu derslerde, ön öğrenmeler önemli bir değişkendir. Bu planın, dikkat çeken bir yönü matematik özkavramı, tutum ve matematik başarısı arasındaki ilişkinin yönüdür. Planda, "olumlu matematik özkavramı ve tutum başarıyı getirir" hipotezi değil, "başarı, olumlu matematik özkavramını ve tutumu sağlar, olumlu matematik özkavramı ve tutum sonraki başarıları getirir" hipotezi sınanmak istenmiştir. Yani, öncelikle öğrencide başarı duygusu sağlanmalıdır. Başarı, olumlu matematik özkavramı ve tutumu geliştirir. Başarı için ise ön öğrenmeler tamamlanmalı ve öğrencinin çalışmaya zaman ayırması sağlanmalıdır.

Bu açıklamalara göre, araştırmada, öncelikle her öğrenme biriminden önce öğrencilerin ön öğrenmeleri tamamlanmıştır. Öğrencilerin çalışmaya zaman ayırmaları için gerekli tedbirler alınmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı hazırlanan ve uygulanan bu eylem planını değerlendirmektir. Bu durumda, araştırmada, "ön öğrenmeleri tamamlamanın ve çalışmaya ayrılan zamanın, öğrencilerin matematik özkavramlarını ve matematiğe yönelik tutumlarını nasıl etkilediği" sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma bir eylem araştırmasıdır. Çalışmada, matematik başarısını arttırmak için bir eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Eylem planının uygulaması, bir ortaokulun beşinci ve altıncı sınıflarında iki şubede devam etmektedir.

Araştırma sorusunun cevaplanabilmesi için iki tür veriye ihtiyaç vardır:

1. Öğrencilerin matematik özkavramlarına ilişkin veriler
2. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına ilişkin veriler

Öğrencilerin matematik özkavramlarına ilişkin veriler "Matematiğe Yönelik Duyuşsal Giriş Özellikleri" ölçeği ile toplanacaktır. İkinci maddedeki verilen toplanmasında ise "Matematiğe Yönelik Tutum Gözlem Formu" kullanılacaktır. Ölçek ve gözlem formu çalışma başında uygulanmıştır. Bununla birlikte, ölçek ve gözlem formundan elde edilen verilerin desteklemek amacıyla "müdahale olmaksızın gözlem" ve "dolaylı (dikkat çekmeyen)" gözlem yöntemleri ile de veri toplanmıştır. Müdahale gerektirmeyen gözlem, uygulamayı yürüten iki öğretmen tarafından gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler, gözlem verilerinin kayıt edilmesinde kullanılan bir yöntem olan "anlatı kayıtları" tutmaktadırlar. Dolaylı gözlem ise iz kullanımı ile gerçekleştirilecektir. İz kullanımı, bir şeyin kullanılması veya kullanılmaması sonucundaki fiziksel kanıtlardır. Her hafta öğrencilere verilen ödevler incelenerek iz kullanımı ölçümü gerçekleştirilmeye çalışılacaktır.

Öğrencilerin planın uygulanmasından önce ve uygulamadan sonra matematik özkavramlarını ve matematiğe yönelik

tutumlarını karşılaştırmak için “bağımlı gruplar t testi” kullanılacaktır. Alıntı kayıtları ve öğrenci ödevlerinin analizinde ise içerik

analizi kullanılacaktır. Anlatı kayıtları oluşturulduktan sonra, araştırmacılar, anlatı kayıtlarını sınıflayacak ve düzenleyeceklerdir. Anlatı kaydının neleri kapsayacağı, araştırmacıların hangi ölçüde çıkarımlar yapacağı çalışma başlamadan önce belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma 2016-2017 öğretim yılı ikinci dönemin ilk haftasında başlamıştır. Araştırmanın Nisan 2017 sonunda tamamlanması planlanmıştır. Uygulama sonunda;

1. Öğrencilerin matematik özkavramlarında olumlu yönde bir gelişme beklenmektedir.
2. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında olumlu yönde bir gelişme beklenmektedir.
3. Olumlu matematik özkavramının ve tutumun çalışmaya ayrılan zamanı etkilemesi beklenmektedir.

Beklenen bu sonuçlara ulaşmak için ön öğrenmelerin tamamlanması ve öğrencilerin çalışmaya zaman ayırmalarının sağlanması gerekmektedir. Uygulama sürecinde bu şartlar sağlanamayabilir ve beklenen sonuçlara ulaşılamayabilir. Böyle bir durumda, bu şartları sağlamak için neler yapıldığı, bu şartların neden sağlanamadığı tartışılacaktır. Gözlem formu, müdahale olmaksızın gözlem ve dolaylı gözlem yöntemleriyle elde edilecek verilerin, bu eylem planın değerlendirilmesine kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Bu şekilde eylem planı etkili bir şekilde değerlendirilebilecektir. Elde edilen sonuçlara göre yeni bir eylem planı geliştirilebilecektir.

Anahtar Kelimeler: Eylem araştırması, matematiğe yönelik tutum, matematik özkavramı, çalışmaya ayrılan zaman

Kaynakça

Bloom, B. S. (1998). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (çev. D. A. Özçelik) (3. Baskı). İstanbul: MEB Yayınları.

Çalışkan, M. (2014). Bilişsel giriş davranışları, matematik özkavramı, çalışmaya ayrılan zaman ve matematik başarısı arasındaki ilişkiler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(1), 345-357.

Çalışkan, M. ve Serçe, H. (2016). Matematiğe yönelik duyuşsal giriş özellikleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(22), 137-160.

Hailikari, T., Nevgi, A. ve Kamulainen, E. (2008). Academic self-beliefs and prior knowledge as predictors of student achievement in mathematics: A structual model. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 28(1), 59-71.

Hailikari, T., Nevgi, A. ve Lindblom- Ylänne, S. (2007). Exploring alternative ways of assessing prior knowledge, its components and their relation to student achievement: A mathematics based case study. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 320-337.

Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B. ve Zechmeister, J. S. (2016). *Psikolojide araştırma yöntemleri* (çev. ed. İlyas Göz). Ankara: Nobel.

(11140) Öğrenci Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Mesleki Gelişim Dersinde Kazanılan Yeterlilikler

ESRA CESUR — *Milli Eğitim Bakanlığı*

IŞIL TANRISEVEN — *Mersin Üniversitesi*

Problem Durumu

21. Yüzyılda ön plana çıkan kavramlardan biri de mesleki gelişim kavramıdır. Okullardaki her reform, yeniden yapılandırma ve dönüşüm çabalarında mesleki gelişim çalışmaları ön planda tutulmaktadır (Guskey, 2007). Çünkü mesleki gelişim; bireysel performansı arttırmayı, problemleri çözmeyi, eğitim politikalarının uygulanması için zemin oluşturmayı ve değişimi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Blandford, 2000). Mesleki gelişim genel olarak (2006) tarafından; öğretimsel, alansal, kişisel ve kurumsal alanlarda belirli bir disiplin içerisinde gerçekleştirilen seminer, konferans, bireysel danışmanlık türü etkinliklerin tümü olarak tanımlanmaktadır. Ancak mesleki gelişim ile ilgili alan yazında öncelikli olarak öğretmenlerin mesleki gelişimi ile ilgili çalışmalara odaklanıldığı (Evers, Kreijns and Heijden, 2016) ve kavramın öğretmen yetiştirme açısından tanımlandığı dikkat çekmektedir. Owen (2003)'e göre mesleki gelişim öğretmenin, okul ya da sistem içinde mesleki bilgi ve beceri bağlamında bireysel gelişimini sağlamaya ya da öğrenenlerin öğrenmelerini geliştirmelerine yönelik çeşitli etkinliklerini içeren geniş kapsamlı bir terimdir. Clayton ve Kilbane (2016) ise mesleki gelişim kavramında kavramsal ve pratik yapıları modelleyerek öğretmenler için farklı uygulamalar yapmak böylelikle de öğrenciler için faydalı olacak deneyimler yaratmaktan bahsetmektedir.

Öğrenciler açısından mesleki gelişim kavramı ise çocuklukta bir meslek fikrinin oluşmaya başlamasından itibaren, yetişkinlikte bir meslek sahibi oluncaya kadar geçen gelişim evreleri açısından ele alınmıştır (Yeşilyaprak, 2000). Super (1957) ve Roe (1956) gibi mesleki gelişim kuramcıları, bireylerin farklı yaş dönemlerinde farklı mesleki gelişim görevlerini yerine getirdiklerini, yaş ilerledikçe daha somut ve gerçeğe uygun planlar yapabildiklerini ifade ederek, yaş değişkeninin mesleki karar alma süreci üzerindeki etkisini vurgulamışlardır (Akt; Sarı ve Şahin, 2014). Meslek lisesine devam eden öğrenciler açısından mesleki gelişim evreleri incelendiğindeöğrencilerinin özelliklerini fırsatları, ilgileri, değerleri fark ettikleri, genel mesleki hedefler belirledikleri, tercih ettikleri meslekle ilgili planlar yaptıkları bir dönem olduğu belirtilmektedir (Super, 1957; Akt; Bacanlı ve Sürücü, 2011). Benzer şekilde Ginzberg, Ginsburg, Axelrad ve Herma (1951) da bu dönemde ilgi ve yeteneklerin fark edildiği değerlerin kazanıldığı, zaman algısının geliştiği ve işin gereklerinin farkına varıldığı üzerinde durmaktadır (Akt; Bacanlı ve Sürücü, 2011). Bu anlamda Teknik, Anadolu Teknik, Meslek ve Anadolu Meslek Liselerinde 2014-2015 Öğretim yılından itibaren uygulanan Mesleki Gelişim Dersi Öğretim Programının öğrencilerin mesleki gelişim dönemlerine ait ihtiyaçlarına uygun olduğu düşünülmektedir.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 12.03.2014 tarihli ve 12 Sayılı Kararı ile, 2014-2015 Öğretim yılından itibaren 9. ve 11. Sınıflarda haftada 2 ders saati ve ortak ders olarak Mesleki Gelişim Dersi Öğretim Programı uygulanmaktadır. Mesleki Gelişim dersinde öğrenciye iş, sosyal ve kültürel hayatında iletişim süreci araçlarını kullanarak etkili iletişim kurması, proje hazırlaması, kendine uygun iş fikrini hayata geçirmesi, işletmenin yönetimi, üretim planlaması, pazarlama, finans ve insan kaynakları faaliyetlerinin yürütülmesi; kaza, yaralanma ve yangın olaylarına karşı güvenlik tedbirleri alması, çevre kirliliği ve israfa karşı önlemler almasına yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda Mesleki Gelişim dersinin modülleriEtkili İletişim, Proje Hazırlama, Girişimci Fikirler ve İş Kurma, İşletme Faaliyetlerini Yürütme, İş Güvenliği ve İşçi Sağlığı, Çevre Koruma olarak belirlenmiştir (Megep, 2016).

Meslek liselerinde öğrencilerin mesleki eğitimlerine destek amaçlı verilen Mesleki Gelişim dersinin kazanımlarına ulaşılmasında, öğrencilerin derse ilişkin sahip oldukları yeterliklerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmada, Mesleki ve Teknik Liselerde okutulan Mesleki Gelişim dersinde kazanılan yeterliliklere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrenci görüşlerine göre mesleki gelişim dersinde kazanılan yeterlikler nelerdir?

2. Öğretmenlerin öğrencilerin mesleki gelişim dersinde kazandıkları ve kazanmakta güçlük çektikleri yeterliliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel ve nicel veri toplama tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımına dayanmaktadır. Araştırmanın örneklemini,2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında Mersin'de bir mesleki ve teknik lisenin Mesleki Gelişim dersine devam eden 243 9. Sınıf ve 162 11. Sınıf öğrencisi, olmak üzere toplam 405 öğrenci oluşturmaktadır. Ayrıca, aynı okulun 9. Sınıf ve 11. Sınıfların Mesleki Gelişim dersine giren 7 öğretmenden görüşler alınmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan "Mesleki Gelişim Dersi Yeterliklerine İlişkin Görüşler Anketi" ve yarı yapılandırılmış görüme soruları ile toplanmıştır. Mesleki Gelişim Dersi Yeterliklerine İlişkin Görüş Anketi**,** Mesleki Gelişim dersinin "Etkili İletişim", ""Proje Hazırlama", "Girişimci Fikirler ve İş Kurma", ve "İşletme Faaliyetlerini Yürütme" modüllerine yönelik olarak hazırlanmıştır. Anket, Etkili İletişim modülünden 6 madde, Proje Hazırlama modülünden 8 madde, Girişimci Fikirler ve İş Kurma modülünden 6 madde ve İşletme Faaliyetlerini Yürütme modülünden 9 madde olarak toplam 29 maddeden

oluşmaktadır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar; maddelerde "kesinlikle katılıyorum" için 5, "katılıyorum" için 4, "kararsızım" için 3, "katılmıyorum" için 2, "hiç katılmıyorum" için 1 olarak derecelendirilmiştir. Mesleki Gelişim Dersi Yeterliklerine İlişkin Görüşme Soruları, öğrencilerin Mesleki Gelişim dersinde kazandıkları yeterlilikler hakkında öğretmen görüşlerini almaya yönelik hazırlanmış 4 görüşme sorusundan oluşmaktadır. Görüşme soruları, öğrencilere uygulanan "Mesleki Gelişim Dersi Yeterliklerine İlişkin Görüş Anketi" nde yer alan modüller doğrultusunda oluşturulmuştur. Öğrenci görüşlerine göre Mesleki Gelişim dersinde kazanılan yeterliklerin tespit edilmesinde öğrencilerin anket soruların verdikleri cevapların frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin mesleki gelişim dersinde kazandıkları yeterliliklerin tespit edilmesinde ise öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtların betimsel analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin Mesleki Gelişim dersinin "Etkili İletişim", ""Proje Hazırlama", "Girişimci Fikirler ve İş Kurma", ve "İşletme Faaliyetlerini Yürütme" gibi modüllerinde kazandıkları yeterliliklere ilişkin ifadelere verdikleri cevapların büyük çoğunluğunun "katılıyorum" derecesinde yer aldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları 3.8 ile 4.4 arasında değerler almıştır. Benzer şekilde öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonucunda öğretmenler de öğrencilerin mesleki gelişim dersi modüllerinde yer alan pek çok yeterliliği kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler "Proje Hazırlama Modülü"nde öğrencilerin proje hazırlama konusunda güçlük çektiklerini, yeterli ön bilgiye sahip olmadıklarını, kaynaklara nasıl ulaşacaklarını, projeyi anlama ve uygulama ile ilgili eksiklikleri; " Girişimci Fikirler ve İş Kurma"modülünde ise öğrencilerin finans yönetimi, işletme yönetiminde planlama, organizasyon gibi konuları anlamakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, etkili iletişim, proje hazırlama, girişimci fikirler, işletme faaliyetleri

Kaynakça

Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile ebeveyne bağlanmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9(4), 679-700.

Blandford, S. (2000). *Managing professional development in schools*, Routledge Taylor ve Francis, London.

Clayton, C. and Kilbane, J. (2016).Learning in tandem: Professional development for teachers and students as inquirers. *Professional Development in Education. 42 (3),* 458–481.

Evers, A.T., Kreijns, K. and Heijden, B.M.V. (2016). The design and validation of an instrument to measure teachers' Professional development at work. *Studies in Continuing Education. 38 (2),* 162-178.

Guskey, T. R. (2007). Results-oriented professional development, In: A. C. Onstein, E. F. Pajak and S. B. Ornstein, Contemporary Issues in Curriculum (s. 334–346), Pearson Education, Boston.

Megep (2016). Mesleki ve Teknik Eğitim Programlar ve Öğretim Materyalleri. http://www.megep.meb.gov.tr/. Erişim Tarihi: 10.05.2016.

Owen, S. (2003). School based professional development – building morale, professionalism and

productive teacher learning practices. *Journal of Educational Enquiry, 4,*102-128.

Sarı, S.V. ve Şahin, M. (2014). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleğe karar verme öz-yeterliliklerini yordama da mükemmeliyetçilik özelliklerinin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1),* 238-250.

Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*, Ankara: Nobel Yayın.

(11143) PISA Sınavları Yeterlik Düzeyleri ve Türkiye Öğretim Programları Kazanımları Karşılaştırması

ALAETTİN İŞERİ

Kırklareli Üniverstesi

Problem Durumu

Giriş

Eğitim kurum ve politikalarının, ontolojik ve epistemolojik kaynakları tarihsel ve bağlamsal olup ulus ve ulus aşırı sosyokültürel, ekonomik, politik ve hukuk gibi dinamik yapıların bir ürünüdür. Çağlar ve Reis (2010), Oktay (2010) siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda dünyanın bütünleşmesi, ilişki ağının yoğunlaşması olarak küreselleşme, eğitim kurumunda küresel bir entegrasyon süreci yaratmaktadır. Küresel bir sosyal politika olarak bu bütünleşme ve ilişki ağı Hesapçıoğlu (2010), sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte bir "üretim paradigması" değişimiyle ortaya çıkan bilgi toplumu, Oktay (2010) küresel tekdüzelik ve benzeşme yanında, yalnızca ulusal sınırlar içinde başarılı olabilen bireyleri değil, farklı kültür ve coğrafyalarda uyum saylayabilen ve başarılı olabilen, farklı topluluklar arasında yaşayabilen; çok dilli, çok kültürlü, bilginin kendisi değil bilgiye ulaşma yolları becerilerine sahip çok yönlü bireyi amaçlar. Küresel ilişki ağıyla bu bütünleşme ve entegrasyonda her bireyin eğitimi, herkesi ilgilendirir. Eğitimin uluslararası rekabette geleceği yaratma aracına dönüşmesi, Sayıhan (2007), küresel eğitim reformuyla eğitimde, küresel piyasanın gerektirdiği bilgi ve beceriler, rekabete dayalı girişimcilik ve uluslararası standartlarda öğrenci başarısı önem kazanmıştır. Eğitimde öngörülen yeterliliklerin temelinde Majumdar (2009), Eurydice (2002), bilgi temelli yeni ekonomi, küreselleşme ve bilgi teknolojileri, yaşam boyu öğrenme, istihdam edilebilirlik, girişimcilik ve yenilikçilik kültürü, bilgiye sahip olmaktan çok gerekli bilgiyi seçme, işleme ve kullanma araçlarına olan ihtiyacın artmasıdır. AB, Amerika, Avustralya, OECD üyesi ülkelerde, bu yeterlikler eğitimin odağındadır (Eurydice, 2012: EU, 2009: QCAA, 2015: OECD, 2009).

Küresel eğitim politikalarının nitelik ve performansını belirlemede PISA araştırmaları, OECD tarafından finanse edilen, 15 yaş grubu öğrencilerin, modern toplumda gerekli temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip olduklarını, bilgileri kullanma, yaşama aktarma ve yeni durumlara uyarlama performansını, fen, matematik ve okuma alanlarındaki araştırmalarla yürütülmektedir. PISA araştırmaları; öğrenci bilgi ve becerilerinin temel bir profilini oluşturma, becerilerin demografik, sosyo-ekonomik ve eğitimsel değişkenlerle ilişkisini belirleme, öğrenciler ve okullar düzeyindeki değişim göstergelerine odaklanmaktadır (OECD, 2013: MEB, 2015-2016). PISA araştırmaları, öğrenci başarısının farklı değişkenlere göre kategorize edildiği 6 yeterlik düzeyinden oluşmaktadır. 2. yeterlik düzeyi; öğrencilerin 21. yüzyılda sahip olmaları gereken temel becerileri içerirken, en üst düzeyler olan 5. ve 6. yeterlik düzeyleri, yorumlama, analiz ve sorgulama gibi üst düzey bilişsel ve davranışsal becerileri kapsamaktadır. 2. düzeyin altı ise, alt yeterlik düzeyleri olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2006-2009-2010-2012-2016: TEDMEM, 2015: MEB, 2016).

Küresel eğitim politikaları bağlamında Türkiye'deki eğitimin nitelik ve performansı, tüm alanlarda OECD ortalamasının altında olup, yüksek ve düşük performanslı öğrenciler arasında önemli bir fark bulunmaktadır. Türkiye'deki ortalama bir öğrencinin OECD üyesi ortalama bir öğrenciden matematik, okuma ve fen becerilerinde 1 eğitim yılı geridedir. Türkiye'deki öğrencilerin yarıya yakını en düşük yeterlilik seviyesinde ya da altında yer alırken, bu oran ortalama bir OECD ülkesinde yüzde 20'dir (Dünya Bankası, 2011: TEDMEM, 2015: MEB, 2016). Türkiye'deki öğrencilerin düşük performansı, ailelerin düşük sosyoekonomik koşulları, öğrencilerin seçimi, farklı türdeki okullar arasındaki kalite farkının yaşam boyu eşitsizliğe yol açması gibi etkenlerle ilişkilendirilmektedir (Dünya Bankası, 2010: Dünya Bankası, 2011: OECD, 2006-2009-2010-2012-2016). Türkiye 10. Kalkınma Planı (2014-2018) ve Milli Eğitim Bakanlığı stratejik planı (2015-2019), bu sorunun tespiti ve çözümüne odaklanmaktadır(Kalkınma Bakanlığı, 2014: ERG, 2016). PISA verileri açısından, Türkiye'deki eğitimin niteliği ve öğrenci performansının yeterlik düzeylerine dağılımında irdelenmesi gereken önemli boyutlardan birisi uygulanan öğretim programlarının öngörüleri ile PISA yeterlik düzeylerinin ilişkisi sorunudur. Bunun için PISA (2003-2015) sınavları yeterlik düzeyleri ve Türkiye'de ortaöğretim kademesinde öğretimi yapılan (fen bilimleri, matematik bilimleri ve dil bilimleri) farklı alanlardaki derslerin öğretim programları kazanımlarının ilişkisi nedir? Sorusuyla ulaşılacak araştırma sonuçları, öğretim programları, öğretim içerikleri, öğrenme-öğretme süreçlerinin nitelik ve performansında önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

PISA araştırması (2003-2015) yeterlik düzeyleri ve Türkiye'de ortaöğretim kademesinde öğretimi yapılan farklı alanlardaki fen, matematik ve dil bilimleri) derslerin öğretim programları kazanımlarının karşılaştırılması araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Araştırma var olan durum olarak PISA araştırması yeterlik düzeyleri ve farklı alanlardaki öğretim programları kazanımlarını özgün rapor-doküman-belgelere dayalı, bütüncül bir biçimde (tarihsel-bağlamsal) incelemesi açısından betimsel-tarama modellerine dayalı nitel bir çalışmadır (Robson, 2015: Yıldırım ve Şimşek, 2011: Akturan, 2008). Araştırma verileri, PISA araştırmasının 2003-2015 yılları arasındaki yeterlik düzeyleri ve Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2016-2017 öğretim yılında uygulanan 9. Sınıf öğretim programlarından fen, matematik ve dil bilimleri alanlarındaki derslerin II ve IV. ünite

kazanımları oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin analizinde, “içerik ve söylem analizi” kapsamında frekans analizi, analitik

betimleme-kodlama, kategorisel analiz ve değerlendirme teknikleri uygulanmıştır. Var olan durum olarak PİSA sınavları yeterlik düzeyleri ve öğretim programları kazanımları, içerik çözümlemesiyle belirgin olmayan içerik özelliklerini ortaya çıkarma, kategorisel analizle karşılaştırma yapma ve olumlu-olumsuz boyutlarını belirleme, ilişkisel ve değerlendirici analizle çıkarımlar yapılarak yorumlanmıştır (Gökçe, 2006: Robson, 2015: Akturan, 2008: Bilgin, 2006). Söylem analizi kapsamında, farklı eğitim içeriklerini yansıtan PİSA araştırmaları yeterlik düzeyleri ve öğretim programları kazanımlarının farklı boyutlardaki anlamları, içeriksel, yapısal ve etkileşimsel söylem özellikleri aracılığıyla çözümlemesi yapılmıştır (Baş, 2008: Akturan, vd., 2008). İçerik analizi, araştırma sorusu ve yapılarını belirleme, kategori sistemini oluşturma, örnekleme, kodlama ve analiz birimlerini oluşturma, güvenirlik ve geçerliğin tespit edilmesi süreçlerine dayalı yapılmıştır (Akturan, 2008: Gökçe, 2006: Robson, 2015). Söylem analizi ise; verileri okuma, sınıflama, yorumlama ve yapılandırma aşamalarına bağlı olarak yeterlikler-kazanımlar arasındaki ilişkilerin yorumlanması, yapılandırılması ve makro yapılandırılması süreçlerine dayalı yapılmıştır (Akturan, vd., 2008).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular

Araştırma bulguları, PISA sınavı yeterlik düzeyleri, içeriklerinin kendi içinde yıllara göre incelemesi ve Türkiye'deki öğretim programları kazanımlarının kapsam ve içerikleri incelenerek PISA yeterlik düzeyleri ile karşılaştırılması olarak iki ana başlıkları altında belirlenmiştir. Her iki başlık altında verilerin kapsamı, boyutları, nitelikleri ve yoğunlaştıkları kategoriler, analizlerle ortaya konulmuştur. İlk aşamada, PISA 2003-2015 sınavlarının fen, matematik ve okuma becerileri alanlarına ilişkin yeterlikleri ve bu yeterlik düzeylerinin içerikleri çözümlenerek belirlenmiştir. Sonraki aşamada Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'nca 2016-2017 öğretim yılında ortaöğretim kademesi 9. Sınıf düzeyinde uygulanan; fen bilimleri alanı (biyoloji, fizik ve kimya dersleri), matematik alanı (matematik dersi), dil bilimleri alanı (Türk edebiyatı ve dil ve anlatım dersleri) derslerinin II ve IV. ünite kazanımları, içerik analizlerine bağlı olarak birey açısından öngörülen eylem ifadelerinin içeriği, niteliği, boyutları ve frekans değerleri incelenmiştir. Fen, matematik ve dil bilimleri alanlarında ön plana çıkan bu kazanım içerikleri, PİSA araştırmaları fen, matematik ve okuma becerileri alanlarının yeterlik düzeyleriyle karşılaştırılarak, benzerlik-farlılıkları, olumlu ve olumsuz sonuçları değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Türkiye'deki öğretim programları kazanımlarının kapsam ve içerikleri, PISA yeterlik düzeyleri ile karşılaştırması farklı alanlardaki ulusal ve uluslararası araştırma raporları, politikalar ve eğilimler bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: PISA araştırmaları, yeterlikler, Türkiye, öğretim programları, kazanımlar

Kaynakça

Akturan, U. (2008). Doküman incelemesi. Nitel Araştırma Yöntemleri Nvivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi (içinde). Seçkin Yayınları.

Akturan, U., vd. (2008). Söylem analizi. Nitel Araştırma Yöntemleri Nvivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi (içinde). Seçkin Yayınları.

Baş, T. (2008). Araştırma süreci. Nitel Araştırma Yöntemleri Nvivo 7.0 ile Nitel Veri Analizi (içinde). Seçkin Yayınları.

Bilgin, N. (2006). Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar. Siyasal Kitabevi.

Çağlar, M. Ve Reis, O. (2007). Eğitimde paradigmal dönüşümler sürecinde çağdaş ve küryerel eğitim planlaması. PegemA Akademi Yayınları.

Dünya Bankası. (2010). Türkiye: gelecek nesiller için fırsatların çoğaltılması 'yaşam fırsatları' konulu rapor.

Dünya Bankası. (2011). Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi zorluklar ve seçenekler.

Dünya Bankası. (2014). Türkiye'nin deneyimleri: entegrasyon, kapsama, kurumlar.

ERG. (2016). Eğitim izleme raporu 2015-16. Eğitim Reformu Girişimi.

Gökçe, O. (2006). İçerik analizi kuramsal ve pratik bilgiler. Siyasal Kitabevi

Hesapçıoğlu, M. (2010). Postmodern/küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları. 21 Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi (içinde). PegemA Akademi Yayınları.

Kalkınma Bakanlığı. (2014). 2014-2018, X. Kalkınma planı eğitim sisteminin kalitesinin artırılması özel ihtisas komisyonu raporu.

MEB. (2005). PISA 2003 projesi ulusal nihai rapor. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB. (2010). PISA 2006 projesi ulusal nihai rapor. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB. (2010). PISA 2009 ulusal ön raporu. Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB. (2015). PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor (Anıl, D., vd.). Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

Not: Kaynakçanın 250 sözcükle sınırlandırılmasından dolayı tüm kaynaklar gösterilememiştir.

(11170) Öğretme Yaklaşımları Envanterinin Türkçe'ye Uyarlanması

MUSTAFA AYDIN **ELİF NUR BOZER ÖZSARAÇ**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Etkili bir öğrenme öğretme süreci bilinçli şekilde gerçekleştirilecek faaliyetlerle mümkündür. Bu süreçte hem öğrenci hem de öğretmen tarafından takip edilen yol ya da yollar, süreç sonunda ortaya çıkacak öğrenme ürünlerinin niteliği açısından belirleyici olmaktadır. Literatürde öğrenme sürecinde bireyin herhangi bir görevi yerine getirmede kullandığı bir dizi strateji ve motivasyonun öğrenme yaklaşımları olarak adlandırıldığı görülmektedir (Biggs, 1979; Marton, & Säljö 1976). Benzer şekilde öğretim faaliyetlerini yürütmede öğretmenlerin kullandıkları birtakım yollar bulunduğu ve bu yolların da öğretme yaklaşımları olarak ifade edildiği belirtilmektedir (Fenstermacher, & Soltis, 2004). Öğretmenlerin öğrencileri ile olan etkileşimleri, ders süresince gerçekleştirdikleri uygulamalar, değerlendirmeye yönelik faaliyetleri onların -gizli ya da açık olarak- benimsedikleri öğretme yaklaşımlarını ifade etmektedir. Trigwell ve Prosser (2004)' e göre öğretme yaklaşımları, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına benzer şekilde şekillenmekte, öğretmek için benimsedikleri stratejiler ve bu stratejiyi kullanmadaki amaçlarından oluşmaktadır. Öğretmenlerin strateji kullanım amaçları bilginin öğrenciye olduğu gibi aktarılması olacağı gibi öğrencide kavramsal değişimin sağlanması da olabilir. Bilginin öğrenciye aktarılması amacı daha çok öğretmen merkezli bir yaklaşıma işaret ederken, öğrencide kavramsal değişimin amaçlanması öğrenci merkezli bir yaklaşıma işaret etmektedir. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinde benimsedikleri öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkiye sahip olduklarını göstermektedir (Trigwell ve Prosser, 2004; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999; Trigwell, 2006). Prosser ve Trigwell (1999) bir öğretmenin benimsediği öğretme yaklaşımının öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları için belirleyici olduğunu; öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyen öğretmenlerin yüzeysel yaklaşımla (içeriği hatırlamaya çalışan) öğrenen öğrencilerden daha çok derin yaklaşımı (içeriği anlamaya çalışan) benimseyen öğrencilere sahip olduklarını belirtmektedirler. Derin yaklaşıma göre öğrenen öğrencilerin özellikle karmaşık ve yeni kavramları anlama ve geliştirme açısından daha üstün öğrenme çıktıkları elde ettikleri düşünüldüğünde öğretmenin daha çok öğrenen merkezli bir öğretme yaklaşımı benimsemesi öğrenci öğrenme sürecini ve çıktı kalitesini geliştirecektir (Gibbs & Coffey, 2004). Bu açıdan öğrenme çıktılarını etkilemede önemli bir rolü olan öğretmenlerce benimsenmiş öğretme yaklaşımlarının belirlenmesi önem taşımaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin öğretme yaklaşımlarını tespit edecek Türkçe bir ölçme aracına ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu araştırmada alan yazındaki bu ihtiyacı gidermek üzere, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde benimsedikleri öğretme yaklaşımlarını ortaya koyabilecek geçerli güvenilir bir ölçme aracını alan yazına kazandırmak amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmada Trigwell, Prosser ve Ginns (2005) tarafından geliştirilen "Approaches to Teaching Inventory-Revised" (Düzenlenmiş Öğretme Yaklaşımları Envanteri) Türkçeye uyarlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada çalışma grubunu, farklı şehirlerde liselerde çalışan ve farklı branşlarda öğretim faaliyeti yürüten 348 öğretmen oluşturmaktadır. Katılan öğretmenlerin %54'ü erkek ve %46'sı ise bayandır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu Anadolu Lisesi (%46) ve Anadolu İmam Hatip Lisesi (%21) öğretmenleri oluşturmaktadır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %35'inin 15 yıl ve üzeri kıdem derecesine %33'ünün ise 0-5 yıl kıdem derecesine sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmada kapsamında uyarlama işlemlerine başlamadan önce envanterin orijinal formunu geliştiren araştırmacılarla elektronik posta aracılığı ile iletişime geçilmiş ve Türkçeye yapılacak çalışma için çalışma grubunun yapısı, geliştirilen formun nihai özellikleri vb. konularda uzman görüşü ve uyarlama çalışması izni de alınmıştır. Envanterin Türkçeye uyarlanması sürecinde Hambleton ve Patsula (1999) tarafından kültürlerarası ölçek uyarlama adımları olarak bilinen adımlar dikkate alınmış ve işlemler bu doğrultuda yürütülmüştür. Araştırma kapsamında kullanılan "öğretme yaklaşımları envanteri" toplamda *öğretmen odaklı* ve *öğrenci odaklı yaklaşım* şeklinde isimlendirilen iki boyutlu bir yapıdadır (Trigwell, Prosser ve Ginns, 2005). Likert tipinde hazırlanmış formda her bir boyutta 11 madde olmak üzere toplamda 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının geliştirilme aşamasında önce açımlayıcı sonra da faktör analizi yapılmış sonrasında ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde hem iki boyutlu hem de iki alt ölçekle birlikte dört faktörlü yapı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar iki faktörlü yapının daha iyi sonuç verdiğini göstermektedir (Prosser, & Trigwell, 2006). Bu nedenle bu araştırmada Trigwell tarafından araştırmacılara önerilen iki boyutlu yapıdaki envanterin Türkçe formuna ilişkin psikometrik özellikler test edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Envanterin Türkçe'ye uyarlanması kapsamında ilk aşamada formun İngilizce'den Türkçe'ye çevirisi birbirinden bağımsız olmak üzere iki araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından yapılmıştır. Sonrasında çeviriler arası tutarlılık araştırmacılar tarafından incelenmiş ve ifadeler açısından anlaşılır olan maddeler tercih edilerek uzlaşma sağlanmıştır. Formun hem Türkçe hem de İngilizce orijinal formu İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 30 öğretmen adayına uygulanarak

korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Ölçme aracına nihai hali verildikten sonra açımlayıcı faktör analizi ile maddelerin

maddenin hangi faktör altında yer alacağına karar verilmiştir. İlk olarak örneklem büyüklüğünü test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı incelenmiş ve KMO değeri 0,90 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, araştırmanın AFA için gerekli örneklem büyüklüğünü sağladığı anlaşılmıştır (Tavşancıl, 2010). Eldeki verilerin dağılımını test etmek için Bartlett testi kullanılmış ve Ki-Kare değeri hesaplamıştır ($X2$=2540.36, $p<0.001$). Elde edilen sonuçlar verilerin dağılımının normal ve faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Araştırmadan elde edilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları ve ölçme aracına ilişkin tartışmalara daha detaylı ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim, Öğretme Yaklaşımı, Lise Öğretmenleri

Kaynakça

Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. Higher education, 8(4), 381-394.

Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2004). *Approaches to teaching*. Teachers College Press.

Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, *5*(1), 87-100.

Gow, L., & Kember, D. (1993). Conceptions of teaching and their relationship to student learning. *British journal of educational psychology*, *63*(1), 20-23.

Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Applied Testing Technology Journal*, 1(2).

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I—Outcome and process. British journal of educational psychology, 46(1), 4-11.

Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching*. Open University Press.

Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the approaches to teaching inventory. *British journal of educational psychology*, *76*(2), 405-419.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (4. Basım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Trigwell, K. & Prosser, M.(2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.

Trigwell, K. (2006). An analysis of the relations between learning and teaching approaches. In Peter Sutherland and Jim Crowther (Eds.), Lifelong Learning: Concepts and Contexts, (pp. 108-116). London, UK: Routledge imprint of Taylor & Francis

(11208) İlkokul Öğretmen-Veli ve Öğrencilerinin Ev Ödevlerine Yönelik Görüşleri

SİBEL DURU — *Pamukkale Üniversitesi*

SUNA ÇÖĞMEN — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Ev ödevleri özellikle akademik başarıyı desteklemek için öğretmenler tarafından okul dışı etkinlik olarak verilen ve uzun zamandır kullanılan bir öğretim yöntemidir (Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Demirtaş,2011; Gu, Kristoffers, 2015; Özer ve Öcal, 2013). Ev ödevleri hem öğretmenlerin, hem öğrencilerin hem de ailelerin okul döneminde günlük rutinlerinin önemli bir parçası olmasına rağmen öğrenciye katkısı halen araştırmacılar tarafından tartışılmaktadır (Cooper ve diğ., 2000; Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Eren ve Henderson, 2011; Froiland, 2010; Rudman, 2014; Turanlı, 2007; Xu, 2005; Voorhis, 2004; Warton, 2010). Ev ödevlerinin özellikle ilkokulda akademik başarıya etkisinin olmadığını, öğrencilerde okula karşı olumsuz tutum geliştirdiğini, aile-çocuk arasında çatışma yaşanmasına yol açtığını, yine öğrencilerde okul çalışmalarına yönelik bıkkınlık yarattığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Eren ve Henderson, 2011; Froiland, 2011; Rudman, 2014; Turanlı, 2007; Xu, 2005; Voorhis, 2004; Warton, 2001). Diğer taraftan, içeriği iyi tasarlanmış ev ödevlerinin öğrencinin birçok akademik becerisine (öz yeterlik, kendini düzenleme, eleştirel düşünme, yaratıcılık, etkili çalışma alışkanlığı ve becerileri gibi) katkı sağladığı ve dolayısıyla da akademik başarısını olumlu etkilediği yine araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Bembenutty, 2011; Bempechat, 2004; İflazoğlu ve Hong, 2012; Cooper, 2006; Özcan ve Erktin, 2015; Ramdass ve Zimmerman, 2011; Rudman, 2014; Stoeger ve Ziegler, 2008; Xu, 2005; Warton, 2001). Ev ödevlerinin uzun vadeli akademik anlamda olumlu etkileri düşünüldüğünde ev ödevleri etkili bir öğretim yöntemi olarak kabul etmek gerekir. Ancak Warton'un da (1997) belirttiği gibi, ev ödevlerinin istenilen olumlu etkiyi göstermesi için ev ödevlerinin verilme amacının çok iyi belirlenmesi ve bu amaç doğrultusunda ev ödevlerinin verilmesi gerekmektedir. Örneğin kişisel gelişimi desteklemek amacıyla verilen ev ödevlerinin tekrar ve pratik yapma amaçlı verilen ev ödevleriyle aynı etkiyi göstermeyeceği açıktır. . Ev ödevlerinin verilme amacının yanı sıra ev ödevlerinin miktarı, ev ödevlerini yapmak için gerekli olan beceriler, öğrencinin ödevler üzerinde seçim yapabilme derecesi, öğrencinin motivasyonu, diğer bir değişle ödev yapma nedenleri, ve çalışma alışkanlıkları, ödevlerin değerlendirilme şekli gibi nedenlerde ev ödevlerinin etkililiğini artıran nedenler arasında yer almaktadır (Bembenutty, Epstein ve Van Voorhis, 2010; Cooper, Robinson ve Patall, 2006)

Son zamanlarda Türkiye'de de oldukça tartışmalı hale gelen ev ödevleri ile ilgili yapılan çalışmalar ülkemizde oldukça sınırlıdır. Yine yapılan çalışmalrın çoğu ilkokul üst sınıflarda ve genellikle nicel araştırma deseni kullanılarak yapılan çalışmalardır (Deveci, Önder, Çepni, 2013; Gedik, Altıntaş ve Kaya, 2011; Gedik ve Orhan; 2013; İflazoğlu ve Hong, 2011; Kapıkıran ve Kıran, 1999; Özer ve Öcal, 2013; Sarıgöz, 2011). Ancak özellikle akademik alışkanlık ve becerilerin gelişiminde oldukça önemli olan ilkokul döneminde yapılan çalışmaların sınırlılığı da dikkate alındığında, ilkokul öğrencilerinin, velilerinin ve öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik görüşlerini araştırmak, bununla ilgili birçok sorunu anlamamızı, çözüm önerileri üretmememizi, farklı program ve uygulamaların denenmesine olanak tanıyacaktır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, Bundan dolayı bu çalışmanın amacı, ilkokul öğrencilerin, velilerinin ve öğretmenlerinin ev ödevleriyle ilgili görüşlerini karşılaştırmalı olarak incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Ev ödevlerini ile ilgili veli, öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini inceleyen bu çalışma nitel bir çalışmadır. Araştırma verileri, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınarak, Denizli il merkezinde bulunan merkez iki ilkokuldan toplanmıştır (veriler toplanmaya devam etmektedir). Araştırmaya 9 ilkokul öğrencisi (4 erkek, 4 kız), 8 veli (anne) ve 8 ilkokul öğretmeni (7 kadın, 1 erkek) katılmıştır.

Veri toplamak için yapı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelere araştırmanın amacı, bilgilerin gizliliği ve araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı hakkında tüm katılımcılara detaylı bilgi verilerek başlanmıştır. Ayrıca ilkokul öğrencilerinin araştırmaya katılabilmesi için öğrenci velilerinden araştırma hakkında gerekli bilgiler verilerek izinleri alınmıştır.

Görüşme soruları veli, öğrenci ve öğretmenlere yönelik ayrı ayrı hazırlanmış olmasına rağmen, temel olarak katılımcılardan ev ödevini tanımlamaları, ev ödevlerinin amacı hakkında bilgi vermeleri, ev ödevleri ile ilgili yaşadıkları sorunları ve ev ödevlerine yönelik beklentilerini açıklamaları istenmiştir. Görüşmeler katılımcıların onayı ile kayıt altına alınmış ve transkripsiyonları yapılmıştır.

Veriler her üç grup için öncelikli olarak bağımsız olarak analiz edilecektir. Verilerin analizi için karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılacaktır. Veriler her iki araştırmacı tarafından yeterince okunduktan sonra ön kodlamalar yapılacak, ilk kodlamalarla ön kavram ve kategoriler çıkarılacaktır. Ön kategori ve kavramlardan üst kategorilere ve temalara ulaşılacaktır. Üst kategoriler ve temalara göre karşılaştırma tablosu hazırlanacak ve tüm veriler karşılaştırmalı olarak tekrar analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda ilkokulda yaygın olarak ev ödevlerin hangi amaçla verildiği açığa çıkarılmaya çalışılacaktır. Alan yazında ev ödevlerinin amacı, okulda öğrenilenlerin tekrarı niteliğinde alıştırmalar, gelecek derse ön hazırlık, öğrencinin öğrenme sürecine dahil olmasını sağlama, kişisel gelişimi destekleme, öğrenci veli iletişimini güçlendirme, velileri öğrencilerin öğrenme süreçlerine dahil etme, öğrencilerin işbirlikli çalışma alışkanlığını geliştirme, eğitim politikaları, toplum beklentilerini karşılama ve ceza olarak gruplandırılmıştır (akt., Epstein ve Van Voorhis, 2010).

Yine ev ödevleri psikolojik (karşılaşılan sorunlar, motivasyon destekleri, motivasyon türleri, kendini düzenleme, tutum vs.) ve toplumsal (beklentiler, toplumsal alışkanlıklar vs..) açısından da incelenecektir. Örneğin birçok veli ve öğretmen ev ödevlerinin geleceğe hazırlık için çok önemli olduğunu düşünmektedir. Çünkü sınavlarda başarılı olmak için öğrenilenlerin unutulmaması gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler ve özellikle velilerden öğrencilerin hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları ev ödevleri hakkında bulgular elde edinilerek sebepleri anlaşılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: ev ödevleri, ilkokul, öğretim yöntemi

Kaynakça

Bembenutty, H. (2011). Meaning and maladaptive homework practices: The role of self efficacy and self-regulation. *Journal of Advanced Academics, 22,* 448–473.

Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory into practice,* 43(3), 189-196.

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

Demirtaş, A. (2011). *İlköğretim okullarındaki (1-5. sınıf) ödev uygulamalarının değerlendirilmesi araştırması.* Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

Deveci, İ.; Önder, İ.; ve Çepni, S. (2013**).** Parents' vıews regardıng homeworks gıven ın scıence courses. *Journal of Baltic Science Education*, 12(4), 497-508.

Froiland, J. M. (2011). Parental autonomy support and student learning goals: a preliminary examination of an ıntrinsic motivation ıntervention. *Child Youth Care Forum*, 40, 135–149.

Gedik, N.; Altıntaş, E.; Kaya, H. (2011). Fen ve teknoloji dersinde verilen ev ödevleri hakkındaki öğrenci görüşleri. *Journal of European Education*, 1(1), 6-13.

Iflazoglu, A., Hong, E. (2012) Homework motivation and preferences of Turkish students, Research Papers in Education, 27:3, 343-363, DOI: 10.1080/02671522.2010.529581.

Ramdass, D. & Zimmerman, B. J. (2011). Developing self- regulation skills: the ımportant role of homework. *Journal of Advanced Academics*, 22, 194–218.

Xu, J. (2005). Purposes for doing homework reported by middle and high school students. *The Journal of Educational Research***,** 99(1), 46-55**.**

Van Voorhis,F. L. (2004). Reflecting on the homework ritual: Assignments and designs. *Theory Into Practice*, 43(3), 205-212.

Warton, P. (2001). The forgotten voices in homework: Views of students. *Educational Psychologist,* 36(3), 155-165.

(11209) Eğitim Programları Ve Öğretimi Yüksek Lisans Programı İhtiyaç Analizi

ŞEYMA ŞAHİN ZEYNEP BOYACI BURCU ÖKMEN ABDULLAH ADIGÜZEL ABDURRAHMAN KILIÇ

MEB Düzce ÜniversitesiŞehit Yalçın Güzeler Ortaokulu

Problem Durumu

Eğitim Programı ve Öğretimi yüksek lisans programının amacı, bu programdan mezun olan kişilerin program geliştirme sürecinin tüm işlem basamaklarını yürütebilmek için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlere sahip olarak ve mesleki etik ilkeleri benimseyerek mezun olmalarıdır. Kalkınmanın gerektirdiği yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi genelde üniversitelerden, özelde ise lisansüstü öğretim programlarından beklenmektedir. Bu nedenle lisansüstü öğretim kademesine gereken önemin verilmesi, ülkelerin kalkınması ve ekonominin gerektirdiği yüksek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi açısından üzerinde önemle durulması gereken bir konudur.

Türkiye'de yükseköğretimde kaliteyi geliştirme çalışmaları 2001 yılında Türkiye'nin Bologna Sürecine dahil olması ile daha sistematik bir şekilde yürütülmeye başlanmıştır (Çalık ve Süzen, 2013). Bologna süreci, eğitimi ulusal sorumluluk olmaktan çıkaran; kültürel ve eğitimsel çeşitliliği destekleyen, dolayısıyla özellikle yüksek öğretimde küreselleşmenin etkilerini yaygınlaştıran ve hızlandıran bir etken olarak görülmektedir (Şentürk, 2008).

Ortak yükseköğretim alanının oluşturulmasıyla üniversitelerarası öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği artmış ve eğitimde kalite ve verimliliği artırmayı amaçlayan akreditasyon sürecine geçilmiştir. Bu amaçla 2009 yılında "Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi Ara Raporu" yayınlamıştır. Bu raporda yükseköğretimde yeterlilikler çerçevesinin oluşturulması ile şeffaflığının artırılması, güvenirliğin sağlanması ve her bir kademedeki yeterlilik profillerinin belirlenmesi, her bir kademeyi bitirenlerin hangi bilgi, beceri ve yetkinliğe sahip olacaklarının tespit edilmesi, bu yeterlilikleri sağlamak üzere öğretim programlarının anahtar kazanımlarının belirlenmesi amaçlanmıştır (Yükseköğretim Kurulu, 2009). Bu amaçların gerçekleşmesi ve toplumun ihtiyaç duyduğu yeterlikte bireylerin yetiştirilmesi için etkili bir ihtiyaç analizin yapılması gerek duyulmaktadır.

İhtiyaç analizi; bir kurumun organizasyonel hedeflerine ulaşmasını sağlamak için gerekli bilgi ve becerileri belirleme ayrıca açık ya da gizli öğrenme ve performans açıklarının nasıl kapatılacağına karar verme sürecidir (Barbazette, 2006; Brinkerhoff & Gill, 1994). İhtiyaç analizi, programlar, projeler ve etkinlikler için yön sağlar. Uygulamaların kıyaslanmasını ve etkilerinin izlenmesini mümkün kılar. Ayrıca sürekli iyileştirme faaliyetleri ile yardımcı personel değişikliklerini belirlemeye, hangi öğretim uygulamalarının çalıştığını tespit etmeye ve başarı ile ilişkili stratejileri belirlemeye yardımcı olur (Colorado Department of Education, 2008).

Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans öğretim programı için yapılacak ihtiyaç analizi çalışmasının programların hedeflerinin toplumun gerçek ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını ortaya koymaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu programlara devam eden öğrencilere verilecek eğitimin niteliklerinin meslek için uygun olup olmadığının belirlenmesi, verilecek eğitim için mesleki alandaki gelişmelerin yönünün saptanması ve bu eğitimi alan öğrencilere iş olanağı sağlayacak sektörün beklentilerinin bilinmesi için bu alanda etkili bir ihtiyaç analizi çalışmasına ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Ayrıca yapılan bu ihtiyaç analizi çalışmasının diğer üniversitelerde yer alan Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans öğretim programları için de örnek olacağı ve bölümler arasında eşgüdümün sağlanabileceği düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı; Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans programı için tasarlanacak öğretim programına temel oluşturacak bir ihtiyaç analizi çalışması yapmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, betimsel bir araştırma olup nitel araştırma yöntemlerinden olan "durum çalışması" deseni benimsenecektir. Durum çalışması, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olup bir araştırmanın nihai ürünü olarak tek bir varlığın, olgunun ya da sosyal birimin derinlemesine analizini içerir (Creswell, 20008; Merriam, 2009).

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemenin amacı, araştırmada çalışılan sorunları aydınlığa kavuşturacak zengin bilgi içeren durumları seçmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan sekiz akademisyen ve Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans mezunu veya tez aşamasında olan 13 öğrenci oluşturmaktadır.

Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü'nde görev yapan dört akademisyen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde görev yapan dört akademisyen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları

ve Öğretim Bölümü yüksek lisans mezunu sekiz öğrenci ile ve tez aşamasında olan beş öğrenci ile iki ayrı odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmaktadır. Ses kaydına alınmış olan odak grup görüşmeleri ve yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacılar tarafından yazıya aktarılmıştır. Elde edilen veriler, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış olup güvenirlik için gerekli hesaplamalar yapılacaktır. Elde edilen kodlar ortak temalar altında birleştirilerek tablolaştırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans öğretim programının ihtiyaçları belirlenecek olup Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans öğretim programının hedeflerinin gerçek ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığı ortaya konulacaktır. Bu programlara devam eden öğrencilere verilecek eğitimin niteliklerinin mesleği icra ederken ihtiyaç duyulacak yeterlilikleri karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi, verilecek eğitim için mesleki alandaki gelişmelerin yönünün saptanması ve bu eğitimi alan öğrencilere iş olanağı sağlayacak sektörün beklentilerinin belirlenmesi sağlanacaktır. Ayrıca yapılan bu ihtiyaç analizi çalışmasının diğer üniversitelerde yer alan Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans bölümleri için de örnek olacağı ve bölümler arasında eşgüdümün sağlanabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İhtiyaç Analizi, Eğitim Programları ve Öğretim, Yüksek Lisans, Program Geliştirme

Kaynakça

Barbazette, J. (2006). *Training needs assessment: Methods, tools, and techniques.* San Francisco: Pfeiffer.

Brinkerhoff, R. O., & Gill, S. J. (1994). *The learning alliance*. San Francisco: Pfeiffer.

Colorado Department of Education (2008). *A guide for comprehensive needs assessment.* Colorado: RMC Research Corporation.

Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting and evaluating quantative and qualitative research* (3nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Çalık, T., & Süzen, Z. B. (2013). Avrupa Üniversiteler Birliği kurumsal değerlendirme raporlarında yer alan tespitler ve öğretim üyelerinin iyileştirme önerilerine katılım düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19*(3), 355-390.

Merriam, S. B. (2019). *Qualitative research: A guide to design and ımplementation*. San Francisco: Jossey Bass.

Şentürk, İ. (2008). Küreselleşmenin eğitim fakülteleri üzerine öğretme-öğrenme süreçleri boyutunda beklenen ve gözlenen etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 8*(1), 193-224.

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

Yükseköğretim Kurulu (2009). *Türkiye Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi. Yükseköğretim Ulusal Yeterlikler Çerçevesi Komisyonu ve Çalışma Grubu Ara Raporu*, Ankara.

(11211) Uzman Görüşlerine Göre Ters-Yüz Öğrenme Yaklaşımının İncelenmesi

ŞAHİN DANİŞMAN **HAYRİYE MERVE ŞEYMA ŞAHİN** **ERİŞ HASIRCI BURCU ÖKMEN** **KAĞAN KIRCABURUN ABDURRAHMAN KILIÇ [1]**

Düzce Üniversitesi *MEB* *Şehit Yalçın Güzeler Ortaokulu*

Problem Durumu

Eğitimde teknoloji kullanımı ve eğitimin bireyselleştirilmesi, içinde bulunduğumuz bilgi çağının göz ardı edilemez bir gerçeği olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, çeşitli çağdaş öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesi ve öğrencilerin öğrenmelerinin çeşitli yönlerden desteklenmesi de kaçınılmazdır. Yeni bir pedagojik yaklaşımı simgeleyen ve yaklaşık son on yıldır popülerlik kazanmaya başlayan ters-yüz öğrenme yaklaşımı, bu girişimlerden birisi olarak göze çarpmaktadır. Bu yaklaşımın ana fikri öğrencilerin ders öncesinde çeşitli materyallere (konu anlatım videoları, sunumlar, dokümanlar, vs.) erişerek konu hakkında bilgi sahibi olması ve ders esnasında üst düzey düşünme becerilerine odaklanılarak bilginin özümsenmesi şeklinde özetlenebilir (Turan, 2015).

Bu modelin en büyük avantajlarından biri öğrencilerin zamandan ve mekandan bağımsız olarak bireysel hızlarına uygun olarak ilerlemelerine izin vermesidir (Turan & Göktaş, 2015). Diğer yandan, derse katılamayan öğrencilerin süreçten kopmalarının önüne geçilmesine ve öğretmenin yokluğunda da öğrencilerin belirlenen materyallerle eğitime devam etmesine imkan tanır (Roehl vd., 2013).Öğrencilerin temel bilgileri genellikle okuma ya da ders videoları aracılığıyla dersten önce edinmeleri, daha zor olan bilgilerin özümsenmesi için gerekli olan problem çözme, tartışma vb öğrenme aktiviteleri için ders esnasında zaman oluşturur (Westermann, 2014). Bu modelde derslerin ardından öğrenciler yine videolar, sunumlar vb. yollarla üst düzey düşünme işleriyle meşgul edilir. Bu modelin iyi işleyebilmesi için sınıf öncesi süreç, sınıf ortamı süreci ve sınıf sonrası süreç arasında net bir bağlantı esastır. Bu üç boyut arasında etkili bir bağlantı kurulamazsa öğrencilerin sürece katılımı sağlanamayacak ve bu modelin başarılı olma şansı olmayacaktır (Reyna, 2015).

Ancak, her ne kadar bu yöntemin çeşitli avantajları olsa da, bazı dezavantajları olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Videoların kalitelerinin düşük olması, öğrencilerin videoları dersten önce izlemeden derse gelmeleri ters-yüz öğrenme modelinin dezavantajlarındandır (Turan, 2015). Bireysel öğrenme alışkanlığına sahip olmayan öğrencilerin eş zamansız olarak planlanan dersi öğrenirken öğretmene istediği anda ulaşamaması ve sorularını soramamasının öğretim kalitesini etkileyebileceği düşünülmektedir (Gençer, 2015). Bu modelin başarısı sınıf dışında bilgisayar ve internet erişimine dayalıdır. Finansal olarak dezavantajlı öğrenciler ve öğretmenler için uygulaması zor bir model olabilir (Roehl vd., 2013). Öğrencinin dikkatinin çabuk dağılabilmesi bilgisayar başında harcadığı zamanın artmasına, ailenin ve öğretmenin öğrenciyi kontrol etme konusunda zorlanmasına neden olabilmektedir (Gençer, 2015). Ayrıca bu modeli uygulayabilmek için öğretmenlerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri gerekmekte olup, gerekli materyalleri hazırlamak da öğretmene fazladan iş yükü getirmektedir (Turan, 2015).

Yapılan çeşitli araştırmalar ters-yüz öğrenme modelinin öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve motivasyonlarını olumlu etkilediğini (Clark, 2015; Gross, Hoffman, & Burke, 2015; Ojennus, 2016) ve öğrenci başarılarını arttırdığını (Donovan & Lee, 2015; Harvey,2014) ortaya koymaktadır. Ters-yüz öğrenme modeli Türkiye'de yeni yeni kullanılmaya başlamakla birlikte, çeşitli disiplinlerde gittikçe dikkat çekmeye de devam etmektedir. Ters-yüz modelinin henüz yeni kullanılmaya başlaması, bu modelin felsefesine ve öğrenme sürecine katkılarına ilişkin daha derinlemesine bilgi edinilmesi gerekliliğini de beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla bu araştırma, bu yaklaşımla ilgili çeşitli akademik çalışmalar yapan akademisyenlerden ve yaklaşımın uygulandığı okullarda koordinatör olarak görev yapan girişimcilerden oluşan uzmanların görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada uzmanların ters-yüz öğrenme yaklaşımına dair görüşleri alınıp, var olan bir durum ortaya çıkarılacağından, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni benimsenmiştir (Merriam, 2013). Bu sayede, ters-yüz öğrenme yaklaşımı ile ilgili derinlemesine bilgi edinilmesi hedeflenmektedir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen altı kişi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların seçilmesinde, ters-yüz öğrenmeyle ilgili en az bir akademik çalışma yapmış olmak veya bu yaklaşımın uygulanması ve eğitim verilmesi konusunda bir yeterlilik sahibi olmak şeklinde belirlenmiştir. Katılımcılardan dört tanesi akademisyen, iki tanesi iki farklı okulda ters-yüz öğrenme yaklaşımı uygulama koordinatörü olarak görev yapmaktadır. Birisi akademisyen iki katılımcının anadili İngilizce olup, diğer katılımcıların anadili Türkçe'dir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesinde kullanılan görüşme formu, ters-yüz öğrenme yaklaşımının felsefesine, bu yaklaşımın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara, bu sorunların çözümlerine ve uygulamaya yönelik önerilere ilişkin sorular içermektedir. Amerikan kökenli bir akademisyenle, görüşme formunun İngilizce versiyonu kullanılarak internet üzerinden görüşme gerçekleştirilmiş ve görüşme ses kaydı ile bilgisayar ortamında kayıt altına alınmıştır. Türkiye'de görev yapan yine yabancı bir koordinatör ile İngilizce olarak, diğer katılımcılarla ise formun Türkçe versiyonuyla görüşme yapılmıştır. Her

görüşme ortalama 30-40 dakika sürmüş olup, ses kayıtlarının yazılı olarak dökümü bilgisayar ortamına araştırmacılar tarafından aktarılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analiz süreci devam etmekle birlikte, ters-yüz öğrenme yaklaşımının felsefesinde geleneksel anlamda öğrencilerin sınıf-içi ve sınıf-dışı rollerinin yer değiştirilmesi olduğuna yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Öğrencilerin ders öncesinde materyallere çalışmadan derse gelmesi, bu yaklaşımın en büyük problemi olarak gözükmekte, bu durum ise öğrencinin ders sürecinde bu materyallere maruz bırakılması şeklinde çözülmeye çalışılmaktadır. Ancak, bu durumun sürekli hale gelmediği ve öğrencilerin bir süre sonra üzerine düşenleri yapmaya başladıkları belirtilmektedir. Diğer yandan, bu yaklaşımla öğrencilerin sorumluluk becerisi gelişmekte ve ders içerisinde üst düzey bilişsel becerilere odaklanılması sonucunda öğrencilerin daha nitelikli öğrenme yaşantılarına sahip olmaları sağlanmaktadır. Bu yaklaşıma göre, ders öncesinde öğrencilere sunacakları materyalleri hazırlamaları için ayırmaları gereken zamanın fazla olması ve materyal hazırlamak için çeşitli becerilere gereksinim duyulması, öğretmenlerin bu yaklaşımı benimsemelerini zorlaştıracak bir risk olarak öne çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ters-yüz öğrenme modeli, flipping learning, uzman görüşü

Kaynakça

Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary Mathematics classroom. *Journal of Educators Online, 12*(1), 1-115.

Gençer, B. G. (2015). *Okullarda Ters-Yüz Sınıf Modelinin Uygulanmasına Yönelik Bir Vaka Çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Gross, B., Hoffman, M., & Burke, P. (2015). Flipped @ SBU: Student satisfaction and the college classroom. *Educational Research Quarterly, 39*(2), 36-52.

Harvey, S. (2014). The "flipped" latin classroom: A case study. *Classical World, 108*(1),117–127.

Merriam, S., B. (2013). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation.* Josey-Bass. Third Edition.

Ojennus, D. D. (2016). Assessment of learning gains in a flipped Biochemistry classroom. *Biochemistry and Molecular Biology Education, 44*(1), 20–27.

Reyna, J. (2015). Active learning and the flipped classroom. *Training & Development,* 30- 31.

Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family and Consumer Sciences, 105*(2), 44-49.

Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Turan, Z., & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,5*(2), 156-164.

Westermann, E. B. (2014). A half-flipped classroom or an alternative approach?: Primary sources and blended learning. *Educational Research Quarterly, 38*(2), 43-57.

(11213) Seçmeli Matematik Uygulamaları Dersi Seçim Ve Öğretim Süreçlerinin İncelenmesi

ÖZLEM ALBAYRAKOĞLU — *Düzce Üniversitesi*
ABDURRAHMAN KILIÇ — *Düzce Üniversitesi*

Problem Durumu

Küreselleşme ve beraberinde değişen sosyo-ekonomik ve kültürel hayat bireyleri kendilerini geliştirmeye ve sürekli olarak değişime ayak uydurmaya zorlamaktadır. İnsanlığın geçirdiği değişim ve dönüşümler eğitim paradigmalarını, paradigma değişimleri de öğretim programlarının çağın gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandıracak şekilde düzenlenmesi ve yenilenmesi gerekliliği ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla, eğitimin ve okuldan beklenen işlevin niteliğinin değiştiği görülmektedir.

Eğitim kurumlarının sorumluluğu birbirinden farklı özellikte olan öğrencilerin doğal olarak farklı olan ihtiyaçlarını, çeşitlendirilmiş öğretim programları uygulayarak karşılamaktır. Ülkemizde ilköğretim öğretim programları 2005 yılında yapılan değişiklikle yenilenmiştir ve ilerlemecilik eğitim felsefesine dayalı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı (Çırakoğlu ve Saracaloğlu, 2009) ve öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı (EARGED, 2008) program üzerinde etkili olmuştur. Bu değişim felsefesinin ekseninde dersler ve içerikleri yeniden yapılandırılmıştır ve ana dersleri destekleyen ve öğrencilerin kişisel özelliklerine uygun alanları keşfedebilecekleri seçmeli dersler odak noktası haline gelmiştir.

Seçmeli dersler günümüz öğretim programının önemli bir öğesi ve öğrencileri ortaöğretime ısındırmanın en güzel yollarından biri (Kristiansen vd., 2011) ve öğrencilerin çocukluktan ergenliğe geçiş sürecine katkıda bulunan bir eğitim safhasıdır (Lake, 1989). Öğrencilerin yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda seçtiği dersler kişisel ve sosyal özelliklerini keşfetme (Lake, 1989), öğrenmelerini çeşitlendirme (Merrit 2016) ve dar çerçeveli bir öğrenmeyi geniş tabanlı bir öğrenmeye kaydırma fırsatı sunmaktadır (Yu, 2010). Ayrıca zorunlu dersler dışında öğrenciye alacağı dersleri seçme imkânı vermek günümüz demokratik anlayışına uygun bir yaklaşım olmanın yanı sıra bireylerin kişisel tercihlerini yapabildikleri sağlıklı bir toplum için de bir zorunluluk olarak görülmektedir (Baykan, 2013).

Van de Wall (2013) sınıfta matematik yapmayı gerçek dünyadaki matematiğin mümkün olduğunca aslına uygun şekilde modellenebilmesi olarak ifade etmektedir. Bu bağlamda Seçmeli Matematik Uygulamaları (SMU) dersi matematiğin günlük hayatla ilişkisinin öğrenci zihninde kurulması ve matematikle kurduğu bağın güçlendirilmesi için birinci elden gerçek hayatla ilişkilendirme çalışmaları yapacağı seçmeli bir ders olarak düşünülmüştür (TTKB, 2015). 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında ortaokul düzeyinde en çok tercih edilen seçmeli ders 5, 6 ve 7´nci sınıflarda Matematik Uygulamaları dersi olmuştur (MEB, 2015). Ancak bu dersin seçim süreci ve işleniş şekliyle ilgili elimizde yeterli bilgi bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu araştırma; SMU dersinin varlığı, seçim ve öğretim süreçlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Ayrıca SMU dersinin mevcut durumu ve dersin beklenen katkıyı sağlayıp sağlamadığı konusunda fikir vermesi açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması modeli benimsenmiştir. Durum çalışmalarında amaç gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılması ve bu duruma ilişkin sonuçlar ortaya konulmasıdır (Yin, 2009).

Araştırmanın çalışma grubunu Düzce il merkezinde bulunan 2014-2015 eğitim-öğretim yılının resmi kayıtta yer alan devlet okullarında öğrenim gören 84 SMU dersi öğrencisi ve 27 ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin seçilmesindeki amaç farklı okul türlerindeki öğretmen ve öğrenci görüşlerine ulaşılarak problemin daha geniş bir çerçevede tanımlanmasını sağlamaktır (Büyüköztürk vd., 2013). Görüşme yapılacak okullar 22 ortaokul, 2 imam hatip ortaokulu ve bir yatılı bölge okulu olmak üzere 25 okul maksimum çeşitliliği sağlayacak şekilde belirlenmiştir.

Araştırma verileri, SMU dersi matematik öğretmenleri ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ve SMU dersi öğrencileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yapılarak yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz yöntemi ile veriler ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve kodlanmıştır. Veriler iki kez kodlanarak güvenirliği arttırılmaya çalışılmıştır. Kodlamalar arası uyum için Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği kodlayıcılar arası uyuşma yüzdesine bakılmıştır. Öğretmen, öğrenci ve öğrenci odak grup görüşmelerinden elde edilen kodların uyuşma yüzdeleri sırasıyla % 83.87, % 77.5 ve % 84.4 olarak bulunmuştur. Tanımlanan kodlardan genel temalara ulaşılmış ve bu temalar altında araştırma bulguları yorumlanarak ilgili literatürle karşılaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre SMU dersinin öğretmenler tarafından; bilişsel gelişim, duyuşsal gelişim ve beceri gelişimi açısından öğrenciye olumlu katkı sunan, öğretmenin matematik dersindeki çalışmasını destekleyen; öğrenciler tarafından ise içerik, matematik dersine takviye, sınavlara hazırlık, bilişsel ve duyuşsal gelişim açılarından olumlu bir ders olarak değerlendirildiği görülmüştür. Fakat SMU dersinin öğretmenlere göre öğrencinin derse bakışı, öğretmenin derse yaklaşımı,

altyapı eksikliği, dersin içeriği ve amaca uygunluk açılarından; öğrencilere göre ise dersin algılanışı, altyapı eksikliği ve amaca uygunluk açılarından varlığının olumsuz olarak değerlendirildiği görülmüştür.

SMU dersi seçim sürecinde öğrencilerin birçok durumda özgür iradelerini ortaya koyamadıkları ilgi ve isteklerine göre ders seçemedikleri ortaya çıkmıştır. SMU dersinin seçilme sebeplerinin matematiğe verilen değer, ilgi-sevgi, matematik takviyesi, sınavlara hazırlık ihtiyacı ve yönlendirme-zorunluluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SMU dersinin matematik dersinden bağımsız olup olmadığı konusunda yaşanan kafa karışıklığının dersin amacına uygun şekilde işlenmesini etkilediği ve dersin işlenişinde öğretim programının ve öğrenci merkezli eğitimin gereklerinin yerine getirilmediği için dersin getirisinin ve öğrenci beklentilerinin karşılanmasının istenilen düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca SMU dersi programının öngördüğü alternatif değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenler tarafından kullanılmadığı ve uygulamalı bir ders olan SMU dersinde öğrencilerin yazılı sınav gibi geleneksel yöntemlerle değerlendirildiği ve notla değerlendirme konusunda öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Seçmeli Ders, Seçmeli Matematik Uygulamaları, Matematik Eğitimi, Öğrenci Merkezli Eğitim

Kaynakça

Baykan, E. (2013). Yeni Türkiye'de Seçmeli Ders Uygulamaları: Din ve Eğitimi Sorunu. Y. Y. Üniversitesi (Dü.), Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu içinde (s. 4-7). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15.baskı). Pegem Yayıncılık.

Çırakoğlu, M. ve Saracaloğlu, A., S. (2009). İlköğretimin Birinci Kademesinde Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Erişiye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 7 (2)

EARGED, (2008). *Seçmeli Derslerin seçim Kriterlerinin Değerlendirilmesi Araştırması.* Ankara.

Kristiansen, S., Sorensen, M. ve Stidsen, T. R. (2011). Elective Course Planning. *European Journal of Operational Research*. 215 (2011) 713–720.

Lake, S. (1989). *Exploratory and Elective Courses in the Middle Level School. Practitioner's Monograph* #8. ERIC Clearinghouse. Washington, D.C.

MEB.(2015). http://www.meb.gov.tr/ogrencilerin-gozde-dersleri-belli-oldu/haber_gorme_engelli/8377/tr . Erişim tarihi: 14.06.2015

Merritt, R.D. (2016). Elective courses. *Research Starters Education.* Great Neck Publishing.

Miles, M. Ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

TTBK. (2015). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Matematik Uygulamaları Dersi **(**5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar**)** Öğretim Programı.Ankara.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S. ve Williams, J. M. B. (2013). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği.* 7. Basımdan Çeviri. (Çeviri Editörü: Soner Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research Design and Methods*.(Fourth Edition). California: SAGE.

Yu, C.W.M. (2010). Business curriculum and assessment reform in Hong Kong schools: A critical review from a competence-based perspective. *Journal of Vocational Education and Training* 62, no. 1: 27–50.

(11222) Rol Oynama Tekniğinin İngilizce Dersi Dil Becerilerine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

DERYA GÖĞSU — *Gazi Üniversitesi*
YUSUF BUDAK — *Gazi Üniversitesi*
MELEK ÇAKMAK — *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Yabancı dil öğretimine ilişkin tartışmalarda yöntem konusunun her zaman ön planda olduğu gözlenmektedir. Yabancı dil öğretiminde uygun yöntem nedir sorusunun cevaplandırılması için her şeyden önce, dilin ne olduğu ve nasıl bir düzen içinde işlevini yerine getirdiğini araştıran dilbilim ile öğrenmenin hangi koşullarda gerçekleştiği, öğrenme koşullarının nasıl düzenlenmesi gerektiği, hangi araçlar ve yöntemlerden yararlanılması gerektiğine ilişkin bulgular ortaya koyan disiplinlerin ortaya koyduğu verilerden yararlanılması gerekir. Yani, hem ana dilin hem de yabancı dilin öğretilmesine ilişkin kuramsal temellerden hareketle uygun yöntemler geliştirilmesi, etkili öğretim için uyulması gereken temel ilkedir. Bu söylem kapsamında yabancı dil öğretiminde etkili yöntemlerin geliştirilebilmesi için temele alınması gereken kaynaklar şöyle özetlenebilir(Gülmez 1993):

- Dilin yapısı ve işleyişine ilişkin bilgiler(Dilbilim),
- Öğrenci doğası ve özelliklerine ilişkin bilgiler(Psikoloji)
- Eğitim sisteminin amacı ve öğretim hedefleri (Felsefe ve diğer disiplinler)

Bu bağlamla tutarlı öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik girişimler günümüzde çoğu ülkede sürdürülmektedir. İletişim gücünün geliştirilmesi yeni yabancı dil öğretim programlarında dikkate alınması gereken merkezi öğeyi oluşturmaktadır. İletişim gücü dört temel beceriyi kapsar. Bu beceriler, kazanılma sırasına göre şöyle sıralanmaktadır:

- Dinleme
- Konuşma
- Okuma
- Yazma

Yukarıda verilen dört becerinin öngörülen düzeyde kazandırılması aynı zamanda dilin mantığı (dil bilgisi), kelime bilgisi, yapı bilgisinin (gramer) yanı sıra iletişim yeteneğinin (dil kurallarını doğru kullanma) geliştirilmesiyle mümkündür. Ancak, dört becerinin kazandırılması, dile ilişkin bütün bunların yanı sıra, sınıf içinde sağlıklı iletişim koşullarının da düzenlenmesine bağlıdır. Buna göre özellikle yabancı dilde iletişim yeteneği sosyo-kültürel, ruhbilimsel ve dilbilimsel faktörlerin kesiştiği ve karmaşık öğeler bütünü arasında sağlanacak bir tutarlılıkla yakından ilgilidir. Çünkü yabancıl öğretiminde dilin yapısı ve işleyişine ilişkin bilgiler dilin ait olduğu kültürün ürünüdür. İlgili kültür ve buna bağlı mantık bilinmeden yabancı dil öğretiminde başarı söz konusu olamaz. Öğrenci özellikleri ve öğrenilen yabancı dil ve ilgili kültür arasında işlevsel bir uygunluk ve tutarlılık sağlanması öğrencinin hedef dildeki hem yüzeysel hem de derin anlama ulaşmasına ilişkin etkili yöntem arayışının temelini oluşturduğu söylenebilir.

Bir dilin öğrenilmesi geleneksel yaklaşımlarda öngörüldüğü gibi, geniş bir sözcük dağarcığı elde edilmesi, dil konusunda bilgi elde edilmesi anlamına gelmez. Bir dilin öğrenilmesi iletişimci yaklaşım açısından nerede, kiminle, nasıl ve hangi ifadelerle konuşulması gerektiğinin bilinmesi ve bu çerçevede dilin kullanılması anlamına gelir. Bunun en belirgin nedeni olarak yabancı dil öğrenenlerin bir şekilde diğer insanlarla iletişim kurabilir duruma getirilmesi yani, yabancı dilin işlevsel hale getirilmesi (M.E.B. 1991:23) düşüncesi gösterilebilir. Kısacası, bireyin yabancı dilde öğrendiklerini algılaması, günlük yaşama ilişkin ihtiyaçlarını giderecek şekilde bir yabancı dili kullanır hale gelmesi ve bu amaca yönelik öğrenci merkezli öğrenme yaşantıları geçirmesinin sağlanmasının iletişimci yaklaşımın özünü oluşturduğu söylenebilir. Buna göre iletişimci yaklaşım, işlevsel ve etkinliğe dayalı eğitim programları gerektirmektedir. Böylesi bir programda eğitim durumlarının düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesinde benzetim (simulation) ve grup etkinliklerini yani, sınıf içi iletişime dayalı, yaparak yaşayarak öğrenmeyi temele alan yöntemlere gereksinim vardır.

Bu bağlamda bu araştırmada İngilizce dersinde öğrencilerin dili bizzat kullanarak ve öğrenme öğretme sürecinde aktif olarak bulunmasını sağlayan rol oynama tekniğinin öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ortaya çıkarma amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma İngilizce dersinde işlenmiş olan rol oynama tekniğinin öğrencilerin dil becerilerine olan katkısı ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu araştırmada karma desenden faydalanılmış olup nitel ve nicel araştırma yöntemleri ile veriler toplanmıştır.

Bu araştırmanın çalışma evrenini Ankara'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 7. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler bu çalışmayı tasarlayan araştırmacılar tarafından geliştirilen ve nicel boyuta sahip bir anket aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada ayrıca yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmış ve öğrencilerle derse giren araştırmacı(sınıf öğretmeni) görüşme gerçekleştirmiştir. Görüşme sürecinde öğrencilere derste yapılan rol oynama tekniğinin kendilerine olan katkıları konusunda görüşlerini belirlemeye yönelik soru yöneltilmiştir.

Anket verileri SPSS 21 programında analiz edilmiş ve sonuçlar frekans ve yüzdeler belirlendikten sonra bulgulara aktarılmıştır. Görüşme formlarının analizi için içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizinde, dokümanlardan elde edilen nitel araştırma verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması şeklinde dört aşama bulunmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada içerik analizi için ilk aşamada yapılan yorumlar incelenip kodlamalar yapılmıştır. Daha sonra bu bağlamda çeşitli temalara ulaşılmıştır. Temaların elde edilmesinin ardından veriler düzenlenmiş, temalara göre gruplanmış ve uygun olduğu durumlarda veriler sayısal hale getirilerek sunulmuştur. Son aşamada ise, elde edilen bulgular her bir soru için tablolaştırılarak bulgulara aktarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda ilgi çekici ve İngilizce öğretiminde önemli olabilecek bazı sonuçlar elde edilmiştir. Anket analiz sonuçlarına göre dinleme becerisi ile ilgili olarak öğrencilerin en fazla vurgu yaptıkları madde "Sesleri ayırt etmemi kolaylaştırdı" maddesi, konuşma becerisi ile ilgili olarak "Telaffuzumun kolaylaşmasına katkı sağladı" maddesi, okuma becerisi ile ilgili olarak "Okuduğum metinden anlam çıkarmama katkı sağladı" maddesi ve son olarak yazma becerisiyle ilgili olarak "Sözcükleri doğru yazabilmeme katkı sağladı" maddesi olmuştur.

Görüşme formunda sorulmuş olan sorulara verilen yanıtlara göre öğrencilerin rol oynama tekniği ile birlikte İngilizceye olan yaklaşımlarının büyük bir oranda olumlu yönde olduğuna dair sonuçlar elde edilmiştir.

Sonuç olarak çalışmada geçici olarak elde edilen nicel ve nitel verilere göre İngilizce dersinde kullanılan rol oynama tekniğinin öğrenciler üzerinde hem bilişsel, hem duyuşsal anlamda olumlu etkilerinin olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Rol oynama Tekniği, Yabancı dil, 4 Temel Beceri

Kaynakça

Debyser, F. (1977). "Geleneksel Dil Öğretiminden Modern Öğretime". Batı Eğitim Kurumu Dergisi (Çeviren A. Rıza Yalt), sayı 47. İstanbul

Demirel, Ö.(1993).Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler. Ankara: Usem Yayınları

Enginarlar, H.(1993). "Yabancı Dil Öğretiminde Çeşitli Yaklaşımlar ve İşlevsel Kavramsal Yaklaşım". Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğrenimi ve Sorunları. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları

Ertürk, S. (1975). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Cihan Matbaası

Gülmez, G.(1993). Méthodes d'enseignement du français, langue étrangère. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Karasar, N. (2003). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları

Küçükahmet, L. (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınevi

M.E.B. (1991). Yabancı Dil Eğitim Öğretim Raporu. İstanbul: M.E. B. Yayınevi

Sheils, J. (1988). Communication in the modern languages classroom. Strasbourg: Conseil de l'Europe

Sönmez, V.(2015). Eğitim Felsefesi. Ankara: Anı yayıncılık

Yıldırım, A.,ve *Şimşek*, H. (*2008*). Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

(11260) Bilgisayar Destekli Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi

GÜLÇİN ZEYBEK

MEB Nefise Sultan Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi

Problem Durumu

Günümüzde öğrencilerin pasif birer bilgi alıcısı olmadıkları; bilgileri birbiriyle örgütleyerek, ilişkilendirerek ve zihinlerinde yapılandırarak öğrenme ortamında aktif bir şekilde rol aldıkları kabul görmüş bir gerçektir. Eğitimin amacı bireylerde bilgi birikimini sağlayarak bireylere bu bilginin ne kadarını, nasıl ve hangi biçimde kullanacağını öğretmektir. Böylece birey çevresinde olup biten olayların farkına vararak sahip olduğu bilgi ile bunları açıklamaya çalışır. Bunu sağlamada öğretimde sıkça kullanılan geleneksel yöntemler ile ders anlatımı yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle öğrencilerde anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri sağlayabilmek ve verimli öğrenme ortamlarını oluşturabilmek için öğrenciyi merkeze alan farklı öğretim yöntemleri içerisinde teknolojinin kullanılması oldukça önemlidir.

Bilginin kalıcı hale getirilebilmesi ve yeni bilgilerin inşa edilebilmesi için bireyin elde ettiği yeni bilgileri mevcut bilgileriyle karşılaştırması ve yeni bilgilerle mevcut bilgiler arasında gerekli bağlantıları kurması gerekir. Bu işlemlerin yerine getirilmesi de beyin tarafından sağlanır. Yani kalıcı bilginin anahtarı beyindir. Öğrenilen bilgilerin hatırlanmasında ve kullanılmasında beynin her iki lobunun kullanılması bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda derslerde etkili olarak yararlanılabilecek yöntemlerden bir tanesi de zihin haritası kullanımıdır.

Zihin haritalama, başlangıçta bir not alma tekniği olarak geliştirilmiştir. Zihin haritaları, anahtar sözcükler ve anahtar kelimeler kullanarak bilgiyi saklama, düzenleme ve önem sırasına göre organize etme tekniğidir. İnsan beyni sınırsız kapasiteye sahip güçlü bir bilgi işlemcidir. Algılama, saklama, analiz etme, denetleme ve dışa aktarma olmak üzere beş temel işlevi vardır. Zihin haritası da insan beyninin bilgileri etkin bir şekilde saklamasına ve gerektiğinde bu bilgilere erişebilmesine yardımcı olarak onun sonsuz yeteneklerinden daha iyi faydalanabilmesi için tasarlanır.

Zihin haritaları, beynin potansiyelini açığa çıkaran güçlü bir tekniktir. Zihin haritası tekniği geleneksel yönteme kıyasla öğrencileri daha aktif hale getirerek dağınık bilgi parçalarını onların zihinlerinde birleştirip kalıcı ve anlamlı öğrenmeleri sağlamaktadır. Teknolojik gelişmelerin hızlı artışına paralel olarak teknolojik araçların eğitim ve öğretimde kullanılması da kaçınılmaz olmuştur. Bilgisayar teknolojisinin sağladığı imkânların eğitim sürecinde işe koşulmasıyla bilgisayar destekli eğitim kavramı önem kazanmaya başlamıştır. Böylece öğrencileri aktif kılan teknolojik araçlara dayalı yöntem ve teknikler sıklıkla tercih edilir duruma gelmiştir. Bilgisayar destekli zihin haritası da tercih edilen tekniklerden bir tanesidir.

Bilgisayar destekli zihin haritaları, öğrenenlerin bildikleri ya da yeni öğrendikleri bilgileri analiz ederek düzenleyebildikleri semantik organizasyon araçlarıdır. Derslerde yer alan bilgi ve kavramların çoğu öğrencilere soyut gelmektedir. Öğrenciler bu bilgi ve kavramları zihinlerinde yapılandırırken ve eski-yeni bilgi ve kavramlar arasında ilişki kurarken zorlanmaktadırlar. Bilgisayar destekli zihin haritası yönteminde imgeler ve resimler kullanıp aralarında bağlantı kurularak oluşturulan haritalar sayesinde bu zorluklar kolaylıkla aşılmakta ve derslerin öğretimi olumlu yönde etkilenmektedir.

Zihin haritası uygulamasının özel yazılımlar kullanılarak gerçekleştirildiği bu tekniğe ilişkin çalışmaların az olduğu görülmektedir. Oysaki gelişen ve değişen eğitim anlayışı beraberinde öğretimin öğrencinin ilgi ve yeteneklerine göre gerçekleştirilmesini gerektirmektedir. Teknolojik gelişmelerin etkisi öğretim amaçlı kullanılan yöntem ve tekniklerde de kendisini göstermektedir. Bu nedenle çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Meslek Lisesi Bilişim Teknolojileri Alanı Temel elektronik ve Ölçme dersinde bilgisayar destekli zihin haritası yönteminin öğrencilerin akademik başarısı ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemek, uygulamalara ilişkin olarak uygulamaya katılan öğrencilerin görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Yürütülmeye başlanan ancak henüz tamamlayan bu çalışmada nicel ve nitel verilerin birlikte işe koşulduğu karma araştırma modeli kullanılmaktadır. Nicel verilerin toplanmasında tek grup öntest-sontest deneysel modelden yararlanılmaktadır. Öğrencilerin akademik başarısını ve öğrenilenlerin kalıcılığını belirlemede kullanılmak üzere araştırmacı tarafından bir başarı testi geliştirilmiştir. Bu test, deneysel uygulamalar öncesi öntest olarak uygulanmış; deneysel uygulamalar sonrası sontest ve uygulamaların bitiminden ortalama bir ay sonra da kalıcılık testi olarak uygulanacaktır.

Nitel verilerin toplanmasında ise öğrenciler tarafından tutulacak olan haftalık öğrenme günlükleri kullanılmaktadır. Bu günlükler, her hafta ders bitimini takiben öğrenciler tarafından hazırlanmakta ve ders öğretmenine teslim edilmektedir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2016-2017 öğretim yılında Karaman Nefise Sultan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi Bilişim Teknolojileri Alanı 10. sınıfta öğrenim görmekte olan 10 öğrenciden oluşmaktadır. Deneysel işlemlere başlamadan önce uygulamanın yapılacağı bilgisayar laboratuarındaki bilgisayarlara uygulamada kullanılacak olan zihin haritası programı

kurulmuştur. Öğrencilere zihin haritası tekniği hakkında bilgi verilmiş ve tahtada örnek bir zihin haritası oluşturulmuştur. Daha

sonra öğrencilere bilgisayar destekli zihin haritası programının arayüzü tanıtılmış, programın nasıl kullanılacağı uygulama yapılarak gösterilmiştir. Deneysel işlemlerin sekiz hafta süreyle yürütülmesi planlanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin çözümlemesi için SPSS 16 programının kullanılması ve çalışma grubunun 10 kişiden oluşması sebebiyle non-parametrik istatistik tekniklerden yararlanılması; nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz tekniğinin kullanılması planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın devam eden bir çalışma olması sebebiyle bulgular ve buna bağlı sonuçlar henüz belirlenmemiştir. Şubat ayının ikinci haftasında başlatılmış olan deneysel sürecin Mart ayı sonunda tamamlanması; ortalama on beş gün içerisinde elde edilen nicel ve nitel verilerin çözümlenerek araştırma problem ve alt problemlerine ilişkin bulgulara ve bu bulguların yorumlanmasıyla da araştırma sonuçlarına ulaşılması planlanmaktadır. Zihin haritası yöntemi üzerine yurt içi ve yurt dışında yapılmış çalışmalara bakıldığında öğrecilerin akademik başarısı,öğrenilenlerin kalıcılığı ve derse yönelik tutuma ilişkin önemli bulgulara ulaşıldığı; ayrıca öğrencilerin bu yöntemlerle ilgili genellikle olumlu görüşler bildirdiği görülmüştür. Bu çalışmada da bilgisayar destekli zihin haritası kullanımının bilişim teknolojileri bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik başarısını ve bilgilerin kalıcılığını sağlamada etkili olacağı; deneysel uygulamanın yürütüldüğü temel elektroik ve ölçme dersini daha keyifli ve verimli hale getireceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: zihin haritası, bilgisayar destekli öğretim, bilişim teknolojileri

Kaynakça

Amma, C. (2005). Effectiviness of Computer Based Mind Maps in the Learning of Biology at the Higher Secondary Level. *New Delhi: ICDE International Conference (November, 19-23, 2005).*

Anthony, J.M.,Patrick, M. ve Raymond, M.J. (1999). Mind Mapping in Executive Education: Aplication and Outcomes. *The Journal Management Development,* 18(4), 390-416.

Baki, A. ve Şahin, S.M. (2004). Bilgisayar Destekli Kavram Haritası Yöntemiyle Öğretmen Adaylarının Matematiksel Öğrenmelerinin Değerlendirilmesi. The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, 3(2), 91-104.

Budd, J. W. (2004). Mind Maps as Classroom Exercises. *Journal of Economic Education,* 35-46.

Buzan, T. ve Buzan, B. (2007). *The Mind Map Book. Edinburg*, England: BBC Active.

Çekbaş, Y., Yakar, H., Yıldırım, B. ve Savran, A. (2003). Bilgisayar Destekli Eğitimin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET,* 2(4), 76-78.

Kan, A.Ü. (2012). *Sosyal Bilgiler Dersinde Bireysel ve Grupla Zihin Haritası Oluşturmanın Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Öğrenmedeki Duyuşsal Özelliklere Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Kapucu, N.K. (2008). *Bilgisayar Destekli Kavram Haritası Kullanımının Öğrencilerin Bilişsel Senaryo Oluşturma Becerileri, Erişi, Öğrenmelerinin Kalıcılığı ve Derse Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Muğla.

Trevino, C. (2005). Mind Mapping and Outlining: Comparing Two Types of Graphic Organizers for Learning Seventh-Grade Life Science. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Texas Tech University.

Yetkiner, A. (2011). *İlköğretimde İngilizce Öğretiminde Zihin Haritası Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

(11288) Eğitimde Artırılmış Gerçeklik (Ag) Uygulamaları Ve Öğretmen Adaylarının Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

MUTLU UYGUR *Mersin Üniversitesi*
CENK AKAY *Mersin Üniversitesi*
TUĞBA YELKEN *Mersin Üniversitesi*

Problem Durumu

Günümüzde yükseköğrenimde öğrenim gören öğrencilerin büyük çoğunluğu teknolojik gelişmelerin ve cihazların baş döndürücü bir hızla geliştiği, teknoloji çağı denilen bir çağda dünyaya gelmişler ve doğrudan teknolojinin içinde büyümüşlerdir. Bu doğrultuda bu nesle "dijital nesil" adı verilmiştir. Bu alanda son yıllarda bir çok çalışma yapılmıştır (Montgomery, 2007; Gren ve Hannon, 2007; Ryan, 2014; Shen, 2015; Langan vd., 2016; Somyürek, 2014; Çınar, ve Akgün, 2015).

Bu doğrultuda diğer öğretim basamaklarından farklı olarak istihdam ve nitelikli işgücü ihtiyacına cevap verebilecek son öğretim kademesi olan yükseköğretimde teknoloji destekli öğrenme-öğretme süreçlerinin kullanılması öğrenci motivasyonunun ve niteliklerinin artırılması açısından oldukça önemlidir. Bu doğrultuda öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerinde de dijital neslin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek Bilgi İletişim Teknolojileri destekli öğretme-öğrenme süreçleri oluşturmak, öğrenci verimliliğini artırmak açısından oldukça önemli bir unsur haline gelmiştir. Eğitim fakültelerinde öğrenme-öğretme süreçlerinde bilgi iletişim teknolojileri destekli öğretim yöntem ve teknikleri uzun bir süredir uygulanmaktadır. Teknoloji destekli bir eğitim yöntemi olarak artırılmış gerçeklik uygulamaları da son birkaç yıldır dünyada ve ülkemizde kullanılmaya başlanmıştır.

Artırılmış gerçeklik, sanal nesnelerin gerçek dünya görüntüsü üzerine eklenerek gerçek ve sanal nesneler arasında eş zamanlı etkileşimin sağlanmasıdır (Azuma, 1997). Kye ve Kim (2008)' e göre ise artırılmış gerçeklik gerçek ortamın kamera ile görüntüsü alınırken, belirlenmiş hedef noktalara sanal nesnelerin bağlanmasını ve oluşan sonucun programlar vasıtasıyla yorumlanmasını sağlayan teknolojidir. Geleneksel eğitim ve öğretim metodlarından farklı olarak, eğitsel AG uygulamalarında öğrenme hedeflerine göre resim, metin, ses, 3B nesne, 2B veya 3B animasyon ve video gibi çoklu ortam materyalleri kullanılmaktadır (Wang vd., 2013).

Yapılan birçok araştırmada QR kod, 3B ve 2B resimler, animasyonlar, videolar, ses dosyaları, simülasyonlar gibi farklı içeriklerle donatılmış mobil ve sabit cihazlar üzerinden yürütülebilen Artırılmış Gerçeklik uygulamalarıyla zenginleştirilmiş eğitim uygulamalarının farklı eğitim alanlarında kullanımının yaygınlaştığı ve eğitimciler tarafından tercih edilen bir yöntem haline geldiği görülmüştür (Önder, 2015; Erbaş, Ç., ve Demirer, 2014; Yılmaz, 2014; Kye ve Kim, 2008; Bujak, vd. 2013; Çınar ve Akgün, 2015; Küçük, 2014; Carlson ve Gagnon, 2016; Yilmaz, 2016; Huang, Chen ve Chou, 2016; Kidd ve Crompton, 2016).

Bu bağlamda değerlendirildiğinde eğitim fakültelerinde öğrenim gören geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının artırılmış gerçeklik uygulamaları hakkındaki farkındalık düzeylerinin artması ve bu yöntemi kullanmayı öğrenmeleri onların öğretmenlik yaşantılarındaki eğitim uygulamalarını da zenginleştirecek bir olanak sunmaktadır.

Bu doğrultuda bu çalışmada öğretmen adaylarının AG ve uygulamaları hakkındaki farkındalık düzeylerinin, uygulama becerilerinin ve bu yönteme ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bir anlamda bu uygulamaya ne derece ihtiyaç duyulup duyulmadığının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu çalışmada ayrıca Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde Artırılmış Gerçeklik uygulamalarına yönelik, öğrencilerin hakimiyet ilgi ve ihtiyaçlarını analiz eden bir çalışmaya rastlanmamış olması açısından da alana katkı sağlanması amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın ana problemi ve alt problemleri aşağıda belirtilmiştir.

Ana problem

Öğretmen adaylarının AG uygulamalarına yönelik farkındalık düzeyleri hangi seviyededir?

Alt problemler

1. Öğretmen adaylarının AG uygulamalarına yönelik ilgi ve hakimiyet düzeyleri ne seviyededir?
2. AG uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecindeki etkilerine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?
3. AG uygulamalarının etkili olacağı dersler üzerine öğretmen adaylarının görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

YÖNTEM

Çalışma, var olan durumu saptamaya yönelik betimsel bir araştırmadır. Araştırmada Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. (Karasar,2002, s:77). Nicel araştırma yönteminde, sayısal yorum ve genelleme yapılabilmekte

araştırılan konuya ilişkin, evreni temsil edecek örneklemin araştırma konusu hakkındaki fikrinin yönü sorgulanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 2. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının seçiminde ise, amaçlı örnekleme tekniği kullanılmış ve çalışmaya sadece Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bulunan 8 bölümün 2. sınıf öğrencilerinin tamamı dahil edilmiştir. 2. sınıf öğrencilerin seçilmesinin nedeni öğrencilerin ön koşul olarak bilgisayar dersini yakın zamanda almış olmalarıdır. Araştırmada toplam 220 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak, Sayımer ve Küçüksaraç (2015)' ın Souza-Concilio ve Pacheco'nun "The Development of Augmented Reality Systems in Informatics Higher Education" (2013) adlı çalışmalarından yararlanarak hazırladıkları anket formunun araştırmacılar tarafından düzenlenmiş formu kullanılmıştır. Uygulama çalışmasına başlanmadan önce anket 2. sınıflardan rastgele seçilen 8 öğrenciye okutulmuş ve uygulanmış anlaşılmayan ve yadırganan ibare olmadığı saptandıktan ve eğitim bilimleri alanında 4 adet uzman görüşü alındıktan sonra anket uygulanmaya karar verilmiştir.

Verilerin Analizi

Anket formundan elde edilen veriler spss 20 programında analiz edilmiştir. Anket ifadelerinden belirleyici olanlar için demografik özelliklere ait tanımlayıcı istatistik (sayı ve yüzde) değerleri verilmiştir. Diğer kapalı uçlu sorulara verilen cevaplarda SPSS programına girilerek dağılımları frekans ve yüzde olarak verilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden önemli görülen bazıları ise doğrudan kendi ifadeleri biçiminde verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

SONUÇLAR

Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adayları büyük oranda AG uygulamalarını bilmekte ancak çok azı böyle bir uygulamayı kullanabilmektedir. AG uygulamalarını kullanan öğretmen adayları ise en çok eğitim-öğretim ve gelişmeler alanında daha sonra ise oyun-eğlence ve materyal tasarımı alanlarında bu uygulamayı kullanmaktadır.

AG uygulamalarının öğretme-öğrenme sürecindeki etkilerine yönelik ise öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu bu uygulamaların, konuları görselleştirme özelliğinden dolayı normalde kolay anlayamayacakları içerikleri anlayıp öğrenmelerini kolaylaştıracağına yönelik görüş belirtmişlerdir. Bu uygulamadan en çok yararlanacak dersler konusunda ise öğretmen adayları çoğunlukla "materyal tasarımı", ve "materyal hazırlama" gibi öğretim materyali geliştirebilecekleri dersleri belirtmişlerdir.

Araştırmadan çıkan genel sonuca göre öğretmen adayları AG uygulamalarını bilmekte ama bu konuda teorik ve uygulama alanında eksikleri bulunmaktadır. Bunun bir nedeni de öğretme-öğrenme sürecinde AG uygulamalarına yer verilmemesi ya da çok az yer verilmesidir. Öğretmen adaylarının bu uygulamalara çok hızla ve kolay adapte olacağı, bu uygulamanın motivasyonu artıracağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda eğitim fakültelerinde öğretme-öğrenme sürecinde AG uygulamalarına yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Artırılmış Gerçeklik, Eğitim Fakültesi, Öğretmen Adayları, Bilgi İletişim Teknolojileri

Kaynakça

Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and virtual environments*, *6*(4), 355-385.

Carlson, K. J., & Gagnon, D. J. (2016). Augmented Reality Integrated Simulation Education in Health Care. *Clinical Simulation in Nursing*, *12*(4), 123-127.

Çınar, D. ve Akgün, Ö. E. (2015). Ders Kitabı Tasarımında Artırılmış Gerçeklik Kullanımı: Bir İngilizce Ders Kitabı Bölümü Örneği. *VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 98.

Erbaş, Ç., & Demirer, V. (2014). Eğitimde Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları: Google Glass Örneği1. s. 8-16.

Karasar, N. (2002). Bilimsel arastirma yontemi [Scientific research methods].*Ankara: Nobel*.

Kidd, S. H., & Crompton, H. (2016). Augmented Learning with Augmented Reality. In *Mobile Learning Design* (pp. 97-108). Springer Singapore.

Langan, D., Schott, N., Wykes, T., Szeto, J., Kolpin, S., Lopez, C., & Smith, N. (2016). Students' use of personal technologies in the university classroom: analysing the perceptions of the digital generation. *Technology, Pedagogy and Education*, *25*(1), 101-117.

Montgomery, K. C. (2007). Generation digital: Politics, commerce, and childhood in the age of the Internet. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England.

Ryan, D. (2014). *Understanding digital marketing: marketing strategies for engaging the digital generation*. Kogan Page Publishers.

Önder, R. (2016). Eğitimde Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları: Aurasma ve Color Mix. www.ab.org.tr. adresinden 07.05.2016 tarihinde erişilmiştir.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yilmaz, R. M. (2016). Educational magic toys developed with augmented reality technology for early childhood education. *Computers in Human Behavior*, *54*, 240-248

(11289) İsmail Hakkı BALTACIOĞLU'nun Eğitime İlişkin Görüşlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Bağlamında Değerlendirilmesi

EYÜP CÜCÜK
Gaziantep Üniversitesi

FADIL ŞİRAZ
Gaziantep Üniversitesi

Problem Durumu

İsmail Hakkı Baltacıoğlu son yüzyılda ülkemizde önemli eğitimcilerinden birisidir. yaşadığı dönemde ortaya koyduğu eserler ve düşünceler açısından düşünüldüğünde eserlerinin ve düşüncelerinin günümüzde de önemini koruduğu gözlenmektedir. Bu araştırmada ortaya konulmaya çalışılan; ülkemizde ve tüm dünyada son dönemde eğitimde önemli bir yere sahip olan "yapılandırmacı eğitim" görüşü bağlamının Baltacıoğlu'nun Kurtuluş Savaşı sonrasında ortaya koyduğu eserlerinde gözümüze çarpmasıdır. Baltacıoğlu'nun savunduğu eğitim görüşünün günümüzde de ifade edilen ve benimsenen "*öğrenci merkezli eğitim, öğrencinin ilgisine göre eğitim ve öğrenen ilgisine göre öğrenme ortamı*" eserlerinde açık şekilde görülmektedir. Baltacıoğlu, bireyin etkili bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için gerçek öğrenme ortamlarına ihtiyaç olduğunu belirtir. Derslerde öğretilecek konu veya bilgi çeşidi, ne olursa olsun, gerçek öğrenme ortamları hazırlanarak öğrencilerin, hayatın içinden deneyimler kazanması sağlanmalıdır (Baltacıoğlu, 1942). Baltacıoğlu'nun eğitim anlayışında okul, bir öğrenme yeri olmaktan daha çok öğrenme yolunu öğrenme yeri olarak ifade edilmiştir. Baltacıoğlu, okullarda bilginin okutularak ezberlenmesine karşı çıkmış; okullarda *ezberlemek* yerine *öğrenmek; anlamak* yerine de *yapmak* eyleminin hayata geçirilmesi gerektiğini savunmuştur. Öğrenme ortamları bu anlayışla oluşturulmalı, bireyin gerçek bilgiyi kendi kendine öğrenebilmesi sağlanmalıdır. Baltacıoğu'nun bu yöndeki görüşleri; yapılandırmacı öğrenme ortamın özellikleri arasında ifade edilen, öğrencinin entelektüel etkinliklerle öğrendiği, sorgulama ve araştırma yaptığı, düşünme, uslamlama, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği, işbirlikli öğrenmenin etkin olduğu hususlarıyla büyük benzerlik taşımaktadır. Baltacıoğlu'nun öğrenme ortamı olarak ele aldığı bir diğer konu ise okul yönemiti hakkındadır. Baltacıoğlu'na göre okullar otokratik rejim yerine demokratik anlayışla idare edilmelidir. (Baltacıoğlu, 1944). Baltacıoğlu'nun buna benzer birçok düşüncesi günümüz yapılandırmacı paradigma ile örtüşmektedir. Günümüz eğitim programı desenlemesi ve öğretim uygulamalarını etkileyen güçlü bir yaklaşım olan yapılandırmacılığın Türk eğitim tarihinde de kökenlerinin var olması ve buna uygun fikirleri bulunan Türk eğitim tarihinin önemli şahsiyetlerinin bu açıdan değerlendirilebilmesi durumu bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda; "*İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitime ilişkin görüşlerinin yapılandırmacı yaklaşımda yer alan öğrenme ortamı özellikleri açısından incelenmesi ve değerlendirmesi nasıldır?*" şeklinde oluşturulan problem cümlesine yanıt aranmıştır. Bu temel problem etrafında yapılandırmacı öğrenme ortamının özelliklerinin neler olduğu ve Baltacıoğlu'nun fikir ve görüşlerinin, yapılandırmacı öğrenme ortamının özellikleriyle ne derce örtüştüğü incelenmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı; Türk eğitim tarihinin önemli şahsiyetlerinden biri olan İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitime ilişkin görüşlerinin yapılandırmacı yaklaşımda yer alan öğrenme ortamı açısından incelenerek değerlendirilmesidir.

Araştırma Yöntemi

YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntem ve teknikleriyle oluşturulmuştur. Baltacıoğlu'nun eserlerinin yapılandırmacılık bağlamında incelenmesi ile ortaya çıkan sonuçların ilgili bağlam ile tutarlı ve anlamlı bir şekilde ortaya konulması bu araştırma yönteminin temel yaklaşımıdır. Yıldırım ve Şimşek(2013)'e göre nitel araştırmada araştırmanın geçerliği ve güvenirliği sağlama açısından; birden fazla araştırmacı tarafından konunun incelenmesi, doğrudan alıntılara yer verme, konunun derinlenmesine incelenmesi açısından önemlidir.

VERİ TOPLAMA

Bu doğrultuda yapılan doküman incelemesi sonucunda Baltacıoğlu'nun yapılandırmacı yaklaşıma uygun görüş ve fikirler öne sürdüğü tespit edilen, çeşitli tarihlerde yayınlanan eğitimle ilgili ulaşılabilinen tüm makale ve kitapları, araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Bu araştırmada veriler nitel araştırmalarda önemli bir veri toplama yöntemi olan "doküman analizi" ile elde edilmiştir. Baltacıoğlu'nun öğrenme ortamlarına ilişkin fikir ve görüşlerinin hangi eserlerinde yer aldığı tespit edildikten sonra iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı taranarak betimsel analiz tekniğiyle incelenmiştir.

VERİ ANALİZİ

İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun eserleri ile ortaya çıkan veriler içerik olarak ele alınmış ve yapılandırmacılık bağlamında tutarlı ve anlamlı şekilde tasnif edilmiştir. Veri analizi ise betimsel analize tabi tutulmuştur.

ARAŞTIRMA SÜRECİ

Araştırma için öncelikle nitel araştırma yönteminin uygun olduğu belirlenmiştir. daha sonra Baltacıoğlu'nun ortaya koymuş olduğu kitaplar ve dergi yazıları temin edilmiştir. Ortaya çıkan sonuç sadece "*yapılandırmacı öğrenme ortamı*" çerçevesinde incelenmiştir. Elde edilen eserler içerik olarak incelenmiş ve yapılandırmacılık bağlamında değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Söz konusu dokümanlar üzerinde yapılan inceleme ve değerlendirmeler sonucunda öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına sahip olduğu anlaşılan Baltacıoğlu'na göre, öğrenme ortamında rehber görevi üstlenecek olan öğretmenin, öğrencilerin kendi gelişim ve olgunlaşmalarını elde edebilmeleri için ihtiyaç duydukları öğrenme çevresini sağlamalıdır. Öğrencilerin öğrenmelerine, eğitimden gerçek verim elde etmelerine yardımcı bir rehber olarak öne çıkmalıdır. Ayrıca, gelişim denilen sosyo-psikolojik evrimin doğal şartlarını da hesaba katan Baltacıoğlu, bireyin fizyolojik ve psikolojik gelişimine uygun bir öğrenme ortamının sağlanması gerektiğini ifade etmiştir.

Baltacıoğlu'nun bir öğrenme yeri olarak "sınıf ve sınıf ortamı" hakkındaki düşünce ve görüşleri dikkat çekicidir. Baltacıoğlu, geleneksel sınıf anlayışına tümüyle karşı çıkmaktadır. Çünkü bu anlayışta bireyler tek tip olarak yetiştirilmekte ve kişisel özellikleri göz ardı edilmektedir. Oysaki her birey ayrı zekaya, kavrayışa ve gelişim özelliklerine sahiptir. Dolayısıyla eğitimciler bu özellikleri göz önüne alarak öğrenme ortamlarını düzenlemelidir. Öte yandan, derslerde öğretmenin merkezde olduğu telkin anlayışına son verilerek öğrenciyi merkeze alan ve öğrencilerin kişisel denemelerine imkan sağlayan bir anlayışa geçilmelidir. Eğitim-öğretim ancak gerçek öğrenme ortamları içerisinde ve uygulama esasına dayalı olarak yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: İsmail Hakkı BALTACIOĞLU, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı, Türk Eğitim Tarihi

Kaynakça

Baltacıoğlu, İ.H. (1930) . *Umumi pedagoji*. İstanbul: Milliyet Matbaası .

Baltacıoğlu, İ.H. (1938) . *Toplu tedris* . İstanbul: Sebat Basımevi .

Baltacıoğlu, İ.H. (1942) . *İçtimai mektep* . Ankara: Maarif Matbaası .

Baltacıoğlu, İ.H. (1944) . *Öğretmen* . Kültür basımevi .

Baltacıoğlu, İ.H. (1944) . *Rüyamdaki okullar*. Ahmet İhsan Matbaası .

Baltacıoğlu, İ.H. (1948) . *Çocukların Terbiyesi, Halk Kitapları Dizisi,* Yeni Adam Yayınları, İstanbul: Şaka Matbaası .

Baltacıoğlu, İ.H. (1948) . *Çocukların terbiyesi*. İstanbul: Şaka Matbaası .

Baltacıoğlu, İ.H. (1964) . *Pedagojide ihtilal* .

Brooks, M. G. & Brooks, J.G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational leadership*, 57(3), 18-24 .

Demirel, Ö. (2015) . *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. 22. Baskı. Ankara: Ayrıntı Matbaacılık .

Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2013) . *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık .

Yurdakul B. (2015) . *Yapılandırmacılık*. (Editör: Özcan Demirel). *Eğitimde Yeni Yönelimler* (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık .

(11291) Suriye'li Üniversite Öğrencilerine Yönelik Uygulanan Türkçe Öğretim Programı: Görevli Öğretim Elemanlarıyla Bir Odak-Grup Görüşmesi

CENK AKAY *Mersin Üniversitesi*
TUĞBA YELKEN *Mersin Üniversitesi*
MUTLU UYGUR

Problem Durumu

T.C. İçişleri Bakanlığı Göçler İdaresi'nin resmi web sayfasından elde edilen bilgiler doğrultusunda (2016), 2011 yılından bu yana, 256.971'i barınma merkezlerinde, 2.521.907'si de geçici barınma merkezleri dışında olmak üzere toplamda kayıt altına alınmış 2,778,878 Suriye vatandaşı göçle Türkiye'ye gelmiştir (http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler_409_558_560). Göçle gelen bu nüfusun, 330.000'i okula kayıtlı öğrenci, 500.000'e yakını da kayıt yaptırmayan K-12 okul çağında bireylerdir (UNICEF, 2016). Yüksek Öğretim Kurulunun (YÖK) düzenlediği *Dışişleri Bakanı İle Toplantı* (2017) etkinliğinde de, YÖK Başkanı tarafından yapılan açıklamada; 2016 yılı itibariyle Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli üniversite öğrenci sayısının 10.000 e ulaştığı, Ankara ve İstanbul gibi büyük kentlerdeki üniversitelere ilaveten özellikle Çukurova, Gaziantep, Kahramanmaraş, Kilis, Harran, Mersin, Mustafa Kemal ve Osmaniye Korkut Ata Üniversitelerinde Suriye ve Irak kökenli öğrencilerin kabulü çerçevesinde yoğun gayretler verildiği ifade edilmiştir (http://www.yok.gov.tr/web/guest/disisleri-bakani-ile-toplanti).

Mersin Üniversitesi de YÖK tarafından yapılan açıklama çerçevesinde bu süreçte çalışmalar yürütmektedir. Mersin, güneyde Suriye sınırına yakın bir kent olması sebebiyle, göçten fazlasıyla etkilenmiştir. Kent yetkilileri sayının 100.000 civarında olduğunu ifade etmektedirler.

Yükseköğrenim görmek isteyen yabancı öğrenciler, Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı ile üniversitelere yerleştirilmektedirler. Öğrencilerin yükseköğretimde alanlarında eğitime başlamadan önce Türkçe'yi öğrenmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda üniversitelerde Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi(TUAM) gibi birimler kurulmuş ve yabancı dil olarak Türkçe'nin öğretiminde çalışmalar başlamıştır. Mersin TUAM'da, üniversiteye yükseköğrenim görmek amacıyla gelen Suriyeli öğrencilerin Türkçe'yi dört temel dil becerisi kapsamında edinebilmesi için 2011 yılında kurulmuş, 2017 yılı itibariyle 221 yabancı uyruklu (162 Suriyeli) üniversite öğrencisine Türkçe öğretimi verilmektedir. Günümüzde ülkeler arası etkileşimin artması, dünyanın küreselleşmesi, insanların hareketliliğinin kolaylaşması ve artması sonucunda yabancı dili kullanabilmek önemli bir unsur olmuştur. Ancak yabancı dilin öğrenilmesi ne yazık ki her zaman olumlu nedenlerden değil bazen de savaş gibi olumsuz olayların sonucunda da ortaya çıkabilmektedir. Dil, bireysel ve toplumsal yaşantının yaratıcısı ve yansıtıcısıdır(Göçer ve Moğul, 2011). Bu kapsamda dış göçle gelen bireylerin, geldikleri ülkenin sosyal ve kültürel dokusuna adaptasyonu ile toplumsal uyumlarının öncelikle dili etkin kullanabilmeleri ile gerçekleşeceği söylenebilir. Dili etkin kullanabilme, göçle gidilen ülkenin yaşamına uyum sağlayabilmeyi kolaylaştırmasının yanı sıra eğitim hayatına atılmanın ve başarıyla tamamlayabilmenin de bir anahtarıdır. Özellikle yükseköğretimde öğrenci olma hakkını kazanmış bireylerin Türkçe'yi etkin kullanabilen bireyler olarak yetiştirilmesi önemli bir konudur.

Üniversitede öğrenim görme hakkını kazanan Suriyeli öğrenciler Mersin TUAM tarafından 5 kurdan oluşan bir programa tabi tutulurlar. Her kur 6 hafta sürmekte ve her kur bir sonraki kurun önkoşulu olacak şekilde yapılandırılmıştır. Kurlar A1-A2; B1-B2; ve C1 olarak yükselmektedir. Bu programda TUAM tarafından görevlendirilen öğretim elemanları Türkçe öğretim programını yürütmektedirler.

Ulusal alan yazında yükseköğretimde Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretimi üzerine yapılmış birkaç çalışmaya rastlanmıştır (Demirci ve Dinçaslan, 2016; Demirci, 2015; Elemen, 2014). Buna karşın alan yazında Suriyeli öğrencilere yönelik Türkçe öğretimini program temelli inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, TUAM tarafından Suriyeli üniversite öğrencilerine yönelik yürütülen Türkçe öğretimi programı hakkında öğretim elemanlarının programın öğeleri kapsamında görüşlerini odak-grup görüşmesi ile detaylı bir şekilde incelemek ve programın uygulanması sürecinde karşılaşılan zorlukları ve sorunları tespit etmek ve çözüm önerileri geliştirmektir. Bu kapsamda, araştırmanın ana problemi ve alt problemleri şu şekilde oluşturulmuştur. Araştırmanın ana problemi; Suriyeli üniversite öğrencilerine yönelik Türkçe öğretimi yapan öğretim elemanlarının uyguladıkları programa yönelik düşünceleri nedir? şeklinde oluşturulmuştur. Alt problemler ise aşağıda verilmiştir:

1.Öğretim elemanlarının programın hedef ve kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin düşünceleri nedir?

2. Öğretim elemanlarının programı uygularken karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri nelerdir?

3. Öğretim elemanlarının programın daha etkili olması için önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu araştırma tarama modelli betimsel bir çalışma şeklinde kurgulanmıştır. Bu yöntem, Türkçe öğretim programının uygulanmasında mevcut durumu ortaya çıkararak yaşanan sorunlara çözüm önerileri getirmek olduğu için tercih edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden odak-grup görüşme yöntemi kullanılacaktır. Odak grup görüşmelerinde (Çokluk ve diğ., 2011) nitel araştırmaların genel özelliğine uygun olarak katılımcıların sahip oldukları bilgi, deneyim, duygu, algı, düşünce ve tutumları çıkarılması hedeflenmektedir. Bu araştırmada da bizzat program uygulayıcılarının programa yönelik kapsamlı görüşlerine ulaşılması hedeflendiğinden, araştırmada odak-grup görüşmesi yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler yapılandırılmamış görüşme kapsamında sorulacak sorularla elde edilecektir. Krueger'e göre (1998) (Akt. Çokluk ve diğ., 2011) odak-grup görüşmesinde sorular şu sırayla sorulmalıdır.

1. Açılış
2. Tanıtma soruları
3. Geçiş soruları
4. Anahtar sorular
5. Araştırma soruları
6. Kapanış sorusu
7. Final sorusu

Araştırma Grubu

Krueger (2002) etkili bir odak-grup görüşmesinde grubun 6-8 kişiden oluşmasını önermektedir. Bu araştırmada grup 6 kişiden oluşturulacaktır. Araştırmada yapılacak odak grup görüşmesinde grup bireylerinin seçiminde; mevcut programı uygulamada en az iki yıl deneyime sahip olma, görüşmenin yapılacağı dönemde aktif olarak programı uyguluyor olma ve gönüllülük şartı aranacaktır. Ayrıca en az iki katılımcı, TUAM yönetiminde görevde olan program uygulayıcılarından seçilecektir.

Veri analizi

Veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi ile yapılacaktır. Creswell(1998)'e göre, odak grup görüşmelerinde analiz sonuçları kelimeler, cümleler şeklinde sunulmalıdır. Schuck (2004)'a göre de odak-grup görüşmelerinde analiz sonuçlarının yüzdelik şeklinde diğer bir ifadeyle sayısal olarak verilmesi tercih edilen bir yöntem değildir. Bu nedenle verilerin içerik analizleri sonucunda, bulgular kelime ve cümle temelli sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklenen Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretim elemanlarıyla yapılacak odak-grup görüşmesinde; Suriyeli üniversite öğrencilerine Türkçe öğretim programını uygulayan öğretim elemanlarının öğretim programının dört öğesi dikkate alınarak; hedef ve kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutlarında program hakkındaki görüşleri, karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukların aşılması için alınacak önlemlere yönelik vargılara ulaşılması hedeflenmektedir. Ayrıca düzenlenecek odak-grup görüşmesinden elde edilecek bulgular doğrultusunda; yabancı öğrencilere yönelik uygulanan Türkçe öğretim programının geliştirilmesine ve daha etkili olmasına ilişkin sonuçlar elde edilmesi beklenmektedir.

Yapılacak araştırmanın iki boyutlu olması planlanmaktadır. Bu çerçevede, birinci boyut programa yönelik öğretim elemanlarının ve ileride yapılacak başka bir araştırma ile Suriyeli öğrencilerin görüşlerinin alınması tasarlanmaktadır. Bu araştırmada, elde edilecek sonuçların öğrencilere yönelik yapılacak araştırmanın da altyapısını kurgulamada destek olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli Öğrenciler, Yüksek Öğretim, Göç, Odak Grup Görüşmesi

Kaynakça

Çokluk Ö.; Yılmaz, K.; ve Oğuz E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi, *Kuramsal Egitimbilim*, 4 (1), 95-107.

Demirci, M., & Dinçaslan, M. F. (2016). The Use of Valence of Syrian Students Learning Turkish As a Foreign Language/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Durum Ekli Tamlayıcıları Kullanımı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, *12*(5), 1011-1040

Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish*

Studies, *10*(7), 333-358.

Dışişleri Bakanı İle Toplantı (2017), *Yüksek Öğretim Kurulu Haberler,* http://www.yok.gov.tr/web/guest/disisleri-bakani-ile-toplanti, Erişim Tarihi: 05.01.2017.

Elemen, B. (2014). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin lisans düzeyinde kullandıkları dinleme stratejileri* (Master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Geçici Koruma Altındaki Suriyeliler (2016), *T.C. İçişleri Bakanlığı Göçler İdaresi,* http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-korumamiz-altindaki-suriyeliler_409_558_560, Erişim Tarihi: 05.01.2017.

Göçer A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic,* 6(3), 797-810.

Krueger A. R., (2002). Designing and conducting focus group interviews, http://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf, Erişim Tarihi: 06.01.2017.

Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar (2016), *UNICEFTURK,* http://www.unicefturk.org/public/uploads/files/10.2016_Children%20of%20Syria_revised_TR.pdf, Erişim Tarihi: 05.01.2017.

(11347) Son 15 Yılda Yayımlanan İlk Ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Analizi

ZEHRA ESİN YÜCEL **KADRİYE DİMİCİ** **BURÇİN SAKARYA** **NİLAY BÜMEN**

Ege Üniversitesi *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi*

Problem Durumu

21. yüzyılda farklı ülkelerdeki insanların iletişiminde en yaygın yabancı dil olarak İngilizcenin kullanılması; uluslararası ilişkilerde ülkelere çeşitli alanlarda yarar sağlaması açısından bu dilin eğitimini zorunlu kılmaktadır. Türkiye'de yabancı dil öğrenmenin gerekliliği konusu çeşitli eğitim tartışmalarında ve program geliştirme çalışmalarında gündeme gelmiş; günümüzde ise İngilizce, okullarda zorunlu veya seçmeli olarak en çok öğretilen yabancı dil olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti tarihinde İngilizce dili öğretimi üç aşamada incelenebilir: İngilizcenin yabancı dil olarak tüm okullarda zorunlu dil haline getirilme süreci, 1997 yılında yapılan öğretim programı değişiklikleri ile dil öğretme yaşının 4. sınıf seviyesine indirilerek iletişime dayalı öğretim yaklaşımının benimsenmesi ve 2005 yılında Avrupa Birliği uyum sürecinde değiştirilen öğretim programı ile ortaya çıkan yenilikler (Kırkgöz, 2007). 2005 yılında Anadolu ve süper liselerde İngilizce hazırlık programının kaldırılması ile ortaöğretim İngilizce öğretiminin sınıf seviyelerine göre tekrar düzenlenmesi ihtiyacı ve 2013 yılında İngilizce derslerinin ilköğretim kademesinde 2. sınıf düzeyinden başlatılması, İngilizce dersi öğretim programlarında da önemli değişiklikler yapılmasını zorunlu kılmıştır. Ancak tüm bu iyileştirme çabalarına rağmen istenilen düzeyde başarı sağlanamaması, TEPAV tarafından yapılan araştırma raporlarına da Türkiye'nin İngilizce öğretimi alanında beklenenden düşük performans gösterdiği şeklinde yansımıştır (TEPAV, 2014). Program çalışmalarındaki tüm iyileştirme çabalarına rağmen öğrencilerin 12 yıl boyunca aldıkları İngilizce dili eğitimi sonunda beklenen dil seviyesine ulaşamamaları, dil eğitimi ve dil öğretim programlarıyla ilgili sıkıntılar olduğunu göstermektedir. Eğitimde sistem yaklaşımına göre eğitim programları, verimliliği etkileyen faktörler ve planlı eğitimde mutlaka olması gereken girdiler arasındadır (Tan ve Erdoğan, 2004). Bu açıdan, uygulamadaki bir program hakkında yorum yapabilmek için, kuram ve uygulamayı bütünleştiren veriye dayalı çalışmalar önem taşımaktadır. Alanyazında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan İngilizce öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili çeşitli sınıf seviyelerinde öğretmen görüşlerini inceleyen çalışmalar bulunmasına rağmen (Alkan ve Arslan, 2014; Demirtaş ve Erdem, 2015; İnceçay, 2012; Kırkgöz, 2008; Kızıldağ, 2009) farklı yıllara ait ilköğretim ve ortaöğretim programlarını birlikte inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu boşluğu gidermek amacıyla, son 15 yıla ait ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının incelendiği bu çalışmada, öğretim programlarının, tasarım ilkelerine dayalı göstergeler çerçevesinde analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın, Türkiye'de İngilizce dersi öğretim programlarındaki gelişmelerin izlenebildiği bir kaynak sunması, öğretim programlarının geliştirilmeye açık yönleriyle ilgili çözümler önererek gelecekteki program çalışmalarına ışık tutması açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem olarak nitel araştırma yaklaşımlarından doküman analizinin tercih edildiği bu çalışmada, 2006 ve 2013 yıllarına ait ilköğretim İngilizce dersi öğretim programları ile 2002, 2011, 2014 ve 2016 yıllarına ait İngilizce dersi ortaöğretim öğretim programları ele alınmıştır. Programların belirlenmesinde özel bir ölçüt kullanılmamış, MEB tarafından son 15 yılda yayımlanan ve yürürlüğe giren ilk ve ortaöğretim İngilizce öğretim programları arasından ulaşılabilen tüm programlar incelenmiştir. Alanyazına göre belirlenen program tasarım ilkelerinden kapsam, aşamalılık, süreklilik, kaynaşıklık, denge, kullanışlılık ve esneklik (Doğanay, 2008; ERG, 2005; Gözütok ve ark., 2013; Hewitt, 2006; Sönmez, 2007), betimsel analizde kullanılan temalar olarak seçilmiştir. Her bir tema için göstergeler tanımlanmış ve programlar bu çerçevede incelenmiştir. Kapsam ilkesi çerçevesinde programın dört öğesi olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları analiz edilmiştir. Aşamalılık ilkesine göre içeriğin düzenlenmesinde somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne gibi sıralamaların olup olmadığı incelenmiştir. Öğrenilen bilgi ve elde edilen kazanımların belli zaman aralıklarında tekrarlarının yapılıp yapılmadığı ise süreklilik ilkesi altında incelenmiştir. Kaynaşıklık ilkesi altında programların analizinde, program öğeleri arasındaki uyum ve tutarlılık (yatay kaynaşıklık) ile programlar arasındaki uyum ve tutarlılık (dikey kaynaşıklık) incelenmiştir. Denge ilkesi açısından, programların öğrencilerin zihinsel, kişisel, sosyal gelişimlerine uygun olarak öğrendiklerini kullanmalarına ve içselleştirmelerine fırsat verme yönü ele alınmıştır. Bu tasarım ilkelerinin yanı sıra programlar; temele alınan öğretim yaklaşımı, getirdikleri yenilikler, biçimsel yapıları, bireysel farklılıklara hitap edilmesi, öğretme seçenekleri sunulması ve öğretmen özerkliği gibi çeşitli yönleri kapsayan kullanışlılık ve esneklik ilkeleri açısından da irdelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak, ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının, program tasarım ilkeleri açısından yıllar içinde bir gelişim gösterdiği söylenebilir. Dil eğitimi alanında dünyadaki gelişmelerin takip edildiği ve yeniliklerin programlara dâhil edilmeye çalışıldığı görülmüştür. İlköğretim programlarının, esneklik ilkesi dışında genel olarak tasarım ilkelerine uygun olduğu ancak önerilen sürelerin yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır.

Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları açısından ise, iletişimsel yaklaşıma geçiş sürecinde bazı sıkıntılar olduğu fakat 2016 yılında yayımlanan öğretim programında bunun büyük ölçüde düzeltilerek, programın kendi içinde bir bütünlük ve

uyum sağladığı görülmüştür. 2011 programının kapsam ve kullanışlılık ilkesi açısından yarattığı sorunlar 2014 ve 2016 programlarında büyük ölçüde giderilmiştir. Ortaöğretim programlarının aşamalılık, süreklilik ve kaynaşıklık ilkeleri açısından uygun olduğu ancak kapsam, denge, kullanışlılık ve esneklik ilkeleri açısından sıkıntıları olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programları, ilköğretim İngilizce dersi öğretim programları, ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları, İngilizce öğretimi

Kaynakça

Alkan, M. F. ve Arslan, M. (2014). İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, *4*(7), 87-98.

Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, *5*(2), 55-80.

Doğanay, A. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ERG (2005). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. Sabancı Üniversitesi, Eğitim Reformu Girişimi*. Erişim Tarihi: 30.12.2016, http://www.erg.sabanciuniv.edu/.

Gözütok, D., Bıkmaz, F., Mızıkacı, F., Şahin, S., Ulubey, Ö., Koçer, E., Türe, E. ve Akçatepe, A. (2013). *Cumhuriyet'in ilanından 2013'e öğretim programlarının analizi: Hayat Bilgisi örneği.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Hewitt, T. (2006). *Understanding and shaping curriculum: what we teach and why*. California: Sage Publications Inc.

İnceçay, G. (2012). Turkey's foreign language policy at primary level: challenges in practice. *ELT Research Journal*, *1*, 53-62.

Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: policy changes and their implementations. *Regional Language Center Journal, 38,* 216-228.

Kırkgöz, Y. (2008). Curriculum innovation in Turkish primary education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 36*, 309-322.

Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education, 1*(3).

Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TEPAV (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi.* Erişim Tarihi: 02.01.2017, http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.

(11351) Eğitim Fakültesi Öğrencilerin Akademik Erteleme Davranışları ile Sosyal Medya Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

MEHMET TEYFUR *İ.Çeçen Üniversitesi*
BURHAN AKPINAR *Harran Üniversitesi*
SERDAR SAFALI *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi*
MUSTAFA ERCENGİZ

Problem Durumu

Günümüzde insanların hayatını kolaylaştırmak için sürekli yenilenen ve gelişen teknolojiyle birlikte, teknolojinin bir parçası olan iletişim ağları ve araçları da hızlı bir gelişim göstermiş ve iletişim araçları insanların hayatının bir parçası durumuna gelmiştir. İletişim araçlarının en önemli unsurlarından biri olan internet kullanımı, araştırma, alışveriş, sosyal paylaşımlar gibi kapsama alanının günden güne artış göstermesi ile insan hayatında vazgeçilmezler arasında yer almaya başlamıştır (Karakuş ve Doğan, 2016). Tüik raporlarına göre, 2014 yılında %60 hane internet erişimine sahip olmuş olup, bu internete sahip olan hanelerin %78,8'i sosyal medya, % 74,2'si online haber gazete ya da dergi okuma için kullandığını belirtmiştir (TÜİK, 2015). Tüik raporlarından da anlaşılacağı gibi, internet kullanımının en önemli unsurlarından bir tanesi de sosyal medya ve sosyal ağlardır (Torlak ve Ay, 2014).

Sosyal medya, web 2.0 sayesinde mekan ve yer kavramı olmadan farklı niteliklere sahip kullanıcıların aktif olarak katıldığı ve birbirileri ile etkileşim içinde olduğu, video, müzik veya resim gibi içerikler paylaştığı, istediği tv, radyo, dergi ve gazete gibi medya unsurlarına ulaşabildiği sosyal sitelerdir (Çemrek, Baykuş ve Özaydın, 2014; Dal ve Dal, 2014). Sosyal medya ile birey dünyanın herhangi bir yerinde yaşayan farklı kültür değerlerine sahip bireylerle etkileşim halinde olabilir, ülkenin herhangi bir yerinde gerçekleşen bir olay hakkında kısa zamanda güncel bilgilere sahip olabilir, sosyal medya veya sosyal ağları kullanarak ticaret ürün alışverişi ile ekonomiye katkı sağlayabilir (Dal ve Dal, 2014).

Sosyal medyanın iletişimden alışverişe bir çok alanda kullanılması ve gün geçtikçe daha çok bireye farklı özellikleriyle hitap etmesinden dolayı, insanlar internet kullanımı için daha çok zaman ayırmaya başlamış ve günlük yaşamın bir parçası olmuştur. Sosyal medya ve ağların uzun kullanımı neticesinde de "sosyal medya bağımlılığı" ortaya çıkmış olup bu sosyal medya bağımlılığı yanında bir çok problemide getirmiştir. Bu sorunların bir tanesi de erteleme davranışıdır (Gürültü, 2016).

Erteleme, günümüzde yaşı, cinsiyeti ya da statüsü ne olursa olsun her insanın az ya da çok gösterdiği davranışlardan bir tanesidir. Kökeni latince olan "procrastinore" kelimesinden türeyen erteleme, bireyin yapması gerektiği işi geçerli bir sebebi olmadan başka bir zaman bırakması, ulaşmak istediği geleceğe yönelik hedeflerini ertelemesidir (Knaus, 1998). Bazı bireyler beklenmedik durumlarla karşılaştığı zaman erteleme davranışını gösterirlerken, bazıları ise bu davranışı alışkanlık haline getirmişlerdir.

Yapılan araştırmada öğretmen olarak atanıp geleceğimizi belirleyecek öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışlarıyla sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin; çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan, betimsel türde ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiş bir çalışma olması planlanmaktadır. . Bu araştırmalar sıklıkla ilgilenilen konular doğrultusunda hedeflenen evrenden seçilen bir inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda kullanılabilecek bir yöntemdir (Christensen, Burke Johnson ve Turner, 2015). Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturacaktır. Araştırmanın örneklemini ise, tesadüfi yöntemle seçilen öğretmen adaylarından oluşacaktır. Uygulamalar ders saatleri içerisinde ilgili dersin yürütücüsünden izin alınarak gerçekleştirilecektir. Öğretmen adaylarına ölçek formu dağıtılacak, uygulama sonrasında ise bu formlardan eksik ya da hatalı doldurulanlar elenecektir. Araştırmada öğretmen adaylarının sosyo-demografik özelliklerini ve medya kullanım durumlarını ve sosyal medya bağımlılıklarını ölçmek için Tutgun, Ünal ve Deniz (2015) tarafından geliştirilen "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği" ve akademik davranış durumlarını incelemek için ise Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen "Akademik Erteleme Ölçeği" kullanılacaktır. "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği" 5'li likert tipi ölçektir ve 4 alt boyut ve 41 maddeden oluşmakta olup iç tutarlık katsayısı 0.967 bulunmuştur. "Akademik Erteleme Ölçeği" 5'li likert tipi ölçektir ve 19 maddeden oluşmakta olup iç tutarlık katsayısı 0.92 bulunmuştur. "Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinin" öğrencilerin cinsiyet, bölüm, sınıf, sosyal medya üyeliği, sosyal medya kullanım sıklığı, günlük internette harcanan süre, anne ve baba eğitim düzeyleri ve aile gelir durumu değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına bakılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile sosyal medya bağımlılığı konu edildiği bu çalışmada katılımcıların akademik erteleme davranışlarıyla sosyal medya bağımlılığı arasında bir ilişki olup olmadığı belirlenmiş olacaktır. Son olarak çalışmada verilen cinsiyet, bölüm, sınıf, sosyal medya üyeliği, sosyal medya kullanım sıklığı, günlük internette harcanan süre, anne ve baba eğitim düzeyleri ve aile gelir durumu değişkenlerinin

öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme durumları tespit edilecektir. Elde edilen sonuçlar

doğrultusunda öğretmen adaylarına, öğretim üyelerine ve ailelere sosyal medya bağımlılığı hakkında görüş ve önerilerde bulunulacaktır. Literatürde sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme konularıyla ilgili sınırlı sayıda çalışma mevcut olduğu için, çalışmanın alan yazına katkıda bulunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: erteleme, akademik erteleme davranışı, sosyal medya, sosyal medya bağımlılığı

Kaynakça

Christensen, B. L., Johnson Burke, R. ve Turner, A. L. (2015). *Research Methods Design and Analysis (Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*). (Çeviri Ed. Ahmet AYPAY). 2. Baskı (12. Baskıdan Çeviri), Ankara: Anı Yayıncılık.

Çakıcı, D.Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çemrek, F., Baykuş, H., Özaydın, Ö. (2014). Sosyal medya kullanım ve davranışlarının kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında inclenmesi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi örneği. *The Journal of Operations Research, Statistics, Econometrics, and Managements Information System, 2*(2), 61-76.

Dal, E. D., ve Dal, V. (2014). Kişilik özellikleri ve sosyal ağ sitesi kullanım alışkanlıkları: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6* (11), 144-162.

Doğan, U., ve Karakuş, Y. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanımının yordayıcısı olarak çok boyutlu yalnızlık. *Sakarya University Journal of Education, 6*(1), 51-71.

Gürültü, E.(2016). *Lise öğrencilerin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Knaus, W. J. (1998). *Do it now! Break the procrastination habit.* New York: John WileyveSons, Inc.

Torlak, Ö. ve Ay, U. (2014). Facebook'ta Bulunma Amacı ve Facebook Reklamlarına Duyulan İlgi Arasındaki İlişki. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14(4), 83-94.

Tutgun-Ünal A. ve Deniz, L. (2015). Development of the social media addiction scale. *Online Academic Journal of Information Technology*, 6(21), 51-70.

TÜİK. (2015). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. Ankara

(11390) Akademisyenlerin Bakış Açısıyla Eğitim Fakültelerindeki Değişim: Öğrenci Profili, Taban Puan Uygulaması ve Öğrenci Seçimi

İSHAK KOZİKOĞLU
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

MEHMET FATİH KAYAN
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirme tüm toplumlarda güncelliğini koruyan konulardır (Baskan, 2001). Nitekim yaşadığımız çağın gereksinimlerine sahip insan modelinin yetiştirilmesi ve bireylerin toplumsal gerçeklere uyum sağlaması ancak nitelikli bir öğretmen eğitimiyle gerçekleşebilir. Bu nedenle yaşadığımız çağda öğretmen eğitimi, üzerinde itina ile durulması gereken bir konudur (Gürşimşek, 1998).

Ülkemizde öğretmen yetiştirme amacıyla kurulan ilk kurum olan Darulmuallimin'den bu yana yaklaşık 170 yıl geçmesine rağmen öğretmen yetiştirmede istendik sonuçlara ulaştığımız söylenemez (Aydın, 1998). Fakat şu da bilinmelidir ki öğretmen yetiştirme programları ülkemizin yanı sıra dünya genelinde birçok ülkede eleştirilere maruz kalmaktadır. Bu eleştiriler genel olarak nitelikli öğretmen yetiştirme sorunsalı üzerinde yoğunlaşmaktadır (Şişman, 2009). Nitekim öğretmen yetiştirme oldukça kapsamlı ve birçok boyuttan oluşan bir konudur. Öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, staj uygulamaları ve bu uygulamaları izleme-değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitim öğretmen eğitiminin boyutlarını oluşturur ve tümüyle öğretmen yetiştirme alanı içerisine girer (Kavcar, 2002). Bu boyutları birbirini takip eden basamaklar olarak düşündüğümüzde ilk sırada öğretmen adaylarının seçimi karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının diğer tüm basamakları en iyi şekilde geçerek nitelikli bir öğretmen eğitimi alabilmesi için her şeyden önce kaliteli bir eleme sürecine tabi tutulması gerekmektedir.

Bu araştırmanın amacı; eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin son yıllarda eğitim fakültelerindeki öğrenci profilindeki değişim, eğitim fakültelerine getirilen taban puan uygulaması ve eğitim fakültelerine öğrenci alımında olması gereken ölçütlere ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu araştırma, akademisyenlerin bakış açısıyla geçmiş yıllarla karşılaştırıldığında eğitim fakültelerindeki öğrenci profilindeki değişimi ve bu değişimin nedenlerini ortaya koyması açısından önem taşımaktadır. Öğrenci profilindeki nitelik değişimine neden olan faktörlerden biri, eğitim fakültelerindeki bölümlerin düşük puanlarla öğrenci alması olarak bilinmektedir. Bu yüzden, YÖK bu duruma ilişkin önlem almak amacıyla 2017-2018 öğretim yılından itibaren eğitim fakülteleri için taban puan uygulamasını getirmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlik programlarına sadece LYS puanıyla öğrenci alınacağına karar verilmiş ve öğrencilerin eğitim fakültelerine yerleşebilmeleri için başarı sırasına göre ilk 240 bine girme şartı getirilmiştir. Bu araştırma, akademisyenlerin ilk defa uygulanacak olan taban puan uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca, bu araştırmada akademisyenlerin eğitim fakültelerine öğrenci alımında olması gereken ölçütlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, öğrenci seçme sistemine ilişkin öneriler sunması yönüyle karar alıcılara ve eğitim politikacılarına veri sağlaması açısından önem taşımaktadır. Alanyazında benzer bir çalışmaya ulaşılamadığı için bu araştırmanın ilgili alanyazına katkı getireceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel durum çalışmalarının en belirgin özelliği bir veya birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bu çalışma, eğitim fakültelerindeki öğrenci profili, taban puan uygulaması ve öğrenci seçimine ilişkin akademisyenlerin görüşlerini irdelemesi yönüyle durum çalışması desenine uygun olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan 30 akademisyen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada, akademisyenlerin eğitim fakültelerindeki öğrenci profilindeki değişimi geçmiş yıllara göre karşılaştırabilmeleri ve araştırmanın amacına hizmet edebilmesi gerekçesiyle eğitim fakültesinde en az 10 yıl ders vermiş olmak ölçüt olarak belirlenmiş, bu ölçütü karşılayan akademisyenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu üç sorudan oluşmaktadır. Görüşme sorularında; akademisyenlerin son yıllarda eğitim fakültelerinde öğrenim gören lisans öğrenci profilindeki değişim ve bunun nedenlerine ilişkin görüşleri, YÖK'ün önümüzdeki dönemde uygulamaya koyacağı taban puan uygulamasına ilişkin görüşleri, eğitim fakültelerine öğrenci alımında olması gereken ölçütlere ilişkin görüşleri ve önerileri sorulmuştur. Araştırma verileri, yüz yüze görüşme ve yazılı form olmak üzere iki şekilde toplanmıştır. Akademisyenlerin bazıları farklı devlet üniversitelerinde görev yapmakta, dolayısıyla yüz yüze görüşme imkanı olmadığı için çalışma grubundaki 14 akademisyenden yazılı form aracılığıyla, 16 akademisyenle ise yüz yüze görüşme yapılarak veriler toplanmıştır.

Verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Görüşme sorularından hareketle temalar belirlenmiş, belirlenen temalara göre veriler betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca, görüşme verilerini açık ve net bir şekilde

yansıtabilmek ve akademisyenlerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde ortaya koyabilmek amacıyla bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, akademisyenlerin son yıllarda eğitim fakültesi öğrencilerinin özellikle nitelik olarak kalitesinin daha düşük olduğunu belirttikleri ortaya çıkmıştır. Akademisyenler bu durumunun sebeplerini eğitim fakültesine girişte puanların düşürülmesi, kontejyanların çok fazla tutulması, öğretmen liselerinin kapatılması, öğretmenliğin statüsünün düşmesi şeklinde sıralamışlardır. Akademisyenlerin çoğu önümüzdeki dönemde eğitim fakülteleri için uygulanacak olan taban puan uygulamasının faydalı olduğunu düşünmekle birlikte bazı akademisyenler bunun yanı sıra nitelikli öğrencilerin mesleği tercih etmesi için öğretmenlerin özlük hakları, maddi ve sosyal olanakları iyileştirilerek mesleğin daha prestijli hale getirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, akademisyenlerin çoğu öğretmenlik mesleği farklı nitelikler gerektiren bir meslek olduğu için eğitim fakültesine öğrenci seçilirken sadece LYS'nin yeterli olmadığını, bunun yanı sıra öğrencilerin iletişim becerisi, kendini ifade edebilme durumu, duruşu, özgüveni gibi kişilik özelliklerinin, psikolojik durumlarının, duyuşsal ve fiziki özelliklerinin ölçülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim fakültesi öğrencileri, öğrenci profili, taban puan uygulaması, öğrenci seçimi

Kaynakça

Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 4(3), 275-286.

Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(20), 15-25.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (13.baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). Research methods in education. (5th Edition). London: Routledge Falmer.

Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(14), 25-28.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35(1-2), 1-14.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis (2nd edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 63-82.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8.baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11437) Öğretim üyesinin istediği öğrenci tipi ile öğrencinin istediği öğretim üyesi tipi

FÜSUN GÜLDEREN ALACAPINAR

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyden beklenen istendik davranışların neliğini genellikle toplumsal gerçek, çağdaş bilim, sanat, felsefe, yapacağı iş, kişinin doğuştan getirdiği yetenekleri ve doğal çevre belirleyebilir (Çelikten, 2006; Sönmez, 2012). Öğretmenlik de belirli kişilerce yapılan en eski bir meslektir. Bu meslekte çalışanlarda bulunması gerekli özelikleri belirleyen pek çok değişken olabilir.

Bu değişkenlerden biri de öğrencilerdir. Öğrenciler öğretim üyesinde bulunmasını istedikleri belli özelikleri savunabilirler. Bu özelikler toplumdan topluma, zamandan zamana, kültürden kültüre değişebilir. Sözgelişi ilk çağlarda öğretmende bulunması istenen özelikler fiziken ve ruhen sağlam olmalı, hürlerin yedi sanatını (smptem artes liberates) bilmeli ve öğretmeliydi. Bu anlayış sanayi devrimine dek büyük bir değişikliğe uğramadan sürdü (Aytaç, 1972).

Sanayi devrimiyle birlikte öğretmende bulunması gereken özelikler değişti. Yukarıda belirtilen özeliklere ek olarak vatanını, ulusunu seven, özgürlükçü, girişimci, alanını bilen uygulayan, yeni buluşlar yapan, devletin politikasını benimseyip uygulayan ve savunan kişi olmak durumuna geldi. Eğitim, " devletin politikasını bireylere kazandırma süreci" olarak ele alındı (Aytaç, 1972; Akyüz,1997). Ayrıca sanayi devrimi iş yapan, kaliteli ve ucuz iş üreten, girişimci, rekabetçi insan gücüne gereksinim duymaya başladı. Bu bağlamda öğretmen de bu özeliklere sahip olmalıydı; çünkü okullar ve öğretmen özellikle devletin, ekonominin gereksinim duyduğu insan gücünü hem nicel, hem de nitel olarak yetiştirmekle görevliydiler (Varış, 1972; Sönmez, 2015; Alacapınar, 2016). Yetişmiş kaliteli insanın ekonomiye, devletin sağlıklı işlemesine anlamlı derecede katkısının olduğu bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuştu (Sönmez, 1997).

Özellikle ikinci dünya savaşından sonra bilgi ve beceri patlaması oldu. Bilgi ve beceri çok hızlı bir şekilde büyüdü. Bir insanın tüm bu bilgi ve beceriye ulaşması artık olanaksızlaştı. Bu bağlamda öğretmen de çağın bilgi ve becerisini izleyemez hale geldi. Öğretmenden beklenen anlatan, öğreten, problem çözdüren, araştırma yaptıran, kişinin kendini gerçekleştirmesini sağlayan özelliklerle birlikte (Duman,1991; MEB,1992; Öztürk,1998), bilgiyi bulan, anlayan, uygulayan ve o bilgi ve beceriden yeni bilgi ve beceriler oluşturan, geleceği görebilen insanlar olması beklenmeye başlandı (Alacapınar, 2016). Hem öğretmenin, hem okulun, hem de öğrencinin iş görüsü değişti. Post modern anlayış benimsenip onun uzantısı olan küreselleşme devreye girince, ulus devlet, tek dil, vatan, bayrak, çağdaş bilim sanat, felsefenin yerini etnisiteler, cemaat ve tarikatlar, çok dillilik, mitolojiler, efsaneler, gelenek ve görenekler almaya başlandı. Bu bağlamda öğretmen ve öğrenciden istenenler değişti; çünkü toplum, kültürel ve doğal yapı değişti. Böylece öğretmen bilgi ve becerinin tek ve doğru kaynağı olmaktan çıktı. Okulun yanı sıra ve ondan daha çok bilgi kaynakları televizyon, bilgisayar, internet, cep telefonları, kurumların araştırma merkezleri, istihbarat birimleri almaya aşladı. Okul ve öğretmen eski gücünü ve iş görüsünü kaybetti. Bugün ileri batı ülkelerinde ailelerin pek çoğu çocuklarını okullara göndermemektedir (Alacapınar, 2016).

Öğrenci anlayışı da değişti. Yerleşik toplumda öğrencinin kurallara itiraz etmeden uyması, başat kültürel değerleri benimseyip savunması, töreli insan olması istenirdi. Sanayi devriminde ise vatanını, ulusunu, devletini seven, araştırma yapan, kendini gerçekleştiren, hak ve hukuku savunan, çağdaş, laik, nitelikli üretim ve tüketimde bulunan insanlar öğretmenlerce yetiştirilmesi amaçlandı.

Küreselleşmenin ve post modern anlayışın baskın olduğu bu dönemde ise, öğrenci başat kültürel değerleri sorgulayan, tüm bilgi ve beceriyi yeniden yapılandıran, başkaldıran, itiraz eden, kendi öğrenmelerini kendisi düzenleyen, okul ve öğretmeni bir araç olarak kullanan, bireyselliği temele alan, bilim, sanat ve felsefe ile birlikte her türlü kültürel değeri yeri ve zamanı gelince kullanan, savunan kişi olmaya yöneldi. Bu bağlamda ondan istenen ve beklenenler de değişti. Artık öğrenci kendi öğrenme yaşantısını gerçekleştirmek için her yolu kullanabilir hale gelmeye başladı. Okul ve öğretmen anlayışı ve onlardan beklenenler değişti (Sönmez, 2015; Alacapınar, 2016).

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel araştırmanın betimsel, nitel araştırmanın etnografi yöntemleri birlikte kullanılmıştır. **Bu tür araştırmada, bir gruba, onun davranışlarına; o grubun kültürü** açısından bakılıp derinlemesine ve ayrıntılı olarak bir betimleme yapılır. Bu betimleme, bir kuramcaya, görüş çerçevesine göre olmalıdır. Araştırma yapılırken olgulara hiçbir şekilde müdahale edilmemelidir. Böyle olunca, etnografik araştırmalarda, denenceler genellikle kurulmaz ve onların test edilmesine gidilmez; çünkü farklı araştırmacılar, aynı olguyu başka şekillerde betimleyip açıklayıp yorumlayabilirler. Üstelik aynı araştırmacı da başka bir zamanda o davranışları, değerleri, olguları bir önceki açıklamasından ve betimlemesinden, yorumlamasından çok farklı şekilde betimleyebilir, yorumlayabilir, açıklayabilir.

Ağırlık nitel araştırmadadır. Bu bakımdan açıklayıcı yaklaşım (Explanation research) işe koşulmuştur (Sönmez, & Alacapınar, 2014). **Açıklayıcı desende** ise, önce nicel veriler toplanır. Sonra bu verileri yorumlamak için nitel araştırmaya gidilir.

Araştırmada evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Bunu yerine uygun çalışma grubu kullanılmıştır. Verilerin kolay toplanması dikkate alınarak iki üniversitenin eğitim fakültelerinin 318 öğrencisi ve 62 öğretim üyesinden "siz nasıl bir öğretim üyesi/öğrencisi istersiniz? Olmasını istediğiniz beş özelliği yazınız" sorularını içeren yazılı görüş formuyla hem öğretim üyelerinden, hem de öğrencilerden veriler toplanmıştır. Soruların yerindeliği ve uygunluğu konusunda üç uzmanın görüşleri alınmış. Uyumluluk testi sonucu .84 bulunmuştur. Veriler saklanmış, isteyenlerin denetimine sunulmak üzere elde tutulmuştur.

Toplaman veriler üzerinde önce betimsel temel analiz, derinlemesine analiz, derinlemesine analizde de içerik ve konuşma, kelime- benzetme analizleri yapılmıştır. Daha sonra istekli beş öğretim üyesi ve öğrenciyle yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesine gidilmiştir. Elde edilen veriler diğer araştırma sonuçları da dikkate alınarak açıklanıp yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversite öğretim üyeleri, "*Bilimsel araştırma yaparak sorun çözen, icat ve keşif yapan, eleştiren ve sorgulayan, kendini sürekli yenileyen, etik değerlere sahip ve onları savunan, çağdaş bilim, sanat ve felsefeyi yaşama geçiren ve geleceği kestirebilen ve yaratıcı hayalleri olan*" öğrenci tipi istemişlerdir. Üniversite öğrencileri de "*Bilimsel araştırma yaparak ülkenin sorunlarını çözen, yapıp gösteren, yapıp göstermeyi eğitim ortamında sağlayan, icat ve keşif yapan, eleştiren ve sorgulayan, kendini sürekli yenileyen, etik değerlere sahip ve onları savunan, çağdaş bilim, sanat ve felsefeyi yaşama geçiren ve geleceği kestirebilen* " öğretim üyesi tipini yeğlemişlerdir. Dikkat edilirse hem öğretim üyesi, hem de öğrenci tipinin ortak özelikleri büyük oranda örtüşmektedir. Öğrenciler, öğretim üyelerinden farklı olarak onların "*yapıp göstermelerini, sınıf ortamında öğrencinin de yapıp göstermesini sağlamalarını öğretmelerini ve öğrenciyi değerlendirmesini bilmelerini, temiz ve düzgün giyinmelerini, etkili iletişim kurmalarını, yayım yapmalarını, Türkçe ve İngilizce bilmelerini"* de istemişlerdir. Bu veriler, öğretmen öğrenci tipi konusunda öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri arasında büyük bir farkın olmadığını, her ikisinin de benzer özelikleri istediklerini gösterebilir; çünkü aynı iletişim kaynaklarından etkilenmektedirler. Yapılan araştırmalar da bunu destekler niteliktedir (Alacapınar, 2011; Alacapınar, 2013; Alacapınar; 2015c).

Anahtar Kelimeler: Öğretim üyesi ve öğrenci tipi, görüşler

Kaynakça

Akyüz, Y. (1997*). Türk eğitim tarihi.* İstanbul: Kolej Yayınları.

Alacapınar, F.G. (2013). Öğretim üyesinin eğitim ortamında sergilediği davranışların öğrencide oluşturduğu duyuşsal tepkiler. *"Abant İzzet Baysal Üniversitesi 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Eğitim" 27-28-29Eylül 2012 Epoder Bolu.*

Alacapınar, F.G. (2015a).Üniversite öğrencileri "öğretim üyelerini" nelere benzetmektedirler? The Asian Conference on Education. 2015 ACE2015. Art Center of Kobe, Kobe, Japan. Wednesday, October 21 - Sunday, October 25, 2015.

Alacapınar, F.G. (2015b). Öğretim üyeleri bir ders planında bulunan temel etkinlikleri hangi sıklıkla derslerinde sergilemektedir ve bu konuda öğrencilerin duyuşsal tepkileri nedir? *International EJER 2015 Congres. 1I. Eurasian Educational Research Congress.(II. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. Hacettepe'de 8-12 Haziran 2015 Hacettepe Üniversitesi. Ankara).*

Alacapınar, F.G. (2015c). Öğrencilerce beğenilen ve beğenilmeyen öğretmen davranışları hangi felsefeye girmektedir? *Felsefe, Eğitim ve Bilim Tarihi Sempozyumu.12-14 Kasım 2015,* Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi. Muğla.

Çelikten, M. (2006). *Kültür ve öğretmen metaforları*. http://sbe.erciyes.edu.tr. (Erişim tarihi 20 Haziran 2015).

Duman, T. (1991). *Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme* (Tarihi Gelişimi). İstanbul: MEB Yayınevi

Ertürk, S. (1970). *On yıl öncesine kıyasla öğretmen davranışları.* Ankara: MEB. Test ve Araştırma Merkezi.

MEB. (1992). *Öğretmen yetiştirmede koordinasyon*. Ankara. MEB Yayınevi.

Öztürk, C. (1998);*Türkiye'de dünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar***.** İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Sönmez, V. (2008). *Gelecekteki olası eğitim sistemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılı.

Sönmez, V. (2015) *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Varış, F. (1973). "Cumhuriyetin 50. yılında türkiye'de öğretmen yetiştirmede karşılaşılan birkaç sorun". *Ellinci Yıla Armağan***.** Ankara:Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

(11465) Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

ABDULKADİR KURT *Akdeniz Üniversitesi*
ADİLE DEĞİRMENCİ *Akdeniz Üniversitesi*
MUHAMMED AKINCI
GÜNSELİ ORHON

Problem Durumu

Günümüzde çocuklar eğitim ve öğretim süreci içerisinde birçok değişkenle yüz yüze gelmektedir. Bu noktada önemli olan, çocukların yaşantılarında karşılaştıkları bu değişkenler yardımıyla onların düşünme becerilerini geliştirmektir (Demirel, 2012). Eğitimin de bu noktada en önemli amaçlarından biri düşünme niteliğini ve kalitesini geliştirmektir. Bu yüzden, bulunduğumuz çağın beklentilerini karşılamak, düşünme stillerinin öğretimi ile yakından ilişkilidir (Mcguinnes, 1999). Sternberg (1997), düşünme stilini bireyin sahip olduğu bir yetenek olarak değil, bu yeteneğin nasıl kullanılacağını ortaya koyan bir tercih olarak tanımlamaktadır. Bu açıdan, eğitim-öğretim süreci içerisinde nitelikli öğrenci geliştirmede öğretmenlere çok önemli bir rol düştüğü söylenebilir. Günümüz eğitim programları da düşünme becerilerinin geliştirilmesini öncelemekte ve bu çerçevede öğretmenlerden öğrencilerinin düşüncelerini ifade etmelerine, değerlendirme ve yorumlarıyla dersi zenginleştirmelerine fırsat tanımaları beklenmektedir (MEB, 2016). Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği ve değiştiği çağımızda özellikle eğitim programlarında sosyal becerilerinin yanı sıra analitik ve eleştirel düşünme becerilerinin de geliştirilmesine olanak sağladığı görülmektedir. Araştıran-sorgulayan, tartışan ve somut kanıtlara dayalı kazanımların baskın olarak yer aldığı Fen Bilimleri eğitim programı (MEB, 2013) ile analitik, eleştirel, üstbilişsel bilgi ve becerilere dayalı kazanımların ağırlıklı olduğu Matematik eğitim programının (MEB, 2015) etkili ve arzu edilen seviyede yürütülebilmeleri hususunda önem arz etmektedir. Öğrencilerin düşünme stillerine uygun öğretim sürecinin gerçekleşmesi, daha kalıcı ve daha kolay sürdürülebilecek bir eğitim-öğretim ortamlarının oluşmasına katkı sağlayacağından geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının kendi düşünme stillerinin farkında olması ve düşünme stillerinin hem öğretmen, hem eğitim programları, hem de öğrenci açısından ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu bilmesi gerekmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının düşünme stillerini belirleyerek, bunların bağlı bulundukları program, öğrenim gördükleri sınıf, cinsiyet ve mezun oldukları lise değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde verilen alt problemlere ilişkin cevap aranmıştır. (1) Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi bölümünde yer alan öğretmen adaylarının düşünme stilleri ne yöndedir? (2) Öğretmen adaylarının düşünme stilleri bağlı bulundukları programa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? (3) Öğretmen adaylarının düşünme stilleri bağlı bulundukları sınıfa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? (4) Öğretmen adaylarının düşünme stilleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? (5) Öğretmen adaylarının düşünme stilleri mezun oldukları lise değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Öğretmen adaylarının düşünme stillerinin zaman içindeki bir kesitinin özellikleri tespit edilmeye çalışıldığı için bu araştırmada kesitsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu tip bir araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmalarda incelenen olgunun zaman içindeki bir kesiti betimlenir (Özdemir, 2013). Araştırmanın evreninde 600 öğretmen adayı bulunurken tabakalı örnekleme tekniği ile seçilen 141 fen bilimleri ve matematik eğitimi öğretmen adayı çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemde temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2010). Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Düşünme Stilleri Ölçeği (DSÖ) iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda araştırmacılar tarafından geliştirilen ve öğretmen adaylarının bağlı bulundukları program, sınıf, cinsiyet ve mezun oldukları lise durumlarını tespit etmeye yönelik demografik bilgi sorularının yer aldığı Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. İkinci kısımda ise Sternberg ve Wagner (1992) tarafından geliştirilen ve araştırmacılar tarafından Türkçeye uyarlanan DSÖ yer almaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizinde SPSS 21 istatiksel analiz paket programı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin dağılımı normallik gösterdiğinden ve iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere tek yönü varyans analizi (ANOVA) ve iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için ise bağımsız gruplar t testi (Büyüköztürk, 2014) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Düşünme Stilleri Ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalamasına bakıldığında öğretmen adaylarının en yüksek puanı sırasıyla yasama, hiyerarşik ve ilerici düşünme stillerinden aldığı görülürken en düşük puanları sırasıyla tutucu, oligarşik ve lokal düşünme stillerinden aldıkları görülmüştür. Ayrıca araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının düşünme stilleri cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf seviyesine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaz iken; bulundukları bölüm ve mezun oldukları lise değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Araştırma bulgularına ilişkin hem ileride yapılacak çalışmalar hem de program geliştirmecilere yönelik aşağıdaki öneriler getirilebilir. (1) Öğretmen adaylarının kendi düşünme stillerinin farkında olmalarına imkan tanıyan bir öğretim programı tasarlanabilir. (2) Aile tipi, kültür ve dil özellikleri temel alınarak ilkokul ve lise öğrencileri üzerine deneysel çalışmalar yapılabilir. 3) Benzer çalışmalar farklı fakülte ve

bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin düşünme stilleri üzerine yapılarak bu açıdan sahip oldukları benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılabilir.

Anahtar Kelimeler: Düşünme stilleri, fen bilimleri eğitimi, matematik eğitimi, öğretmen adayları

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (Genişletilmiş 20. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2012). Gelecek İçin Eğitim: Farklı ülkelerde program geliştirme çalışmaları (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

McGuinness, C. (1999). From thinking skills to thinking classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking: Research Report No. 115 (Executive Summary). DIEE.

MEB (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı

MEB (2015). İlkokul Matematik Dersi (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) Öğretim Programı

MEB (2016). Düşünme Eğitimi Dersi (7. Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurumu Başkanlığı

Özdemir, E. (2013). Tarama yöntemi. Metin, M. (Ed.). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Ayrıntı Basım Yayın ve Matbaacılık.

Sternberg, R. J. (1997). Thinking Styles. London: Cambridge University Press.

Sternberg, R. J. ve Wagner, R. K. (1992). Thinking Styles Inventory. Yale University, New Haven, CT.

(11493) Öğretmenlik Formasyon Eğitimi Programındaki Türk Dili Edebiyatı Öğrencilerinin Yetişkin Okuma Motivasyonu Ve Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Arasındaki İlişki

ASUMAN SEDA SARACALOĞLU — *Adnan Menderes Üniversitesi*

YÜKSEL GİRGİN — *Adnan Menderes Üniversitesi*

Problem Durumu

Günümüzde bilgi birikiminin sistematik yapısı, bu yapının organizasyonu ve aynı zamanda sürekli değişen kendini yenileyen dinamiğinin etkisi ile 'öğrenme kavramı' tanımlama ve kapsam derinliği bakımından yeni bir anlayışla ele alınmak durumundadır. Bu çerçevede, 'öğrenme süreçlerinde', öğrencilerin kendilerini yönlendirebilmeleri, özerk ve bağımsız öğrenme becerileri elde etmeleri eğitim-öğretim süreçlerinde son derece önemli kazanımlardır. Zihinsel ve bilişsel süreçlerde, okuma eyleminin gerçekleştirilmesinde kullanılan öğrenme materyallerinin çoğunluğunun dil ile ilgili malzemelerden oluşması; bireyin algılama, analiz, sentez, yorumlama becerilerinin gelişimine yönelik doğrudan etkide bulunması, okuma-anlama etkinliklerinin önemini ortaya koymaktadır. Okuma-anlama etkinlikleri, şüphesiz ki, akademik başarının ayrılmaz bir parçasıdır. Bu alanda yapılan çalışmaların sonuçları, ifade edilen düşünceyi doğrulamaktadır. Eğitim-öğretim süreçlerinde, öğrencinin okuduğunu anlama gücü, temel giriş becerilerinden olup birçok okul dersi için ortak bir temel oluşturmaktadır. İlkokul birinci sınıf itibariyle kazanılmaya başlayan okuduğunu anlama becerisi, ilerleyen zaman dilimlerinde gerçekleşen öğrenme faaliyetlerinin büyük bir kısmına olumlu katkı yapmaktadır.

Strateji kelimesinin anlamı Türkçe Sözlükte; "Bir amaca ulaşmak için önceden belirlenen yol" (TDK, 1998, s.2032) olarak ifade edilir. Bununla birlikte strateji, önceden belirlenen amaç doğrultusunda hedefe ulaşabilmek için bize rehberlik edecek önceliklerin belirlenmesi ve elimizde bulunan kaynakların akılcı bir yaklaşım ile kullanılması hususunda yapacağımız seçimler ile alacağımız kararlara yol gösteren taktiklerdir. Okuma-anlama süreçlerinde, nasıl okunacağı konusunda zihinsel beceri kazanmış olan okuyucular; okuduklarını anlama güçlerini artırmak, eleştirme ve değerlendirme yapabilmelerini kolaylaştırmak için metni anlam bakımından kavrama süreçlerinde okunan metne daha bilinçli yaklaştıkları, anlama güçlüklerinin üstesinden gelebilmek için bazı stratejiler geliştirdikleri bilinmektedir.

Bireyin okuduğunu anlama süreçlerini değerlendirmede; bilişsellik (cognitive) diğeri de bilişsel farkındalık (metacognitive) olan iki kavramın, okuduğunu anlama, okuduğunu kavrama süreçlerinde sürekli olarak öne çıktığı dikkatlerden kaçmamaktadır. Öğrenme stratejileri; 'bağımsız öğrenme' aktivitelerini gerçekleştirmek için gerekli olan taktik ve araçların bütünü olarak ifade edilebilir. Öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine aktif olarak katılımı, 'öğrenmeyi öğrenmesi' etkinliklerinde daha çok inisiyatif sahibi olması anlamı taşıyacaktır. Bu çerçevede öğrenme-öğretme faaliyetleri; bilgi yükleme, bilgi aktarma etkinliklerinden ziyade öğrencinin sosyal, psikolojik ve bilişsel özelliklerini bir bütün olarak tanıma, ona kendi öğrenme becerilerini etkili ve verimli bir biçimde kullanma imkanı vercektir.

Üst bilişsel stratejiler, kişinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullandığı ve okurun kendi okuma süreci ile ilgili farkındalıklarını oluşturmaktadır. Okuma, yetişkinlerin yaşamlarının önemli bir değişkeni olmasına rağmen, az sayıda çalışmanın yetişkin okuma motivasyon sürecine ve motivasyon sürecindeki bireysel farklılıklara odaklandığı görülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Öğrencinin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve merakları, öğrencinin okumaya karşı içten gelen motive olmuşluk düzeyi, okuma alışkanlığı kazanmasında önemli rol oynar. İş gören bir kişiyi, olması gereken nitelikte ve nicelikte görevini yapması için harekete geçirme çabası anlamını taşıyan motivasyon; birden çok insanı, belirli bir gaye ve amaca doğru, sürekli olarak harekete geçirme çabalarının sonucu olarak ortaya çıkar.Guthrie ve Wigfield'e (2000) göre okumaya adanmışlık, okuduğunu anlama sürecinde motivasyon süreçlerinin ve bilişsel stratejilerin bir arada kullanılmasını içermektedir. Bu görüşe göre, okumaya adanmışlığı yüksek olan okuyucular hem okumaya içsel olarak motive olmuştur hem de okuma sürecinde daha fazla strateji kullanırlar. Okumaya adanmışlığı düşük olan okuyucular daha az motive olmuştur ve metni anlamak için daha az strateji kullanırlar. Kısacası okumaya adanmışlığı yüksek olan okurlar, okuma sürecinde kendilerini etkileyen bilişsel ve dilsel süreçlerin farkındadır. Okumaya adanmışlık perspektifi, okumada etkili olan bilişsel, sosyal ve motivasyona dayalı süreçlerin bütünleştirilmesini öngörmektedir.

Araştırmanın çalışma evrenini 2016-2017 öğretim yılı güz döneminde Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Öğretmenlik Formasyon Eğitimi Programındaki Türk Dili ve Edebiyatı Öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Buna göre araştırma evreni aynı zamanda örneklemi de oluşturmuştur. Buna göre, örneklemde 169 öğrenci yer almıştır. Bu öğrencilerin %69.8'i kadın, %30.2'si erkektir. Yaş dağılımı 25.83'tür.

Araştırmada Taraban, Kerr ve Rynearson (2004) tarafından geliştirilen Çöğmen ve Saracaloğlu (2010) tarafından geçerlilik ve güvenirlilik çalışmaları yapılıp Türkçe'ye uyarlanan Üst Bilişsel Okuma Stratejileri Ölçeği ile Schutte ve Malouff (2007) tarafından geliştirilen ve Yıldız, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yetişkin Okuma Motivasyonu Ölçeği uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Baker ve Wigfield (1999) kendini okumaya adamış okuyucuların farklı amaçlar için okumaya motive olduklarını, anlam kurmak için geçmiş deneyimlerinden kazandıkları bilgilerden yararlandıklarını ve okuduklarını çevreleriyle paylaşarak sosyal ilişkilere katıldıklarını belirtmektedir. Guthrie, Anderson, Alao ve Rinehart (1996) da kendini okumaya adamış okurlar sınıfta ya da başka bir yerde kişisel arzu, istek ve amaçlarına ulaşmak için okurlar, okuma stratejilerini ve bilgilerini koordineli bir şekilde kullanırlar, okuduklarını akranları ve çevresiyle paylaştıklarını alan ile ilgili yaptıkları çalışmaların sonuçlarında ortaya koymuşlardır.

Araştırmada Formasyon Eğitimi Programındaki Türk Dili ve Edebiyatı Öğrencilerinin; cinsiyet, yaş durumu, mezun olduğu üniversite, mezun olduğu fakülte, mezun olduğu bölüm, akdemik başarı ortalaması,anne eğitim durumu,anne mesleği,baba eğitim durumu, baba mesleği, aydaokuduğu süreli yayın gaze-dergi,ders kitabı dışında bir ay içinde okuğu kitap sayıusı, hangi tür kitap okuduğu ve hangi kaynaktan okuğu(internet,bilgisayar, dijital ekran, kağıt üzerine basılı meteryal) gibi faktörlerin, Eğitim Fakültesinde Öğretmenlik Formasyon Eğitimi Programındaki Türk Dili ve Edebiyatı öğrencilerinin 'Yetişkin Okuma Motivasyonu ve Üst Bilişsel Öğrenme Stratejileri' arasında beklenilen olumlu ilişkiye, olumlu yönde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: okuma, üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonu, Türk dili edebiyatı, öğretmeni adayı

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2004). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem-A. Collins, M. D. & Cheek, E. H. (1999). Assessing&guiding reading instruction. New York: The McGrawHill Companies, Inc. Cogmen, S. (2008). Students' usage of reading strategies in the faculty of educaiton. Unpublished Master Dissertation, Adnan Menderes University, Institute of Social Sciences, Aydın. Eilers, H.L. ve Pinkley, C. (2006). Metacognitive strategies help students to comprehend all text. Reading Improvement, 43(1), 13-29. El-Kaumy, A.S.A.K. (2004). Metacognition and reading comprehension: current trends in theory and research. ED490569. (www.eric.ed.gov. Erişi tarihi: 24.01.2008,11:29) Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 101-108. Haller, P. E., Child, D. A. ve Walberg, H. J. (1988). Can comprehensive be taught? A quantitaive synthesis of "metacognitive" studies. Educational Researcher, 17(9), 5-8. Hardebeck, M. M. (2006). Effectiveness and usage of reading comprehension strategies for second grade title 1 students. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Minnesota State University Education Department, Minnesota. Pressley, M. (2002). Metacognition and self regulated comprehension. A. F. Farstrup, S. J. Samuels (Ed.), What research has to say about reading instruction (ss. 205-207). USA: International Reading Ass., Inc.

(11509) 'Sobayı Da Yakarım Dersimi De Yaparım': Öğretmen Sorunları

HÜLYA ÇERMİK *Pamukkale Üniversitesi*
BİRSEN DOĞAN *Pamukkale Üniversitesi*
VESİLE ALKAN *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Bir ülkenin kalkınmasına katkıda bulunacak nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde kuşkusuz öğretmenlerin rolü yadsınamaz. Öğretmenlik mesleği, tarih boyunca önemini yitirmemiş en önemli mesleklerden biridir. Ancak bu mesleği yerine getiren öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları sorunların neler olduğunun açığa çıkarılması, bu sorunların çözümü için gerekli adımların atılması ve önlemlerin alınmasıda bir o kadar önemlidir.

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlerin sorunlarına ilişkin bir dizi araştırmanın olduğu görülmektedir. Ekinci (2010) tarafından ilköğretim öğretmenleri ile müdürlerinin mesleki sorunlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen çalışmada; okulların fiziki sorunları, veli ve sosyal çevreden kaynaklı sorunlar, okullardaki donanım yetersizlikleri, hizmet içi eğitim ihtiyacı, okulların finansman sorunu, denetim ve değerlendirme sistemine dair sorunlar mesleki bakımdan temel sorun alanları olarak ortaya çıkmıştır. Köylerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları inceleyen çalışmada da Özpınar ve Sarpkaya (2010) beşli Likert tipi ölçek yardımıyla topladıkları verilere göre karşılaşılan sorunlar içerisinde en yüksek ortalamanın 'denetim', en düşük ortalamanın ise 'çevresel koşullar' boyutuna ait olduğunu saptamışlardır. Şırnak ilinde yapılan bir araştırmada ise (Özdemir, Civelek, Çetin, Karapınar ve Özel, 2015), öğrenci ve velilerin Türkçe bilmemelerinden kaynaklanan iletişim problemi, ekonomik nedenlerle öğrencilerin devamsızlık yapması, çocuk sayısının fazla olması, öğretmenlerin sık değişmesi, fiziki alt yapı yetersizliği, materyal temini ve öğretim programlarının bölge koşullarına uygun olmaması gibi sorunlar belirlenmiştir. Çanakkale ilinde görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmayı amaçlayan bir diğer araştırmada (Demir ve Arı, 2013) ise 15 sorundan oluşan bir ölçek öğretmenlere sunulmuş ve bu sorunlardan en çok rahatsız oldukları dört tanesini seçmeleri istenmiştir. Öğretmenler tarafından seçilen toplam 396 sorundan frekansı en yüksek olanlar incelendiğinde, öğretmenler için en rahatsız edici sorunların başında 'gelirin düşük olması', 'toplumdaki saygınlığının düşmesi' ile 'sık değişen programlar ve mevzuatlar' ın geldiği ortaya çıkmıştır. Frekansı en düşük olan sorunlar incelendiğinde ise 'norm kadro sorunları', 'performansın takdir edilmemesi' ile 'çalışma saatlerinin fazlalığı' gibi durumların öğretmenleri en az rahatsız eden sorunlardan olduğu görülmüştür. İstanbul, Şanlıurfa ve Van illerinde göreve yeni başlayan 529 sınıf öğretmeninin karşılaştığı sorunların incelendiği araştırmanın (Sarı ve Altun, 2015) sonuçlarına göre, sorun boyutları tespit edilmiş ve illere göre bu sorunların farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Ancak bu araştırmaların bir ya da birkaç ilde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilerek sınırlı kaldığı saptanmıştır. Oysa Türkiye, yedi farklı coğrafi bölgeden oluşan bir ülkedir. Bölgeler arasında pek çok farklılık vardır. Merkezde hazırlanan programları, öğretmenler görev yaptıkları bölgelerde uygulamaktadırlar. Ekonomik, siyasal, kültürel ve sosyal koşulların, eğitim sistemlerinin niteliğini olumlu ya da olumsuz olarak etkilediği dedüşünüldüğünde, bir dizi farklılığın yaşandığı bu bölgelerde öğretmenlerin farklı sorunlarla karşılaşabilecekleri de olasıdır. Bu nedenle Türkiye'nin yedi farklı coğrafi bölgesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşı karşıya kaldıkları sorunların belirlenmesinin ve bu sorunların bölgeler arasında karşılaştırmalı olarak incelenmesinin alan yazında önemli bir boşluğu doldurabileceği beklenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Farklı bölgelerde görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, durum çalışmasına uygun olarak desenlendirilmiştir. Lincoln ve Guba (1985) tarafından *'bir durumun tasviri'* şeklinde ifade edilen durum çalışmasının betimleyici türünün tercih edildiği bu çalışmada bir taraftan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar resmedilecektir. Diğer taraftan ise sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları coğrafi bölgeye göre bu sorunların farklılık gösterip göstermediği ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Betimleyici durum çalışması, bir olgunun farklı değişkenlere ve bu değişkenler arasındaki ilişkilere dayalı olarak detaylı açıklanmasıdır (Gay, Mills ve Airasian, 2009).

Çalışma Grubu

Çalışmaya Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinin her birinden üç il olmak üzere random yöntemi ile seçilen toplam 21 ilde hâlihazırda görev yapansınıf öğretmenleri dâhil edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin bölgelere göre görev yaptığı iller şunlardır: (1) Akdeniz Bölgesi; Antalya, Mersin, Hatay, (2) Doğu Anadolu Bölgesi; Ağrı, Erzurum, Hakkari, (3) Ege Bölgesi; Afyon, Denizli, İzmir, (4) Güney Doğu Anadolu Bölgesi; Adıyaman, Diyarbakır, Mardin (5) İç Anadolu Bölgesi; Ankara, Sivas, Konya (6) Karadeniz Bölgesi; Bartın, Bayburt, Samsun, (7) Marmara Bölgesi; Balıkesir, Bursa, İstanbul'dur.

Veri Toplama Aracı

Verilerin elde edilebilmesi amacıyla bir form geliştirilmiştir. Bu form, iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik özellikleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin kişisel düşüncelerini belirlemeye yönelik toplam 16 soru yer almıştır.

İkinci bölümde ise araştırmanın amacına dayalı verilerin elde edilebilmesi için oluşturulan bir açık uçlu soru yer almıştır. Bu

soru ile öğretmenlerden, meslek yaşamlarında karşılaştıkları en önemli sorunları, deneyimlerinden hareketle ayrıntılı şekilde yazmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, betimsel ve içerik analizi yöntemlerine göre analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Her bir bölgede görev yapan sınıf öğretmeninin karşı karşıya kaldığı sorunların bölgeler bazında tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışmada; daha önce yapılan çalışmalarla benzerlik ve farklılık gösterebilecek nitelikte sonuçlara ulaşımın olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada belirlenen bu sorunların bölgeler arası farklılaşıp farklılaşmadığının tespitinin de gerçekleştirilmesinin alan yazına farklı bir açıdan katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu sorunların belirlenmesinin, ileride sözü edilen sorunların çözülmesine ilişkin yürütülecek çalışmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir. Elde edilen verilerden hareketle, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin, karşı karşıya kaldıklarını düşündükleri sorunlar ile ilişkisinin ortaya çıkarılması da bu sorunların daha etkin anlaşılmasına önemli katkılar sağlayabileceği, dolayısıyla da sorunların çözümünde alternatif yolların üretimi için yararlı olabileceği düşünülmektedir. Örneğin, sınıf öğretmenlerine yeni bir şans verildiğinde; ifade ettikleri tüm sorunlara rağmen öğretmen olmayı isteyip istemedikleri belirlenmeye çalışılacak ve böylece sınıf öğretmenlerinin, sorunların çözümünde paydaş olmaya istekli olup olmadıkları yönünde bir fikre sahip olunabileceği de görülecektir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Karşılaşılan Sorunlar, Coğrafi Bölgeler, Durum Çalışması

Kaynakça

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry Research Design: Choosing Among Five Approaches.* (2. Baskı). USA: Sage Publications.

Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği-. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 32(1), 107-126.

Ekinci, A. (2010). İlkkoğretim okullarında çalısan müdür ve öğretmenlerin mesleki sorunlarına ilişkin görüşleri.*Elementary Education Online*, 9(2), 734-748. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Gay, L. R., Mills, G. E. ve Airasian, P. (2009). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications* (9. Baskı). USA: Pearson Education Inc.

Lincoln, V., ve Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications.

Özdemir, M., Civelek, Ş., Çetin,Y.E., Karapınar, N. ve Özel, D. (2015). Öğretmenlerin eğitimsel çevresel ve sosyal sorunları (Şırnak ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (26),163-181.

Özpınar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 17-29.

Sarı, M. H. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacette Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 213-226.

(11520) 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve 2017 Fen Bilimleri Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırılması

ÖZLEM ATEŞ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi

DERYA GÖĞEBAKAN-YILDIZ
Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretim programlarının güncellenmesi çalışmaları kapsamında program taslakları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kamuoyuyla paylaşılmış ve gelen öneriler doğrultusunda son şekli verilecek programların 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibariyle kademeli olarak uygulamaya konulacağı ifade edilmiştir (MEB, 2017). Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucu bireylerin sahip olması gereken becerilerin değişmesi, bu becerilerin uygulanması ve geliştirilmesine olanak sağlayacak öğretim programlarının gerekliliği ya da mevcut programların buna uygun olarak, güncellenmesinin gerekli olduğu (MEB, 2017) vurguları yapılarak kamuoyuyla paylaşılan öğretim programlarından birisi de "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı"dır.

2000'li yıllar itibariyle fen programının yenilenmesi/güncellenmesi ile ilgili olarak 2005 yılında Fen Bilgisi öğretim programına teknoloji kavramı da eklenerek dersin adı Fen ve Teknoloji olarak değiştirilmiş ve haftalık ders süresi üç saatten dört saate çıkarılmış (MEB, 2005), 2013 yılındaki güncelleme ile de dersin adı Fen Bilimleri dersi olarak değiştirilmiştir (MEB, 2013). Öğrencilerin fen ve teknoloji/fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi vizyonuna sahip olan bu iki öğretim programının benzerliklerinin yanısıra farklılıklarını ya da programların güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyan bir çok araştırma (Bekmezci, 2016; Karaman ve Karaman, 2016; Karatay, Timur ve Timur, 2013; Saban, Aydoğdu ve Elmas, 2014) yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre 2013 öğretim programı ile kazanım sayılarının azaltıldığı, bazı ünite adlarının ve ders saati sürelerinin değiştiği, öğrenme-öğretme sürecinde vurgunun yapılandırmacı yaklaşımdan araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına kaydığı (Karatay, Timur ve Timur, 2013); bilimsel süreç becerilerinin 2005 programında daha ayrıntılı olarak ele alınmasıyla birlikte her iki programda da önemli bir yere sahip olduğu (Saban, Aydoğdu ve Elmas, 2014) ifade edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre programda araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisinin temel alınması ve programın öğretmenlere daha özgür uygulama fırsatları sunması programın güçlü yönleri olarak; zaman yetersizliği ve programa yönelik bilgilendirme yetersizliği ise programın zayıf yönleri olarak ifade edilmiştir (Bekmezci, 2016).

2017-2018 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlanacak Fen Bilimleri dersi öğretim programının taslak hali yaklaşık bir aylık süre boyunca askıya çıkarılarak kamuoyunun görüşüne sunulmuş ve yapılacak eleştiri, öneri ve katkıların uzmanlar tarafından değerlendirip taslak programlara son halini verileceği ilan edilmiştir (MEB, 2017). Dolayısıyla taslak programın incelenmesi, önceki programlarla farkının ortaya konması, güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı 2013 Fen Bilimleri dersi öğretim programı ve yeni açıklanan taslak öğretim programlarını temel felsefe, öğrenme alanları, temel amaçlar, ölçme-değerlendirme anlayışı, öğretmen ve öğrenci rolü, benimsenen strateji ve yöntem açısından karşılaştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada 2013 Fen Bilimleri dersi öğretim programı ve askıya çıkarılan taslak öğretim programı karşılaştırmalı olarak betimlenmiştir. Çalışmada veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Etkili bir şekilde kullanılması gereken bilgi kaynaklarından olan doküman incelemesinde, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi veren yazılı materyallerin analiz edilmesi gerekmektedir. Doküman inceleme, araştırmacının gözlem ya da görüşme yapmasına gerek kalmadan da ihtiyacı olan verinin elde edilebileceği bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veri kaynağı olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında uygulamaya konulan Fen Bilimleri dersi Öğretim Programı (MEB, 2013) ve Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi adresinde (http://mufredat.meb.gov.tr) yer alan taslak Fen Bilimleri dersi öğretim programı incelenmiştir. Elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlendiği ve yorumlandığı betimsel analiz kullanılarak veri çözümlemesi yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Dolayısıyla, program taslağının değerlendirilmesi için belirlenen temel felsefe, öğrenme alanları, temel amaçlar, ölçme- değerlendirme anlayışı, öğretmen ve öğrenci rolü, benimsenen strateji ve yöntem boyutları betimsel analizin çerçevesini oluşturmaktadır. Programlar bu boyutlara göre temalar şeklinde incelenmiştir ve her bir boyut bir temayı oluşturmaktadır. Araştırmada, dokümanlar iki araştırmacı tarafından önce ayrı ayrı incelenmiştir. Daha sonra elde edilen veriler belirlenen temalar doğrultusunda analiz edilmiştir. Bulgular, bu temalar doğrultusunda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2013 programı ve 2017 taslak programının temel felsefesi oldukça benzerdir ancak taslak programdaki fen okuryazarı birey özelliklerinde bazı değişiklikler yer almaktadır. Örneğin 2017 taslak öğretim programında "mantıksal muhakemeyle karar verme, yaratıcı düşünme, girişimci olma, fen bilimleriyle diğer disiplinleri bütünleştirme, teorik bilgilerini ve becerilerini

uygulamaya ve ürüne dönüştürme sürecini yönetebilme" özelliklerine yer verilmiştir. Öğrenme alanlarından bilgi alanına yönelik olarak "Dünya ve Evren" bilgi alanı ilk sıraya alınmış ve "Fen ve Mühendislik Uygulamaları" ünitesi eklenmiştir. Beceri alanına yönelik olarak "Mühendislik ve Tasarım Becerileri" eklenmiş ve inovatif düşünme, ürün oluşturma vb. beceriler vurgulanmıştır. Duyuş alanındaki değerler; evrensel, milli, kültürel ve bilimsel etik değerler olarak üçe ayrılmıştır. Mevcut programdaki FTTÇ alanı ise FMTTÇ olarak değiştirilerek fen, teknoloji, toplum ve çevre ilişkisine mühendislik boyutu eklenmiştir. Ölçme-değerlendirme boyutunda; tanıma, izleme ve sonuç odaklı değerlendirme türlerinin amaçları-araçları vurgulanmıştır. Öğretmenler için; öğrencileri üst düzey düşünme, ürün geliştirme vb. seviyesine ulaştırma, öğrenciler için ise ürüne dönüştürme rolleri açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Fen Bilimleri Dersi

Kaynakça

Bekmezci, S. M. (2016) 2013 ilköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programının uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Karaman, P., ve Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1), 243-269.

Karatay R., Timur S. ve Timur B. (2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması, Adıyaman Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(15) 233-264.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). Fen bilimleri dersi öğretim taslak programı, Ankara.

Saban, Y., Aydoğdu, B. ve Elmas, R. (2014). 2005 ve 2013 fen bilgisi öğretim programlarının 4. ve 5. sınıf düzeylerinin bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (32), 62 – 85.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11551) Perceptions of Students and Teachers about Climate Change

ÖZLEM FATMA YILDIRIM TAŞTI *ODTÜ*

HANİFE AKAR *ODTÜ*

Problem Durumu

Climate change (CC) is one of the vital environmental problems the world is facing due to the human actions (IPCC, 2007). CC causes non-linear reactions that change the equilibrium of nature which may result in extreme weather events and natural disasters that will eventually affect the socio-economic structure of countries. Therefore, to cope with this problem educating people is essential through raising awareness on the problems and the actions they can take.

In Western civilization, people are aware of that CC is happening and the impacts of it will be observed more in the future (Lorenzi & Pidgeon, 2006). This fact directs our attention to the need of educating people about CC and also encouraging them to take action on the issue through specific training programs and educational approaches (Burandt & Barth, 2010). In this regard, many countries have developed projects for a sustainable future (e.g. UK, Turkey, Canada, Australia, etc.). Despite these attempts, the literature reveals that there are some common misconceptions among students and there exists a lack of conceptual understanding of CC (e.g. Mower, 2012; Shepardson, Niyogi, Choi, & Charusombat, 2009). In this respect, researchers have conducted studies to raise awareness among students through implementing various educational materials. For instance, Taber and Tylor (2009) developed a hands-on science unit on global warming and implemented the unit during eight weeks. The data were collected through pre and post-test and post-intervention interviews. The findings indicated a significant increase in students understanding of the science of CC.

Besides the lack of knowledge among students, the literature also reveals that even teachers had some misconceptions about CC. To illustrate, Oluk and Oluk (2007) analyzed the perceptions of 24 prospective teachers on greenhouse effect, global warming, and CC. The findings revealed that 50% of the participants have misconceptions about the concepts related to CC. Additionally; they don't have enough information to explain the relations between CC concepts.

Shortly, the literature reveals that CC education has gained importance all over the world including Turkey; however, there are some deficiencies faced during the instructional process. Challenges are also related to lack of theoretical background of teachers and the way teachers integrate CC into their teaching practices as it requires a variety of differentiated skills and knowledge. In this respect, in order to determine the needs of both students and teachers, it is important to understand teacher and student perceptions about CC. Hence, the present study aimed to reveal what high school students and teachers know about CC, CC mitigation and adaptation processes and their perceptions on taking action as well as high school teachers' classroom practices regarding CC.

Araştırma Yöntemi

The design of the study: Being a part of a larger study, this study was designed as a cross-sectional survey study, which is concerned with conditions or relationships that exist, practices that prevail, beliefs, points of views, or attitudes that are held, processes that are going on, effects that are being felt, and trends that are developing. As it is cross-sectional it allows the researchers collect data just one point in time (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012).

Data collection instrument: Questionnaires were used to collect data. The instruments were developed by a research team within the scope of an international project that aimed to increase awareness on climate-friendly school management. The student questionnaire consists of two parts; namely, demographic information of the participants and their perceptions of CC. The second part includes 10 open-ended, multiple-response, and scaled items. The teacher questionnaire, on the other hand, aimed to understand teacher perceptions about CC and how they undertake CC into their classroom practices through open-ended, multiple-response, and scaled items.

Subjects: The study was conducted at a private high school which had been participating in national as well as international projects to increase environmentally responsible behavior of their students which is located in Cankaya district ofAnkara. All of the students (N = 478) and the teachers (N = 42) at the high school level were surveyed.

Data analysis: The data were descriptively analyzed through a statistical software SPSS IBM22. The results are given in frequencies and percentages.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

CC is a crucial subject, yet it has been implicitly integrated within the physics, geography, and biology courses. Ultimately, when asking where knowledge about CC comes is questioned, we found that the students mostly prefer knowledge that stems from schools, teachers, and textbooks.

The students define CC as "*climate shift*" and "*changes in weather conditions*" and "*global warming*." They perceive *harmful gasses, environmental pollution, deforestation and reduction of the water resources, chemicals and atomic nuclear waste, natural disasters and ozone layer depletion* as causes of CC.

The teachers, on the other hand, indicate that they deal with CC issues in physics within "energy sources" topic, in geography within "extreme natural events and disasters" topic, and in biology within "effects of climate change on living beings and ecology" topic. Lastly, they affirm that they have limited impact on student awareness and behavior in formal courses.

Implications Findings of the study may help the school teachers and managers to develop curricular and extra-curricular activities to increase the students' and the teachers' understanding of CC. Also, findings may shed a light for further researchers who seek to develop educational materials or content to increase conceptualization of their subjects regarding CC.

Anahtar Kelimeler: perceptions, high school students, high school teachers, climate change

Kaynakça

Burandth, S. & Barth, M. (2010). Learning settings to face climate change. *Journal of Cleaner Production 18*, 659-665.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Feierabend, T., Jokmin, S., & Eilks, I. (2010). Chemistry teachers' views on teaching 'climate change' – an interview case study from research-oriented learning in teacher education. *The Chemistry Education Research and Practice, 12*, 85-91.

Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2007). *Climate Change 2007: Synthesis report*. Geneva, Switzerland: Pachauri, R.K., Reisinger, A. (eds.).

Lorenzoni, I., & Pidgeon, N.F. (2006). Public views on climate change: European and USA perspectives. *Climatic Change,* 77(1), 73–95.

Mower, T. (2012). Climate change in the curriculum: Are all young people informed and inspired? *Earth & Environment, 8*, 1-37.

Oluk, E.A., & Oluk, S. (2007). Analysis of college students' perceptions of greenhouse effect, global warming, and climate change. *Journal of Buca Faculty of Education, 22*, 45-53.

Shepardson, D.P., Niyogi, D., Choi, S., & Charusombat, U. (2009). Seventh-grade students' conceptions of global warming and climate change. *Environmental Education Research 15*(5), 549-570.

Taber, F. & Taylor, N. (2009). Climate of concern - A search for effective strategies for teaching children about global warming. *International Journal of Environmental & Science Education*, *4*(2), 97-116.

(11559) Öğretmen Ve Eğitim Yöneticilerinin Değerler Eğitimi Kavramına İlişkin Metafor Algıları

TAHA YAZAR **BERNA ÖZEKİNCİ** **ÖZLEM LALA**

Dicle Üniversitesi *MEB*

Problem Durumu

Değerler kavramsal olarak üzerinde çok durulan bir konu olmasına rağmen, değer kavramının yeterince açıklığa kavuşturulduğunu söylemek zordur (Özgüven, 1994,349).

Değer, arzu edilen, arzu edilebilen şey, olaylarla ilgili insan tutumu demektir. Değerler, ideal davranış biçimleri veya hayat amaçları hakkındaki inançlarımız, davranışlarımıza yön gösteren ölçülerdir. Diğer bir tanımla, değer, bir nesneye, varlığa veya faaliyete, bireysel ve toplumsal açıdan tanınan önem ya da üstünlük demektir (Aydın, 2010).

Değer, bir terim olarak tanımlanabileceği gibi, farklı bakış açıları ile de tanımlanabilmektedir. Şöyle ki; insan açısından değer; bireylerin tutumuna, davranışına, yaşamına yön veren, kural görevi gören, bireyin davranış biçimleri, araçları ya da sonuçları arasından seçim yapmasına yardımcı olarak bireye doğru düşünmesine, doğru değerlendirmesine ve doğru eyleme yönelmesine rehberlik eden ölçüt, rehber, kılavuz, standart ve kurallardır. Toplum açısından değer; toplumun yaşam amaçlarına, gayelerine referans olan, yaşama yerleşmiş ve toplumun çoğunluğu tarafından onaylanan inanç, ortak düşünce, yargı, amaç ya da hedeflerdir (Keskin,2016, s. 21,22).

Okulların, önemli görevi, kültür aktarımında okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etmek, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak, karakterini ve benlik algısını olumlu yönde etkilemektir (Akbaş, 2004). Eğitim programlarında değerlerin nasıl kazandırılacağının açık ve net olarak belirtilmemiş olması, okulda değer eğitiminin gerçekleşmediği anlamına gelmemelidir. Aslında öğretmenlerin sınıfta ve okulda oluşturdukları kültür neye önem verip vermedikleri, neyi iyi ya da kötü olarak algıladıkları öğrenciler için örtük olarak değer eğitimini oluşturmaktadır. Ancak, bu eğitimin formal eğitimin bir parçası olarak, planlı öğrenme yaşantılarıyla kazandırılması da gerekmektedir (Doğanay, 2006).

Unutulmamalıdır ki, toplumsal bütünlük ve huzurun sürdürülebilmesi, ancak toplumdaki değerlerin yeni nesillere aktarılması ile mümkündür.Çocuklarımıza ve gençlerimize günümüz toplumsal koşullarına uygun olarak değerler eğitimi ile ilgili etkinlikler doğrultusunda insan değerler kazandırılmalıdır. Çocuğun doğuştan getirdiği iyi özelliklerini ortaya çıkarmak; kişiliğin çeşitli yönleri ile gelişimini sağlamak, bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumak, bunun yanı sıra bireyi iyi ahlaki davranışlarla donatmak ve bunun devamını sağlamak değerler eğitiminin amaçları arasında yer almaktadır (Ulusoy ve Arslan, 2016, 10).

Metafor kullanımı, bireyin genel olarak dünyayı algılayışını yapılandıran bir düşünme biçimi ve bir görme biçimi anlamına gelir. Metaforlar, söylenmek isteneni daha az sözcükle, daha vurgulu bir biçimde ifade etmeye yararlar. Örneğin, "yatakhane benim için hapishaneydi" tümcesinden yiyeceklerin sınırlı olduğu, ışığın az olduğu, zor günler geçirildiği, ortamın çok temiz olmadığı, kısıtlı yaşam alanlarının bulunduğu anlamları çıkartılabileceği gibi değişik daha birçok anlam çıkarılabilir. Bu bakımdan, bireylerin düşüncelerini, duygularını, yaşantılarını tanımlamalarında metaforlardan yararlanmaları kaçınılmazdır (Yaşar ve Girmen, 2012, 14).

Değişen ve gelişen dünyada öz benliğini kaybetmeden değişime ve gelişmelere ayak uyduran bireyler yetiştirmenin zorlukları eğitimciler tarafından bilinmektedir. Bir yanda, dünyada her an bulunan yeni teknolojik buluşlar ve bu buluşların toplum tarafından kullanılmasıyla toplumun yapısındaki sosyolojik ve kültürel değişiklikler, diğer yanda ise devletin sağlamlığı açısından gerekli olan milli birlik ve beraberlik duygusunu genç nesillere aşılama sorumluluğu bulunmaktadır. Bu sorumluluk değerlerin genç nesillere aktarılması ile yerine getirilebilir (Elbir ve Bağcı, 2013,s. 1322). Bu çalışmayla öğretmen ve yöneticilerin değerler eğitimi kavramını nasıl algıladıkları ortaya çıkarılacaktır. Bu çalışmanın amacı, geleceğin öğrencilerine değerleri kazandıracak olan öğretmen ve yöneticilerin"değerler eğitimi" kavramı hakkındaki metafor algılarının belirlenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bu düşünceler ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

2. Öğretmen ve yöneticilerin, değerler eğitimi kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan "*olgubilim (görüngübilim, fenomenolojik) deseni*" kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Ancak bu tanışıklık olguları tam olarak anladığımız manasına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 72).

Araştırmanın, çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde görevli 235 öğretmen ve 56 yönetici oluşturmaktadır.

İlgili alan yazı kaynakları incelendikten sonra, araştırmaya katılan öğretmenlerden "değerler eğitimi" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla "değerler eğitimi……. gibidir, çünkü……" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Katılımcılardan sosyo-demografik bilgilerini elde etmek amacıyla, branşlarını, cinsiyetlerini, hizmet sürelerini ve çalıştıkları okul kademesini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların kendi el yazılarıyla yazdıkları metafor cümleleri, araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259).

Araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla, araştırmada elde edilen 291 metafora ve oluşturulan kavramsal kategorilere bulgular kısmında detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarının güvenirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman'nın (1994) güvenirlik formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100) kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması beklenir. Bu araştırmaya özgü gerçekleştirilen güvenirlik çalışmasında, Güvenirlik= 283/ 283+8 x 100= %97 olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların değerler eğitimi kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada, değerler eğitimine ilişkin toplam 291 metafor belirlenmiş olup, katılımcıların en çok "yapıtaşı" (21), "sevgi" (16), "ahlak" (13), "su" (11) ve "ayna" (10) metaforlarını kullanmış oldukları belirlenmiştir.

Katılımcıların değerler eğitimi kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar 15 kavramsal kategoride toplanmıştır. "Toplumun Temeli Olarak Değerler Eğitimi" kategorisi, araştırma bulgularında en çok metaforun (68) yer aldığı kategoridir.

"İnsana Ait Önemli Bir Özellik Olarak Değerler Eğitimi" kategorisi, araştırma bulgularında en çok metaforun (36) yer aldığı ikinci kategoridir.

"Geleceğin İnşası İçin Değerler Eğitimi" kategorisi araştırma bulgularında en çok metaforun (35) yer aldığı diğer bir kategoridir.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, metafor, öğretmen, yönetici

Kaynakça

Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi**.** Yayınlanmamış DoktoraTezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Aydın, M. (2010). Okulda Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış.* 6 (18),16-19

Elbir, B. ve Bağcı, C. (2013). Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies.* 8(1).

1321-1335

Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi.* (Editör:

Cemil Öztürk). Anakara: Pegem A Yayıncılık

Keskin,Y.(2016). Değerlere Genel Bir Bakış:Tanımı,özellikleri,işlevi ve sınıflandırılması (Ed.Köylü, M.). *Değerler Eğitimi.*Ankara:Nobel Yayıncılık

Miles, M. B. & Huberman, A. M.(1994).Qualitative data analysis (Thousand Oaks, CA Sage)

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: Yeni Doğuş Matbaası.

Ulusoy,K ve Arslan,A. (2016). Değerli Bir Kavram Olarak "Değerler ve Değerler Eğitimi"

(Ed. Turan,R.ve Ulusoy,K) *Değerler Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yaşar, Ş. ve Girmen, P. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma

Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,8(3), 13-23

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.

Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11564) Ortaokul Düzeyinde Algoritma Öğretiminde Oyunla Öğrenme Örneği

MİNE TOPDAĞI — *Milli Eğitim Bakanlığı*

MUSTAFA ERSOY — *Cumhuriyet Üniversitesi*

Problem Durumu

İnsanın bilgiye ulaşma ihtiyacı insanlık tarihi kadar eskiye dayanmakta günümüzde de bilgiye verilen önem giderek artmaktadır (Tekin, Güleş ve Burgess, 2000). Bilgi daima değişim süreci devam eden bir olgudur. İnsanları bilgiyi aramaya iten merak duyguları doğruyu bulmayı, bilinmeyene ulaşmayı devamlılık haline getirmektedir. Zamanın, bilginin değişimiyle birlikte insan zihni de değişmektedir. Başaran'a göre ülkenin gelişmiş bir toplum olabilmesinin, yeni kuşakları istenilen nitelikte yetiştirilmesine bağlıdır ve bu süreci yönetmek, yönlendirmek eğitim sisteminin görevidir. Gelişen ve değişen günümüzde insanların öğrenme yöntemlerinin de değişime uğraması sonucunda eğitim öğretim ortamlarında kullanılacak yöntem ve stratejilerin de değiştirilmesi, daha etkili kullanılabilmesi zorunluluk haline gelmiştir (Özdal, 2015).

Öğrenme öğretme süreçlerindeki çalışmalarla birlikte okulun, sınıf ortamının en etkili şekilde kullanılması önem kazanmıştır. Bilgi toplumunda, bireylerin yaratıcı, sorgulayıcı, düşünen ve üreten insanlar olmaları amaçlanır(Genç ve Eryaman, 2008). Bu amaçlara ulaşmak için kullanılabilecek etkili yöntemlerden birisi de çocukların günlük yaşamlarında oynadıkları oyunları eğitim ortamlarında eğitsel oyunlar olarak kurgulayarak oyunla öğrenmelerine fırsat sağlamaktır.

"Piaget'e göre oyun, çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları çocuğun kendi deneyimleriyle öğrenmesi yöntemidir" (Yavuzer, 1984). Vygotsky ise oyunu, anlam çıkarma ve öğrenmeye yönlendirme olarak kabul eder. Daha genel bir tanımla "oyun, belli bir amaca yönelik olan ya da olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleşebilen, fakat her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı; fiziksel, bilişsel, dilsel, duygusal ve sosyal gelişimin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme sürecidir" (Dönmez, 1999). Çocuklar oyun oynarken yaratıcılık, kelime bilgisi, anlatım yeteneği, sosyal beceriler gibi farklı tür etkinliklerle farklı zeka alanlarını kullanır.

Alkan'a göre okullar, öğrencilere kazandırılacak hedefleri bilimsel ve yaratıcı düşünme, keşfetme, araştırma yapabilme, bilgiye uygulayabilme, problem çözme gibi önemli becerileri kazandıracak niteliklere sahip olmalıdır. Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi de içerik olarak teknolojinin gerektirdiği temel becerileri kazandırmakla birlikte Alkan'ın tanımladığı becerileri de geliştirmeyi amaçlayan bir derstir. Bilişim Teknolojileri ders içeriğinde özellikle son yıllarda önemi artan program geliştirme, algoritma, problem çözme konularına ait kazanımlarla bilgiye ulaşan, bilgiyi kullanan ve üreten bireyler yetiştirmeyi amaçlanır (Tural, 2005).

Bilişim teknolojileri dersi kazanımları konusunda gündemde olan programlama eğitimi, yeni bilgisayar dersleri temelde teknolojiyi sadece kullanan bireylerden ziyade teknolojiyi kullanarak üretim yapan bireyler üretmeyi hedeflemektedir. Üreten bireyler hedefine ulaşmak için öncelikle "Algoritmik Düşünme"nin iyi anlaşılması ve öğrenilmesi gerekmektedir.

Algoritmik düşünme genel olarak, analiz yapma, tekrarlama, yapılacak işlemler ile elde edilecek verileri liseteleme ve sıralama, genellemelere ulaşma tüm bunların sonunda da çözüm yolları üretmeyi içeren bir sistemdir (Korkmaz, Çakır, Özden, Oluk, & Sarıoğlu, 2015). Algoritmik düşünme bilgisayar bilimleri ile sınırlı olmayan bireylere kazandırılabildiğinde bireyin tüm problem çözme süreçlerini kurgulama ve sistematik düşünme yeteneklerini geliştiren bir düşünme sistemidir. Bu nedenle de üreten bireyden üreten topluma ulaşma yolunda eğitim sisteminin önemli kazanımlarından biri Algoritma konusudur.

Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin mevcut durumda ortaokul 5 ve 6. Sınıflarda görülüyor olması günümüzde önemi vurgulanan Algoritma konusunun bu yıllar dışında öğretilmesine imkan vermemektedir.

Bilgisayar eğitiminin erken yaşlarda başlamasının avantajları vardır fakat algoritma konusu bu yaş düzeyi için soyut olması sebebiyle anlaşılması zor bir konudur. Genel olarak 6. sınıf müfredatında görülen algoritma konusunun etkili öğretiminin sağlanması için somutlaştırma ya da yaparak yaşayarak öğrenme gibi bu yaş grubu için etkili öğrenme sağlayacak farklı yöntemler kullanılmalıdır (Temur & Züleyha, 2014). Bu çalışmada yaş düzeyi ve algoritma konu içeriği düşünüldüğünde öğretim yöntem ve tekniklerinden oyunla öğrenme seçilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Yöntemi

Oyun yöntemi, öğrencilerin eğlenerek öğreneceği ve kalıcı öğrenme sağlayacağı düşünülerek seçilmiştir. Öğrencilerin algoritmik düşünmeyi öğrenmesi düşünme süreçkerini etkileyeceğinden ve dolayısıyla diğer derslerini ve hayatlarını da etkileyecektir. Algoritma konusu özellikle bu sebeple seçilmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin günlük yaşamlarında oynadıkları körebe oyunu ders sürecinde eğitsel değerlerle kurgulanarak uygulanacak ve uygulama sonrası elde edilen başarı yorumlanacaktır. Oyunun ismi dikkat çekmesi amacıyla Köralgorebe olarak belirlenmiştir. Köralgorebe oyununda; okul içinde kısa süreli gerçekleştirilebilir görevler içerek görev kağıtları

hazırlanmıştır. Oyun sırasında öğrenciler iki kişilik gruplar halinde oynayacaktır. Gruplarda bir kişi köralgor diğer kişi rehberalgor olacaktır. Gözü bağlanacak olan köralgor, grup arkadaşının rastgele seçtiği görev kartında yazan göreve göre yönlendirmelerine uyacak ve görev kartındaki görevi tamamlamaya çalışacaktır. Oyunun bilişim teknolojileri dersi kapsamında olması sebebiyle oyun konutları için bilgisayar sınıfı ve bilgisayar kullanılabilecek komutlar seçilmiştir. Oyuncuların isimleri, rehberalgor ve köralgor olarak isimlendirilmiştir. Örneğin, rehberalgor grup arkadaşına bilgisayarı açma görevini yaptırmak için öncelikle bulunduğu yerden bilgisayarın olduğu yere gitmesi için ilerle, sağa dön, sola dön gibi komutlar verecektir. Köralgor da bu komutları adım adım uygulayarak görevi başarıyla tamamlamaya çalışacaktır.

Bu çalışma niceliksel veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Gerekli olan veriler öğrenci ve öğretmenlere anket formu uygulanarak yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Anket form sonuçları betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında 10 öğretmen ve 18 öğrenciden veri toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Oyun tasarlanan sürece uyulduğunda zaman alıcı etkinlikler içermektedir. Bu nedenle oyun komutlarında geçmiş konuları içeren Powerpoint ve Word programlarında kısa uygulamalar da görev kartlarına eklenmiştir. Bu şekilde yeni öğrenme gerçekleşirken geçmiş bilgilerin de tekrar edilmesi sağlanacaktır. Zaman daha etkili kullanılmış olacaktır.

Öğrencilerin oyunla öğrenmeleri, algoritmik düşünme ve problem çözme becerilerini eğlenerek ve kalıcı olarak öğrenmelerini sağlayacaktır. Burada önemli olan problem çözen, algoritmalar kuran hatta özgün fikirler ve yazımlımlar üretebilen bir nesil için ilk adım olacak algoritma konusunu verimli etkinliklerle öğretebilmektir.

Oyunda amaç öğrencilerin bir amaca ulaşmak için gerekli adımları doğru sırayla uygulamaları gerektiğini, planlamada nelerin önemli olduğunu, bu süreçte hataların sonucu olumsuz etkilediğini oyun sırasında eğlenerek fark etmelerini sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler: Anahtar Kelimeler: Problem Çözme, Kodlama, Algoritma, Oyun Temelli Öğrenme

Kaynakça

Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., & Köse, S. (2003). Yeni Bir Bakış: Eğitimde Teknoloji Okuryazarlığı. (14).

Başaran, I. (2004). Etkili Öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramı: Bir İnceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 7-15.

Çankaya, S., & Karamete, A. (2008, Aralık). Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Öğrencilerin Matematik Dersine ve Eğitsel Bilgisayar Oyunlara Yönelik Tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(2), 115-127.

Dönmez, N. B. (1999).

Erdoğan, M., Kurşun, E., Şişman, G., Saltan, F., Gök, A., & Yıldız, İ. (2010). Sınıf Yönetimi ve Sınıf İçi Disiplin Problemleri, Nedenleri ve Çözüm Önerileri Üzerine Nitel Bir Araştırma: Bilişim Teknolojileri Dersi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*.

Genç, M., Genç, T., & Yüzüak, A. V. (2012). Kavram Yanılgılarının Oyunlarla Tespiti: Tabu Oyunu. *Mustafa Kemal Üniversite Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 581-591.

Göktaş, Y., & Topu, F. B. (2012). Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Üstlendiği Roller ve Onlardan Beklentiler. Erzurum.

Gürbüz, R., & Birgin, O. (2011). Öğrenme Ortamına Çoklu Zeka Kuramını Taşıyan İki Öğretmen ve İki Araştırmacının Yolculuğundan Yanısıyanlar. *Turkish Journal of Computer and Mathematich Education*, 1-19.

Gürçay, D., & Eryılmaz, A. (2005). Çoklu Zeka Alanlarına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Fizik Başarısına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 103-109.

Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Dergisi 14*, 25-28.

Hünkar, K., & Kaptan, F. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 164-172.

Karamustafaoğlu, O., & Kaya, M. (2013). Eğitsel Oyunlarla 'Yansıma ve Aynalar' Konusunun Öğretimi: Yansımalı Koşu Örneği. 41-49.

(11587) Öğrencilerin Matematiğin Doğasına İlişkin İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

ŞÜKRAN TOK **MERVE KÜÇÜK** **DÜRİYE AYSEN GÖRÜR**

Pamukkale Üniversitesi *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Eğitim, bireyin kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2004). Eğitim, insanlığın varoluşundan bugüne kadar toplumu sürekli ilgilendiren alanlardan biridir. Bu alanla ilgili tarihin her döneminde insan, ilerleme sağlama zorunluluğunu hissetmiştir. İnsanlığın gelişim sürecindeki tarihsel ve toplumsal şartlara bağlı olarak eğitimde de gelişmeler olmuştur (Kaf, 1999).

Baykul (2005), "Matematik nedir?" sorusunun cevabının insanların matematiğe başvurmaktaki amaçlarına, belli bir amaç için kullandıkları matematik konularına, matematikteki deneyimlerine, matematiğe karsı tutumlarına ve matematiğe olan ilgilerine göre değiştiğini belirtmekte ve bu çeşitlilik içinde insanların matematiği nasıl gördüklerini ve matematiğin ne olduğu konusundaki düşüncelerini beş grup altında toplamaktadır (Pilten, 2008).

1. Matematik, günlük hayattaki problemleri çözmede başvurulan sayma, hesaplama, ölçme ve çizmedir;

2. Matematik, bazı sembolleri kullanılan bir dildir;

3. Matematik, insanda mantıklı düşünmeyi geliştiren mantıklı bir sistemdir;

4. Matematik, dünyayı anlamamızda ve yaşadığımız çevreyi geliştirmede başvurduğumuz bir yardımcıdır;

5. Matematik, ardışık soyutlama ve genellemeler süreci olarak geliştirilen fikirler (yapılar) ve bağıntılardan oluşan bir sistemdir (Pilten, 2008).

Matematik anlaşılması en güç alanlardan biri olarak görülmektedir. Matematiğin doğasının öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmaması, bu durumun nedenlerinden biridir. Okul matematiği, doğru olduğu bilinen sabit kurallar ve teknikler bütününün içsel yolla edinilen bir sistem olarak görülmektedir (Beurk, 1982; akt: Yeşildere, 2007). Oysa matematik, 'içinde sayılar bulunsun veya bulunmasın problem çözümleri ile ilgilenen bir düşünce biçimidir' (Leitze, 1997: 398; akt: Yeşildere, 2007).

Ernest (1989), matematiğin doğası hakkındaki görüşleri üç ana bölüme ayırmıştır: Enstrümantalist, Platonist ve Problem-çözme. Enstrümentalist görüşe göre matematik gerçeklerin, kuralların ve becerilerin birikimi sonucu oluşur. Platonist fikre göre matematik keşfedilmiş statik fakat birbiriyle ilgili bilgilerin bütünüdür. Problem-çözme ise matematiği sürekli gelişen, insanlarca yaratılan ve keşfedilen bir bilim olarak görür. Bu görüşlerden, platonist ve problem çözme yapılandırmacı eğitim anlayışına yakın bir görüşü benimser. Platonist görüş anlamanın etkin inşasını ön plana çıkarır. Problem-çözme ise bu fikrin yanında kişinin kendi ilgisi doğrultusunda matematik bilgisinin inşasını savunur. Problem-çözme daha çok birey merkezlidir (Boz, 2008).

Beswick (2005), matematiğin doğası, matematik öğretimi ve öğrenimi hakkındaki inançları yorumlarken matematiğin doğası hakkındaki görüşler ile matematiğin öğrenim ve öğretimi ile ilgili görüşlerin teorik bakımından birbirine bağlı olduğunu belirtiyor (Boz, 2008).

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerinin matematiğin doğasına ilişkin inançlarının incelenmesi ve cinsiyet, sınıf düzeyi ve matematik başarı ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem ve alt problemleri oluşturulmuştur. Araştırma problemi, öğrencilerinin matematiğin doğasına ilişkin inançları cinsiyet, sınıf düzeyi ve matematik başarı ortalamalarına göre farklılık göstermekte midir? Araştırmanın alt problemleri;

1. Öğrencilerin matematiğin doğasına ilişkin inanç durumları nedir?

2. Öğrencilerin matematiğin doğasına ilişkin inançları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Öğrencilerin matematiğin doğasına ilişkin inançları ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Öğrencilerin matematiğin doğasına ilişkin inançları ile matematik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İnançlar, öğrenilenlerin anlamlandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin matematiğin doğası hakkındaki inançları öğrencilerin matematiğe yönelik sergiledikleri tutum ve performans üzerinde etkilidir. Buna bağlı olarak inançlar öğrencilerin başarılarını doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada öğrencilerin matematiğin doğasına ilişkin inançlarının incelenmesi ve cinsiyet, sınıf düzeyi ve matematik başarı ortalamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla nicel yaklaşımlardan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmada konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşullarında kendi olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılır. Üzerinde bir değişiklik yapma çabası gösterilmez. Tarama modelinde önemli olan uygun bir şekilde gözlenmesi ve betimlenmesidir (Karasar, 2011).

Araştırmanın uygulaması 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde İzmir ili Bergama ilçesinde bulunan bir ortaokulun öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrencileri arasından seçilen beşinci, altıncı ve yedinci sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 60 öğrencinin katılımı ile uygulama gerçekleştirilmiştir. Her sınıf düzeyinden tesadüfi yolla 20 öğrenci seçilerek örneklem oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Baydar (2000) tarafından öğretmen adayları için geliştirilen ve Mert (2004) tarafından lise öğrencilerine uyarlanan "Matematiğin Doğası Hakkındaki İnançlar Ölçeği", Kayaaslan (2006) tarafından yapılan pilot çalışması sonucunda ilköğretim öğrencileri için anlaşılır hale getirilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,581 çıkmıştır. Bu değer çok yüksek olmasa da kabul edilebilir sınırlar içerisinde değerlendirilebilir. (Nunnally, 1978). Ölçek 25 maddeden oluşmakta ve "Katılıyorum", "Kararsızım" ve "Katılmıyorum" seçeneklerinden oluşan 3'lü likert tipindedir. İkinci bölümde demografik bilgilerle (cinsiyet, sınıf düzeyi) ilgili sorulara yer verilmiştir. Son bölümde ise öğrencilerin 2015-2016 eğitim- öğretim yılı I. Dönem sonu matematik başarı ortalamaları kullanılmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.00 paket programından faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematiğin doğasına olan inançlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Mann Whitney U uygulanmasına karar verilmiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde öğrencilerin matematiğin doğasına ilişkin inançları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Matematiğin doğasına ilişkin inançlar ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir teknik olan One Way Anova uygulanmasına karar verilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin sınıf düzeyleri ile matematiğin doğasına ilişkin inançları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Matematiğin doğasına ilişkin inançlar ile matematik başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair araştırma sorusuna cevap vermek için parametrik bir test olan Independent Samples t-test kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların matematik ortalamaları ile matematiğin doğasına ilişkin inanç ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematiğin doğası, cinsiyet, sınıf düzeyi, matematik başarı ortalaması

Kaynakça

Boz, N. (2008). Matematik neden zor?. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 2 (2), 52-65.

Demirel, Özcan. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme-Öğretme Sanatı.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kaf, Özlem. (1999). *Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin KazandırılmasındaYaratıcı Drama Yönteminin Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Kayaaslan, A. (2006). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf öğrencilerinin matematiğin doğası ve matematik öğretimi hakkındaki inançları.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw Hill

Pilten, P. (2008). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel muhakeme becerilerine etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

WİLKİNS, J.L.M. and X.MA. (2003). Modeling Change in Student Attitude Toward and Belief About Mathematics. *The Journal of Educational Research,* 97,(1), 52-63

Yeşildere, S. (2007). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının Matematiksel alan dilini kullanma yeterlikleri. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 24 (2), 61-70

(11599) Blog İle Hikaye Oluşturmanın Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerindeki Tasarım Odaklı Düşünme ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Yansıması

BİLAL DUMAN — *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*
DİNÇER KAYALI — *Özel Milas Özge Okulları*
SEDA YAKUT

Problem Durumu

Dijitalleşen dünyada insan ihtiyaçları çok hızlı bir şekilde değişime uğramaktadır. Bu değişim eğitimde yöntem ve teknikleri doğrudan etkilemektedir. Dijital yerli olarak adlandırılan günümüz öğrencilerine anlamlı öğrenme sağlamak amacıyla teknoloji eğitim sistemine dahil edilmelidir. Bilginin ve dolayısıyla bireylerin hızlı gelişimine bağlı olarak eğitim sisteminin de değişmesi, gelişmesi gerektiği açıktır. Çünkü bireyler, bilgiye olan ihtiyaçlarını her geçen gün daha çok hissetmekte, daha verimli ve daha mutlu olmanın yollarını aramaktadırlar (Özdil'den aktaran Babur, 2010). 21. Yüzyıl öğrenme becerileri göz önüne alındığında eğitim sistemlerinde hazır bilginin aktarıldığı, ezbere dayalı öğrenmenin gerçekleştirilmesinin yanı sıra bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgiyi keşfeden öğrenci profilinin ön plana çıkamadığı gözlemlenmektedir. Bu nedenle eğitim sistemlerinde teknolojinin entegrasyonu başta olmak üzere farklı metotlar ön plana çıkarılmalıdır. Öğrencilerin düşünmeyi düşünmeleri için bu elzemdir.

Türkçe öğretiminin temel amacı, hedef kitleye anlama ve anlatma becerileri kazandırmaktır. Ana dilin temel etkinlik alanları olan anlama ve anlatma çerçevesinde yürütülen Türkçe öğretimi, teknoloji kullanımı ile daha nitelikli ve kalıcı öğrenmeyi sağlayabilir. Şöyle ki; anlatma becerilerinden konuşma ve yazma, anlama becerilerinden okuma ve dinlemenin nitelikli olması, öğrencilerin gelişimi için oldukça önemlidir (Önkaş, 2008). Bu doğrultuda hikaye oluşturma hayal dünyası ve Türkçe dersinde kazandıkları beceri ile ortaya çıkan yetidir. Öğrenciler karşılaştıkları probleme yönelik kurguladıkları hikaye tasarımını karakterize ederek bilgisayar ortamında blog yardımıyla paylaşarak öğrenciler ile etkileşime geçmeleri ile düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Böylece Türkçe öğretiminin temel amacı olan yazma becerisi teknolojik alt yapıyla birleşerek öğrencilerde ilgi uyandıran, eğlenerek öğrenmelerine ortam hazırlayan ve yaratıcı ürün ortaya çıkardıkları bir proje sürecinin olduğu bir platform olması sağlanmıştır. Bu nedenle internet ve teknolojik alt yapının kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

İnternet, bilginin kaynağına ulaşmada en kolay yol haline gelmiştir. Sınırsız bilgiyi içinde barındıran interneti eğitimde etkili bir şekilde kullanmalıyız. Web tabanlı eğitim; görsel öğeleri barındırması, bireysel öğrenmeyi ön plana çıkarması, tekrar olanağı ile kalıcı öğrenmeyi sağlaması ve birey merkezli eğitimi ön plana çıkarması ve iletişim ve etkileşimi sağlaması gibi özellikleri içerisinde barındırmaktadır (Alessi, & Trollip, 2001). Bu doğrultuda disiplinler arası yapılacak olan bu çalışmada web 2.0 aracı olan blog hazırlama ara yüzünün kullanılması kalıcı öğrenme sağlayarak düşünme becerilerini geliştireceği söylenebilir.

Blog, "web-log" kelimesinin kısaltmasıdır. Kısaca "web'de oluşturulan günlük" şeklinde tanımlanabilir (Aschenbrenner ve Miksch, 2005). Blog, haberlerin toplandığı, çeşitli internet bağlantılarının bulunduğu, kişisel bir günlük olarak sürekli güncellenen bir web sitesidir. Bloglara, metinler, resimler, ses kayıtları, videolar yüklenebilir(Carmichael ve Helmig, 2007). Altun(2005)' a göre, bilgi oluşturma, yapısı gereği, ilişkilendirici, iletişimsel ve etkileşimsel yapıdadır. Araştırmalar incelendiğinde öğrenme ve öğretme sürecinde sosyal etkileşimin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu durum göz önüne alındığında, blog ortamının öğrencilere öğrendikleri bilgileri paylaşacakları ve tartışacakları bir ortam hazırlayacağını belirtmektedir.

Blog hazırlamak için scoopit, wordpress, medium, tumblr gibi birçok arayüz mevcutken, güncelleme sorunu olmayan, birden fazla yazarın atanabildiği, sosyal medya ile bağlantısı kuvvetli olan bloggerın kullanılması kullanım açısından uygun bulunmuştur. Weblog kullanımı hakkında bilgiye sahip olmayan kullanıcılar bile blogspot gibi yazılımları ücretsiz olarak kullanabilmektedirler (Barnes, 2007).

Bu araştırmada öğrenciler ilk önce Türkçe dersi kapsamında hikaye yazma ile ilgili teorik bilgileri yapmış ardından küçük parçalar halinde hikaye oluşturma etkinlikleri yapmışlardır. Daha sonra bilgisayar laboratuvarında, bilişim teknolojileri dersi kapsamında blog hazırlamanın teknik bilgilerini almış, daha sonra blog ortamındaki etkinlikleri kendi fikirleri doğrultusunda tasarlamışlardır. Öğrencilerin blog ortamında yaptıkları çalışmaların değerlendirmeleri ise, web ortamındaki bloğa yazdıkları hikâyeler ile değerlendirme sürecine dahil edilmişlerdir. Bu süreç doğrultusunda araştırmanın amacı, blog İle hikaye yazmanın ortaokul 8. sınıf öğrencilerindeki tasarım odaklı düşünme ve yaratıcı yazma becerilerine yansımasını incelemek olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmayı 2016-2017 öğretim yılında Özel Milas Özge Okulları'nda 8. sınıfta öğrenim gören 31'i kız ve 49'u erkek olmak üzere toplam 80 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın modeli eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırması, bir okulda çalışan yönetici, öğretmen, eğitim uzmanı veya diğer tür kuruluşlarda çalışan mühendis, yönetici, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan kişiler tarafından uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 295). Bu araştırmada bilişim teknolojileri ve türkçe ders öğretmenlerinin kendilerinin uygulayacağı bir öğretim süreci uygulanmıştır. Bu

çalışmada eylemsel süreç şu aşamalarda gerçekleştirilmiştir: Çalışma sürecinde öncelikle tasarım odaklı düşünme becerileri, toplumsal sorunlar, hikaye ve hikaye hazırlama süreçleri ile ilgili teorik bilgiler verilmiş olup aynı zamanda bu konular ile ilgili örnek hikaye tasarı projeleri geliştirmişlerdir. Daha sonra bilişim teknolojileri dersi kapsamında öğrenciler çevrimiçi blog hazırlama arayüzü olan www.blogger.com arayüzüne ait teknik bilgileri öğrenmişlerdir.Bu teknik bilgiler arasında google hesabı oluşturma ve sonrasında blogger.com arayüzüne üye olmak, blog sayfasında içerik düzenleme ve sayfa tasarımı yapmak gibi temel bilgileri içermektedir. Daha sonra ise öğrencilerin tüm süreci kendilerinin yönettiği bir toplumsal soruna yönelik hikaye tasarlama projelerini blogger ara yüzünden faydalanılarak tasarlamışlardır.

Verilerin toplanmasında öğrencilerden blog ortamında alınan yazılı anlatımlar ve bunların değerlendirilmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanan ürün değerlendirme aracı olarak rubrikler kullanılmıştır. Rubrikler oluşturulurken ilgili literatür incelenmiş ve tasarım odaklı düşünme ve hikaye oluşturmanın basamakları belirlenmiştir. Hazırlanan rubrikler için farklı uzmanlardan görüş alınmış ve kapsam geçerliliği sağlanması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yaratıcı hikayeler yazma öğrencinin kendini öznel bir şekilde yansıtmasıyla sağlanabilir. Bu nedenle hikaye yazımı esnasında kullanılan bloglar öğrencilerin çevresindeki fikirleri organize ederek öznel bir ürün ortaya çıkarması ve bu ürünü çevresindeki kişiler ile paylaşmasını sağlayan bir ara yüzdür. Çünkü öğrenciler için çoğu zaman sıkıcı bir hale gelen yazma çalışmalarını eğlenceli bir etkinliğe dönüştürmek için bu sürece teknolojiyi entegre etmek gerekmektedir. Yazdıkları hikayeleri arkadaşlarıyla çevrimiçi paylaşma fırsatı yakalayan öğrenciler başarı duygusunu yaşamaktadırlar. Araştırma sonunda öğrencilerin çoklu ortamda öğrenmekten hoşlandıkları görülmüştür. Yaş grubunun küçük olmasından dolayı laboratuvar ortamında, öğretmen eşliğinde, arkadaşlarıyla birlikte öğrenmek onları mutlu etmiş hatta pek çok dersi bu şekilde almak istediklerini belirtmişlerdir.

Bu çalışma sonucunda öğrenciler kazanımları daha iyi anlayabilmiş, çevrelerinde gördükleri durumları hikayeleştirebilmişlerdir. Aynı zamanda çeşitli konularda fikir ürettiği, ürettiği fikirleri organize ettikleri, iletişim becerilerini geliştirdikleri, yaratıcılıklarını ortaya çıkardıkları, öz disiplin becerilerini geliştirdikleri, teknolojiyi üretim araçlı kullanmaya başladıkları, hikaye yazma yetisi kazandıkları, toplumsal sorunlara karşı tasarım odaklı düşünebildikleri, çevreye ve insana karşı duyarlı olacakları gibi kazanımlara ulaşacakları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin gelecekte kendilerini daha iyi ifade eden, sosyal yönü gelişmiş bireyler haline gelmelerini sağlayacaktır.

Yapılan bu çalışmanın öğrencilerin blog kullanmasının öğrenmelerini etkileyen önemli bir örnek olacağı, ilgili literatüre katkı sağlayacağı ve ilerde yapılacak çalışmalara kaynak olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beyin Temelli Öğrenme, Tasarım Odaklı Düşünme, Hikaye Yazma, Yaratıcı Düşünme, Web 2.0 Araçları, Dijital Dünya, Eğitim ve Teknoloji, Türkçe Öğretimi, Blişim Teknolojileri

Kaynakça

Alessi, S. M., & Trollip, S.R. (2001). Multimedia for learning: Methods and development. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Aschenbrenner, A. and Miksch S. (2005) Blog Mining In A Corporate Environment, Research Studios Austria Smart Agent Technologies,ASGAARD-TR-2005-11.

Babur, A. (2010). Eğitimde bir günlük uygulaması: Weblog! Akademik Bilişim'10 - XII. Akademik Bilişim Konferansı, 329-336. Muğla: Muğla Üniversitesi.

Barnes, N.G. "Behind The Scenes İn The Blogosphere: Advice From Established Bloggers, http://www.umassd.edu/cmr, erişim tarihi: 01 Şubat 2017.

Carmichael, J. and Helwig, S. (2006) "Corporate Weblogging Best Practices: a Guide for Enterprises Seeking to Leverage Corporate Blogs, www.uwebc.org/opinionpapers, erişim tarihi: 05 Şubat 2017.

Karcıoğlu F., Kurt E."Örgütsel İletişimin Etkinliği Açısından Kurumsal Bloglar Ve Birkaç Kurumsal Blogun İncelenmesi", Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 23, Sayı: 3.

Önkaş, N. A. (2010), "Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı ve Kalıcı Öğrenme", Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi, 1(2), s.9-10.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık,

(11636) Kuantum Öğretimin Ortaokul Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarına Etkisi

ŞÜKRAN TOK **DÜRİYE AYSEN GÖRÜR** **MERVE KÜÇÜK**

Pamukkale Üniversitesi *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Kuantum teorisi 1900 yılında Planck tarafından ortaya atılmıştır.(Avery, 1997:791). Deporter (1995:5) kuantumu enerjiyi ışığa çeviren etkileşim olarak tanımlamaktadır. Kuantum öğrenme ise etkinliği okul ve iş hayatında ispatlanmış öğrenme metot ve felsefe bütününün etkileşiminden doğar (Deporter ve Hernacki, 1992: 14).

Kuantum öğrenme temel olarak Georgi Lazanov tarafından geliştirilen suggestopedia, hızlandırılmış öğrenme teknikleri ve beyin uyumlu öğrenme teknik ve stratejilerinin kullanılmasına dayanmaktadır. Bununla birlikte, kuantum öğrenme modelinde Nörolinguistik Programlama (NLP), ikili beyin teorisi ve üçlü beyin teorisi gibi beynin farklı çalışma fonksiyonlarını kullanan yaklaşımlar da benimsenmiştir. Yine insanların farklı zeka türlerinin olduğu ve başarıyı belirleyen etmenin tek tip zeka olmadığı düşüncesinden hareket eden çoklu zeka ve duygusal zeka kuramlarının prensipleri modele dahil edilmiştir. Ayrıca, Holistik eğitim gibi öğrencinin sadece zihinsel gelişimi yanında aynı oranda dengeli gelişmesi için bedensel ve ruhsal yönünde gelişmesini hedefleyen bir yaklaşım desteklenmiştir. Bu bağ-lamda kuantum öğrenme modeli nörofizyolojik yaklaşım içerisine dahil edilebilir.

Yeni eğitim yaklaşımlarına göre öğrencilere bilgiden çok beceriler öğretilmelidir. Çünkü öğrenilen bilgiler her ne kadar temel bilgiler olsa da, öğrenciler hayata atıldıklarında bu bilgiler yetersiz hale gelecektir. Bütün bu değişimler ve beklentiler göz önüne alındığında, öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme gibi kavramlar önem kazanmaktadır. Bu kavramları etkin olarak kullanan yaklaşımlardan birisi de kuantum öğrenme modelidir.

Epistemoloji terimi ise insan bilgisinin kaynağı, doğası, sınırlılıkları, sistemi ve doğruluğu olarak ifade edilebilir (Hofer ve Pintrich, 2002). Epistemolojik inançlar, "bilgi nedir?", "bilgi nasıl kazanılır?", "bilginin kesinlik derecesi nedir?", "bilgi için sınırlar ve kriterler nelerdir?", "bilgi, öğrencinin dışında gerçekleşen ve disiplin alanlarının otorite figürleri (uzmanlar) tarafından öğrenciye yüklenmesi sonucu kazanılan bir şey midir yoksa, disiplin alanlarının ışığında etkileşim ile mi elde edilen bir şeydir?" şeklindeki bireysel görüşleri yansıtmaktadır (Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001; Hofer ve Pintrich, 1997; Ravindran, Greene ve DeBacker, 2005). Epistemolojik inançlara en genel biçimde, bireylerin bilginin ne olduğu, bilme ve öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili öznel inançları olarak tanımlanmaktadır (Schommer, 1990).

Epistemolojik inançlar, bireylerin yeni karşılaştıkları bilgileri işleme ve yorumlama biçimleri, kavrama düzeyleri, kavrama düzeylerini denetleme ölçütleri, seçip kullandıkları ders çalışma stratejileri, üst düzey düşünme ve problem çözme yaklaşımları, öğrenme için harcadıkları çaba ve zaman gibi değişkenler üzerinde belirleyici etkilere sahiptir (Brownlee, ve ark., 2001; Hofer ve Pintrich, 1997; Tolhurst, 2007). Bu doğrultuda epistemolojik inanç ile kuantum öğretim arasında orantılı bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Bireye bütüncül yaklaşılması önemli olduğundan bilginin doğasına dair inançların gelişmesine katkı sağlayacağı düşünüldüğünden kuantum öğretimle ilişkisi açıkça ortaya konulması araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, kuantum öğretimin öğrencilerin epistemolojik inançlarına olan etkisini incelemektir. Bu problem doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Kuantum öğretimin uygulandığı grup ile yürürlükteki öğrenme yaklaşımının uygulandığı grubun epistemolojik inanç düzeyleri son test puanları arasında bilginin kaynağı alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Kuantum öğretimin uygulandığı grup ile yürürlükteki öğrenme yaklaşımının uygulandığı grubun epistemolojik inanç düzeyleri son test puanları arasında bilginin kesinliği alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Kuantum öğretimin uygulandığı grup ile yürürlükteki öğrenme yaklaşımının uygulandığı grubun epistemolojik inanç düzeyleri son test puanları arasında bilginin değişimi alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Kuantum öğretimin uygulandığı grup ile yürürlükteki öğrenme yaklaşımının uygulandığı grubun epistemolojik inanç düzeyleri son test puanları arasında bilmenin gerekçesi alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada matematik dersinde kuantum öğretimin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançlarına olan etkisini belirlemek amacıyla deneysel desenlerden ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Ön test son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2011).

Bu araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Afyon ili Dinar ilçesindeki Atatürk Ortaokulu'nun 7. Sınıf şubelerinden 7-B ve 7-C şubeleri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Seçkisiz olarak deney ve kontrol

grupları atanmış. 7-B kontrol grubu ve 7-C deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerine kuantum öğrenme ile

ilgili yaklaşık üç ders saati bilgi verilmiştir. Araştırma haftada 4 saat olamak üzere toplam 20 ders saatini kapsayan süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya toplam 40 öğrenci katılmıştır. Öğrenci sayıları şubelere eşit olarak dağıtılmıştır.

Bu araştırmada, gerekli verilerin toplanması için 26 maddeden oluşan epistemolojik algı ölçeği kullanılmıştır. Epistemolojik algı ölçeği, öğrencilerin epistemolojik inançlarını saptamak için toplam dört boyu kapsamında Conley (2004) tarafından geliştirilmiştir. Bu boyutlar ise bilginin doğasına dair inançları saptamak için (bilginin kesinliği ve değişimi), bilmenin doğasına ilişkin (bilginin kaynağı ve bilginin gerekçesi)'dir (Hofer ve Pintrick, 1997; akt: Kurt,2009). Ayrıca ölçek Özkan (2008)tarafından Türkçeye çevrilerek uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kuantum öğretim yaklaşımının uygulandığı grup ile yürürlükteki öğrenme yaklaşımının uygulandığı grubun epistemolojik inanç düzeyleri açısından son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için t- testi analizi yapılmıştır. Bu analiz toplam dört alt boyut açısından incelenmiştir.

1.Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında epistemolojik inançlarının bilginin kaynağı alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Deney grubu öğrencilerinin bilginin kaynağına ilişkin epistemolojik inançlarının geliştiği yorumu yapılabilir.

2.Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında epistemolojik inançlarının bilginin kesinliği alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Deney grubu öğrencilerinin bilginin kesinliğine ilişkin epistemolojik inançlarının geliştiği ve bilginin kesinliğini kabul etmedikleri yorumu yapılabilir.

3.Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında epistemolojik inançlarının bilginin değişimi alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Deney grubu öğrencilerinin bilginin değişimine ilişkin epistemolojik inançlarının geliştiği ve bilginin değişebilirliğine dair inançlarının geliştiği yorumu yapılabilir.

4.Deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında epistemolojik inançlarının bilmenin gerekçesi alt boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Deney grubu öğrencilerinin bilmenin gerekçesine ilişkin epistemolojik inançlarının geliştiği yorumu yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, kuantum öğrenme, epistemolojik inanç

Kaynakça

Avery, R. ve ark. (1997). *İngilizce-Türkçe Red-house Sözlüğü.* SEV Matbaacılık ve Yayıncılık, İstanbul, s 791

Brownlee, J., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre- service teacher education students. Teaching in Higher Education, 6 (2), 247-268.

DePorter, B., vd(1992). *Quantum Learning: Unleashing the Genius in You*. Dell Publishing Group, ss 14.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. Review of Educational Research, 67, 88-140.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. (2002). Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Ravindran, B., Greene, B. A., & DeBacker, T. K. (2005). The role of achievement goals and epistemological beliefs in the prediction of pre-service teacher's cognitive engagement and application learning. Journal of Educational Research, 98 (4), 222-233.

Tolhurst, D. (2007). The influence of learning environments on students' epistemological beliefs and learning outcomes. Teaching in Higher Education, 12 (2), 219-233.

(11701) Micro-Credentials & Digital Badges: These are the future of education

DONALD STAUB

Işık Üniversitesi

Problem Durumu

Schools and employers have always sought better ways to evaluate current and prospective students/employees. Greater demands for demonstrated competence and deeper learning are driving changes in the way that learning is being delivered and assessed. Micro-Credentials and Digital Badges play a central role in this movement. The micro-credential is a focused, short-form of delivery that is competency-based. Learners acquire "deep" knowledge on a specific topic and demonstrate application of that knowledge. The digital badge provides a way to display the evidence that demonstrates competency. Delivery can be effectively accomplished through online, blended, and traditional methods.

Traditionally, evidence of achievement for students has been the transcript. Likewise, for employees, it has been the paper certificate from a training. Neither approach reveals much about what was learned, or about the ability to apply the learning. Micro-credentials break extended learning periods (e.g. the semester) into shorter, concentrated pieces; major learning outcomes can each be a micro-credential.

They can also be awarded at every level of education. Young learners earn micro-credentials for demonstrating competence and abilities in non-cognitive areas (e.g. teamwork or self-directed learning); older learners for anything from project-based learning to coding to leadership. In higher education and in the workplace, micro-credentials break traditional courses into smaller chunks, with a deeper look at each core skill to be learned. For example, in an undergraduate Research class, a learner is required to demonstrate competence in research project design and implementation, facility with SPSS, and possibly leadership and teamwork. Each could be a separate micro-credential. Students can also earn credentials for extra-curricular activities such as mentoring or peer tutoring.

An additional distinguishing factor for this system is the way that credentials are awarded and displayed. Once a micro-credential is awarded, the learner also receives a digital badge that can be pinned to a LinkedIn or Facebook page, or other digital platform. In contrast to the paper certificate, underlying the digital badge is a description of how the credential was earned (the criteria), along with the evidence of learning, which may range from a description of work completed to a rich assortment of media including, for example, a video of a presentation, a link to a website created, and so on.

At an in-service level, educators need to maintain currency with the field, or make themselves competitive for employment opportunities. Today, this generally means enrolling in a graduate program, but that approach includes risks and challenges, such as the all-or-nothing diploma, rigid structures (of curriculum and course length) and lack of transparency (learning is not clear from the transcript). In contrast, a micro-credential program allows learners to design a career pathway that results in a portfolio of specific, applicable skills. An example here would be for Educational Leaders. Rather than taking a course in Educational Leadership that covers a range of topics, students could earn separate micro-credentials in Team-building, Conflict-resolution, or Data-analysis systems.

The research question then becomes: Is this a feasible model for delivery, assessment, and demonstration of learning.

The researcher is currently implementing micro-credentialing initiatives at the K-8, undergraduate, and in-service levels in Turkey. He is involved in a global graduate-level project as well. This session will discuss results of this implementation study.

Araştırma Yöntemi

This research is being carried out using the Case Study approach which explores a "bounded system, such as a process, activity, event…" (Creswell, 1998, p. 112). The case is bounded within a particular context, which is educational institutions during a specific time period - from September 2016 to the present. Furthermore, this can be viewed as an instrumental case study (Stake, 1995), whereby it is used to illustrate an issue. The case being examined is the adoption of micro-credentials and digital badges in a variety of educational contexts in Turkey. In order to gain both a broad view (e.g. to what extent, and by whom, are micro-credentials attractive and motivational) and a narrow, but deeper understanding of this process, interviews and focus groups are being held with learners who have been awarded badges. The interviews are *structured* in the sense that a series of pre-established questions have been identified with a limited set of response categories (Fontana & Frey, 1998, p.52) and topical, which Glesne defines as "more on a program, issue, or process than on people's lives" (p.69). At the same time, the interviews are considered *semi*-structured as space is allowed for follow-up questions in an attempt to gain deeper understanding of perceptions toward the micro-credentials and badges.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

This is an ongoing study of a new phenomenon in the field of education. Despite the numerous benefits of this delivery (e.g. deep learning, competency demonstration, e-learning potential, etc…) among the most common limitations noted in research papers on this topic are a lack of awareness of micro-credentials and badges, thus making engagement and implement a challenge. One of the outcomes of this research then is to attempt to increase awareness in limited populations in education.

Other anticipated outcomes of this research include:

1. That learners acquire deeper, more sustained learning through an educational process that requires demonstration of application as well as reflection on learning

2. That there is increased motivation of learners - at all levels of education - through this method

3. That it is an effective delivery mechanism for education

Anahtar Kelimeler: Micro-credentials, Digital badges, Competency-based learning; E-learning

Kaynakça

Selected references:

British Council (2012). *Shape of Things to Come: Higher Education Global Trends and Emerging Opportunities to 2020*. Global Edition: Going Global 2012.

Bowen, K. & Thomas, A. (2014) Badges: A Common Currency for Learning. *Change: The Magazine of Higher Learning, 46*:1, 21-25.

Crow, T. (2017). *Micro-credentials for Impact: Holding Professional Learning to High Standards*

http://digitalpromise.org/wp-content/uploads/2016/03/micro-credentialsforimpact.pdf

Davis, K., & Singh, S. (2015). Digital badges in afterschool learning: Documenting the perspectives and experiences of students and educators. *Computers & Education*, *88*, 72-83.

Elliott, R., Clayton, J., & Iwata, J. (2014). Exploring the use of micro-credentialing and digital badges in learning environments to encourage motivation to learn and achieve. *Ascilite, Rhetoric and Reality: Critical perspectives on educational technology, Dunedin, NZ*.

Fontana, A. & Frey, J.H. (1998). Interviewing: The art of science, in Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Sage.

Gibson, D., Ostashewski, N., Flintoff, K., Grant, S., & Knight, E. (2015). Digital badges in education. *Education and Information Technologies*, *20*(2), 403-410.

Glesne, C. (1999). Becoming Qualitative Researchers: An introduction (2nd ed.). New York: Longman.

Jovanovic, J., & Devedzic, V. (2015). Open badges: Novel means to motivate, scaffold and recognize learning. *Technology, Knowledge and Learning*, *20*(1), 115-122.

(11788) Öğretim Hizmetinin Yeterliğine İlişkin Algı: Ölçek Geliştirme Çalışması

ZEYNEP ŞEN — *Hacettepe Üniversitesi*
NURAY SENEMOĞLU — *Hacettepe Üniveristesi*

Problem Durumu

Ülkemizde bir disiplin olarak fizik öğretimi lise düzeyinde başlamakla birlikte, fizik öğretimine 3.-8. sınıflarda Fen Bilimleri dersinde yer verilmektedir. Fen Bilimleri dersi öğretim programının amacı; fizik, kimya ve biyoloji disiplinlerinin temel bilgilerini kazanmak, doğayı ve insan-doğa etkileşimini anlamak, bilimsel süreç becerilerini kazanmak ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimsemek, bilim-teknoloji-toplum etkileşimini kavramak, doğa olaylarına ilişkin merak, olumlu tutum ve ilgi geliştirmek ve yaşam boyu öğrenen, fen okuryazarı bireyler yetiştirmek olarak açıklanmıştır (MEB, 2013a). Fizik dersi öğretim programında da fen bilimleri dersi amaçlarına paralel olarak; öğrencilerin bilimin doğasını anlaması, bilimsel bilgi üretebilmesi, bilimsel okur-yazarlığının geliştirilmesi, fizik bilgisini günlük yaşamda kullanabilmesi, bilim-teknoloji-toplum etkileşimini kavraması amaçlanmıştır (MEB, 2013b). Fen ve fizik programlarının amaçlarına ne derece ulaşılabildiğinin önemli bir göstergesi olarak ulusal (OGES, YGS, LYS) ve uluslararası (PISA, TIMSS) sınavlarda öğrenci başarısı ele alınabilir. Uluslararası ve ulusal göstergelere göre oldukça düşük olduğu gözlenen fizik öğrenme düzeyinin arttırılması için fizik öğrenmeyi etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörlerden değişmeye açık olanların geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğretim programlarında öngörülen hedeflere ulaşılarak öğrenme düzeyinin yükseltilmesi birçok değişkene bağlıdır. İlgileri ve deneyimleri, kültürel özellikleri, cinsiyetleri, geleceğe ilişkin beklentileri ve bakış açıları gibi öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar fen alanlarındaki başarıyı etkileyen değişkenler arasındadır (Sjoberg, 2000). Tam öğrenme kuramında ise, toplu öğrenmelerde okul başarısındaki değişkenliğin bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ve öğretim hizmetinin niteliği kontrol altına alınarak %90 oranında giderilebileceğine işaret edilmektedir. Öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen en önemli değişkenler; işaretler, pekiştirme, etkin katılım ve dönüt-düzeltme işlemleridir. Öğretim hizmetinin niteliği öğrenci başarısındaki değişkenliği %25 oranında açıklamaktadır (Bloom, 1976). Öğretim hizmetinin nitelikli bir şekilde sunulabilmesi, büyük ölçüde öğrenme ilkelerinin iyi bilinmesine ve öğretimi düzenlemede işe koşulmasına bağlıdır. Öğrenme ilkeleri ışığında düzenlenen öğretim etkinlikleri; farklı öğretim model ve araçlarından yararlanmayı, somut bilgilerden ve öğrencinin bildiklerinden yola çıkarak yeni örenmelerle ilişkilerin kurulmasını, mümkün olduğunca çok duyu organına hitap eden uyarıcılara öğretimde yer verilmesini, konu gerekleri ile öğrenci özelliklerinin birlikte dikkate alınmasını, bireysel farklılıkların göz ardı edilmemesini gerektirir. Düzenlenen etkinlikler dikkati ve seçici algıyı harekete geçirici, öğrencilerin bizzat yaparak öğrenmelerine olanak veren özelliklerde olmalıdır. Ayrıca aralıklı olarak tekrarlara yer verilmesi, uygun pekiştireç kullanımı, transfer edebilmeyi ve geneleme yapabilmeyi sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir (Senemoğlu, 2013) Fizik dersi ile ilgili yaşanan öğrenme güçlüklerini azaltmak, anlamlı öğrenmeyi engelleyen kavram yanılgılarının oluşmasını engellemek için öğretmenlerin öğretim yöntemlerini çeşitlendirmesine ve nitelikli hale getirmesine ihtiyaç vardır. Alandaki gelişmelerin ve teknolojiye katkısının öğretim sürecine dahil edilmesi önemlidir (Mc Dermott, 1993). Öğrencilerin etkin katılımının sağlanarak kendi anlamlarını yapılandırdıkları öğrenme ortamları yaratılmalı, öğrencinin pasif dinleyici olduğu zamanlar en aza indirilmeli, öğrencilerin deney yaparak ilk elden yaşantı kazanmasına olanak verilmelidir (Blickenstaff, 2004). Fizik dersinin düz anlatım tekniğiyle işlenmesi, sıralarında pasif olarak oturan öğrencilere öğretmenin belli bir zaman içinde belli konuları aktarmaya çalışması yoluyla öğrencilerde fizik dersine karşı olumsuz bir algı oluşturmakta ve bu derse kaygıyla yaklaşmasına neden olmaktadır (Winter, 2013). Öğretmenin fizik öğretme için yeterli hazırlığının olmaması, öğretimin öğrenciler üzerinde negatif bir etki oluşturmasına neden olabilir (Ketola, 2011). Bu bağlamda araştırmanın amacı öğretim hizmetinin niteliğini arttıran faktörleri alanyazına dayalı olarak belirlemek ve öğretim hizmetinin yeterliğine ilişkin öğrenci algılarını ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada Lise öğrencilerinin fizik derslerindeki öğretim hizmetinin yeterliğine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Öğretim Hizmetinin Yeterliğine İlişkin Algı Ölçeği (ÖHYA) ölçeği geliştirilmiştir. Çalışma kapsamında veriler iki farklı Anadolu lisesinde öğrenim göre 214 dokuzuncu sınıf öğrencisinden toplanmıştır. ÖHYA ölçeğinin geliştirilme sürecinde öncelikle ilgili alanyazın taranmış ve geliştirilmiş diğer ölçekler incelenmiştir. İlk aşamada öğretim hizmetinin yeterliğini ölçmek üzere "işaret/ipucu, katılım, pekiştirme, dönüt ve düzeltme, duyuşsal giriş özelliklerinin belirlenmesi ve yükseltilmesi, önkoşul öğrenmelerin belirlenmesi ve eksikliklerinin tamamlanması ile ön öğrenmelerin belirlenmesi" kategorilerinde 67 deneme maddesi yazılmıştır. Örtüşen ya da tekrarlanan maddeler elenmiş, benzer maddeler bütünleştirilmiş ve 39 maddeden oluşan deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formu iki farklı okulda öğrenim gören altı öğrenciye sesli okutularak anlaşılmayan yerler değiştirilmiştir. Sesli okuma sonrasında düzenlenen 35 maddelik deneme formunun kapsam geçerliğini sağlamak üzere maddelerin öğretim hizmetinin yeterliğini belirlemeye uygunluğu ve yeterliği uzmanların görüşüne sunulmuştur. Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora derecesine sahip sekiz ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi alanında doktora derecesine sahip bir uzmana formunun elektronik kopyası gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda maddelerde değişiklik ve düzeltmeler yapılmış, eklenmesi önerilen maddeler eklenmiş ve çıkarılması önerilen maddeler deneme formundan çıkarılmıştır. Diğer yandan deneme formu Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında doktora derecesine sahip iki uzman tarafından incelenmiş ve gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Beş dereceli likert tipi olarak

hazırlanan ölçeğin deneme formunda yer alan yönerge ile puanlamanın nasıl yapılacağı açıklanmıştır. İki yüz altmış dokuzuncu sınıf öğrencisinden elde edilen veriler kontrol edilerek uygun doldurulmayan 46 form elenmiş ve 214 öğrencinin yanıtları elektronik ortama aktarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek üzere SPSS paket programı kullanılarak açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Deneme uygulamasından elde edilen 214 öğrenciye ait puanların Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,96'dır. Verilerin faktör analizine uygun büyüklükte olup olmadığını belirlemek üzere Kaiser Meyer Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO değerinin 0,946 olup verilerin faktör analizine uygun büyüklükte olduğu belirlenmiştir ((Tabachnick ve Fidell, 2001). Barlett küreselik testi sonucunda kikare değeri anlamlı bulunmuş (X^2= 4446,643 p<0.01), verilerin faktör analizine uygun olduğu görülmüştür.

Nihai ölçekte yer alan maddelerin özdeğerleri 0,493 ile 0,783 arasında değişmektedir. ÖHYA ölçeğinde yer alan 24 maddenin 10 tanesi "katılım" boyutunu (Cronbach Alpha: 0,906), sekiz tanesi "işaret/ipucu" boyutunu (Cronbach Alpha: 0,894) ve altı tanesi "pekiştirme ve dönüt-düzeltme" boyutunu oluşturmaktadır (Cronbach Alpha: 0,818). Yirmi dört maddelik üç boyutlu ölçeğin açıkladığı toplam varyans %56,512'dir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim, Öğretme-Öğrenme Süreci, Fizik Öğretimi, Öğretim Hizmetinin Yeterliği, Ölçek Geliştirme

Kaynakça

Bloom, B. S. (1976). Human characteristics and school learning. McGraw-Hill. Blickenstaff, J. A. (2004). A framework for effective physics education applied to secondary and university physics courses. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Central California. Ketola, R. G. (2011). Science teachers' perspectives on their experiences in a graduate program in physics education and effects on their practice. Unpublished Doctoral Dissertation. Montana State University. McDermott, L. (1993). How we teach and how students learn—A mismatch? American Journal o f Physics, 6 1,295-298. MEB, (2013a). Fen bilgisi dersi (3-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara. MEB, (2013b). Ortaöğretim fizik dersi (9 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara. Senemoğlu, N. (2013). Gelişim öğrenme ve öğretim (20.baskı). Ankara: Pegem. Sjoberg, S. (2000). İnteresting all children in "science for all". Kitap bölümü: Milar, R., Leach, J. ve Osborne, J. İmproving science education. Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2001). Using multivariate statistics (4th Ed). Needham Heights: Allyn & Bacon Winter, J. B. (2013). The effect of the flipped model on achievement in an introductory college physics course. Unpublished Educational Specialist Dissertation. Mississippi State University.

(11800) Yönetici Ve Öğretmenlerin Öğrencilerden Beklentileri Ve Öğrencilerin Bu Beklentileri Algılayış Biçimleri

ERCAN BAYSÜLEN

MEB

Problem Durumu

Beklenti, önceki deneyimlerden yola çıkarak gelecekte ne olabileceği ile ilgili çıkarımlarda bulunmaktır. Öğretmen beklentisi, öğretmenin, bildiklerinden yola çıkarak öğrencinin şimdiki ve gelecekteki okul başarısı ve sınıf davranışı hakkında yaptığı çıkarımlardır (Brophy, 1998, 1; akt.Tatar, 2014). Öğretmenin öğrencisinin kapasitesine yönelik sahip olduğu inanç öğretmenin öğrenciden beklentisini oluşturur.

Öğrencilerin başarılı olabilmesindeki önemli etkenlerden biri öğrencilerin, öğretmenlerin kendilerinden neler beklediğinin farkında olmasıdır. Öğrencilerin, öğretmenlerinin ve okuldaki yöneticilerinin kendilerinden beklentilerinin neler olduğunu bilmesi, eğitimdeki kaliteyi artıracaktır. Bununla beraber öğretmenin beklenti geliştirmesi, buna uygun davranış göstermesi, öğrencinin bu beklentileri içselleştirmesi, öğretmen beklentisinin zamanla tutarlılık kazanması şeklinde gelişen döngü sonuçta başarıyı etkilemektedir. Bir öğrenci hakkında olumlu beklentileri olan öğretmen, daha olumlu sosyo-duygusal bir etki gösterir; daha fazla gülümser, ses tonuyla ve yüz ifadeleriyle daha sıcak bir tavır sergiler. Benzer şekilde, olumlu beklentileri olan öğretmenler, öğrencilerine öğretebilmek için daha fazla çaba sarf eder; daha fazla konu öğretir, öğrenciyle daha fazla zaman geçirir ve daha zor konuları öğretirler (Harris ve diğ., 1998, 247). Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin etkileşim içerisinde bulundukları öğrencilerin, öğretmen-öğrenci iletişimi, aile-okul iletişimi ve okul başarısından etkilendikleri görülmüştür (Öztürk, 2002b). Bu özellikleri üst düzeyde gösteren öğrencileri yüksek beklenti geliştirilen, alt düzeyde gösteren öğrencileri düşük beklenti geliştirilen olarak sınıflamaktadırlar. Öztürk'ün yaptığı araştırmada elde edilen bulgular bu sonucu açıkça ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yüksek beklenti geliştirdiği düşünülen öğrencilerin etkileşim girdilerine düşük beklenti geliştirdiği düşünülen öğrencilerden daha fazla sahip oldukları görülmektedir.

Bu çalışmada, eğitim-öğretimin kalitesini ve etkililiğini arttırmak ve duyarlı uygulamalar geliştirmek amacıyla, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin öğrencilerden beklentilerinin neler olduğunun aynı zamanda bu beklentilerin ortaöğretim 9,10,11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler tarafından nasıl algılandığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçtan yola çıkarak eğitim sisteminin en önemli parçası olan öğrencilerin; öğretmenlerinin ve okul idaresinin kendilerinden beklentilerinin neler olduğunu algılama biçimleri, bu algılayışın öğretmen ve yöneticilerin gerçek beklentileriyle tutarlılık gösterip göstermediği ve bu doğrultuda yaşanan problemler görüşmeler yoluyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu noktada sınıf içinde öğretmenlerin beklentilerini ve öğrencilerin bunları nasıl algıladığı noktasında bu araştırma önemli görülmektedir.

Problem cümlesi:

Yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri ve öğrencilerin bu beklentileri algılayış biçimleri nasıldır?

Alt Problemler:

Öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri nelerdir?

Öğretmenlerin beklentileri öğrencilerinin davranış, akademik/sosyal başarı gibi durumlarına göre değişmekte midir?

Yöneticilerin öğrencilerden beklentileri nelerdir?

Öğrencilerin, öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin kendilerinden beklentilerini algılayış biçimleri nasıldır?

Öğrencilerin, öğretmenlerinin kendilerinden beklentilerine yönelik inançları akademik/sosyal başarı durumlarına göre değişmekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel çalışmalar ile karşılaştırıldığında, nitel çalışmalar derinlemesine bilgi, kavrayış ve anlayış sağlamaktadır. Nitel araştırmada, tümevarım ilkesiyle hareket edilir ve incelenen probleme ilişkin toplanan verilere açıklamalar getirilir. Nitel çalışmalarda amaç, sayılar yoluyla genellenebilir sonuçlara ulaşmak değil; araştırılan konu ile ilgili betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenirliği açısından verilerin olabildiğince ayrıntılı ve doğrudan sunulması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005)

Araştırmada veri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımı, verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilmesine ve görüşmede kullanılan sorular veya boyutlar dikkate alınarak sunulmasına imkân vermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu tekniğin kullanılmasının nedeni, öğrencilerin kişisel deneyimlerine ve gözlemlerine ilişkin ayrıntılı veri elde etmektir.

Evren ve Örneklem: Çalışmanın örneklemini İzmir İli Bayraklı İlçesinde bulunan bir devlet okulunda ortaöğretim 9,10,11 ve 12. sınıflarda bulunan 235 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan araştırma, amacı doğrultusunda gönüllülük esasına dayanılarak katkıda bulunabilecek öğrencilerle yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması: Bu çalışmada 2016-2017 eğitim öğretim yılında İzmir ili Bayraklı ilçesinde bir ortaöğretim okulunda görev yapan öğretmen, yönetici ile 9, 10, 11 ve 12. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin görüşlerini belirlemek için açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formları iki uzman görüşü doğrultusunda düzenlenerek son şeklini almıştır. Araştırmacı katılımcıların tümüyle yüz yüze görüşmüştür. Görüşmeler 5 dakika ile 20 dakika arasında sürmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmadan elde edilen bulgular; öğretmenlerin öğrencilerden derse hazırlıklı gelmeleri, derse aktif olarak katılmaları ve verilen görevleri yerine getirmeleri ve sorumluluk sahibi, erdemli bireyler olmaları şeklindeyken, okul yöneticilerinin başarılı, okul kurallarına uyan, ahlaklı, erdemli bireyler olmaları şeklinde beklentileri olduğu görülmüştür. Öğrenciler ise öğretmenlerin kendilerinden çalışkan ve başarılı olmalarını, derslere hazırlıklı gelmelerini, ders sırasında derse katılmalarını eğer derse katılmıyorlarsa konuşmadan sessiz durmalarını beklediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler kendilerinden iyi not almalarını, başarısız oldukları derslerde ise en azından geçer not almalarını beklediklerini belirtmişleridir. İdarecilerin kendilerinden disiplinli olmalarını, okulun kurallarına uymalarını, çalışkan ve başarılı olmalarını, çevreye zarar vermemelerini, okula bağış yapmalarını, sigara içmemelerini beklediklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise kendilerinin gelişimleriyle ilgili idarenin sorumlu olmadığını, idarenin kendilerinden başarı beklentilerinin olmadığını bu beklentinin ders öğretmenleri dışında okulun rehberlik birimi tarafından olduğunu belirtmişlerdir. Bulgular, ilgili alanyazın ışığında yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen beklentisi, yönetici beklentisi, öğrenci algısı

Kaynakça

Balcı, A. (2001). Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma (Geliştirilmiş 2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Brophy, J. E. (1983). Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations. Journal of Educational Psychology, Vol.75, No.5, 631-661.

Harris, M. J., Milich, R. & McAninch, C. B. (1998). When Stigma Becomes Self-Fulfilling Prophecy: Expectancy Effects And The Causes, Consequences, And Treatment Of Peer Rejection. İn J. Brophy (Ed.), Advences in Research on Teaching: Expectation in the Classroom. Vol. 7, London: Jaı Press Inc.

Öztürk, B., Koç, G., Şahin, F. T. (2002a). Sınıf Öğretmenlerinin Yüksek ve Düşük Beklenti Geliştirdikleri Öğrencilere Yönelik Davranışlarının Farklılaşma Durumu. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, Cilt 1 (Aralık), Sayı 2, 161-181.

Öztürk, B., Şahin, F. T., Koç, G. (2002b). İlköğretim Okullarında Öğretmen Beklentilerini Etkileyen Öğrenci Davranışları. Eğitim Yönetimi, 390-413.

Tatar, A . (2014). Öğretmen beklentisi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (2).

Toprakçı, E. (2013). Sınıf Yönetim.i Ankara: PegemA Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11818) Kentsel Ve Kırsal Kesimdeki Öğrencilerin Matematik Odaklı Akademik Risk Alma Davranışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

HATİCE UYSAL — *Sefaköy Mehmet Tosun İmam Hatip Ortaokulu*
MERVE ABASIZ — *Necmettin Erbakan Üniversitesi*
SÜLEYMAN ALPASLAN SULAK — *Necmettin Erbakan Üniversitesi*

Problem Durumu

İnsan hataları ve başarısızlıkları yoluyla öğrenebilir. Önemli olan öğrenme surecinde hataların, daha fazla hata yapmayı önleyecek şekilde kullanılmasıdır (Akpınar ve Akdoğan, 2010). Öğrencilerin risk almaktan kaçınması, 'öğrenmede yeni fırsatları kaçırmak' (Argüden, 2005) anlamına gelebileceğinden öğrenmenin, doğası gereği risk almayı içinde barındırmaktadır (Korkmaz, 2002). Risk alma davranışı, bireylerin sonuçlarını tahmin edemedikleri, daha önce üzerinde performans göstermedikleri ve alternatiflerden haberdar olmadıkları durumlarda tepkide veya tahminde bulunmaya isteklilik olarak tanımlanabilir (Çakır ve Yaman, 2015). Akademik risk alma ise, hata yapma ihtimalini göz önüne alıp kesin çözümünü bilinmeyen problemlerle uğraşmak için istekli olmak şeklinde tanımlanabilir (Yıldız, 2012). Akademik risk alma kavramının matematik dersinde daha çok önem arz eder. Çünkü yapılan birçok araştırmada öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutum içinde olduğu (Demir ve Kılıç, 2003; Duman, 2006; Boz, 2008; Taşdemir, 2009; Karadeniz, 2014) ve bu nedenle hata yapmaktan korktuğu, çok çabuk pes ederek öğrenilmiş çaresizlik hissine kolayca kapıldığı gözlenmektedir. Bu ve bunun gibi düşünceler öğrencileri akademik risk almaktan alıkoymaktadır.

Akademik risk kavramı duyuşsal bir özelliktir. MEB (2009) 6-8 Matematik Öğretim Programında duyuşsal özelliklere yer verilmiştir. Programda problemi çözerken sabırlı olma, matematiği öğrenebileceğine inanma, matematikle uğraşmaktan zevk alma gibi duyuşsal özellikler hedeflenmiştir. Hedeflenen bu gibi özellikler aslında akademik risk alan bireyin tanımını vermektedir. Akademik risk alma davranışı gösteren birey, bir problemle karşılaştığında bilgisinin ve sınırlarının farkında olan, bildikleri ve bilmediklerini ayırt edebilen, zorlukları tercih etme eğiliminde olan bireydir (Korkmaz, 2002). Bu anlamda bakıldığında akademik risk alma davranışının, ders çalışma becerilerinin motivasyon ve sınava hazırlanma-sınav kaygısı yönetimi boyutlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir (İlhan vd., 2013). Akademik risk alma davranışını hangi değişkenlerin ne yönde, hangi düzeyde etkilediğinin belirlenmesi, öğrencilerin akademik risk alma davranışlarının desteklenmesi ve geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği konusuna fayda sağlayabilir.

Bu araştırmanın amacı kırsal ve kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilerin matematik dersine ilişkin yaş, sınıf düzeyi, akademik başarı, sahip olunan okul içi imkanlar (akıllı tahta, teknoloji destekli eğitim) ve okul dışı imkanlar (ailenin gelir düzeyi, kurs-özel ders alma durumu) değişkenlerinin matematik odaklı akademik risk alma davranışlarını ne oranda etkilediğini incelemektir. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre matematik odaklı akademik risk alma davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin sınıf seviyesi değişkenine göre matematik odaklı akademik risk alma davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin akademik başarı değişkenine göre matematik odaklı akademik risk alma davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin göre matematik odaklı akademik risk alma davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin okul içi teknolojik imkanlara sahip olup olmamalarına göre matematik odaklı akademik risk alma davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğrencilerin okul dışı teknolojik imkanlara sahip olup olmamalarına göre matematik odaklı akademik risk alma davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Çalışmada ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır. Karasar (2015) bu modeli iki ya da daha fazla değişken arasında değişimi ve değişimin düzeyini incelemeye yönelik bir araştırma modeli olarak tanımlar. Bu araştırmada değişkenler arası ilişki ve bu ilişkilerin düzeyleri saptanacaktır.

Araştırmada sınırlandırılmış evren kullanılmıştır. Buna çalışma evreni de denilmektedir (Karasar, 2015). Araştırma evreni, 2016–2017 eğitim öğretim yılında Konya ili Selçuklu ve Meram ilçe merkezleri ve bu ilçelerin kırsal bölgelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda okumakta olan öğrencilerden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde iki aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle Konya ili Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Selçuklu ve Meram ilçelerindeki okullar tabakalı örnekleme yoluyla kentsel ve kırsal kesim okulları olarak ikiye ayrılmış daha sonra da iki farklı ilçenin kentsel kesiminden birer ve bu ilçelere bağlı kırsal kesim okullarından da birer okul olmak üzere tesadüfi yöntemle toplamda dört okul belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini 4 ortaokulda öğrenim gören 508 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışma

Konya ili Selçuklu ve Meram merkez ilçeleri ve bu ilçelere bağlı kırsal yerleşim yerlerinde bulunan dört ortaokuldaki 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Araştırma için veri toplama aracı olarak Clifford (1991) tarafından geliştirilerek Korkmaz (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve İlhan ve Çetin (2013) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Matematik Odaklı Akademik Risk Alma Ölçeği (MOARAÖ) kullanılmıştır. Ölçek, Güç İşlemleri Tercih Etme Eğilimi (GİTE), Başarısızlık Sonrası Olumsuzluk Eğilimi (BSOE) ve Başarısızlık Sonrası Toparlanma Eğilimi (BSTE) alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte 6'sı olumsuz, 18'i olumlu olmak üzere 24 madde bulunmaktadır. Beşli Likert tipine uygun olarak hazırlanan ölçekte maddeler; "Tamamen katılıyorum=5", "Katılıyorum=4", "Kararsızım=3", "Katılmıyorum=2", "Hiç katılmıyorum=1" biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini tekrar test etmek amacıyla, 2016-2017 eğitim öğretim yılında araştırmacılar tarafından 80 öğrenciye tekrar uygulanmıştır.

Araştırma analizine yönelik çalışmalar devam etmekte olup araştırma verilerinin analizinde SPSS programı kullanılacak ve verilerin analizinde t-testi, ANOVA, korelasyon ve çoklu regresyon analizi, yüzde (%), frekans (f), aritmetik ortalama (X), standart sapma (SS) değerleri kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılacak analizler sonucu öğrencilerin sınıf seviyeleri, akademik başarıları, kentsel ya da kırsal kesimde eğitim görmeleri, okul içi ve okul dışı imkanlara sahip olup olmama durumları arasında anlamlı bir fark saptanacağı düşünülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde akademik risk kavramına yönelik yapılan çalışmalarda öğrencilerin eğitim gördükleri yerleşim yerleri ile okul içi imkan çevresel değişkenlerine yönelik ilişkinin tespit edilmediği görülmüştür. Çalışmanın bu boyutuyla alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eğitimciler akademik risk alma davranışının öğrencilerin motivasyonlarını ve öğrenmelerini artırdığını söylemektedir (Korkmaz, 2002). Bu nedenle öğrencileri akademik risk almaya teşvik edici araştırmalar üzerinde çalışılabilir. Bu araştırmanın sonuçları daha büyük örneklemler üzerinde yapılarak araştırmanın genellebilirlik düzeyinin artması sağlanabilir. Bu çalışmada değişkenler arasında ilişki düzeyi belirlenmiştir. Çalışma bulunan ilişki düzeyini azaltmaya yönelik eğitimcilere yol gösterici olabilir. Ayrıca araştırma deneysel olarak tasarlanıp bulunan ilişki farkının nedenleri tespit edilebilir.

Anahtar Kelimeler: matematik, akademik risk, ortaokul öğrencileri, kırsal kesim, eğitim

Kaynakça

Akpınar, B. ve Akdoğan, S. (2010). Negatif Bilgi Kavramı: Hata ve Başarısızlıklardan Öğrenme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1(1), 14-22.

Boz, N. (2008). Matematik Neden Zor?. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED),* 2 (2), 52-65.

Clifford, M.M. (1991). Risk taking: Theoretical, empirical and educational considerations. *Educational Psychologist,* 26, 263-297.

Çakır, E. ve Yaman, S. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Zihinsel Risk Alma Becerileri ve Üst Bilişsel Farkındalıkları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1(2), 163-178.

Duman, A. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Başarısını Etkileyen Faktörlerin Öğrenciler ve Öğretmenler Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

İlhan, M. ve Çetin, B. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Odaklı Akademik Risk Alma Davranışları: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *E-international Journal of Educational Research,* 4 (2), 1-28.

İlhan, M., Çetin, B., Öner Sünkür M. ve Yılmaz, F. (2013). Ders Çalışma Becerileri ile Akademik Risk Alma Arasındaki İlişkinin Kanonik Korelasyon ile İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 3(2), 123-146.

Karadeniz, İ. (2014). Kırsal Kesimdeki Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe İlişkin Kaygıları ile Matematik Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Korkmaz, H. (2002). Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yaratıcı Düşünme, Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2009). "İlköğretim Matematik Dersi 6–8. Sınıflar Öğretim Programı." MEB Ankara.

Yıldız, Z. (2012). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Orta Öğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Problem Çözme ve Akademik Risk Alma Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

(11912) Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe'ye uyarlanması

İZZET BAKİ KARAOĞLU

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Özyeterlik kavramı Bandura (1977) tarafından açıklanan Sosyal Öğrenme Kuramına dayalıdır. Özyeterlik; iş, spor, sağlık, medya, sosyal ve politik değişim, moral gelişim, psikoloji, uluslararası ilişkiler gibi birbirinden çok farklı alanlardaki çalışmaların odak noktasıdır (Pajares, 2005). Bu durum özellikle psikoloji ve eğitim alanındaki araştırmalarda dikkat çekmektedir. Pajares'e (2005) göre eğitim alanında çalışan araştırmacılar, özyeterliği yüksek öğrencilerin, geçmiş başarı veya yeteneklerinden bağımsız olarak, daha sıkı çalıştıklarını, daha uzun süre çalıştıklarını, daha fazla iyimser, daha az kaygılı ve daha çok başarılı olduklarını rapor etmektedirler.

Bandura, algılanan özyeterliği "verilen kazanımları üretmek için gerekli olan davranışın akışını yönetip organize etmek için kişinin yeteneklerine olan inancı olarak tanımlamaktadır"(Tschannen-Moran,Woolfolk Hoy, 2001). Özyeterlik inancı, insanların iyimser, kötümser veya stratejik mi yoksa kararsızlığı mı düşünüp düşünmeyeceğini etkiler. Bunlarla birlikte insan hareketlerinin çeşitli alanlarında da etkilidir. (Bandura, 2005). Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, Bandura'nın açıkladığı Özyeterlik İnancı'nın, insanların bir eylemde ne kadar çaba harcadıkları; kendilerini nasıl motive ettikleri ve güçlükler karşısında ne kadar azimli oldukları; düşünce ve davranışlarını nasıl düzenledikleri konularında etkili olduğu görüşünü desteklemektedir (Pajares, 2005).

Öğretmen Özyeterliği, bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli eylemi ya da etkinliği organize edip başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitelerine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Öğretmenlerin Özyeterlik inançları, etkili öğretim süreci için gerekli strateji, yöntem ve tekniklerin seçimi; sınıf yönetimi konusundaki tercihleri; öğrencilerin derse katılımlarının sağlanması; öğrencilerin motivasyonu ve başarılarının artırılması için gösterilen çabalarla ilişkilidir.

Tschannen –Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğrenci katılımı, öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimiyle ilgili öğretim görevleri konusunda öğretmen özyeterliğini değerlendirmek için Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği'ni (Teachers' Sense of Efficacy Scale-TSES) geliştirmişlerdir. Ölçeğin 24 maddelik uzun formu ve 12 maddelik kısa formunun faktör yapısını, güvenirliğini ve geçerliğini değerlendirerek sonuçları yayınlamışlardır. Özyeterlik inancı üzerine yapılan araştırmalar 1970'lerin sonlarında başlamış, çok sayıda araştırma ve farklı boyutlarını açıklayan çeşitli yayınlarla günümüzde de güncelliğini korumaktadır. Örnek olarak Klassen vd. (2010) yaptıkları bir çalışmada öğretmen özyeterliği araştırmalarını dünyanın birçok bölgesini temsil eden örneklerle açıklamışlar, çalışmaların uluslararası hale gelmesinin bu araştırma alanını için yararlarını vurgulamışlardır.

Bu çalışmada Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin Kısa Formu'nun (Teachers' Sense of Efficacy Scale-Short Form) Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Ölçeğin kısa formunun Türkçe'ye uyarlanmasının, ölçekteki madde sayısının az olması, ölçülmek istenen özellikleri uzun formuyla yaklaşık aynı düzeyde ölçmesi, kısa formun farklı amaçlarla kullanılabilmesi gibi nedenlerle Türkiye'de bu konuyla ilgilenen araştırmacılara ve araştırmalara çeşitli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma verileri, Denizli il merkezinde bulunan okullarda çalışan öğretmenlerden elde edilmiştir. Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği (Teachers' Sense of Efficacy Scale-TSES) Tschannen –Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin uzun formu 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 1'den (hiç) 9'a (çok fazla) kadar derecelendirilmiş likert tipi bir ölçektir. Ölçek; Öğrenci Katılımına Yönelik Özyeterlik (8 madde), Öğretim Stratejilerini Kullanmaya Yönelik Özyeterlik (8 madde), Sınıf Yönetimine Yönelik Özyeterlik (8 madde) olmak üzere 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin kısa formu 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin kısa formu da 1'den (hiç) 9'a (çok fazla) kadar derecelendirilmiş likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin kısa formu 3 faktörden oluşan maddeleri içermektedir. Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği'nin (Teachers' Sense of Efficacy Scale-TSES) orijinal uzun formu için alfa değeri .94, kısa formu için alfa değeri .90 olarak açıklanmıştır (Tschannen –Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması için ölçeğin özgün maddeleri araştırmacının yanı sıra Eğitim Fakültesi'nde görev yapan, dil yeterliğine sahip 3 öğretim üyesi tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye çevrilmiş hali daha önce Türkçe'ye çevirme işlemleri sürecine katılmamış olan İngilizce dil yeterliğine sahip ve yurtdışı yaşantısı geçirmiş bir öğretim üyesi tarafından tersine İngilizce'ye çevrilmiştir. Yapılan çevirilerin karşılaştırmalı kontrolü sonucunda ifadelerin ölçeğin özgün formu ile uyumlu olduğu görülmüştür. Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği Türkçe Kısa Formu'nun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla varimaks dik döndürme ile temel bileşenler kullanılarak Açımlayıcı Faktör Analizi (Özdamar, 2004; Şencan, 2005; Büyüköztürk, 2009; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) yapılacaktır. Ölçeğin güvenirliğinin test edilmesi için Cronbach Alfa Katsayısı (Özdamar, 2004; Şencan, 2005; Büyüköztürk, 2009; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak, bu çalışmadan elde edilecek bulguların Öğretmen Özyeterlik Algısı Ölçeği Türkçe Kısa Formu'nun orijinal ölçek formu ile benzer bir yapı ve uyum göstermesi beklenmektedir. Türkçe'ye uyarlaması yapılacak olan kısa forma ait Cronbach alfa iç tutarlılık anlamındaki güvenirlik katsayısının kabul edilebilir sınırlar içinde yüksek düzeyde olacağı beklenmektedir.

Bunlarla beraber, Türkçe'ye uyarlanacak olan Öğretmen Özyeterlik Algı Ölçeği'nin psikometrik olarak orijinal ölçekle aynı özelliklere sahip olacağı düşünülmektedir. Ölçeğin, öğretmenlerin kendilerine yönelik özyeterlik algılarının sağlıklı bir şekilde ortaya çıkarılmasına, öğretmen özyeterliği ile ilişkili olarak ölçülebilecek öğretmen özyeterlik kaynakları, öğretmenlerin iş doyumu, tükenmişlik, öğrenci motivasyonu, öğrenci başarısı gibi konuların araştırılmasına destek verecek, etkili bir ölçme aracı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlik, Öğretmen Özyeterlik algısı Ölçeği, Geçerlik, Güvenirlik.

Kaynakça

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

Bandura, A. (2005). Self-Efficacy Beliefs of Adolescents,307-337. Copyright 2005 by Information Age Publishing All rights of reprodiction in any form reserved.

Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum 10. Baskı. Pegem Akademi, Ankara.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel Uygulamaları,1. Baskı. Pegem Akademi, Ankara.

Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., Gordon, K.A. (2010).Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? Educ. Psychology Rev. DOI 10.1007/s10648-010-9141-8.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. Review of Educational Resarch, 68, 202-248.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct.Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.

Özdamar, K. (2004). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler),Yenilenmiş 5. Baskı. Kaan Kitabevi, Eskişehir.

Pajares, F. (2005). Self Efficacy Beliefs of Adolescents, 339-367. Copyright 2005 by Information Age Publishing All rights of reprodiction in any form reserved.

Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

(11384) The Use Of Virtual Tools To Increase The Affection Between Online Tutors And Students

ROBERTA NOÉLIA TÁVORA DE CARVALHO

Seduc- Secretaria De Educação / Government Of Ceara State; Uece - Universidade Do Estado Do Ceara

Problem Durumu

Education as a whole was faced with the breaking of a paradigm where access to information, was not only willing through books, printed materials, radio or TV programs. The diffusion of knowledge and facilitation of learning are now being mediated through Information and Communication Technologies (ICT). And therefore, distance education also followed this evolution. Thus, the new technologies of information existing in each time cooperated in the development and expansion of the scope of education bringing endless possibilities in building the learning of human beings; not only in Brazil but also in the world.

Distance Education is at the forefront in the use of virtual tools such asYouTube, Wikipedia, forums, blogs, Facebook, Twitter, WhatsApp, online formatting sites videos and photos, mobile with its numerous applications. There are numerous possibilities to use them within a Virtual Learning Environment (VLE). You may notice that distance, its driver whose channel is the Internet, contributed substantially to change the teacher's role and its strategies used in the classroom. Whether teacher/ tutor online, whether of face classroom, it must adapt to a new reality: the constant emergence of new technological tools. This means that this teacher should explore new strategies use these tools in their daily practices. Thus, the use of technological tools get a different approach from that which was getting used along the educational path.

The State University of Ceará (UECE) in 2014 with the Notice 07/2014 started the student selection process for the 1st class of Specialization in Distance Education. Being a student of this first class, came the curiosity to research the strategies used by tutors who served in the first class of this expertise to play their role in online tutoring action.

From these considerations, which were part of the initial research, it was proposed to answer the question: what are the strategies used by online tutors to develop the skills and abilities of the students during the teaching/learning process. Among the variables cited in the research one stood out in front of the other in response to the main question. Thus, it was made a cut in the initial research to reflect on the accounts of the tutors about affectivity as a strategy in the interaction between tutor and distance students.

This work has as main objective to analyze how affection can be used as teaching strategies for teachers/Specialization course tutors in Distance Learning: Principles and Tools of the State University of Ceará - UECE and their contributions to learning. And as specific objectives: to describe how affectivity is used by online tutors; reflect what purpose affectivity is used as online teaching strategy contributing to the learning process in view of the tutors.

The purpose of this work is justified by the need to generate scientific data that can be used to reflect on the pedagogical practices developed by those tutors specialization in distance education UECE. Thus, it is expected to contribute new perspectives to these practices developed by the teaching staff. It is noteworthy that a relevant fact in this article is related to the possibility of also contribute to their social and academic role is to develop new research and encourage academic debates from the data presented in this research.

Araştırma Yöntemi

To achieve the proposed objectives a qualitative research was developed in order to "understand a complex reality, desires, beliefs and interests as well as the events that it succeed, and need to be understood as part of the whole" (TRIVIÑOS, 1987). In this way, we intended to investigate the affectivity as a teaching strategy used by teachers/ tutors in post-graduation sense in distance education and their contributions to learning.

This research was descriptive nature. The descriptive research requires the researcher a lot of information about what if you want to search. Thus, this type of study is intended to describe the facts and phenomena of a certain reality (TRIVIÑOS, 1987).

The research universe consists of five (5) distance tutors. For the selection of the participants observe the following criteria: to have a graduated degree course; to have experience as a tutor in distance education at Open University of Brazil-UAB (Universidade Aberta do Brasil) plataform; to act as an oline tutor at the Specialization Course in Distance Education: Principles and Tools of the State University of Ceará (UECE).

Data collection was performed by the application of an online questionnaire. This online semi-structured questionnaire was divided into three sections which participants provided personal data on their professional profile and on pedagogical aspects of the tutor.

QUIZ SEMI STRUCTURED	
1) Participants characterization data	▪ Sex ▪ Age ▪ Field of Action
2) Professional Profile	▪ Years of experience in the Universidade Aberta do Brasil - UAB ▪ Position / weekly work as a tutor ▪ Number of students per class
3) Pedagogical Aspects of Mentoring	▪ How affectivity contributes to the learning process in view of the tutors? ▪ Which affectivity purpose is used as strategies by online tutors?

Source: the author

The analysis provided information about the kind of virtual tools are used as teaching strategies to develop the affection among the participants. The 5 participants are four female and 1 male between 28 and 40 years old.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The work regime at *UAB* is 20 hours per week and the amount of students per class each tutor varies between 20 to 30 students. The Pedagogical aspects were collected by implied analysis during the reading of the responses from these two questions below: a) What kind of Virtual Tools are used as learning strategies by online tutors? b) How do these Virtual Tools contribute for increasing the affection between online tutors and students? The summary of the answers from the questions A and B are presented by the respective **Table A** and **Table B**.

TABLE A

THE KIND OF VIRTUAL TOOLS

VIRTUAL TOOLS	MAIN ANSWERS
Social Networks	"I believe that the guardian should be involved in the context of whole form, with alternative schedules so that has an active participation in the virtual environment . It is important to bonding. He should not let never be virtual solitude among students. The motivation is to be made through the use of other media resources such as Facebook, "zapzap" email. All of these features should be part of the virtual student tutor X process. " (TUTOR - A) " These social networks such as Facebook, twitter or Instagram even when used well make all the difference to the performance of the tutor's role . We were closer to them" (TUTOR - B)
E-mail	" The periodic sending of emails and rapid feedback helps a lot. Affection is important in the course of the educational process . Then the complimentary words of uses with students through e- mails always freak out immediate and positive responses. It also collaborates with the process. " (Tutor - C)
Communication between tutors : WhatsApp	"Working as a tutor is not always easy. Sometimes the students always confront our responses and report to present tutors to confirm an answer. Always keep in touch via What's App for urgent issues. It is always good to keep the respect, affection and friendship. It is essential to work together with the present tutor. Having work unit brings confidence among students. " (TUTOR - D)
The YouTube	"It is when doubt is great and the student can not understand the numerous e-mails, the solution is on account of the YouTube videos. This always happens when the student needs to use a new tool and do not know how. So, tutorials help a lot. The student is feeling special and satisfied. Has even recorded a once and given the link for students. And it all worked out! " (Tutor- E)

Source: the author

TABLE B

USE OF VIRTUAL TOOLS TO INCREASE AFFECTION

VIRTUAL TOOLS	GOAL
Social Networks	Valuing relationships
E-mail	Closer ties
Communication between tutors : What's App	Complicity between team members
The YouTube	Comprehension about difficulties and specific response

Source: the author

As result, we found that the main teaching strategies used by online tutors are related to the use of social networks, email, YouTube and the communication between tutors (distance and face). By analyzing how the online teaching strategies collaborate to the learning process in view of the tutors we observed that tutors mostly use daily Social Media, What's App, YouTube and email as teaching strategies to fill in an existing empty inside Virtual Learning Environment. In other words, the

tutors understand the importance to use the virtual tools as mechanism to improve the virtual relationships besides to use them to minimize problems from virtual environment.

Anahtar Kelimeler: Distance Education, Affection, Virtual Tools, Online Tutors and Students

Kaynakça

ALVES, J. R. M. **Pesquisas em educação à distância**. Rio de Janeiro: Institutos de Pesquisas, 1994.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394, de 1996**. Brasília: Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicação, 1997.

_____. **ProInfo** Informática e formação de professores Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

_____. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Tutor**. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/como-participar/17-conteudo-estatico/conteudo/50-tutor. Acesso em Ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra 1996

LITWIN, Edith. **Educação a Distância: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

MACHADO, L. D.; MACHADO, E. C. **O papel da tutoria em ambientes de EAD**. 2004. Disponível em http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-tc-a2.htm. Acesso em 09 set. 2015.

MAGGIO, ANDRADE, A. A. M. de. **Qualidade em projetos de educação a distância. Tecnologia Educaciona**/ v. 25, n. 139, nov/dez, p.32-34, 2001.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na Educação a Distância: o tutor e sua importância nesses processos. Texto impresso, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo:Atlas, 1987

UECE. Universidade Estadual do Ceará. **SATE – Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais.** Disponível em: http://www.uece.br/sate/index.php/conheca-a-uab. Acesso em Set. 2014.

(9636) Eğitsel Oyunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri ve Yeterliliklerinin İncelenmesi (Nitel Bir Araştırma)

ZEKİHAN HAZAR — *Ömer Halisdemir Üniversitesi*
MERYEM ALTUN — *Öğretmen*
GÜRKAN HAZAR

Problem Durumu

Toplumsal yaşamını en üst seviyede tutmaya çabalayan insan, dünyadaki değişmeleri ve gelişmeleri ön bilgilerini tekrar gözden geçirerek yaşamına uygulamaya çalışır. Teknolojinin ilerlemesi ile geçmiş bilgilerin korunması, aktarılması, geliştirilmesi yaşamın gereği haline gelmiş; bu aktarım eğitim yolu ile sağlanmıştır. Şüphesiz insan ihtiyaçları, bilginin eğitim aracılığı ile paylaşılıp çoğaltılmasına yön vermektedir. Öyle ise eğitim, insan ihtiyaçlarının giderilmesi için oluşturulmuş sistemler bütünüdür denilebilir. Eğitimdeki yeni yaklaşımların öğrenciyi merkeze almasıyla birlikte öğrencilerin ilgi, merak ve istekleri daha önemli hale gelmiştir. Öğrenci katılımının öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Öğrenciler oyun oynarken eğlendikleri için eğitimin içine oyunu katmak, onları eğlendirirken derse olan katılımlarını da artırmaktır. Öğrenmenin kalıcı olabilmesi ve daha etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için eğitimciler, pedagoglar, psikologlar çeşitli çalışmalar yürütmektedirler. Bu çalışmalar sonucunda günümüzde gelinen noktada geleneksel sınıf ortamlarında gerçekleşen öğretmen merkezli eğitimlerin yeterli olmadığı görülmektedir. Bu doğrultuda yeni yaklaşımlar ortaya konmaktadır (Kukul, 2013). Bunlardan biri de Eğitsel Oyunlardır (Oyun Yoluyla Eğitim).

Eğitimde kullanılacak farklı ders ve araçlar sayesinde bireyler ulaşılması hedeflenen özelliklere sahip olacaklardır. Genel anlamda oyun, bu amaca hizmet eden araçlardır (Dempsey, Hasey, Lucassen, Casey, 2002). Kirriemur ve McFarlane (2004) oyunun stratejik düşünme, planlama, iletişim, sayılarla ilgili uygulama yapma, tartışma, grupça karar verme, veri işleme gibi becerilerin geliştirilmesinde son derece önemli olduğuna değinmişlerdir. Oyunun eğitimle ilgili yararlarının yanı sıra motivasyonu arttırma (Rosas vd., 2003), öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirme (Lou, Abrami, D'Apollonia, 2001) gibi davranışa yönelik katkılarından da söz edilmektedir.

Eğitsel oyunlar, öğretim sürecinde önemli bir role sahiptir. Gerek öğrenci gerekse öğretmen açısından öğretim sürecinin daha verimli geçmesi ve hedeflenen kazanımlara ulaşmada önemli bir öğretim tekniğidir. Öğrenci açısından değerlendirilecek olursa eğitsel oyunlar, dersi monotonluktan kurtaran, öğrenci dikkat ve motivasyon düzeyini arttıran, öğrenciye yaparak-yaşayarak öğrenme imkanı sunmanın yanında kalıcı öğrenmeye katkı sağlayan, eğlenirken öğrenme - öğrenirken eğlenme gibi önemli fırsatlar sunan ve böylelikle ders işleme süresini arttıran önemli bir öğretim tekniğidir. Öğretmen açısından değerlendirilecek olursa eğitsel oyunlar, farklı oyun türleriyle öğrencilerin farklı zeka alanlarına kolayca hitap edebilme, bireysel farklılıkları değerlendirebilme, öğrenciyi derse aktif olarak katma ve öğretim sürecinde öğrencilerle birlikte eğlenerek öğretme gibi önemli fırsatlar sunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul kademesinde öğretmenlik yapan farklı branşlardaki öğretmenlerin "eğitsel oyunlar" konusundaki görüşlerinin incelenerek yeterliliklerinin kendi görüşleri doğrultusunda araştırılmasıdır. Yapılan literatür incelemesinde ülkemizde bu alanda yapılmış sınırlı sayıda araştırmanın bulunduğu gözlenmiştir (Uğurel ve Moralı, 2008; Er, 2008; Hanbaba ve Bektaş, 2010; Gürsoy ve Arslan, 2011; Coşkun vd., 2011). Literatürdeki çalışmaların büyük bir bölümünün ise tek branşa özgü olarak yapılmış olması bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, nitel araştırma modelinden durum çalışması deseni benimsenmiştir. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Ankara İli Kızılcahamam ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Kızılcahamam İmamhatip Ortaokulu ve Orhan Gazi Ortaokulunda görev yapmakta olan (Türkçe, Beden Eğitimi ve Spor, Yabancı Dil, Sosyal Bilgiler, Teknoloji ve Tasarım, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Matematik, Görsel Sanatlar, Fen Bilimleri, Müzik, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım) 33 öğretmen oluşturmaktadır. Her branştan üçer öğretmen çalışmaya katılmıştır. Araştırmada katılımcıların branşları ve numaraları kullanılmıştır (Örneğin; Beden Eğt.1). Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları hakkında yeterli ve gerçekçi verilere ulaşılacağı düşünülerek görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Verilerin analizinde "Betimsel ve İçerik analizi" yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu süreçte önceden belirlenen temalarla birlikte, verilerin analizinde "kodlama" yoluna gidilerek, kodlardan anlamlı alt kategorilere ulaşılmış ve alt kategorilerden ana kategorilere ulaşılmıştır. Verilerin analizi sürecinde, alan içinden uzman görüşleri alınarak kodların kategorilerle anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı noktasında değerlendirmeler yapılmıştır. Bu görüşler doğrultusunda bazı kodların aynı anlamı ifade ettikleri ve bu kodların tek bir kod olarak alınması ve bazı alt kategorilerin tekrardan isimlendirilmesine karar verilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) × 100) kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda güvenirlik oranı % 89 olarak bulunmuştur. Bir diğer güvenirlik yöntemi olan "doğrudan alıntı" yönteminden de yararlanılarak çalışmada doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Analiz sürecinin sonunda veriler kategori, alt kategoriler ve kodlar olarak anlamlı tablolar haline dönüştürülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin "eğitsel oyunlar" konusunda genel olarak iyi düzeyde literatür bilgisine sahip oldukları ancak uygulama sürecinde kendilerini yetersiz gördükleri ve bunun nedeninin ise lisans döneminde böyle bir eğitim almadıklarından kaynaklandığı, dolayısıyla ders sürecinde öğretmenlerin "eğitsel oyunları" yeterince kullanamadıkları ve öğretim tekniği açısından bu konuda yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer önemli sonuç ise öğretmenlerin "eğitsel oyunlar" ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri veya kurslara ihtiyaçları olduğunu belirtmeleridir.

Sonuç olarak; öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre düzenlenmiş olan bir eğitim sisteminde, öğrencinin eğitim sürecinde aktif olmasına, yaparak-yaşayarak öğrenmesine imkan sunan ve bütün gelişim alanlarına doğrudan hitap eden (bilişsel, duyuşsal, sosyal, devinimsel) en önemli öğretim tekniklerinden biri olan "eğitsel oyunlar" eğitim sürecinin en önemli argümanlarındandır. Eğitimcilerin ise hedeflenen kazanımlara ulaşabilmede bu tekniği iyi derecede bilmesi ve uygulaması önemlidir. Bu araştırmanın, konu ile ilgili sonraki dönemlerde yapılacak olan çalışmalara yol göstermesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Oyun, Eğitsel Oyun, Öğretmen, Yeterlilik, Branş

Kaynakça

Coşkun, H., Akarsu, B., Kariper, İ. A. (2012). Bilim Öyküleri İçeren Eğitsel Oyunların Fen ve Teknoloji Dersindeki Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13*(1); 93-109.

Dempsey, J. V.,Haynes, L. L., Lucassen, B. A., Casey, M. S. (2002). Fortysimplecomputergamesandwhattheycouldmeantoeducators. *Simulationand Gaming, 33*(2), 157-168.

Er, A. (2008). Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Sınıf İçi Etkinlik Olarak Oyun Kullanımı. *KKEFD, 17*, 301-310.

Gürsoy, A., Arslan, M. (5-7 May 2011). *Eğitsel Oyunlar ve Etkinliklerle Yabancılara Türkçe Öğretim Yöntemi.* 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics Sarajevo, 177-185.

Hanbaba, L., Bektaş, M. (2010). Oyunla Öğretim Yönteminin Hayat Bilgisi Dersi Başarısı ve Tutumuna Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1); 115-128.

Kirriemuir, J., McFarlane, A. (2004). LiteratureReview in Games and Learning, Report 8, Futurelabseries, 27.11.2016 tarihinde erişilmiştir. http://admin.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Games_Review.pdf.

Kukul, V. (2013). *Eğitsel Dijital Oyunlar Kuram, Tasarım ve Uygulama: Oyunla İlgili Tarihsel Gelişim ve Yaklaşımlar (s.20-31).* (Ed. M. A. Ocak). Ankara: Pegem

Lou, Y., Abrami, P., D'Apollonia, S. (2001). Small groupandindividuallearningwithtechnology: a meta-analysis. *Review of EducationalResearch*, *71*(3), 449-521.

Miles, M.,B., Huberman, A. M. (1994), Qualitive Data Analisis. İnternational Educationa and Professional Publisher. ThousandOaksLondon New Delhi: SAGE

(9833) Üniversite Öğrencilerinde Yaşamın Anlamı İle Öznel Zindelik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ABDULLAH MERT
Uşak Üniversitesi

GÖZDE ŞENSOY
Uşak Üniversitesi

Problem Durumu

Önceleri, psikoloji mutluluk ve doyum gibi olumlu duygulardansa depresyon ve kaygı gibi olumsuz duygulara odaklanmakta iken 1980'lerden itibaren "iyi oluş", "mutluluk" ve "yaşam doyumu" hakkında yapılan atıflar misliyle artar olmuştur. Öznel iyi oluş kavramı; pozitif duyguların varlığı, olumsuz duyguların azlığı ve yaşamdan memnun oluş faktörlerinin üçlü korelasyonu olarak tanımlanmaktadır. Öznel iyi oluşun yüksek olması, yaşamı hakkında olumlu düşüncelerin ve duyguların baskınlığını yansıtmaktadır. Öznel iyi oluşu yüksek olan kişiler, hayatlarında devam etmekte olan olayları büyük oranda olumlu değerlendirdiğinden öncelikle daha hoşnut duygular hissederler (Myers ve Diener, 1995). Araştırmalara göre yaşamın anlamı ile öznel iyi oluş arasında yüksek ilişki bulunduğu gözlenmiştir. Yaşamlarında anlam bulan kişiler, bulamayanlara göre daha az psikolojik stres yaşamaktadırlar, özsaygı ve mutluluk düzeyleri daha yüksektir (Sezer, 2012). Coşkunluk durumunu ifade eden "öznel zindelik" kavramı ise, kişinin bilinçli deneyimleriyle bağlantılı olarak canlılık ve enerji hali olarak tanımlanır. Fiziksel ve psikolojik koşullardan etkilenir ve öznel iyi oluşla yakından ilgilidir (Ryan ve Frederick, 1997). İnsanlar, ergenlik döneminde bir kimlik belirleme sürecine girer. Genç yetişkinliğin ilk yılları olan üniversite döneminde de bu sürecin etkilerine rastlanmaktadır. Yaşamın anlamı da yine bu yıllarda bireyler tarafından sıklıkla sorgulanmaktadır. (Yüksel, 2012). Vieira ve Aquino'ya göre (2016) bireyin anlama dair görüşü zindelik konusunda önemli bir rol oynar. Hayatta yüksek bir anlam algısının, öznel canlılığın değerlendirilmesini etkileyebilecek psikolojik ve fiziksel olaylara karşı koruyucu bir faktör oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Olumlu eğilimler de daha iyi sağlığın habercisi sayıldığından, kişinin hayatında bir anlamın ya da anlam arayışının olup olmaması öznel zindelikle yakından alakalı gibi görünmektedir. Genç yetişkinlerde yaşamın anlamlılığı, yaşam kalitesi, yaşam doyumu ve sağlıklı yaşam beklentileri açısından önemli bir rol oynuyor olabilir. Dolayısıyla genç yetişkinlik döneminde yaşamın anlamının sorgulanması ve öznel zindelik kavramının birlikte incelenmesi önemli görülmektedir. Literatüre bakıldığında ülkemizde ve dünyada genç yetişkin popülasyonunda öznel zindelik ve yaşamın anlamı kavramlarını ele alan az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu nedenle genç yetişkinlerde öznel iyi oluşa katkı sağlayan öznel zindelik ve yaşamın anlamı kavramlarının araştırması bu çalışma için motive edici olmuştur. Bu çalışmanın amacı, genç yetişkinlerde yaşamın anlamı ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bunun yanı sıra, üniversite öğrencilerinin öznel zindelik düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi çeşitli değişkenler açısından da incelenmesi planlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, yöntem olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi olarak da bilinen alan araştırması yöntemi kullanılacaktır. Betimsel bir araştırma yöntemi olan alan araştırmaları, insanların herhangi bir konudaki görüş, tutum ve değerlendirmelerini içermektedir (Sevinç, 2009) Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlere öğrenim görmekte olan öğrenciler, örneklemini ise belirtilen evrenden tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilecek 250 öğrenci oluşturacaktır. Veri toplama araçları,, Öznel Zindelik Ölçeği ve Yaşamın Anlamı Ölçeği ile araştırmacı tarafından katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi vb. değişkenlerini belirlemek amacıyla oluşturulan Kişisel Bilgi Formu'dur. Ryan ve Frederick(1997) tarafından geliştirilen ve Uysal, Sarıçam ve Akın (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Öznel Zindelik Ölçeği; bireylerin kendisi hakkında bilgi vermesine dayanır ve 7 maddeden oluşur. Kişilerin canlı ve enerjik hislerine yönelik olarak zindelik düzeylerini belirlemeyi hedefler. Ölçekten alınan puan yükseldikçe öznel zindelik oranının da yükseldiği görülmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .84 olarak tespit edilmiştir. Steger, Frazier, Oishi ve Kaler (2006) tarafından geliştirilmiş, Demirdağ ve Kalafat (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Yaşamın Anlamı Ölçek, "var olan anlam" ve "bulunmaya çalışılan anlam" şeklinde iki alt ölçekten oluşur. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı "var olan anlam alt ölçeği" için .81, "bulunmaya çalışılan anlam alt ölçeği" için .85 olarak gözlenmiştir. Katılımcılardan elde edilen bilgiler SPSS 16.0 paket programıyla değerlendirilecektir. Veri analizinde verilerin normal dağılım gösterip göstermemesine bağlı olarak parametrik yada parametrik olmayan testler kullanılarak gerekli analizler yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yaşamın anlamı üniversite yıllarına karşılık gelmekte olan genç yetişkinlik döneminde bireyler tarafından sıklıkla sorgulanmaktadır (Yüksel, 2012) ayrıca bireyin anlama dair görüşü zindelik konusunda önemli bir rol oynadığı bilinmektedir (Vieira ve Aquino, 2016). Bu araştırma sonucunda genç yetişkinlik döneminde yaşamda anlamın varlığı ile yaşamda anlam arayışı içinde olma ve öznel zindelik arasındaki ilişkilerin ortaya konması, bunun yanı sıra sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi değişkenler açısından da bu faktörlerin incelenmesi hedeflenmektedir. Bulgular, katılımcılardan elde edilen bilgilere göre değerlendirilip sunulacaktır. Son olarak bu bulgulara dayanarak daha sonraki araştırmalar için öneriler getirilecektir. Araştırmanın ülkemizde ve dünyada, bu konudaki literatür açığına katkı sağlayacağı söylenebilir. Araştırma sonuçlarının

üniversite öğrencilerine sunulacak olan hizmetlerde ve bu ve benzer konularda ileride yapılacak olan farklı araştırmalara katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaşamın anlamı, öznel zindelik, öznel iyi oluş.

Kaynakça

Demirdağ, S., & Kalafat, S. (2015). Yaşamın Anlamı Ölçeği (YAÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(2), 83-95. DOI: 10.17679/iuefd.16250801

Gable, S. L. ve Haidt, J. (2005). What (and Why) Is Positive Psychology?, 2005, Vol. 9, No. 2, 103–110 DOI: 10.1037/1089-2680.9.2.103

Gocet Tekin, E. ve Satıcı, B. (2014). An Investigation of the Predictive Role of Authenticity on Subjective Vitality, Educational Sciences: Theory & Practice • 14(6) • 2063-2070, DOI: 10.12738/estp.2014.6.2216

Myers, D.G. & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science, 6* (1), 10-19.

Ryan, R. M. ve Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 529-565. doi: 10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x

Sevinç, B. (2009). Survey Araştırma Yöntemi. In K. Böke (Ed.), Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (245-283). İstanbul: Alfa Yayınları.

Sezer, S. (2012). Yaşamın Anlamı Konusuna Kuramsal ve Psikometrik Çalışmalar Açısından Bir Bakış, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2012, cilt: 45, sayı: 1, 209-227

Steger, M. F. (2012). Making Meaning in Life. *Psychology Press, 23,* 381–385. doi: 10.1080/1047840 X. 2012.720832

Şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Kaya, S. ve Pala, H. (2012). Öznel iyi oluşu açıklamada umut ve yaşamda anlamın rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20* (3), 827-836.

Vieira, D. C. R. ve Aquino, T. A. A. (2016). Subjective Vitality, Meaning in Life and Religiosity in Older People: A Correlational Study, Trends in Psychology / Temas em Psicologia – 2016, Vol. 24, nº 2, 495-506 DOI: 10.9788/TP2016.2-05En

(9854) Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Derslerinde Beden Dili Kullanma Durumları

ELİF KILIÇ — *MEB*

NİHAT ÇALIŞKAN — *Ahi Evran Üniversitesi*

Problem Durumu

İnsanın toplumsal bir varlık olması çevresiyle iletişim kurmasını da beraberinde getirmiştir. Çevresiyle iletişim kurması da onu toplumsallaştırmıştır aynı zamanda. İnsanlar duygularını, düşüncelerini, hayallerini, umutlarını aktarma gereksinimi duymuş ve bunun sonucunda da iletişim denen olgu ortaya çıkmıştır (Çetinkaya, 2011).). Literatür tarandığında farklı iletişim tanımlamaları ile karşılaşılır. Çalışkan ve Yeşil (2005) iletişimi insanlar için çok önemli olan eylemler ağı olarak tanımlamaktadırlar. Tekinalp ve Uzun (2006: 3) ise iletişimi "psikoloji, sosyal psikoloji, toplum bilim, dil bilim, ekonomi, siyaset, felsefe ve tarih alanını da barındıran bir disiplin" olarak belirtmektedir.

İletişimde iletilmek istenilen mesajın karşı tarafa ulaşması için etkili iletişim becerilerine sahip olunması oldukça kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olmaktadır. İletişimin sağlıklı olması; ayrıca iletişimin anlamlı ve doyurucu olmasını, insanların yaşamları boyunca karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmelerini sağlarken tam tersi bir durumda yani iletişimin sağlıklı olmaması ise anlaşılamama, kendi gereksinimlerini karşılayamama ve beraberinde yalnızlık hissini getirmektedir (Korkut,1996). Bu yüzden etkili iletişim becerilerine sahip olmak iletişimin asıl amacı olan anlaşılmayı ve beraberinde de mutluluğu getirecektir (Baltaş ve Baltaş, 2014: 19).

Duygu, düşünce, istek, ihtiyaç ve içinde bulunulan ruhsal durumlar başka insanlarla paylaşılırken sözlü iletişimin yanında sözsüz iletişimden de yararlanılır (Gökçeli, 2013). İletişim söz konusu olduğunda genellikle akla ilk gelen şey kelimeler olmaktadır; ancak iletişim kurulduğunda yararlanılan tek şey konuşma yani kelimeler değildir. İletişim hem sözlü hem de sözsüz iletişimden oluşmaktadır (Göçmenler, 2011).

İletişimi başlatan kaynak durumunda olan öğretmenlerin iletişim becerilerinin yüksek olması ve bahsi geçen özelliklere sahip olması beklenmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin söz edilen özelliklere sahip olması ve onları yerinde kullanması süreci olumlu yönde etkileyecektir. Bu bağlamda İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dilini kullanma durumları belirlenmeye çalışılacaktır. Böylece İngilizce öğretmenlerinin beden dillerini ne derece etkili kullandıkları saptanacak, eğitimsel süreçlerin daha olumlu bir şekilde sürdürülebilmesine de katkı sağlanmış olacaktır.

Bu araştırmada Kırşehir il/ ilçe merkez ve koy ortaokullarında görevli İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dili kullanma durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Problem durumunu "ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dilini kullanma düzeyleri nedir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu problemin alt problemlerini ise;

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dilini kullanma durumları nedir?

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dilini kullanma durumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dilini kullanma durumları öğretmenin meslekteki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?

Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dilini kullanma durumları öğretmenin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dilini kullanma durumu algısı, öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğrencilerin ortaokul İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dilini kullanma durumu algısı, öğrencilerin sınıf seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin beden dili kullanma durumu konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında bir fark var mıdır? soruları oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin derslerinde beden dilini kullanma durumunu belirlemek amaçlandığı için betimsel nitelik taşımaktadır. Çalışmada tarama modellerinden tekil tarama modeli kullanılmıştır. Değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modellerine tekil tarama modelleri denir. "Durum ve alışkanlıkların saptanması gibi pek çok alanda tekil tarama modelleri uygulanabilir" (Karasar, 2008: 79).

Araştırmanın hedef evreni Kırşehir il/ ilçe, merkez ve köylerindeki ortaokullardır. Karasar (1991)'a göre bu evren soyuttur ve zaman, parasal ve birçok açıdan ulaşılma zorluğundan dolayı ulaşılabilen evrene (çalışma evreni) gidilmiştir. Ulaşılabilen

evren, ya doğrudan gözlenerek ya da seçilen örnek bir küme üzerinde yapılan gözlemlere dayanarak görüş bildirilebilen

evrendir (Karasar, 1991). Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015- 2016 eğitim- öğretim yılında Kırşehir il/ ilçe merkez ve köylerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya dahil edilen öğretmenler okullarının kadrolu öğretmeni olduklarından, ücretli veya görevlendirme olarak çalışan öğretmenler araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu sebepten, ulaşılıp değerlendirmeye alınan toplam öğretmen sayısı 98'dir. Bu öğretmenlerin 34'ü erkek, 64'ü ise kadındır. Çalışmaya katılan öğrenciler ise ortaokullarda öğrenim görmekte olup farklı sınıf düzeylerinden gönüllülük esasına göre rastgele seçilmiştir. Öğrencilerin 332'si 5. sınıf, 317'si 6. sınıf, 336'sı 7. sınıf ve 144'ü 8. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların 642'si kız, 487'si erkek olmak üzere toplamda 1129 ortaokul öğrencisi çalışmaya iştirak etmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin öğrencilere kıyasla beden dili kullanımı bakımından kendilerini daha iyi değerlendirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin beden dili kullanım özelliklerine ilişkin aldıkları puanlar arası fark, istatistiksel anlamlılık işaret etmektedir. Erden ve ark. (2014) göre sınıf içerisindeki iletişimde öğretmenlerin kendilerini öğrencilere göre daha olumlu algıladığı görülmektedir. Durmaz (2007), Fan (2012), Günay (2003), İpek ve Terzi (2010), Maulana ve ark. (2011) ve Öztaş (2001) tarafından yapılan araştırmalarda sınıf içi ve okul içi ortamlarda öğretmenlerinin öğrencileriyle iletişim becerilerine ilişkin algılarının yüksek olduğu ve kendilerini yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar doğrultusunda beden dili açısından öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeleri ve öğrencilerce değerlendirilmeleri farklı olduğundan İletişim kavramı ve öğretmen- öğrenci iletişiminin etkililiği konusunda hizmet içi eğitim programları uygulanabilir. Aynı beden dili hareketleri öğretmen ve öğrencilere sorularak aralarındaki algı farkı ortaya çıkarılarak öğretmenlerin ve öğrencilerin yanlış değerlendirmelerinin önüne geçilerek ortak bir kanıya varılabilir.

Anahtar Kelimeler: Beden Dili, İngilizce Öğretmenleri

Kaynakça

Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2014). *Bedenin Dili.* İstanbul: Remzi Kitabevi

Çalışkan, N. ve Yeşil, R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 199-207.

Çetinkaya Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 19 (*2*), 567-576.

Durmaz, S. (2007). *Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri "Malatya İli Örneği". (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). İnönü Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Göçmenler, H. (2011). *Beden Dilinin Yabancılara Türkçe Öğretiminde Etkisi*.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/ Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

İpek, C. ve Terzi, A. R. (2010). İlk ve ortaöğretim kurumlarında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi: Van ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16 (*3*), 433-456.

Öztaş, R. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Yeterlilikleri.* **(**Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel.

Maulana, R., Opdenakker, M., Brok., ve Bosker, R. (2012). Teacher- student interpersonal relationships in Indonesian lower secondary education: Teacher and student perceptions. *Learning Environments Research*, 15 (*2*), 251-271.

(9883) Üniversite Öğrencilerinde Benlik Ayrımlılaşması ile Psikolojik İyi Olma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ABDULLAH MERT
Uşak Üniversitesi

PINAR ÇETİNER
Uşak Üniversitesi

Problem Durumu

Davranış bilimciler, son yıllarda bireylerin problemleri yerine onların olumlu yönlerine odaklanmıştır. Pozitif psikoloji olarak adlandırılan bu yaklaşımda yer alan kavramlardan biri psikolojik iyi olmadır. Kavram Ryff (1995) tarafından kişilerle iyi ilişkiler kurmayı, özerkliği, pozitif benlik algısını, çevre üzerinde hakimiyeti, yaşamın anlamını ve sağlıklı bir gelişim sürecindeki duyguları kapsayan altı boyutlu bir yapı olarak tanımlanmıştır. Belirlenen standart ve değerlere göre yaşamın değerlendirilmesi bakış açısını benimseyen hazcı yaklaşım psikolojik iyi olmayı doyum ve mutluluk olarak kavramsallaştırmıştır. Diğer bakış açısı olan psikolojik işlevsellik, psikolojik iyi olma kavramını tam fonksiyonda bulunma ve kendini gerçekleştirme kavramlarına göre açıklamaktadır (Waterman, 1993).

Araştırmalar kişinin iyilik hali üzerinde özellikle aile ve arkadaşlar ile kurulan ilişkilerin önemli bir rolü olduğunu göstermiştir (Harlow ve Cantor, 1996; Mancini ve Orthner, 1980). Bireyin çevresindeki kişiler ile ilişki düzeyini etkileyen kavramlardan biri benlik ayrımlaşması kavramıdır. Bireyin çevresindeki kişiler ile ilişki düzeyini etkileyen kavramlardan biri benlik ayrımlaşması kavramıdır. Benlik ayrımlaşması kavramı Bowen (1978) kişinin çevresindeki bireylerle ilişkisinde duygu-düşünce ve yakınlık-uzaklık dengesini sağlayabilmesi olarak ifade edilmiştir (Skowron ve Friedlander, 1998). Çok boyutlu bir kavram olarak değerlendirilen "benlik ayrımlaşması" bireyin iç dünyası ve çevresindeki kişilerle iletişimine odaklanan iki ana boyut ve bu iki temel boyutun altında bulunan dört farklı alt boyutta ele alınmaktadır (Skowron ve Friedlander, 1998; Skowron ve Schmitt, 2003). "Ben pozisyonu alma" ve "Duygusal tepkisellik" kişinin iç dünyası ana boyutunun alt boyutlarını oluştururken; "Başkalarına bağımlılık" ve "Duygusal kopma" ise kişinin diğerleri ile ilişkisine yönelik temel boyutun alt boyutlarını oluşturmaktadır. Bowen (1978), Benlik ayrımlaşması yaşayan kişilerin ilişkilerinde ayrıca daha esnek ve uyumlu davranışlar sergileyebildiğini, duygusallıklarını yitirmeden mantıklı davranabildiklerini, kaygı yaşadıkları durumlarda bile düşünce-duygu ayrımını yapabildiklerini ve yaşamlarını kendi ilke ve inançları doğrultusunda yönlendirebildiğini ifade etmiştir. Bowen (1978), bu kişilerin ilişkilerinde ayrıca daha esnek ve uyumlu davranışlar sergileyebildiğini, duygusallıklarını yitirmeden mantıklı davranabildiklerini, kaygı yaşadıkları durumlarda bile düşünce-duygu ayrımını yapabildiklerini ve yaşamlarını kendi ilke ve inançları doğrultusunda yönlendirebildiğini ifade etmiştir. Alan yazın incelendiğinde benliğin ayrımlaşması ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkiyi ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayıdır ki bu çalışmanın alandaki boşluğu doldurması açısından önem teşkil edeceği düşünülmektedir. Sosyal yaşamın önemli bir yer edindiği üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi olma kavramının kişinin iç dünyası ve çevresindeki kişilerle iletişimine odaklanan benliğin ayrımlılaşması kavramına göre aydınlatılmaya çalışılması önemlidir. Bu doğrultuda araştırmada, üniversite öğrencilerinde benliğin ayrımlaşma düzeyinin onların psikolojik iyi olma düzeylerini yordamadaki rolü araştırılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın amacı doğrultusunda, çalışma ilişkisel tarama modeline göre gerçekleştirilecektir. Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde çeşitli bölümlerde örenim görmekte olan ve tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilecek toplam 300 (177 kız ve 123 erkek) üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada verilen toplanmasında Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilen, Doğan ve Çötok (2011) tarafından uyarlaması yapılan "Oxford Mutluluk Ölçeği" ve Skowron ve Friedlander (1998) tarafından geliştirilen, Işık ve Bulduk (2016) tarafından uyarlaması yapılan "Benlik Ayrımlaşması Ölçeği" kullanılmıştır. Tek boyutlu bir yapıya sahip olan "Oxford Mutluluk Ölçeği" 7 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .74 iken test-tekrar test çalışmasında ise güvenirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır. "Benliğin Ayrımlaşması Ölçeği" ise 1. Duygusal tepkisellik, 2. Ben pozisyonu alma, 3. Duygusal kopma ve 4. Başkalarına bağımlılık olmak üzere dört alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama çalışmasında, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .81, Duygusal tepkisellik alt boyutu için .78, Ben pozisyonu alma alt boyutu için .75, Duygusal kopma alt boyutu için .77 ve Başkalarına bağımlılık alt boyutu için ise .74 olarak hesaplanmıştır. 5 hafta ara gerçekleştirilen test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .74 olarak bulunmuştur. Analizler SPSS 16. programı aracılığı ile .01 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Veriler korelasyon ve regresyon analizleri kullanılarak test edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinde benliğin ayrımlaşması ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bowen (1978) benliği ayrımlaşmış kişilerin ilişkilerinde duygusallığı yakalayabildiklerini, istenilen düzeyde duygularını karşısındakilere iletebildiğini ve çevresindeki kişilere aşırı bağlılık yaşamadan duygusal ilişkilerini sürdürebildiklerini ifade etmiştir. Aile ve arkadaşlar ile kurulan ilişkiler, bireyin iyilik hali üzerinde in önemli bir etkisi olduğunu göstermiştir (Harlow ve Cantor, 1996). Bu araştırmanın alan yazınındaki boşluğun giderilmesi noktasında önem taşıyacağı düşünülmektedir. Araştırmanın veri analizlerinin incelenmesine devam edilmektedir. Bulgular katılımcılardan elde edilen bilgilere göre değerlendirilip sunulacak ve sonraki araştırmalar için öneriler getirilecektir. Mevcut araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır.

Araştırmanın ilk sınırlılığı, katılımcılarının Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerden oluştuğu için tüm üniversite öğrencilerine genellenemez. Araştırmanın ikinci sınırlılığı ise, elde edilen veriler sadece nicel yöntemlerden elde edilmiştir. Sınırlılıklara rağmen, bu araştırma sonuçlarının üniversite öğrencilerine sunulacak olan hizmetlerde ve benzer konularda ileride yapılacak olan farklı araştırmalara katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Benlik Ayrımlaşması, Psikolojik İyi Olma ve Mutluluk

Kaynakça

Bowen, M. (1978). Theory in the practice of psychotherapy. In P. J. Guerin, Jr. (Ed.), *Family therapy: Theory and practice* (pp. 42–90). New York, NY: Garner Press.

Doğan, T., ve Çötok, N. A. (2011). Oxford mutluluk ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(36), 165-170.

Harlow, R.E. ve Cantor, N. (1996). Still participating after all these years: A study of life task participation in later life. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*(6), 1235-1249.

Hills, P. ve Argyle, M (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and individual differences*, *33*(7), 1073-1082.

Işık, E. ve Bulduk, S. (2014). Benliğin ayrımlaşması ölçeğinin üniversite öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik çalışması. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur, 24-26 Nisan, 2014.

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, *4*(4), 99-104.

Skowron, E. A. ve Friedlander, M. L. (1998). The Differentiation of Self Inventory: Development and initial validation. *Journal of Counseling Psychology*, *45*, 1–11.

Skowron, E. A. ve Schmitt, T. A. (2003). Assessing interpersonal fusion: Reliability and validity of a new DSI Fusion With Others subscale. *Journal of Marital and Family Therapy*, *29*, 209–222.

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (Eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *64*, 678-691.

(9967) İkili Kodlama Kuramına Göre Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Bilişsel Şemalar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

DURMUŞ BURAK

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Problem Durumu

İnsan zihni karmaşık bir yapıya sahiptir. Zihnimiz duyu organlarımız ile çevreden gelen binlerce bilgiyi algılar, yorumlar, işler, depolar. Bu süreçte öğrenme açısından daha çok öne çıkan süreç çeşitli kanallarla algılanan, işlenen bilginin; depolanması, depolanan bilgilinin ilişkilendirilmesi, geri getirilmesidir. Bu bağlamda karşımıza şema kavramı çıkmaktadır. Şemalar; bireyin zihninde, nesneler, olaylar veya eylemlerle ilgili organize olmuş kavram kümeleridir. Bireyin sahip olduğu her şema, o bireyin herhangi bir kavram hakkında bildiklerini ve bu bilginin parçaları arasındaki karşılıklı ilişkileri göstermektedir (Burns, Roe ve Ross, 1992). Bu doğrultuda şemalar, insanın duyu organlarından bağımsız değildir.

1960'lı yılların sonlarında davranışçılığın etkilerinden sıyrılmaya başlayan psikoloji araştırmaları, bilişsel süreçlerin araştırılması üzerinde yoğunlaşmıştır. Paivio'nun 1960'lı yıllarda başlattığı çalışmalar, otuz yıllık bir çalışma süreci sonunda, sözel ve sözel olmayan bilişsel süreçlere eşit ağırlık veren İkili Kodlama Kuramı'nın (İKK) geliştirilmesiyle sonuçlanmıştır. İkili Kodlama Kuramı (İKK) belleğin, biri dili diğeri ise sözel olmayan algıları temsil eden ve işleyen, iki alt bilişsel sistemden oluştuğunu varsaymaktadır (Aldağ, 2005).

İkili Kodlama Kuramı ve Piaget'in öğrenmeyi açıklayan zihin yapıları arasında ortak varsayımlar bulunmaktadır. İkili Kodlama Kuramında sözel-sözel olmayan zihinsel yapılar, Piaget'e göre şemalardır. Şemaların oluşumu ya da sözel-sözel olmayan zihin yapıların oluşumu çoklu etkileşime bağlanmıştır. İkili Kodlama Kuramı'nın eğitim uygulamasında çoklu ortam materyaller ile sözel-sözel olmayan kanallardan içerik sunulmalıdır. Zihinde işlenen içerik önceki öğrenmelerle veya yeni öğrenmeler ile uzun süreli bellekte tutulmaktadır. Başka bir ifade ile önceki şemalar arasında ilişkiler gelişmekte ya da yeni şemalar oluşmaktadır.

Öğretim materyallerinin oluşturulmasında kuramsal temellerin uygulanması kuşkusuz önemlidir. İKK materyal geliştirmede deneysel olarak kanıtlanmış pek çok ilke ortaya koymuştur. Bu ilkeler bilgisayarlı öğretim ortamı için düzenlenmiş olan çoklu ortam materyal tasarımına rahatlıkla uygulanabilmektedir. Çoklu ortam herhangi bir içeriğin çok çeşitli formlarda (ses, grafik, animasyon, müzik vb.) sunulmasıdır (Shcwartz ve Beichner, 1999).

İkili Kodlama Kuramı ve Piaget'in öğrenmeyi açıklayan zihin yapıları arasında ortak varsayımlar bulunmaktadır. İkili Kodlama Kuramında sözel-sözel olmayan zihinsel yapılar, Piaget'e göre şemalardır. Şemaların oluşumu ya da sözel-sözel olmayan zihin yapıların oluşumu çoklu etkileşime bağlanmıştır. İkili Kodlama Kuramı'nın eğitim uygulamasında çoklu ortam materyaller ile sözel-sözel olmayan kanallardan içerik sunulmalıdır. Zihinde işlenen içerik önceki öğrenmelerle veya yeni öğrenmeler ile uzun süreli bellekte tutulmaktadır. Başka bir ifade ile önceki şemalar arasında ilişkiler gelişmekte ya da yeni şemalar oluşmaktadır.

Performans, sözel ve sözel olmayan sistemlerin beraber çalışması sonucunda ortaya çıkan bütünleşik bir işlevdir. Sistemlerin işleme katılma oranı/yüzdesi/payı, bilişsel işlemin özelliklerine, bireyin bilişsel yetenekleri, bilişsel yapısının özelliklerine ve alışkanlıklarına bağlı olarak değişmektedir. Soyut ve sözel işlemlerde sözel sistem, somut ve sözel olmayan işlemlerde ise imgelem sistemi daha ağırlıklı olarak katkıda bulunmaktadır (Paivio, 1986; s. 201). Bu bağlamda bireyin zihinsel yapılarının oluşumu sözel ve imgelem sisteminin bir arada ve ayrı ayrı işlediği kabul edilebilir. Bu temel özellik pek çok yerde kullanılmıştır. Alan yazın incelendiğinde İkili Kodlama Kuramı doğrultusunda yapılan çalışmalarda kavram gelişimi, dil gelişimi, akademik başarı gibi alanlar pek çok defa sınanmıştır. Ancak İkili Kodlama Kuramını oluşturan sözel ve sözel olmayan bilişsel yapıların birarada veya bağımsız olarak öğrenme sürecine katıldığında zihinsel yapı olarak kabul ettiğimiz şemaları ne düzeyde ve nasıl etkilediği üzerine yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma Yöntemi

Yapılan araştırma deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Deneysel model ile yapılan her araştırmada mutlaka bir karşılaştırma vardır. Bu belli bir şeyin kendi içindeki değişimleri ya da bu "şey"ler arası ayrımların karşılaştırılması anlamında olabilir (Karasar, 2005; s.88). Deneysel modellerden "öntest-sontest kontrol grupsuz yarı deneysel desen" kullanılmıştır. Deneysel model, araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2000; Karasar, 2005; Sencer, 1978). Öntest-sontest kontrol grupsuz desende, deney gruplarının etkinlik öncesi ve sonrası ölçmeler arasındaki farklar tespit edilir. Seçkisiz atamayı içermeyen yarı deneysel desenlerde yansız atama kullanılmaz. Seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda ciddi bir alternatif desendir (Büyüköztürk, 2014; s. 208).

Çalışma ilkokul 4. sınıf düzeyinde yapılmıştır. Çalışmada deney gruplarına aynı içerik ve kazanımlardan oluşturulmuş sözel ve sözel olmayan uyarıcıların farklı şekillerde sunulduğu beş farklı materyal uygulanmıştır.

Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kayseri ili Kocasinan ilçesinde bir İlkokulun 4. sınıflar düzeyinde, 9-10 yaş grubu, 80 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin görüşleri ve e-okul verileri kullanılarak eşleştirilmiş 5 farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma gruplarındaki öğrenci sayıları 16 kişi olarak denkleştirilmiştir.

Materyaller okul ortamında bulunan 8 bilgisayar kullanılarak öğrencilere sunulmuştur. Her bir materyal için öğrenciye planlanan zaman içerisinde 20 dakika süre verilmiştir. Materyalleri, öğrencilerin etkileşimli bir şekilde kendi öz denetimiyle kullanabilmesi sağlanmıştır. Uygulama iki hafta süresince devam etmiştir.

Bu araştırmada verilerin toplanması için bir akademik başarı testi, bir kavram başarı testi ile kavram haritası, açık uçlu sorular, kavram karikatürü, çizim sorularından oluşan bir şematik test kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Akademik Başarı Testi, Kavram Başarı Testi ve Şematik Test bulguları doğrultusunda 5 farklı deney grubunun anlamlı derece de farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklılıkların yönleri doğrultusunda ulaşılan genel sonuç; sesli metin, görsel, yazılı metin kullanarak daha fazla sayıda şemaya ulaşılabileceği, tek kanaldan sadece sesli metin, ya da sadece görselin yetersiz kaldığı, aynı zamanda senkronize edilerek verilen çok kanallı ve açıklamalı verinin, sadece çok kanallı veriye oranla daha başarılı düzeyde şema geliştirdiği ve şemaları ifade etmede daha başarılı olduğu ortaya konmuştur. Yeni bilişsel şemaların ifade edilmesi, ilişkilendirilmesi, açıklanması ve somutlaştırılmasının niceliksel açıdan; senkronize edilmiş sesli metin, görsel ve yazılı metin daha etkiliyken, sadece sesli metin ya da sadece yazılı metin daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel şema, İkili kodlama kuramı, materyal, öğretim

Kaynakça

Açıkgöz, K. (2002). *Aktif öğrenme (1. Baskı).* İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Ahioğlu, E. ve Lindberg(2011). Piaget ve Ergenlikte Bilişsel Gelişim, Kastamonu Eğitim Dergisi, 1 (19): 1-10

Aldağ, H. (2005)."Öğrenme Ve Öğretmede A. Paivo'nun İkili Kodlama Kuramı.". Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, *14*(2), 29–48.

Aldağ, H.,E. M. Sezgin (2002). "Çoklu ortam Uygulamalarında İkili Kodlama Kuramı". M. Ü. Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi, 15, 29- 44.

Aldağ, H., E. M. Sezgin (2003). "Çok Ortamlı Öğrenmede İkili Kodlama Kuramı ve Bilişsel Model". Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11 (11), 121-135

Ayas, A. (2006). Kavram öğrenimi. S. Çepni (Ed.) "Fen ve teknoloji öğretimi". Ankara: Pegema Yayıncılık.

Ayas, A. (2011). Kavram öğrenimi. S. Çepni (Ed.) "Fen ve teknoloji öğretimi". Ankara: Pegema Yayıncılık.

Bayram N., (2015) *Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi,* Bursa: Ezgi Yayıncılık

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık, Ankara

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., ve diğerleri, (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı), Pegem A. Yayıncılık, Ankara

Atkinson, R. C. (1975). Mnemotechnics in second-language learning. American Psychologist, 30, 821-825

Atkinson, R. C., & Raugh, M. R. (1975). An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of a Russian vocabulary, Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 104, 126-133.

Atllı. S., (2012) *4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Ev Ödevlerinin Öğrencilerin Kavram Öğrenme Düzeylerine, Akademik Başarılarına ve Ev Ödevlerine Yönelik Tutumlarına Etkisi. Niğde Üniversitesi*, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde

(10047) Emotional Intelligence Level Of 10th Grade Anatolian High School Students In Relation To Their Socio-Demographic Characteristics And Its Effects On Hopelessness

MERYEM ÖZGE AKEL OĞUZ — *Milli Eğitim Bakanlığı*
HADİYE KÜÇÜKKARAGÖZ — *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Problem Durumu

Salovey and Mayer (1990) define emotional intelligence as the capability to operate on emotional information accurately and efficiently, including that information relevant to the recognition, construction, and regulation of emotion in oneself and others. The five components of emotional intelligence are self-awareness which is the ability to recognize and understand your emotions and their effects on others and which provides self-confidence and realistic self-assessment; self-regulation which is the ability to control or redirect disruptive impulses and moods with integrity, comfort with ambiguity and openness to change; motivation which is the propensity to pursue goals with energy and persistence and optimism even in the face of failure; empathy which is the skill in treating people according to their emotional reactions; and social skills which include proficiency in managing relationships and building networks (Goleman, 1998). All these skills enabling processing emotional information accurately and efficiently are the most essential ones in today's crowded and globalized world where all the people try to cope with extremely fast innovations and intricate relationships in all areas and have to protect their individual differences and heterogeneity against the enforced uniformity of the system. People cannot live one minute without using their emotions and for teenagers who progress from middle school to high school, and from high school to college, and for whom academic demands increase, relationships become more complex and the demands of young adulthood create tremendous anxiety it gets more sophisticated and more important. Today's survival abilities such as working well with others collaboratively, accepting and adapting to change, building strong relationships, making good decisions, dealing with difficult situations, controlling impulses, solving problems, and communicating clearly can only be enhanced through emotional intelligence. How to create or improve this skill is controversial. According to Bar-on (1997) emotional intelligence is an ability that can improve by time or through training. However, as Goleman (1998) underlined the answer to the question whether people are born with certain levels of emotional intelligence or they acquire it as a result of life's experiences is both. It means that there is a genetic component to emotional intelligence, but nurture- environment- or training play a role as well though how much of each perhaps will never be known, but research and practice clearly indicate that emotional intelligence can be learned. Trying to find out the effect of the environment through a research may answer such a fundamental question. Therefore, the goal of the present study is to assess whether there is a relationship between the emotional intelligence level of 10th graders and their socio-demographic characteristics in terms of gender, age, total income of the family, mother's and fathers' job, mother's and father's educational background, the number of family members, and whether they took pre-school education. Also in order to see the relationship, if there is, between emotional intelligence level and hopelessness, Beck's (1988) hopelessness inventory was used to measure the extent of the respondent's negative attitudes or pessimism about the future.

Araştırma Yöntemi

The method is descriptive correlational which is used to determine the relationship, if there is, between quantifiable variables and the extent of this relationship (Karasar, 2004; Ariola, 2006; Büyüköztürk, 2012).

The participants are 68 tenth graders studying at İzmir Buca Anatolian High School in the fall term of the academic year of 2016-2017.

The instrument- the Emotional Intelligence Scale for Teenagers (EIST) developed by Küçükkaragöz, Aydın and Yurdabakan (2016)- was generated on the basis of Salovey and Mayer's (1990) definition of emotional intelligence describing it as the ability of an individual to observe self and others' emotions, differentiate them, and to use this knowledge to guide his thoughts and actions and Bar-On's Emotional Intelligence Inventory. In this process-oriented model a person having emotional intelligence is a functional, successful, and emotionally healthy individual. Emotional intelligence is the sum of skills and abilities progressing and changing by time and improving through practice (Bar-On, 1997; Küçükkaragöz et al., 2016). EIST consists of 33 items and three sub-dimensions. Sub-dimensions include the First Sub-dimension making up inner dimension of emotional qualities (k=16, Cronbach's Alpha:,930), the Second Sub-dimension including interpersonal dimension (k= 13, Cronbach's Alpha:,843), and the Third Sub-dimension comprising emotional state (k=4, Cronbach's Alpha:,716). This four-point-scale (Never, Sometimes, Usually, Always) can be applied with pen and paper in 15 minutes. Also Beck's 20-item true-false self-report inventory was used to measure three major aspects of hopelessness; feelings about the future, loss of motivation and expectations.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In this study (a) whether the emotional intelligence level of 10th graders differentiate according to their socio-demographic characteristics such as gender, age, total income of the family, mother's and fathers' job, mother's and father's educational background, the number of family members, and having pre-school education or not and (b) whether there is a relationship

between emotional intelligence level and hopelessness level about the future are investigated. In the ongoing study the individual differences in the context of aforementioned variables and their determinative effects on hopelessness are tried to be anticipated. Furthermore it is expected to find out the probable effects of individual differences on emotional intelligence and on perceived hopelessness and to contribute to the literature to guide some further quasi-experimental or experimental studies focusing on examining cause and effect interactions about emotional intelligence level of teenagers and theories on how to improve it.

Anahtar Kelimeler: Emotional Intelligence, Hopelessness, Socio-demographic characteristics, High School Students

Kaynakça

Ariola, M. M. (2006). *Principles and Methods of Research.* Mesa Quezon: Rex Printing Company.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory* (*EQ-i*): *A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Beck, A.T. & Steer, R. A. (1988). *Manual for Beck Hopelessness Scale.* San Antonio, TX: Psychological Cooperation.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Goleman, D. (1998). What Makes a Leader?. *Harvard Business Review*, 76 (6): 93-102.

Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler.* Ankara: Nobel.

Küçükkaragöz, H., Aydın, A. B. & Yurdabakan, İ. (2016). Ergenler için duygusal zekâ ölçeği:Geçerlik ve güvenirlik çalışması, 6th World Congress on Educational and Instructional Studies- WCEIS 2017 26-28 October 2017 Antalya/ Turkey.

Lopes, P. N., Salovey, P. & Strauss, R. (2002). Emotional Intelligence, Personality, and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences,* 35:641-658.

Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and Regulation of Feelings. *Applied & Preventive Psychology,* 4, 197-208.

Mayer, J. D. & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and Identification of Emotion. *Intelligence,* 22: 89-113.

Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence,* 27(4): 267-298.

Pizarro, D. A. & Salovey, P. (2002). Being and becoming a good person: The role of emotional intelligence in moral development and behaviour. In A. Joshua (Ed.),

Improving Academic Achievement (247-266). New York: Academic Press.

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, & Personality*, 9, 185-211.

(10416) Kendini Sabotaj, Öz Yeterlik, Mükemmeliyetçilik ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki

YILDIZ BURCU DOĞAN — *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*

HÜSEYİN AKAR — *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*

Problem Durumu

Akademik başarı ileriye yönelik eğitimsel ve mesleki başarının önemli bir belirleyicisidir(Flashman, 2012). Akademik başarı ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasında etkili olacak nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır(Ali ve diğ., 2009). Bu nedenle eğitimciler ve araştırmacılar öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik araştırmalara uzun zamandandır ilgi göstermektedir(Crosnoe, Johnson ve Elder, 2004). Bu faktörlerden bazıları öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilerken bazıları ise olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Kendini sabotaj akademik başarıyı olumsuz olarak etkileyen faktörlerden bir tanesidir. Yapılan birçok araştırma kendini sabotaj'ın öğrencilerin motivasonu ve akademik başarı üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur(Kalyon, Dadandi ve Yazici, 2016; Urdan, Midgley ve Anderman, 1998; Javanmard, Hoshmandja ve Ahmadzade, 2012; Zuckerman, Kieffer ve Knee, 1998). Berglas ve Jones'a göre (1978) kendini sabotaj "başarısızlığı dışsallaştırma(veya mazur kılma) başarıyı içselleştirme fırsatı sağlayan tüm davranışlar" olarak tanımlanmaktadır. Bireyler bazen başarıdan vazgeçip kendi öz saygı algılarını korumak veya yükseltmek için performanslarını olumsuz yönde etkileyen engeller yaratmaktadır. Higgins'e göre(1990) kendini sabotaj'ın nihai amacı kişinin öz saygı algısını korumak veya arttırmak olmasına rağmen bir süre sonra bireyin kişisel başarısında azalmaya neden olmakta ve benlik algısına zarar vermektedir.

Ababaf(2008) tarafından yapılan araştırmada kendini sabote etmeye yönelik davranışların ortaya çıkmasına kaynaklık eden faktörlerden biri de öz yeterlik algısının düşük olmasıdır. Aynı araştırmada öz yeterlik algısı ile kendini sabotaj arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç farklı araştırma sonuçlarıyla da desteklenmektedir (Coudevylle, Ginis ve Famose, 2008; Martin ve Brawley, 2002). Bandura(1997) öz yeterlik algısını, bir amaca ulaşmak için gerekli olan davranış biçimini belirleme ve uygulamada kendi kapasitesine olan inanç olarak tanımlamaktadır. Genel olarak bakıldığında öz yeterlik algılarının öğrencilerin motivasyon, performans ve akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir (Kadivar, 2003; Aarabian, Khodapanahi, Heydari ve Saleh, 2005).

Yapılan araştırmalar öğrencilerin akademik başarısını etkileyen diğer bir değişkeninde mükemmeliyetçilik olduğunu göstermektedir(Witcher, Alexander, Onwuegbuzie, Collins ve Witcher, 2007; Stoebr ve Rambow, 2007; Tsui ve Mazzocco, 2006; Soleymania ve Rekabdar, 2010). Mükemmeliyetçilik, mükemmel ve kusursuz olmaya çalışma gibi farklı niteliklerle tanımlanan bir kişilik yapısıdır (Stoeber ve Otto, 2006). Son yıllarda mükemmeliyetçiliğin olumlu (adaptive, uyumlu) ve olumsuz (maladaptive, uyumsuz) olmak üzere iki boyutunun olduğuna ilişkin yaklaşım yaygın kabul görmektedir (Parker, 2000; Silverman, 2007). Ram(2005) tarafından yapılan araştırmada olumlu mükemmeliyetçilik ile akademik başarı ve motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı, olumsuz mükemmeliyetçilikle akademik başarı ve motivasyon arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bildirilmektedir. Ayrıca Shahen(2013) tarafından yapılan araştırmada öz yeterlik ile olumlu mükemmeliyetçilik arasında pozitif yönde anlamlı, olumsuz mükemmeliyetçilikle negatif yönde anlamlı bir olduğu rapor edilmektedir. Lotar (2005) tarafından yapılan araştırmada da olumsuz mükemmeliyetçilikle kedini sabotaj arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu araştırmada mükemmeliyetçilik, kendini sabotaj, öz yeterlik ve öğrencilerin akademik başarı arasındaki nedensel ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi ile incelenecektir. Bu kapsamda oluşturulan modele ilişkin hipotezler aşağıda görüldüğü gibidir.

H1: Kendini sabotaj akademik başarıyı negatif olarak etkilemektedir.

H2: Öz yeterlik algısı akademik başarıyı pozitif olarak etkilemektedir.

H3: Olumlu mükemmeliyetçilik öz yeterliği pozitif olarak etkilemektedir.

H4: Olumsuz mükemmeliyetçilik öz yeterliği negatif olarak etkilemektedir. H5:

Olumlu mükemmeliyetçilik kendini sabotajı negatif olarak etkilemektedir. H6:

Olumsuz mükemmeliyetçilik kendini sabotajı pozitif olarak etkilemektedir.

H7: Olumlu mükemmeliyetçilik akademik başarıyı pozitif olarak etkilemektedir.

H8: Olumlu mükemmeliyetçilik akademik başarıyı negatif olarak etkilemektedir.

H9: Olumlu mükemmeliyetçilikle akademik başarı arasında ilişkide öz yeterlik aracılık rolü oynamaktadır.

H10:Olumsuz mükemmeliyetçilikle akademik başarı arasındaki ilişkide kendini sabotaj aracılık rolü oynamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada kendini sabotaj, öz yeterlik, mükemmeliyetçilik ve akademik başarı arasındaki ilişki inceleneceği için ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını

ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006; Sönmez ve Alacapınar, 2011; Cohen, Manion ve Morrison, 2007). İlgili literatür göz önünde bulundurularak olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik, öz yeterlik, kendini sabotaj ve akademik başarı değişkenlerinden oluşan bir model önerisinde bulunulmuştur. Kuramsal yapıya uygun olarak değişkenler arasında yollar çizilmiştir. Çizilen her bir yol araştırmanın bir hipotezini oluşturmaktadır. Önerilen yapısal model yapısal eşitlik modellemesi temele alınarak çözümlenecek, değişkenler arasındaki nedensel ilişiler ortaya konulmaya çalışılacaktır. Araştırmanın evrenini Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinde öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada veri toplamada, Schwarzer ve Jerussalem (1992) tarafından geliştirilen ve Yeşilay(1996) tarafından Türkçeye uyarlanan öz yeterlik ölçeği, Kırdök(2004) tarafından geliştirilmiş olan olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçilik ölçeği, Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilmiş Akın(2012) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan kendini sabotaj ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin analizinde SPSS ve AMOS bilgisayar destekli istatistik paket programları kullanılacaktır. Verilerin toplanması sağlandıktan sonra öncelikle veriler analize hazırlanacak bu kapsamda verilerin hatasızlığı, kayıp veri, aşırı ve uç değerler kontrol edilecek, daha sonra tek değişkenli ve çok değişkenli normallik, doğrusallık ve çoklu bağlantılık durumları araştırılacaktır. Ölçeklerin her birinin araştırma verileriyle uyumu kontrol edilecek bu kapsamda doğrulayıcı faktör analizi yapılacaktır. Betimsel ve korelasyonel analizler yapılacaktır. Yapısı doğrulanan ölçekler doğrulandığı şekilde modele alınacak ve hipotezler test edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verileri toplanmaya devam etmektedir. Araştırma verilerinin toplanması bittiğinde verilerin analizi gerçekleştirilecektir. Bu kapsamda ilgili literatüre dayalı olarak oluşturulmuş olan yapısal modelin testi gerçekleştirildiğinde araştırmanın bütün hipotezlerinin kabul edilmesi beklenmektedir.Öğrencilerin olumlu mükemmeliyetçi özelliklerinin ve öz yeterlik algılarının akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceği, olumsuz mükemmeliyetçilik özelliklerinin ve kendini sabotaj davranışlarının akademik başarılarını olumsuz olarak etkileyeceği beklenmektedir. Aynı zamanda olumsuz mükemmeliyetçi özelliklerinin öz yeterlik algılarını negatif yönde, kendini sabotaj davranışlarını pozitif yönde etkilemesi beklenmektedir. Olumlu mükemmeliyetçi özelliklerinin öz yeterlik algılarını pozitif yönde kendini sabotaj davranışlarını negatif yönde etkilemesi beklenmektedir. Olumlu mükemmeliyetçi özellikleri ile akademik başarıları arasında öz yeterliğin aracılık rolü oynaması; olumsuz mükemmeliyetçi özellikleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkide kendini sabotajın aracılık rolü oynaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kendini Sabotaj, Öz Yeterlik, Mükemmeliyetçilik ve Akademik Başarı

Kaynakça

Ababaf, H. (2008). The relationship between metacognitive strategies, self-efficacy, and upbringing methods and academic self-handicapping in high school students in Ahvaz. New findings in Psychology, 7(2): 108-122.

Akın, A. (2012). Kendini Sabotaj Ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *37*(164).

Arabian, A., Khodapanahı, M. K., Heydari, M. and Saleh, S. B. (2005). Relationships between self efficacy beliefs, mental health and academic achievement in colleagues. Journal of Psychology. 32: 35.

Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education.* (6th Ed.),Taylor & Francis e-Library.

Coudevylle, G. R., Ginis, K. A. M., & Famose, J. P. (2008). Determinants of self-handicapping strategies in sport and their effects on athletic performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *36*(3), 391-398.

Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder Jr, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of education*, *77*(1), 60-81.

Flashman, J. (2012). Academic achievement and its impact on friend dynamics. *Sociology of education*, *85*(1), 61-80.

Javanmard, A., Hoshmandja, M., & Ahmadzade, L. (2012). Investigating the relationship between self-efficacy, Cognitive and metacognitive strategies, and academic self-handicapping with academic achievement in male high school students in the Tribes of Fars Province. *Journal of life Science and Biomedicine*, *3*(1), 27-34.

Jerusalem, M. ve Schwarzer, R. (1992). *Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarder (Ed.), Self-efficacy: Thought Control of Action* (pp. 195–213). Washington, DC: Hemisphere.

(10816) Çocukların Ebeveynler Arası Çatışmalara İlişkin Algıları: Nitel Bulgular

ALİ SERDAR SAĞKAL — *Adnan Menderes Üniversitesi*
ABBAS TÜRNÜKLÜ — *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Problem Durumu

Çocuk gelişimi ve aile çalışmaları alanlarında gerçekleştirilen araştırmalar, evlilik çatışması ile çocukların uyum sorunları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (Cummings ve Davies, 2002). Ancak son yıllarda araştırmacılar evlilik çatışmalarının çocuklar üzerindeki etkilerinin tümünün olumsuz olamayacağı; hatta bazı evlilik çatışmalarının çocukların psikososyal gelişimleri için olumlu sonuçları olabileceği düşüncesinden hareketle evlilik çatışmalarını yapıcı ve yıkıcı evlilik çatışması olmak üzere iki ayrı boyut üzerinden çalışmaya başlamışlardır (McCoy, George, Cummings ve Davies, 2013). Araştırmalar, çocukların fiziksel saldırganlık, sözel şiddet ya da ayrılık tehdidi gibi yıkıcı evlilik çatışmaları karşısında (Cummings, Goeke-Morey ve Papp, 2003) öfke, üzüntü ve korku gibi daha çok olumsuz duygular deneyimlediklerini, anne-baba çatışmalarına daha çok müdahale ettiklerini ya da anne-baba çatışmalarından daha çok kaçındıklarını, aile bütünlüğünün geleceğine ilişkin endişelendiklerini göstermiştir. Buna karşın, çocukların, birbirini destekleme, işbirliği ve sorun çözme gibi çatışma çözme tekniklerinin kullanıldığı yapıcı evlilik çatışmaları karşısında (Cummings ve diğ., 2003) mutluluk gibi olumlu duyguları daha çok deneyimledikleri, anne-baba çatışmalarına müdahale etme ya da bu çatışmalardan kaçınma davranışlarına daha az başvurdukları, aile bütünlüğünün geleceğine ilişkin daha olumlu düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde, bazı çalışmalarda (Bergman, Cummings ve Warmuth, 2016; Cummings ve Davies, 2002), yapıcı evlilik çatışmalarının çocukların iletişim becerilerini geliştirmelerinde, kişilerarası anlaşmazlık çözüm becerileri kazanmalarında, çocuk-ebeveyn ilişkilerinin geliştirilmesinde, çocukların anne-babalarına ve onlar arasındaki ilişkiye güven duymalarında ve olumlu duygular hissetmelerinde yararlar sağladığı belirtilmektedir. Sonuç olarak, uluslararası alanyazında evlilik çatışması ile çocuğun uyumu arasındaki ilişkilere yönelik bilgi birikiminin yeterince sağlandığı ve araştırmacıların evlilik çatışmasını yıkıcı ve yapıcı evlilik çatışması olmak üzere iki boyut üzerinden çalışmaya başladıkları ve yapıcı evlilik çatışmalarının çocukların uyum süreci üzerindeki olumlu etkilerini araştırmaya dönük eğilimlerin arttığı söylenebilir. Öte yandan, ulusal alanyazın tarandığında ebeveynler arası çatışma ve çocuğun uyumu arasındaki bağlantıların araştırmacılar tarafından daha sınırlı düzeyde ve daha dar bir çerçevede çalışıldığı görülmektedir. Ulusal alanyazında, evlilik çatışması ile çocukların uyum sorunları arasındaki pozitif bağlantıları gösteren çalışmalar (Kızıldağ ve Şendil, 2006) bulunmakla birlikte ebeveynlerin evlilik çatışması sırasında kullandıkları farklı çatışma çözüm stratejilerinin çocuklar tarafından nasıl deneyimlendiğini ortaya koyan araştırma bulgularına gereksinim olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, mevcut araştırmada, 11-14 yaş çocuklarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek çocukların evlilik çatışmasına, evlilik çatışması çözüm stratejilerine ve bu stratejilerin etkilerine ilişkin algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çocukların evlilik çatışmasına ilişkin algılarının ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada, katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Aydın ili Koçarlı ilçesi merkez ortaokulunda eğitim gören, anne-babası evli ve son 3 yıldır birlikte yaşayan 11-14 yaş öğrencilerin tümüne Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği (Ulu ve Fışıloğlu, 2004) uygulanmış ve bir çeşitlilik olarak ebeveynler arası çatışmaların sıklığı, yoğunluğu ve çözümü dikkate alınarak yüksek, orta ve düşük düzeylerde ebeveynler arası çatışmalara maruz kalan toplam 40 katılımcıyla (13 yüksek, 14 orta ve 13 düşük düzeyde evlilik çatışmasına maruz kalan çocukla) görüşme yapılmıştır. Katılımcıların 23'ünü kız (%57,5), 17'sini erkek öğrenciler (%42,5) oluşturmuştur. Katılımcıların yaşları

11 ile 14 (= 12.80, *ss* = .16) arasında değişmiştir. Katılımcıların 6'sı beşinci sınıf, 10'u altıncı sınıf, 11'i yedinci sınıf ve 13'ü sekizinci sınıf öğrencileridir. Katılımcıların medyan aylık aile geliri ortalaması 1500-2000TL olarak hesaplanmıştır. Ebeveynlerin tümü evli, birlikte yaşamakta ve çocukların biyolojik anne-babalarıdır. Araştırmada, görüşme formunun geliştirilmesinde ebeveynler arası çatışma ve çocuğun uyumuna ilişkin kuramsal açıklamalardan ve ampirik araştırma sonuçlarından yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılarak toplanan verilerin analizinde içerik analizi uygulanmıştır. Araştırma verileri bir hafta arayla araştırmanın birinci yazarı tarafından iki kez analiz edilerek kodlayıcı güvenirliği (intra-rater reliability) %93,02 olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukların ebeveynler arası çatışmalara ilişkin algılarının incelendiği bu araştırmada, katılımcı söylemleri anne-babalar arasında haftada en az bir kez anlaşmazlık yaşanma oranının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Görüşmelerde, anne-babaların daha çok çocukla ilgili konularda (çocuğun sağlığı, eğitimi vb.) ve aile bütçesinin yönetiminde anlaşmazlıklar yaşadıkları belirlenmiştir. Anne-babaların evliliklerinde yaşadıkları anlaşmazlıkları nasıl çözmeye çalıştıkları sorulduğunda ise katılımcı söylemleri daha çok önce kaçınıp, sonra barışmak ve işbirlikli ve yapıcı sorun çözme kategorilerinde toplanmıştır. Ebeveynler arası çatışmaların çözümünde kullanılan farklı strateji ve taktiklerin (örn. fiziksel şiddet, sözel şiddet, yapıcı-

barışçıl anlaşmazlık çözümü) çocukların duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkilerinde farklılıklara yol açtığı belirlenmiştir. Ayrıca, anne-babalar arasında yaşanan çatışmaların ebeveyn-çocuk ilişkilerini bozduğu ve ebeveynlerin eşleriyle yaşadıkları gerginlikleri çocuklarıyla olan ilişkilerine yansıttıkları belirlenmiştir. Türk kültüründe 11-14 yaş çocukların ebeveynler arası çatışmalara ilişkin deneyimlerinin ortaya çıkarılmasında katkılar sağlayan bu çalışmanın uygulamaya dönük etkileri tartışılacak ve gelecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Evlilik çatışması, yıkıcı evlilik çatışması, yapıcı evlilik çatışması, çocukların tepkileri

Kaynakça

Bergman, K. N., Cummings, E. M., & Warmuth, K. A. (2016). The benefits of marital conflict. In D. Narvaez, J. M. Braungart-Rieker, L. E. Miller-Graff, L. T. Gettler, & P. D. Hastings (Eds.), *Contexts for young child flourishing: Evolution, family, and society* (pp. 233-245). New York: Oxford University Press.

Cummings, E. M. & Davies, P. T. (2002). Effects of marital conflict on children: Recent advances and emerging themes in process-oriented research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *43*(1), 31-63. doi: 10.1111/1469-7610.00003

Cummings, E. M., Goeke-Morey, M. C., & Papp, L. M. (2003). Children's responses to everyday marital conflict tactics in the home. *Child Development*, *74*(6), 1918-1929. doi: 10.1046/j.1467-8624.2003.00646.x

Kızıldağ, Ö. ve Şendil, G. (2006). Evlilik çatışması ve çocuk davranış problemleri arasındaki ilişkinin bilişsel-bağlamsal çerçeve açısından incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, *26*, 1-20.

McCoy, K. P., George, M. R. W., Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2013). Constructive and destructive marital conflict, parenting, and children's school and social adjustment. *Social Development*, *22*(4), 641-662. doi: 10.1111/sode.12015

Ulu, İ. P. ve Fışıloğlu, H. (2004). Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, *7*(14), 61-75.

(10953) ''Öğrenilen başarısızlık'': Türkiye'de okul sınıflandırması ve öğrencilerin akademik öz-yeterliği algıları ile ilişkisi

HALİS SAKIZ **GÜLDEST BAŞ** **FERDİ KIRAÇ**

Mardin Artuklu Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye'de ve çoğu ülkenin eğitim sisteminde okul türleri lise kademesinde çeşitlenmekte ve farklılaşmaktadır. İlk olarak bu okulların çeşitlenmesi, aynı okul türünden farklı okul tiplerinin ortaya çıkması anlamına gelmektedir. Buna örnek olarak ülkemizde bulunan ve amacı genel olarak üniversite adayı yetiştirmek olan 'Anadolu Lisesi', 'Fen Lisesi', 'Sosyal Bilimler Lisesi' ve 'Genel Lise' gibi çeşitli liseler gösterilebilir. İkinci olarak, hem tür hem de amaç olarak farklılık içeren okullarımız bulunmaktadır. Örneğin, 'Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi' ile 'Mesleki ve Teknik Lise' genel olarak farklı amaçlarla kurulmuştur.

İlk bakışta lise düzeyindeki bu farklılıklar, öğrencilerin değişen ilgi alanlarına hitap eder gibi görünse de, yetenek ve sınav odaklı bir eğitim sisteminin yansıması olarak da görülebilir. Bilinmektedir ki ülkemizde öğrencilerin farklı okul seçmesindeki birincil ölçüt sınav başarı düzeyleridir (Sakız, 2016). Dolayısıyla söylenebilir ki öğrencilerin erken yaşlarda girdikleri sınavlarda aldıkları puanlar lise eğitimini hangi okulda alacağını belirlemektedir. Ne var ki mevcut okul türleri arasındaki farklılıklar, bu okulların doğasından kaynaklanmakla beraber, her bir okulun konumu, kültürü ve öğrencilerinin demografik yapısı gibi değişkenler de bu farklılıkların niceliğini ve içeriğini de artırmaktadır (Chong, Klassen, Huan, Wong, & Kates, 2010). Oysaki Türkiye'nin de katılımcılarından biri olduğu UNESCO sözleşmeleri (1994, 2009), okullarda farklı başarı düzeyi, sosyoekonomik düzey ve ilgi alanlarına sahip öğrencilerin eğitilmesini teşvik etmekte, okul sistemlerinin farklı öğrenci gruplarının eğitsel ihtiyaçlarına cevap verip kendilerine nitelikli eğitim sunması için gerekli değişim süreçlerini geçirmeleri gerektiğini belirtmektedir. Ancak ülkemizde mevcut durum, öğrencilerin okul seçimi yapabileceği bir sistemden ziyade, okulların 'en uygun' öğrenciden başlayarak seçim yaptığı bir sistem görüntüsünü ortaya koymaktadır. Bu durum, toplumun, öğrencilerin ve ailelerin zihinlerinde 'iyi okul' – 'kötü okul' algıları yaratmıştır. Öğrencilerin okullara kayıt olmasıyla beraber ortaya çıkan olası akademik başarısızlık ve buna bağlı olarak öğrencilerin değişen öz-yeterlilik algılarının, okul türlerinin çeşitlenmesinden ve her bir okul türüne yönelik algı ile okul içi pratiklerin farklılaşmasından kaynaklanabileceği de düşünülmesi gereken bir husustur.

Bu araştırma, üstte bahsedilen farklı okul türlerine yönelik algıların öğrencilerin akademik anlamda kendilerinin sahip olduklarını düşündükleri yeterlilik düzeyleri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu ilişki incelenirken öğrencilerin farklı iki zaman diliminde, yani 8. sınıfta (ayı okul türünde eğitim görürken) ve 9. sınıfta (farklı okul türlerinde eğitim görürken) akademik öz-yeterlik düzeylerine dair görüşleri incelenmiş ve bu görüşlerin okul türüne göre değişip değişmediği araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, sosyal bilimlere ait nicel araştırma paradigmasına uygun olarak dizayn edilmiştir (Creswell, 2013). Bu araştırma, hâlihazırda dört farklı lise türünün 9. sınıfına devam etmekte olan 118 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler, İstanbul şehrinin bir ilçesinde bulunan ve genel başarı ve sosyoekonomik düzeyi birbirine yakın olan altı farklı ortaokulda eğitim görmekte iken (1. zaman) ve tam bir yıl sonra 9. sınıfta (2. zaman) olmak üzere araştırmaya iki farklı zaman diliminde katılmışlardır. Buradaki amaç, öğrencilerin 8. sınıfta aynı okullarda eğitim görmekte iken ve 9. sınıfta farklı okullara gittikten sonraki akademik başarılarına yönelik öz-yeterliliklerini kıyaslamaktır. Bunu yaparken, farklı okul türü grupları arasında da 8. ve 9. sınıf arasında kıyaslama yapılmıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin akademik öz-yeterlik düzeylerinin ölçülmesi için Muris (2001) tarafından geliştirilen ve Çelikkaleli, Gündoğdu ve Esen (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 'Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği' nin 7 soruluk 'akademik öz-yeterlik' boyutu kullanılmıştır. Bu sorular aşağıda verilmiştir:

1.Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?

2.Sınav için hazırlanmanız gereken bir üniteye ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?

3.Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız?

4.Her dersinizde ders boyunca dikkatinizi ne kadar iyi toparlayabiliyorsunuz?

5.Okuldaki derslerin tümünü anlamayı başarma konusunda ne kadar iyisiniz?

6.Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?

7.Okuldaki çalışmalarınızla ailenizi memnun etmeyi ne kadar başarabiliyorsunuz?

Bu araştırmada nicel verilerin çözümlenmesi için t-testi ve varyans analizi kullanılacaktır. t-testi, aynı grup içinde iki farklı zaman diliminde alınan puanların farkını analiz etmek, varyans analizi de tüm gruplar arasında iki zaman diliminde alınan puanların analizini yapmak için kullanılacaktır (Mertens, 2014).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada geçici sonuçların özeti Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Grupların akademik öz-yeterlik algıları puan ortalamaları

İmam-Hatip Lisesi grubu		**Fen Lisesi grubu**		**Meslek Lisesi grubu**		**Anadolu Lisesi grubu**	
8. sınıf (n=27)	9. sınıf (n=27)	8. sınıf (n=21)	9. sınıf (n=21)	8. sınıf (n=43)	9. sınıf (n=43)	8. sınıf (n=39)	9. sınıf (n=38)
16.42	14.23	20.84	31.37	16.75	12.90	18.62	19.13

Yapılan ilk analizlere gore cinsiyet, yaş ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi test esnasında anlamlı farklılık göstermemiştir (bu değişkenler kontrol edilmiştir). Grup ortalamalarına bakıldığında Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi'ne yerleşen öğrencilerin akademik öz-yeterlik algı ortalamalarının yükseldiği, İmam-Hatip Lisesi ile Meslek Lisesi'ne yerleşen öğrencilerin puan ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Fen Lisesi grubu ortalamasındaki artış istatistiksel olarak anlamlı, ($t=9.44$, $p<.05$), Meslek Lisesi ($t=-7.61$, $p<.05$) ve İmam Hatip Lisesi $t=-3.13$, $p<.05$) grubu öğrencileri için ortalamadaki azalış istatistiksel olarak anlamlıdır. Dört okul türü arasındaki ortalamaların farkına bakıldığında ise zaman (time) açısından anlamlı bir etki bulunmazken, farklı sınıflarda alınan puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($P< .05$, $\eta 2 = .66$).

Anahtar Kelimeler: Öğrenilen başarısızlık, okul türleri, öz-yeterlilik

Kaynakça

Chong, W. H., Klassen, R. M., Huan, V. S., Wong, I., & Kates, A. D. (2010). The relationships among school types, teacher efficacy beliefs, and academic climate: Perspective from Asian middle schools. *The Journal of Educational Research*, *103*(3), 183-190.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). London: Sage publications.

Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M., Kıran-Esen, B. (2006). Ergenlerde yetkinlik beklentisi ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 25, 62–72.

Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. London: Sage Publications.

Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, 145–149.

Sakiz, H. (2016). Ability, examination and inclusive education: Stretching the hard lines of the educational system. *Educational Process: International Journal,* 5, 65-75.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* Spain:UNESCO.

UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. France: UNESCO Publishing.

(10991) Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

ALİ SERDAR SAĞKAL *Adnan Menderes Üniversitesi*

YALÇIN ÖZDEMİR *Adnan Menderes Üniversitesi*

Problem Durumu

Alanyazın incelendiğinde, algılanan romantik ilişki kalitesini ölçmeye yönelik çeşitli ölçekler geliştirildiği görülmektedir. Konuyla ilgili kuramsal ve görgül alanyazında, romantik ilişki kalitesine yönelik altı temel boyut öne çıkmaktadır: Doyum (Hendrick, 1988), adanmışlık (Adams ve Jones, 1997), güven (Boon ve Holmes, 1990), yakınlık (Aron, Aron ve Smollan, 1992; Sternberg, 1986), tutku (Aron ve Westbay, 1996; Sternberg, 1986) ve aşk (Fehr ve Russell, 1991). Bazı çalışmalar adanmışlık, güven, doyum ve aşk boyutlarının kendi aralarında yüksek korelasyonlar gösterdiğini, buna bağlı olarak ilişki kalitesi algısının ayrı boyutlar yerine genel bir ilişki kalitesi değerlendirmesini ifade ettiğini ileri sürmektedirler (Acker ve Davis, 1992). Fletcher, Simpson ve Thomas (2000) ise algılanan romantik ilişki kalitesinin doyum, adanmışlık, güven, yakınlık, tutku ve aşk boyutlarını içerdiğini, bu boyutların bir noktaya kadar birbirlerinden bağımsız olduğunu ama yine de bireyin genel romantik ilişki kalitesine yönelik algısının ölçümünde önemli göstergeler olduğunu ileri sürmektedirler. Fletcher ve diğerleri, algılanan romantik ilişki kalitesinin ölçümüne yönelik ileri sürdükleri hipotez modeli test etmek için doyum, adanmışlık, güven, yakınlık, tutku ve aşk boyutlarında üçer maddeden oluşan çok boyutlu Algılanan İlişki Kalitesi Yapıları Envanteri geliştirmiş ve bu ölçek maddeleri üzerinden tek boyutluluğu ve çok boyutluluğu değerlendiren doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirmişlerdir. Araştırma bulguları, altı boyutlu ikinci düzey hipotez modelin doğrulandığını göstermiştir. Fletcher ve diğerleri, her biri üçer maddeli altı alt boyutlu Algılanan İlişki Kalitesi Yapıları Envanteri'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak araştırmalarda kullanım avantajları sağlayacağını vurgulamaktadırlar. Bunun yanı sıra, araştırmalarda katılımcıların genel romantik ilişki kalitesi algısı ölçülmek istendiğinde bu envanterin bütününü kullanmak yerine, envanterdeki alt boyutların her birinden o boyutu en iyi temsil eden maddelerden birinin alınarak toplam 6 maddeden (1, 4, 7, 10, 13 ve 16) oluşan tek boyutlu bir genel romantik ilişki kalitesi algısı ölçeğinin kullanılmasını önermektedirler. Orijinal çalışmada, Algılanan İlişki Kalitesi Yapıları Envanteri'nin 6 maddeli formu için düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .30 ve üzerinde (Çalışma 1'de .48 ile .77; çalışma 2'de .45 ile .80 arasında değiştiği) ve Cronbach alfa katsayılarının .85 ve üzerinde (Çalışma 1'de alfa = .88; çalışma 2'de alfa = .85) olduğu rapor edilmiştir. Alanyazında son yıllarda çok değişkenli, boylamsal ve geniş örneklemlere dayalı araştırma yürütme eğilimleri nedeniyle daha kısa ölçme araçlarına duyulan gereksinimleri de karşılayabilme amacıyla bu çalışmada Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmış ve psikometrik özellikleri incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma grubunu, Adnan Menderes Üniversitesi'nde eğitimine devam eden ve karşı cinsle romantik bir ilişkisi bulunan, uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılan toplam 366 öğrenci (*n*=279 kadın, %76,2; *n*=87 erkek, %23,8) oluşturmuştur.

Katılımcıların yaşları 18 ile 25 (= 20.22, *ss*= 1,56) arasında değişmektedir. Sevgililik süreleri, katılımcıların %8,7'si için bir aydan az, %25,4'ü için 1-6 ay arası, %14,8'i için 6-12 ay arası, %51,1'i için bir yıldan fazla olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların tümü sevgili, bekar ve yalnızca %1,4'ü sevgilisiyle aynı evde birlikte yaşamaktadır. Bu çalışmada, Fletcher ve diğerleri (2000) tarafından geliştirilen The Perceived Relationship Quality Components (PRQC) Inventory, Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği (ARİKÖ) adıyla Türkçe'ye uyarlanmıştır. Bu çalışmada, Fletcher ve diğerlerinin (2000) algılanan genel romantik ilişki kalitesinin ölçümü için araştırmalarda kullanılmasını önerdikleri 6 maddeli (1, 4, 7, 10, 13 ve 16 nolu maddeler) formu için bu çalışmada sırasıyla çeviri işlemleri, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Maddeler, 7'li Likert ölçek (1 = *Hiç*; 7 = *Çok*) üzerinde yanıtlanmaktadır. Ölçek maddelerine verilen yanıtlar üzerinden elde edilen toplam puanlar 6 ile 42 arasında değişmektedir. Bu çalışmada, ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için tek faktörlü hipotez modelin veri uyumunu test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve Cronbach alfa katsayısı rapor edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, analizler öncesinde veri tarama işlemleri kapsamında frekanslar, kayıp değerler, tek ve çok değişkenli uç değerler ve normallik varsayımları incelenmiştir. Çok değişkenli normallik varsayımının ihlal edilmesi nedeniyle analizlerde verinin dağılımını dikkate alarak standart hataları ve ki-kare istatistiğini düzelten Satorra-Bentler ölçeklendirilmiş ki-kare istatistiği kullanılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, tek faktörlü modelin veri setine iyi uyum sağladığını göstermiştir (S-B $\chi 2$ (9) = 22.97, $p < .05$, $\chi 2/sd$= 2.55; RMSEA= .067, % 90 GA[.03, .10]; NFI= .98, NNFI= .98; CFI= .99; GFI= .97, AGFI= .93; SRMR= .03). Tüm parametre değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu ve faktör yüklerinin .49 ile .79 arasında değiştiği belirlenmiştir. Güvenirlik çalışmalarında, düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .45 ile .76 arasında değiştiği; Cronbach alfa katsayısının ise .86 olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, beliren yetişkinlerin genel romantik ilişki kalitesi algılarının ölçülmesinde Türkçe'ye uyarlanan Algılanan Romantik İlişki Kalitesi Ölçeği'nin araştırmacılar/uygulayıcılar tarafından geçerli ve güvenilir kısa bir ölçme aracı olarak kullanabileceğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Romantik ilişki, romantik ilişki kalitesi, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Acker, M. & Davis, M. H. (1992). Intimacy, passion, and commitment in adult romantic relationships: A test of the Triangular Theory of Love. *Journal of Social and Personal Relationships*, *9*, 21-50.

Adams, J. & Jones, W. H. (1997). The conceptualization of marital commitment: An integrative analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 1177-1196.

Aron, A., Aron, E. N., & Smollan, D. (1992). Inclusion of other in the Self Scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*, 596-612.

Aron, A. & Westbay, L. (1996). Dimensions of the prototype of love. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 535-551.

Boon, S. & Holmes, J. G. (1990). *Interpersonal trust, attachment, and emotion*. Paper presented at the International Conference of Personal Relationships, Oxford, England.

Fehr, B. & Russell, J. A. (1991). The concept of love viewed from a prototype perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*, 425-438.

Fletcher, G. J. O., Simpson, J. A., & Thomas, G. (2000). The measurement of perceived relationship quality components: A confirmatory factor analytic approach. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *26*(3), 340-354.

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

Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, *93*, 119-135.

(11117) Lise Öğrencilerinin Ebeveyn Başarı Baskısı ve Desteği ile Okul Tükenmişliği Arasındaki İlişki: Akademik Dayanıklılığın Arabuluculuk Rolü

ŞAHİN KAPIKIRAN — *Pamukkale Unıversty*

AHU ARICIOĞLU — *Pamukkale Universitesi*

Problem Durumu

Okul döneminde sorunların en yoğun yaşandığı yıllar lisedir. Lise yıllarında ergen kimlik sorunlarının bir parçası olan gelecekteki mesleğini seçmeye çalışır. Ancak, gelecekte iyi bir iş bulmayı sağlayacak bölüm ve üniversite için zorlu üniversite sınavlarına girmesi ve yüksek puanlar elde etmesi gerekmektedir. Ebeveynler, çocuklarından beklentilerini yerine getirmeleri için başarılı olmasını isterler. Bu nedenle, çocuklarına akademik konularda başarılı olmaları için destekleme ile kontrol etme arasında ince çizgiyi aşarlar. Çoğu zaman çocuklar bu gerçekçi olmayan istekleri baskı olarak algılarlar. Bronstein, Ginsburg ve Herrera (2005) erken ergenlerle yaptığı çalışmada, ebeveynlerin çocuklarının başarı motivasyonunu artırmak için "dışsal kontrol, ısrarcı ve sürekli hatırlatma yapma" biçiminde davranışlarda bulunduklarını saptamışlardır. Bu durum çocukların başarılarını ve motivasyonlarını artırması yerine düşürdüğünü kaydetmişlerdir. Ebeveyn başarı baskısı, ebeveynlerin çocuklarının başarısı için yaptıkları zorlamalar/baskılar, çocuklarından aşırı çalışma isteği, yüksek not beklentisi veya gerçekçi olmayan başarı beklentisi, başka çocuklarla kıyaslama ve başarılarını küçümseme gibi olumsuz davranışları ile kendini gösterebilir (Kapıkıran, 2016). Ebeveynler çocuklarının daha fazla başarılı olması için baskı yaptıklarında tükenmişliğin artmasına neden olabilmektedirler. Oysa anne babalar çocuklarına başarı desteği sağladıklarında daha az tükenmişlik yaşarlar. Schaufeli Martìnez, Pinto, Salanova, ve Bakker, (2002) okul tükenmişliğini, öğrencinin okul çalışmalarına yönelik ilgisizlik ve düşük akademik yeterlik ile ortaya çıkan kendini yetersiz hissetmesi olarak tanımlamışlardır. Ebeveyn ve öğretmenleri tarafından gerçekçi olmayan beklentiler, öğrencileri akademik stresle karşı karşıya bırakır ve bazı öğrencilerin tükenmişlik yaşamalarına yol açabilir.

Öğrencilerin başarabilmesi için yalnızca potansiyelleri ve enerjileri olması yeterli değildir. Aynı zamanda öğrencilerin okulda karşılaştığı stres, çalışma baskısı ve akademik sıkıntılarla etkili biçimde başa çıkabilmesi için donanımlarının da olması gerekir (Martin, 2002). Akademik başarı için gerekli donanımlardan birisi akademik dayanıklılıktır. Akademik dayanıklılık eğitimsel süreçte, öğrencinin karşılaştığı sıkıntılarla baş edebilmesini kapsar (Martin ve Marsh, 2009). Akademik dayanıklılık akademik alanlarda, genellikle karşılaştığı çok sayıda risklere rağmen bunlarla başarılı şekilde başa çıkabilmedir (Kennedy ve Bennett, 2006). Akademik dayanaklığı olan öğrenciler okulda engellerle karşılaştığında, engellere rağmen akademik konulara ilişkin kendilerini ayarlayabilir ve olumlu tutumlarını sürdürebilirler ve okul tükenmişliği yaşama olasılıkları daha düşük olabilir. Diğer bir deyişle, akademik dayanıklılık akademik süreçte karşılaşılan birçok sorunlar açısından önleyici bir etmen olabilir. Yukarıdaki gerekçeler ışığında bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin akademik dayanıklılığın anne-baba başarı baskısı ve desteğinin ile okul tükenmişliği arasındaki arabuluculuk rolünün incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın katılımcıları, 476 lise öğrencisidir. Veriler, Denizli kent merkezinde bulunan liselerinden elde edilmiştir. Katılımcıların, % 63.2'si kız (301) ve % 36.8'i erkek (175) öğrencilerden oluşmuştur. Öğrencilerin yaşları 14-18 arasında (*Ort.* = 16.18, *Ss* = .990) değişmektedir.

Çalışmada sınav kaygısını ölçmek amacıyla, Spielberger (1980) tarafından geliştirilen Sınav Kaygısı Envanteri, sınav ve sınamayla ilgili olumsuz duygu ve düşünceleri ölçmeyi amaçlayan bir ölçektir. Envanter'in Türkçe'ye uyarlama çalışması Öner (1990) tarafından yapılmıştır. ölçek, 20 madde ve iki faktörden oluşan envanterin 8 maddesi Kuruntu ve 12 maddesi Duyuşsallığı ölçmeyi amaçlayan iki alt sınavi içermektedir. Akademik dayanıklılığı ölçmek amacıyla, Martin ve Marsh (2006) tarafından geliştirilen ve Kapıkıran (2012) tarafından Türkçeye geçerlik güvenirliği yapılan Akademik Dayanıklılık Ölçeği kullanılmıştır. ölçek 6 maddeden oluşmaktadır.

Algılanan ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteğinin ölçümü için Kapıkıran (2016) tarafından geliştirilmiş olan Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği ölçeği ve okul tükenmişliğini ölçmek amacıyla, ebeveyn başarı baskısı 10 ve ebeveyn başarı desteği beş maddeden oluşmaktadır. Schaufeli ve ark. (2002) tarafından, Balkıs, Duru, Buluş ve Duru (2011) tarafından geçerlik ve güvenirliği yapılan Maslach Tükenmişlik Ölçeği (öğrenci versiyonu) kullanılmıştır. Ölçek, duygusal tükenmişlik, duyarsızlık ve akademik yeterlikolmak üzere üç alt ölçek ve 15 maddeden oluşmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, sınıfı, ailenin geliri, anne-baba eğitim durumu, Anne-baba Medeni durumu, Türkçe, Matematik dersleri ve genel not ortalamasını içeren anket soruları da sorulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler standardize edilmiş veriler ile yapılmıştır. Değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini belirlemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçta araştırmada yer alan herbir değişkenin biribirleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur.

Ebeveyn başarı baskısı ve desteği ile okul tükenmişliği arasında akademik dayanıklılığın arabuluculuk rolünü belirlemek

üzere, cinsiyet ve sınıf değişkeni kontrol edilerek analiz yapılmıştır. İlk aşamada cinsiyet ve sınıf kontrol değişkenleri anlamlı

düzeye ulaşmıştır. Daha sonra sırasıyla bloklara girilen kestirici değişken başarı baskısı, akademik dayanıklılık (arabulucu değişken) yapılan analiz sonucunda anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Dördüncü olarak arabulucu değişken akademik dayanıklılık ile başarı baskısı etkileşiminin regresyonun dördüncü bloğuna girildiğinde, etkileşimin okul tükenmişliği üstündeki etkisi anlamlı düzeye ulaşmamıştır.

İkinci olarak, öğrencilerin akademik dayanıklılığın ebeveyn başarı desteği ile okul tükenmişliği için analiz yapılmıştır. İlk olarak, cinsiyet ve sınıf değişkeni kontrol değişken birinci bloğa girildi, sonuçta anlamlı düzeye erişti. İkinci bloğa kestirici değişken ebeveyn başarı desteği girildi. Yapılan Hiyerarşik regresyon analizinde anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu bulunmuştur. Üçüncü aşamada, arabulucu değişken akademik dayanıklılık girilmesi sonucunda da anlamlı düzeyde yordayıcı olduğu kaydedilmiştir. Son olarak, yordayıcı değişken ile arabulucu değişkenin etkileşimi (ebeveyn başarı desteği x akademik dayanıklılık) girildi. Bu etkileşimin okul tükenmişliği üstünde anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. Diğer bir deyişle, akademik dayanıklılığın ebeveyn başarı desteği ile okul tükenmişliği arasında arabuluculuk rolü vardır.

Anahtar Kelimeler: Lise Öğrencileri, Ebeveyn Başarı Baskısı, Ebeveyn Başarı Desteği, Okul Tükenmişliği Akademik Dayanıklılık

Kaynakça

Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2011). Tükenmişliğin öğretmen adayları arasındaki yaygınlığı, demografik değişkenler ve akademik başarı ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 29, 151- 165.

Bronstein, P., Ginsburg, G.S. ve Herrera, I.S. (2005). Parental predictors of motivational orientation in early adolescence: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, *34*, 559–575.

Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn Akademik Başarı Baskısı ve Desteği Ölçeğinin Psikometrik Değerlendirmeleri ve Yapısal Geçerlik: Ortaokul ve Lise Öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, *17*(1), 62-83.

Kapikiran, S. (2012). Validity and reliability of the academic resilience scale in Turkish high school. *Education*, *132*(3), 474-484.

Kennedy, A. C., & Bennett, L. (2006). Urban Adolescent Mothers Exposed to Community, Family, and Partner Violence Is Cumulative Violence Exposure a Barrier to School Performance and Participation?. *Journal of Interpersonal Violence*, *21*(6), 750-773.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academıc resilience and its psychological andEducational Correlates: A construct validity approach. *Psychology in the schools*, *43*, 267-281.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, *35*, 353-370.

Öner, N. (1990). Manual for the test anxiety inventory, Yükseköğretimde Rehberliği Yayma Vakfı Yayını No:1. İstanbul.

Schaufeli, W. B., Martìnez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., ve Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Psychology,* 33(5), 464–481.

(11245) Ergenlerin değerlerinin yordayıcıları olarak benlik kurguları

BAHADIR ÖZCAN **MUSTAFA SÜRÜCÜ**

Adıyaman Üniversitesi

Problem Durumu

Kültür araştırmalarında analizin kültürel düzeyde mi yoksa bireysel düzeyde mi yapılacağının belirlenmesi önemlidir. Kültürel düzey, kişi başına düşen milli gelir, ortalama yaşam beklentisi, milli gelirden çevreye ayrılan bütçe gibi özellikleri kapsar. Bireysel düzey ise, bireylerin tutumları, inançları, algıları ve değerleri gibi özellikleri içerir (Triandis, 2000). Bu araştırmada kültür bireysel düzeyde ele alınacaktır ve benlik kurguları kültürün bireysel boyutunu ifade etmektedir. Markus ve Kitayama (1991) benlik kurgusunun, benlikle kültür arasındaki etkileşim sonucunda, bireyin bilişini, duyuşunu ve güdüsünü etkilediğini belirtmişlerdir. Bu da araştırmacılara benliğin insanın çeşitli deneyimleri üzerindeki etkisini araştırma fırsatı sunmuştur. Kağıtçıbaşı (1999) benlik kurgusunu bireyin gereksinimlerini, yeteneklerini, güdülerini ve haklarını içeren bireye ait içsel özelliklerden oluşan bir yapı olarak görmüştür. Her birey bu özelliklere sahiptir ve bunları değişik sosyal ortamlarda duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirmede kullanır. Benlik kurgusu kişiden kişiye ve toplumlar arasında farklılıklar göstermektedir.

Kağıtçıbaşı (2010) üçlü bir benlik kurgusu modeli ortaya koymuştur; özerk benlik, ilişkisel benlik ve özerk-ilişkisel benlik. Sosyo ekonomik gelişmeler sonucu ortaya çıkan aile değişimlerinin, özerklik ve ilişkiselliği bir araya getiren özerk-ilişkisel benlik kavramını ortaya atarak alan yazında var olan bağımsız ve karşılıklı bağımlı benlik boyutlarına yeni bir boyut ekleyerek benliğin iki uçlu kavramsallaştırılmasından farklı bir yol izlemiştir. İlişkisellik başkaları ile yakın ilişkilerin önemli olduğu ve kişinin çevresindekileri (aile, akrabalar gibi) benliğinin bir parçası olarak tanımladığı benlik durumunu ifade etmektedir. Özerk benlikte ise birey kendi ilgi, ihtiyaç ve amaçlarını benliğin temel yönlendiricisi olarak görürür (Kağıtçıbaşı, 2010). Hangi benlik kurgusunun daha baskın olacağı, genel olarak içinde yaşanılan kültürden ve özel olarak da aile içindeki sosyalleşme sürecinden etkilenmektedir (Kağıtçıbaşı, 2000).

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'na (2000) göre, Schwartz (1992) 20 ülkede yapılan araştırmasında ortaya çıkan değerleri, birey ve kültür düzeyinde incelemiştir. Bireysel düzeydeki incelemelerde değerler, kişilerin yaşamlarını yönlendirmedeki önemine göre incelenirken, kültürel düzeydeki incelemenin amacı, toplumun genelinde paylaşılan ve toplumsal normlara dayanan soyut fikirlere ilişkin bilgi üretmektir. Schwartz (1992) değerlerin ve değer türlerinin farklı kültürel gruplarda değişen derecelerde evrensel olarak var olduğunu ileri sürmüştür. Değer kavramı kültürel genellemelerin ve farklılıkların incelenmesine yardımcı olan önemli bir kavramdır (Schwartz, 1992, 1994). Schwartz (1992) değeri, bireyin varlığını farklı derecelerde etkileyen yaşamında yol gösterici ilkeler olarak tanımlarken Schwartz (1994) ise tarafından değerleri, bireyin ya da bir sosyal grupların yaşamında yol gösteren ilkeler, hangi davranışların tercih edilmesi gerektiği ve davranışların nasıl sergilenmesi gerektiği şekli hakkındaki öğrenilmiş inançlar olarak tanımlanmıştır. Bu bireyin ve sosyal grupların yaşamına yön veren değer türlerini ortaya koymak amacıyla Schwartz ve ark. (2001) Schwartz'ın (1992) değer kuramını sınayabilecek bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Her biri iki cümleden oluşan, varsayımsal kişilerin hedeflerini ve arzularını tanımlayan ve farklı değer tiplerine ait değerleri dolaylı olarak ölçen kırk madde geliştirmişlerdir.

Bireyler bir toplum içerisinde gelişimlerini sürdürmektedir. Aileler ve toplum bireyleri sosyalleştirerek kendilerine ait olan çeşitli değerleri bireylere aktarmaktadır. Bu kültürel aktarım sürecinde bireyler kendi kültürleriyle uyumlu benlik kurgularını da kazanmaktadır. Bireyin üzerindeki kültürün yansımalarını ifade eden benlik kurguları aracılığıyla kültür bireylerin bilişlerini ve davranışlarını ve güdülerini etkilemektedir. Bu bağlamda araştırmanın problemini toplulukçu bir kültür olan Türk kültürünün bireylerin değer gelişimleri üzerindeki etkisi oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın temel amacı, liseye devam eden ergenlerin benlik kurgularının (özerk benlik kurgusu, ilişkisel benlik kurgusu ve özerk-ilişkisel benlik kurgusu) bireysel değerleri (özyönelim, uyarılım, hazcılık, geleneksellik, güvenlik, uyma, evrenselcilik, iyilikseverlik, başarı ve güç) ne düzeyde yordadığını saptamaktır. Ayrıca öğrencilerin bireysel değerlerinin cinsiyet ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma tarama tarzı nicel bir araştırmadır. Araştırmanın katılımcılarını farklı liselere devam eden ergenler oluşturmaktadır. Liseler bulundukları yerleşim yerindeki okullar arasından bir bölgenin en başarılı, bir orta düzeyde başarılı ve bir de en düşük başarıya sahip okullar arasından birer tane seçilmiştir. Araştırmada Portre Değerler Ölçeği (Demirutku ve Sümer, 2010) ve Kağıtçıbaşı'nın (2010) Özer-benlik, İlişkisel benlik ve Özerk-ilişkisel benlik ölçekleri kullanılmıştır.

Portre Değerler Ölçeği Schwartz'ın (1992) değer kuramını sınayabilecek için Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilirmiş bir ölçme aracıdır. Bu ölçme aracı her biri iki cümleden oluşan, varsayımsal kişilerin hedeflerini ve arzularını tanımlayan ve farklı değer tiplerine ait değerleri dolaylı olarak ölçen 40 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; güç, başarı, uyma, hazcılık, geleneksellik, öz-yönelim, güvenlik, evrenselcilik, uyarılma, iyilikseverliktir. Schwartz ve arkadaslarının (2001)

hesapladıkları güvenirlik katsayıları şöyledir: güç, .84; güvenlik, .88; uyma, .86; geleneksellik, .81; iyilikseverlik, .82; evrensellik, .83; öz-yönelim, .66; uyarılma, .74; hazcılık, .84 ve basarı, .83.

Portre Değerler Ölçeği' nin Türkçe'ye uyumlamasını Demirutku ve Sümer (2010) gerçekleştirmiştir. Portre Değerler Ölçeği'nin çalışmada gözlenen psikometrik özellikleri, sosyal bilim araştırmaları için kullanılabilir bir ölçüm aracı olduğunu göstermektedir. Portre Değerler Ölçeği'nin kullanılarak Türk örneklemlerinde yapılan diğer araştırmalarda da dairesel modelin beklenir sapmalarla birlikte genel olarak doğrulandığı gözlenmiştir

Kağıtçıbaşı (2010) tarafından geliştirilen ilişkisel, özerk, özerk-ilişkisel benlik ölçekleri, 9'ar maddeden oluşmaktadır. Katılımcılardan, ölçekteki her bir maddenin kendi durumlarını ne ölçüde yansıttığını 1 ile 5 arasında puan vererek derecelendirmeleri istenmektedir. İlişkisel benlik ölçeğinin cronbach alfa güvenirliği .72 olarak hesaplanmıştır. Özerk benlik ölçeğinin güvenirliği .76 olarak hesaplanmıştır. Özerk-ilişkisel benlik ölçeğinin güvenirliği .80 olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularında ilişkisel benlik kurgusu uyarılım, iyilikseverlik ve uyma değerlerini anlamlı olarak yordamıştır. Özerk-ilişkisel benlik kurgusu güç, hazcılık, ve evrenselcilik değerlerini anlamlı olarak yordamıştır. Özerk benlik kurgusu ise sadece öz yönelim değerini yordamaktadır. Başarı, geleneksellik, güvenlik değerleri ise hem ilişkisel benlik hem de özerk-ilişkisel benlik tarafından anlamlı olarak yordandığı görülmüştür.

Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmada uyarılım, iyilikseverlik, hazcılık, evrenselcilik, öz yönelim, başarı, geleneksellik ve güvenlik değerlerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Okul türlerine göre yapılan karşılaştırmada ise uyarılım, iyilikseverlik, hazcılık, evrenselcilik, öz yönelim, başarı, geleneksellik, güvenlik değerlerinin okul türüne göre de anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmüştür. Her iki karşılaştırmada da aynı değerler farklılık göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: değerler, benlik kurgusu, ergen

Kaynakça

Demirutku, K. ve Sümer, N. (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre Değerler Anketi'nin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, *13*(25), 17-25.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar.* İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji: Kültür bağlamında insan ve aile* (Ç. Kağıtçıbaşı, Ayşe Üskül ve Esin Uzun, Çev.). İstanbul: Evrim Yayınevi. (1996).

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve İnsan gelişimi: Kültürel psikoloji* (Ş. Öztürk, Çev. Edit.). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları. (2007).

Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, *15*(45), 59-80.

Markus, H. R. and Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review, 98*(2), 224-253.

Triandis, H. C. (1996). The psychological measurement of cultural syndromes. *American Psychologist*, *51*(4), 407-415.

Triandis, H. C. (2000). Cultural syndromes and subjective well-being. In E. Diener and E. M. Suh (Eds.). *Culture and Subjective Well-Being* (p.13-36). Cambridge: The MIT Press.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology (Vol. 25) (pp. 1-65). New York: Academic Press.

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of Social Issues*, *50*(4), 19-45.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture,* 2(1).

Singelis, T. M. (1994). The measurement of independent and interdependent self-construals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *20*(5), 580-591.

(11249) Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlama Çalışması

TUNCAY ORAL — *Pamukkale Üniversitesi*

CEYHUN ERSAN — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Stres konusunu ele almak çok stresli olabilir (Thoresen ve Eagleston, 1983). Çünkü günümüzde insan yaşamına ilişkin pek çok durumda stres sözcüğünün sıklıkla dile getirildiği gözlenebilir. Öyle ki bir yarışma programı, spor müsabakası ya da kişilerarası ilişkiler düzeyinde bireylerin "stres yaşadıkları" ya da "stresli oldukları" yönünde ifadelerini duymak olasıdır. Tanımsal açıdan ele alındığında stres kişilerin içinde bulundukları çevrenin istekleriyle baş edemediklerini hissettiklerinde yaşadıkları olumsuz duygular ve inançlar olarak betimlenebilir (Aronson, Wilson ve Akert, 2012: 864). Cüceloğlu ise stresi, "bireyin fizik ve sosyal çevredeki uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayret" olarak tanımlamaktadır (Cüceloğlu, 2011: 321). Stres, aşırı gerginlik, aşırı uyarılma gevşeyememe, huzursuzluk gibi özelliklerle karakterize olan bedensel ve ruhsal sınırların tehdit edilmesi ve zorlanması ile kişide ortaya çıkabilen durumdur (Baltaş ve Baltaş, 2012; Lovibond ve Lovibond, 1995). Strese yönelik tanımları çoğaltmak mümkündür. Ancak anılan üç tanımdaki benzer vurgular açısından stres, bireylerin içinde bulundukları çevreye uyumlarında yaşadıkları olumsuz duygular ile bedensel ve psikolojik açıdan sınırlarını aşan bir zorlanma durumu olarak ele alınabilir. Stres sadece yetişkinlerle ilgili bir kavram değildir (Wible, 2013). Çocuklar ve ergenler tıpkı yetişkinler gibi stres yaşayabilirler. Çocukların ve ergenlerin yaşadıkları bu stres okulda akademik başarı sağlamak, arkadaş edinmek ve sürdürmek, aileleri ve öğretmenlerinin beklentilerini yönetmek gibi çeşitli durumlardan kaynaklanabilir (APA, 2009).

Alanyazın incelendiğinde stresin, çocukların konsantre olma, istenen şeyleri hatırlama, kendi düşüncelerini kontrol etme ve odaklanama becerilerini zayıflattığı (Thompson, 2014) beynin sağlıklı gelişimi ve bilişsel gelişim üzerine olumsuz etkileri olduğu (Middlebrooks ve Audage, 2008; Levitt, 2015) ortaya koyulmaktadır. Buradan hareketle çocukların stres düzeylerinin ölçülebilmesi önemli görülmektedir. Yapılan literatür taramasında stresi ölçmeye yönelik bazı ölçeklere rastlanmıştır. Bunlardan ilki ve ülkemizde yaygın olarak kullanılanı Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilen ve Bilge, Övce, Genç ve Oran (2009) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Algılanan Stres Ölçeğidir. Aynı ölçek Eskin, Harlak, Demirkıran ve Dereboy (2013) tarafından 10 maddelik ve 4 maddelik olacak şekilde bir başka uyarlama işlemine daha tabi tutulmuştur. Ancak adı geçen ölçek ergenler ve yetişkinler için kullanılmaktadır. Çocuklara (8-11 yaş) yönelik algılanan stres düzeyini belirleme amaçlı herhangi bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeğinin Türkçeye uyarlamak ve geçerlik, güvenirlik çalışmalarını yapmaktır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma çerçevesindeki veriler 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Denizli'de öğrenim gören ve araştırmaya basit tesadüfi eleman örnekleme yöntemi ile dâhil edilen 180 kız (%47.4) ve 200 erkek (%52.6) olmak üzere toplam 380 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma grubundaki öğrenciler 8-11 yaş arasında değişmekte olup yaş ortalaması 9.90'dır.

Orijinal Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği

Snoeren ve Hoefnagels (2014) tarafından geliştirilen Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği (Perceived Stress Scale in Children 8-11 years) 9 maddeden oluşmaktadır. Tek boyutlu olan bu ölçek 4'lü likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin orijinali, yaşları 8-11 arasında değişen ve yaş ortalaması 9.50 olan, 223 (100 kız, 123 erkek) öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .76 ve test-tekrar test korelasyonu .79 olarak bulunmuştur.

İşlem

Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği'ni uyarlamak için ilk etapta elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. Daha sonra ölçek rehberlik ve psikolojik danışma ve İngilizce eğitimi alanlarında 5 öğretim elemanı tarafından önce Türkçeye çevrilmiş, daha sonra tekrar İngilizceye çevrilerek çeviri ile orijinal form arasındaki tutarlılık incelenmiş ve uygulama alanındaki uzmanların önerileri doğrultusunda ölçeğin nihai formu ortaya konmuştur. Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği'nin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ayrıca geçerlik analizlerinden biri olan ölçüt bağıntılı geçerlik yönteminden faydalanılmıştır. Güvenirlik analizleri için test-tekrar test yöntemi, ölçek maddelerine ilişkin madde-toplam korelasyonları ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeğinin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları orijinal formda olduğu gibi tek faktörlü yapının iyi uyum verdiğini ve orijinal faktör yapısının Türkçe formun faktör yapısıyla uyuştuğunu göstermiştir (x2/sd=1,58, p>.001, RMSEA=.039, RMR=.03, GFI=.98, AGFI=.96, CFI=97). Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği'nin ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması için, Kovacs (1981) tarafından geliştirilen ve Öy (1991) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği kullanılmıştır. ÇASÖ'den aldıkları

puanlar ile Çocuklar İçin Depresyon Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönde anlamlı (r=.46, p<.01) ilişki saptanmıştır. Bu sonuç ÇASÖ'nün iyi düzeyde ölçüt bağıntılı geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir. ÇASÖ öğrencilere üç hafta ara ile iki kez uygulandığı test-tekrar test yönteminde ölçeklerden elde edilen korelasyon katsayısı r= .71 olarak bulunmuştur. ÇASÖ'nün maddelerinin ayırt etme gücünü belirlemek için yapılan madde analizine göre ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .34 ile .54 arasında değerlere sahiptir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .76'dır. Sonuç olarak Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği için yapılan geçerlik ve güvenirlik sonuçları ÇASÖ'nün yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Çocuklarda (8-11 Yaş) Algılanan Stres Ölçeği Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve Cronbach Alpha İç Tutarlılık Katsayısı Sonuçları

Madde No	Madde	Madde-Toplam Korelasyonu
1	Geçen hafta sakinleşmekte zorlandın mı?	.538
2	Geçen hafta çok fazla işin ya da ödevin olduğunu ama çok az zamanın kaldığını düşündün mü?	.354
3	Geçen hafta düşünmen gereken sorunlar oldu mu?	.416
4	Geçen hafta sınıfındaki diğer çocuklara kolayca kızdın mı?	.449
5	Geçen hafta bir sorun hemen çözülmediğinde sabırsızlandın mı?	.498
6	Geçen hafta olan kötü şeyleri düşündün mü?	.433
7	Geçen hafta bir şeyi beklerken sabırsızlandın mı?	.337
8	Geçen hafta kolayca keyfin kaçtı mı?	.497
9	Geçen hafta kolayca üzüldün mü?	.449
	Cronbach Alpha = .76 Test-Tekrar Test = .71	

Anahtar Kelimeler: Algılanan Stres, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

APA (2009). Stress in America. http://www.apa.org/news/press/releases/stress/2009/signs-stress.pdf (15.01.2017).

Aronson, E., Wilson, T.D. & Akert, R.M. (2012). *Sosyal psikoloji* (Çev. O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2012). *Stres ve başa çıkma yolları* (29.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bilge A., F Öğce., Genç R. E. ve Oran N.T. (2009). Algılanan stres ölçeği'nin Türkçe versiyonunun psikometrik uygunluğu. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi, 2*(25), 61-72.

Cüceloğlu, D. (2011). *İnsan ve davranışı* (22. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F. ve Dereboy, Ç. (2013). Algılanan stres ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik analizi. *New/Yeni Symposium Journal*, *51*(3) 132-140.

Kovacs, M. (1981). Rating scales to assess depression in school-aged children. *Acta Paedo-Psychiatrica,* 46, 305-315.

Levitt, P. (2015). Toxic stress and its impact on early learning and health: Building a formula for human capital development. (05.02.2017).

Middlebrooks, J. S. & Audage, N. C. (2008). The effects of childhood stress on health across the lifespan. http://health-equity.pitt.edu/932/1/Childhood_Stress.pdf (28.01.2017).

Öy, B. (1991). Çocuklar için depresyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 2,* 132-136.

Snoeren, F., & Hoefnagels, C. (2014). Measuring perceived social support and perceived stress among primary school children in the Netherlands. *Child Ind Res* 7(3), 473-486.

Thompson, R. A. (2014). Stress and child development. https://www.fcd-us.org/assets/2014/07/24_01_02.pdf (30.01.2017).

Thoresen, C., & Eagleston, J. (1983). Chronic stress in children and adolescents. *Theory Into Practice, 22*(1), 48-56.

Wible, C. (2013). Why you should fake a smile: How your emotions affect your student's learning. http://www.opencolleges.edu.au/informed/features/contagious-emotions/ (27.01.2017).

(11462) Engelli Üniversite Öğrencilerinin Anne-Baba Tutumlarının Okul Başarısına Etkisinin İncelenmesi

SEMİH SÜTÇÜ — *Ankara Üniversitesi*

SELİM TOSUN — *Ankara Üniversitesi*

Problem Durumu

Bireyin doğumdan itibaren yaşamını şekillendirmesinde birçok etken olmasının yanında, anne-baba tutumlarının bu süreçte etkisi çok büyüktür. Aynı zamanda çocuğun gelişim dönemlerinde karşılaştığı karmaşaları atlatabilmesinde anne–baba tutumları büyük öneme sahiptir. Olumlu anne–baba tutumları bireyin dost canlısı, çevresine güvenen, bağımsız, girişken, başarılı ve kendisini tanıyan bir birey olmasını sağlar. Kendine ve çevresine güvenemeyen, utangaç, şüpheci, yaptıklarından suçluluk duyan, aşağılık karmaşası ve rol karmaşası yaşayan bireylerin ise genellikle olumsuz anne–baba tutumlarına sahip ailelerde yetiştiği bilinmektedir (Aral ve Baran, 2011; Şahin ve Özyürek 2005; Yavuzer, 2013; Yılmazer, 2007). Ayrıca anne–baba tutumları çocuğun dünyayı algılamasına etki eder. Çocuk, anne–baba tutumlarına göre, dünyanın güvenilir veya yaşamaya değer bir yer olarak ya da dünyanın nefret edilecek, tehlikeli ve tehdit dolu bir yer olduğuna dair inançlar oluşturmaktadır (Özyürek, 2004). Çocukken kazanılan bu kişilik özellikleri bireyin yetişkinlik döneminde yakın ilişkilerini, aile yapısını, iş verimini ve dolayısıyla toplumu etkileyebilmektedir (Aral ve Baran, 2011).

Ailelerin çocuk yetiştirme konusunda tutum ve yaklaşımları farklılık göstermektedir. Aile içinde ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları her çocuk için farklı olabilmektedir. Ebeveynler bazı çocuklarına sevgilerini aşırı boyutta gösterebilmekte, bazı çocuklarına ise aşırı koruyucu, itici davranma, baskı uygulama gibi farkında olarak veya olmayarak değişik tutumlar sergileyebilmektedirler. Ailedeki bu tutum farklılıkları, farklı kişilik özellikleri taşıyan çocukların yetişmesine yol açabilmektedir (Çağdaş ve Seçer, 2011). Bununla birlikte anne babaların ise çocuk yetiştirme tutumlarının çocuğun engel durumuna göre farklılaştığı engelli çocuğu olan ebeveynlerin baskıcı ve aşırı korumacı tutumları benimsediği belirtilmektedir (Keskin ve ark., 2010). Ayrıca, engelli çocuğu olan ailelerin stres, suçluluk duyma ve acı çekme gibi duygulara bağlı olarak anne-babalık rollerini yerine getirmekte zorlandığı saptanmıştır (Kaytez ve ark., 2015).

Okul başarısı bireyin okul içindeki genel durumuyla ilgili bir kavramdır. Sınıf içi etkinliklerle olumlu yönde yaşantılar kazanıldığı sürece artan bu başarıda zihinsel ve bedensel öğrenmelerin yanı sıra psiko-sosyal öğrenmeler de büyük rol oynar. Ana baba tutumları çocuğun eğitim sürecine bizzat katılmasa bile psikolojik bir öğe olarak çocuğun bünyesinde yer eder ve onu etkiler. Okul başarısı bu değişkenden olumlu veya olumsuz yönde etkilenir. Üniversitelerde oransal olarak bakıldığında engelli öğrencilerin sayısı az olarak düşünebilir ancak, dezavantajlı gruplar içinde değerlendirilen engelli üniversite öğrencileri ve okul başarıları ele alınması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bütün bunlar dikkate alındığında engelli öğrencilerin ana baba tutumları ile okul başarıları arasında bir ilişkinin varlığı yadsınamaz bir gerçektir.

Engellilik başlı başına bir sorun alanı iken, yüksek öğrenim içinde yer alan engelli bireylerin yaşadıkları sorunlar spesifik bir sorun alanıdır. Engelli öğrencilerin aile tutumları ve yaşadıkları sorunlar temelinde okul başarısının da birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı için önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Amacı: Bu araştırma engelli üniversite öğrencilerinin okul başarıları üzerinde anne-baba tutumlarının etkisini incelemek amacıyla planlanmıştır. Bu sayede anne-baba tutumlarının engelli üniversite öğrencilerinin okul başarıları üzerinde bir etkisi olup olmadığı görülebilecektir.

Araştırmanın Modeli: Engelli üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının okul başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada derinlemesine bilgiye ulaşabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır.

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde öğrenim görmekte olan ve kartopu yöntemiyle ulaşılan engelli üniversite öğrencileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı: Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak sosyo demografik özellikleri, engelli öğrencilerin okul başarılarını ve anne-baba tutumlarını belirlemeye yönelik araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır.

Veri Toplama Yöntemi: Araştırma kapsamında üniversite öğrenimine devam eden engelli öğrenciler çalışmaya dahil edilecek olup, araştırmaya Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim hayatına devam eden engelli öğrencilerden başlanacak ve kartopu yöntemle diğer engelli öğrencilere ulaşılacak ve çalışma grubu genişletilecektir. Araştırmada engelli bireylerle yüz yüze görüşme tekniği kullanılacak ve görüşme soruları sorulacaktır. Görüşme yapılacak bütün engelli öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilecek onam alınarak gönüllü katılımın esas alınacaktır. Araştırma için ilk olarak Ankara Üniversitesi'nden izin alınacak ayrıca araştırmaya gönüllü bütün engelli bireylerden yazılı izin alınacaktır.

Verilerin Analizi: Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi için MAXQDA Nitel Veri Analiz Programı kullanılacaktır. İlgili programlara aktarılan veriler nitel analize uygun olarak analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan üniversiteli engelli öğrencilerin anne – baba tutumları ile okul başarıları arasında anne – baba tutumlarına bağlı olarak olumlu ya da olumsuz bir ilişki olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan engelli üniversite öğrencilerinin aile temelli yaşadıkları sorunlar olarak anne – baba tutumlarının boyutları olan aşırı baskıcı ve aşırı korumacı olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda engelli üniversite öğrencilerinin ebeveynlerini ne derece sevecen, ilgili ve katılımcı olarak algıladıkları ortaya çıkacaktır.

Diğer bir sonuç olarak da engelli üniversite öğrencilerinin ebeveynlerini ne derece kontrollü ve denetleyici olarak algıladıkları ortaya konacaktır.

Başka bir sonuç olarak da engelli öğrencilerin ebeveynlerinin demokratik tutumu ne derece uygulayıp çocuklarını bireyselleştirdikleri ve cesaretlendirdikleri ortaya çıkacaktır.

Anahtar Kelimeler: Engelli, Üniversite Öğrencisi, Tutum, Okul Başarısı

Kaynakça

ARAL N, BARAN G. (2011). Çocuk Gelişimi. Ankara: Ya-Pa Yayın Pazarlama Sanayii ve Tic. A.Ş.

ÇAĞDAŞ A ve ŞAHİN SEÇER Z (2011). Anne Baba Eğitimi, (1.Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.

ÖZYÜREK A (2004). Kırsal Bölge ve Şehir Merkezinde Yaşayan 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Anne- Babaların Çocuk Yetiştirme İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ŞAHİN TEZEL F, ÖZYÜREK A (2005). 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, **6**(3).

YAVUZER H (2013). Ana-Baba ve Çocuk, (24. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

YILMAZER Y (2007). Anne-Baba Tutumları ile İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

KAYTEZ N, DURUALP E, KADAN G (2015). Engelli Çocuğa Sahip Olan Ailelerin Gereksinimlerinin ve Stres Düzeylerinin İncelenmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, **4 (1):** 197-214.

KESKİN G, BİLGE A, ENGİN E, DÜLGERLER Ş (2010) Zihinsel engelli çocuğu olan anne-babaların kaygı, anne-baba tutumları ve başa çıkma stratejileri açısından değerlendirilmesi Anatolian Journal of Psychiatry **11:**30-37.

(11533) Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Becerileri Düzeylerinin İncelenmesi

AHMET GÜRSES **ELİF ŞAHİN** **SAMET ÖZBAY**

Atatürk Üniversitesi

Problem Durumu

Değişen ve gelişen dünyada, insan kaynaklarının kullanımı ihtiyaçlara göre yeniden yapılandırılmaktadır. Bunun nedeni; karşısına çıkan olanaklardan çekinmeden yararlanabilen, risk alabilen, problem çözebilen, yaşamı hem kendisi hem de başkaları için kolaylaştırabilen insanlara duyulan gereksinimin artmasıdır. Bu konuda uluslararası bir rekabet de söz konusudur. Teknoloji hızla ilerledikçe düşünmeye olan gereksinim de artmaktadır. Günlük yaşantımızda karşılaştığımız birçok durum da bundan farklı değildir. Bilginin her sekiz- on yılda bir katlanarak büyüdüğü günümüz dünyasında, eğitimin de hızla yenilendiğini, bununla birlikte değişik alanlarda ve değişik yoğunlukta her insanda var olan yaratıcılık yeteneği ve geliştirilme yolları üzerinde çalışıldığını biliyoruz. Teknoloji de hızla değişirken, ona ayak uyduracak olan insan; aktif, ileriyi görebilen, kendini tanıyan, ifade edebilen, çevre olanaklarını ve teknolojiyi en iyi şekilde kullanabilen, yaratıcı bir yapıya sahip özelliklerle yetiştirilmelidir (1-3). Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin öğrencilerin yaratıcılık düzeyine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Psikoanalitik yaklaşımı benimseyenlere göre yaratıcılık; insan yapısının olumsuz yönlerinden oluşur. Bireyin iç çatışmalarının ve saldırgan enerjisinin onaylanan kültürel davranışlara dönüşmesidir (4). Hümanistik yaklaşımı benimseyen eğitim psikologları ise; yaratıcılığın insanın olumlu yönleri ile ilgili olduğu görüşündedirler. Bu anlayışa göre; insanlar yaratıcı ifade için kayda değer güçle doğarlar. Serbest bir ortamda bu güçler; her insanda tam olarak gelişebilir. Çatışma, yaratıcılığı engeller. Bireyin ifadesinin kabul edilmesi onun yaratıcılığını olumlu yönde, bireysel başarılarının olumsuz yönde değerlendirilmesi ise onun yaratıcılığını olumsuz yönde etkiler (5). Çevresel yaklaşımı benimseyen psikologlara göre yaratıcılık; nitelikli tecrübelerle öğrenilmiş davranışlardır. Tecrübeler sırasında doğal olarak ortaya çıkan yaratıcılık; ilgili davranışların desteklenmesi ve bireyin yaratıcı olmak için eğitilmesi ile geliştirilir (6). Bireysel yaklaşımı benimseyen eğitim psikologlarına göre; eş anlamlı veya zıt anlamlı düşünerek bilgileri düzenlemede akıcılık, problem çözmede esneklik ve iki durumda da meydana getirilen üründeki özgünlük, yaratıcılıktır (7). Yaratıcılıkla ilgili pek çok araştırma yapan Torrance' a göre yaratıcılık; boşlukları, rahatsız edici ya da eksik unsurları sezip, bunlar hakkında düşünceler geliştirmek, varsayımlar kurmak, bunları sınamak, sonuçları karşılaştırıp değiştirmek ve yeniden sınamaktır (8).

Bu çalışmadaki araştırmanın problemi, "Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini etkileyen faktörler nelerdir? "ve alt problemler," Derste öğretmenin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisinin gelişimindeki etkisi nelerdir?"," Öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşim yaratıcı düşünmenin gelişiminde ne kadar etkilidir?" ve " Derste farklı materyallerin kullanılması yaratıcı düşünme becerisinin gelişimini nasıl etkiler?" şeklinde ifade edilebilir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın evrenini Erzurum ilindeki bütün lise öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemi ise Nevzat Karabağ Anadolu Lisesinin 9. 10. 11. ve 12.sınıflardaki toplam 133 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle Katılıyorum şeklinde 5 maddeli 18 sorudan oluşan likert tipi anket kullanılmıştır. Anket soruları: "Derslerde yeni düşüncelerin ortaya çıkması önemlidir." "Öğretmenin verdiği soruları cevaplamada ilginç ve doğru cevap çok önemlidir. "Derslerde öğrenciler arasında sürekli rekabet olmalıdır.", "Derslerde soru çözümlerinde farklı çözüm yolları kullanılması daha uygundur. "Derslerde farklı materyaller kullanılması farklı düşünce biçimlerini harekete geçirir. "Sınıf içinde düşüncelerin özgürce ifade edilebiliyor olması son derece önemlidir. "Öğretmen derste öğrenciye kesinlikle kendisini ifade etme fırsatı vermelidir. "Cevapların öğretmen tarafından sürekli eleştirilmesi yaratıcılık açısından yararlıdır. "Derslerde malzemeleri farklı biçimlerde kullanılma fırsatı verilmelidir. "Derslerde başarılı veya başarısızlık sadece notla değerlendirilmelidir. "Hayal kurmak öğrenme açısından önemlidir." şeklinde özetlenebilir Kesinlikle katılmıyorum seçeneği 1 puan, katılmıyorum seçeneği 2 puan, kararsızım seçeneği 3 puan, katılıyorum seçeneği 4 puan, kesinlikle katılıyorum seçeneği 5 puan olacak şekilde puanlandırılmıştır. Tüm sorulara verilen cevap yüzdeleri belirlenmiştir. Uygulama sonucunda anketin ölçekleri puana dönüştürülmüş ve SPSS paket programı kullanılarak istatistiksel analizleri yapılmıştır. Bu araştırma Nevzat Karabağ Anadolu Lisesi öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini etkileyen faktörleri saptamak ile sınırlıdır. Öğrencilere uygulanmış olan anket sorularının onlar tarafından ciddi olarak ve samimiyetle cevaplandırıldığı kabul edilmiştir. Veriler bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve çoklu karşılaştırmalar (LSD) yoluyla analiz edilmiştir. Bağımsız gruplar t-testi alt problemlerden; yaklaşımlar arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için, LSD testi ise cinsiyetler arasında bir fark olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri anketine verdikleri cevaplara ait betimsel istatistik sonuçları, sınıf ortalamalarının 65-72'lik bir aralıkta dağılım sergilediğini ve seçilen gruplardan en homojenin 11.sınıf erkeklerden oluştuğunu en heterojen grubun ise 12.sınıf erkeklerden oluştuğunu ve öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin sınıf düzeyindeki artışa paralel olarak değişmediği göstermektedir. Sonuç olarak, akıcılık, orijinallik ve yaratıcılık indeksi puanlarının cinsiyete göre anlamlı

bir farklılık göstermediği, 14–17 yaş grubu öğrencilerin yaratıcılığa ilişkin tüm boyutlarda normal puan ortalamalarına sahip olduğu ve akıcılık, orijinallik, başlıkların soyutluğu, zenginleştirme ve yaratıcılık indeksi puanlarında öğrencilerin devam ettikleri programların anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Yaratıcı atmosfer yani fiziksel veya sosyal çevre de yaratıcılığa engel olabildiği gibi, yaratıcı yeteneğin açığa çıkmasına veya gelişmesine de olanak sağlayabilir. Eğitimin tüm aşamalarında öğrencilerin düşünmeleri ve düşüncelerini söylemeleri için olanak sağlanması, öğrencilerin düşüncelerinden dolayı eleştirilmemesi ve yargılanmaması yaratıcı düşüncenin ortaya çıkması ve geliştirilmesi için önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı düşünce, yaratıcılık indeksi, Torrance testi

Kaynakça

1.Aral, N. 1990. Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki ortaokul son sınıfa devam eden öğrencilerin yaratıcılıkları ile ilgili alanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Doktora tezi (basılmamış), Ankara Üniversitesi, Ankara.

2.Çetingöz, D. 2002. Okulöncesi eğitimi öğretmenliği öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişiminin incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış), Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

3.Ersoy, E. ve Başer, N. 2009. İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeyleri. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(9); 129-137.

4.Erdoğdu, Y.M. 2006. Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki ilişkiler. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. www.e-sosder.com ISSN:1304-0278 Yaz - C.5 S.17 (95-106)

5.Özben, Ş. ve Argun, Y. 2000. Üniversite öğrencilerinin yaratıcılık düzeylerinin karşılaştırılması. IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayınları, Erzurum.

6.Aslan, A.E.1994.Yaratıcı düşünceli bireylerin psikolojik ihtiyaçları. Doktora tezi (basılmamış) Marmara Üniversitesi, İstanbul.

7. Gürsoy, F. 2001. Çocukta yaratıcılığın gelişimi. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Anaokulu-Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı, 89-106. Turan Ofset, Ankara.

8.Torrance, E.P. 1972.Torrance test of Creative Thinking Directions Manual and Scoring Guide Figural Test booklet A, Massachusetts: Personal Press.

(11632) Zaman Yönetimi Ve Akademik Başarı Değerlendirmesi: Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Örneği

HÜSEYİN ERİŞ — *Harran Üniversitesi*

EBRAR ILIMAN

SÜMEYYE ÖZMEN — *Uşak Üniversitesi*

Problem Durumu

Zaman, paha biçilemez bir değere sahiptir. **Zaman biz istesek de istemesek de sürekli akıp giden ve geri döndürülemez bir kavramdır.** Zaman, bir eylemin geçtiği süre, hareketin rengi ve soluğudur. Her yerde bulunan ve hareketlerimize anlam kazandıran zamanın kendisidir (Genç, 2012: 396).

Son yıllarda zaman kavramının, etkin ve verimli kullanılması gereken bir kaynak olduğu daha fazla fark edilmiştir. Bunun en iyi yolu ise onu doğru yönetmektir. Zaman yönetimi, başlangıcı ve bitişi tanımlanmış bir zaman dilimi içinde, yapılması gereken iş ve eylemleri, tanımlanmış amaçların gerçekleşmesine yönelik olarak tüm kaynakları etkin ve verimli kullanmak olarak tanımlanmıştır (Sökmen, 2014: 451).

Kişisel zaman, her bireyin eşit olarak sahip olduğu ve gerek çalıştığı örgüt içinde, gerek örgüt dışında kendisiyle ilgili faaliyetleri gerçekleştirmek için harcadığı zamandır. Kişisel zamanın iyi kullanılması, bireyin yaşamını kontrol edebilmesi demektir. Bireyin psikolojik olarak sağlıklı gelişebilmesi ve başarılı olması için zaman yönetimi önemlidir. Zamanlarını doğru bir biçimde yönetebilen bireyler; daha çok işi halletmekte, daha az stres yaşamakta, daha düzgün ilişkilere sahip olmakta, kendileri ve yaşamları hakkında daha iyi hissetmekte ve yapmak istedikleri şeyleri yerine getirebilmek için daha çok boş vakte sahip olabilmektedirler (Karaoğlu, 2015: 8).

Tüm yaşamımız ve başarılarımız zamana bağımlıdır. Eğitim döneminde zaman yönetimini başaran kişiler, iş hayatında da başarıyı yakalama şansına sahip olmaktadır. Zamanını iyi yöneten öğrenciler hem derslerinde başarılı olarak eğitim ve iş hayatı için hedeflerine ulaşabilecek; hem de kendilerine ve çevrelerine yeteri kadar zaman ayırabileceklerdir.

Zamanı iyi düzenleyemeyenler sürekli stres altındadırlar. Zamansızlıktan şikayet eden insanların büyük çoğunluğu zamanlarını nasıl kullanacaklarını bilmeyenlerdir. Zamanı kontrol edememek, hayatı kontrol edememektir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005: 270). Bir işi zamanında yetiştirememe, bir sınava çok az zaman kala hazırlanmaya çalışma, işleri biriktirerek sürenin bitmesine yaklaştığında hızla yapmaya kalkışma gibi durumlarda zaman baskısı yaşarız. Zaman baskısı bizi strese, gerilime, huzursuzluğa, aceleciliğe ve paniklemeye iter ve sonunda davranışımızı da olumsuz yönde etkiler (Balcı, 1990).

Yapılan araştırmalarda zaman yönetimi konusunda etkin olanların, akademik alanda da başarılı olduğu ortaya konmuştur (Misra&McKean, 2000; Campbell&Svinson, 1992; Britton&Tesser, 1991; Başak,Uzun, Aslan, 2008; Tektaş M. ve Tektaş, N., 2010; Cemaloğlu, 2010)

Bu araştırmada, Harran Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin çeşitli demografik özelliklerine göre zaman yönetimi becerilerini incelemek ve zaman yönetiminin öğrencilerin akademik başarıları ile olan ilişkisini belirlemek amaçlanmıştır.Bu araştırma sayesinde öğrencilerin zaman yönetimi becerileri incelenerek, eksik yanlarını ortaya koymak ve bu doğrultuda öğrencilere etkin zaman yönetimi ile ilgili önerilerde bulunmak mümkün olacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın evrenini, Harran Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda 10 farklı programda(Tıbbi Görüntüleme Teknikleri, Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik, Tıbbi LaboratuvarTeknikleri, Optisyenlik, Anestezi, Ameliyathane Hizmetleri, Eczane Hizmetleri, Podoloji, İlk ve Acil Yardım, Perfüzyon) okuyan 1. ve 2. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem seçimindebulunulmamış vetüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Anket uygulanırken o sırada sınıfta bulunan ve gönüllü olan 318 öğrenci örneklemi oluşturmuştur.

Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu ile toplanmıştır. Anket formu, 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm; 10 adet demografik sorudan (cinsiyet, yaş, eğitim görülen program, sınıf, barınma yeri, dönem not ortalaması, önceki dönem ortalaması, programdan memnuniyet, okula karşı sevgi ve hocaların motive edici davranışları) oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünü, üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerini ölçmek için Britton ve Tesser (1991) tarafından geliştirilmiş ve Alay ve Koçak (2002) tarafından Türkçe' ye uyarlanmış "Zaman Yönetimi Envanteri"(ZYE) oluşturmaktadır. ZYE, 5'li Likert Yöntemi kullanılarak hazırlanmış bir ölçektir. Ölçeğin 3 alt boyutu vardır. Zaman Planlaması boyutunda 16 madde, Zaman Tutumları boyutunda 7 madde ve Zaman Tuzakları boyutunda 4 madde olmak üzere toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Cevaplar, 1'den 5'e kadar; "Hiç", "Nadiren", "Bazen", "Sık Sık" ve "Her Zaman" olarak puanlandırılmıştır.

Veriler, SPSS 22 paket programında değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikle, gruplar arasındaki farkı belirlemek için student t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey testi uygulanmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkileri saptamak için korelasyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ZYE'ye verdikleri cevaplar doğrultusunda, zaman planlaması ortalaması 3,13; zaman tutumları ortalaması 3,47; zaman tuzakları ortalaması 2,75 olarak saptanmıştır.

Ölçeğin güvenirliği araştırıldığında, Cronbach Alfa katsayısı 0,854 olarak bulunmuştur.

Student t testi sonuçlarına göre;

ZYE'nin üç alt boyutunda da cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p: 0,04; 0,01; 0,0).

Anova testi sonuçlarına göre;

Okudukları program ile ZYE'ndeki zaman planlama ve zaman tuzakları boyutlarında istatistiksel olarak fark bulunmuştur(p: 0, 038; 0,022).

Yaş ve barınma yeri değişkeni ile ZYE boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Programdan memnuniyet ile zaman planlaması boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p: 0,014).

Okula karşı sevgi değişkeni ile ZYE boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; zaman planlaması boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p:0,023).

Hocaların motive edici davranışları ile ZYE boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde; zaman planlaması ve zaman tutumları boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur (p: 0,012, 0,017).

Korelasyon analizine göre; zaman yönetiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde zayıf ve pozitif bir etkisi olduğu görülmüştür. Zaman planlaması ve tutumları boyutlarında erkek öğrenciler daha yüksek puanlara ulaşmıştır. Zaman tuzaklarıyla baş etmede ise kız öğrenciler daha başarılıdır. Son olarak bölümden memnuniyet, okulu sevme ve hocaların olumlu tutumları değişkenlerinin, zaman yönetimi becerisini pozitif yönde etkilediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Zaman yönetimi, Akademik Başarı, Sağlık Hizmetleri MYO Öğrencileri

Kaynakça

Alay, S. Koçak, S.(2002). Zaman Yönetimi Anketi: Geçerlik ve Güvenirlik, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22: 9-13.

Balcı, A. (1990). Zaman yönetimi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23(1):95-102.

Başak, T., Uzun, Ş., Arslan, F. (2008). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri, TAF Preventive Medicine Bulletin, 7(5):429-434.

Britton, B.K. & Tesser, A. (1991). Effects of Time-Management Practices on College Grades. Journal of Educational Psychology, 83(3), pp.405-410.

Campbell, R.L. & Svenson, L.W. (1992). Perceived Level of Stress Among University Undergraduate Students in Edmonton, Canada. Perceptual and Motor Skills, 75, pp:552-554.

Cemaloglu, N., Filiz, S. (2010). The Relation Between Time Management Skills and Academic Achievement of Potential Teachers, Educational Research Quarterly, 33.4:3-23.

Dinçay, H. (2010). The Relatıonship Between Physıcal Actıvıty Levels and Time Management Skills Among Selected University students, A Thesıs Submitted To The Graduate School Of Social Sciences Of Middle East Technical University.

Genç, N. (2012). Yönetim ve organizasyon, (Dördüncü Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 395-397.

Karaoğlu, B. (2015). Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Davranışlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Misra, R., McKean, M. (2000). College Students' Academic Stress and Its Relation To Their Anxiety, Time Management, And Leisure Satisfaction, American Journal of Health Studies, 16.1, 41:51.

Sabuncuoğlu, Z.,Tüz, M. (2005). Örgütsel Psikoloji, (Birinci Baskı). Bursa: Furkan Ofset, 270-283.

Sökmen, A. (2014). İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon, (Birinci Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık, 450-451.

Tektaş, M., Tektaş, N. (2010). Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin zaman yönetimi ve akademik başarıları arasındaki ilişki, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23:221-229.

(11726) Modern Yaşam ve Stres

HAYRETTİN AKYILDIZ — *Pamukkale Üniversitesi*
CENGİZ ASLAN — *Ankara Üniversitesi*

Problem Durumu

Her birey için kaçınılmaz bir olgu olan stres, yaşam mücadelesinde tehdit edici olarak algıladığımız ve bireyin baş edemeyeceği boyutta olduğunda bireyde bozulmalara neden olan tepkilerimizdir. Diğer bir ifadeyle stres, homeostatik dengeyi bozmaya yeltenen fizyolojik veya psikolojik şartların sebep olduğu vücut değişiklikleridir (Balcıoğlu & Savrun, 2005:98). Gerginlik, endişeli olma, kızgınlık, öfkelilik, kaygılı olma vb. ifadeler stres olgusunun anlatım biçimleri olarak günlük yaşamımızda sıkça kullanılan, organizmanın bu durumunun ifade biçimleridir. Stresin yaşanma düzeyi stres kaynağının özellikleri ile bireysel özelliklerin etkileşimine bağlıdır. Bu nedenle strese yönelik önleme çabaları da bu iki kaynağın düzenlemesi ile olacaktır. Olası stres kaynakları; günlük yaşam zorluklarından (trafik, suların kesilmesi, sıcak-soğuk vb.) yaşamı ciddi boyutta tehdit eden zorluklara kadar değişir. Bunun yanı sıra stres kaynakları, kaynağın bedenin içinde ya da dışında oluşuna göre de gruplandırılabilir (Cüceloğlu,1998:321). Stres kaynaklarına verilen tepkiler stresin bireysel boyutta ne düzeyde yaşanacağını da belirler. Stres kaynağının değerlendirilmesi sonucu; önceki öğrenmelerin de ürünü belirlenmiş tepkilerle karşılanır. Bu tür tepkiler fiziksel varoluşu koruma amaçlıdır. Savaş ya da kaç biçiminde özetlenen bu tepkiler zihinsel yapıyla da yakından ilişkilidir. Diğer tepkiler; duygusal, zihinsel, psikomotor tepkiler olarak sınıflanabilir. Bir alanda gösterilen ve özellikle başarısızlıkla sonuçlanan tepki diğer alanlardaki tepkileri de tetikler. Bu nedenle yoğun stres, uç noktada, tükenmişlik duygusu (Burnout) ve fonksiyon bozuklukları biçiminde yaşanır. Fiziksel göstergeleri ne olursa olsun stres daima psikolojik sonuçlar doğurmaktadır (Rowshan, 1998:14). Stres, kontrol edilemeyen yıkıcı zorlukların ya da baş edilemeyen birikimli zorlukların kaçınılmaz sonucudur. Bu çerçevede stresin olumsuz sonuçları kaçınılmaz olmakla birlikte; beklenilen ve kontrol edilebilen bir olay kaynaklı ya da güçlü bir benlik algılamasıyla nesnel düzeyde yorumlanmış ise etkileri daha az yıkıcı düzeyde yaşanacaktır.

Modern psikoloji, insan davranışını bireyin zihinsel-duygusal yapısı, fizyolojik yapısı ve benimsediği kültürel yapı tarafından belirlendiğini kabul eder (Santrock,1997). Toplumsal yapının devamlılığı ve tutarlılığı esas alındığında, bu yapı tarafından yoğun biçimde etkilenen bireylerin de davranışlarında devamlılık ve tutarlılığın yaşamsal öneme sahip olduğu söylenebilir. Bu acıdan stres uyaranları karşısında bireylerin gösterecekleri davranışlarda da devamlılık ve tutarlık esastır. Hem stresin etkilerini değerlendirmek hem de stresi minimize edebilmek için olgunun tüm yönleriyle, nesnel temellerde tanınması gerekir. İş dünyası, sağlık, eğitim, spor, askerlik, toplumsal yaşam, sanat etkinlikleri vb. alanlar stres olgusunun konu edinilip çalışıldığı alanlardan bazılarıdır. İş dünyası için; işçi sağlığı ve iş doyumu açısından bakılabileceği gibi, bu bakış açısı görmezden gelinerek sadece iş verimi temel alındığı da görülmektedir. Bu da olgunun nesnel düzeyde tanınmasını engelleyen bir yaklaşım olmaktadır. Bireylerin yaşadıkları stresi büyük oranda çalıştıkları işe ve iş çevresine yüklemesi doğal olarak yıkıcı sonuçların önemini artırmaktadır. Eğer çalışanları iş çevresinin ayrılmaz parçası olarak görüyor; ontolojik değerlerini değişim ve kullanım değerleriyle ikame etmiyorsak, iş ortamında yaşanılan stresi daha nesnel kavramlaştırabiliriz. Günümüzde genel anlamda hastalıkların, özel anlamda strese bağlı iş kayıplarının önlenmesi için yoğun çabalar gösterilmektedir. Özellikle psikolojik (duygusal, zihinsel) ve sosyal düzenlemelerle bireyler hastalıklardan korunmaya ya da hastalıklarının yaşamları üzerindeki etkileri minimize edilmeye çalışılmaktadır. Stres sadece iş kaybına yol açmamakta, insan yaşamını her alanda olumsuz boyutta etkilemektedir. Modern yaşam ile stresli yaşamın özdeşleştirilmesi, modern yaşamın stres kaynaklarına açık oluşunu anlatmaktan başka bir durumu ifade etmez. Modern yaşamın daha kolay, daha etkin bir yaşam olduğu söylenemez. Bunun yanı sıra teknolojinin ilerlemesi, yaşamı kolaylaştırıyor gibi görünse de, bireyin coşkulu-doyumlu yaşam sürdürmesini tehdit eden pek çok kaynakla yüz yüze gelmesine de neden olmaktadır.

Bu çerçevede çalışmanın problemi stres olgusunu farklı boyutlarıyla literatüre dayalı olarak tartışmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın modeli, tarama türünde bir araştırma modeli olup, betimsel bir niteliktedir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır ve herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, onu en uygun biçimde gözlemleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2003:77) Diğer bir ifadeyle, ilgilenilen ve araştırılmak istenen problemin mevcut varolan durumunu ortaya koymaya yöneliktir. Tarama, sosyal bilimlerde ve ilgili uygulama alanlarında yaygın biçimde kullanılmaktadır.

Tarama araştırması çoğunlukla bağlantısal olarak nitelendirilir (Neuman, 2010:400). Tarama araştırmacısı, nesnenin ya da bireyin doğrudan kendisini inceleyebileceği gibi, önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara, eski kalıntılar ve alandaki kaynak kişilere başvurarak, elde edeceği dağınık verileri, kendi gözlemeleri ile bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlamak durumundadır. Tarama modeli ile yapılan bir araştırmanın veri bulma ve kontrol güçlükleri gibi iki temel sınırlılığı bulunmaktadır (Karasar, 2003:77).

Bu çerçevede literatüre dayalı olarak elde edilen veriler, stres, modern yaşam, teknoloji, kişilik, kültür kavramları çerçevesinde betimlenecektir. Araştırma problemi ile ilgili bilginin literatürün özeti, sentezi ve incelenmesi olan literatür taraması, problemin önemini gösterme, araştırmanın desenini geliştirme ve araştırma bulgularını önceki bilgiyle ilişkilendirme amacıyla yapılmaktadır (Balcı,2001:63,64). Böylelikle seçilen konuya ilişkin önceki çalışmalar incelenerek, araştırma probleminin daha önce cevaplanıp cevaplanmadığı bulunabileceği gibi araştırma sonucunda elde edilen verilerin, diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak farklılık ve benzerliklerinin nedenleri hakkında fikir yürütülmesine yardımcı olur (Büyüköztürk vd.,2008:34,35).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Stres, canlının dengesinin bozulması ve etkin olarak kendisini devam ettirmede zorlanması karşısında bir savunma reaksiyonudur. Stresin yaşanma düzeyi stres kaynağının özellikleri ile bireysel özelliklerin etkileşimine bağlıdır. Düşük düzeydeki durumlar için söz konusu stres reaksiyonları işlevsel olup, organizmanın daha sağlıklı bir dengeye ulaşmasında etkili olurken, çoğunlukla tersi sonuçlara yol açmaktadır. Teknolojinin ilerlemesi, yaşamı kolaylaştırıyor gibi görünse de, bireyin yaşamını sürdürmesini tehdit eden pek çok kaynakla yüz yüze gelmesine de neden olmaktadır. Tıp bilimindeki gelişmeler insanın ömrünü uzatırken, onun sağlığına yönelik kaygılarını azaltmamakta, tersine arttırmaktadır. Teknoloji, insanlığın yaşam biçimini temelden değiştirdiği gibi, yaşam felsefesini de zorunlu olarak değiştirmektedir. Kuşkusuz burada sorun teknolojide değil, bireylerin teknolojiye yönelik zihinsel değerlendirme süreciyle ilişkilidir.

Çalışmanın problemi çerçevesinde stres olgusu modern yaşam, teknoloji, kişilik, kültür kapsamında literatüre dayalı olarak tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Stres, modern yaşam, teknoloji, kişilik, kültür

Kaynakça

Akyıldız, H. (2016). *Davranış İlgili Kavramlar*. Ankara: Kalemkitap Yayıncılık.

Akyıldız, H. (2016). *Öğrenme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar*. Ankara: Kalemkitap Yayıncılık.

Balcıoğlu, İ. & Savrun, M. (2005). Stres ve Hormonlar. *Medikal Açıdan Stres ve Çareleri Sempozyumu.* İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri. No:47.s.97-110.

Baltaş, A. & Baltaş, Z. (2004). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Büyüköztürk, Ş; Çakmak, E. K.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2013). *Psikoloji ve Yaşam Psikolojiye Giriş (*Çev. Gamze Sart). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karasar, N.(2003). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Köknel, Ö.(1998). *Zorlanan İnsan*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Neuman, W.L.(2010). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri.* İstanbul:Yayın Odası.

Rieber, S.A.(1985). *The Penguin Dictionary of Psychology*. The Penguin Books.

Rowshan, A. (1998). *Stres Yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Santrock, J.W. (1997). *Psychology* (5th Ed.). Madison, WI: Brown & Benchmark.

(9880) Formasyon Öğrencilerinin Kadın Olgusuna İlişkin Algılarının Belirlenmesi

RECEP ÖZKAN

Ömer Halisdemir Üniversitesi

Problem Durumu

Erkek ve kadın arasındaki etkileşim, farklılık ve güç dengesi yüzyıllardan beri, hemen her toplumun başlıca tartışma konularından biri olmuştur. Bu tartışmalardaki asıl nokta ise kadının bir sorun sözcüğü ile birlikte anılması ve "kadın sorunu" kavramının ortaya çıkarılmasıdır (Karataş, 2009: 1654). Bu sorun, zamanla hak arama mücadelesi şeklinde çekişmeye, zıtlaşmaya, hatta sorun içinde sorun olmaya doğru gitmiştir. Doğal olarak da kadınların bir hak arama mücadelesine dönüşmüştür. Bu hak arama mücadelesinde ise farklı görüşler ve tezler ileri sürülerek, kadının hak elde etme mücadelesinde rotalar çizilmeye, çözümler üretilmeye kalkışılmıştır. Bu uygulamalar kimi zaman problemleri, kimi zaman da çözümleri beraberinde getirmiştir. Özellikle son dönemde, kadın sorunları ile ilgili çalışmalar, bu çalışmaların koordine edilmesi yönünde çalışacak gerek sivil toplum gerekse resmi kurum ve kuruluşlar kurulmuş ve yoğun çalışmalar başlatılmıştır. Farklı bilim dallarından uzmanlar konuya eğilerek araştırmalar yapmıştır/yapmaktadır.

Kadın hakları konusunda, birçok yeni fikir ortaya koyan Ziya Gökalp, kadının eğitimi konusunu da önemsemekte ve bu konuda erkeklere tanınan hakların kadınlara da verilmesini savunmaktadır (Göçgün, 1992: 72). Çünkü çocuklar, aile tarikatının müritleri, anneleri ise şeyhleridir (Göçgün, 1992: 73). Hatta ona göre milletin, dolayısı ile devletin yükselmesi için ailenin yükseltilmesi gerekirdi. Bu sebeple eğitim alanındaki ıslahata öncelikle kız mekteplerinden başlanmalıydı (Cumbur, 1989: 58) diyerek, son yıllarda ağırlık verilen "kız çocuklarının eğitim", okullaşma oranının arttırılmasına yönelik çalışmaların ne denli önemli olduğunu desteklemektedir.

Eğitim alanındaki çağdaş yaklaşımlar, çocuk eğitiminin anne karnında başladığını ortaya koymaktadır. Hal böyle olunca da birey eğitiminin daha anne karnından itibaren başlaması ve bu noktada daha çok anne yani kadının öne çıkması (kadın denince anne kavramıyla ilişkisi akla gelme farklı kitlelerle yapılan kadın olgusu ile ilgili metafor çalışmalarında kendini göstermektedir) normal olmaktadır. Erkek ya da kadının, cinsiyeti ne olursa olsun ilk eğitmeni yine kadın olmaktadır. Dolayısıyla eğmek şekil vermek, toplumsallaştırmak anlamlarındaki eğitimin ilk eğitmeni, insanlık tarihinden itibaren kadın olmuştur ve olmaya da devam edecektir. Bu eğitmenin toplumdaki konumu ve algılanışı, toplumu oluşturan bireylerin, cins ayrımı yapmadan nasıl algılandığını da göstermektedir.

Kadın algının olumlu ya da olumsuzluğunda bireylerin sosyal çevrelerinden, eğitim düzeylerine kadar birçok faktör etkilidir. Bu çalışmada formasyon öğrencilerinin seçilmesindeki temel gerekçe, formasyon öğrencilerinin en az bir fakülte mezunu ya da mezuniyet durumunda yani dördüncü sınıfta olmalarıdır. Bu durumdaki bireylerin kadın olgusuna yönelik algılarının belirlenerek, daha önce yaptığımız alt sınıflarda ki öğrenci görüşleriyle de karşılaştırma imkanı sunması açısından da çalışmayı önemli kılacağı düşünülmektedir.

Amaç:

Bu araştırma formasyon öğrencilerinin kadın olgusuna ilişkin sahip oldukları zihinsel imgelerin belirlenmesine yönelik bir çalışmadır. Formasyon öğrencilerinin kadın olgusuna yönelik algılarının belirlenmeye çalışıldığı bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Formasyon öğrencilerinin kadın olgusuna ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

2. Metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

3. Metaforlar cinsiyet düzeyi bakımından farklılık göstermekte midir?

4. Metaforlar bölüm düzeyi bakımından farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada öğretmenlik formasyon programı öğrencilerinin kadın olgusuna ilişkin zihinsel algıladıklarını belirlemek amaçlanmıştır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenomenoloji/phenomology) deseni kullanılmıştır.

Verilerin analizinde katılımcıların kadın olgusuna ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar; kodlama ve ayıklama, sınıflama, geçerlilik güvenirlilik ve nicel verilerin analizi olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. Aşamada öğrencilerinden toplanan formlar öncelikle cinsiyete göre sıralanmış, her bir forma sıra numarasını ve cinsiyeti belirtir kodlar verilmiştir. Kodlama aşamasında cinsiyet ayrımı yapılmadan sıra numarası ve cinsiyeti belirtir (kadınsa "k", erkekse "e") kodlar verilmiştir.

2. Aşamada, metaforlar ortak özellikleri dikkate alınarak benzer olanların aynı kavramsal kategori altında sınıflanması yapılmıştır. Örneğin ağaç-meyveli ağaç= ağaç metaforu olarak ele alınmış. Elde edilen metaforlar soyut ve somut olmak üzere iki kategoriye ayrılmıştır.

3. Aşama olan geçerlilik güvenirlilik aşamasında; bulgular bölümünde tabloların yorumlanmasında öğrenciler tarafından üretilen metaforlara ilişkin açıklamaları derlenerek yazılmış ve bu açıklamalar ise araştırmanın temel veri kaynağı kabul edilmiştir. Araştırmanın güvenirliğini sağlamaya yönelik olarak da, bütün formların bilgisayara işlenmesinden sonra elde edilen veriler, önce araştırmacının kendisi tarafından kategorilere ayrılmıştır. Ortaya çıkan kategorilere, iki eğitim bilimleri uzmanı ve iki Türk dili ve edebiyatı uzmanının da görüşleri alınarak son şekli verilmiştir. Formların analizinde, "çünkü" bölümündeki katılımcıların ifadelerini değiştirmeden olduğu gibi alarak sınıflama yapılmıştır. Formların incelenmesi sırasında anlaşılmayan bazı ifadeler düzeltilmiş, noktalama, şive vb. durumlara müdahale edilmemiştir.

4. Nicel veri analizi aşamasında ise uzmanların görüşleri doğrultusunda son şekli verilen kategoriler tablolaştırıldıktan sonra sayısal veriler üzerinden yorumlamaları yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda üretilen metaforlar somut ve soyut olmak üzere iki ana grupta toplanmıştır.

72 kadın, 112 erkek olmak üzere toplamda 184 öğrencinin katıldığı bu çalışmada; Soyut kategorisinde erkekler 35, kadınlar 23, toplamda 58 farklı metafor üretmiştir. Somut kategorisinde ise; erkekler 14, kadınlar 12 toplamda ise 26 farklı metafor üretmiştir. Tüm katılımcılar ise toplamda 84 farklı metafor üretmiştir.

En çok metafor; hem kadınlarda (23), hem de erkeklerde (35) soyut kategorisinde üretilmiştir.

Somut kategorisinde ise; erkekler (14) ve kadınların metafor sayıları (12) çok yakındır.

Somut kategorisinde erkeklerde en çok (6) kişiyle BESYO bölümünce çiçek metaforu üretilirken, kadınlarda ise on iki metaforun on ikisi de birer kişi tarafından üretilmiştir. Soyut kategorisinde ise; en çok üretilen metafor hem erkekler hem de kadınlarca tüm bölümlerce anne daha sonrada hayat-abu hayat olmuştur.

Anahtar Kelimeler: metafor, kadın, öğretmenlik, formasyon, olgu bilim,

Kaynakça

KAYNAKLAR

Aidman, B.J. (1994). Student Learning And The Organizational Variable Of Ability Grouping. *Dissertation Abstracts International.* 54(8), 2807-A.

Akbaba, A. (1996). *İlköğretim Kurumlarında Seviye Sınıfları ve Uygulama.* Çağdaş Eğitim. Yıl.21, No.226, 36–38.

Aldan, Karademir, Ç., Özsoy, N. (2007). Düzey Dersliklerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri

Alexander, K.L.; Cook, M.; Mcdill, E.L. (1978). *Curriculum Tracking and Educational Stratification: Some Further Evidence*, American Sociological Review. 43 (February), 47–66.

Allan, S. (1991). Ability Grouping Reserch Reviews: What Do They Say About Grouping And The Gifted. *Educational Leaderhip,* 48: 60–65.

Aytaç, K. (1985). *Avrupa Okul Sistemlerinin Demokratlaştırılması (Mukayeseli Eğitim Araştırması).* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.

Baltaş, A. (2001). *Öğrenme ve Sınavlarda Üstün Başarı.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Betts, J. R.; Shkolnik, J. L. (2000a). *The Effects of Ability Grouping on StudentAchievement* and Resource Allocation in Secondary Schools. Economics of Education Review.19, 1-15

Boerger, C. J. (2006). *Will Ability Grouping the Seventh Grade Students in Math Positively Impact Their BST Scores When They Take the Test in Eight Grade?* Unpublished

(9887) Henry Van Dyke'nin "Meçhul Öğretmen" Adlı Metni Bağlamında Öğretmenlik Mesleğinin Nitelikleri Ve Sorunlarını Yansıtıcı Bir Çalışma

NİHAT ÇALIŞKAN — *Ahi Evran Üniversitesi*

OSMAN YALÇIN — *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*

Problem Durumu

Eğitim sisteminin en önemli tartışılmaması gereken öğesi öğretmenliktir. Bireyin, toplumun ve ulusun gelişiminde uygarlığa ulaşmasında temel faktör bilgi, duygu, fikir, düşünce ve tutumların aktarılmasında öğretmen önemli bir faktöre sahiptir. Bu özveriyi çağın gerekli donanımlarına sahip, evrensel kültürü özümsemiş insan sevgisiyle dolu nitelikli kişilerin başarabileceği bir meslektir.

Öğretmenlerin sahip olmaları gerekli görülen yeterlikler ve özellikler, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de sürekli tartışılmaktadır. Öğretmenlere kazandırılması öngörülen bu yeterlilik ve özelliklere göre de öğretmen yetiştiren kurumların programları sürekli güncelleştirilmektedir. Bazı ülkelerde öğretmenlere kazandırılması ön görülen yeterlilikler belirlenerek standart öğretmen yetiştirme programları geliştirmeye çalışılmaktadır(Şişman, 2012).

Bursalıoğlu'na göre (1994), sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir. Öğretmenler, öğrenmeyi kolaylaştırmak ve kalıcı hale getirmek için etkili öğretim ortamları oluşturmalıdır. Bunun için etkili sınıf yönetimi; uygun öğretim stratejileri ve araç-gereçlerini seçme öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemeye ve etkili güdüleme biçimlerini göz önünde bulundurmalıdırlar (Oral, 2011).

Anahtar Kelimeler: Henry Van Dyke, Meçhul Öğretmen, Öğretmen Nitelikleri

Meçhul Öğretmen

Ya öğretmenliğe ne dersiniz? A, işte o, mesleklerin en az kazanç getireni, fakat insanı en çok mükâfatlandıranıdır. Eğer sevmiyorsan asla girmeye cüret etme. Büyük ekseriyetle ne servet, ne de şöhret vadeder: fakat kendi hatırı için onu sevenlere, insanlığın asalet unvanını bahşeder. Meçhul öğretmenin önünde saygıyla eğiliyorum.

Meşhur pedagoglar yeni eğitim sistemleri kurarlar: fakat bunları çocuklara nakleden, yol gösteren meçhul öğretmendir. Karanlıkta yaşar ve güçlüklere gönül rızasıyla katlanır. Onun kapısının önünde arabalar beklemez, mızıkalar çalmaz, madalyalar verilmez. O, karanlıkların hududunda nöbet bekleyerek, cehalet ve cinnetlerin siperlerine hücum eder. Vazifesinde sabırlıdır; Uyuşuklara hareket, uysallara cesaret, muvazenesizlere istikamet verir. Öğrenme aşkını ve ruhundaki hazineleri öğrencileriyle paylaşır. Gelecek yıllarda, bizzat kendi yollarını da aydınlatarak onlara haz verecek olan pek çok meş'aleler ateşler. Onun mükâfatı budur.

Bilgi, kitaplardan elde edilebilir; fakat bilgi aşkı ancak şahsi temaslarla geçer. Cumhuriyetimizde, meçhul öğretmen kadar hakkı olan hiç kimse yoktur. Demokrasi asilleri arasında, "insanlığın hadimi, kendisinin sultanı" olarak adlandırılmaya en layık olan odur. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin nitelikleri, günümüz ve gelecekteki sorunlarına ilişkin aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Henry Van Dyke'nin "meçhul öğretmen" adlı metnine ilişkin PDR öğrencilerinin çıkarımları nedir?

2.PDR öğrencilerinin günümüzdeki öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsüne ilişkin görüşleri nedir?

3.PDR öğrencilerinin gelecekteki öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri nedir?

4.PDR öğrencilerinin PDR bölümünü seçmesindeki temel etken nedir?

****Bu çalışma Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiştir. Proje numarası: EGT. E2.17.016.**

Araştırma Yöntemi

Araştırma, fenomelojik bağlamda algısal unsurları içeren nitel bir araştırmadır. Fenomelojik araştırma, iki farklı biçimde ele alınmaktadır. Bunlar betimleyici fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenoloji yaklaşımlarıdır. Bu iki yaklaşım da temelde fenomene ilişkin kişisel deneyimleri ortaya çıkarmaya yönelik olmasına karşın, bakış açısı ve odak noktası bakımlarından birbirinden farklılaşmaktadır. Dolayısıyla, bir fenomelojik araştırma planlamadan önce bu iki yaklaşımın özelliklerini bilmek yol gösterici olabilir. Betimleyici fenomonoloji Husserl'e göre insanların eylemleri gerçek olarak algılanan şeylerden etkilendikleri için öznel bilgidir ve bilim insanları tarafından bireylerin güdülerini anlamak için incelenmelidir. Bireyler günlük yaşam deneyimlerinde eleştirel bir yansıtma yapmaksızın yaşarlar. Dolayısıyla da betimleyici fenomonolojide temel amaç insanların algı ve deneyimlerini betimlemektir. Yorumlayıcı fenomenolojide ise insan deneyimlerinin ne olduğuna değil onların bu deneyimlerine binaen bilinçli bir biçimde ne bildiklerine odaklanır (Ersoy, 2016).

PDR öğrencilerinin 2016-2017 öğretim yılında eğitim bilimlerine giriş dersini almış 4 erkek 4 kız random (şans) yoluyla seçilmiş öğrenci görüşleri oluşturmaktadır. Objeler benzeşik iseler; aynı nedenlere dayanarak değişim, dağılım gösteriyorlarsa ve eşit değişime sahip iseler örneklemi şans yöntemi ile seçmede yarar vardır. Seçilmek için herkese eşit şans tanınmıştır kimin seçileceğinin önceden tahmin edilmesi olanaksızdır (Kaptan, 1993). Henry Van Dyke'nin "Meçhul Öğretmen" adlı metni bağlamında, öğretmenlik mesleğinin günümüz ve geleceğine ilişkin görüşler metin çözünürlüğünde günümüz ve gelecekteki ve PDR öğrencilerinin bu mesleği seçmelerindeki temel faktörler açık uçlu sorularla elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

PDR öğrencilerinin "Meçhul Öğretmen" metni çözünürlüğünde " Öğretmenlik mesleğini yapmak isteyen kişilerin, servet, şöhret peşinde olmayan, yol gösterici, güçlüklere rızasıyla katlanan, uysallara cesaret, yol gösterici sabırlı, bilgilerini şahsi temaslarla aktaran bir meşakkat mesleği olduğu çıkarımlarını yapmışlardır. Günümüz öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü; öğretmenlik mesleğinin, o büyük saygıyı yitirdiğini, sadece atanma kriterleri tutturanların atandığını, "dersimi anlatır çıkarım" havası olduğunu "özel üniversitede okunmayacak bir bölüm olduğunu", fiziksel olarak yorulmadığı için kolay bir meslek mütalaası olarak görüldüğünü ifade etmişlerdir. Gelecekte öğretmenlik mesleğini bekleyen sorunlar olarak, öğrencilerin kontrolünü sağlamakta güçlükler olabileceği, toplumsal çerçevede itibarının sarsılması, toplumsal yapının bozulmasında öğretmenin sorun ve sorumluklarının arttığı, saygınlığı ve etki alanının azalacağı, ifadesi ve pdr öğrencilerinin bu mesleği seçmelerindeki kriterlerin çevrenin etkisi, ailenin isteği, atama durumu iş imkânı gibi unsurlar olduğunu dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Henry Van Dyke, Meçhul Öğretmen, Öğretmen Nitelikleri

Kaynakça

Bursalıoğlu, Z. (1994). Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış. Ankara: Pegem yayınları.

Çalışkan, N. (2005). Eğitim Bilimine Giriş. Kadir Keskinkılıç (Ed), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çalışkan, N., Karadağ, E. (2009). Interaction and communication in the process of education and shared common area in the classroom. The College Student Journal, 43(1).

Çalışkan, N., Yeşil, R., (2005). Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1).

Ersoy, F. (2016). Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri. Ahmet Saban, Ali Ersoy (Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaptan, S. (1993). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Oral, B. (2011). Etkili Öğretim Ve Etkili Öğretimin İlkeleri. Alim Kaya(Ed.), Eğitim Psikolojisi içinde. (465-504). Ankara: Pegem Akademi.

Şişman, M. (2012). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Akademi (10.Baskı).

Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(7).

(9937) Toplumsal Tabaka ve Toplumsal Sınıf Kavramları Üzerinden Ekonomi, Siyaset ve Eğitim Kurumu İlişkisi

FATMA HÜRREM SÜNNEY

Giresun Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumsal tabaka kavramının esas alındığı toplumlarda eğitim belli bir kitleye hitap etmiştir. Toplumsal sınıf kavramı esas alındıktan sonra ise bütün toplumu kapsayan eğitim "herkes için eğitim" anlayışı temelinde oluşmaya başlamıştır. Batı dünyasının bu noktada yaşadığı Coğrafi Keşifler, Rönesans ve Reform hareketleri, Fransız İhtilali, Sanayi Devrimi gibi gelişmeler, eğitimin toplumun bütününü kapsamasında ve eşitlikçi bir anlayış içerisinde yer almasında oldukça etkili olmuştur. Çünkü Rönesans ile birlikte hümanizm akımı yaygınlaşmaya başlamış; daha önce yapılan asil-köle, köylü-toprak sahibi gibi ayrımlar bir kenara bırakılarak, salt insan olduğu için insana değer verilmesi gerektiği fikri ortaya çıkmıştır. Yine Reform hareketleriyle Martin Luther King, Protestanlık mezhebini ortaya atarak insanlara daha seküler bir yaşam alternatifi sunmuş; böylece Ortaçağ'ın katı Katolik kilisesi anlayışı Yeniçağ'da anlamını yitirmiştir. İnsanlar özellikle Doğu dünyasına seyahatler gerçekleştirmiş ve İslam dünyasının pozitif bilimler alanında gösterdiği gelişmeler Coğrafi Keşifler sonrasında Batı'ya taşınmış, eserler Latinceye çevrilmiştir. Fransız İhtilali ile yaygınlaşmaya başlayan milliyetçilik akımı nedeniyle uluslar birer birer bağımsızlığını ilan etmiş; bir başka devletin hegemonyasından kurtularak ulus-devlet anlayışını yeşertmişlerdir. Böylelikle her ulus kendi içinde kendi insanına geniş haklar tanıma olanağı bulmuştur. Sanayi Devrimi ile büyük işletmeler, fabrikalar oluşturulmuş; tarım toplumu yerine sanayi toplumuna bırakmış ve yaşam kent merkezlerine doğru kaymıştır. Bu durum, eğitim kurumunun içeriğinin genişletilmesine neden olmuş; çünkü bir fabrikada kullanılacak olan makinanın yapımı için mühendislere, makinanın bakımı için teknisyenlere ve makinanın kullanılması için işçilere ihtiyaç duyulmuştur. Böylece teknik eğitim anlayışı da geliştirilmiştir. Yaşanan tüm bu gelişmeler ile birlikte "tabaka"dan "sınıf"a geçiş süreci tamamlanmış ve bu süreç oldukça zor olsa da, eğitim kurumu açısından anlamlı olmuştur, denilebilir. Kaldı ki Karl Marx gibi sosyologlar sınıflı toplum yapılarında eğitim kurumunun belli bir sınıfın tekelinde işleyeceğini, dolayısıyla eşitlikçi eğitim anlayışının sınıflı toplum yapılarında gerçekleşemeyeceğini açıkça belirtse de, yine de sınıflı toplum yapılarında, tabaka kavramına oranla, bu eşitlik fikrinin bir nebze daha fazla gerçekleştiği söylenebilir. Kuşkusuz, "herkes için eğitim" anlayışı sınıfsız bir toplumda bütünüyle olanaklı olacaktır. Fakat günümüz toplum yapılarına bakıldığında sınıfsız bir toplum fikri bir ütopya gibi görünmektedir. Bu nedenle geçmişten günümüze toplumların tarihsel gelişim seyrine bakılacak olursa, eğitimin belli bir zümrenin tekelinden geniş halk kitlelerine doğru yayıldığı, bir başka ifadeyle "toplum için eğitim" fikrinin işlerlik kazandığı açıkça görülebilir.

Çalışma bu yönüyle özellikle Batı toplumlarında yaşanan dönüm noktalarından hareketle eğitimin nasıl kitleselleştiğini ve eşitlikçi bir yapıya kavuştuğunu açıklamayı amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma belgelerden yararlanmaya dayalı kuramsal bir çalışmadır. Belgelerden yararlanma tarihsel, edebi eser ve belgelerin çözümlenmesi anlamına gelir. Olayların şimdiki durumda gözlemlenmesinin yeterli olmaması, araştırma için sorulan sorulara şu andaki verilerle yeterli cevabın verilememesi, bunlara geçmiş zamandaki verilerin incelenmek suretiyle katılmasını gerektirir. Nitekim tarihsel yöntem bir yönüyle, araştırmacının "elindeki problemin çözümünü, geçmiş zaman içindeki olay, olgu ve bilgilerde araması, araştırmasını tamamen geçmişteki verilere dayandırması" anlamına gelirken; diğer yönüyle, hangi disiplin yahut bilim alanına ilişkin olursa olsun, araştırmacının ele aldığı konunun bir geçmişinin bulunmasını ifade eder (Arslanoğlu, 2012a, s. 35-36). Belgelerden yararlanma "belgenin dış koşullarının belirlenmesi", "belgenin içeriğinin yorumlanması" ve "içerik çözümlemesi" olmak üzere üç işlem üzerinden gerçekleştirilir. Belgenin dış koşullarının belirlenmesi işleminde, belgenin nasıl bir ortamın ürünü olduğuna bakılır. Bir başka ifadeyle bu işlem, belgeyi, oluştuğu toplumun toplumsal, ekonomik ve politik yapısı içinde değerlendirir. Belgenin içeriğinin yorumlanması işleminde, belgenin hangi konuda yazıldığı ve hangi mesajları verdiği üzerinde durulur. İçerik çözümlemesi ise sayısal bir işlemi ifade eder. Burada, belgede hangi kavramların, hangi olayların ya da hangi tür değerlendirmelerin ne ölçüde yapıldığı önemlidir (Arslanoğlu, 2012a, s. 36). Bu bağlamda araştırma, belgelerden yararlanma modelini, "belgenin içeriğinin yorumlanması" işlemi üzerinden gerçekleştirmiştir.

Bu üç işlem üzerinden gerçekleştirilen çalışma, özetle, konu ile ilgili literatür taraması yapılarak oluşturulmuş; litaretür taraması yapılırken de konu ile ilgili kitap, sözlük, makale gibi kaynaklara başvurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma, belgelerden yararlanmaya dayalı kuramsal bir çalışma olduğu için çalışmada herhangi bir ölçme tekniği kullanılmamıştır. Bu nedenle ulaşılabimiş olan tek beklenen sonuç; tabakalı toplum yapılarından sınıflı toplum yapılarına geçiş ile birlikte eğitimin daha geniş kitlelere ulaştığıdır. Nitekim tabakalı toplum yapılarında tabakalar arası geçiş olanaklı olmadığı için eğitim yalnızca üst tabakanın tekelinde kalmış; alt tabaka bundan yararlanamamıştır. Fakat kapitalizm ile birlikte yükselen burjuvazi sınıfı, feodal beylerle mücadele ederek ve bu mücadeleyi kazanarak Ortaçağ'ın tabakalı yapısına son

vermiş; başlattığı yeni düzende kendisini egemen sınıf olarak görmüş ve diğer sınıf olan proleterya üzerinde hegemonya

kursa da, onların eğitim hakkını ellerinden doğrudan almamıştır. Dolayısıyla sınıflı toplum ile birlikte eğitim "herkes için eğitim" anlayışından beslenmeye başlamıştır. Çalışmanın beklenen sonucu bu şekilde özetlenebilir.

Anahtar Kelimeler: tabaka, sınıf, Antik Yunan, eğitim, demokrasi, Rönesans

Kaynakça

Arslanoğlu, İ. (2012). **Genel Sosyoloji**. Ankara: Gazi Kitabevi.

Aydın, M. (1997). **Kurumlar Sosyolojisi**. (Birinci Basım). Ankara: Vadi Yayınları. Doğan,

İ. (2012). **Eğitim Sosyolojisi**. (İkinci Basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Dölen, E. (2009). **Osmanlı Döneminde Darülfünun/Türkiye Üniversite Tarihi 1**. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Kalaycıoğlu, S. (2003). **Toplumsal Tabakalaşma**. Sosyolojiye Giriş.(ed. İ. Sezal). Ankara: Martı Kitap ve Yayınevi.

Sakaoğlu, N. (2003). **Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi**. (Birinci Baskı). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Swingewood, A. (1998). **Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi**. (İkinci Baskı). (çev. O. Akınhay). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Tanilli, S. (2015). **Uygarlık Tarihi**. (Otuz Birinci Baskı). İstanbul: Yazın Basın Yayın Matbaacılık.

Tatar, H. C., Tatar, T. (2014). **Sosyal Tabakalaşma, Hareketlilik ve Eğitim**. (ed. M. Ç. Özdemir). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tezcan, M. (1981). **Eğitim Sosyolojisine Giriş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Tolan, B. (2005). **Sosyoloji**. Ankara: Gazi Kitabevi.

Topses, M. D. (2011). **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Zencirkıran, M. (2016). **Sosyoloji**. (Dördüncü Baskı). Bursa: Dora Basım-Yayın Dağıtım.

(9966) Lise Öğrencilerinin Göçmen Kavramına İlişkin Algılarının İncelenmesi: Bir Metafor Analiz Çalışması

BÜŞRA KURTOĞLU KARATAŞ *Gazi Üniversitesi*

F. ABİDE GÜNGÖR AYTAR *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Bu çalışma; gelişen ve değişen dünya düzeninde etkinliği artan göçmenlik kavramından yola çıkarak tasarlanmıştır. Ülkemiz de değişen bu dünya yapısı dolayısıyla bir yandan göç alan, bir yandan ise gelen göçmenlere geçiş alanı yaratan bir ülke konumuna gelerek daha kalıcı bir göçmen nüfusa sahip olmuştur (Ünal,2014). Somersan'a göre özellikle son 25-30 yıldır etkililiği artarak Batılı ülkelerin gündeminden de düşmeyen küresel göç hareketleri etnik ve kültürel farklılıklara eklenmekte ve dünyanın sosyal, ekonomik ve siyasal yapısının önemli ölçüde etkilenmesine ve değişmesine yol açmaktadır (2004, s.152). Nitekim uluslararası göçlerin yol açtığı küresel yer değiştirme hareketleri beraberinde sınırları geçtiklerinde yurttaşlık haklarını artık kullanamayan insanlar meydana getirmiş ve bu insanların içinde bulundukları talihsiz durumu, günümüzün en acil sorunlarından birisi haline getirmiştir (Soysal, 2010, s. 495). Nerede olursa olsun, göçmenin göç ettiği yeni yerdeki ihtiyaçları, toplumla bütünleşmesi, toplum tarafından nasıl karşılandığı, geride bıraktıkları ve göçün kendisine kazandıkları arasında denge kurması gerekmektedir bu bakımından göç bir insan fenomenidir.(Aktaran Cengiz,2015) Bu kapsamda değişen bu sosyal, ekonomik ve siyasal yapı beraberinde bazı politikaların değişmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Eğitim politikaları bu alanların başında gelmektedir. Çünkü hem göçmenlerin bulundukları yeni ülkeye uyumu hem de ülkenin vatandaşlarının göçmenlere karşı tutum ve davranışlarının şekillenmesinde eğitim önemli bir basamaktır. Bu nedenle bu çalışma göçmenlerle eğitim ortamında temasta bulunacak olan ve ilerleyen zamanda da göçmenlerle beraber yaşamak durumunda kalabilecek lise öğrencilerinin "Göçmen" ifadesine karşı algılarının fenomenoloji yöntemiyle incelenmesine dayanmaktadır. Çalışmada 73 lise öğrenimi gören gencin göçmen kavramına yönelik tutumları incelenerek göçmen kavramı hakkındaki yargıları ele alınacaktır. Göçmen kavramının farklı kategorilerde frekans dağılımları incelenecek olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirilen gruplarda inceleme yapılacaktır. Çalışma bulgularının genç nüfusun göçmen kavramına bakış açısından yola çıkarak göçmenlik algısını ve göçmenlere karşı tutumlarını ortaya koyması beklenmektedir. Genç nüfusun göçmenlere karşı tutumu onların eğitim ortamlarında nasıl karşılanacaklarına dair de bizlere bilgi verecektir. Çalışma sonuçları ülkemizin açık kapı politikaları kapsamında gerçekleştirdiği göçmen politikaları ve çocukların eğitim hakkı kapsamında gerçekleştireceği okullaşmada, öğrencilerin göçmenlerle bir arada bulunmaya ne kadar hazır bulunduğunu ortaya çıkaracaktır. Bu şekilde bakıldığında eğitim politikalarının şekillenmesinde eğitimin en temel taşı olan ve eğitim sisteminin içinde bulunan öğrencilerin görüşleri ve hazır bulunuşluklarının ne derece olduğunu ortaya koymak adına birebir öğrencinin algısına yönelen metafor çalışmalarının önemi büyüktür.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma modeline göre hazırlanacak bu çalışmada olgubilim (fenomoloji) deseni kullanılacaktır. Nitel araştırmalar, durumları ve olayları katılımcıların bakış açılarından anlamaya çalışırlar. Bu bakımdan nitel araştırmalarda araştırmacılar çoğunlukla doğrudan araştırmanın içinde yer almaktadırlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2010,s.24). Fenomenoloji deseni ise, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Annells, 2006; Creswell, 2013;Yıldırım ve Şimşek, 2011). Fenomenoloji araştırmacının bir ya da daha fazla katılımcının bir olay, durum ya da nesneyi nasıl deneyimlediğini açıklamaya çalıştığı nitel bir yöntemdir. (Christensen,Johnson ve Turner,2015,s.408) Bu çalışmada, öğrencilerin göçmenlerle olan deneyimlerden yola çıkarak zihinlerinde oluşturdukları göçmen algısının anlaşılabilirliği açısından fenomenoloji yöntemi oldukça büyük önem taşımaktadır. Çalışmanın evrenini lise düzeyindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise farklı sınıf düzeylerinden 73 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çalışmada sosyal alanlardaki araştırmalarda kullanılan veri değerlendirme yöntemlerinden içerik analizi kullanılacaktır. Araştırma verileri, açık uçlu soruların yer aldığı formlar aracılığı ile toplanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilerin "Göçmen" kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla açık uçlu bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri gibi demografik bilgiler sorulmuş, ikinci bölümünde ise öğrencilerden "Göçmen……. gibidir; çünkü……" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Çalışma verilerinin analizine devam edilmektedir. Analizi tamamlanan veriler kongrede katılımcılarla paylaşılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın veri analizleri devam etmektedir fakat yapılan alan yazın incelemeleriyle beraber sonuçlara dair bazı beklentiler gelişmiştir. Çalışma da lise grubu öğrencilerin empati becerileri doğrultusunda çevrelerinde gördükleri göçmenlerin bir çoğunun göç sebebinin savaş koşuları olmasından dolayı şu an sosyo-ekonomik statülerinin iyi durumda olmaması ve yardıma ihtiyaç duymaları çocukların göçmen algılarını genelde "acıma" duygusu barındıran tepkiler vermesi yönünde şekillendirmesi beklenmektedir. Bunun yanı sıra tamamen farklı bir kültürle karşılaşmış olan öğrencilerin bir kısmının bu konuda zorluk yaşadığı varsayılmaktadır bu da sonuçlar arasında olumsuz tanımlamalara da yer verileceği beklentisini

doğurmaktadır. Olası sonuçlardan bir diğeri öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun Türk kültüründeki hoşgörülü yetiştirilmeden kaynaklı olarak göçmenlerle ilgili genelde olumlu ifadeler kullanmaları yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Göçmen, Göçmenlik algısı

Kaynakça

Ünal, S.(2014) Türkiye'nin beklenmedik konukları: "öteki" bağlamındayabancı göçmen ve mülteci deneyimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks, Vol. 6, No. 3 (2014)*

Somersan, S. (2004). Sosyal Bilimlerde Etnisite ve Irk. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Soysal, Ö. (2010). Evrenselcilik-Tikelcilik Gerilimi Işığında Ötekiler'in Kaderi. I. Uluslararası Felsefe Kongresi içinde (495-512). 14-16 Ekim, Bursa.

Cengiz, D. (2015) Zorunlu göçün mekânsal etkileri ve yerel halkın algısı; kilis örneği. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/2 Winter 2015, p. 101-122*

Christensen, B. L., Johnson, B. R. ve Turner, A.L.(2015) *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. 2. Baskı Anı yayınevi:Ankara

Annells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing,* 56(1), 55-61.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & resaerch design: Choosing among five approaches* (4th ed.). New York: Sage.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). Soysal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(10201) Göçmen ve Mülteci Öğrenciler İçin Eğitimde Dengenin Sağlanması

BUĞRA İNAL — *Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü*
BÜLENT ŞAHİN — *Uşak İl Milli Eğitim Müdürlüğü*

Problem Durumu

Türkiye, son 5 yıl içerisinde özellikle Suriye başta olmak üzere birçok ülkeden göç almıştır ve halen almaya devam etmektedir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) verilerine göre 29 Ocak 2016 itibarıyla kamp içinde ve dışında Türkiye'de toplam 2 milyon 582 bin Suriye vatandaşı bulunmaktadır. Bunların 269 bini AFAD tarafından 10 ilde kurulan 25 barınma merkezinde, geri kalan 2 milyon 313 bini ise kamp dışında yaşamaktadır (Emin, 2016). Kısa vadede gıda ve barınma ihtiyacını ortaya çıkaran bu durum, sonrasında giderek artan mülteci sayısı ve geri dönme ihtimallerinin yakın zamanda pek mümkün görünmemesi nedeniyle her anlamda kalıcı çözümler gerektiren bir hal almıştır. İl Göç Müdürlüklerinin kayıtlarında kamuoyunda algılandığı gibi sadece Suriyeli değil Afgan, Irak ve İranlı göçmen nüfusunun da giderek arttığı gerçeği, daha geniş boyutta ele alınması gereken bir problem durumunu ortaya çıkarmıştır. Örneğin, Uşak İl Göç Müdürlüğü'nden alınan verilere göre Uşak'ta geçici koruma kapsamında ikamet eden 1.549 Suriyeli bulunurken; İran, Irak, Afganistan, Özbekistan, Uganda, Filistin, Pakistan, Türkmenistan ve daha birçok ülkeden toplam 5.774 kişinin bu kapsamda şehirde yaşadığı belirtilmektedir. UNICEF'in 3 Kasım 2015 tarihli verisine göre, Türkiye'ye göç eden Suriyelilerin 1.182.261'i çocuklardan oluşmaktadır. Bir başka ifade ile Türkiye'deki Suriyelilerin yaklaşık yüzde 54'ü 0-18 yaş aralığındadır. Bunlar arasında okul çağında olan çocuk sayısı 746 bindir. Bu veri, ülkelerinde eğitimlerini yarıda bırakarak gelen ve eğitimine devam etmesi gereken yüz binlerce Suriyeli çocuğun olduğunu göstermektedir. Bu sayıya diğer ülkelerden gelen göçmen nüfusu da eklendiğinde 1 milyona yakın çocuğun eğitim çağında olduğu ve devlet okullarına kayıt yaptırdıkları bilinmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Suriye sınırındaki yerleşim yerlerine mülteci öğrencilerin eğitimi için açtığı okullar, görevlendirilen öğretmenler ve Suriyeli öğretmen istihdamı, bölgesel anlamda bir çözüm üretirken, ülkenin geneline yayılan mülteci nüfusun eğitimi için profesyonel olmayan yerel çözümler de denenmektedir. Türkçe öğretim kurslarının açılması olarak karşımıza çıkan çalışmalar; dar kapsamda çocukların günlük konuşma diline hâkim olmalarına yardımcı olurken, yine ülke geneline hitap etmeyen niteliklere haizdir. Çocukların öğrenmelerini kolaylaştıracak bir müfredatın olmaması, öğretmenlerin beklenmedik bu sorun karşısında çaresiz kalmaları, çözüm üretememeleri, kursların sadece öğretimsel boyutunun olması, kültürel anlamda etkileşimi teşvik edecek niteliklerin bulunmaması gibi nedenler, yerel boyutta yürütülen çalışmaların etkili olmasının önünde bir engel teşkil etmektedir. Bu durum göçmen ve mülteci çocukların akademik anlamda başarılı olma ihtimallerini ortadan kaldırmakla birlikte, okullardaki huzurun bozulması, devamsızlık oranlarının artması ve öğretmen performanslarının düşmesi gibi sonuçlar da doğurmaktadır. Bu nedenle öğretmen, öğrenci, idareci ve veli paydaşları ile sorun ve ihtiyaç analizlerinin yapılması, benzer sorunlar ile daha önceden karşı karşıya kalan ülkelerdeki yöntem ve metodolojilerin incelenmesi ve etkili çözümler üretilmesi gereği ortaya çıkmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Göçmen ve Mülteci Öğrenciler İçin Eğitimde Dengenin Sağlanması" konulu bu araştırma nitel bir özel durum çalışmasıdır. Nitel özel durum çalışmaları eğitimde çeşitli konuları anlamada kullanılan bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2009). Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinden birisi de ankettir. Anket, araştırma katılımcılarının doldurduğu veri toplama aracıdır. Genellikle kağıt kalem kullanılmaktadır ancak giderek internet üzerinden de katılımcılara sunulmaktadır. Anketler kapalı uçlu sorulardan oluşabildikleri gibi açık uçlu sorulardan da meydana gelebilir (Christensen, Johnson, Turner, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, okul ve sınıflarında göçmen ve mülteci öğrenci bulunan öğretmen, yönetici, öğrenci ve veliler ile göçmen ve mülteci öğrenciler oluşturmaktadır.

Ölçme Araçları

Araştırma sonuçlarının elde edilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form ile üç ülkeden (Türkiye, İspanya, İtalya) araştırmanın hedef kitlesinde yer alan paydaşların görüşleri alınacaktır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanması için Uşak ilinde yer alan okullardaki paydaşlara yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Diğer ülkelerdeki paydaşlara ulaşabilmek için yarı yapılandırılmış İngilizce görüşme formu çevrimiçi olarak hazırlanmış ve uygulanmak üzere gönderilmiştir. Verilerin analizi için içerik analizi tekniği kullanılacaktır. İçerik analizinde temel amaç, betimsel analizde özetlenen verilerin daha derinlemesine bir işlemden geçirilerek, betimsel analizde fark edilemeyen kavram ve temaların keşfedilmesini sağlamaktır. Bu amaçla öncelikle veriler kavramsallaştırılır, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre temalar belirlenir. Temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve

temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Problem durumunda yer alan ihtiyaçlardan yola çıkarak Erasmus + programı kapsamında İtalya ve İspanya'dan üniversiteler ve pilot okulların katılım sağladığı "Göçmen ve Mülteci Öğrenciler İçin Eğitimde Dengenin Sağlanması" isimli proje hayata geçirilmiş ve problem durumunun *eğitim* boyutu çalışılmıştır. Bildiride, paydaşlara uygulanan anketler sonucunda elde edilen verilere göre sorunun hangi düzeyiyle öncelikle ele alınması gerekliliği üzerinde durulacak ve farklı ülkelerdeki uygulamalar hakkında bilgi verilecektir. Elde edilen veriler ışığında; mülteci öğrencilere eğitim veren öğretmenleri yetiştirmeye yönelik eğitici eğitimi modülü oluşturulacaktır. Bu eğitmenlerin; yerelde öğretmenleri yetiştirmesi amacıyla ikinci bir eğitim modülü oluşturulacaktır. Bu kapsamda oluşturulan modüllerle, problem durumunun ülke genelinde çözümüne yönelik profesyonel bir metot geliştirilmiş olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Göçmen, Eğitim, Eğitimde Denge

Kaynakça

Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L., A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz (Çev. Ed. Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekiz, D. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi. SETA.

MEB. (2013). Ülkemizde Kamp Dışında Misafir Edilen Suriye Vatandaşlarına Yönelik Tedbirler. http://melikgazi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_05/03024558_suriye.pdf

MEB. (2013b). Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi. http://fethiye.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/02093016_scannedimage24.pdf

MEB. (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html MEB. (2015).

MEB Stratejik Plan (2015-2019). http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.201 5sp17.15imzasz.pdf

UNICEF. (2015a). Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar Bilgi Notu. http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Kas%C4%B1m%202015.pdf .

UNICEF. (2015b) Education Under Fire: How Conflict in the Middle East is Depriving Children of Their Schooling. New York: UNICEF. http://www.unicef.org/mena/Education_Under_Fire.pdf

UNICEF. (2015c). Syria Crisis Education Factsheet. Middle East and North Africa out-of-School Children İnitiative. New York: UNICEF. http://www.oosci-mena.org/uploads/1/wysiwyg/150313_Syria_factsheet_English.pdf .

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(10282) Sınıf Öğretmenlerinin Anadili Farklı Öğrenciler İle Yaşadıkları Sorunlar

ÖZGE RUKEN ERGÜN **EKBER TOMUL**

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Küreselleşme ile birlikte, zaman ve mekânın kavramının muğlaklığı, kitle iletişim araçlarının yaygınlığı ve uluslararası ağların dolaşımı göç olgusuna da farklı anlamlar katmıştır. Göç ile gelen bu yeni durum yükselen bir eğilim olarak çokkültürlülük kavramını da gündeme getirmiştir. Çokkültürlülük, toplumsal hayat içinde farklı durumları nitelemek için kullanılsa da birçok durumda kavramın, toplumdaki etnik çoğulculuk ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Çokkültürlülük ve çokkültürcü politikalar sadece siyasal alanla sınırlı kalmamakta, siyaset dışında da toplumdaki diğer tüm kurumların yeniden üretimini de gerektirmektedir. Dünya genelinde var olan sosyal ilişkiler evrensel bir boyuta ulaşmıştır. Yaşanan bu gelişmeler dahilinde gerek ülkeler dahilinde gerekse de insanlar arasında yaşanan kültürel etkileşim dünya çapında çok kültürlü bir yaşamı zorunlu hale getirmiştir (Ergin ve Ermeğan, 2011).

Dünya genelinde etkin bir şekilde yaşanan küreselleşme sürecinin etkisi son dönemde ülkemizde iyiden iyiye hissedilmektedir. 2000'li yılların başından itibaren ülkemizde farklı amaç ve gayeler doğrultusunda gelen yabancı bireylerin sayısında gözle görülür bir artış yaşanmıştır. Bu bağlamda Türkiye'de özelliklede Akdeniz ve Ege kıyı kesiminde bulunan şehir ve ilçelere çok sayıda yabancının kalıcı olarak yerleştiği bu konuda yapılan araştırmalar ile ortaya konulmuştur (Gülmez,2001,s.145).

Ülkemizde kıyı bölgeleri içerisinde başta Antalya, Muğla, Fethiye, Marmaris bölgelerine yerleşen yabancı ailelerin çocuklarına eğitim imkanı sağlanmakla birlikte yabancı uyruklu öğrenciler yaş gruplarına uygun sınıflarda eğitim ve öğretim hayatına dahil edilmektedir. Bu bağlamda yabancı öğrenciler genel olarak ön bir eğitime tabi tutulmadan doğrudan sınıflara dahil edildikleri için geldikleri ülkelerden farklı eğitim sistemi ile karşılaşmaktadır. Bahsi geçen bu durumun neticesinde ise öğrenciler sınıf arkadaşları, öğretmenleri iletişimde zorluk yaşadıkları bir geçiş dönemi yaşamaktadır (Özbay, 2004, s. 1).

Yukarıda bahsi geçen bu durumla yakından ilişkili olarak yabancı uyruklu öğrenciler tabi oldukları sınıf ortamında öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarını anlayamadıkları için iletişim problemi yaşamakta ve bu nedenle duygu ve düşüncelerini ifade edememektedir. Bu öğrenciler sınıf arkadaşlarına göre daha düşük bir akademik başarı ile yetindikleri için başarısız olmaktadır. Anadili Türkçe olmayan öğrenciler aile ortamlarında anadillerini konuşma fırsatı elde etmelerine karşın okulda öğretmen ve arkadaşları ile Türkçe konuşmak zorundadır. Bu durum özellikle de ilkokul çağında olan yabancı uyruklu öğrencilerin toplumsal kimlik kazanmalarını zorlaştırmaktadır (Temizyürek, vd., 2007, s. 7).

Çok kültürlülük yapısı dahilinde ana dili farklı öğrencilere yönelik iyi bir eğitim verilmesi öğrencileri farklı yaşam düşüncelerinin yanısıra inanç sistemlerine, farklı tanıdık deneyimleri kavramlaştırma biçimlerine yönlendirir; diğer kültürleri tanımalarına, dünyayı onların açısından algılamalarına yardımcı olur. Eğitim, yalnızca toplumsallaşmayla ilgili değil, insanlaşmayla ilgilidir (Parekh, 2002, s. 290).Okullar, öğrencilerin çeşitliliğine saygı göstermenin ve ulusun vatandaşlarının bağlı olduğu birleşik bir ulus devleti kurmanın yollarını bulmalıdır. Ulus-devlet ve güç paylaşımına yapısal olarak dâhil edilmesi, çeşitli gruplar arasında bağlılığa yol açacaktır. Birlik içinde çok uluslu çeşitlilik A.B.D. ve okullarının en önemli hedefidir (Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, ve diğerleri, 2001)

Ülkemizde yerleşik olarak yaşayan yabancı uyruklu öğrenciler küreselleşmenin bir sonucu olan çok kültürlülük sebebi ile diğer dünya ülkelerinde olduğu gibi eğitim hususunda çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Bahsi geçen bu sorunların en belirgin olduğu dönem temel eğitim olarak kabul edilen ilkokul çağıdır. Bu bağlamda bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin anadili farklı öğrenciler ile yaşadıkları sorunlar konu edinmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin farklı anadile sahip öğrencilerin bulunduğu sınıf ortamında yaşamış oldukları sorunları belirlemek amacıyla nitel araştırma tekniklerinden biri olan betimsel model etrafında ve yine nitel araştırmaların kullandığı desenlerden biri olan tarama modeli kullanılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubu Antalya ili Alanya ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıflarında anadilleri Türkçeden başka öğrencilerin bulunduğu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Araştırmanın çalışma grubunda Antalya ili Alanya ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin ilçeye ve okullara göre sayısal dağılımı incelenmiştir. Ayrıca Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün İstatistik Bölümü'nden alınan verilere göre öğretmen sayıları değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Alanya ilçesinde çeşitli ilkokullarda görev yapan 13 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma için amaçlı bir seçilim yapılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin anadili farklı öğrenciler ile yaşadıkları sorunları yine öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmek için en uygun tekniğin öğretmenlere uygulanacak görüşme tekniği olduğu belirlenmiştir. Hazırlanan görüşme

formu, konuyla ilgili iki uzmanın(program geliştirme ve ölçme ve değerlendirme) görüşlerine sunulmuş, gerekli düzeltme ve eklemeler yapıldıktan sonra da uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlere yöneltilen sorular, akademik etik kuralları çerçevesinde hazırlanmıştır. Elde edilen verilerin daha sağlıklı olabilmesi için yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturularak değerlendirmeye katılacak öğretmenlerin görevli olduğu okullar ziyaret edilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulara yazılı olarak cevapların alınması ve değerlendirilmesi sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Anadili farklı öğrencilerin Türkçe ile eğitim almaya karşı tutumları araştırma kapsamında elde edilen verilere göre olumlu olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda Anadili farklı öğrencilerin Türkçe ile eğitim almaya karşı tutumlarının eğitim seviyelerine göre farklılık arz ettiği de araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer sonuçtur. Anadili farklı öğrencilerin anadilinden kaynaklı yaşanılan öğrenme güçlükleri neticesinde öğrenciler cümle kuramamakta, kelime telaffuzlarını yanlış yapmakta ve arkadaşları ile diyalog geliştirememektedir. Bu bağlamda ayrıca yine araştırma kapsamında ulaşılan bir diğer önemli sonuç ise Anadili farklı öğrencilerin anadilinden kaynaklı yaşanılan öğrenme güçlükleri nedeni ile okul kurallarını uyamıyor olmayışıdır. Anadili farklı öğrencilerin kültürel değerlerini öğretmen tarafından sınıf ortamına taşınmasında sorun olduğu araştırma kapsamında ulaşılan başka bir sonuçtur. Bu bağlamda bahsi geçen bu durumun nedeni ise dini ve ideolojik sebeplerin yanı sıra Türk velilerdeki hoşgörü eksikliği olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: çokkültürlü eğitim, iki dillilik, anadili sorunu

Kaynakça

Banks, J. (2004). (Ed. James Banks). Multicultural education historical development, dimension, and practice. Handbook of Research on Multicultural Education. Cherry McGee Banks. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 4-6

Banks, J., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., schofield, J. W., ve Stephan, W. G. (2001). Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society. *Phi Delta Kappan*, *83*(3), 196-203.

Gülmez, M. (2001). İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi: Egemenlik İnsanındır. Ankara. TODAİE.

Ergin, D.Y.& Ermeğan, B. (2011). "Çok Kültürlülük Ve Sosyal Uyum", International Conference On New Trends İn Education And Their Implications, 27-29 April 2011, Antalya, Türkiye.

Özbay, M. (2004). Yeniden Yapılandırma Çerçevesinde Türkçe Eğitimi Programı Ve Bazı Öneriler. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek: Kültürel Çeşitlilik Ve Siyasal Teori.* (Çev: Bilge Tanrıseven).Ankara. Phoenix Yayınevi

Temizyürek, F. Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). Konuşma Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.

(11172) UNICEF'in Barış Eğitimi Programı Işığında Türkiye'de Eğitim Fakültelerinde Barış Eğitimi Programlarının İncelenmesi

ESİN URLU — *Manisa Celal Bayar Üniversitesi*

EKBER TOMUL — *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

Problem Durumu

Zamanda geçmişe doğru gidildikçe tarihin her döneminde savaşlarla karşılaşılmaktadır. Savaşlar her dönemde insanoğlunu çevrelemiştir. Üstelik savaşlar yalnız devletlerarasında değil, bireylerin kendi iç dünyalarında da yaşanmaktadır ve insanlar gün geçtikçe barışa daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Bireyler, iç dünyalarından, uluslararası barışa kadar, barışın tüm düzeylerinde gelişim göstermelidirler (Perkins, 2002). Bu gelişim ise, bireylere problem çözme, yansıtma, çatışma çözme ve işbirliği gibi bilgi ve becerilerin, sevgi, saygı, hoşgörü, empati gibi tutumların öğretildiği bir süreç olan "barış eğitimi" ile mümkün olabilir (Harris ve Morrison, 2003: akt: Sağkal, 2011). Barış eğitimi öğrenciler için; çatışma durumlarını önleyici bir hizmet olarak da görülmektedir (Johnson ve Johnson, 2004). Barış eğitiminin amaçları şu şekilde açıklanabilir (Sommers, 1982):

• Anlaşmazlıklarla karşılaşıldığında bunları daha pozitif bir tutumla değerlendirmek,

• Sorunların çözümünde işbirliği ve problem çözme odaklı yansıtıcı düşünme metotları kazanmak,

• Toplumsal sorunlara daha evrensel bir perspektifle yaklaşmak,

• Politik, dinsel ve ırksal farklılıklardan kaynaklanan anlaşmazlıklarda tolerans ve kabulün arttırılmasını sağlamak,

• Karar alma, eylem ve yansıtıcı düşünme durumlarında sorumluluk alabilme yetisini kazandırmak,

• Yukarıda hedeflenen davranışlarla bireyin hem kendi iç dünyasında hem de toplumda huzura ulaşmasını sağlamak.

Bir barış eğitimi programı, bütün bu amaçlar ışığında düzenlenmelidir.

Barış bireyin içinde başlar. Bu nedenle öncelikle bireyler kendileri hakkında bilgi ve anlayış kazanmalıdırlar. Bir rehber, öğrencileri, önyargıları, bilinçaltında yatan öfkeleri hakkında farkındalık kazanmaya teşvik edebilir (Sertel, Kurt ve Oral, 2004). Bu nedenle barış eğitimi programı düzenlenirken bireyin kendilerini değerlendirmeleri esas alınmalıdır.

Barış eğitiminin çocuklukta başlaması önem arz etmektedir. Okullarda öğretmenler çocuklara çeşitli barış eğitimi programlarını uygulayabilirler ya da barış temasını mevcut derslerle ilişkilendirebilirler. Mevcut Sosyal Bilgiler dersi programına bakıldığında 4. ve 5. sınıf programlarında barış değerinin ve yine barışla ilişkili olan hoşgörü, sevgi, saygı, dayanışma gibi değerlerin verildiği de görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2010). Ancak bu durumda karşımıza şu soru çıkmaktadır: Türkiye'de eğitim fakülteleri, barış eğitimini verecek geleceğin öğretmenlerine nasıl bir barış eğitimi programı sunmaktadırlar?

UNICEF'te farklı amaçlara yönelik Barış Eğitimi programları yer almaktadır. Ancak bu programlarda amaçlanan bilgi, beceri ve tutumlar benzerlik göstermektedir. Bu programlarda barış ve şiddetin doğasını anlama, çatışmaları analiz etme, tartışma, kişisel ve sosyal haklar ve özgürlükler, hak ve sorumlulukların anlaşılması bilgi düzeyinde; işbirliği yapma, problem çözme, duyguları tanımlama, çatışma çözme, işbirliği ve etkin dinleme beceri düzeyinde; kişisel saygı, hoşgörü, empati, sosyal sorumluluk, adalet ve eşitlik duygusu, kişilerin hak ve sorumluluklarına saygı tutum düzeyinde yer alan genel başlıklardır (Fountain, 1999). Bütün bu kavramlar da barış eğitimi programında yer alması gereken kavramlar olarak görülebilirler. UNICEF'in sunmuş olduğu barış eğitimi programları uluslararası düzeyde kabul edilmiş programlardır. Bu nedenle bu çalışmada da Türkiye'deki eğitim fakültelerinin öğrenim programlarında yer alan barış eğitimi programlarının içerik analizinin yapılarak UNICEF'in barış eğitimi programları ile karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma betimsel bir araştırmadır. Bu çalışmada durum çalışması deseni ve nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılacak ve bu doğrultuda Türkiye'deki eğitim fakültelerinin öğrenim programlarında barış eğitimine ilişkin içerikler ve UNICEF'in barış eğitimi programı incelenecektir. İncelemede veriler kodlanacak ve kategorileştirilecektir. Kategorileştirilen kodlar, içerik analizi yoluyla analiz edilecektir. Doküman analizi yöntemi diğer bilgi toplama yöntemlerinden daha az maliyetlidir ve bu yöntemle daha geniş bir örnekleme ulaşılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bunlar bu yöntemin güçlü yanlarıdır. Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden doküman incelemesinin tercih edilmesinin bir diğer sebebi ise araştırılan konunun üzerine doğrudan yoğunlaşılmasına fırsat sağlamasıdır (Ekiz, 2009). Doküman analizinin bilinen en zayıf yönü ise incelenen dokümanın objektif olmama olasılığının var olmasıdır (Merriam, 2009). Ancak bu çalışmada öğrenim programları inceleneceğinden ve öğrenim programlarının sübjektif ifadeler ve görüşler barındırmaması sebebiyle bu ihtimalin önüne geçildiği ifade edilebilir.

Bu araştırmanın kuramsal evreni Türkiye'de eğitim fakültelerinin öğrenim programlarında barış eğitimine ilişkin içerikler ve UNICEF'in barış eğitimi programıdır. Çalışmada güncellik göz önüne alınarak belirlenen çalışılabilir evren, 2017 yılı itibariyle üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim kataloglarında ilan ettikleri ders içerikleri olarak belirlenmiştir. Araştırmada örneklem seçimine gidilmeyerek çalışılabilir evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmada verilere ulaşılırken eğitim fakültelerinin ve UNICEF'in resmi internet sitelerinden yararlanılmıştır. Resmi internet sitelerinden alınan verilerin orijinal haline müdahalede bulunulmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2017 yılının Şubat ayında yayımlanan habere göre, öğretmen adayları kendi alanlarıyla ilgili soruların birçoğunu cevaplayamadı (Çakmakçı, 2017). Bu haberin televizyon kanallarında da konuşulması ile eğitim üzerine birçok tartışma yeniden gündeme geldi. Konuşulan konuların başında da eğitim fakültelerinin öğrenim programlarının yeterliliği yer aldı. "Eğitim fakültelerinin içeriği günümüze, geleceğe ve dünyaya ne derece uygun?" sorusu hem tartışmaların, hem de bu araştırmanın odak noktasına yerleşti.

Bu araştırmada, dünyada kabul görmüş kurumlardan biri olan UNICEF'in hazırlamış olduğu barış eğitimi programının içeriği analiz edilecek ve Türkiye'deki eğitim fakültelerinin öğrenim programlarındaki barış eğitimi içerikleri ile karşılaştırılacaktır ve ulaşılan bulgular yorumlanacak ve tartışılacaktır. Barış da barış eğitimi de evrensel olgulardır. Nasıl ki dünyanın her yerinde savaşlar aynı üzücü sona sebep oluyorlarsa, barış da aynı huzura kaynaklık etmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın sonucunda, uluslararası bağlamda kabul görmüş UNICEF'in barış eğitimi programı ile Türkiye'nin eğitim fakültelerinin belirlediği barış eğitimi programlarının temel noktalarda örtüşmesi beklenmektedir. Ancak eğer bir farklılık ya da farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılırsa bu farklılıkların nedeninin tartışılması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: barış eğitimi, unicef, eğitim fakülteleri

Kaynakça

Çakmakçı, N. (2017, 02 01). Öğretmen adaylarının çoğu sınıfta kaldı. 02 08, 2017 tarihinde Hürriyet Gazetesi: http://www.hurriyet.com.tr/ogretmen-adaylarinin-cogu-sinifta-kaldi-40352151 adresinden alındı

Ekiz, D. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fountain, S. (1999). Peace Education In UNICEF, UNICEF Staff Working Papers. Working Paper Education Section Programme Division UNICEF New York. PD-ED-99/003.

Johnson, D. W. and Johnson, R.,T.. (2004). Implementing the Teaching Students to Be Peacemakers Program. Theory into Practice, 43 (1), 68-79.Perkins, D. (2002). Paradoxes of peace and the prospects of peace education. In G.

Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. Ankara: Nobel Yayın.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4 - 5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara.

Sağkal, A., S. (2011). Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Sertel, J. M., Kurt, G., & Oral, Z. (2004). Barış Bireyde Baslar. İstanbul: Ekspres Basım.

Sommers, M. (1982). M. Peace Education and Refugee Youth. UNHCR Workshop: Washington D.C.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11299) Çocukların Gözünden Çocuk İşçiliği

SELİN GÖÇEN **FATİH YILMAZ**

Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumsal bir sorun olarak çocuk işçiliği, milattan önceki dönemde başlamış ve günümüzde ise; ulusal ve uluslar arası düzeyde yürütülen çözüm odaklı politikalara rağmen devam etmektedir (Güzel, 2016). "Çalışan çocuk" ya da "çocuk işçi" kavramı, farklı sosyal yapılara sahip toplumlarda farklı anlamlar içermektedir (Tor, 2010). Genel yaklaşım ile farklı sebeplerden dolayı çalışma hayatında yer alan 18 yaşın altındaki bireyler "çocuk işçi" veya "çalışan çocuk" olarak adlandırmaktadır. Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ise; 15 yaşın altında aile bütçesine katkıda bulunmak ya da yaşamını kazanmak amacıyla çalışan bireyleri çocuk işçi olarak sınıflandırmaktadır. Bedensel, sosyal ve ruhsal gelişimleri hızla devam eden; korunmaya muhtaç durumdaki çocukların çalıştırılması, gelişim üzerindeki olumsuz etkileri ile birlikte yetişkinlik dönemindeki yaşantının kalitesini de düşürücü bir etkiye sahiptir (Avşar ve Öğütoğulları, 2012). Çocukların üzerindeki olumsuz etkilerine rağmen çocuk işçiliğinin tam olarak çözülemeyen ve kördüğüm haline gelmiş bir sorun olmasının farklı nedenleri olduğu belirtilebilir. Çocuğa yüklenen anlam tarihsel süreçte değişim göstermekle birlikte geleneksel ya da az gelişmiş toplumlarda çocuk, ebeveynler için ekonomik bir güç olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte çocuğun çalışması, geleneksel toplumsal düzen içerisinde usta-çırak ilişkisi içerisinde de değerlendirilerek içselleştirilmektedir. Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumsal yapılar içerisinde de çocuğa yüklenen anlam farklılık gösterebilmektedir. Çocuğun her yönden gelişimini destekleyeci ve erken dönemde çalışma hayatının içerisine girmesini önleyeci anlayışa sahip toplumsal yapıların içerisinde sosyo-ekonomik olarak daha alt düzeyde olan yerleşim yerlerinde ya da topluluklarda çocuğa yüklenen ekonomik temelli anlayış korunmaktadır. Çocuk işçiliği, kent hayatında ise sokakta çalışma ve belirli bir mekanda çalışma durumlarına göre değerlendirilmektedir (Yıldız, 2006; Yetim ve Çağlayandereli, 2007; Güngör ve Erdurak, 2016). Bu bağlamda çalışan çocuk sorununun ekonomik, sosyal ve kültürel temelli olduğunu söylemek mümkündür. Çocuk işçiliği konusu yalnızca politikacıların değil, konu ile ilgili çalışma yapan diğer kurum ve araştırmacıların da ilgisini çekmektedir (Yıldız, 2006). Konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çocuk işçiliğinin ya da çalışan çocukların genel bir profilini çizen çalışmaların yanı sıra; sektörler arasındaki yerinin, çocukların çalışma koşullarının, demografik özelliklerinin, çalışma nedenlerinin, eğitim sistemine yansımalarının ve diğer benzer konuların ön plana çıktığı görülmektedir. Bunların yanı sıra çocuk işçiliğinin çocuğun ihmal ve istismarı ile ilişkilendirilği ya da çocuk hakları bağlamında ele alındığı çalışmalar da mevcuttur. Çocuk işçiliği olgusunun odak noktasında yer alan çocukların durumu algılamalarına ilişkin çalışmalar ise yetersiz kalmıştır. Bu araştırma yukarıda sayılanlardan yola çıkarak çocukların "çocuk işçiliği" kavramına ilişkin algıları resimler ve yazınsal ifadeler aracılığı ile belirlemek amacıyla gerçekleştirilecektir. Araştırmada aynı zamanda çocuk işçiliği sorununun çözümüne ilişkin katkı sağlayabilecek ön görülerde bulunulmaya da çalışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Çocukların çocuk işçiliğine ilişkin algılarını belirleme amacı ile gerçekleştirilecek bu araştırmada fenomoloji (olgu bilim) deseninden yararlanılacaktır. Olgu bilim deseninde, katılımcıların bir fenomene ilişkin algıları ya da deneyimleri yine onların açıklamaları ile birlikte anlaşılmaya çalışılır (Patton, 2002; Yıldırım & Şimşek, 2005; Creswell, 2009). Çocuk resimlerinin olgubilim deseniyle incelenmesinde, çeşitli anlamlara, anlamların oluşturulduğu bağlama ve resmi yapanın dünya görüşüne açık olma vurgulanır (Malchiodi, 2005). Araştırmada çocukların, çocuk işçiliği algıları çocuk işçiliği konusunda yapacakları resimler ve resimlere ilişkin görüşleri aracılığı ile incelenecektir. Araştırmanın uygulaması araştırmacılar tarafından gerçekleştirilecektir. Araştırmacılar ilgili okulların yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşecek; veli izinleri de dahil olmak üzere gerekli yasal izinler alındıktan sonra, sınıflara giderek her bir çocuğa resim kağıdı dağıtılacak, öğrencilerden boya ve kurşun kalemlerini çıkarmaları istenecektir. Uygulamaların yaklaşık olarak bir ders saati yani 40 dakikada gerçekleştirilmesi beklenmekle birlikte çocuklardan öncellikli olarak çocuk işçiliğini kendi dünyalarında nasıl imgelediklerini resim yoluyla çizmeleri istenecektir. Ardından imgelerinin ne anlama geldiği ya da neden böyle imgelediklerini resmin arkasına yazmaları istenecektir. Böylelikle imgelerde araştırmacılar tarafından yanlış yorumlanabilecek durumlar ortadan kaldırılmış olunacaktır. Araştırmanın katılımcılarının seçiminde ölçüt örnekleme yaklaşımından yararlanılacaktır. Araştırmanın ölçütü ise katılımcıların yaşamlarında çocuk işçiliğinin yaşamlarının bir parçası olarak varolmasıdır. Bu nedenle araştırma sosyo-ekonomik olarak düşük çevreden gelen çocukların öğrenim gördükleri okullarda gerçekleştirilecektir. Böylelikle hem araştırmanın desenine hem de katılımcı özelliğine uygun öğrenciler seçilerek, araştırmanın geçerlilik ve güvenirliliği de sağlanmış olunacaktır. Araştırmanın verilerinin analizinde tematik yaklaşım tekniğinden yararlanılacaktır. Tematik yaklaşımda öğrencilerin resimsel imgeleri ile sözel görüşleri araştırmanın amacına bağlı kalınarak temalaştırılarak verilecektir. Çocukların resimlerinden ve görüşlerinden örnekler verilerek ve doğrudan alıntılara yapılarak temalar desteklenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocukların resimsel anlatılmları ve yazınsal ifadeleri ile çocuk işçiliği kavramına ilişkin algılarının araştırıldığı bu araştırmada ekonomik, sosyal ve kültürel bağlamda değerlendirilebilecek ana temalara ulaşılması beklenmektedir. Ana temaların altında

ise; yoksulluk, mecburiyet, mutsuzluk, sokak, mülteciler, trafik ışıkları, mendil, aile, tarla, korku gibi alt temalara ulaşılması

beklenmektedir. Suriye krizi sonrası yoğun göç almış olan bölgede çocukların resimsel tasvirlerinde yoğun olarak göç ile gelen çocukları betimleyen çizimlerin yer alması beklenmektedir. Bölgede gelişmeye devam eden toplumsal yapıya rağmen geleneksel bakış açısını koruyan aileler için çocuk ekonomik bir kaynak olarak görülmektedir. Bununla birlikte ekonomik olarak üst ya da orta tabaka içerisinde yer alan ancak geleneksel görüşe uygun olarak bireylerin erken yaşta zanaat öğrenmesi gerektiğini düşünen ailelerin varlığından söz edilebilir. Çocuğun yetiştiği ortamda yer edinmiş olan bu görüşler çocuğun, küçük yaşta çalışmayı içselleştirmesine ve doğal karşılamasına temel oluşturmaktadır. Bu bağlamda çocuk işçiliğinin içselleştirildiğini destekleyici nitelikteki resimsel anlatımların da gözlenmesi beklenmektedir. İçselleştirmeyi yansıtan resimsel anlatımlarda mecburiyeti, mutsuzluğu, mutluluğu, kaygıyı ya da yoksulluğu da destekleyici imgelerin görülebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, çocuk işçi, fenomoloji, resimsel anlatım.

Kaynakça

Avşar, Z. & Öğütoğulları, E. (2012), "Çocuk İşçiliği ve Çocuk İşçiliği ile Mücadele Stratejileri", Sosyal Güvenlik Dergisi, s. 11-12.

Creswell, John W. Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. 3rd Edition. Los Angeles: Sage Publications, Inc., 2009.

Güngör, F. & Erdurak, Y. (2016), "Çocuk Hakları ve Uygulama Stratejileri Bağlamında Sokakta Çalıştırılan Çocuklar", Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(12): 1-35.

Güzel B. (2016), "21. Yüzyılda Çocuk İşçiliği İle Mücadele İlerleme Raporu", Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, vol.9, pp.1993-1998

Malchiodi, C. A. (2005). Çocukların resimlerini anlamak (çev. T. Yurtbay). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Tor, H. (2010), "Türkiye'de Çocuk İşçiliğinin Boyutları", Zeitschriftfürdie Welt Der Türken Dergisi, 2 (2): 25-42.

Patton, M.Q. (2002). Qualitative Research and Evaluation Methods. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yetim, N. & Çağlayandereli, M. (2007), "Toplumsal Algı Boyutuyla Sokakta Çalışan Çocuklar: Mersin Örneği", Sosyoloji Dergisi, 3(14): 31-55.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (Beşinci Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, Ö. (2006), "Türkiye'de Çocuk İşçi Sorununun Toplumsal Görünümü", Journal of Qafq University, Sayı:18, s. 138.

(11639) Çocuklarınız okul saatleri sonrasındaki programlara katılıyor mu?

ESİN ACAR — *Adnan Menderes Üniversitesi*
KAYHAN DELİBAŞ — *Adnan Menderes Üniversitesi*
MELTEM ÇENGEL — *Adnan Menderes Üniversitesi*

Problem Durumu

Araştırmacılar, okul sonrası eğitim programlarının, okul dışında da öğrenme olanaklarını artırdığını, bu nedenle de okul programlarını destekleyici biçimde kullanımının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Perry, Teague ve Frey (2002), California bölgesinde yürütülen okul sonrası eğitim programlarını öğrencilerin akademik başarısına etki değişkeni açısından incelemişlerdir. Çalışma sonucunda, inceledikleri okul sonrası programların akademik başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirlemişlerdir. Okul saatleri sonrasında uygulanan eğitim programları çocukların matematik ve dil derslerindeki akademik başarılarını da olumlu bir şekilde etkilemektedir. Ancak bu çalışmada biz bu etkinliklere katılan çocukların yaşadıkları sosyal ortam, aile ve toplum ile ilgilendik.

Okul sonrası eğitim programları kapsamında yapılan araştırmalar, orta gelir düzeyindeki çocuklarla karşılaştırıldığında alt gelir düzeyindeki çocukların okul sonrası zamanlarda eğitim fırsatlarına daha fazla ihtiyaç duydukları ve onlardan faydalanmalarının daha olası olduğu belirtilmiştir (Cosden, Morrison, Albanese, & Macias, 2001; Miller, 2003). Okul sonrası saatlerin iyi bir şekilde geçirilmesine ilişkin gelişimsel sonuçlarını ortaya çıkarmaya artan bir ilgi vardır: (a) bu tür faaliyetlerin okul başarısını teşvik etmek ve okuldan ayrılmayı ve diğer sorunları önlemede oynadıkları rollere yönelik kaygılar, (b) toplumsal sınıf ve etnik gruplar arasındaki eşitsizliklerin okul başarısında da devam etmesi, (c) gençlerin giderek daha talepkar ve teknik hale gelen bir emek piyasası için kendilerini hazırlamaları konusunda yaşanan kaygılar ve (d) pek çok genç tarafından zamanın denetimsiz bir şekilde kullanılması (Eccles & Templeton, 2002). Okul sonrası eğitim programlarının, okul dışında da öğrenme olanaklarını artırdığı, bu nedenle de okul programlarını destekleyici biçimde kullanımının önemli olduğu da vurgulanmaktadır.

Betimsel nitelikte olan bu çalışmanın amacı ilkokullara devam etmekte olan öğrencilerin sahip oldukları ailelerin okul sonrası eğitim programlarına ilişkin deneyim, görüş ve beklentilerini ortaya koymaktır. İlkokul çocuklarının katıldığı okul sonrası programların çocukların ailelerinin sosyo- ekonomik düzeyleri ile bir ilişkilerinin olup olmadığını, eğer varsa bu ilişkinin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeye göre değişip değişmediği de anlaşılmaya çalışılmıştır.

Bu amaçla;

- Katılımcıların ne kadarı (yüzde kaçı) okul sonrası saatlerde bir programa katıldığı,

- Okullarda da, okul saatlerinin sonrasında, velilerin beklentilerini karşılayan programların olup olmadığı, etkinliklerin düzenlenip düzenlenmediği,

- Düzenleniyorsa ya da düzenlenecek olsa yönlendirme eğilimleri,

- Velilerin çocuklarını etkinliklere yönlendirme ya da yönlendirmeme sebepleri ve

- Çocuklarının okulda aldıkları akademik eğitimden memnun olma düzeyleri ve bu durumun okul sonrası etkinliklere katılımla ilişkisini görmek de hedeflenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Çalışmanın araştırma deseni tanımlayıcı olarak ifade edilebilecek olan betimsel modelde yapılanmıştır. Veri toplama tekniği olarak da anket kullanılmıştır. Bu desenin kullanımında amaç,etkinliklere katılan öğrencilerin ailelerinin ve sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeylerini belirlemek, çalışmanın yapıldığı sosyolojik yapıyı tanımlayarak bu yapının okul sonrası etkinliklere katılımlarıyla ilişkilerini değerlendirmektir.

Evren ve Örneklem

Araştırmada 7 okula devam eden toplam 554 öğrenciye, kişisel bilgiler ve okul sonrası etkinliklere ilişkin soruları içeren bir anket uygulanmıştır. Araştırmada örneklemin içinde yer alan okullar devlet okullarından tercih edilmiştir. Bu tercihte rol oynayan önemli etkenlerden bir tanesi özel okul velilerinin okul sonrası etkinlik ve kurslar için hâlihazırda okullara mali bir bedel ödüyor olmalarıdır.

Eğitim sistemi içerisinde daha uzun zaman geçirmeleri ve okulun ve öğretmenin uygulamalarına daha uzun süre tabii oldukları, bu yüzden soruları daha net cevaplayacakları düşünülerek örneklemin tamamı 4. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama amacıyla, araştırmacılar tarafından oluşturulan bir anket formu kullanılmıştır. İlk bölüm 29 sorudan

oluşurken, ikinci bölümde 10 soru sorulmuştur.

Veri toplama aracı geliştirilirken çalışmanın amacıyla doğru orantılı olarak oluşturulan sorular alan uzmanı olan araştırmacılar ve bir öğretmen tarafından incelenmiş ve son hali verilmiştir. İkinci kısımda yer alanda ve çalışmanın amacına ulaşmasında asıl olan sorular çocuklarının katıldıkları etkinliklerin çeşitlerini, katılma sıklıklarını, katılma nedenlerini ve beklentilerini öğrenmemize yardımcı olacak olan sorulardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ekonomik boyutla birlikte yaşam koşullarının düzeyine ilişkin algılamaların velilerin okul sonrası etkinliklere bakışını etkileyebileceğine ilişkin tahminimizin doğruluğunu görebilmek amacıyla sorduğumuz sorulara verilen cevaplara göre örnekleme katılan velilerin büyük bir kısmı (% 73) kendilerini ortalamanın altında (% 44,6) ya da ortalamaya yakın (% 28,4) bir düzeyde görmektedirler. Ekonomik olarak en alt düzeyde olduklarını düşünen (% 12,5) velileri de dikkate aldığımızda ailelerin önceliklerinin daha temel ihtiyaçlar üzerinde odaklanması beklenmiştir.

Katılımın bir kısmının akademik amaçlı etüt ve yetiştirme kursları olduğu etkinlik çeşitleri irdelendiğinde anlaşılmış, çocukların sosyal, duygusal ve ahlaki ve bedensel gelişimlerine önemli katkılarının olduğu bilimsel çalışmalarla desteklenmiş olan akademik amaçlı eğitimlerinin dışındaki okul dışı etkinliklere katılımın % 35. 8 oranından çok daha az olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul sonrası eğitim, ilkokul öğrencileri, toplumun sosyolojik özelikleri

Kaynakça

Behrens, T. K., Wegner, R. L., Miller, D. J., Liebert, M. L., & Smith, J. H. (2015). Parents ' and Children ' s Perceptions of the Keep It Moving ! After-School Physical Activity Program, *72*, 445–459.

Bohnert, A., Aikins, J. W., & Edidin, J. (2007). The Role of Organized the Transition in Facilitiatiıng Social Adaptation across the transition to college. *Journal of Adolescent Research*, *22*(2), 189–208. http://doi.org/10.1177/0743558406297940

Bohnert, A., Fredricks, J. A., & Randall, E. (2010). Capturing Unique Dimensions of Youth Organized Activity Involvement: Theoretical and Capturing Unique Dimensions of Youth Organized Activity Involvement: Theoretical and Methodological Considerations. *Review of Educational Research Review of Educational Research*, *80*(4), 576–610. http://doi.org/10.3102/0034654310364533

Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2006). Longitudinal Achievement Effects of Multiyear Summer School: Evidence From the Teach Baltimore Randomized Field Trial. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *28*(1), 25–48. http://doi.org/10.3102/01623737028001025

Cooper, H., Charlton, K., Valentine, J. C., & Muhlenbruck, L. (2000). Making the most of summer school: a meta-analytic and narrative review. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *65*(1), i–v, 1-118; discussion 119-127. http://doi.org/10.1097/JAC.0b013e3182963c2d

Cosden, M., Morrison, G., Albanese, A. L., & Macias, S. (2001). When homework is not home work: After-school programs for homework assistance. *Educational Psychologist*, *36*(3), 211–221. http://doi.org/10.1207/s15326985ep3603_6

Eccles, J. S., & Templeton, J. (2002). Extracurricular and Other After-School Activities for Youth Author. *Review of Research in Education*, *26*, 113–180.

(11740) Ebeveynlerin Toplumsal Algıları ve Eğitime İlişkin Beklentileri

HAYRETTİN AKYILDIZ — *Pamukkale Üniversitesi*
CENGİZ ASLAN — *Ankara Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitim-eğitimsizlik zıt anlamlı kavramlar olarak toplumsal yaşamda, insanlık tarihi boyunca kritik öneme sahip olmuştur. Yetişkin nesil, informel ya da formel eğitim yoluyla çocuklarının gerekli donanımları kazanarak yetişkinlik yaşamlarında etkin-doyumlu bir yaşam süreceklerini düşünmüşlerdir. Böylelikle yetişkin nesil gelecek nesillerin yaşam kalitesini eğitim aracılığıyla artırılacağını varsaymıştır. Bireyler, özellikle formel eğitim alarak yapı ve olgulara ilişkin bilme yeterliliği kazanmışlar bu yeterlilikleriyle toplumsal yaşamda saygı görmüşler ve güç sahibi olmuşlardır. Bu nedenle toplum nazarında eğitim görmüş kişinin etkin-doyumlu bir yaşamının olduğu varsayılmıştır.

İnsan etkililiğinin sınırlı bir alanda kaldığı gerçeği temel alınırsa insanoğlu için yetersizlik duygusu kaçınılmazdır. O da başka alanlarda yeterlilik kazanmış, yani iyi eğitilmiş insanların etkin-doyumlu bir yaşamları olduğunu varsayacaktır. Bu açıdan yetersiz birey aynı zamanda muhtaç bir birey olarak da değerlendirilebilir. İnsan yaşamının zihinsel-duygusal yapısının sonucu olarak tercih ettiği gerçeği hatırlanırsa, her insanın yaşamının dışsal zorlanmalara rağmen zihinsel-duygusal yapısının işleyişine bağlı olacağı sonuç yapısına ulaşabiliriz. Çünkü zorlanmalar ya da psiko-teknoloji yoluyla insanların zihinsel yapıları geçici olarak düzenlersiniz. Ancak zorlanma etkisini yitirdiğinde tekrar eski işleyişine dönecektir.

Zihinsel yapının toplumsal yapıya göre oluştuğu, hatta toplumcu faydayla üretim ilişkilerinin yansıması olduğu vurgulanır. Çünkü bireyin en iyi eğitildiği alan üretebildiği alandır. Eğitildiği alandaki yeterliliği de onun kedisine yönelik benlik saygısını artıracaktır. Eğitime aşırı önem verilmesi toplumsal devamlılık açısından, haklı bir yükleme olarak görülse de eğitim hizmetinden yararlanma çocuğun zekâsı ile sınırlıdır. Eğitim sürecinin çıktıları çocuğun IQ düzeyi ile sınırlı kalacaktır. Bu açıdan eğitim sanatsal bir faaliyettir ve çocuğun var olan yetenekleriyle sınırlıdır.

Sosyal algı ortak değerler oluşturulmasıyla toplumsal algıya dönüşmektedir. Bu açıdan insanlar toplumsal yapıya yönelik algılarını taşıdığı özelliklere bağlı olarak, öznel olarak oluştururlar. Bu oluşum sürecinde öğrenme, deneyim, beklenti gibi özellikler büyük önem taşımaktadır. Bu öğrenme süreci de sosyal öğrenme çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bireyler deneyim ve taşıdıkları zihinsel süreçleriyle algılamada bulunacakları için bu zihinsel süreçler belirli bir sürede toplumda değişebilecektir. Bu çerçevede eğitim sürecinin paydaşları arasında yer alan öğretmen, veli ve öğrencilerin eğitimin işlevi ve eğitimden beklentilerinin öznel olarak oluşturdukları toplumsal algıları tarafından da belirlendiği söylenebilir. Bunun yanı sıra, toplumsal algının toplumsal değişim ve ihtiyaçla beraber farklılaştığı düşünüldüğünde, eğitimin işlevleri ve eğitimden beklentiler de bu çerçevede farklılaşacaktır. Dolayısıyla eğitim paydaşlarının birisi olan ebeveynlerin eğitimin işlevleri ve eğitimden beklentilerinin seyrinin belirlenmesi için yapılan kesitsel veya boylamsal araştırmaların, bu değişimi ortaya koyması açısından önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin eğitimden beklentilerine yönelik son dönemde yapılan araştırmalar (Kaysılı, 2008; Erdoğan & Demirkasımoğlu, 2010; Bakioğlu & Bahçeci, 2010; Şimşek & İvrendi, 2014), konuya yönelik akademik ilginin düzeyini göstermesi açısından önemlidir. Bu çalışmanın problemi, çeşitli okul kademelerinde ve türlerinde öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin eğitimin işlevlerine yönelik algılarını ve beklentilerini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın modeli, tarama türünde bir araştırma modeli olup, betimsel bir niteliktedir. Sosyal bilimlerde ve ilgili uygulama alanlarında yaygın biçimde kullanılan tarama modelleri geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Diğer bir ifadeyle bir konuya veya olaya ilişkin geçmişte veya halen var olan bir durumu katılımcıların görüşlerinin, ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerini betimlemek için verilerin toplanmasını hedefleyen çalışmalardır (Karasar,2003:77). Bu çerçevede araştırma, çeşitli okul kademelerinde ve türlerinde öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin toplumsal algıları ile eğitimin işlevlerine yönelik algılarını ve beklentilerini belirlemeye yönelik betimsel bir araştırmadır.

Veri toplama aracı olarak Akyıldız (1994) tarafından oluşturulan Öğretmen İmajı Ölçeği'nin Akyıldız (2004) tarafından geliştirilmesiyle elde edilen Eğitim - Öğretimi Değerlendirme Envanteri kullanılmıştır. Envanterde ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, bireyin sosyal, zihinsel ve fiziksel olarak kendisine yönelik algısı, yaptığı işe yönelik tutumu gibi maddelerin yanı sıra bireyin algısına göre içinde bulunduğu toplumsal yapı ve çocuklarının devam ettiği eğitim sistemine yönelik düşünceleri, bireylere göre eğitim sistemin çocuklarda gerçekleşmesini beklediği amaçlar ve verilen önermeler arasında bireye en uygun önermeyi seçmesine ilişkin soruları içeren maddeler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra envanterde öğretmen niteliklerini belirlemeye yönelik sıfat listesi, öğretmenlerin davranış özelliklerine yönelik maddeler ve ideal ve pratik düzeyde öğretmen niteliklerinin belirlenmesine yönelik maddeler yer almaktadır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılacaktır. Veriler katılımcıların psiko-sosyal özelliklerine göre t testi ve varyans analizine dayalı olarak yargısal kararlara dönüştürülecektir. Katılımcıların araştırma envanterini psiko-sosyal özelliklerine göre değerlendirmede farklılaşıp farklılaşmadıkları sınanacak

ve sonuçlar genellikle tablolar halinde sunulacaktır. Ayrıca elde edilen sonuçlar alan yazın çerçevesinde değerlendirilecek ve tartışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çeşitli okul kademelerinde ve türlerinde öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin toplumsal algıları, eğitimin işlevlerine yönelik algıların ve beklentileri belirlenecek ve betimlenecektir. Bu çerçevede ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyi, sosyal, zihinsel ve fiziksel olarak kendisine yönelik algısı, yaptığı işe yönelik tutumu, içinde bulunduğu toplumsal yapı ve çocuklarının devam ettiği eğitim sistemine yönelik düşünceleri, eğitim sistemin çocuklarda gerçekleşmesini beklediği amaçlar çerçevesinde forma verdiği yanıtların farklılık gösterip göstermediği test edilecektir. Eğitim sürecinin paydaşlarından olan ebeveynlerin eğitimin işlevi ve eğitimden beklentilerinin öznel olarak oluşturdukları toplumsal algıları tarafından da belirlendiği düşünüldüğünde, ebeveynlerin hem toplumsal algılarında hem de eğitimin işlevi ve eğitimden beklentilerinde verdikleri yanıtların psiko-sosyal özellikleri çerçevesinde birbirinden farklılık göstermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, eğitimin işlevi, veli, toplumsal algı

Kaynakça

Akyıldız, H. (1995). *The evaluations of teacher candidates about effective teacherfeatures on the ideal practical level Teacher training for the twenty first century*. In World Conference on Teacher Education.

Akyıldız, H. (2016). *Davranış İlgili Kavramlar*. Ankara: Kalemkitap Yayıncılık.

Akyıldız, H. (2016). *Öğrenme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar*. Ankara: Kalemkitap Yayıncılık.

Bakioğlu, A. & Bahçeci, M. (2010). Velilerin Okul İmajına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.* Sayı: 31, Sayfa: 25 - 55

Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* Cilt 16, Sayı 3, ss: 399-431.

Ertürk, S. (1979). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.

Karasar, N.(2003). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaysılı, B.K. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 9 (1) 69-83.

Özgüngör, S. (2009). Postmodern Değerler, Kimlik Oluşumu ve Yaşam Doyumu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 9 (31)*, 32-42.

Şimşek, Z. C. & İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(2), 240-254.

(11751) Öğretmenlerin İdeal ve Pratik Düzeyde Öğretmen Niteliklerine Yönelik Algıları

HAYRETTİN AKYILDIZ — *Pamukkale Üniversitesi*
CENGİZ ASLAN — *Ankara Üniversitesi*

Problem Durumu

Formel eğitimin temel öğelerinden birisi olan öğretmene yönelik beklentiler her zaman yüksek olmuştur. Eğitim sürecinin sorumluluğunun öğretmene yüklenmesi bu beklentinin doğal sonucudur. Oysa formel eğitim çıktılarını belirleyen, öğretmen niteliklerinin dışında, pek çok etken vardır. Öğretmenin, çocuğun zekası, yetenekleri, aile ortamı vb. taşıdığı niteliklerle, eğitim sürecinde yer alan tüm zorlukları, engelleri ortadan kaldırması beklenir. Diğer bir anlatımla formel eğitim sürecin sonunda öğrencilerde gözlenen istenilen başarılı davranışlar da, başarısız davranışlar da öğretmenin niteliğine yüklenir. Modern toplumlar öğretmenden sadece çocuklarının eğitilmesini istemekle kalmamış, öğretmeni toplumsal değişim ajanı, hizmetçisi olarak görmüştür. Bu gerçeklik, modernleşme-çağdaşlaşma sürecinde var olduğu gibi, muhafazakarlaşma, dindarlaşma sürecinde de vardır. Elbette günümüz modern toplumlarının geçirdiği değişim-dönüşüm süreçlerine rağmen öğretmenlere yönelik beklentilerde bu benzerliğin olması, eğitimin toplumsal hareketliliği sağlamada güçlü bir etken olarak yer almasıyla ilişkilendirilebilir. Bununla birlikte değişen-dönüşen toplumsal yapıda, toplumsal bir kurum olarak eğitimde gözlenen-yaşanan, değişim-dönüşüm sürecinin kaçınılmaz olarak yaşandığı söylenebilir. Bu çerçevede öğretmen niteliklerinin aynı kalması, farklılaşmaması beklenemez. Bunun yanı sıra iyi ve kaliteli öğretmenle ilgili değişmez bir tanım ve imajın olmadığı, farklı kültürlerde, hatta aynı kültür içindeki farklı alt kültürlerde birbirinden farklı öğretmen imajlarının söz konusu olabileceği söylenebilir (Şişman, 2009:68). Öğretmen imajlarındaki bu farklılığa karşın çağdaş eğitimbilimin ortaya koyduğu niteliklere sahip olmadan öğretmenin, çocuğun öğrenme sürecine klavuzluk yaparken, öğretim hizmetinde bulunurken, bu görevini etkin bir şekilde yerine getirmesi beklenemez. Hatta, yetersizlik düzeyi aşırı düşük olduğunda çocuğun sağlıklı gelişimine zarar verebilir. Bunun yanı sıra öğretmenin bazı zarar verici nitelikleri, gelişmemiş topluluklar tarafından istenilir özellikler olarak da tanımlanabilir. Örneğin, cezalandırıcı öğretmen, muhafazakar öğretmen, ideolojik öğretmen, işini sevmeyen öğretmen gibi.

Ausubel'e göre (1969) iyi bir öğretmende zihinsel yeterlik, alan bilgisi, akademik hazırlık, gelişim ve öğretim bilgisi ve istenilir kişisel özellikler aranan nitelikler arasında kabul edilir. Bu yeterlik alanlarına Akyıldız (1989) tarafından fiziksel özellikler boyutu eklenmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenin öğretim faaliyetine bakışı halihazırdaki çalışmaları, genel olarak öğretmenlik mesleğini algılaması, kendini değerlendirmesi gibi değişik faktörlerin temel alınmasına göre değişir (Akyıldız, 1989:48). Doğaldır ki başarılı olması beklenen öğretmenin hangi nitelikler taşıması gerektiği farklı mesleki statülerdeki insanların değerlendirmelerine göre farklılık gösterebilir; ancak eğitim-öğretim sürecinin çoğunlukla formel ortamlarda ve öğretmenler aracılığıyla klavuzlandığı bir eğitim sistemi içersinde öğretmenlerin kendilerine ve meslektaşlarına yönelik ideal ve pratik düzeyde değerlendirmelerinin belirlenmesi, öğretmen niteliklerinin ortaya konulmasında önemli bir yere sahiptir. Bu çerçevede betimsel nitelikte yapılan bu araştırmanın problemi, çeşitli okul kademelerinde ve türlerinde çalışan öğretmenlerin ideal ve pratik düzeyde öğretmen niteliklerine ilişkin değerlendirmelerinin belirlenmesidir. Ayrıca araştırmada zıt sıfat listesi kullanılarak tipik bir öğretmenin öğretmen algılaması da belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın modeli, tarama türünde bir araştırma modeli olup, betimsel bir niteliktedir. Sosyal bilimlerde ve ilgili uygulama alanlarında yaygın biçimde kullanılan tarama modelleri geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Diğer bir ifadeyle bir konuya veya olaya ilişkin geçmişte veya halen var olan bir durumu katılımcıların görüşlerinin, ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerini betimlemek için verilerin toplanmasını hedefleyen çalışmalardır (Karasar,2003:77). Bu çerçevede araştırma, çeşitli okul kademelerinde ve türlerinde çalışan öğretmenlerin ideal ve pratik düzeyde öğretmen niteliklerine ilişkin değerlendirmelerinin belirlenmesine yönelik betimsel bir araştırmadır.

Veri toplama aracı olarak Akyıldız (1994) tarafından oluşturulan Öğretmen İmajı Ölçeği'nin Akyıldız (2004) tarafından geliştirilmesiyle elde edilen Eğitim - Öğretimi Değerlendirme Envanteri kullanılmıştır. Envanterde öğretmenin sosyo-ekonomik düzeyi, sosyal, zihinsel ve fiziksel olarak kendisine yönelik algısı, yaptığı işe yönelik tutumu gibi maddelerin yanı sıra öğretmenin algısına göre içinde bulunduğu toplumsal yapı ve eğitim sistemine yönelik düşünceleri içeren maddeler bulunmaktadır. Bunun yanı sıra envanterde öğretmen niteliklerini belirlemeye yönelik sıfat listesi, öğretmenlerin davranış özelliklerine yönelik maddeler ve ideal ve pratik düzeyde öğretmen niteliklerinin belirlenmesine yönelik maddeler yer almaktadır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılacaktır. Veriler katılımcıların psiko-sosyal özelliklerine göre t testi ve varyans analizine dayalı olarak yargısal kararlara dönüştürülecektir. Katılımcıların psiko-sosyal özelliklerine göre değerlendirmede farklılaşıp farklılaşmadıkları sınanacak ve sonuçlar genellikle tablolar halinde sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada kullanılan Eğitim - Öğretimi Değerlendirme Envanteri, birbirini tamamlayan, farklı özellikleri ölçen, çok yönlü

bir envanterdir. Dolayısıyla böylesi geniş özellikler kümesini belirlemeye yönelik bir envanterin, çeşitli okul kademelerinde ve

türlerinde çalışan öğretmenler tarafından değerlendirilmesinde, sosyo-ekonomik düzey, sosyal, zihinsel ve fiziksel olarak kendisine yönelik algı, öğretmenliğe yönelik tutum, içinde bulunduğu toplumsal yapı ve eğitim sistemine yönelik algı çerçevesinde envantere verilen yanıtların farklılık gösterip göstermediği test edilecektir. Bunun yanı sıra eğitim sürecinin paydaşlarından olan öğretmenlerin ideal ve pratik düzeyde öğretmen niteliklerine ilişkin değerlendirmelerinin psiko-sosyal özellikleri çerçevesinde birbirinden farklılık gösterip göstermedikleri gözlenecektir. Ayrıca elde edilen sonuçlar alan yazın çerçevesinde değerlendirilecek ve tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen, öğretmen niteliği, ideal öğretmen

Kaynakça

Akyıldız, H. (1989). Öğretmen Özelliklerinin Öğretim Sürecine Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 13, Sayı 74, s.43-52.

Akyıldız, H. (1995). *The evaluations of teacher candidates about effective teacherfeatures on the ideal practical level Teacher training for the twenty first century*. In World Conference on Teacher Education.

Akyıldız, H. (2016). *Öğrenme Sürecine İlişkin Kuramsal Açıklamalar*. Ankara: Kalemkitap Yayıncılık.

Ausubel, P. D. & Floyd G. R (1969). *School Learning***.** Holt, Rinehart and Winston inc.,

New York.

Glock, M. D. (1971). Guiding Learning: Readings in Educational Psychology. John Wiley & Sons.

Karasar, N.(2003). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*. Sayı: 58, s.40-45.

Şişman, M. (2009). Öğretmen Yeterlilikleri: Modern Bir Söylem ve Retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 63–82.

Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli Bir Öğretmende Bulunması Gereken Özelliklerin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 33.s.283-298.

TED. (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.

Ünal, F.(2016). Öğretmen Yeterlikleri. *Eğitim Bilimine Giriş* (Ed.Abdulkadir Uzunöz). Ankara: PegemAkademi Yayıncılık.

(9483) Örgütsel Güç Oyunları ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki

İLKNUR ŞENTÜRK — *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*
TEZCAN KORUCUOĞLU — *MEB*

Problem Durumu

İnsanlar kendi güçlerini aşan noktalarda, birlik ve beraberlik içerisinde olarak ortak hedeflere yöneldiğinde ortaya örgüt kavramı çıkmaktadır. Örgüt ve yönetim kuramcıları hangi türde, hangi derecede olursa olsun örgütlerde gücün önemine daha fazla dikkat etmeye başlamışlardır. Çünkü küçük bir grup, kurum ya da yüz binlerce insanın tek bir hareketine bağlı bir lider görüldüğünde ya da bir bakışıyla karşıdaki kişi üzerinde etki oluşturabilecek birisinin sahip olduğu bu özelliğin, etki alanının adı güçtür. Sosyolojik düzlemde en küçük gruptan büyük kitlelere kadar tamamında güç kavramından söz etmek doğru olacaktır. Farklı tanımları, alt boyutları ve etkileri çok geniş olan bu kavram yönetimsel değerlendirmelerin tamamında yer almaktadır. Etki oluşturma anlamını taşıyan bu kavramın yönetimin içerisinde olan örgüt ve toplulukta önemi çok büyüktür. Bu noktadan hareketle güç sahip olduğu etki düzeyi ve öneminden dolayı sürekli sahip olunması gereken bir değer olmuştur. Bu güce sahip olma isteği, güç mücadelesi ve bu mücadelenin somutlaşmış örnekleri Henry Mintzberg'in 1985 yılında yayınladığı "Organisation as Political Arena" adlı makalesinde ortaya konmaktadır. Güç adına gerçekleşen politik davranışlar, alanyazında güç oyunları olarak tanımlanmış bulunmaktadır.

Örgütlerin tamamında, yönetim kavramından bahsedilecek tüm yerlerde ve grup boyutu olan sosyolojik tüm yapılarda karşımıza hedefler, birlik ve topluluk normları çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle hedefler ve sosyolojik yapıların işleyişi adına çeşitli karşıt görüşler, ihtilaflar gerçekleşebilmektedir. Kimi zaman bu anlaşmazlıklar, ihtilaflar, karşıt görüşler hedefler işleyiş adına olabilecekken; kimi zaman ise bu anlaşmazlıklar güç ya da iktidar adına olabilmektedir. Bu durum işte örgütsel muhalefet kavramını ortaya koymaktadır. İster siyaset bilimi düzleminde ister yönetim alanyazında olsun demokrasinin adının önemi ne kadar büyükse muhalefet kavramı da o boyutta gerekli ve değerlidir.

Politik davranışlar bağlamında güç oyunları örgütsel yapının ve yönetsel işleyişi dinamizm ya da durağanlık biçiminde etkileyebilir. Güç, gücün kullanılma biçimi, güç mesafesi, güç taktikleri örgütsel davranışın önemli bileşenleridir. Örgütsel yaşamın ve yönetsel yaklaşımların kaçınılmaz bir parçasıdır. İşletme örgütleri kapsamında örgütsel verimliliğin, etkililiğin, değişimin ya da tam karşıtı olan durumların önemli değişkenleri olarak araştırılan güç-güç oyunları-örgütsel muhalefet kavramları, eğitim örgütleri kapsamında da son dönemlerde dikkat çekici, tartışmaya açık, özgün araştırma desenlerine olanak tanıyan problem alanı olarak görülebilir. Güç oyunları-politik taktikler ve örgütsel muhalefet biçimleri eğitim örgütlerini yapısal ve işlevsel olarak etkileyebilecek potansiyelde kavram ve olgulardır. Bu araştırmada eğitim örgütlerindeki hiyerarşik yapı gereği, yetki ve pozisyonları bağlamında gücü kullanma hakkına öncelikli olarak sahip, farklı öğretim kademelerinde görevli öğretmenlerin yönetsel güce karşı göstermiş oldukları politik taktikler ve örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki araştırmaya değer bulunmuş ve bu amaç doğrultusunda ilişkisel bir çalışma oluşturulmuştur.

Bu çalışmada ülkemizde henüz yeni araştırılan bir konu olan örgütsel güç oyunları ile örgütsel muhalefet kavramlarının eğitim örgütleri bağlamında ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ilişkisinin bulunması amaçlanmıştır. Çalışanların isteyerek ya da istemeyerek ortaya koydukları ve tanık oldukları güç oyunlarının örgütsel muhalefet ile nasıl aynı düzlemde buluştuğu incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nicel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nicel araştırma, kavramların sayısal bağlantılar yolu ile istatistiksel işlemlere odaklanarak verilerin üretildiği araştırma yaklaşımıdır. Çalışma, nicel araştırma türlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. İlişkisel tarama modelleri ile değişkenler arasında değişim incelenmektedir (Neuman, 2011, s. 400). Örgütsel güç oyunları algıları ve örgütsel muhalefete dair temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki öğretmen algısını ölçmek amacıyla veri toplama araçları olarak örgütsel güç oyunları algı ölçeği ve örgütsel muhalefet ölçeği kullanılmıştır. Güç Oyunu Algı Ölçeği 1996 yılında Joanna Medwick tarafından geliştirilip geçerliliği ve güvenirliği test edilip uygulanmış olan "Öğretmen Davranış Araştırması" adını taşıyan ölçek bu çalışmada kullanılmıştır (Medwick, 1996). Örgütsel muhalefet ölçeği ise 2000 yılında J. W. Kassing tarafından geliştirilmiş olup izni alınarak bu çalışmada kullanılmıştır (Kassing, 2000). Çalışmanın evrenini Eskişehir ilinde görev yapan temel eğitim ve ortaöğretim düzeyindeki öğretmenler oluşturmaktadır. Bu nedenle daha fazla örnekleme ulaşma adına kolaylı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2011, s. 91). Araştırmanın evrenini, Eskişehir ilinde görev yapan 7663 öğretmen oluşturmaktadır. Yüzde 95 güvenirlik oranı ile araştırmayı gerçekleştirmek adına 7663 öğretmenin minimum 366 tanesine ulaşmak gerekmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s. 50). Araştırma kapsamında 378 öğretmene ulaşılmış ve bu sayı yeterli görülmüştür.Araştırma verilerinin analizinde; betimsel istatistikler, t-testi, ANOVA ve Pearson analizlerinden yararlanılmıştır. Bu analizlere ek olarak da ölçeklerin geçerlik çalışması kapsamında Doğrulayıcı Faktör Analizinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin güç oyunu algılarında; en çok "İttifak Kurma Oyunu", "Stratejik Aday Oyunu" ve "İmparatorluk Kurma Oyunu" görülürken; en az "Islık Çalma Oyunu", "Direnme Oyunu" ve "Genç Türkler Oyunu" görülmektedir. Örgütsel muhalefet bağlamında ise "Açık Muhalefet", "Gizli Muhalefet" davranışlarına göre daha çok görülmektedir. "Direnme Oyunu", "Karşı Direnç Oyunu", "Sponsorluk Oyunu", "İmparatorluk Kurma Oyunu", "Patronluk Oyunu", "Rakip Kampları Oyunu", "Islık Çalma Oyunu" ve "Genç Türkler Oyunu" boyutlarında cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine sonuç ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre; güç oyunu algıları lise ve ortaokul öğretmenlerinin lehine görülmektedir. Örgütsel muhalefet boyutunda ise; "Açık Muhalefet" algılarında cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine farklılaşma görülmektedir. Ayrıca, örgütsel muhalefet noktasında öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi, öğretmenlerin mesleki kıdemi ve öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşma ortaya çıkmamıştır. Araştırmanın sonunda, örgütsel güç oyunları ile örgütsel muhalefet arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel güç oyunları, örgütsel muhalefet

Kaynakça

Aeling, K. R. (2011). Intentions to report unethical behavior in organizations: An evaluations of perceptions of organizational politics and individual difference factors. *Marshall Goldsmith school of management organizational psychology division, San Diego Alleint International University*, 30.

Cacciattolo, K. (2014). Defining organisational politics. *European Scientific Journal,* 242-244.

Eschenlauer, J. B. (2002). Experiential processes of making decisions to dissent. *the Faculty of the Clinical Psychology Department at Argosy University*, 1-84.

Freehauf, D. L. (1998). The relationship of nine demographic characteristics of high-school teachers to their perceptions of political games played in Illinois schools. *ProQuest Dissertations and Theses*, 19-20-42.

Garner, J. T. (2006). When things go wrong at work: Expressions of organizatonal dissent as interpersonal influence. *the Office of Graduate Studies of Texas A&M University*, 3-4-7-8.

Kassing, J. W. (1997). Development and validation of the organizational dissent scale. *degree of Doctor of Philosophy Kent State University*, 40-42.

Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations.* Michigan: Prentice-Hall.

Mintzberg, H. (1985). Organization as political arena. *Journal of Management Studies,* 134-139.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2013). Power and politics. S. P. Robbins, & T. A. Judge içinde, *Organizational behavior* (s. 412-435). New Jersey: Pearson Education Inc.

Ross, D. J. (2014). Effect of political skill on perception of organizational politics and work withdrawal among community college employees. *Walden University*, 1-117.

Wright, M. D. (2013). The role of teamwork schema similarity and group atmosphere in perceptions of conversational appropriateness and organizational dissent. *Master of Science College of Communication Texas Christian University*, 6-12-13-14-15.

(9527) Üniversite Öğrencilerine Göre Çok Kültürlü Eğitim Ve Demokrasi

FUNDA NAYİR — *Çankırı Karatekin Üniversitesi*

SAADET KURU ÇETİN — *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*

Problem Durumu

Türkiye jeopolitik konumu gereği bir çok kültürün bir arada yaşadığı bir yerdir. Aslında sadece Türkiye değil son yıllarda küreselleşmenin etkisiyle sınırların ortadan kalkmasıyla tüm dünya çokkültürlü bir yapıyla karşı karşıya kalmıştır. Bu yapı farklı kültürlerin bir birine saygı duymasını ve birbirine yaşam alanı tanımasını gerektirmektedir. Farklı kültürlerin bir arada huzur içinde yaşaması demokrasi kavramının önemini daha da artırmıştır. Çünkü demokrasi, kültürel farklılıkların bir arada yaşamasına imkan veren önemli bir unsurdur. Bu noktada çokkültürlülük ve demokrasinin içe içe geçmiş, varlığını birbirine borçlu iki olgu olduğunu söylemek mümkündür. Çok kültürlülük ve demokrasi kavramları son yıllarda eğitim alanında da önemli çalışma konuları arasındadır. Özellikle üniversite eğitiminde bireylerin farklı kültürlerden bir araya gelerek birbiriyle yaşamaya ve paylaşmaya çalışması üniversitelerin çokkültürlü ve demoktratik yapılar olmasının önünü açmıştır. Bu durumda üniversite öğrencileri de çokkültürlü bir yapı içerisinden eğitimlerini sürdürmekte bu süreç içerisinde demokrasi olgusunu daha yakından tanıma fırsatı bulmaktadır. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin çokkültürlü eğitim ve demokrasi algısının üniversitenin iklimini yansıttığı söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında özerk ve demokratik olması gereken üniversitelerin öğrencilerine bu kavramları ne derece benimsettiği ya da bu kavramların farkında olarak nasıl bir ortam sunduğu öğrencilerin çokkültürlü eğitim ve demokrasi ile ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılmasıyla mümkün olabileceği söylenebilir.

Çokkültürlü eğitim farklı kültürden gelen öğrencilerin eşit eğitim haklarına sahip olması olarak tanımlanabilir. Çok kültürlülük din, dil, ırk, engelli olma, cinsel eğilim etnik köken gibi kültürel farklılıkların bir arada yaşaması iken (APA,2002) çok kültürlü eğitim bu farklılılara saygı ve hoşgörüyle yaklaşılmasını sağlayan ve demokratik değerleri temel alan eğitimdir (Ameny Dixon, 2004). Çok kültürlü eğitim farklılılara yaşam alanı tanıyan, öğrencilere eşit akademik fırsatlar sunan (GAy, 1994), özgür bir eğitim ortamında farklı kültürleri bir arada bulunduran bir eğitimdir (Parekh, 1986). Bu açıdan bakıldığında çok kültürlü eğitim sadece belirli bir özelliğe sahip öğrenciler için değil tüm öğrencilere fırsat eşitliği sağlamaktadır. Başka bir deyişle çok kültürlü eğitim toplumdaki tüm kültürel grupların eğitim hakkını savunan ve eşitlik ve adaleti savunan bir sistemdir (BAnks, 2008; Damgacı ve Aydın, 2013). Bu durumda demokrasinin değerlerinin olmasını gerektirmektedir. Çok kültürlü eğitim aynı zamanda demokrasinin bir yansımasıdır.

Alanyazın incelendiğinde çok kültürlü eğitim ile çalışmalarda son yıllarda artış olduğu görülmektedir. Ancak çalışmalarda genelde çok kültürlü eğitim ile ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri incelenmiş (Yılmaz, 2016; Engin ve Genç, 2015; Karataş ve Oral, 2015) ya da konuyla ilgili ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır (Ayaz, 2016; Gezer ve İlhan, 2016; Çelik, Aydın ve Toraman, 2015). Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin çokkültürlü eğitim ve demokrasi ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Üniversite öğrencileri çok kültürlü eğitimi nasıl tanımlamaktadır?

2. Üniversite öğrencilerinin çok kültürlü eğitim ve demokrasi ile ilgili görüşleri nasıldır?

3. Üniversite öğrencilerinin çok kültürlü eğitim ve demokrasi ile ilgili görüşleri cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm, anne ve babanın eğitim durumu, ailenin yaşadığı il değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada karma yöntem araştırmalarından "yakınsayan paralel desen" kullanılacaktır. Yakınsayan paralel desende araştırmanın nicel ve nicel verileri eş zamanlı olarak toplanmakta, analiz aşamasında veriler birbirinden ayrı olarak analiz edilmekte ve sonuçlar yorumlama yaparken birleştirilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu araştırmada da bir yandan nicel veriler toplanırken, bir yandan da konuyu derinlemesine inceleyebilmek amacıyla görüşme yapılarak nitel veriler toplanacaktır. Araştırmanın nicel verilerinin katılımcılarını 200 üniversite öğrencisi, nitel verilerinin katılımcılarını 30 üniversite öğrencisi oluşturacaktır. Araştırmanın nicel verileri Çelik, Aydın ve Toraman (2016) tarafından geliştirilen çok kültürlü eğitim ve demokrasi algısı ile toplanacaktır. Ölçek, kültüre karşı demokratik algı, eğitim ortamına ilişkin çokkültürlü eğitim ve demokrasi algısı, çokkültürlü eğitime ilişkin olumsuz algı ve çok kültürlü eğitim için sunulan fırsatlara ilişkin algı olmak üzere dört boyuttan ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipi bir ölçektir. Araştırmanın nitel verileri öğrencilerin çokkültürlü eğitimi nasıl tanımladıklarını ortaya çıkarmak için araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanacaktır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde öğrencilerin katılım düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılacaktır. öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla cinsiyet değişkeni için t testi, sınıf düzeyi,bölüm, anne ve babanın eğitim düzeyi ve ailenin yaşadığı il değişkenleri için ANOVA kullanılacaktır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde içerik analizi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çokkültürlü eğitim ve demokrasi son yıllarda yaşanan politik, ekonomik ve kültürel gelişmelerle önemi artamaya başlamıştır. Birçok araştırmada çokkültürlü eğitime ilişkin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri ve tutumları ortaya çıkarılmış genelde bu görüş ve tutumların olumlu olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca konu ile ilgli ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarına rastlanılmıştır. Araştırmalarda demokrasi kavramı araştırılmamış ya da sadece çok kültürlü olmanın bir gerekliliği olarak ele alınmıştır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çokkültürlü eğitim ve demokrasiye ilişkin görüşleri incelenmiş ayrıca öğrencilerle görüşme yapılarak kavramlara ilişkin derinlemesine inceleme yapılacaktır. Araştırmada üniversite öğrencilerinin görüşlerinin ailesinin yaşadığı il, bölüm, ve anne ve babanın eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: çokkültürlü eğitim, demokrasi, demokrasi algısı, çokkültürlülük

Kaynakça

APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. 12 Aralık 2015 tarihinde http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html adresinden alınmıştır.

Ameny-Dixon, G.M. (2004). Why Multicultural Education is More Important Than Higher Education Now Than Ever: A Global Perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity, 8*(1): 1-9.

Ayaz, M.F. (2016). Cokkulturluluk algı olceği: gecerlik ve guvenirlik çalısması, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15,57, 463 – 471,

Celik, S., Aydin, H. and Toraman, C. (2015) Reliability and validity of the multıcultural educatıon and democracy perceptıon scale: a scale development study, The Online Journal of Quality in Higher Education 2, 2, 79 -91.

Damgacı, F. ve Aydın, H. (2013). Akademisyenlerin Çokkültürlü Eğitime İlişkin Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(45): 325-341.

Engin, G. vve Genç, S.Z. (2015) Attıtudes teacher candıdates towards multıcultural educatıon (Çanakkale Onsekız Mart Unıversıty Example)', *Route Educational and Social Science Journal*, 2(22).30- 39.

Gay, G. (2004). The Importance of Multicultural Education. *Educational Leadership,* December 2003, January 2004. 30-35.

Gezer, M. ve İlhan, M. (2016) sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeği'nin türkçe uyarlaması*,* Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi 13-2, 25, 187-200

Karataş, K., Oral, B. (2015) 'Teachers' perceptions on culturally responsiveness in education', *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(2), pp. 47–57.

Parekh, B. (1986). The Concept Of Multicultural Education. In S. Modgil, G.K. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (Eds.), Multicultural Education: The interminable debate (19-31). Philadelphia: Falmer.

Yılmaz, F. (2016) 'Multiculturalism and multicultural education: A case study of teacher candidates' perceptions, 3(1). doi: 10.1080/2331186x.2016.1172394.

(9545) Öğretmenlerde Öğrenebilme ve Öğretebilme Beklentisi (Teaching and Learning Expectations of Teachers)

SÜLEYMAN GÖKSOY

Düzce Üniversitesi

Problem Durumu

Hem etkinlik odaklı okul kültürü, hem de güven odaklı okul kültürü öğrenci başarısını artırmaktadır. Araştırmalar, öğretmenler arasındaki güvene dayalı ilişkilerin, öğrenci başarısını ve gelişmesini artırdığı bulunmuştur. Öğretmenler, okulu başarılı kılmak için ihtiyaç duyulan yolları, karşılaşılacak güçlükleri, eldeki mevcut kaynakları ve öğretmenler, öğretim hedeflerini birim boyutunda, öğretme yetenekleri bağlamında değerlendirirler. Öğretmenler tarafından öğretim yeterliklerinin değerlendirilmesi, onların okuldaki bütün öğrencilerin başarma yeteneklerine ilişkin algılarını kapsar. Bandura (1993) tarafından yapılan araştırma sonucunda da, öğrenci başarısı ile öğretmen etkinliği arasında pozitif yönde bir ilişki ve bu ilişkinin öğrencilerin sosyo-ekonomik statülerine oranla öğrenci başarıları üzerinde daha büyük etkisi olduğunu vurgulamıştır (Hoy ve Miskel, 2012).

Belirtildiği gibi bir çok araştırma okul etkililiği ile ilgili özel nedenlerin para ile ilgili olmadığını göstermiştir. Aksine örgütsel iklim ve kültür ile ilgilidir (Lunenburg, ve Ornstein, 2013). Araştırmalar, para ve maddiyattan ziyade, etkili liderlik becerilerinin, motivasyon ve sorumlulukların daha önemi olduğuna vurgu yapmakta ve öğretim ve öğrenme süreçleri konusundaki rollerin, değerlerin ve inançların geliştirilmesi, değiştirilmesinin gereğini öne çıkarmaktadır (Ducan, 2009). Benzer şekilde Hill (2000) tarafından yapılan bir araştırma sonucunda da; okulların etkili olabilmeleri bakımından üç faktörün önemli olduğunu öne sürülmektedir. Bunlar; öğretmenlerin amaçlar, hedefler stratejiler bakımından belli bir felsefeye sahip olmaları, ailelerin desteği ve kendi öğretim pratiklerini geliştirmeleri konusunda öğretmenlerin sorumluklarının artırılmasıdır.

Okul etkililiği ve mükemmelliğini sağlayacak bir dizi önemli ilke mevcuttur. Bu ilkelerin en öncelikli olanı; öğretmen ve yöneticilerin öğrencilerin öğrenebileceği beklentisine sahip olması ve bu beklentilerini öğrencilere bildirmeleridir. Daha etkili bir okul açısından öğrencilerin öğrenebileceğine inanan ve bunun için kendisini işe adamış öğretmenler önemli bir etmendir (Lunenburg, ve Ornstein, 2013). Bunu için de öncelikle öğretmenin tüm öğrenciler için hedef ve beklentilerin açıkça tanımlanması gerekmektedir. Büyük beklentilerin olduğu ortamda eğitimciler bütün öğrencilerin temel becerilerdeki yeterliklere ulaşabileceğine inanır. Çünkü bir çok davranış kişilerin bu davranışlardan beklediği sonuçlara bağlıdır (Robbins, Judge, 2012).

En etkili öğretmenler, yüksek ve düşük başarı gösteren öğrenciler hakkında gerçekçidir. Öğrencilere ilişkin katı ve belirgin bir algı geliştiren öğretmen, en zarar verici etkide bulunmaktadır. Farklılıkların varlığını anlayan ve geçekçi yöntemler ve uygun içerik seçen öğretmen öğrencileri üzerinde olumlu etki yaratacaktır (Rosenthal ve Jacobson, 1968; (Lunenburg, ve Ornstein, 2013). Alan yazında da vurgulandığı gibi etkili okul anlayışının temelinde tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve tüm öğretmenlerin de öğretebileceği varsayımı yatar. Diğer bir anlatımla etkili okulların, öğrencilerin öğrenmelerinde bir farklılığa yol açacağı kabul edilir ve öğrenci rolü, yüksek düzeyde başaran öğrenci olarak tanımlanır (Balcı, 2013).

Araştırma Yöntemi

Araştırma, verilerinin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veriler içerik analiz teknikleri ile çözümlenmiştir. Veriler görüşme süreçlerinde kullanılan sorular dikkate alınarak sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirilmiş organize edilerek yorumlanmıştır. Katılımcıların ilgili görüşleri değiştirilmeden aktarılmıştır. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulmuş ve elde edilen verilerin çözümüne her görüşme formuna Ö1 (Öğretmen 1), Ö2 (Öğretmen 2)... Ö15 (Öğretmen 15) şeklinde bir adlandırma yapılmıştır. Aştırmanın aktarılabilirliğini artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç tutarlığını artırmak için ise bulguların tamamı verilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ilinde 2016-2017 eğitim öğretim yılında çeşitli öğretim kademelerinde görev yapan 15 öğretmen gönüllü olarak katılarak oluşturulmuştur.

Araştırma, nitel araştırma anlayışı doğrultusunda yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntemlerin en önemli katkısı araştırılan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya olanak vermesidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması araştırılan konunun derinlemesine incelenmesine imkan tanır. Eğitimin çeşitli konularını anlamada özellikle ne, nasıl, niçin soruları yöneltildiğinde tercih edilen bir yönetemdir (Çepni, 2012; Yin 2003; Yılmaz, 2015). Araştırmada, ele alınan durum; öğretmenlerimize konularını öğretebilme ve öğrencilerin öğrenebilmelerine yönelik beklenti algılarıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenciler için düşük başarı beklentisi yalnızca öğretmenlerin onların başarısızlığına bir sığınma yeri sağlamakla kalmamakta fakat aynı zamanda bu öğrencilerin bu öğrencilerin başarısızlıkla karşılaşmasının kaçınılmaz olduğu duygusunu da iletmektedir. Nitekim öğretenler, belirli öğrencilerden belirli davranışlar, başarı beklemektedirler. Bu faklı beklentiler sebebiyle öğretmenler faklı öğrencilere faklı şekillerde davranmaktadırlar. Öğrenciler için yüksek düzeyde beklentiler yüksek düzeyde başarıyı etkilemektedir. Düşük beklenti düşük başarıyı doğurmaktadır (Rosenthal ve Jacobson, 1968; Lunenburg, ve Ornstein, 2013).

Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak ve çoğunlukla tüm konularını öğretebilme ve tüm öğrencilerin öğrenebileceklerine yönelik beklenti algıları (inanç ve düşünceleri) gerek kendileri, gerek çevre şartları, okul imkanları ve gerekse öğrencinin bireysel ve giriş davranışlarındaki farklılardan kaynaklı olarak olukça düşüktür. Mevcut sonuç kaliteli ve etkili okul olma ilkeleri açısından kaygı verici olup öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerine yönelik beklenti düzeylerinin ve kendilerinin öğretebileceklerine yönelik öz yeterlik algılarındaki olumsuzlukların giderilmesi yönünde gerek disiplinler arası gerekse kurumlar arası işbirliği, eğitim ve destek çalışmaları yapılmasını gerektirmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğrenci, öğretmen, öğrenebilme, öğretebilme

Kaynakça

Balcı, A. (2001). Etkili Okul ve Okul Geliştirme, Pegem Yayınları, Ankara.

Çepni, S. (2012). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Geliştirilmiş 6. Baskı, Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Ekiz, D. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık,

Hoy, W. K. ve Miskel, C.G. (2012). Eğitim Yönetimi. (Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık, 7. Baskıdan Çeviri.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi –Kavramlar, İlkeler, Teknikler-.* 22. Baskı Ankara: Nobel Yayınevi. Lunenburg,

F. C. ve Ornstein, A, C (2013). Eğitim Yönetimi. (Çeviri Editörü: Gökhan Arastaman). Ankara: Nobel Yayıncılık, 6. Baskıdan Çeviri.

Lunenburg, F. C. (1992).The urban superintendent's role in school reform. Education and Urban Society, 37-38.

Hill, P. (2000). Good schools for big-city children, Research Paper Published by the Brookings Institution, Washington, DC; November.

Duncan, A. (2009). Education secretary arne duncan: the ımportnace of board and mayor partnerships. American School Board Journal, 30-31.

Edmonds, R., E. (1986). Programs of school ımporovement. Educational Leadership. 4-11, Erlbaum, Robbins

S, P., Judge, T.,A. (2012). Örgütsel Davranış, (Çeviri Editörü: İnci Erdem). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Robbins, S, P., Decenzo, D., A. ve Coulter, M. (2013). Yönetimin Esasları. (8. Baskıdan Çeviri Editörü: Adem Öğüt). Ankara: Nobel Yayınları.

Rosenthal, R. ve Jacobson, L. (1968), Pygmalion in the classroom (New York:Holt, Rinehart and Winston,1968).

Şişman, M (2001). Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar. Ankara: Pegem Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (5. bs.), Ankara: Seçkin.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (6. bs.), Ankara: Seçkin Yayınları.

(9553) İlk Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Okul İklimi Algıları İle İş Motivasyonları Arasındaki İlişki

SÜLEYMAN GÖKSOY — *Düzce Üniversitesi*

MUHAMMET SELÇUK — *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Aytaç'a (2004) göre örgüt, hedeflenen amaçlara ulaşmak gayesiyle bir yapı içinde organize olmuş insanların, karşılıklı uyum ve işbirliği içinde müşterek hedeflere yönelik çabalarının oluşturduğu ekiplerdir. Örgütlerde çalışanlar, var olan kurallar çerçevesinde, ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelmişlerdir. Ortak amaç etrafında toplanan çalışanlar, sahip oldukları duygular ve davranışlar ile sürekli bir etkileşim içindedirler. Çağımızda örgütlerin başarılı olması sahip oldukları insan kaynağını ortak bir amaç etrafında birleştirmesiyle mümkündür. Bu bağlamda örgüt içi ilişkiler ağı yani örgüt iklimi ve çalışanların motivasyonu örgütün başarısında büyük önem arz etmektedir.

Örgüt iklimi 1960'lardan günümüze kadar endüstri ve örgüt psikolojisi araştırmalarına konu olan en önemli kavramlar arasında yer almaktadır (Tınaz, 2005). Örgüt ikliminin bir kavram durumuna getirilmesine ve ölçülmesine yönelik araştırmaların; 1960'lı yıllardan itibaren başladığı ve sayılarının gittikçe arttığı görülmektedir. Bu kavramla ilgili önemli araştırmalardan biri, Forehand ve Gilmer tarafından gerçekleştirilmiştir. Forehand ve Gilmer (1964) örgüt iklimini; örgütü betimleyen ve örgütü diğer örgütlerden ayırt eden, göreli olarak sürekliliği olan ve örgütteki kişilerin davranışlarını etkileyen bir özellikler topluluğu olarak ele almaktadır (Ertekin, 1978).

Örgütleri birbirlerinden ayıran özelliklerinin başında amaçlar gelmektedir. Çünkü, her farklı örgüt farklı bir veya birden fazla amacı gerçekleştirmek üzere kurulur. Toplumsal ünite olarak örgütleri farklılaştıran özelliklerden biri, onların özel amaçlar için kurulmalarıdır (Hoyle, 1986). Okul örgütleride kendine has amaçları olan yapılardır. Bu açıdan okulların örgütsel amaçlarını yakalamada okul iklimi kavramı önemlidir. Bir okulun iklimi ile kast edilmek istenen; öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasında bir etkileşim biçimi haline gelen yazılı olmayan inançlar, değerler ve tutumlardır (Kızmaz, 2006). Basit bir ifadeyle okulun örgütsel iklimi, üyelerin davranışlarını etkileyen ve bir okulu diğer okuldan ayırt eden iç özelikler bütünüdür.

Okul örgütünün temel bileşenleri ve paydaşları arasında yer alan öğretmenler, belirlenen ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bir yapı içerisinde toplanmışlardır. Bu yapıda öğretmenler tutumları, duyguları ve davranışları ile okul ortamını meydana getirmektedirler. Öğretmenler, okulda çeşitli davranışların, etkileşimlerin, etkinliklerin, gereksinimlerin karşılıklı olduğu bir süreç içerisinde yer alırlar. Bu süreçte kişiler tutum ve davranışlarından karşılıklı olarak etkilenmektedirler. Okulda bir iletişim ağı içerisindeki öğretmenler, olayların hem yazarı hem de oyuncusudur. Bu açıdan öğretmenlerin davranışlarında beliren; okulun iletişim tarzı, yönetim biçimi, kültürü, normları ortak kullanılan bir atmosferi ortaya çıkarır. Okul iklimi olarak adlandırabileceğimiz bu atmosfer, çalışanların tutumlarını, duygularını, davranışlarını dolayısıyla da performanslarını ve motivasyonlarını etkileyebilmektedir. Çalışanlarının motivasyonu okulların amaç ve hedeflerine ulaşmasında önemli bir olgudur.

Motivasyon, insanı çalışmaya iten, çalışmak için bireyi harekete geçiren ve isteklendiren bir olgudur (Aktan, 2003). Örgütlerin temel görevleri kişileri harekete geçirecek etkili bir çalışma iklimi meydana getirmektir. Böylelikle örgütler kişiyi motive ederken onların verimli ve örgütsel amaca katkısı olan bireyler olabilecekleri iş ortamı oluşturmuş olacaklardır (Can, Akgün, ve Kavuncubaşı, 1995). Bireyler açısından motivasyon, bireyin kişisel ihtiyaçlarının tatmin olması, bireyin kendini gerçekleştirmesine kadar birçok aşamayı içine alır.

Eğitimciler, okul ikimi kavramını, okulların yönetimi, etkililiği ve motivasyonu çerçevesinde kullanarak, öğretmen, öğrenci, veli ve yönetim arasındaki birliktelik ve bunun sonucu ortaya çıkan verimlilik olarak tanımlamışlardır. Buradaki olgulardan biri olan motivasyon, verimliliği arttıran en önemli etmenlerden biri olması nedeniyle diğerlerinden daha ön plana çıkmaktadır. Çünkü hangi türde olursa olsun bütün örgütlerin ortak hedefi, insanların çabalarını amacı gerçekleştirmeye doğru yoğunlaştırmaktır. Görev ne olursa olsun sonuçta istenen şey söz konusu görevin yapılabilmesi ise insanın istekli olmasını, görevini benimsemesini gerektirir. İşte bu isteği sağlayan bireyin motivasyonudur.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli:

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel Tarama modeli; İki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımıdır (Karasar, 1997).

Evren ve Örneklem:

Bu araştırmanın çalışma evreni, Düzce ilindeki 147 resmi ilkokul ve 90 resmi ortaokulda çalışan bütün öğretmenleri kapsamaktadır. Bu kapsam içine giren ilkokul öğretmeni sayısı 1156 ve ortaokul öğretmeni sayısı 1154'dir. Toplam öğretmen sayısı 2310 kişiden oluşmaktadır (Düzce MEM 2015). Araştırmanın çalışma grubunu Düzce ilinde resmi ilkokul ve ortaokullarda çalışan 2310 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem büyüklüğü toplam 410 öğretmen ile sınırlandırılmıştır. Örneklem grubunda yer alan öğretmenlerden kaçına ölçek uygulanacağı ise Düzce ilindeki toplam öğretmen sayısının Düzce merkez ve 7 ilçenin toplam öğretmen sayısına oranlanması ve bu oran doğrultusunda 410 kişilik öğretmen grubunun merkez ve 7 ilçeye paylaştırılması ile tespit edilmiştir. Bu 410 kişilik örneklem grubu da Düzce ilindeki ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin sayısal oranlarının birbirine yakın olması nedeniyle 205'i ilkokul öğretmeni ve 205'i ortaokul öğretmeni olmak üzere 2'ye bölünmüştür.

Veri Toplama Araçları:

Araştırmanın verileri, kaynak taraması ve örneklem grubunu oluşturan öğretmenlere iki adet ölçme aracının uygulanması ile sağlanmıştır. Araştırmaya veri sağlamak amacıyla birinci ölçek bölümünde örneklem grubunu oluşturan öğretmelerin kişisel bilgilerine yönelik 6 adet çoktan seçmeli soruyu içeren kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İkinci bölümde ise daha önce Çağlayan (2014) tarafından geliştirilen, 47 maddeden oluşan "Okul İklimi" adlı ölçek yazardan izin alınarak kullanılmıştır. Ölçeğin üçüncü bölümünde ise Mottaz (1985) tarafından geliştirilen ve Dündar ve arkadaşları (2007) tarafından Türkiye'ye uyarlanan, 24 maddeden oluşan 'İş Motivasyonu'' adlı ölçek yazarından gereken izin alınarak kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin okul iklimi ve içsel motivasyon algıları arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin içsel motivasyonları azaldıkça okul iklimi algılarının da zayıf düzeyde azaldığı söylenebilir. Bunun yanında öğretmenlerin dışsal motivasyon algıları ile okul ikliminin "Liderlik –Katılım" ve "Eğitim-Öğretim" boyutlarına ait algıları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu diğer taraftan okul ikliminin işbirliği boyutu ile pozitif yönde zayıf ilişki olduğu görülmüştür. Argon ve Ertürk (2013) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin örgütsel kimlik ve içsel motivasyon algıları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Alan yazılar incelendiğinde örgüt ve örgütsel kültür kavramları altında yer alan bir çok etkenin çalışanların motivasyon algıları ile zayıf, orta veya yüksek düzeyle anlamlı ve pozitif yönlü ilişkiler içerdiği görülmüştür. Burdan şu sonuca ulaşılabilir; okul iklimi ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasından pozitif yönde değişik kuvvetlerde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul İklimi, İş motivasyonu, İçsel Motivasyon, Dışsal Motivasyon

Kaynakça

Aktan, C. (2003). Değişim Çağında Yönetim. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Argon, T. ve Ertürk, R., (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İçsel Motivasyonları ve Örgütsel Kimliğe Yönelik Algıları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19(2), 24-38.

Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: Sosyolojik Bir Perspektif, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 14(1) 189-217

Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, S. (1995). Kamu ve özel kesimde personel yönetimi. Ankara: Siyasal Yayınları.

Çağlayan, E. (2014). Okul Binaları ve Örgüt İklimi. Yayınlanmış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Dündar, S., Özutku, H. ve Taspınar, F., (2007). İçsel Ve Dışsal Motivasyon Araçlarının iş görenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi Ampirik Bir İnceleme. Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Egitim Fakültesi Dergisi, (2), 105-119.

Ertekin, Y. (1978). Örgüt İklimi, Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Yayınları, No:174. www. todaie. gov. tr Erş. Tar: 15. 12. 2015

Gündüz, H. (2005) Örgüt İkliminin İşten Ayrılma ve İş Tatmini Üzerindeki Etkisi. C. Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 6 (2), 25

Hoyle E. . (1986). The Politics of School Management. Banglore:Macmillan India Ltd.

İncir, G. (1984) Çalışanların Motivasyonuna Genel Bir Bakış, Ankara:MPM Yayını, No. 313.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel yayıncılık.

Kızmaz, Z. (2006), Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir

yaklaşım, Ç. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, 30(1), 47-70.

(9599) Öğretmenlerin Motivasyonlarını Artıran ve Azaltan Etkenler İle İlgili Görüşleri

ASLI AĞIROĞLU BAKIR *MEB*
CELAL TEYYAR UĞURLU *Cumhuriyet Üniversitesi*
FATMA KÖYBAŞI
SERCAN YILDIZ

Problem Durumu

Öğretmenler, eğitimde anahtar rol oynayarak öğrenci ve okul başarısında oldukça etkili rol oynayabilirler. Öğretmenlerin eğitimde kaliteyi ve verimliliği artırması için mesleki yeterlilik, kişisel özellikler ve uygun koşulların birlikteliği ile mümkün olabilir. Mesleki yeterlilik, kişisel özellikler ve uygun koşulları güçlendiren ve devamlılığını sağlayan faktörlerden biri olarak motivasyon kavramının önemli sonuçlar getireceği düşünülebilir. Güdüleme (motivasyon) bir insanı belirli amaç için harekete geçiren güç demektir(Eren, 2012).Motivasyon, birbirleri ile karşılıklı ilişki halinde bulunan güdülerin davranışlar üzerindeki etkileri incelendiğinde genel olarak insan organizmasını davranışa iten, bu davranışın şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlarına belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını kapsayan geniş bir süreçtir (Arık, 1996). Watters ve Ginns'e (2000) göre motivasyon davranışın ortaya çıkmasında psikolojik olarak ortaya çıkan çaba olarak tanımlanır.

Öğretmenlerin motivasyonu arttıkça eğitimde olumlu çıktıların (öğrenci başarısı ve istenilen davranışlar, olumlu okul iklimi, okula bağlılık vb.) görülme olasılığı artabilir. Öğretmenlerin motivasyonunu artıran etkenleri ortaya çıkarmak, eğitimde olumlu sonuçların ortaya çıkmasına aracılık eden faktörleri belirleyebilir. Belli koşulların olması öğretmenlerin motivasyonu için gerekli ama yeterli koşullar olmayabilir.Herzberg'in çift etken kuramına göre doyum ve doyumsuzluk birbirlerini dengeler ve iş ortamında birbirlerine zıt olgular değildir. Bununla ilgili bir görüşe göre "doyum, doyumsuzluğun karşıtı değildir ve çalışan, işinden doyum sağlamadan ama aynı zamanda doyumsuz olmadan da çalışabilir" (Başaran, 2000). Herzberg ekstra doyum sağlamayan bu faktörlere, dışsal (hijyen) faktörler adını vermiştir. Buna karşın işyerindeki bazı faktörlerin, yokluğunda belirgin bir doyumsuzluk yaşanırken, varlıklarında çalışanların iş performansını oldukça arttırdığı gözlenmiştir. İş performansını oldukça arttıran bu faktörlere ise içsel (motive edici) faktörler adını vermiştir. İçsel (motivasyonel) faktörler: başarı, tanınma, sorumluluk alma, yükselme olanağı verme, işin kendisi gibi etkenlerdir (Onaran, 1981). Dışsal (hijyen) etmenler ise işin fizyolojik, güvenlik ve sosyal gereksinimleri karşılayan özellikleri ile şirket politikası ve yönetim, teknik denetim, kişiler arası ilişkiler, maaş, statü, iş güvenliği, özel hayat, çalışma şartları gibi daha alt düzey gereksinimlere cevap veren tatminsizliği engelleyici etmenlerdir (Eroğlu, 1995).Dışsal motivasyon, dışarıdan verilen pekiştireçlerin (ödül, ceza, baskı, takdir edilme, sevilmek, vb.) etkisi sonucu ortaya çıkar. Motivasyonu yükselten uyarıcı dışarıdan verilmektedir içsel motivasyon, insanı etkinliğe iten, istediğini elde edinceye dek etkin kılan ve doyum sağladığında ortaya çıkan doğal itici bir güçtür (Başaran, 2000). Bireyin motivasyonun sağlanması için önce dışsal faktörler karşılanmalıdır. Daha sonra içsel faktörler bireyin gerçekten motive olmalarını sağlayacaktır (Kurt,2005). Okullarda fiziksel güvenlik ve sosyal gereksinimlerin (daha alt düzeyde gereksinimlerin) karşılanması yanında hangi gereksinimlerin karşılanması öğretmenlerin motivasyonunda etkili faktörler olduğu bu çalışmada ele alınmıştır. Araştırmanın amacı öğretmen motivasyonu etkileyen etkenleri belirmektir. Bu amaç çerçevesinde öğretmenlerin motivasyonunu artıran ve azaltan üç önemli faktörler nelerdir sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırmadır. Öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen faktörler bir olgu belirttiği için araştırmanın nitel olarak çalışılması uygun görülmüştür. Robson'a (2015) göre olgular, katı doğrulardansa esnek sosyal yapıda (nitel çalışma niteliğinde) olmaya eğilimlidir. Çalışma olgubilim (fenemolojik) desenindedir. Olgu bilim çalışmasında, katılımcıların yaşantıları veya algıları tanımlamak için kendi bakış açıları ile yorumlanan görüşlerin elde edilmesidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).Öğretmen motivasyonun etkenleri hakkındaki görüşleri belirlemek amacıyla dört farklı lisede görev yapan yirmi dört öğretmen ile görüşülmüştür. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum ve ölçüt örnekleme yöntemleri birlikte kullanılmıştır.Örnekleme alınacak katılımcıların kıdem yılı en az 3 yıl olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Buna göre Sivas ilinde dört farklı lisede görev yapan öğretmenlikte en az üç yıl görev yapan 24 öğretmen seçilmiştir. Katılımcıların sayısı belirlenirken derinlemesine analiz yapılabilmesi, görüşme yapmayı kabul etme ve katılmaya istekli olma durumları göz önünde bulundurulmuştur.Araştırmada veri toplamak için görüşme formu hazırlanmıştır.Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmede kullanılan görüşme formu cevaplayabilecekleri şekilde araştırmacı tarafından araştırma amacına uygun, görüşülecek yöneticileri rahatsız etmeyecek, mümkün olduğunca açık uçlu sorular içerecek şekilde araştırmacı tarafından hazırlan taslak görüşme formu alan uzmanları tarafından incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda ortaya çıkan görüşler çerçevesinde birkaç kez yeniden hazırlanan ve düzeltilen görüşme formu ilk görüşmesinin akabinde değerlendirilmiştir. Nitel çalışmalarda detaylı alan kayıtlarının alınması, katılımcılardan alıntıların yapılması ve alıntıların olduğu gibi verilmesi güvenirliği artırmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün ve Demirel 2012) Araştırmacılar güvenirliği artırmak için doğrudan alıntılara yer vermiştir. Görüşme verilerinin yorumlanması sürecinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin motivasyonlarını artıran unsurlara yönelik görüşleri 7 tema (maddiyat, idare, öğrenci, meslektaşlar, fiziksel ve sosyal ortam, kişisel, okul aile ilişkileri) ve 33 kategori altında toplanmıştır.Öğretmenlerin görüşlerine göre, motivasyonlarını

olumlu yönde etkileyen başlıca faktör maaşların yüksek olmasıdır. Bununla birlikte öğretmenin başarısının takdir edilmesi ve öğrencilerinin başarıları öğretmenlerin motivasyonlarını olumlu yönde etkileyen faktörlerdir. Öğretmenlerin motivasyonlarını azaltan unsurlara yönelik görüşleri 9 tema (öğrenci, uygulama, toplumsal, fiziksel şartlar ve ortam, maddiyat, kişisel sebepler, idare, meslektaşlar ve veli) altında 31 kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin motivasyonunu azaltan faktör olarak "öğrenci" teması altındaki kategoriye vurgu yapılmış olup (f=29), bu tema altında en çok vurgulanan kategori "hazır bulunuşluk düzeyinin seviyesinin düşük olması''dır.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, motivasyon kaynakları, çift faktör kuramı

Kaynakça

Arık, A. (1996). *Motivasyon ve Heyacana Giriş.* İstanbul: Çantay Kitabevi.

Başaran, . E. (2000).*Örgütsel Davranış-İnsanın Üretim Gücü.* (3. Baskı). Ankara: Feryal.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* (12. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Eren, E. (2012), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*.(13. Baskı). İstanbul: Beta Yayınevi

Eroğlu, F. (1995). *Davranış Bilimleri.* İstanbul: Beta Yayınları.

Fraenkel, J., Wallen, N., Hyun, H. (2012). How to Design and Evaluate Research in Education (8th Ed). New York: McGraw-Hill.

Kurt, T. (2005). Herzberg'in Çift Faktörlü Güdüleme Kuramının Öğretmenlerin Motivasyonu Açısından Çözümlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (1), 285-299.*

Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi, Sevinç Matbaası.

Robson, C. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Gerçek Dünya Araştırması,* (Şakir Çınkır Ve Nihan Demirkasımoğlu Çev.*)* Ankara: Anı Yayıncılık.

Watters, J. J., & Ginns, I. S. (2000). Developing motivation to teach elementary science: Effect of collaborative and authentic learning practices in preservice education. *Journal of Science Teacher Education, 11*(4), 301-321.

(9606) Lise Öğrencilerinde Devamsızlık Nedenlerine ve Devamsızlığın Azaltılmasına İlişkin Görüşler

CELAL TEYYAR UĞURLU **FATMA KÖYBAŞI** **ASLI AĞIROĞLU BAKIR** **FERHAT KARASOY**

Cumhuriyet Üniversitesi *MEB*

Problem Durumu

Günümüzde okullarda yapılan eğitim- öğretim faaliyetleri öğretmen merkezli anlayıştan öğrenci merkezli, öğrencinin süreçte aktif olduğu, anlayışa geçmektedir. Öğrenme yaşantılarının merkezinde öğrencinin bulunduğu eğitim anlayışı, zamanın dikkatli ve verimli kullanılmasını gerektirmektedir. Öğrenme için ayrılan süre içerisinde öğrencinin bulunmadığı bir öğretim etkinliği, onun gerçekleştireceği öğrenme yaşantılarının eksik olmasına sebep olmaktadır (Özbaş, 2010). Öğrencilerin gelişim sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğrenci-okul etkileşiminin sağlıklı ve sürekli olması, öğrencilerin okula devamının sağlanması, gerekmektedir (Uğurlu, Usta, Şimşek, 2015). Öğrenci devamsızlığı kavramı farklı biçimlerde ifade edilmektedir. Öğrenciler okul devamsızlığını "okulu kırmak", "okulu asmak", "okuldan kaçmak", " devamsızlık yapmak", "dersi asmak" şeklinde tanımlanmaktadır (Pehlivan, 2006). Alanyazında devamsızlık Stoll (1990) tarafından meşru bir nedeni olmadan okulda bulunmama olarak tanımlamaktadır. MEB tarafından yayınlanan Aşamalı Devamsızlık Yönetimi Kılavuzu'nda (ADEY) devamsızlık kavramı geniş bir şekilde ele alınmıştır (MEB, 2011):Ardışık Özürsüz Devamsızlık**:** İki gün üst üste özürsüz devamsızlık yapılması durumuna ifade eder. Kesintili Özürsüz Devamsızlık:Son on beş (15) eğitim günü içinde üç gün kesintili özürsüz devamsızlık yapılması durumuna kesintili özürsüz devamsızlık adı verilir.Gün İçi Devamsızlık: Son on beş (15) eğitim günü içinde iki kez yarım gün özürsüz devamsızlık yapılmasına gün içi devamsızlık adı verilir. Özürlü Devamsızlık: Okula devam ederken kaza, ölüm, doğal afet, yangın, gözaltına alınma, tutuklanma ve kısa veya uzun süreli tedavi gerektiren hastalık gibi nedenlerden dolayı özrünü belgelendirerek okula devam edemeyen çocukların devamsızlık durumunu ifade eder. Okula devamsızlık yapma davranışları okullarda genel bir sorun olma özelliği kazanmakta, bu sorun geçen yıllar içinde artma eğilimi göstermektedir. Eğitimciler, psikologlar ve psikiyatristler için devamsızlık önemli sorun olarak kabul edilmektedir (Uğurlu vd., 2015).

Sorunun çözülebilmesi, öğrencinin okula devamsızlığının önlenebilmesi için, devamsızlık davranışının her yönüyle bütün olarak ele alınmas gerekir (Özbaş, 2010; Altınkurt, 2008). MEB 2015-2019 stratejik planında örgün eğitimde, 2014'te ilkokulda yüzde 14,8, ortaokulda yüzde 35, liselerde ise yüzde 34,8 olan 20 gün ve üzeri devamsız öğrenci oranının ise 2019 sonuna kadar, ilkokulda yüzde 10, ortaokul ve liselerde ise yüzde 20'ye düşürülmesi amaçlamaktadır (MEB, 2015). Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle öğrencilerin devamsızlık nedenlerin detaylı bir şekilde ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde okula devamsızlık yapmada birçok faktörün birlikte rol aldığı görülmektedir (Hoşgörür, ve Polat, 2015). Bu faktörleri Kadı (2000) öğrenci,okul, aile, kişisel sorunlar, arkadaş grubu ve çevresi, cinsiyet boyutları altında incelemiş, Pehlivan (2006) ise yaptığı çalışmasında devamsızlık nedenlerini ailevi etmenler, eğitimsel etmenler ve öğrenciden kaynaklanan etmenler olarak ele almıştır. Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerin yapmış olduğu devamsızlık davranışının altında yatan nedenleri ve devamsızlık yapma davranışlarını en aza indirgemek için gerekli olan çalışmaları ortaya çıkartmaktır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yin'e (1984) göre durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan mevcut durumun derinlemesine betimlenmesi ve ya da durum temalarının ortaya konulduğu nitel bir araştırma yaklaşımıdır(Creswell 2013).Öğrencilerin ve öğretmenlerin devamsızlık hakkındaki görüşleri belirlemek ve devamsızlık davranışlarının en aza indirgenmesi amacıyla Sivas ili Kangal ilçesindeki dört lisedeki yirmi dört öğrenci ve on iki öğretmen olmak üzere toplamda otuz altı katılımcı ile görüşülmüştür. Çalışma grubundaki okulların seçiminde maksimum çeşitleme yöntemi kullanılmıştır. İlçe merkezinde bulunan tüm liseler çalışmaya dahil edilmiştir. Bu örnekleme yöntemi veri sağlayıcıların çeşitliliğini sağlamıştır(Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışma grubundaki öğrencilerin belirlenmesi amacıyla maksimum çeşitleme ve ölçüt örnekleme yöntemi birlikte kullanılmıştır. Sivas ili Kangal ilçe merkezinde yer alan 4 lisede 2015-2016 eğitim-öğretim yılı 1. dönem sonu itibarıyla 8 gün ve üzeri devamsızlık yapan 8 tanesi 9. sınıf, 8 tanesi 10. sınıf, 8 tanesi 11. sınıf olmak üzere 24 öğrenci ve 12 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla alanyazının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen ve öğrencilerin öğrenci devamsızlıklarının nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin açıklama ve ifadeleri nitel veri analiz çeşitlerinden içerik analizine tabii tutulmuş çıkan sonuçlar araştırmanın alt boyutlarına göre kategoriler oluşturulmuş, elde edilen verilerin frekansı tablolar halinde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okula devamsızlık yapmada öğrencilerin kişisel nedenler temasında 9 kategori tespit edilmiştir. Bu temaya ait kategoriler, dersleri sıkıcı bulma,hastalık, okulu sevmeme, stres, okulun yorucu olması, uyku problemi, okul kültürüne uyumama,

sorumluluk duygusu eksikliği, tütün ve alkol kullanımı şeklindedir. Öğrencilerin devamsızlık yapmasında aile ilgili nedenler temasında 11 kategori tespit edilmiştir. Bu temaya ait kategoriler,aile baskısı, aile özlemi, aile işlerine yardım etme, aile ilgisizliği, hastalık, değer verilmeme, boşanmış aileler, okul aile işbirliğini zayıf olması, tutarsız veli davranışları, aile içi sorunlar ve aile ile ilgili sorun yok şeklindedir. Öğrencilerin devamsızlık yapmasında öğretmenlerden veya okul yönetiminden kaynaklanan nedenler temasında 16 kategori saptanmıştır. Bu temaya ait kategoriler,baskıcı davranışlar,hakaret, dersleri sıkıcı, anlatma,dersten atma, dersten atmakla tehdit, ön yargılı öğretmen tutumları, sürekli yazı yazdırma, dayak, alan dışı öğretmenler,öğrenci fikirlerini dikkate almama, tutarsız öğretmen davranışları,öğretmenlerin sürekli rapor alması, seviyeye uygun ders anlatamama, öğrenci sorunlarını dikkate almama, bağlılık duygusu kazandıramama ve sağlıklı iletişim kuramama şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Ardışık özürsüz devamsızlık, kesintili özürsüz devamsızlık, gün içi devamsızlık, özürlü devamsızlık,

Kaynakça

Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 20 (20), 129-142.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* Mesut Bütün & Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Yayınevi.

Hoşgörür, V. ve Polat, M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okula Devamsızlık Nedenleri (Söke İlçesi Örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(2) 25-42.

Kadı, Z. (2000). *Adana İli Merkezindeki İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Sürekli Devamsızlık Nedenleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi; İnönü Üniversitesi, Malatya. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MEB, (2011). Aşamalı Devamsızlık Yönetimi Konulu Genelge (ADEY). Sayı:9982, Tarih: 25/08/2011

MEB (2015). MEB 2015-2019 Strateji Planı, Erişim Tarihi: 15.03.2016.http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf.

Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, *35*(156), 32-44.

Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Stoll, P. (1990). Absent pupils who are Officially Present. Education Today, 40 (3),22-25.

Uğurlu, C. T. Usta, H. G. ve Şimşek, A. S. (2015). Yükseköğretimde devamsızlık olgusu ve nedenlerine ilişkin öğretim üyeleri ve üniversite öğrencilerinin görüşleri. *TURKISH STUDIES -International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-,10 (3), 1009-1030.*

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Qualitative research methods in social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.

Yin, R.K. (1984). Case Study Research: Design and Methods. Beverly Hills, Calif: Sage Publications.

(9910) Örgütsel Muhalefet Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması

HÜSNÜ ERGÜN — *Pamukkale Üniversitesi*

KAZIM ÇELİK — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Barnard (1938)'e göre örgüt; iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlenmiş etkinlikler sistemidir. Barnard, örgütün var olabilmesi için; ortak amaç, amacı gerçekleştirme isteği ve iletişim kuracak bireyleri zorunluluk olarak görmektedir (Aydın, 2000a;s.14). Diğer bir tanımda örgüt; üyeleri tarafından kurulan bir koalisyon olarak görülmektedir (Bursalıoğlu,2002;s.15).

Klasik yönetim anlayışı, insanı makinenin bir parçası olarak düşündüğü ve en iyisini yöneticilerin bildiğini varsaydığından iyi olan sadece işin bir parçasını en hızlı düzeyde yapmasıydı. İnsanın bu en iyiyi yaparken düşünmesine, fikirlerini söylemesine gerek yoktu. Düşünme, planlama işi yöneticinin sorumluluğundaydı. Tek bir kişinin örgütün geleceğine yön vermesini beklemek günümüzde geçerliliğini yitirmiştir. Çalışanlardan daha fazla katılım ve sorumluluk alması beklenmektedir. Örgütün işleyişindeki eksik parçalar tüm üyelerce belirlenerek doğru parçalarla değiştirilmesi gerekmektedir. Örgütte yöneticiden bunu tek başına yapmasını beklemek yöneticiye haksızlık olacaktır. **Ö**rgütlerde de yöneticinin her yaptığını alkışlamak, yanlışlar karşısında susmak örgüte hiçbir şey kazandırmamakta aksine örgüte zarar verebilmektedir. Örgütün iyiliği için konuşan işgören örgütün itici gücüdür.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde muhalefet "Bir tutuma, bir görüşe, bir davranışa karşı olma durumu, aykırılık" olarak tanımlanmaktadır (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts). (Kassing, 1997, 2002, 2005) (akt. Kassing,2009a;s.311)' a göre; muhalefet, işyeri politika ve uygulamaları hakkında çelişkili görüşler veya anlaşmazlıkların açıklamasını kapsar. Muhalif, sıklıkla sadakatsizlikle suçlanır, toplum tarafından damgalanır ve yaptırımda bulunulur.

Muhalefet, çalışanların işinden kovulması, bunu sağlama ya da çalışanın ceza alması için onu iş yerinde takip etme, yanlışları kayıt altına alma, işinden ayrılmazsa pasif bir göreve alınması, yer değişikliğine maruz kalması, örgütte istenmeme gibi riskler taşır. Muhalefet eden kişi bu riskleri göze alamıyorsa muhalefetten vazgeçecektir.

Kassing, (1997) (akt. Buckner, 2012;s.7), dört evreli örgütsel muhalefet modeli geliştirmiştir:

1) Muhalefetin gerçekleşmesi için, çalışanın örgütle olan uyumsuzluğunu hissetmesi ya da problemden rahatsızlık duyması gerekecektir.

2) Çalışanın bireysel özellikleri, örgütteki ilişkiler ve örgütün muhalefete bakışı çalışanın muhalefet kararını etkileyecektir.

3) Çalışan örgütte karşılaşacağı misilleme riskini değerlendirerek stratejisini seçer;

4) Muhalefeti yöneticisine, iş arkadaşlarına ya da iş dışındaki kimselere anlatır.

Muhalefetin yöneticiye karşı dile getirilmesi ile örgütü geliştirme yönünde elinde yetki bulunan yönetici örgütün eksikliklerini giderebilir. Ancak yöneticinin bu eksiklikleri duyma ihtimali muhalefetin iş ya da iş dışındaki arkadaşlara yapılmasında daha azdır. Bu durum da muhalefet örgütün gelişimine sınırlı katkı sağlayacaktır.

İnsanın olduğu her yerde, maruz kalınan tutum ya da davranış onaylanır, sessiz kalınır ya da muhalefet edilir. Muhalefette yaşamın bir parçasıdır ve doğal olarak örgütlerde vardır. Çalışan muhalefetini yukarı yönlü muhalefet, yatay muhalefet ve yer değiştirilmiş muhalefet olarak gerçekletirebilir. Örgütlerde gerçekleşen muhalefet durumlarını tespit etmek için Kassing tarafından geliştirilen ölçme aracının Türkçeye uyarlanmasını amaçlayan bu çalışma Denizli İlinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Kassing (1998) tarafından geliştirilen Örgütsel Muhalefet Ölçeğinin kullanılması için e-mail yoluyla izin alınmış, Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılmış ve 24 maddelik ölçek 240 öğretmene uygulanmıştır.

Geçerlilik çalışması için faktör analizi uygulanmış, araştırmada elde edilen verilerin yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin(KMO) testi kullanılmış, KMO örneklem uygunluğu ölçüsü .915 olarak bulunmuş ve elde edilen veri, faktör analizi kullanımına uygun olduğunu göstermektedir.

Örgütsel Muhalefet ölçeğine ait faktör analizi sonuçlarına göre ölçek içerisinde yer alan 24 madde faktör öz değeri 1'in üzerinde olan üç faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu üç faktörün Varyansı açıklama oranı % 80,780 olarak bulunduğundan toplam varyansın 2/3'ünden fazlasını kapsamaktadır.

Faktör analizi sonucu maddelerin, üç boyuttaki değerlerinden bazılarının faktör yük değerlerinin birbirine çok yakın olduğu görüldüğünden varimax ile döndürme işlemi uygulanmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle üretilen teori; doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. GFI ve AGFI değerlerinin kabul edilebilir değerin altında olduğu görülüştür. Modelin uyumluluğunu bozan en

yüksek standart hatalara ve bu maddeleri ölçen başka maddeler olup olmadığına bakılarak 1,4,13,14,15,18, 20. maddeler modelden çıkarılmıştır.

Son hali ile örgütsel muhalefet ölçeğinin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde oldukları görülmüştür.

Örgütsel Muhalefet Ölçeğinin güvenirlik düzeyini hesaplamak için ölçek iç tutarlılığı ölçütü olarak kabul edilen Cronbach Alpha Katsayısı ölçeğin geneli için .908 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin iç güvenilirlik katsayısı yöntemlerinden olan yarı test güvenilirlik yöntemi ile ölçek iki yarıya bölünmüştür. İki yarıdan elde edilen ölçümler arasında ilişki Pearson Mometler Carpımı Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. İki yarı arasındaki korelasyon katsayısı r=.863(*p*=.000) olarak saptanmıştır. Bu bulgularla, ölçeğin güvenirlik katsayısının yeterli olduğu söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doğrusal faktör analizinde modelin uyumunun değerlendirilmesinde kabul edilebilir uyum değerleri X2 /sd değerinin 0 ile 3 arasında olması; RMSEA değerinin 0,05 ile 0,08 arasında olması; RMR değerinin 0 ile 0,10 arasında olması; NFI değerinin 0,90 ile 1,00 arasında olması; CFI değerinin 0,95 ile 1,00 arasında olması; GFI değerinin 0,90 ile 1,00 arasında olması; AGFI değerinin 0,85 ile 1,00 arasında olması gerekmektedir (Çelik ve Yılmaz, 2013,s.34-39).

Modelin uyumluluğunu bozan ve başka maddeler tarafından da ölçülen 7 madde modelden çıkarılmıştır.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda, ölçekteki 5,6,12,16,19 ve 22 numaralı maddeler dikey muhalefet boyutunu; 2,7,9,11,21 ve 23 yatay muhalefet boyutunu; 3,8,10,17 ve 24 numaralı maddeler yer değiştirilmiş muhalefet boyutunu ölçtüğü bulgularına ulaşılmıştır.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda, Kassing (1998) tarafından geliştirilen Örgütsel Muhalefet Ölçeğinin Türkçe şeklinin ülkemiz okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel muhalefete ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde kullanılmasının uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgüt, Muhalefet, Örgütsel Muhalefet

Kaynakça

Aydın M. (2000), Eğitim Yönetimi, Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Buckner M. M.(2012), Student Characterıstıcs As Predıctors Of Instructıonal Dıssent, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Texas Christian University.Bursalıoğlu Z. (2002), Okul:Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk Ş. (2002), Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 32,470-483.

Çelik H.E. ve Yılmaz V. (2013),Lisrel 9.1 ile Yapısal Eşitlik Modellemesi, Ankara: Anı Yayıncılık.

Field, A. (2009). Discovering Statistics Using SPSS, London. Sage Paplications.

Kassing J. W. (1997), Development and Validation of the Organizational Dissent Scale, (Yayımlanmamış Doktora tezi)University of Kent State, Kent, Ohio, United States

Kassing J.W. (2009a),Breakıng The Chaın Of Comman Making Sense of Employee Circumvention,Journal of Business Communication, 46 (3), 311-334.

Kassing J. W. ve Kava W. (2013) Assessing Disagreement Expressed to Management: Development of the Upward Dissent Scale, Communication Research Reports, 30:1, 46-56,

Kassing J. W. and McDowell Z. J. (2008) Disagreeing about What'sFair: Exploring the Relationship between Perceptions of Justice and Employee Dissent,Communication Research Reports, 25:1, 34-43

Tavşancıl E. (2002),Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi,27-34,Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Türk Dil Kurumu.http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts sayfasından elde edilmiştir.

(9968) Okul Müdürlerinin Takım Liderliği Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

RAMAZAN YİRCİ — *Sütçü İmam Üniversitesi*
CÜNEYT DEMİR — *MEB*

Problem Durumu

Bireysel beceri ve yeteneklerin takımsal beceri ve yeteneklere dönüşmesi için de takım ruhunun yakalanması, olumlu bir takım atmosferinin oluşturulması gerekmektedir. Takımın amaçları ve hedefleri için takım ruhunu ve takım atmosferini etkileyecek takımda olumlu hava yaratacak kişi aynı zamanda takımın ayrılmaz bir parçası da olan takım lideridir. Her alanda takımın amacına ve vizyonuna en iyi şekilde hizmet edecek takım liderlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim ve öğretim alanında okullarda takım liderliği görevini okulun en üst yöneticisi olan okul müdürleri üstlenmektedir. Çünkü okul yöneticileri aynı zamanda okulda liderlik becerileri sergilemesi gereken kişidir. Liderlik üzerine yapılan araştırmalar, yaklaşımlar ve teorileri incelendiğinde en fazla üzerinde durulan alanlar liderin özellikleri ve takipçilerinin liderin özelliklerini nasıl gördükleri üzerinedir (Daft,2011). Ancak son yıllarda örgüt psikolojisi üzerine yapılan araştırmaların yoğunlaşması ile beraber takımdaki üyelerin motivasyonu, beklentileri ve üyeler arasındaki ilişkiler gibi etkenlerin ön plana çıkmaya başladığı söylenebilir (Kozlowski ve Bell, 2001).

Her okulda okulun amaçları doğrultusunda ilerlemesini sağlayacak ve okulu geliştiricek bir yönetici bulunmaktadır.Okullarda yöneticiler takımlarla birlikte hareket etmek ve takım ortamı oluşturmakla yükümlüdürler. Yöneticilerin bu görevinin yanında eğitimcilere de bu alanda görevler düşmektedir. Eğitimciler de öğrencilerini takım çalışmaları için motive etmek ve onlara takım çalışmasının önemini kavratmak durumundadır. (Çetin, 2001:34). Okullarda takım çalışmasının belli başlı örnekleri şunlardır: öğretmenler kurulu, zümre öğretmenleri kurulu, şube öğretmenleri kurulu, sınav komisyonları, satın alma komisyonları(Tuna, 2003:3).

Etkin okul takımları bilgi, iletişim ve etkili karar alma sürecini kullanabilen takımlardır. Bahsedilen faktörler bir yönlendirme ve koordine etme sürecini gerektirmektedir ki, bu süreci düzenleyecek olan takım lideridir. Takım lideri olarak okul yöneticisi, takımı amaç ve hedeflerine ulaştırmayı, takım içi sorunları çözmeyi, takımı yönlendirmeyi ve yönetmeyi üstlenen kişidir (Elma, 2002). Birekul (2015)'a göre etkili takım lideri, kaynakları dengeli dağıtan, etkili görev bölümü yapan, takım üyelerinin becerilerini geliştiren, açık iletişime rehberlik eden, paylaşımcı karar verme yaklaşımını uygulayan, ve çatışmaları etkili yöneten kişidir.

Takımlar için liderliğin işlevi çok önemlidir, takım liderlerinin etkili iletişim kurabilmesi, yüksek motivasyonlu olması, açık sözlü olması, öz eleştiri yapabilmesi, cesur ve empatik olması ve özgüveninin yüksek olması gerekmektedir (Çankaya ve Karakuş,2010). Takımların etkinliğinin liderin etkinliği ile paralel olduğu görülmektedir. (Kuyumcu,2007). Tan (2012)'a göre okul müdürlerinin takım liderliği davranışı göstermeleri, öğretmenlerin iş doyumlarını, örgütsel vatandaşlık düzeylerini ve örgütsel adanmışlıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Kuyumcu (2007) takım liderliği davranışı gösteren bir okul müdürünün okulunda örgüt kültürünün diğer okullara göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu etkenler baz alındığında okullardaki takım çalışmalarının yaygın olmasının ve okul müdürlerinin takım liderliği davranışı sergilemelerinin okulun eğitim öğretim süreci için hayati önem taşıdığı görülmektedir (DuFour, 2003). Buradan hareketle bu çalışmanın temel amacı Okul Müdürlerinin Takım Liderliği Becerileri öğretmen görüşleri doğrultusunda analiz edilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda okul müdürlerinin takım liderliği becerilerini oluşturan uzlaştırma ve işbirliğini sağlama, güçlendirme ve motive etme, etkili iletişim boyutları incelenecektir. Okul müdürlerinin takım liderliği becerileri ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, branş, yaş, eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma betimsel tarama modelinde hazırlanmış nicel bir araştırmadır. Tarama modeli "çok sayıda elemanlardan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir" (Karasar 1994:79). Araştırma evrenini Kahramanmaraş ili Göksun ilçesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında bahar döneminde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen ve gönüllü olarak çalışmaya katılmayı kabul eden 210 öğretmen oluşturmaktadır. Gerekli izinlerin alınmasından sonra veri toplama işlemine başlanmıştır. Veriler Çankaya ve Karakuş (2010) tarafından geliştirilen 5'li likert tarzda oluşturulmuş Okul Müdürlerinin Takım Liderliği Becerileri ölçeği ile toplanmıştır. Çankaya ve Karakuş (2010) geliştirdikleri takım liderliği ölçeği için güvenilirlik katsayısını .94 olarak hesaplamıştır.Ölçek uzlaştırma ve işbirliğini sağlama, güçlendirme ve motive etme, etkili iletişim boyutları olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek toplamda yirmi maddeden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında dağıtılan 280 adet ölçek formundan geçerli olduğu kabul edilen 210 form geri dönmüştür. Ölçek formlarının geri dönüş oranı yaklaşık %75 'tir. Bu araştırma için ölçeğin Cronbach Alpha kat sayısı .95 olarak hesaplanmış ve oldukça güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Araştırmadaki katılımcıların %56,7'i (n=119) erkek % 43,3'i (n=61) ise kadındır. Verilerin dağılımı QQ plot, basıklık ve çarpıklık değerleri incelenerek değerlendirilmiş ve normal dağılım sergilediği ve parametrik testlerin yapılabileceği görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul müdürlerinin takım liderliği becerileri ölçeğinden alınan puan ortalamaları ölçeğin hem genelinde hem de uzlaştırma ve işbirliğini sağlama, güçlendirme ve motive etme, etkili iletişim alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılık kadın öğretmenler lehinedir. Başka bir ifadeyle kadın öğretmenler okul müdürlerinin takım liderliği becerilerine ilişkin görüşleri erkek katılımcılara göre daha olumludur. Kurum türü değişkenine göre okul müdürlerinin takım liderliği becerilerinin istatiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analiz yapılmış olup elde edilen sonuçlar anlamlı bulunmuştur. Buna göre ilkokul öğretmenleri diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin takım liderliği becerilerini daha olumlu görmektedirler. Bu sonuç İlkokulların nispeten daha az öğretmen sayısına sahip olmasından ve buna bağlı olarak informal ilişkilerin daha kolay gerçekleştirilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Araştırma sonuçları okul müdürlerinin takım liderliği becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin puan ortalamasının kısmen katılıyorum düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, liderlik, takım liderliği

Kaynakça

Çankaya, İ.ve H.,Karakuş, M. (2010). Okul yöneticilerinin takım liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *16*(2), 167-183.

Daft, R. L. (2011). *The leadership experience* (5th ed.). Mason, OH: Thomson, South- Western. DuFour,

R. (2003). Building a professional learning community. *The School Administrator*, *60*(5), 13-18.

Elma, C. (2002) Eğitim ve Yönetimde Yeni Yaklaşımlar: Eğitim Kurumlarında Takım Çalışması. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, sayı 33.*

Karasar, N. (1994) *Bilimsel Araştırma Yöntemi.*5. Basım, Ankara: 3A Araştırma ve Eğitim Danışmanlık Ltd.

Kuyumcu, M. (2007). *İlköğretim Okullarında Okul Kültürü ve Takım Liderliği.* Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Tan, Ç. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin takım liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumu, örgütsel adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık düzeylerine etkisi.*Doktora Tezi Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,Elazığ.

Yavuz, M., & Gülmez, D. (2016). The evaluation of a school according to supervision reports within the process Denetim raporlarına göre bir okulun süreç içerisinde değerlendirmesi. *Journal of Human Sciences, 13*(1), 1607-1621.

(10003) Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Merkezi Oluşturma Oyunları Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

MUHARREM GENCER — *Pamukkale Üniversitesi*
TÜRKAY NURİ TOK — *Pamukkale Üniversitesi*
AYDAN ORDU — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

İnsanın tek başına yeteneği, gücü, zamanı ve çabası kendi istek ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz kalmaktadır. Bunu karşılamak için insanlar bir araya gelip gruplar oluşturmaktadırlar. Oluşturulan gruplar da her geçen gün değişen, çeşitlenen ihtiyaçların veya amaçların karşılanmasında yetersiz kalmasından dolayı insanlar ya bir örgüte üye olmaya ya da bir örgüt kurmaya yönelmektedirler (Şahin, 2004). Ancak globalleşen dünyada örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmeleri zor hale gelmiştir. Örgütler yaşamlarını sürdürebilmek için değişimlere uyum sağlamak ve rakipleriyle yarışmak zorunda kalmışlardır. Örgütler diğer örgütlerle ve çevresindekilerle güç mücadelesi yaşarken, örgütün en önemli kaynağı olan çalışanlar da kendi içlerinde mücadele ederler. Örgütlerdeki kıt kaynak dağılımı, geleceğin kestirilememesi ve örgütte veya çevrede yaşanan değişimler çalışanları bireysel çıkarlarını korumak için güç mücadelesi sergilemeye yani politik oyunlar oynamaya yönlendirmektedir. Bursalı'ya (2008) göre politik oyunlar oynamak yaşam sahnesinde olduğu gibi örgütsel yaşamda da kaçınılmaz gerçeklerden birisini oluşturmaktadır. Örgütteki her bireyin kendi istek ve beklentileri doğrultusunda daha fazla kaynağa sahip olmak istemesi; bütçelerin, görev ve sorumlulukların, ücret ve terfilerin paylaşılması konusunda bireyleri karşı karşıya getirmekte, bu da kaçınılmaz güç mücadelesi yaratmaktadır.

Örgütlerde özellikle yöneticiler, şahsi çıkarları için gücü elde etmek ve korumak amacıyla politik oyunlardan birisi olan güç merkezi oluşturma oyunlarını kullanmaktadırlar. Örgütlerde sergilenen güç merkezi oluşturma oyunlarının etkisi çalışanlar üzerinde farklı şekillerde yansımalara neden olmaktadır. Bu oyunlara kendini yakın hisseden örgüt çalışanı bu politikaların yaygınlaşması ve yürütülmesi için çaba sarf ederken, oyunları uygun bulmayan çalışanlar ise muhalif davranışlar sergileyebilir ya da sessizlik davranışına yönelebilirler (Aydın, 2015, s.4). Bu durumda politik oyunlar bilgi paylaşımını sınırlandırarak iletişim engeli yaratabilir veya çalışanlar arasında kutuplaşmalara neden olabilir. Oysa meydana gelen gelişme ve değişmeler örgütleri başarılı bir şekilde amaçlarına ulaştıracak yeni düşünceler üreten ve mevcut sorunları dile getiren ve birlikte hareket edebilen çalışanlara olan ihtiyacı arttırmıştır.

Örgütlerde yöneticilerin kullandığı katı politik oyunlardan çalışanların olumsuz etkilenmesiyle, iş tatmini ve örgütsel bağlılık algısında azalma, çalışanların motivasyonlarının ve performanslarının düşmesi, tükenmişlik duygusu ve örgütsel sosyalleşmenin gerçekleşememesi gibi sorunlar oluşur. Ancak Mintzberg (1985) etkili bir şekilde işletildiğinde politik oyunların, örgütte karar almayı kolaylaştırıp çalışanların gelecek beklentilerine yönelik bireysel amaçlarını gerçekleştirirken örgütsel verimliliği de artıracağını belirtmiştir.

İnsanı temel alan eğitim örgütleri olan okullar sistemde var olan yarışın içerisinde kendilerini bulmuşlardır. Bu nedenle okulların en önemli çalışanlarından olan öğretmenlerin teknik bilgi, insan ilişkileri ve kişisel yetkinliklerini artırarak uzmanlaşması, okulun gelişimine katkıda bulunacak fikir ve görüşlerini açıklaması, yeterliliklerini ve niteliklerini okulla uyumlu hale getirerek okulun verimliliğini artırması gerekmektedir. Uğurlu, Kıral ve Aksoy'a (2011, s.706) göre bireyin, örgütten; örgütün de bireyden karşılıklı beklentileri olup bu beklentilerin dengelenmesi yöneticinin görevidir. Bireyin örgütü ile uyumlu hale gelerek örgütün etkili, verimli ve profesyonel bir üyesi olmasının sağlanması örgütün yöneticilerden beklentisidir. Sürekli değişen yapılarda örgütlerin yönetilmesi için politik yetenekler daha fazla önem kazanmaktadır. Bu nedenle politik davranış, okul yaşamı içerisinde genel olarak kabul edildiğinden çok daha önemli rol oynamaktadır (Mehtap, 2011). Okul yöneticileri okul kültürünü, amaçlarını, politikalarını, öğretimin kalitesini artırmak için politik oyunları daha da özele inmek gerekirse güç merkezi oluşturma oyunlarını etkili bir şekilde kullanarak öğretmenleri okul başarısı için önemli bir halka haline getirmesi gerekmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin kullandıkları güç merkezi oluşturma oyunlarına yönelik algılarını ölçen, beşli likert tipi modele uygun şekilde tasarlanmış bir ölçek geliştirmek amacıyla geçerlik ve güvenirlik işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde deneysel süreç tercih edilmiştir (Yurdugül, 2005).

Ölçek, Mintzberg (1983)'in "Politik Oyunlar Kuramı"na dayalı olarak geliştirilmiştir. İlk olarak alan yazın taraması yapılarak Güç Merkezi Oluşturma Oyunlarını açıklayan metin 11 öğretmene verilmiş ve açık uçlu sorularla yöneticilerin sergileyebilecekleri oyunları yazmaları istenmiştir. Elde edilen ifadeler düzenlenerek 4 Türkçe öğretmeninin görüşlerine sunulmuş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak maddelere son şekli verilmiştir. 70 maddelik taslak ölçek için 16 uzman görüşü alınmış, gelen dönütler doğrultusunda Kapsam Geçerlik Oranlarını belirlemede Lawshe tekniği (Lawshe, 1975, s. 567) kullanılmıştır.

Lawshe analizinden sonra kalan 63 maddelik taslak ölçek 2015-2016 eğitim öğretim yılında Burdur ili Yeşilova ve Karamanlı ilçelerinde çalışan 213 kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır. Deneme çalışması gerçekleştirildikten sonra veriler SPSS 22

ve Amos 24 programlarında çözümlenmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları için öncelikle ölçek maddelerinden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla Madde-toplam puan korelasyonu uygulanmıştır. Ölçek maddelerinin, ayırt edicilik güçlerinin belirlenmesi amacıyla; alt %27 ve üst %27'yi oluşturan grupların, puan ortalamaları Bağımsız İki Örneklem t-Testi ile karşılaştırılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett değerleri incelenmiştir. Ölçek maddeleri Açımlayıcı faktör analizi (Temel Bileşenler Analizi ve Varimax dik döndürme tekniği) ve doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları iç tutarlılık yöntemiyle hesaplanmıştır. Buna göre Cronbach Alpha Katsayısı ve Madde Bırakmalı Cronbach Alpha Katsayıları ele alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Taslak ölçeğe uygulanan madde-toplam korelasyonu sonucunda maddelerin korelasyon katsayıları .82 - .40 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin ayırt edicilik güçlerinin belirlenmesi amacıyla alt %27 ve üst %27'yi oluşturan grupların, puan ortalamaları bütün maddeler için p<.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçekteki altı faktörün açıkladığı toplam varyans % 69.08'dir. Belirlenen faktörler "sponsorluk", "ittifak kurma", "imparatorluk kurma", "bütçeleme", "uzmanlık" ve "patronluk" olarak adlandırılmıştır. Varimax rotasyonuna göre maddelerin faktör yükleri 0.91 - 0.49 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin uyum indeksleri ($\chi 2$=1570, 910 df= 764, $\chi 2$ /df= 2,056) ve iyilik uyum değerleri (RMSEA 0.072, TLI 0,90, IFI 0,902, CFI 0,901, SRMR 0,099, PNFI 0,77 ve PGFI 0,65) belirlenmiştir. Ölçeğin tümü ve alt boyutlar için Cronbach α katsayılarının 0.70'in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca madde bırakmalı Cronbach Alpha katsayıları incelendiğinde madde atıldığı takdirde boyutların güvenirlik katsayısıların yükselmeyeceği görülmüştür. Yapılan analizlere göre ölçeğin, altı boyut ve 41 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Politik Davranış, Güç Merkezi Oluşturma Oyunları, Geçerlik, Güvenirlik

Kaynakça

Aydın, M. A. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin örgütsel muhalefet, örgütsel politika ve politik davranış algıları arasındaki ilişki.*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Bursalı, Y. M. (2008). Örgütsel politikanın işleyişi: Örgütsel politika algısı ve politik davranış arasındaki ilişkiler. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Henson, R., & Roberts, J. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. Educational and Psychological Measurement, 66, 393-416. doi:10.1177/0013164405282485

Hooper, D., Coughlan J. ve Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods,* 6(1), 53-60.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology,* 28, 563–575.

Mehtap, Ö. (2011). *Örgüt içi politik davranışların örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi).İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Mintzberg, H. (1983). Power in and Around Organizations, Prentice Hall, Englewood Cliffs,NJ.

Mintzberg, H. (1985). The organization as political arena. *Journal of Management Studies*, 22 (2), 133-154.

Stevens, J. (1996). *Applied Multivariate Statistics For The Social Sciences,* (3rd Edition), New Jersey: Mahwah, Lawrence Erlbaum.

Şahin, A.(2004). Yönetim kuramları ve motivasyon ilişkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11, 523-547.

Uğurlu, Z. Kıral, E. ve Aksoy, İ. G. (2011). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin sosyalleşmesinde kullandıkları örgütsel sosyalleşme strateji ve taktikleri, *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* 28-30 Eylül 2005, Denizli.

(10037) Yüzüncü Yıl Üniversitesinde Öğrenim Gören Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Eğitime İlişkin Görüşleri: Umutlar, Sorunlar ve Beklentiler

HASAN BASRİ MEMDUHOĞLU — *Yüzüncü Yıl Universitesi*
SEVGİ KOÇ — *Yüzüncü Yıl Üniversitesi*
ŞEHNAZ NİGAR ÇELİK — *Yüzüncü Yıl Üniversitesi*

Problem Durumu

2010 yılının Aralık ayında Tunus'ta başlayan Arap Baharı Arap dünyasında hızla yayılarak 2011' de Suriye' ye sıçramıştır. 5 yılı aşkın süredir devam eden yoğun şiddet ve çatışma ortamından kaçan pek çok Suriye vatandaşı Türkiye'nin de aralarında bulunduğu komşu ülkelere sığınmışlardır. Türkiye, bu süreçte izlemiş olduğu açık kapı politikasıyla Suriye ile arasındaki sınır kapısını açmış ve sığınmacıları kabul etmiştir. Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (GİGM) verilerine göre 29 Ocak 2016 tarihi itibariyle kamp içinde ve dışında Türkiye'de toplam 2 milyon 582 bin Suriye vatandaşı bulunmaktadır. Bunların 269 bini AFAD tarafından 10 ilde kurulan 25 barınma merkezinde, geri kalan 2 milyon 313 bini ise kamp dışında yaşamaktadır (GİGM, 2016). UNICEF, (2015) verilerine göre, Türkiye' ye göç eden Suriyelilerin 1.182.261' i çocuklardan oluşmaktadır. Türkiye' deki Suriyelilerin yaklaşık yüzde 54'ü 0-18 yaş aralığındadır. Türkiye' ye gelen Suriyelilerin 269 bini AFAD tarafından 10 ilde kurulan 25 çadır ve konteyner kentlerden oluşan barınma merkezlerinde, geri kalan 2 milyon 313 bini kamp dışında yaşamaktadır. Suriyelilerin yaklaşık yüzde 85 gibi büyük bir kısmı ülkenin farklı illerinde kamp dışında sistematik olmayan bir şekilde dağılmış durumdadır. Suriyelilerin yoğun olarak bulunduğu ilk üç il ise Şanlıurfa, Hatay ve İstanbul olmuştur.

UNICEF'in verilerinden de anlaşılacağı üzere, Türkiye'ye gelen Suriyeli sığınmacıların çoğunluğu zorunlu eğitim yaşındadır. Bu durum sığınılan ülkenin belirtilen yaş aralığındaki bireylerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik bir takım önlemleri almasını zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda, 2014' te Türkiye' de yaşayan yabancı, mülteci ve sığınmacılar yönelik kapsamlı yasal düzenleme hazırlanarak, Nisan 2014' te 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Yönetmeliği sayesinde Suriyeliler sağlık, eğitim ve sosyal yardım hizmetlerine erişim hakkı elde etmişlerdir. 2013 yılından itibaren Yüzüncü Yıl Üniversitesinde farklı bölümlerde öğrenim görmek amacıyla 301 Suriyeli öğrenci eğitim hakkı kazanmışlardır. Bu süreçte üniversitelerde öğretim hayatına devam eden üniversite öğrencisi Suriyeli sığınmacılar çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır.

Bu çalışma, 2011 yılı ve sonrasında ülkelerindeki giderek artan şiddet sonucu Suriye'den Van' a göç etmek zorunda kalmış; farklı sınıfsal, etnik, dinsel ve dilsel yapıdaki Suriyeli mülteci öğrencilerin Van ilinde kurmaya çalıştıkları yeni hayatla birlikte hayata devam etme sürecinde eğitim hayatında yaşadıkları sorunları incelemek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, üniversite öğrenimine Yüzüncü Yıl Üniversitesi' nin çeşitli fakülte ve bölümlerinde devam eden Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunları tespit etmek ve bu sorunlara dair öğrencilerin beklentilerinin ve umutlarının incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Suriyeli sığınmacıların üniversite öğrenimleri sürecinde eğitime ilişkin görüşlerini umutlarını ve beklentilerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılarak yapılması hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 akademik yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi farklı bölüm ve sınıflarında olan üniversite öğrencisi Suriyeli sığınmacılardan oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak yaklaşık 10 ile 15 öğrenciye ulaşılması hedeflenmektedir. Amaçlı örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması ile belirlenen örnekleme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın verileri, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşmelerle, açık uçlu sorulardan oluşan ve çeşitli kişisel bilgileri içeren görüşme formu yardımıyla toplanacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, her bir bireyle yaklaşık 30 dakikalık ses kaydıyla yapılan görüşmelerden oluşmaktadır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilecektir. Yıldırım ve Şimşek (2006), betimsel analizde verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabileceğini belirtmişlerdir. Belirlenen temalara ilişkin boyutlar doğrudan alıntılamalara yer verilerek incelenecektir. Bu bağlamda hazırlanan görüşme formu kişisel bilgiler ve 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Araştırmada, Yüzüncü Yıl Üniversitesinde öğrenim görmekte olan Suriyeli sığınmacıların öğrenim yaşamında yaşadıkları sorunlar; yönetsel, arkadaş çevresi, öğretim üyeleri, olanaklar boyutlarında, hazırlanan açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar betimsel içerik analizi ile kategorilendirilecektir. Ayrıca, üniversitedeki Suriyeli sığınmacı öğrencilerin beklentileri ve umutları diğer bir tema olarak belirlenmiştir. Bu tema ile öğrenme öğretme sürecinden beklentileri, öğretim üyelerinden beklentileri, kurumdan beklentileri, eğitim hayatından beklentileri gibi kategorilerle çözümlemeler yapılacaktır. Suriyeli sığınmacıların yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik önerileri değerlendirilerek, öğrencilerin üniversite öğrenim süreçlerine katkıda bulunulması beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklenen Sonuçlar:

Çalışmanın yönteminde belirlenen; "Suriyeli sığınmacı öğrencilerin öğrenim yaşamında yaşadıkları sorunlar; yönetsel, arkadaş çevresi, öğretim üyeleri ve sağlanan olanaklar" kategorilerinde öğrencilerin deneyimlerini paylaşmaları beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin Yüzüncü Yıl Üniversitesi tercih etme nedenleri ve üniversitede kendilerini mutlu eden etmenlere yönelik sorular sorularak öğrencilerin kurumda kalma durumları incelenecektir. Bu çalışma sonucunda elde edilen verilerle birlikte Yüzüncü Yıl Üniversitesinde öğrenim gören sığınmacı öğrencilerin karşılaşabilecekleri ve öğrenim hayatlarını olumsuz etkileyebilecek durumlara yönelik üniversite yönetiminin aldığı tedbirler araştırılarak öğrencilerin öğrenim sürecine etkin katılımlarını sağlayabilmek amacıyla ileriye dönük çalışmalara zemin hazırlaması hedeflenmektedir. Çalışma sonucunda, çeşitli şiddet olayları nedeniyle ülkelerinden mecburen ayrılmak zorunda kalan ve yükseköğretime devam etmek isteyen öğrencilerin yaşayabilecekleri sıkıntılar ile olası olumlu deneyimler tespit edilerek ileriye dönük farklı eğitim kurumlarında da kullanılabilecek verilerin sağlanması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Suriyeli sığınmacılar, sorunlar, beklentiler

Kaynakça

Balkar, B., Şahin, S., Babahan, N. I., (2016). Problems Confronted by Syrian Teachers Working at Temporary Education Centers (TECs). *Eğitimde Kuram ve Uygulama.* 12(6): 1290-1310.

Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları. SETA. 22.12.2016 tarihinde http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarinegitimi-pdf.pdf adresinden edinilmiştir.

Erdoğan, M.M. (2015). Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal kabul ve uyum. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

UNICEF, (2015). Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar Bilgi Notu. http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20 %C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Kas%C4%B1m%202015.pdf. Erişim Tarihi:16.01.2017.

GİGM, (2016). Geçici Koruma. http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici koruma_363_378_4713_icerik. Erişim Tarihi:16.01.2017.

MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2014). Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelgesi (2014/21). 12 Ocak 2017 tarihinde http://antalya.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02015212_yabanc.pdf adresinden ulaşılmıştır

Seydi, A. R. Türkiye'deki Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin Görüşlerine Göre Suriye'deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansımaları, *SDÜ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 30, 2013.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 6. baskı. Ankara: Seçkin yayınları

Dorman, S. (2014). Educational needs assessment for urban Syrian refugees in Turkey. YUVA Association Report. 14 Ocak 2017 tarihinde https://data.unhcr.org/syrianrefugees/download.php?id=7898 adresinden ulaşılmıştır.

(10067) "Sivas İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi" (Bildiri Çetin ÖZDEMİR'in aynı adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir)

ÇETİN ÖZDEMİR — *Sivas Milli Eğitim Müdürlüğü*

SONER DOĞAN — *Cumhuriyet Üniversitesi*

Problem Durumu

Türkiye, gerek ekonomik potansiyeli gerekse doğu coğrafyasındaki komşu ülkelerde yaşanan siyasal istikrarsızlıklar ve savaşlar nedeniyle en çok göç hareketinin yaşandığı ülkelerden birisi haline gelmiştir.Teknolojik gelişmeler yüzyılımızın ikinci yarısında ilişkilerde büyük değişmelere yol açmıştır. Bu değişmelerin bir boyutu da "göç" olgusudur. Göç hareketi, uluslararası düzeyde yaygınlaşmış ve hızlanmıştır (Tezcan, 2000:1).

Son döneme kadar göç hareketleri açısından Türkiye daha çok "geçiş ülkesi" konumunda iken, artan ekonomik gücü ve istikrarıyla, yabancılar tarafından daha çok "hedef ülke" olarak görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye'ye yönelik göç artarak devam etmektedir. Bu artışın sonucu olarak göç kavramı Türkiye'de önemli bir gündem oluşturmaktadır

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile çeşitli uluslararası sözleşmelerde, eğitim hakkı, ayrımcılık yasağı, özel ihtiyaç sahibi çocukların eğitim imkânlarına erişimi vb. konularda eğitim politikalarının belirlenmesinde çocuğun yüksek yararının gözetilmesi vurgulanmaktadır.

Uluslararası antlaşmalarla düzenlenen hukuka göre yabancı uyruklu vatandaşlar da eğitim hakkına sahip olup eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlandırılmaları gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) 2014 yılı Ekim ayı verilerine göre, zorunlu eğitim çağında bulunup, Sivas ilindeki okullarda kayıtlı olan yabancı uyruklu öğrenci sayısı;

212 (%49) erkek ve 217 (%51) kız olmak üzere toplam 429'dur.

Bu öğrencilerin 226'sı (%53) ilkokullarda,

147'si (%34) ortaokullarda ve

56'sı (%13) ise liselerde kayıtlıdır.

Sivas ilindeki okullarda kayıtlı bulunan söz konusu öğrencilerin 391'i (%91) Afganistan uyrukludur (MEBBİS, 2014).

Sivas ilinin yanı sıra ülkemizin çeşitli illerinde bulunan yabancı uyruklu vatandaşların çocuklarının eğitimi, üzerinde önemle durulması, stratejiler oluşturulması ve önlemler alınması gereken güncel bir konu haline gelmiştir.

Literatürde genel olarak;

- göç olgusu, göçün nedenleri, sonuçları,
- okul iklimi,

konularında birçok araştırmaya rastlamak mümkündür.

Yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkileri konusunda ise hiçbir bilimsel araştırma bulunmamaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin okul paydaşlarıyla etkileşimlerinin sebep ve sonuçlarının bilimsel yollarla tespit edilerek bu konuda öneriler geliştirilmesi, literatüre önemli katkılar sağlayacak olmakla birlikte, gerek eğitimle ilgili yasal düzenlemeler yapan makamlara, gerekse alandaki uygulayıcılara ışık tutacaktır.

Dolayısıyla bugüne kadar bilimsel yaklaşımla ele alınmamış, bir anlamda ihmal edilmiş olan "yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisi" konusu, üzerinde araştırma yapılmaya değer önemli bir problem olarak değerlendirilmektedir.

Problem Cümlesi; "Sivas ilinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?"

Araştırma Yöntemi

Araştırma; Sivas ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine etkisini, okul yöneticileri, öğretmenler, Türk öğrenciler ve yabancı uyruklu öğrencilerin görüşlerine göre belirlemeye yönelik, betimsel araştırma modelinde nitel bir çalışmadır.

Araştırmanın evreni; 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılında; (MEBBİS) verilerine göre, kayıtlı yabancı uyruklu öğrencisi bulunan Sivas ilindeki ilkokul, ortaokul ve liselerin (toplam 57 okul) idarecileri, öğretmenleri ve öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemi; Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde en çok yabancı uyruklu öğrenciye sahip olma durumu ölçüt olarak belirlenmiş ve her üç eğitim kademesinden 1'er okul olmak üzere üç okul örnekleme alınmıştır.

Araştırmada görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan "Görüşme Formu"nda 10 konu başlığı belirlenmiştir.

Yapılan tüm görüşmeler önce ses kaydına alınmış, sonra da word dosyalarına aktarılarak metne dönüştürülmüştür. Çalışma kapsamında 645 dakikalık ses kaydı alınmış ve bunlar 209 sayfalık metne dönüştürülerek veri çözümlemeleri gerçekleştirilmiştir.

Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Temalara göre birleştirilen ham veriler 2 aşamada değerlendirilerek kodlara ulaşılmıştır.

Bu yolla elde edilen veriler tüm kategorileri kapsayacak şekilde tablolaştırılarak frekans (f) ve yüzde (%) hesapları yapılmıştır. Elde edilen ham veriler kodlara ve temalara göre düzenlenerek tanımlanmaya çalışılmıştır.

Görüşmecilerin, her bir temaya ilişkin "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Olumlu/Olumsuz Etkisi"ne yönelik en çok ifade ettikleri 3 görüş (en yüksek frekanslı 3 görüş) belirlenmiş liste halinde verilmiştir.

Bununla birlikte nesnelliğin sağlanması bakımından, temaların ortaya çıkmasını sağlayan görüşlerden bazıları katılımcıların kod adları kullanılarak doğrudan aktarma tekniğiyle verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, belirlenen 10 temaya göre ayrı ayrı sonuçlara ulaşılmış olmakla birlikte, Genel Sonuç şu şekildedir;

a- Okuldaki mevcut durum; "veli-okul ilişkileri" dışında kalan diğer tüm okul iklimi boyutlarında, okullarındaki mevcut durumdan memnun oldukları ve "olumlu" değerlendirdikleri tespit edilmiştir. (%69 oranında "olumlu" ve %31 oranında ise "olumsuz")

Bu memnuniyetin, özellikle;

- "öğretmen-öğrenci ilişkileri", "okul yönetimi" ve "sınıf yönetimi" boyutlarında
- "akademik başarı" ve "öğrenciler arası ilişkiler" boyutunda gerçekleştiği görülmektedir.
- sadece "veli-okul ilişkileri" boyutundaki mevcut durum olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir.

b- YUÖ etkisi; "etki etmedikleri" (%48) görüşünün ağırlık kazandığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra yabancı uyruklu öğrencilerin okul iklimine "olumlu" etkisi (%25) ile "olumsuz" etkisinin (%27) oransal olarak birbirine çok yakın olduğu ve "düşük" düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Etkisiz Oldukları Boyutlar;

- "Genel Güvenlik ve Düzenlilik",
- "Sınıf Yönetimi",
- "Öğretmen-Öğrenci İlişkileri",
- "Sosyal Kültürel Sportif Etkinlikler"
- "Davranışsal Değerler ve Okul Disiplini"

Olumlu Etkiledikleri Boyutlar;

- "Öğrenciler Arası ilişkiler"
- "Okul Yönetimi"

Olumsuz Etkiledikleri Boyutlar;

- "Veli Okul İlişkileri"
- "Akademik Başarı"

Anahtar Kelimeler: Göç, yabancı uyruklu öğrenci, okul iklimi, göç ve eğitim

Kaynakça

Akbaba, A., Erdoğan, H. (2014). Okul Yöneticileri ve Öğretmen Görüşlerine Göre Okul İkliminin Oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *5,* 221-227

Apaydın, H.Ş. (2008). Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Eğitim Ortamındaki İletişim Deneyimlerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balcı, A. (2001). Etkili Okul- Okul Geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bahçetepe, Ü. (2013). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Algıladıkları Okul İklimi Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Başaran, İ.E. (2000). Örgütsel Davranış. Ankara: Umut Yayım Dağıtım.

Bucak, E.B. (2002). Abant İzzet Baysal Universitesi Eğitim Fakültesinde Örgüt İklimi: "Yönetimde Ast Üst İlişkisi". Muğla Üniversitesi SBE Dergisi Bahar. Sayı 7

Buz, S. (2008). Türkiye'deki Sığınmacıların Sosyal Profili. Polis Bilimleri Dergisi, Cilt:10 (4) ss1-14

Bugün Gazetesi, 01.03.2015 tarihli Nüshası, Suriyeli Sayısı 2 Milyona Yaklaştı, http://www.bugun.com.tr/gundem/suriyeli-sayisi-2-milyona-yaklasti-haberi/1516467

Bursalıoğlu, Z. (2015). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.(19. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

.

(10124) Eğitim Fakültesi ÖĞRENCİLERİNİN BİLİM İNSANINA BAKIŞ AÇISI

BİLGEN KIRAL

Adnan Menderes Ünversitesi

Problem Durumu

Yüzyıllardır kadın veya erkek, çocuk veya yetişkin bütün insanlar merak ve bilme arzusu ile doludur. İnsanlarda bu merak ve bilme arzusunun bulunması bilimin gelişmesine ve ilerlemesine vesile olmuştur. İnsanlar hep daha iyisine ulaşmak, bilinmeyeni keşfetmek, hayatlarını kolaylaştırmak için geçmişte çalışmalar yapmışlardır (Elektriğin keşfi, bilgisayarın keşfi, aşıların keşfi, matbaanın keşfi gibi). Geçmişte başlayan çalışmalar geliştirilerek ve yenileri eklenerek bugün de devam etmektedir. İnsanlık var olduğu sürece gelecekte de devam edecektir. Bu çalışmaları yapan kişiler bilim adamı olarak adlandırılmaktır. Bilim adamı olarak anılan kelime bilimsel çalışmalarla uğraşan kimse, bilim kadını, bilim insanı, bilgin, âlim olarak geçmektedir (Türk Dil Kurumu sözlüğü, 2016). Bilimle uğraşan kişilerin sadece erkek olmaması nedeniyle günümüzde bilim adamı kelimesi yerine bilim insanı kelimesinin tercih edildiği görülmektedir.

Bilim insanı, evrene ilişkin olgulara ve değişkenlere yönelik bilimsel veri elde etme yöntemlerini kullanarak sistematik olarak bilgi elde etmeye çalışır. Fizik, matematik ve sosyal bilimler alanlarında uzman kişiler olabilir, araştırmalar yapabilir (Vikipedi, 2016). Bilim insanları, bilimsel faaliyetleri kendisine iş edinirler. Bilim insanı alanında çalışmalar yaparken; bilim insanının nasıl bir insan olduğu, çalışmaları, yaşamı, kişiliği de başka bilim insanlarına (Chambers, 1983; Finson, Beaver ve Cramond, 1995; Finson, 2002; Fort ve Varney, 1989; Huber ve Burton, 1995; Schibeci ve Sorenson, 1983; Barman, 1999; Buldu, 2006; Erdoğan, 2013) gibi) çalışma alanı oluşturmuştur. Chambers (1983) hayalindeki bilim insanını çiz testini geliştirmiş, öğrencilerden zihinlerindeki bilim insanı resmetlerini istenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamına yakını bilim insanını erkek olarak çizmiştir. Aynı öğrenciler bilim insanını beyaz önlüklü, laboratuar ortamında deney yapan kişiler olarak çizmişlerdir. Mead ve Metraux'un (1957); Fort ve Varney, 1989; Finson, Beaver ve Cramond (1995); Huber ve Burton (1995); Barman (1999) ve Kara ve Akarsu (2013) tarafından yapılan çalışmalar da Chambers'ın (1983) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Buldu (2006) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmasına karşın, kız öğrencilerde kadın bilim insanı çizim oranının yüksek olduğu, ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin çocukların çizdiği resmi etkilediği görülmüştür. Yüksek gelire sahip ailelerin çocuklarının bilim insanlarına ilişkin çizdikleri resimlerin daha ayrıntılı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yurt dışında yapılan çalışmaların aksine araştırmaya katılan öğrencilerin %35'i bilim insanlarının sosyal bilimler alanında da var olabileceğini resmetmişlerdir. Erkek öğrencilerin hiçbirisinin kadın bilim insanı çizmediği görülmüştür.

Yapılan bu çalışmada da diğer çalışmalarda olduğu gibi öncelikle bilim insanının kim olduğu, kişiliği, çalışma ortamı, dış görünüşü araştırılmıştır. Ardından diğer çalışmalardan farklı olarak çevrelerinde bilim insanına örnek teşkil eden birisinin olup olmadığı, derslerine giren öğretim elemanlarını bilim insanı olarak görüp görmedikleri ve nedenleri araştırılmıştır. Bu araştırma bilim insanının kim olduğunu araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma tarama modelindedir. Bu araştırmada konu ile ilgili ayrıntılı betimleme yapmak amaçlanmıştır (Karasar, 1991; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırmalar, çalışılan konu hakkında daha fazla ve detaylı bilgi toplama imkanı sağlar (Patton, 2014). Bu çalışma durum çalışmasıdır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilim insanına bakış açısının betimlenmeye çalışıldığı bir durum çalışmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Patton, 2014; Creswell, 2016).

Araştırma, 2016-2017 akademik yılında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 95 eğitim fakültesi öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrenciler amaçlı örneklem yöntemi ile gönüllülük esasına göre seçilmişlerdir. Araştırma için öncelikle alan yazın taramaları yapılmıştır. Ardından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanarak 3 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin de görüşleri alındıktan sonra forma esas şekli verilmiştir. Araştırma için hazırlanan form gönüllü öğrencilere dağıtılmış, formdaki soruları cevaplamaları istenmiştir. Toplanan formlar araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuş, gerekli kodlamalar yapılarak veriler analiz edilmiştir. Ardından araştırmanın geçrliğini sağlamak için farklı bir araştırmacıya veriler analiz ettirilmiş, katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılarla çalışmada yer verilmiştir. Güvenirlik için ise kodlayıcılar arasındaki farkı tespit etmek için Miles ve Huberman (1994) formülünden yararlanılmıştır. Bu araştırma için güvenirlik oranı %90 olarak tespit edilmiştir. Katılımcı görüşleri de kodlamalarla çalışmada değiştirilmeden verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrenciler bilim insanını matematik, fen, kimya gibi alanlarda çalışmalar yapan; gözlüklü, saçları dağınık, beyaz önlüklü, yaşlı, laboratuar ortamında, deney tüpleri, mikroskop vb. ile çalışmalar yapan, antisosyal bir kişilik özelliğine sahip ve genelikle erkek olarak tarif etmişlerdir. Yabancı bilim insanı olarak öğrencilerin ilk akıllarına gelen bilim insanı ise Albert Einstein iken; Türk bilim insanı olarak ise İbn-i Sina ve Aziz Sancar olarak belirlenmiştir.

Öğrenciler derslerine giren öğretim üyelerini/ ders hocalarını bilim insanı olarak görmemektedirler. Hocalarının bilim adına makaleler yazdıklarını, kitaplar yazdıklarını, sempozyumlara katıldıklarını kabul etseler de kafalarında bilim insanına yakışan imajın matematik ve fen bilimleri alanında çalışmalar yapan kişiler olduklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: bilim, bilim insanı, eğitim fakültesi öğrencisi

Kaynakça

Chambers, D. W. (1983). Stereotypic Images of the Scientist: The Draw-a-Scientist-Test. *Science Education*, 67(2), 255-265.

Creswell, J. W. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. (Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Erdoğan, S. C. (2013). Üstün Zekalı Kızların Bilime Yönelik Tutumları ve Bilim İnsanı İmajları. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi. 1, 125-142.

Finson, K. D.; Beaver, J. B. ve Cramond, B. L. (1995). Development and Field Test of a Checklist for the Draw-A-Scientist Test. School Science and Mathematics. 95 (4), 195-205.

Finson, K. D. (2002). Drawing a Scientist: What We Do and Do Not Know After Fifty Years of Drawings. School Science and Mathematics. 102 (7), 335-345.

Fort, D. C. ve Varney, H. L. (1989). How Students See Scientists: Mostly Male, Mostly White, and Mostly Benevolent. Science and Children. 26 (8), 8-13.

Huber, R. A.ve Burton, G. M. (1995). What Do Students Think Scientists Look Like? School Science and Mathematics. 95 (7), 371-376.

Kara, B. ve Akarsu, B. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Bilim İnsanına Yönelik tutum ve İmajının Belirlenmesi. Journal of European Education. 3 (1), 8-15.

Mead, M. ve Metraux, R. (1957). Image of the Scientist among High School Students: A Pilot Study. *Science*, 126, 384-390.

Patton, M. Q. (1994). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri.(Edt. M. Bütün ve* S. B. Demir). Ankara: PegemAkademi.

Schibeci, R. A. ve Sorenson, I. (1983). Elementary School Children's Perception of Scientists. *School Science and Mathematics*, 83(1), 14-19.

(10129) Sosyal Adalet Liderliği: Okullarda Sosyal Adaleti Sağlama Çabalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

SEVAL KOÇAK — *Uşak Üniversitesi*
MURAT ÖZDEMİR — *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Toplumsal yaşam içinde bireylerin içinde bulunduğu dezavantajlı durumlar, onların eğitime erişimlerine ve eğitim yaşantısının niteliğine yansımaktadır. Alanyazındaki çalışmalar, eğitime erişim ve nitelikli okul yaşantısında eşitsizliklere neden olan dezavantajlı durumların ekonomik durum, fiziksel engeller, dil, cinsiyet, homoseksüelite, etnik köken ve sosyal sınıf temelinde yaşandığını göstermektedir (Kincheloe, 2004, s.24; McWhirter, 1997; Polat, 2105). Bununla beraber ayrıcalıklı ve zengin ailelerden gelme ve toplumsal kaynakların adaletsiz dağıtımı gibi nedenler de okullarda eşitsizliği yaratan etmenler arasında değerlendirilmektedir (Chiu ve Walker, 2007). Sosyal yaşamda karşılaşılan bu eşitsizliklerin okula yansıması, ilgili grupların eğitim-öğretim yaşantısında bazı olumsuz sonuçlar meydana getirmektedir.

Alanyazında sosyal adaletsizliğin okullardaki olumsuz sonuçlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalar, toplumsal hayatta dezavantajlı olan grupların okullarda da aynı ayrıma maruz kaldıklarını göstermiştir. Bu bağlamda Fine (1989), büyük oranı siyahilerden oluşmuş bir okulda yürüttüğü çalışmasında, okulda kalanların okulu bırakanlara göre daha depresif, daha sessiz ve daha az politik bilinç sahibi olduklarını bulgulamıştır. Chiu ve Walker (2007) ise yaptıkları bir çalışmada sosyal eşitsizliklerin okuldaki dezavantajlı öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuz sonuçları; daha az öğrenme fırsatları, daha düşük statü, daha az söz hakkı ve daha fazla disiplin sorunları olarak açıklamışlardır.

Genel bir kanı olarak, sosyal eşitsizliklerin okula yansıyan olumsuz etkilerinin indirgenmesinde sosyal adalet liderliği önemli görülmüştür. Okullarda sosyal adalet liderliği, ırk, sınıf, cinsiyet, zihinsel-fiziksel engel ve cinsel yönelim açısında ötekileştirilmiş gruplara daha olumlu ve ayrımcılıktan doğan sorunlardan arınmış bir okul yaşantısı sunma çabası olarak tanımlanmıştır (Karagiannis, Stainback, ve Stainback, 1996, s.4) Furman ve Shields (2005, s.125) ise kavramı öğrencilere demokratik bir okul yaşantısı sağlama yoluyla eğitsel ve ekonomik eşitsizlikleri giderme süreci şeklinde ifade etmişlerdir. Bununla beraber Theoharis (2007) sosyal adalet liderliğini *"okul kültürünün, programların, pedagojik uygulamaların okul iklim ve önceliklerinin, ötekileştirilmiş öğrencilere fayda sağlayacak şekilde dönüştürülmesinde rehberlik"* etme bağlamında değerlendirmiştir. Dolayısıyla ırk ve etnik köken olarak karma yapıdan oluşan okullarda, sosyal adaleti sağlama açısından lider davranışlarının kilit rol oynadığı belirtilmiştir (Turhan, 2010).

Sosyal adalet liderlerinin sorumluluklarının ne olduğu, sosyal adalet liderliğinin boyutları incelendiğinde daha anlaşılır hale gelmektedir. Bu bağlamda sosyal adalet liderliği *eleştirel bilinç, dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi* ve *kaynaştırma* boyutlarında tartışılmaktadır (Özdemir ve Kütküt, 2015). Alanyazında eleştirel bilinç, okul liderlerinin adil olmayan her türlü duruma karşı eleştirel bir duruş sergilemesi, bireylere de bu yönde farkındalık oluşturması olarak tanımlanmaktadır (Brooks ve Miles, 2006). Bununla birlikte dezavantajlı gruplara uygun koşullar sağlanarak onların desteklenmesi ve tüm farklılıklarıyla birlikte bütün öğrencilerin bütünleştirilmesi de sosyal adalet liderliği çatısı altında değerlendirilmektedir.

Sosyal eşitsizliklerin okul yaşantısında yol açtığı olumsuz sonuçlar göz önüne alındığında, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği kapsamındaki uygulamalarını tartışmak ve konuya yönelik farkındalık yaratmak önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği kapsamındaki uygulamalarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu amaçla araştırmada yanıt aranacak sorular şu şekilde belirlenmiştir:

Öğretmenlere göre okul müdürlerinin;

1. Sosyal adalet liderliğinin *eleştirel bilinç oluşturma* boyutundaki uygulamaları nelerdir?
2. Sosyal adalet liderliğinin *dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi* boyutundaki uygulamaları nelerdir?
3. Sosyal adalet liderliğinin *kaynaştırma* boyutundaki uygulamaları nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma deseninde düzenlenecek, odak grup görüşme tekniği kullanılacaktır. Verilerde çeşitlik sağlamak, derinlemesine ve detaylı bilgi toplayabilmek amacıyla iki odak grup görüşmesi şeklinde yapılandırılacaktır. Araştırma, odak grupların her birinde 7 öğretmen olmak üzere toplamda 14 öğretmen ile yürütülecektir. Öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme mantığı kullanılacak; odak gruplar dezavantajlı öğrencilerine yoğun olarak bulunduğu düşünülen okullardaki öğretmenlerden oluşturulacaktır.

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanacaktır. Veri toplama aracının oluşturulmasında araştırmada yanıt aranan sorulara ilişkin açık uçlu sorular ile sondaları hazırlanacaktır. Alan ve dil uzmanlarına danışılarak hazırlanan görüşme formu, dilin anlaşılır olup olmadığını tespit etmek üzere odak gruplarda bulunmayan öğretmenlere uygulanacaktır. Odak grup görüşmeleri, bu çalışmalar sonunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile gerçekleştirilecektir. Her iki odak grupta yapılan görüşmeler kayıt altına alınacak ve daha sonra bu kayıtların dökümü gerçekleştirilecektir.

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılacaktır. Veriler, temalar ve bu temalar altında yer alan kodlar oluşturulacak şekilde çözümlenecektir. (Çözümlemelerin sosyal adalet liderliğinin boyutları kapsamında yapılması planlanmaktadır). Temalandırma ve kodlama işlemi yapıldıktan sonra bağımsız uzmanlarca tekrar kontrol edilmesi sağlanacak, uzmanlar arasındaki görüş birliği ve ayrılığı bulunarak uyuşum yüzdesi hesaplanacaktır. Bu hesaplamada Miles ve Huberman'ın Güvenirlik = (görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) formülü kullanılacaktır. Elde edilen bulgular frekans tabloları şeklinde sunulacak, katılımcıların birebir ifadeleri ile örneklendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak ve bir yandan da derinlemesine bilgi edinebilmek için iki odak grup görüşmesi yapılacaktır. Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda, öğrencilerin yaşadığı sosyal adaletsizliklerin okul yaşantısı ve eğitim-öğretim hayatı üzerindeki olumsuz etkilerini en aza indirgemek için okul müdürlerince nasıl bir yol izlendiği tespit edilecektir. Başka bir ifadeyle okul müdürlerinin, öğrencilerin maruz kaldığı hangi adaletsiz duruma, hangi sosyal adalet liderliği davranışıyla müdahale ettiği belirlenecektir. Bununla beraber öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği kapsamında daha başka neler yapabileceğine yönelik önerileri ortaya çıkarılacaktır. Çalışmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği kapsamındaki bu uygulamaları, sosyal adalet liderliğinin üç boyutu (*eleştirel bilinç, dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi* ve *kaynaştırma*) temelinde değerlendirilecektir. Araştırma sonuçları, ilgili alanyazınla ilişkilendirilerek tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: sosyal adalet liderliği, okullarda sosyal adalet, eğitimde fırsat eşitliği, okullarda toplumsal sınıf

Kaynakça

Brooks, J. S., ve Miles, M. T. (2006). From scientific management to social justice... and back again? Pedagogical shifts in educational leadership. International Electronic Journal for Leadership in Learning

Chiu, M. M., ve Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools. *Jurnal of Educational Administration, 45*(6), 724-739.

Fine, M. (1989). Silence and nurturing voice in an improbable context: Urban adolescents in public schools. (152-173). In H.A. Giroux ve P. McLaren (Edts), Critical pedagogy, the state, and cultural struggle. New York: State University of New York Press.

Furman, G. C., & Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote andsupport social justice and democratic community in schools? In W. A. Fire-stone & C. Riehl (Eds.). A new agenda for research in educational leadership (pp. 119–137). New York: Teachers College Press

Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. In Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 3–16). Baltimore: Paul Brooks.

Kincheloe, J. L. (2004). Critical Pedagogy. Primer, Peter Lang Publishing, Inc., New York.

McWhirter, E. H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. Journal of Vocational Behavior, 50, 124-140.

Özdemir, M., ve Kütküt, B. (2015). Sosyal adalet liderliği ölçeği'nin geliştirilmesi:Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 16*(3), 201-218.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly, 43*(2), 221-258.

(10140) Okul Yöneticilerinin Politik Becerileri İle Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişki

ÜMİT KAHRAMAN — *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*

KAZIM ÇELİK — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Örgütler çeşitli birey ya da çıkar gruplarının oluşturduğu koalisyonlardır. Örgüt üyeleri; değerler, inançlar gibi konularda farklılık gösterirler ve kaynakların dağılımı konusunda sürekli bir mücadele içerisindedirler. Bu sebeple örgütler birey ve grup çıkarlarının yarışmalarına ev sahipliği yapan öfke arenaları olarak görülürler (Bolman ve Deal, 2008). Mintzberg de (1985) örgütleri politik arenalar olarak tanımlamaktadır. Politik beceri (yeti) kavramını literatüre ilk kez birbirinden bağımsız çalışmalarla Pfeffer (1981) ve Mintzberg (1983) sokmuştur. Politik beceri işyerinde başkalarını anlama, bu bilgiyi onların bireysel ve örgütsel hedeflerini geliştirmeye yönelik etkileme olarak tanımlanabilir. Politik beceriye sahip kişiler, sosyal becerilerini, davranışlarını, farklı ve değişken durumsal gereksinimlerle uyumlu hale getirme kapasiteleri ile birleştirirler (Ferris, Davidson&Perrewe, 2005).

Politik yetinin sosyal beceriklilik, kişilerarası etki, network yeteneği ve içtenlik olmak üzere dört ana boyutu vardır (Ferris v.d, 2007). Atay (2010) bu boyutları aşağıdaki gibi incelemiştir;

Sosyal Beceriklilik: Politik yetiye sahip kişiler, yetenekli gözlemcilerdir ve farklı sosyal durumlara kolaylıkla uyum sağlamaktadırlar. Sosyal etkileşimleri kolayca kavramakta, kendi davranışlarını ve başkalarının davranışlarını başarıyla yorumlamaktadırlar. Kuvvetli muhakeme yeteneğine ve bireysel farkındalığa sahiptirler.

Kişilerarası Etki: Bu boyutta, politik yeti sahibi bireylerin olayların detay yönlerini kavrayabilir olması ve ikna edici kişilik özellikleri göstermeleri ele alınmaktadır. Kişilerarası etki konusunda yüksek beceri sahibi kişiler, çevrelerinde üretken ve hoş insanlar olarak görülmektedirler. Açıkça politik olarak algılanmamakla birlikte, yetkin liderler olarak kabul edilmektedirler.

Network Yeteneği: Güçlü politik yetiye sahip kişiler farklı, ağları kullanma ve geliştirme konusunda yeteneklidirler. Kişisel ve örgütsel amaçlar için, oluşturdukları bağlantıları önemli bir değer olarak görmektedirler. Kolayca arkadaşlık kurmakta, güçlü ve yararlı ortaklıklar geliştirebilmektedirler.

İçtenlik: Politik yetiye sahip bir kişi, yüksek düzeyde doğruluk, dürüstlük, güvenilirlik, içtenlik ve samimiyet sergilemektedirler. Bu kişiler dürüst, açık ve dobradırlar (Atay,2010) .

İnsanlar önlerindeki tüm seçenekleri tarayarak, hangisinin kendisi için en iyi yol olduğuna karar vermeye çalışır. Buradan yola çıkarak karar verme, uygun alternatifler arasından seçim yapma süreci olarak tanımlanabilir (Byrnes, 2002; Evans, Brown&Killian, 2002). Karar verme bireysel ya da örgütsel anlamda olabilir. Bu iki boyutu da kapsayan genel bir tanım; kişi ya da kurumları amaç ve hedeflerine ulaştıracak yollar, yöntemler, teknikler, araçlar, imkanlar ve kaynaklar arasından seçim yapma işlevini içeren tüm duygusal, düşünsel ve zihinsel fonksiyonların toplamıdır (Güney, 2015).

Scott ve Bruce (1995); dört karar verme stili tanımlanmıştır:

1. Rasyonel karar verme stili:Alternatifler mantıklı değerlendirilir ve araştırılır;
2. Sezgisel karar verme stili: Önsezi ve duygulara güvenerek karar verilir;
3. Bağımlı karar verme stili: başkalarının öneri ve yönlendirmeleri değerlendirilir;
4. Kaçınma karar verme stili: karar vermekten kaçınmaya eğilim vardır.

Bu tanımlar çerçevesinde araştırmanın problem cümlesi “Okul yöneticilerinin sahip olduklar politik beceriler ile karar verme stilleri arasında bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Alan yazında politik beceri ve karar verme stilleri hakkında çeşitli çalışmalar olmasına rağmen yöneticilerin politik becerileri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin politik becerileri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkiyi ölçmeye yönelik bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Uşak ilindeki resmi okullarda görev yapmakta olan 175 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise % 95 güven aralığı α=.05 anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyine göre 121 yönetici olarak hesaplanmıştır.

Ölçme Araçları

Araştırmada Ferris vd. (2005) tarafından geliştirilen, Atay (2009) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Politik Yeti Envanteri" ve Scott ve Bruce (1995) tarafından geliştirilen, Taşdelen (2002) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Karar Verme Stilleri Ölçeği" kullanılmıştır. "Politik Yeti Ölçeği"; sosyal beceriklilik, kişiler arası etki, network yeteneği ve içtenlik olarak dört boyuttan; "karar verme stilleri ölçeği" ise rasyonel karar verme, sezgisel karar verme, bağımlı karar verme ve kaçınma karar verme stili olarak dört boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanması için hazırlanan ölçek kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak 130 okul yöneticisine ulaştırılmış, anketlerin toplanması için okul ziyaretleri gerçekleştirilmesi planlanmaktadır. Verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılacaktır. Verilerin analizinde, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık-basıklık katsayılarına bakılması planlanmaktadır. Çıkan sonuca göre ilgili korelasyon tekniği kullanılarak değişkenler arasındaki ilişki sonucuna bakılacaktır. Ayrıca kişisel değişkenlere göre yöneticilerin politik becerileri ve karar verme stilleri arasında bir farklılık olup olmadığı belirlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir. Politik beceriye sahip kişileri aynı zamanda sosyal zekasının da yüksek olduğu düşünülmektedir. Thorndike (1920) insanları anlama ve anlayış doğrultusunda etkin yöntemlerle hareket etmeye karşılık gelen sosyal zeka kavramını ortaya atmıştır. Politik becerinin kökeni de bu düşünceye dayandırılmaktadır. Carnegie (1936) ise insan ilişkilerinde etkinlik, başkaları ile birlikte ve başkaları üzerinden çalışmanın temel prensiplerini anlatmıştır (Ferris vd., 2005). Yüksek politik beceri sahibi yöneticilerin farklı durumlarda nasıl davranmaları gerektiği hakkında gerekli bilgilere sahip olduğu, bu becerinin yöneticiye herhangi bir durum karşısında karar verirken yardımcı olacağı beklenmektedir. Araştırma sonucuna göre yöneticilerin karar verme stillerinin, sahip oldukları politik becerilerle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: politika, politik beceri, karar verme

Kaynakça

Atay, S. (2010). Geliştirilebilir yönetim becerisi: teorik ve ampirik yönleriyle politik yeti. *Amme İdaresi Dergisi, 43(2),* 65-80.

Atay, S. (2009). Politik yeti envanterinin Türkiye'de test edilmesi. 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi. 21-23 Mayıs, Eskişehir, 891-896.

Byrnes, J. P. (2002). The development of decision-making. *Journal of adolescent health*, *31*(6), 208-215.

Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2008). *Reframing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Evans, W. P., Brown, R., & Killian, E. (2002). Decision making and perceived postdetention success among incarcerated youth. *Crime & Delinquency*, *48*(4), 553-567.

Ferris, G. R., Davidson, S. L., & Perrewe, P. L. (2005). *Political skill at work: Impact on work effectiveness*. Davies-Black Publishing.

Ferris, G. R., Treadway, D. C., Perrewé, P. L., Brouer, R. L., Douglas, C., & Lux, S. (2007). Political skill in organizations. *Journal of Management*, *33*(3), 290-320.

Güney, S. (2015). Örgütsel davranış. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Scott, S., G. ve Bruce, R. A. (1995). "Decision Making Style, The Development And Of A New Measure". Educational and Psychological Measurement. Vol.55 No.5.

Taşdelen, A. (2002). Öğretmen adaylarının farklı psiko sosyal değişkenlere göre karar verme stilleri (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Tez No: 116971

(10143) Soruşturmacı Olarak Görevlendirilen Okul Müdürlerinin Soruşturma Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

ALİ ÜNAL — *Necmettin Erbakan Üniversitesi*

ONUR KAFALI — *Beyşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü/Konya*

Problem Durumu

Başarılı örgütlerde, görevlerinden daha fazlasını yapan ve işyerinde sapma davranışından kaçınan çalışanlar bulunur (Robbins, 1998). Bunun yanında. çalışanlar her zaman kendilerinden beklenileni yapmazlar ya da konulan kurallara uymazlar. Çalışanların kuralları bozarak, örgütün ve/veya üyelerinin iyi durumlarını tehdit eden davranışları genel olarak işyeri sapma davranışı olarak tanımlanır (Bennett & Robinson, 2000; Robinson & Bennett, 1995, 1997; Ünal, 2012, 2013). İşyeri sapma davranışı, Türkiye'de memurlar için Devlet Memurları Kanunu'nun 124. Maddesi ile disiplin suçu olarak tanımlanmış olup, davranışın niteliği ve ağırlık derecesine göre cezalandırılmayı gerekmektedir. Aynı Kanun'un 127 ve 128'inci maddelerine göre ise, memura ceza vermeden önce disiplin soruşturması yapılması gerekmektedir. Disiplin soruşturması, memur veya kamu görevlisi ile işlenen suç arasındaki ilişkinin açığa çıkarılması amacıyla, soruşturma emriyle başlayıp cezanın kesinleşmesi veya suçsuzluk halinin ortaya çıkmasına kadar yapılan tüm inceleme ve araştırma işlemleridir (Kaya & Doğan, 2002; Beyhan, 2008). Soruşturma yapan görevlilere soruşturmacı ya da muhakkik denilmektedir (Kaya & Doğan, 2002). Soruşturmacıdan beklenen kendisine verilen görev doğrultusunda memur ile suç arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla inceleme/araştırma yapmak, en sonunda da yaptığı çalışmaları ve kendi kanaatini içeren bir rapor yazmaktır (Ünal, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı'nda 2016 yılı sonuna kadar soruşturma yapma görevi iş tanımlarına göre yaklaşık 3000 kişi olan maarif müfettişlerine verilmişken, 2017 yılı itibarıyla bu görev maksimum sayıları 500 olacak bakanlık maarif müfettişlerine verilmiştir. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı görev yapan yaklaşık bir milyon yönetici-öğretmenin görev yaptığı düşünüldüğünde, bütün soruşturmaların sadece müfettişler tarafından yürütülmesinin mümkün olmadığı açıkça görülmektedir. Yasal metinlerde soruşturmacı olarak müfettişler dışında kimin görevlendirilebileceği açık olarak yer almamakta, Danıştay kararları uygulayıcılara yol göstermektedir. Danıştay kararlarına göre ise, temel olarak; sanık memurun memurluk görev derecesinden daha üstünde ya da hiç olmazsa aynı derecede bir memur, soruşturmacı olarak görevlendirilebilir (Ünal, 2016). Vali ve kaymakamlar, Danıştay kararları doğrultusunda İl İdaresi Kanunu'ndan kaynaklanan yetkilerini kullanarak, okul çalışanları ile ilgili soruşturmaları yapmak üzere okul müdürlerini soruşturmacı (muhakkik) olarak görevlendirebilmektedirler. Okul müdürlerinin görev tanımları içinde soruşturma yapmak olmadığı, kimi kez soruşturma konusunda kapsamlı ve uygulamalı bir eğitimden geçmedikleri, kimi kez de birlikte çalıştıkları ya da sürekli karşılaştıkları kişiler hakkında soruşturma yapmaları nedeniyle soruşturma sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaşmaları olasıdır. Soruşturmacı olarak görevlendirilen okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunların tespit edilerek sorunları giderecek öneriler getirilmesi, uygulayıcılara sorunların çözümleri noktasında yol gösterici olabilir.

Bu araştırmanın amacı; Konya İli Beyşehir İlçesinde soruşturmacı olarak görevlendirilen okul müdürlerinin soruşturma görevini yerine getirirken karşılaştıkları sorunları kendi görüşlerine göre tespit etmektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik çalışma deseninde yürütülmüştür. Creswell (2013), fenomenolojik çalışmayı, birkaç kişinin bir fenomen ya da kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını ortaya koyma, tanımlama olarak ifade etmektedir. Creswell'e (2013) göre fenomenolojik çalışmada, fenomeni bütün yönleriyle deneyimlemiş 10-15 kişilik grup belirlenir ve bunlarla genelde görüşmeler yapılarak veri toplanır.

Araştırma 2012–2013 eğitim-öğretim yılında Konya İli Beyşehir İlçesi'nde yürütülmüştür. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgiye göre, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında soruşturmacı olarak görev yapmış 13 okul müdürü bulunmaktadır. Görüşme yapılabilecek kişi sayısı, Creswell'in belirttiği 10-15 arasında olduğu için katılımcılar arasında herhangi bir seçim yapmaya gerek görülmemiş, 13 okul müdürüne de görüşme önerisinde bulunulmuş, veriler görüşmeyi kabul eden 9 okul müdüründen toplanmıştır. Katılımcıların yaptığı soruşturma sayısı 1 ile 30 arasında değişmektedir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerde katılımcılara aynı sıra ile sorulmuş 9 soru yöneltilmiştir. "Soruşturmacı olarak görevlendirildiğinizde ilk aklınıza gelen şey nedir?" ve "Soruşturma emri ile ilgili karşılaştığınız sorunlar var mı?" soruları katılımcılara sorulan ilk iki sorudur. Görüşmelerin tamamı ikinci araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşmeler kısaltmalar yapılarak not alma yolu ile kayıt altına alınmıştır. Her bir görüşme ortalama 40-45 dakika sürmüştür.

Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi için verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları uygulanmıştır. Veriler, soruşturma emri, soruşturma süreci, rapor yazma aşaması ve sürecin geneline ilişkin sorunlar olarak dört temada bütünleştirilmiştir. Analiz sırasında kendisi de bir okul müdürü olan araştırmacı, bulguları sürekli olarak eleştirel bir gözle değerlendirmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul müdürleri, öncelikle soruşturmacılık görevini angarya olarak görmekte, görevi ilk aldıklarından soruşturmayı usulüne uygun olarak tamamlayıp tamamlayamayacakları, yönlendirmeye maruz kalabilecekleri ve objektif olamayacakları endişesi taşımaktadırlar. Başlangıçta, soruşturma evraklarının gizliliğine uyulmaması, soruşturma olurunda soruşturulacak konuların net yazılmaması, emrin geç tebliğ edilmesi sorunları da yaşanmaktadır. Soruşturma sürecinde, ifade verenlerin bilgi saklamaya çalışmaları, ifade verecek kişilere ulaşılamaması, kendilerine karşı güvensizlik, evrakların çokluğu ve Olur'dan farklı suçların ortaya çıkması sorunları ile karşılaşmaktadırlar. Soruşturma süreci ve rapor aşamasında ayrıca, baskı gruplarının (siyasiler, sendikalar, kişisel, yerel vb.) soruşturmacıyı yönlendirme girişimleri ile karşılaşabilmekteler. Soruşturmaya birden fazla kişi görevlendirildiklerinde süreçte, ortak çalışma zamanlaması, görüş ayrılığı ve yönlendirilme ve görev dağılımı sorunları ile de karşılaşmaktadırlar. Rapor yazma aşamasında ise mevzuatta net olmayan ifadelerin olması, sübuta eren fiilin mevzuatta yer almaması sonucu olarak vicdani muhasebe sorunları yaşamakta ve soruşturma sonrasında soruşturma yapıp hakkında ceza teklif ettikleri kişiler ile karşılaştıklarında iletişim sorunları yaşamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Disiplin Soruşturması, Soruşturmacı, Okul Müdürleri, Süreç, Sorunlar.

Kaynakça

Bennett, R. J., & Robinson, S. L. (2000). Development of a measure of workplace deviance. *Journal of Applied Psychology, 85*, 349−360.

Beyhan, A. (2008). *İlköğretim Müfettişlerinin Disiplin Soruşturması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ank.Ün., Eğitim Bil.Enst. Ankara.

Creswell, J., W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kaya, N.; Doğan, C. (2002). *Soruşturma Rehberi*. Basıldığı yer ve Kurum bilgisi yok,

Robbins, S.P. (1998). *Organizational behavior: Concepts, controversies and applications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Robinson, S.L., & Bennett R.J. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal, 38*(2), 555-572.

Robinson, S.L., & Bennett R.J. (1997). Workplace deviance: its definition, its manifestations and its causes. *Research on Negotiations in Organizations*, *6*, 3-27.

Ünal, A. (2012). Deviant teacher behaviors and their influence on school rules and interpersonal relationships at school. Eğitim Araştırmaları, 49, 1-20.

Ünal, A. (2013). Teachers' deviant workplace behaviors: Scale development. Social Behavior and Personality: An International Journal, 41(4), 635-642.

Ünal, A. (2016). *Eğitim Kurumlarında Adli ve İdari Soruşturma (3. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

(10219) Örgütsel Güvensizlik Ortamında Yöneticilerin ve Öğretmenlerin Geliştirdikleri Politik Taktikler

ABDURRAHMAN TANRIÖĞEN **CENNET KURBAN**

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri EnstitüsüPamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencisi

Problem Durumu

Politik aktörler olarak örgütlerde yöneticilerin, gündem oluşturma, çevrenin politik haritasını çıkarma, hem müttefiklerle hem de düşmanlarla ilişkileri yönetmek, anlaşmaları, uyumu ve ittifakları müzakere etmek gibi birçok beceride ustalaşması gerekir (Bolman ve Deal, 2013). Örgütlerde gücü elde etme çabası, bireylerin menfaatlerinin çatışması, kıt kaynakların paylaşılamaması gibi durumlarda örgüt içinde farklı oyunlar oynanmaya başlar. Çeşitli politik taktikleri içeren bu oyunları Mintzberg (1983), otoriteye direnme, direnci onaylamama, güç merkezleri oluşturma, rakipleri etkisiz bırakma ve örgütü değiştirme olmak üzere beş kategoride sınıflandırmıştır (Hoy ve Miskel,2015). Politik taktikler, bireyin örgütte kendisinden beklenilen işin dışında örgüt içinde yükselmesini hızlandırmak ya da buna ek olarak gücü elde etmek veya elinde tutmak için gerçekleştirdiği tüm davranışlar olarak tanımlanabilir (Heffron 1989, akt. Ertekin ve Ertekin 2003).

Sosyal bağlamda politika, bireyler ve örgütler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Örgüt yapısı içerisinde yer alan davranışsal bir süreç olarak politika, çalışanlar ve yöneticiler tarafından hissedilen bir gerçektir (Altıntaş, 2007). Birey kendini güvende hissetmediği zamanlarda normal zamanlardaki davranışlarından daha farklı davranış sergiler. İçinde bulunduğu örgüt güvensiz bir ortama dönüştüyse kendini korumak, mevcut kazanımlarını koruma altına almak ya da bu olağan dışı dönemden yararlanmak için farklı politik taktikler geliştirebilirler. Örgütteki ilişkilerde ve etkileşimlerde bireylerin birbirlerine açık, dürüst, ilgili ve gerçekçi davranması ve temel amaçlardan, normlardan ve değerlerden haberdar olma isteği örgütsel güvenin göstergeleridir (Mishra, 1996 akt. Yılmaz, 2006). Eğer örgüt içinde bir belirsizlik oluştuysa birey örgüte inancının yitirir ve örgüt içindeki bireylere karşı güven duymamaya başlar. Kendini güvende hissetmek ya da mevcut çıkarlarını korumak ister. Eğitim karşılıklı güven gerektiren bir meslek olduğu için öğretmenlerin örgütsel güvensizlik ortamında hangi davranışlar sergilediğinin veya hangi davranışlara maruz kaldıklarının açığa çıkmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Politika etki sisteminin eksikliği ve zayıflığından veya kontrol aşamasından diğer üyelerin direncinden ve istismarından dolayı ortaya çıkmaktadır ama genel olarak resmi otorite, ideoloji ve alan uzmanları tarafından onaylanmaz. Yasal niteliği olmamasına karşın politika diğer bütün güç türlerinde olduğu gibi örgüt içerisinde birçok önemli problemin çözümüne katkı sağlayabilir (Mintzberg, 1983). Literatürde örgüt ortamlarında politik taktik ve oyunların çeşitli nedenlerle oynandığı görülmektedir. Griffiths,Goldman ve McFarland (1965) öğretmen hareketliliği ile ilgili New york'ta yaptıkları bir çalışmada, öğretmenlerin yönetici olabilmek için minnet altında bırakma taktiğini nasıl kullandıklarını ortaya koymaktadır. Birçok öğretmen diğer meslektaşlarının angarya olarak gördüğü yemekhane sorumluluğu, yılsonu şenlikleri koordinatörlüğü, aday öğretmen koordinatörlüğü gibi sorumlulukları üstlenmek için gönüllü olurlar. Bu görevlerin hiç birisinin ekstra ücreti olmamasına karşın diğer öğretmenlerin ve yöneticilerin sempatisini kazanmak, bölüm başkanlığı ve müdür yardımcılığı gibi önemli makamlara gelebilmek için öğretmenlerin bu yolu kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Hoy ve Miskel, 2015). Bu araştırmanın temel amacı, örgütsel güvensizlik ortamlarında hangi politik taktiklerin daha fazla tercih edildiğini öğretmenlerin görüşlerine başvurarak belirlemek ve bu taktikleri belirli temalar altında gruplandırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın ilk aşamasında öğretmenlere "Çok Amaçlı Güven Ölçeği" (ÇAGÖ) uygulanarak, ikinci aşamasında da yarı yapılandırılmış görüşme yöntemine başvurularak, hem nitel hem de nicel olarak öğretmenlerin görüşleri elde edilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Denizli iline bağlı bir ilçede farklı okul türlerinde görev yapan 12 öğretmen oluşturmaktadır. Bu örnekleme yöntemindeki amaç, çeşitliliği sağlamak yoluyla evrene genelleme yapmak değil, çeşitlilik arz eden durumlar arasında ne tür ortaklıkların ve benzerliklerin var olduğunu bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada örgütsel güveni ölçmek için ilçede bulunan 751 öğretmenden tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 185 öğretmene Çok Amaçlı Güven Ölçeği uygulanmıştır. Basit tesadüfi örneklemede evreni oluşturan her elemanın örneğe girme şansı eşittir. Dolayısıyla hesaplamalarda da her elemana verilecek ağırlık aynıdır (Arıkan, 2004).

Nitel veri toplama teknikleri ile ele alınan bu araştırmada, politik taktikler ile ilgili verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu görüşme formunda yer alan sorular belirlenirken, Mintzberg' in politik oyunlar sınıflamasından yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sistematik ve karşılaştırılabilir veri sunması yönüyle araştırmacılara kolaylık sağlar (Yıldırım ve Şimşek 2011). Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Gülbahar ve Alper, 2009). Bu araştırmada içerik analizi Verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada yapıldı (Yıldırım ve Şimşek 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çok Amaçlı Örgütsel Güven Ölçeği alt boyutlarına ilişkin bulgulara bakıldığında Yöneticiye Güven alt boyutu ortalaması 2.1, Meslektaşlara güven alt boyutu ortalaması 2.9, Öğrenci ve Veliye güven alt boyutu ortalaması 2.3 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre öğretmenlerin örgüte güven duymadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlere Mintzberg' in politik tanımlarından faydalanarak oluşturulan 18 soru soruldu. Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda öğretmen görüşleri analiz edildi. Bu görüşler markalaşma, değersizleştirme, politik Gündemi Kullanma, yıldırma, kayırmacılık, koalisyon kurma olmak üzere altı tema altında toplandı. Öğretmenlerin yaşadıkları olaylar ve çevrelerinde tanıklık ettikleri davranışları içeren veriler daha sonra maddeleştirildi. 25 tanesi dikey boyutta, yedi tanesi yatay boyutta ve yedi tanesi hem yatay hem dikey boyutta olmak üzere toplamda 39 madde oluşturuldu.

Anahtar Kelimeler: Politik Taktik, Markalaşma, Koalisyon Oluşturma, Değersizleştirme, Yıldırma

Kaynakça

Altıntaş, F.Ç. (2007). Örgüt yapısının örgütsel politika ve işlem adaleti üzerine etkisinin yapısal denklem modellemesi yardımıyla analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(2*), 136-147.

Arıkan, R. (2004). *Araştırma teknikleri ve rapor hazırlama.* Ankara: Asil Yayın.

Bolman, L., Deal, T. (2013). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak* (Çev. A. Aypay, A. Tanrıöğen). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Griffiths, D. E., Goldman, S., and McFarland, W. J. (1965). Teacher Mobility in New York City. *Educational Administration Quarterly*, 1,15-31.

Gülbahar Y. ve Alper A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Science, 42 (2)*, 93–111

Hoy, W., Miskel, C.. (2015). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (Çev. S. Turan). İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.

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

Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişken açısından incelenmesi***,** Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

(10220) Okul Müdürlerinin Performans Denetim Sistemindeki Rolünün, Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

CENNET KURBAN **TÜRKAY NURİ TOK**

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü ÖğrencisiPamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Problem Durumu

Eğitim sisteminin sürekli değiştiği ülkemizde, sistem üzerinde yapılan değişiklikler çoğu zaman pilot uygulamalara yer verilmeden, alanda araştırma yapılmadan hızlı geçişlerle uygulanmaktadır. Denetmen ve denetim kavramları da bu değişen sistemin içinde farklılaştırılmaktadır.

2014 tarihinde 652 Sayılı KHK'de yapılan değişiklikle 6528 sayılı yasa il eğitim denetmeni ve eğitim denetçileri maarif müfettişi olarak Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'na bağlanarak teftiş sistemi tek çatı altında birleşmiştir. Bu yönetmeliğe göre maarif müfettişlerine ildeki her tür ve düzeydeki tüm okul ve eğitim kurumlarını denetleme yetkisi verilmesi, kurumların üç yılda bir denetlenmesi, rehberlik ve denetim çalışmalarının birlikte yürütülmesi, denetimlerinin kurum denetimi ağırlıklı yapılması, genel olarak öğretmen denetiminin yapılmaması, okul müdürü ve öğretmenlere başarı puanı verilmemesi, denetim formlarının standart hale getirilmesi, denetimlerden sonra izleme ve değerlendirme yapılması gibi yeni düzenlemeler getirilmiştir (Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2015).

Son olarak da 9 aralık 2016 tarihinde kabul edilen kanunda Maarif müfettişlerinin, illerde il müdürlüklerine bağlı olarak inceleme, araştırma, rehberlik hizmetleri ile il müdürünün vereceği diğer görevleri yapması gerektiği ifade edilmektedir. Düzenlemenin yürürlüğe girdiği tarihten itibaren 1 yıl içinde, "Bakanlık Maarif Müfettişi" unvanlı toplam serbest kadro adedini geçmemek üzere "Maarif Müfettişi", "Eğitim Müfettişi", "Milli Eğitim Denetçisi" ve "İl Eğitim Denetmeni" unvanlarını ibraz etmiş olup halen bakanlık teşkilatında görevli olanlar ile bakanlık teşkilatında şube müdürü ve üstü kadrolarda fiilen çalışanlar ve milli eğitim uzmanı ile milli eğitim uzman yardımcılarından yabancı dil ve tez şartını karşılayanlar arasından yapılacak mülakatta başarılı olanlar, 2016 Yılı Merkezi Yönetim Bütçe Kanunu ile belirlenen atama sayı sınırlarına tabi tutulmaksızın bakan onayı ile "Bakanlık Maarif Müfettişi" olarak atanabileceği maddesi eklenmiştir. Bakanlık teşkilatında halen şube müdürü ve üstü kadrolarda çalışanlar ile milli eğitim uzmanı ve milli eğitim uzman yardımcıları arasından yapılacak atamaların sayısı, ihdas edilen Bakanlık Maarif Müfettişi kadro sayısının yüzde 5'ini geçemeyeceği ifadesine de yer verilmiştir (Resmi gazete, 2016) .

2015-2016 eğitim öğretim yılında okul müdürleri öğretmenlere performans değerlendirme puanı verdi. Henüz bu durumun olumlu ve olumsuz yönleri gözlemlenmeden şu an 360 derece performans değerlendirme sistemi gündeme alındı. Performans, bireylerin veya kurumların hedeflerine ulaşma oranlarının ölçülmesidir. Performans değerlendirmesi ise, önceden belirlenmiş belli standartlara veya "benzer pozisyonlardaki çalışanların performanslarına" dayanarak insanların, birimlerin veya kurumların performanslarının ölçülmesini içeren bir süreçtir (Alperten ve Camgöz, 2006). Bu değerlendirme sistemi içinde değerlendirme yapması beklenen sekiz kaynaktan birinin de müdür olması planlanmaktadır.

Öğretmen performans değerlendirme formunda 50 adet kriter yer almaktadır. Müdürler MEBBİS ekranında açılan formda öğretmenleri bu kriterlere göre değerlendirmektedir. Bu değerlendirme sisteminde liyakat usulüne dikkat edilip edilmediği, okullar arası belirli bir standardın oluşturulup oluşturulmadığı gibi soru işaretleri eğitimcilerin zihinlerini meşgul etmektedir. Bu puanlara bakılarak kariyer gelişimlerine karar verilecek olan öğretmenlerin, bu sisteme bakış açılarının ve performans puanlarının veriliş şekliyle ilgili fikirlerinin ve yorumlarının, adil davranılması, objektif olunması ve standartlaşmanın sağlanması gibi konulara ışık tutacağı ve uygulama sürecinde oluşan problemlerin tespitini sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma görüşme yapılacak öğretmenlerin görüşlerini içeren nitel bir çalışma niteliği taşımaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Denizli iline bağlı bir ilçede farklı okul türlerinde görev yapan 13 öğretmen oluşturmaktadır.

Nitel veri toplama teknikleri ile ele alınan bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sistematik ve karşılaştırılabilir veri sunması yönüyle araştırmacılara kolaylık sağlar (Yıldırım ve Şimşek 2008).Araştırma verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır (Gülbahar ve Alper, 2009). Bu çalışmada elde edilen verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması süreci, dört aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) Adlandırma, kodlama ve ayıklama aşaması, (2) kategori geliştirme aşaması, (3) geçerlik ve güvenirlik sağlama aşaması, (4) raporlaştırma aşaması (Tok ve Demir, 2016).

Adlandırma, kodlama ve ayıklama aşaması: Katılımcılardan gelen görüşme formları araştırmacılar tarafından incelenerek, görüşme notları bir araya getirildi. Sorulan sorulara ve verilen cevaplara göre bir gruplandırma yapıldı. Geçerli sayılan 13 görüşme Ö1, Ö2,…Ö13 şeklinde kodlanmıştır. Örneğin Ö13, ham veri metinlerindeki 13. Öğretmeni göstermektedir.

Kategori geliştirme aşaması: Araştırma soruları doğrultusunda kategoriler oluşturulduktan sonra araştırma kapsamına alınan formlarda yapılan açıklamalar birkaç kez okunup değerlendirilmiştir. Sonra alt kategoriler belirlenmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik sağlama aşaması: Araştırmanın güvenirliği için, uzman görüşüne başvurularak, katılımcı görüşlerinin yerleştirildiği kategori ile uyumlu olup olmadığına bakıldıktan sonra görüşlerine başvurulan uzmanlardan geçerli kabul edilen katılımcı görüşlerini, hiçbir katılımcı görüşünün dışarıda kalmayacağı şekilde kategori listesine yerleştirmeleri istenmiştir.

Raporlaştırma aşaması: Bulgular neden sonuç ilişkilerine bakılarak raporlaştırıldı.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde okul müdürlerinin performans denetimi yapmasının olumlu ve olumsuz sonuçları olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, değerlendirme formundaki maddelerin sınıf yönetimini tam olarak ölçemeyecek maddeler olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı maddelerin eğitim sistemimize uygun olmadığı ifade edilmiştir. Ancak öğretmenler bu değerlendirme sisteminin, sadece puan alıp neye göre puan alındığının belli olmadığı eski değerlendirme sistemine göre daha iyi olduğu görüşündedirler. Bununla birlikte tek taraflı değerlendirmenin sorunlara yol açabileceği görüşünü destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bütün okullarda etkileşimli tahta olmasına rağmen teknoloji kullanımı yeterliliğine yönelik maddelere yer verilmemiştir. Derslerde kullanılmak üzere dağıtılan tabletlerin kullanımını da içeren ayrıntılandırılmış maddelere yer verilmesinin projenin desteklenmesi açısından etkili olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Performans değerlendirme, Denetim, Punlama

Kaynakça

Camgöz, M., Alperten, N. (2006). 360 derece performans değerlendirme ve geri bildirim: bir üniversite mediko-sosyal merkezi birim amirlerinin yönetsel yetkinliklerinin değerlendirilmesi üzerine pilot uygulama örneği*, Yönetim ve Ekonomi Dergisi,13 (1).*

Gülbahar Y. ve Alper A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar konusunda bir içerik analizi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Science, 42 (2)*, 93–111

Kayıkçı, K., Özdemir, İ., Özyıldırım, G. (2015). Türkiye'de Denetim Anlayışı ve Uygulamalarındaki Değişimler Hakkında Okul müdürlerinin Görüşleri.Sözlü Bildiri, VII. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi. İzmir.

MEB. (2005a). *İlköğretimde denetim ve performans değerlendirme Esasları*, Ankara: Teftiş Kurulu Başkalığı.

Millî eğitim bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde Kararname ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde Değişiklik yapılmasına dair kanun . (2016). *T.C. Resmi Gazete*, 29913, 9 Aralık 2016.

Tok, T. N. Ve Demir, M. (2015). Lisansüstü öğrenci görüşlerine göre eğitim denetimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(2), 102-125.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

(10223) Eğitim Örgütleri İçin Örgütsel esneklik Ölçeği Geliştirme Çalışması

AHMET YURDAKUL — *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*
KAZIM ÇELİK — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Küreselleşen dünyada örgütler diğer örgütlerle rekabet edebilmek için değişime çok kolay adapte olmak zorundadırlar. Eğitim örgütleri de sürekli değişen çevreden etkilenmekte ve bu değişikliklere uyum sağlamak zorundadırlar. Gelişen teknoloji, sürekli değişen müfredat ve dolayısıyla üst yönetimin, velilerin ve öğrencilerin isteklerinin farklılaşması okul örgütlerinin de değişen koşullara hızlı bir biçimde adapte olmasını ve değişime açık bir denge kurmasını gerekli kılmaktadır. Örgütsel esneklik kavramı genel olarak örgütün değişime adapte olabilme kapasitesi olarak tanımlanabilir (Volberda,1996). Esnekliğin başka bir tanımı ise hızlı olmak, ortaya çıkan fırsatlardan hızlı biçimde faydalanmak ve risklerden kaçınmaktır (Philips&Wright,2009) . Örgütsel esneklik; mevcut durumun gereklerine göre farklı şeyler yapabilmek farklı yetenekleri ortaya koyabilmektir. Esneklik aynı zamanda bir örgütün çevre koşullarında meydana gelen gelişimden olumsuz etkilendiği zaman ayakta kalma becerisidir (Hatum&Pettigrew, 2006) .

Örgütsel esneklik gösteren örgütlerin özellikleri şu şekildedir;

- Adem-i Merkeziyetçi karar alma
- Değişikliğe kolayca adapte olabilen çok yönlü örgütsel yapı
- Çalışanların işlerini yaparken özerkliği
- Çevrede oluşan değişimlere göre planlamanın kolayca değiştirilebilmesi
- Bürokrasi azlığı
- Yatay iletişim
- Üstten sıkı denetimin olmaması
- Çalışanların karar katılımının yüksek olması
- Çevredeki diğer örgütlere benzememe (özgün olma)
- Çevredeki değişimleri gözlemleyebilme (Volberda,1997).

Alan yazın incelendiğinde örgütsel esneklik kavramının farklı boyutlarıyla kaşılaşılmaktadır. Bu boyutlar stratejik esneklik, iletişim esnekliği, kural esnekliği, yapı esnekliği olarak özetlenebilir.

Stratejik Esneklik: Volberda (1996) strateji esnekliğini örgütün değişen çevre koşullarına göre gelecek planlarında değişiklik yapabilmesi olarak tanımlamıştır. Stratejik esneklik, değişikliklere çabuk cevap üretilmesi gerektiği zaman ve organizasyon ilerde önemli olabilecek bilinemeyen değişikliklerle yüz yüze kaldığı zaman gereklidir. Stratejik esneklikle ilgili olarak tartışmalar ve zorluklar strateji esnekliğinin yapısal ve rutin olmaması olarak tanımlanmaktadır. Organizasyona, işaretler ve geri bildirimler çeşitli yorumlara açık olarak ve dolaylı bir şekilde çevreden gelir. Organizasyon genellikle değişikliklerle başa çıkabilmek için rutin ve standart cevaplara sahip olmadığından, yönetim, değişim için bir oyun planına sahip olmalı, geçerli stratejilerini parçalara ayırabilmeli, yeni teknolojilere başvurabilmeli veya ürünlerini yenileyebilmelidir. Kültürdeki gelişim de organizasyonla birlikte, stratejik esneklik için daha fazla imkan sağlar 8Volberda,1996).

İletişim Esnekliği: Esnek bir örgütte firma, yönetim görevleri, plan geliştirme, problem çözme ve karar verme, operasyonel görevlerle bütünleşmiştir. Çalışanların iş planlarındaki değişikliklerle uğraşmaları, çalışmalarını öğrenmeleri ve başkalarıyla paylaşmaları beklenmektedir. Bu tür firmalarda, işler çoğalır, daha az uzmanlaşma olur ve görev tanımları arasındaki sınırlar bulanık olur. Bütün bunları başarmak için etkili bir iletişim ağı gerekir (Tomer; 1994).

Kural Esnekliği: Örgütteki kurallar, örgütün faaliyetlerini yürütebilmesi ve özelliklerini koruyabilmesi için belirli bir düzeyde olmalıdır. Bu örgütün kararlı yada çekirdek kısmıdır. Ancak örgütün çevresindeki değişiklikler cevap verebilmesi için temel süreçleri ve kuralları destekleyen tüm sistemlerin değişebilmesi gerekmektedir. Görev tanımları değişebilmek hatta belirsiz olabilmelidir. Çalışanlara çerçevesi belirlenmiş görev tanımları kapsamında yetkiler verilmeli ve karar vermeleri sağlanmalıdır (Ceylan,2001).

Yapı Esnekliği: Yatay ve dikey iş genişletmelerinin olduğu, ürün hatları için küçük çalışma hücreleri veya küçük üretim ünitelerinin olduğu, proje takımlarının kullanıldığı, yapı esnek yapıdır (Volberda, 1996).

Okul örgütleri de diğer tüm örgütler gibi çevrede meydana gelen değişimlerden etkilenmektedir. Bu değişimlere hızlı cevap verebilmek değişimlerden olumsuz etkilenmemek adına önemlidir. Okulların esneklik becerilerinin ve esnekliğe etki eden

faktörlerin belirlenmesi okulların değişimden olumsuz etkilenmesinin önlenmesi adına önemlidir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı eğitim örgütlerinde örgütsel esneklik algısını ölçebilecek olan bir ölçme aracı geliştirmektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Eğitim örgütlerinde çalışan personelin örgütsel esneklik algısını ölçmeye yarayacak bir ölçek geliştirmeye yönelik bu çalışma tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016 - 2017 eğitim-öğretim yılında Uşak il merkezinde yer alan 385 devlet okulunda görev yapan 3986 **öğretmen** oluşturmaktadır. Araştırma için 212 öğretmenden veri toplanmıştır. Bu öğretmenlerin 104'ü (%49) kadın, 108'i (%51) erkek, 52'si (%24,5) 1-10 yıl, 76'sı (%36), 11-20 yıl, 59'u (%28) 21-30 yıl ve 25'i (%11) 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin 73'ü (%34,4) ilkokullarda, 53'ü (%25) ortaokullarda ve 86'sı (%40,6) liselerde çalışmaktadır. Örneklem grubu öğretmenlerin 21'i lise/önlisans, 167'si lisans ve 24'ü lisansüstü mezunudur. Tavşancıl'a göre (2002) ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem soru sayısının 5-10 katı olmalıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanması için hazırlanan ölçek kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak 212 öğretmene ulaştırılmıştır. Verilerin analizi için istatistik paket programları kullanılacaktır. Verilerin analizinde, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık-basıklık katsayılarına bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Çalışmada geliştirilen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach Alpha sayısı, üst %27 alt%27 bağımsız iki örneklemli T-testi ve faktörler arası korelasyon testleri yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliğini test etmek için Lawshe tekniği, yapı geçerliliğini test etmek için Açımlayıcı Faktör Analizi ve birleşim-ayrışım geçerliliği testleri yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçek geliştirilirken ilk başta 86 maddelik madde havuzu oluşturulmuş daha sonra uzman görüşlerinden sonra yapılan KGO hesaplamaları sonucu 43 madde ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan toplam korelasyon analizi ve temel bileşenler analizi sonucunda 6 madde daha ölçekten çıkarılmış ve 37 maddeden oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin güvenilirliğinin ölçülmesi için yapılabilecek çalışmalardan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını belirlemek ve iki yarım güvenilirliğini test etmek yollarına gidilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha değeri .95 olarak bulunmuştur. Bu oran ölçeğin iç tutarlığının mükemmel olduğunu göstermektedir. Ayrıca alt %27 ve üst %27'yi oluşturan grupların arasındaki farkı ölçmek için yapılan Bağımsız İki Örneklem t-Testi sonucunda aradaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu sonuç da geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Yapılan AFA sonucuna göre ölçeğin 5 faktörlü yapısı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu faktörlere alan yazın incelemesi sonucu strateji esnekliği, iletişim esnekliği, kural esnekliği, yönetim esnekliği ve yapı esnekliği isimleri verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel esneklik, eğitim,eğitim yönetimi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş.(2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (2) Ankara: Pegem Yayıncılık.Grant, R., (1996), Prospering in Dynamically - Competitive Environments: Organizational Capability as Knowledge integration, Organization Science, 7, 4, 375-387

Greenwood, R. and C. R. Hinings (1996). 'Understanding Radical Organizational Change: Bringing Together the Old and the New Institutionalism'. Academy of Management Review, 21, pp. 1022–1054.

Hatum,A. ve Pettigrew, A. (2006). Determinants of organisational flexibility. British Journal of Management. Vol. 17, 115–137

Hegarty, W., H., (1994), Organizational Survival Means Embracing Change, Business Horizons

Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tavşancıl, E.(2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi Ankara: Nobel Yayınevi.

Volberda, H.,W., (1992), Organizational Flexibility: Change and Preservation - Aflaxibility Audit and Redisgn Metod, Goroningen, The Netherlands: Volters-Northhoff.

Volberda, H.,W., (1996), Toward the Felexible form: How to remain vital in hypercompetitive environments, Organization Science vol 7, no.4. 359.

Yılmaz E ve Eser E. (2014) Boyutsal Değerlendirme Ölçeği (MIDAS) Türkçe Sürümünün Psikometrik Özellikleri. Anadolu Kardiyoloji Dergisi. 2011;11: 386-401.

(10224) Maarif Müfettişlerinin Görev Alanlarına İlişkin Görüşleri

AHMET YURDAKUL TÜRKAY NURİ TOK

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Problem Durumu

Günümüzde hızla ilerleyen bilim ve teknoloji, bireylerin ve toplumların değişim ve gelişme yönündeki sosyal ve ekonomik deneyimlerini ciddi olarak etkiler ve kurumların yapısını ve işlevini de paralel olarak değiştirir. Böylece, sistemdeki dengeler bozulmaya eğilim gösterir ve yeni durumlara uyum sağlamak için gözetim ve rehberlik hizmetlerinin önemi daha da artar. Çağdaş denetim anlayışına göre yönetim ve eğitimden sorumlu olan tüm yöneticileri ve öğretmenleri, değişiklikler hakkında ve disiplin durumlarını değerlendirmekten ziyade etkili bir kaynak hizmeti sunmak için bilgilendirmek gereklidir. Denetimin temel amacı da budur.

Türkiye'de yükseköğretim kurumları hariç, eğitim-öğretim hizmetinin devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) sorumludur. Rehberlik, denetim, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme yapma görevini bakanlıktaki Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'nda ve illerdeki Maarif Müfettişleri Başkanlıklarında görev yapan maarif müfettişleri yerine getirmektedir. Ayrıca, müsteşar adına, Bakanlığa bağlı merkez, taşra ve yabancı ülkelerdeki kurumlarda denetim görevlerini sürdüren iç denetçiler bulunmaktadır (Tok,2015).

Yeni yapılanmaya göre, bakanlıktaki Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'nda ve illerde Maarif Müfettişleri Başkanlıklarında görev yapan maarif müfettişleri rehberlik, denetim, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme yapma görevini yerine getirmektedir Müfettişlerin görevleri arasında bulunan inceleme-araştırma, teftiş, rehberlik-mesleki yardım ve yetiştirme görevleri ile soruşturma görevleri; onlardan beklenen yöneticilik, liderlik, öğreticilik, rehberlik, araştırma uzmanlığı rolleri ile sorgu yargıçlığı rolleri (Taymaz,2010) birbirleriyle çelişen farklı görev ve rollerdir. Bu tezatlık, denetleyen ve denetlenenlerin müfettişliği farklı algılamalarına neden olmakta; dolayısıyla toplumda müfettişlere yönelik olumlu ve olumsuz farklı algılar ortaya çıkmaktadır (Tok, 2013; Demir&Tok,2016) .

"Araştırma-inceleme ve soruşturma", "rehberlik-mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme" görevleri farklı uzmanlık alanlarıdır ve farklı nitelikler gerektirir. Bundan dolayı bir denetmene tüm bu rollerin yüklenmesinden ziyade belirli bir alanda uzmanlaşmalarının sağlanması bir gerekliliktir ve bu yüzden bu iki uzmanlık alanının her birinde, uzman müfettişleri eğitmek ve çalıştırmak faydalı olacaktır (Aküzüm&Özmen,2013).

Tok (2013) iş görenlerin çoğunun müfettişler hakkında olumsuz düşüncelere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Aynı çalışmada katılımcıların müfettişlerle ilgili en çok kullandıkları metaforların; kabus, eleştiri, yargılama, kontrolcü gibi olumsuz kavramlar olduğu ortaya konmuştur (Tok,2013). Bu da iş görenlerin denetçiler ile ilgili olumsuz düşünceler içerisinde olduklarını göstermektedir.

Bu bağlamda konunun baş aktörü olan maarif müfettişlerinin denetim sistemi ve görev alanları ile ilgili görüşlerini ortaya koymak ve bu görüşler doğrultusunda çözüm önerilerinde bulunmak önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı maarif müfettişlerinin görev alanları ve denetim sisteminin geliştirilmesi ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Maarif müfettişlerinin rehberlik görevlerine yönelik düşünceleri nelerdir?

2- Maarif müfettişlerinin soruşturma görevlerine yönelik düşünceleri nelerdir?

3- Maarif müfettişlerinin rehberlik ve soruşturma görevini bir arada yapmalarına ilişkin düşünceleri nelerdir?

4- Maarif müfettişlerinin denetim sisteminin gelişmesi için alınması gereken tedbirler konusunda düşünceleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Araştırma müfettişlerin görüş ve değerlendirmelerinden yola çıkılarak yapılan nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak olanaklıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Nitel araştırmalar, ürünlerden ya da çıktılardan daha çok süreç ile ilgilenmektedir. Dolayısıyla nitel araştırmalarda anlamlar önem taşımaktadır (Merriam, 1988: Akt. Yılmaz ve Altınkurt, 2011) .

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016/2017 eğitim-öğretim yılında Ege bölgesinin bir ilinde görev yapan 7 maarif müfettişi

oluşturmaktadır. Bu ilde toplam 8 müfettiş çalışmaktadır ve araştırma için bu müfettişlerin 7'sine ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada nitel veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sistematik ve karşılaştırılabilir veri sunması yönüyle araştırmacılara kolaylık sağlar (Yıldırım ve Şimşek 2008). Ayrıca bu tür görüşmeler, katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar. Açık uçlu sorular, görüşmeye eşdeğer özellikler taşıdığından görüşme formuna alınmıştır (Merriam,2013; Altun ve Memişoğlu, 2008; Akt. Demir&Tok,2016). Müfettişlerin verdikleri cevaplar anında not edilmiş ve daha sonra analizi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada *içerik analizi* kullanılmıştır. İçerik analizi sözel, yazılı ve diğer materyallerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan 2001).

Bu çalışmada elde edilen verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması süreci, dört aşamada gerçekleştirilmiştir:

(1) Adlandırma, kodlama ve ayıklama aşaması (2) kategori geliştirme aşaması,

(3) geçerlik ve güvenirlik sağlama aşaması, (4) raporlaştırma aşaması.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Müfettişlerin rehberlik görevlerine ilişkin görüşleri incelendiğine müfettişlerin bu görevlerini yeterince yerine getiremediklerini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Müfettişler ders denetimi yapmadıkları için öğretmenlerle birebir iletişim kuramadıklarını ve bu yüzden de öğretmenlere yönelik rehberlik ve iş başında yetiştirme görevini yerine getiremediklerini düşünmektedirler.

Maarif müfettişleri inceleme ve soruşturma görevlerini daha rahat yerine getirebildiklerini düşünmektedirler. Ancak bu görevi yerine getirirken ifade almada karşılaştıkları sorunları dile getirmişlerdir. Müfettişler ifade alma sırasında tanıklara ulaşmada sıkıntı yaşadıklarını, tanıkların baskı altına alındığını ve ifade vermekten çekindiklerini dile getirmişlerdir.

Maarif müfettişlerinin hem rehberlik hem de soruşturma görevleri olması üzerine düşünceleri incelendiğinde müfettişlerin bu konuda olumsuz düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Müfettişler bu görevlerin farklı müfettişler tarafından yapılması gerekliliğini ve yöneticilerin kendilerine karşı takındıkları olumsuz tutumlardan bahsetmişlerdir.

Müfettişlerin denetimin geliştirilmesi ile ilgili görüşlerinde ise öne çıkan hususlar mevzuat değişikliği, müfettiş sayısının artırılması,iş yükünün azaltılması ve yönetici ve öğretmenlerin müfettişler hakkındaki olumsuz algılarının değiştirilmesi konularıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, denetim, maarif müfettişleri

Kaynakça

Aküzüm, C., Özmen, F. (2013), Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirmeyeterlikleri bir meta-sentez çalışması, *Ekev Akademi Dergisi*, 56, 97-120.

Bennett, T. (1997). *Clinical supervision marriage: a matrimonial metaphor for understanding the supervisor-teacher relationship.* (ED408246) Retrieved from http://www.eric.ed.gov/.

Bredeson, P. V., Johannson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of in-service education*, 26(2), 385-401.

Coladarci, T. & Breton, W. A. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239.

Demir, M. & Tok, T. N. (2015). Lisansüstü öğrenci görüşlerine göre eğitim denetimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*6(2), 102-125.

Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk eğitim sisteminin bir alt sistemi olarak denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleriyle karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2(23), 23-47.

Demirtaş, Z. (2010). Öğretmeni hizmet içinde yetiştirmenin bir aracı olarak denetim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), 41-52.

Janssens, F.J.G. & Amelsvroot, G. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation* 34,15–23

Özmen, F. ve Yasan, T. (2007). Türk Eğitim sisteminde denetim ve Avrupa birliği ülkeleri ile

karşılaştırılması. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 204-210

Tok, T. N. (2013). Who is an education supervisor? A guideor a nightmare? *International Journal of*

Social Sciences and Education, 3(3), 752-769.

Tok, T. N. (2015). *Farklı Gözlerden Maarif Müfettişleri. (Ed. Aydın, İ. ve Çınkır, Ş.) Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran'a Armağan Eğitimde 52 Yıl İçinde*, Anı Yayıncılık, Ankara.

(10320) Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Doktora Programı Öğrencilerinin Sosyal Kimlik Algılarına İlişkin Nitel Bir Çalışma

NEZAHAT GÜÇLÜ — *Gazi Üniversitesi*

NESLİHAN KURT — *MEB*

Problem Durumu

İlk kez Festinger'in (1954) sosyal karşılaştırma teorisi ile gündeme gelen sosyal kimlik kuramı, daha sonra Tajfel (1978), Turner (1975) ve Tajfel ve Turner (1979) tarafından geliştirilmiştir. Grup üyeliğini, grup süreçlerini ve gruplar arası ilişkileri ele alan kuram, kendi grubunu diğer gruplardan daha üstün olarak algılamaya ve olumlu özdeğerlendirme yapmaya neden olan bir sosyal psikoloji kuramıdır (Hogg ve Abrams, 1988: 8). Bu kuramda sosyal kimlik, bireyin belirli bir sosyal gruba veya gruplara üyeliğinden ve bu üyeliğe atfedilen değerlerden doğan benlik kavramı ile bir kişinin bir sosyal kategoriye veya bir gruba ait olduğunun bilgisidir (Hogg ve Abrams, 1988: 38-40; Demirtaş, 2003). Diğer taraftan gruplararası algı ve davranışı duyuşsal ve bilişsel süreçlerle birlikte ele alan bu kurama göre sosyal kimlik, bireylerin kendilerini bir grup içinde tanımlamalarına ve diğer grup üyeleriyle etkileşime girmelerine yol açarak onların belirli bir rahatlık düzeyine ulaşmalarını sağlamaktadır (Levine ve Moreland, 1998).

Sosyal kimlik kuramının varsayımları ile yakından ilişkili olan kavramlar; sosyal kimlik (Turner, 1982:2), sosyal karşılaştırma (Festinger, 1954; Hogg ve Abrams, 1988:24), sosyal sınıflandırma (Turner, 1982:2) ve sosyal yapı (Burke, 2004) olarak ele alınmıştır (Demirtaş, 2003). Diğer taraftan bu kuramın; benlik, ben ve ötesi, stereotip, önyargı ve ayrımcılık gibi çeşitli kavramları bünyesinde barındırdığı görülmektedir (Sürgevil, 2010). Alan yazında birbiriyle iç içe geçmiş bu kavramlara kısaca değinen çalışmalara (Hortaçsu, 2014; Sürgevil, 2010) ve bu kavramlardan yalnızca birini ele alan çalışmalara (Festinger, 1954; Turner, 1975) rastlanmaktadır. Kuramının temel varsayımları aşağıdaki gibidir (Demirtaş, 2003):

- İç grup/dış grup karşılaştırmasını anlatan *sosyal karşılaştırma* (Festinger, 1954; Turner, 1975: 30)
- İç grup kayırmacılığını anlatan *en küçük grup paradigması* (Tajfel, 1971; Hortaçsu, 2014:267)
- Kişinin sosyal kimliğinin olumlu olup olmamasının, bağlı olduğu grubun yapısıyla ilişkili olduğunu anlatan *sosyal yapı* (Burke, 2004).
- İç grupla özdeşleşmeyi ve grup üyeliğini öne çıkaran *sosyal kimlik* (Turner, 1982)

Bu varsayımların yanında, sosyal kimliğe ilişkin farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Sosyal kimliğin, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyutta (Stets ve Burke, 2000); merkeziyet, grup içi etki ve kurum içi bağlar olmak üzere üç boyutta (Cameron, 2004); kategorizasyon, aidiyet duygusu ve olumlu tutumlar biçiminde üç boyutta (Feitosa ve diğ., 2012) ele alındığı görülmektedir.

Konuyla ilgili olarak; sosyal kimlik ile rol üstlenmenin üretkenliğe etkisi (Coşkun, 2005), örgütsel özdeşleşme ve iletişim ilişkisi (Tüzün ve Çağlar, 2008), farklılıkların yönetimine temel oluşturan sosyopsikolojik kuramlar (Sürgevil, 2008) ve öğretmenlerin sosyal kimlik algılarını belirleme (Sevim, 2011) çalışmaları yapılmıştır.

Bireylere sosyal uyum kabiliyeti ile yüksek bir benlik saygısı kazandırma, kuramın sözünü ettiği tüm eğilimlere ilişkin farkındalığı arttırmakla mümkün olabilir. Diğer taraftan örgütsel özdeşleşme, iletişim ve farklılıkların yönetimi gibi tartışmaların temelinde sosyal kimlik kuramının bulunmasına karşılık, alanyazında konuyla ilgili yapılan çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda eğitim yönetimi ve denetimi alanında doktora yapan öğrencilerin sosyal kimlik algılarını belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, eğitim yönetimi ve denetimi alanında doktora yapan öğrencilerin sosyal kimlik algılarının belirlenmesidir. Bu kapsamda katılımcıların aşağıdaki sorulara ilişkin görüşleri alınmıştır:

1. Toplumda belli bir sosyal çevreye sahip olma konusundaki görüşleriniz nelerdir?
2. Sosyal çevrenizi düzenlerken diğer bireylere benzeme ve onlarla bütünleşmeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?
3. Sosyal çevrenizi düzenlerken diğer bireylerden daha farklı olmaya ilişkin görüşleriniz nelerdir?
4. Çevredeki olayları kategorik hale getirerek değerlendirmeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?
5. Kendi grubunuzu, sürekli toplumdaki diğer gruplarla karşılaştırarak görme konusundaki görüşleriniz nelerdir?
6. Kendinizi ait olduğunuz sosyal kimliğe göre düşünmenin, kurumunuzdaki performansınıza ve verimliliğinize etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
7. Toplumda, demografik farklılıklarınızdan (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi) kaynaklı olarak yaşadığınız duygu durumlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan "olgubilim" deseni kapsamında yürütülmüştür. Olgubilim çalışmalarında genellikle belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın çalışma grubunu 2016 yılının bahar döneminde Eğitim Yönetimi ve Denetimi programında doktoraya devam eden toplam yedi katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmanın amacı ışığında nitel veri toplama araçlarından biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve form yedi açık uçlu sorudan oluşmuştur. İçeriğine göre bazı sorular sonda soruları ile desteklenmiştir. Sosyal kimlik kuramına dayalı olarak hazırlanan görüşme maddelerinin amaca uygun, anlaşılır ve kısa olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme formunun geçerliliğini saptamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuş ve alınan uzman görüşleri doğrultusunda form yeniden düzenlenmiştir. Görüşme maddelerinden beşincisinde daha sonra değişiklik yapılmıştır. Çünkü Festinger'e (1954) göre sosyal karşılaştırma bireylerarası, Tajfel'e (1978) göre ise gruplararası bir karşılaştırma olarak ele alınmıştır. Bu araştırmada Tajfel'in (1978) sosyal kimlik kuramının "biz" ve "diğerleri" arasındaki karşılaştırma yaklaşımı benimsenmiş ve "kendinizi sürekli diğer bireylerle karşılaştırma" biçiminde hazırlanan beşinci soru maddesi, "kendi grubunuzu sürekli toplumdaki diğer gruplarla karşılaştırma" olarak değiştirilerek katılımcılara yeniden sorulmuştur. Görüşme esnasında amaçtan sapmamaya çalışılarak notlar alınmış, cevapların kapsamlı olmasına gayret edilmiştir.

Toplanan veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Diğer bir deyişle görüşme tekniği ile elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz, metinde verilmek istenen mesaj ile ilgili çıkarımda bulunmak için içerik analizi tekniklerinden faydalanılmıştır. Bu çalışmada katılımcıların tamamı, en aktif olduğu sosyal yapı olarak kendini çalıştığı kamu kurumunda konumlandırmış, sosyal kimliğini de kurumsal kimliği ile tanımlamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularının *sosyal yapı* boyutuna göre, katılımcılar toplumda belli bir sosyal çevreye sahip olmayı; hayatı kolaylaştırma, farklı ihtiyaçlara cevap verme ve motivasyonu yükseltme gibi sebeplerden dolayı önemli bulmaktadır. *Sosyal kimlik* boyutuna göre katılımcıların geneli, sosyal çevreyi düzenlerken diğer bireylere benzeme ve onlarla bütünleşmeyi, çevreyle uyum kapasitesini arttırmaya yönelik bir süreç olarak ele almıştır. S*osyal sınıflandırma* boyutunda, çevredeki olayları kategorik hale getirerek değerlendirmeye ilişkin katılımcıların önemli bir kısmı (n=5) çevrede yaşanan olayları "biz ve ötekiler" biçiminde kategorik hale getirerek değerlendirmediğini belirtirken, bir bölümü de (n=2) kendini ait olduğu sosyal kimliğe göre düşünmenin, özsaygıyı geliştiren olumlu bir durum olduğunu ifade etmiştir. S*osyal karşılaştırma* boyutunda kendi grubunu sürekli diğer gruplarla karşılaştırmaya ilişkin katılımcı görüşlerinin bir bölümü (n=5) karşılaştırmayı doğru bulmadığı biçimindeyken, diğer bölümü (n=5) rekabeti arttırma bağlamında bunu önemli bulmaktadır.

Araştırma bulgularından hareketle farklı sosyal kimliklere sahip grupların birbirini kendi gerçekliği içinde kabul etmesinin, özsaygıya, motivasyona, performansa ve verimliliğe olumlu etkide bulunduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal kimlik, Sosyal karşılaştırma, Sosyal sınıflandırma, Sosyal yapı

Kaynakça

Burke, P. J. (2004). Identities and social structure: The 2003 Cooley-Mead award address. *Social psychology quarterly*. *67*(1): 5-15.

Demirtaş, H. A. (2003). Sosyal Kimlik Kuramı, Temel Kavram ve Varsayımlar. *İletişim Araştırmaları*, *1*(1), 123-144.

Cameron, J. E. (2004). A three-factor model of social identity. *Self and Identity*, *3*(3), 239-262.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*,*7*(2), 117-140.

Feitosa, J., Salas, E. & Salazar, M. R. (2012). Social identity: Clarifying its dimensions across cultures. *Psihologijske teme,21*(3), 527-548.

Abrams, D. & Hogg, M. A. (1988). Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes. Routledge.

Hortaçsu, N. (2014). *Grupiçi ve Gruplararası Süreçler*. Ankara: İmge Yayınları.

Levine, J. M. & Moreland, R. L. (1998). Small groups. In D. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey

(Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 415-469).

Sürgevil, O. (2010). *Çalışma yaşamında farklılıkların yönetimi*. Nobel Yayıncılık.

Sevim, O. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sosyal Kimlik Algıları. *Karadeniz Uluslararası Sosyalbilimler Dergisi*, *11*.sayı

Stets J. E. & Burke P. J. (2000). Identity Theory and Social Identity Theory *Social Psychology Quarterly*, *63*(3): 224-237.

Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*. London: Academic Press

Turner, J. C. (1975) "Social Comparison and Social İdentity: Some Prospects for Intergroup Behaviour", *European Journal of Social Psychology*, 5, s. 5-34.

Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. *Social identity and intergroup relations*, 15-40.

Yıdırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları

(10435) Değişim Yönetimi Bağlamında 4+4+4 Eğitim Sisteminin Değerlendirilmesi

MEHMET AKİF HELVACI — *Uşak Üniversitesi*
ALİ KILIÇOĞLU — *Milli Eğitim Bakanlığı*
HATİCE ASLAN — *Uşak Üniversitesi*

Problem Durumu

1980 yılından itibaren dünyada olduğu gibi Türkiye'de de eğitim sistemi içerisinde yeniden yapılanma, eğitim reformu ve geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Örnek olarak eğitim enstitürlerinin iki yıldan dört yıla çıkarılması; LİMME Projesi (Lise Mezunlarını Meslek Edindirme) projesi; temel eğitimin sekiz yıla çıkarılması; Milli EğitimiGeliştirme Projesi; ilk ve ortaöğretim sistemini geliştirme yönünde düzenlemeler; üniversite giriş sınav sisteminin yeniden ele alınması; merkez ve taşra örgütlerinde yeniden düzenlemeler; MEB'in Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun değişikliği çalışmaları; okul müfredatlarındaki değişmeler; Toplam Kalite Yönetimine yönelik çalışmalar; okullarda bilgisayar kullanımının başlatılması; öğretmen, uzman öğretmen, başöğretmen gibi öğretmenlik ünvanlarında yapılmak istenen birtakım değişiklikler; 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren Türk eğitim sistemi içerisinde yer alan 4+4+4 eğitim sistemi gibi yapısal, teknolojik, insan ve amaçlar, hedefler boyutunda birtakım değişikliğe neden olabilecek bazı girişimler gerçekleştirilmiş ya da gerçekleştirilmek istenmektedir. Ekonomik sıkıntılar, maddi imkanların kısıtlı olması, bina ve fiziki imkanların yetersiz olması da değişim yönetimini zorlaştırabilmektedir. Bunların sonucu olarak okullar günün koşullarına ayak uydurmak için değişim içerisine girmektedir. Böylelikle değişim yönetimi eğitim kurumları için çok önemli bir mesele haline gelmektedir (Helvacı ve Kıcıroğlu, 2010; Tanrıöğen, 1995; Erdoğan, 2005; Karip, 1996).

Amerika Birleşik Devletleri gibi gelişmiş ülkelerde eğitimde değişim konusunda bilgi ve deneyim birikimi bulunmasına rağmen Türkiye'de bu konuda çalışmaların sayısı oldukça azdır ve yetersizdir. Eğitimde yeniliklerin ve reformların öngörüldüğü bir dönemde değişim uygulamalarının başarılı olmasınında ya da başarısızlığında etkili olan etkenlerin belirlenmesi bir zorunluluk olmuştur. Eğitimde gerçekleşen başarısız bir reform olumsuz beklentilere neden olurken; olumsuz beklentiler ise değişime karşı direnmeye neden olmaktadır. Bu açıdan eğitimde değişimin nasıl yönetileceği ve değişimin eğitim sisteminde ya da okullarda nasıl yönetildiği araştırılması gereken önemli bir konudur. Çünkü değişim belli bir sistematiğe sahip olan bir süreçtir (Helvacı ve Kıcıroğlu, 2010; Erdoğan, 2005; Tanrıöğen, 1995; Alkan, 1992; Alıç, 1990).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, 2012-2013 yılında uygulamaya konan 4+4+4 eğitim sisteminin değişim yönetiminin aşamalarından biri olan "değişimi sürdürme" aşamasında gerekli yönetsel ilkelerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini tespit etmektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanması sonrasında yeni sistemin kurumsallaşması için destekleyici faaliyetler gerçekleştirildiğini düşünüyor musunuz? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

2) 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanması sonrasında kontrol ve değerlendirmelerin yapıldığını düşünüyor musunuz? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

3) 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanması sonrasında, yeni yeterlikler ve becerilerin geliştirilmesi için gerekli çabalar sağlandı mı? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Araştırma değişimi yönetme bağlamında 4+4+4 eğitim sisteminin sürdürülmesine ilişkin gerekli ilkelerin gerçekleşip gerçekleşmediğini incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilimde sorular ve sorunlar ile özler betimlenir böylelikle bilincin araştırılması gerçekleştirilir. Diğer bir ifadeyle algılamalar incelenir (Sönmez ve Alacapınar, 2016). Mevcut araştırmada birey ya da durum temelli bir yaklaşım benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 25 öğretmen ve okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemine uygun olarak öğretmen ve okul müdürlerinden çalışma grubu seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç, göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu amaçla çeşitlilik çalışma kıdemine, öğretmenlik branşına, okulun bulunduğu yere, okul türüne göre alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılacaktır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmıştır. Konu tasarlandıktan

sonra formda yer alması düşünülen maddeler belirlenmiştir. Araştırmada okul müdürlerine ve öğretmenlere yöneltilen sorular

şunlardır: 1) 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanması sonrasında yeni sistemin kurumsallaşması için destekleyici faaliyetler gerçekleştirildiğini düşünüyor musunuz? 2) 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanması sonrasında kontrol ve değerlendirmelerin yapıldığını düşünüyor musunuz? 3) 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanması sonrasında, yeni yeterlikler ve becerilerin geliştirilmesi için gerekli çabalar sağlandı mı? Elde edilen bilgilerden yararlanılarak forma son hali verilmiştir ve oluşturulan görüşme soruları araştırma kapsamındaki katılımcılara yöneltilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular, Sonuç ve Öneriler

Araştırma süreci devam etmektedir. Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular ışığında istatistiksel araştırma sonuçları paylaşılacak ve öneriler geliştirilecektir.

Araştırmanın tamamlanmasından sonra şu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda 2012-2013 yılında uygulamaya konan 4+4+4 eğitim sisteminin değişim yönetiminin aşamalarından biri olan "değişimi sürdürme" aşamasında gerekli yönetsel ilkelerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini tespit edilmiş olacaktır: 1) 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanması sonrasında yeni sistemin kurumsallaşması için destekleyici faaliyetler gerçekleştirildiğini düşünüyor musunuz? 2) 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanması sonrasında kontrol ve değerlendirmelerin yapıldığını düşünüyor musunuz? 3) 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanması sonrasında, yeni yeterlikler ve becerilerin geliştirilmesi için gerekli çabalar sağlandı mı?

Araştırmanın tamamlanmasından sonra şu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda öneriler geliştirilecektir: 1) 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanması sonrasında yeni sistemin kurumsallaşması için destekleyici faaliyetler gerçekleştirildiğini düşünüyor musunuz? 2) 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanması sonrasında kontrol ve değerlendirmelerin yapıldığını düşünüyor musunuz? 3) 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanması sonrasında, yeni yeterlikler ve becerilerin geliştirilmesi için gerekli çabalar sağlandı mı?

Anahtar Kelimeler: 4+4+4 Eğitim Sistemi, Değişim Yönetimi, Öğretmenler

Kaynakça

Alıç, M.(1990). *Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınlan. No:15.

Alkan, M.(1992). *Ortaöğretimde Yenileşme*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Helvacı, M. A. ve Kıcıroğlu, B. (2010). İlköğretim okullarının değişime hazır bulunuşluluk düzeyleri (Uşak İli Örneği). *Akademik Bakış Dergisi* (21), s. 1-30.

Erdoğan, M. (2005). Yeni Geliştirilen Beşinci Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Müfredatı: Pilot

Uygulama Yansımaları. *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını*

Değerlendirme Sempozyumu, (2005, 14–16 Kasım), Erciyes Üniversitesi Sabancı

Kültür Sitesi, Kayseri.

Karip, E. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. Eğitim Yönetimi 2: 245-257.

Özdemir, S. (1995). *Eğitimde örgütsel değişme: Ders geçme ve kredili sistem üzerine bir araştırma*. MEB: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. Ankara.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tanrıöğen, A.(1995). Değişikliğe karşı direnme ve eğitim yöneticilerinin direnme karşısındaki rolleri. *Çağdaş Eğitim.* 211, ss:8-12.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(10627) Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarının Değerlendirilmesine İlişkin Oluşturdukları Görsel Metaforlar

SİBEL GÜVEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Problem Durumu

Değişim kültürünün yeni anahtar terimi olarak kabul edilen küreselleşme, evrensel bir olgudur. Küreselleşme ile ön plana çıkan bilgi, bilgiyi kullanacak bireylerin yetiştirilmesi ve her gün kendini yenileyen bilişim teknolojilerine ayak uydurmak toplumlar için zorunluluk haline gelmiş, buda beraberinde bireylerin yetiştirildiği ülkeleri ve sistemleri etkilemiştir. Her toplum, ihtiyaç duyduğu insan yetiştirme modelini oluşturmak için geçmişten günümüze farklı metot ve yaklaşımlarla farklı modeller kullanma yoluna gitmiştir. Kullanılan tüm modellerin ilk basamağını eğitim alanında yapılan yenilikler oluşturmuştur. Çünkü eğitim, modern toplumların kendilerini yeniden üretmek adına sahip oldukları en önemli yapıdır. Bu nedenle özellikle toplumdaki insan gücünü yetiştirecek olan öğretmenlere gelişen çağa ayak uydurmak için farklı anlam ve derin roller yüklenmiştir. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin büyük bir kısmını hizmet öncesi dönemde aldıkları mesleki eğitim sürecinde kazandıkları bilinmektedir. 1982 yılından bu yana öğretmen yetiştirme görevi üstlenen eğitim fakülteleri, öğretmen eğitiminde kalitenin artırılması ve belirli standartların oluşturulması amaçlarıyla kurulmuştur. Ancak eğitim fakültesi mezunu olmayanlar da pedagojik öğretmen yetiştirme programlarını tamamlayarak öğretmen sertifikası programlarıyla öğretmen olarak atanabilmektedir. Şüphesiz pedagojik formasyon sertifika programları sistemde istenmeyen bir olgu olarak görünse de hala uygulamada olan ve birçok fakülte de devam eden bir öğretmen yetiştirme biçimi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle, pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyim bakımından kendilerini ve öğretmenlik mesleğinin neresinde olduklarını algılama biçimleri büyük önem taşımaktadır.

Metafor, birbirinden farklı kavramlara özgü anlam ve bilişsel sistem arasındaki uzlaşmayı sağlayan sözel anlatımların ve bilişsel yapıların bir yansıması olarak tanımlanmaktadır. 1980 yılların başından beri kullanılan metaforlar, dilin ve sözcüklerin yetersiz kaldığı durumlarda bireylerin iç dünyalarına ait duygu ve düşüncelerini ifade etmek için kullandıkları metaforlar araç olarak bunları dış dünyaya taşınmaktadır. Metafor, bilinmeyen şeylerin öğretilmesi için mükemmel bir teknik, öğrenilen bilgilerin akılda tutulması ve hatırlanması konusunda da geçerliliği kanıtlanmış bir araçtır. Metaforlar sadece sözel olarak değil, imgeler yolu ile de görsel metaforlar olarak kullanılabilmektedir. Görsel metaforlar, farklı imgeler yolu ile bireyin iç dünyasının nasıl şekillendiğini açıkça ortaya koymaktadır. Görsel metaforlar, psikoloji ve reklamcılık alanlarında sıkça kullanılmasına rağmen son yıllarda eğitim alanında da kullanılmaya başlamıştır. özellikle okul öncesi eğitim kademesinde bulunan çocukların kendilerini ve bilişsel dünyalarını resimler yolu ile anlatmaları görsel metafor çalışmalarının eğitimde kullanılmaya başlandığının kanıtları arasında yer almaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada pedagojik formasyon öğrencilerinin pedagojik formasyon sertifika programlarının değerlendirilmesine ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar yolu ile formasyon öğrencilerinin pedagojik formasyon programlarına ilişkin olan bakış açısını ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çalışma grubu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde 2015-2016 öğretim yılı yaz döneminde açılan pedagojik formasyon grubunda edebiyat, grafik tasarım, tarih, geleneksel Türk sanatları, hemşirelik acil afet ve ilk yardım, ebelik, peysaj mimarliği, seramik ve görsel sanatlar bölümlerinde bulunan 177 formasyon öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kağıtlarında her hangi bir görsel metafor ifadesine yer vermeyen ya da geçersiz konu ile ilişkisi olmayan görsel metafor kullanan 24 formasyon öğrencisi araştırma kapsamına dahil edilmezken, geçerli görsel metafor üreten toplam 153 formasyon öğrencisinin görsel metaforları araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Verilen analizi görsel metafor analiz tekniği kullanılarak yapılmıştır. Formasyon öğrencilerine pedagojik formasyon eğitimini neye benzettikleri sorularak resim etmeleri ve neden bu resmi çizdiklerinin açıklanması istenmiştir. Metaforik görseller, kağıtların okunması ve numaralandırılması, isim verilmesi ve kodlama, sıralama, kategorileştirme ve yorumlama basamakları takip edilerek analiz edilecektir. Analiz edilen metaforlar, kategorileştirildikten sonra tablolaştırılarak frekans dağılımları verilerek bulgular kısmında sunulacaktır. ayrıca her bir kategoriye uygun görsel metafor örnek olarak ait olduğu tablo altında gösterilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya ait bulgular, sonuç ve öneriler ve de örnek resimler tamamlanma aşamasında olup kongrede sunulacaktır. . . . . .
. . . . . .

Anahtar Kelimeler: pedagojik formasyon, görsel metafor analizi

Kaynakça

Çocuk, H. E., Yokuş, G. Ve Tanrıseven, I. (2015) Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Öğretmenliğe İlişkin Özyeterlik ve Metaforik Algıları: Mersin Üniversitesi Örneği, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 12, Sayı 32, s. 373-387

Elkatmış, M., Demirbaş M. ve Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 3(3), 41-50.

ÖSYM (t.y.). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin usul ve esaslar. http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2014/PEDAGOJI/FormasyonUsulVeEsasl arDuzeltmeENSON.pdf

Güven, B. ve Güven, S. (2009) İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Metafor Oluşturma Becerilerine İlişkin Nicel Bir İnceleme, Mayıs 2009 Cilt:17 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 508-518

Karslı, M.D., Güven, S., Çiftçi, İ., Başar, M. ve Arslan, H. (2012) WHAT IS YOK? A Visual Study of Metaphor, National Social Science Proceedings, Volume 49-2, national Tecnology and Social Science Conferance, Las-vegas.

Lakoff, G. ve Jonhson, M. (1980). Metaphor we live by. Chicago: University of Chicago Press

Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin genel öz-yeterlik ve epistemolojik inançlarının karşılaştırmalı incelemesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (2), 193-214

Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen adaylarının pedagojik formasyona ilişkin metaforları. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(8), 1421-1429.

YÖK (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Y.Ö.K Ankara.

(10700) Türkiye'de Askeri Darbeler Ve Eğitim: 1960-1971

BİRGÜL ULUTAŞ

MEB

Problem Durumu

Cumhuriyet tarihinde askeri darbeler, eğitim tarihi açısından da önemli dönüm noktaları olarak değerlendirilebilir. 27 Mayıs 1960 askeri darbesi cumhuriyet tarihinde, siyasi iktidara ideolojik bir muhalefetle son veren ilk askeri darbe olmakla birlikte, yeni ve bir öncekinden farklı nitelikte bir anayasa ile tesis edilen tarihsel bir kırılma noktası olarak da önem taşımaktadır. Bu kırılmayı takip eden on yılın sonunda 12 Mart 1971'de yeni bir askeri müdahale yaşanmış ve bugün apaçık bir darbe olarak görülebilecek bu müdahalenin ardından gerçekleştirilen anayasa değişiklikleri ve uygulamalar, muhafazakâr parlamento çizgisindeki rejimin pekiştirilmesiyle sonuçlanmıştır. Bu bakımdan 27 Mayıs ile 12 Mart askeri darbeleri arasında ideolojik bir kopuş olduğu görülmektedir. Yani 27 Mayıs, muhafazakâr sağ siyasete bir alternatif gibi görülürken; 12 Mart, muhafazakâr sağ siyaseti pekiştiren bir müdahale görünümüne sahiptir. Haliyle 27 Mayıs'tan 12 Mart'a uzanan dönem kendi başına bir siyasi laboratuvar olma özelliği taşımaktadır. Askeri darbelerle gelen askeri rejimlerde yıpranan ve kendisinden uzaklaşıldığı düşünülen resmi kimliğe/ ideolojiye yeniden ve daha güçlü bir geri dönüş çabası söz konusu olmaktadır. 27 Mayıs askeri darbesini takip eden on yıllık süreç de bu çabayı büyük ölçüde yansıtan bir süreç olarak dikkat çeker. Bu çabada eğitim kurumları gerek etkilenen ve gerekse etkileyen olarak önemli bir rol üstlenmektedir.

27 Mayıs 1960 ile 12 Mart 1971 askeri müdahaleleri arasındaki dönemde 1961, 1965, 1969 olmak üzere üç genel seçim yapılmış, toplam dokuz hükümet görev almıştır. MBK, 1961 seçimlerinden sonra yerini koalisyon hükümetlerine bırakmıştır. 1969 genel seçimlerinden sonra ise Adalet Partisi hükümetleri tek başına görevi devralmıştır. 1971'de siyasi iktidarların yerini yine bir askeri müdahale ile iş başına gelen partiler üstü hükümet almıştır. Anılan dönemde, Birinci ve İkinci Kalkınma Planları çıkarılmış, Yedinci ve Sekizinci Milli Eğitim Şûraları toplanmış, İlköğretim ve Eğitim Kanunu (222 SK) ile Özel Öğretim Kurumları Kanunu (625 SK) gibi önemli kanunlar çıkarılarak eğitime yön verilmeye çalışılmıştır.

Bu çerçevede çalışmanın amacı, Türkiye'de iki askeri müdahale arasında yer alan ve iktidar ilişkileri bağlamında ideolojik bir laboratuvar olarak görülebilecek olan 1960 ile 1971 yılları arasındaki eğitim siyasalarını belirleyen temel dinamiklerin belirlenmesi; 27 Mayıs askeri müdahalesi ile 12 Mart askeri müdahalesi arasında yaşanan ideolojik kopuşun, eğitim siyasalarına nasıl yansıdığının ortaya konulması ve bu doğrultuda kurucu iktidarların öngördüğü insan ve yurttaş profiline ait genel özellikler ile bu özelliklere ilişkin siyasi iktidarların uygulamalarına yansıyan görünümlerin neler olduğunun çözümlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

1960–1971 yılları arasında Türkiye'de eğitim politikalarını şekillendiren temel dinamiklerin ortaya konulmasına ve oluşturulan eğitim siyasalarıyla hedeflenen yurttaş profilini değerlendirmeye yönelik olan bu çalışma, öncelikle bir "nitel araştırma" olup, dönemin ana kaynaklarının "doküman inceleme yöntemi" kullanılarak taranması ile gerçekleştirilen betimsel bir araştırmadır.

Çalışmanın oluşturulmasında, esas olarak ana kaynaklardan yararlanılmış; araştırma verilerinin desteklenmesinde araştırmacıların farklı bakış açılarıyla döneme ilişkin ortaya koydukları ikinci elden kaynaklara da yer verilmiştir. Çalışmanın temelini oluşturan ana kaynaklardan ilki 1961 Anayasasıdır. Çalışmada, Anayasanın özellikle başlangıç metninde ifadesini bulan yurttaş tasarımı ile eğitime ışık tutan belli başlı maddeleri ele alınarak yorumlanmaktadır. Ayrıca planlı kalkınma anlayışının yerleştirildiği bu dönemde çıkarılan Birinci ve İkinci Kalkınma Planları ile 24. ve 33. Hükümet arasında yer alan dokuz Hükümet Programı da dönemin eğitim siyasalarına ışık tutan ana kaynaklar arasındadır. 1960-1971 yıllarındaki iktidarın eğitim tasarımını ve eğitim sisteminden beklenen insan ve yurttaş profilini ortaya koymada, mecliste temsil edilen sekiz siyasi partinin programları da eğitim bağlamında incelenen ana kaynaklar arasında yer almaktadır.

1960-1971 Dönemi'nin eğitim sistemiyle ilişkili yasal düzenleme metinleri, Yedinci ve Sekizinci Milli Eğitim Şuraları, bu dönemde eğitimi biçimlendiren "Türkiye Eğitim Milli Komisyon Raporu" ile "Milli Eğitim Planının Hazırlığı İle Görevli Komisyon Raporu", yararlanılan diğer ana kaynaklardır. Dönemin eğitim uygulamalarının ortaya konulmasında bu kaynaklara yardımcı olarak, Resmi Gazete'lerden, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1939'dan itibaren günümüze kadar çıkarılmakta olan Tebliğler Dergisi'nin ilgili sayılarından ve meclis tutanaklarından da yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre, -19. Yüzyıl Osmanlısı'ndan, erken cumhuriyet dönemine ve oradan da 27 Mayıs 1960 askeri müdahalesine kadar uzanan dönemde dikkat çeken yapısal benzerlikler, Batıya yönelmiş bir ilerleme anlayışı, seçkinci tarzda toplumsal yaşama yön verme, onu dönüştürme anlayışı, pozitivist düşünce ve uluslaşmanın gerektirdiği başat değer olan ulusçuluk anlayışı olarak kendini gösterir. Bu unsurlar, içinde bulundukları dönemin eğitim sistemlerini etkilediği gibi; özellikle hegemonik ve kültürel yeniden üretimin gerçekleşmesi için eğitim sistemlerine önemli bir misyon da yüklemişlerdir. Dönemin ideal insan ve yurttaş tasarımı da bu merkezde şekillenmiştir. -Türkiye'de 1960'lı yıllar, felsefi temelini Keynesyen

ekonomi modelinde bulan, ithal ikameci sanayileşme politikası ile birlikte yürütülen planlı kalkınma stratejisinden ayrı

düşünülemez. Bu çerçevede 27 Mayıs 1960'ta kurulan MBK (Milli Birlik Komitesi) Hükümeti tarafından, demokratik seçimle iş başına gelecek olan sonraki hükümetlerin politikalarını bağlayıcı bir takım önlemlerin alındığı ve özellikle de uzun vadede çözüm getirecek uygulamalara ağırlık verildiği görülmektedir.

-1960-1971 Dönemi'nde ifade edilen en önemli sorunlar, başta ilköğretimin yaygınlaştırılması ve eğitime ulaşmada sınıfsal ve bölgesel kaynaklı eşitsizliklerin giderilmesi olmak üzere; özellikle ortaöğretimin amacına uygun şekilde işlemesine ve yurtta ihtiyaç duyulan alanlarda nitelikli teknik eleman yetiştirilmesine yönelik siyasaların yürütülmesi olarak dikkat çekmektedir. Sorunların çözümüne yönelik girişimlerin, ifade edilen sorunları çözmeye yeterli gelmediği açıkça gözlenmektedir.

Anahtar Kelimeler: 27 Mayıs, 12 Mart, Askeri Darbeler, Askeri Müdahale, Eğitim, İktidar

Kaynakça

Başar, Erdoğan (1999), **Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1960-1971)**. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

DPT (1963), **Kalkınma Planı: 1. Beş Yıl 1963-1967.** Ankara.

____ (1968), **Kalkınma Planı: 2. Beş Yıl 1968-1972.** Ankara.

____ (1969), **Başlıca Eğitim İstatistikleri.** Ankara.

____ (1973), **Milli Eğitim Hareketleri (1942-1972).** Ankara.

____ (1960a), **Türkiye Eğitim Milli Komisyon Raporu.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

____ (1960b), **Milli Eğitim Planının Hazırlığı İle Görevli Komisyon Raporu.** Ankara.

____ (1962), **Yedinci Milli Eğitim Şûrasının İncelemesine Sunulan Başlıca Konular.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

____ (1991a), **Sekizinci Milli Eğitim Şûrası (28 Eylül-3 Ekim 1970) Esaslar, Raporlar, Kararlar.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

____(1991b), **Yedinci Milli Eğitim Şûrası (5-15 Şubat 1962) Çalışma Esasları, Konular ve Kararları.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

____ (1994), **Hükümet Programlarında Eğitim.** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Millet Meclisi Tutanak Dergisi (1964-1965),

Siyasi Parti Programları (1960-1971),

Tebliğler Dergileri (1960-1971),

Kanunlar Dergisi (1960-1971),

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1961), http://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm.

"222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu" (1961), **Resmi Gazete.** Sayı:10705, 12 Ocak.

"278 Sayılı Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırmalar Kurumu Kuruluş Kanunu" (1963), **Resmi Gazete.** Sayı:11462, 24 Temmuz.

"351 Sayılı Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Kanunu" (1961), **Resmi Gazete.** Sayı:10887, 22 Ağustos.

"625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu" (1965), **Resmi Gazete.** Sayı:12026, 18 Haziran.

"892 Sayılı Hacettepe Üniversitesi'nin Kurulması Hakkında Kanun" (1967), **Resmi Gazete.** Sayı:12642, 8 Temmuz.

(10743) Ortaokul Yöneticilerinin Kullandıkları Örgütsel Güç Türleri Ve Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Davranışları

FUNDA AYDIN — *Akhan Şehit Doğan Acar Ortaokulu*

TÜRKAY NURİ TOK — *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*

Problem Durumu

Örgütler son yıllarda çalışanlarından daha fazlasını talep etmeye başlamışlardır. Giderek artan beklentiler sert rekabet koşulları, küreselleşme gibi nedenlerle çalışanların daha fazla inisiyatif almalarını beklemektedirler (Taşkıran, 2011). Bu inisiyatifi alabilmeleri için yönetici konumundaki insanların güç kullanmaları gerekmektedir. Örgüt içerisinde farklı rollere sahip olan insanlar, bireysel ve örgütsel amaçlarının yerine getirilmesi, uyum içinde çalışmalarına bağlıdır. Yönetici tarafından kullanılan güç türleri orkestrayı yöneten bir şef edasıyla örgütün kültürünü ve iklimini etkilemektedir.

Örgütsel sorunlar hakkında görüşlerini ve endişelerini esirgeme olarak tanımlanan örgütsel sessizliğin doğası ve ana bileşenleri hakkında çok az araştırma vardır (Çakıcı,2007). Oysaki sessizleşmenin neden olduğunu, örgütteki insanlar ne sebeple ve kimlere karşı sessizleştiklerini, sessiz kalarak aslında neler ifade etmek istediklerini araştırıp alan yazına katmak anlamlı olacaktır. Literatürde açık iletişimin ve personel güçlendirmenin önemi vurgulansa da uygulamada örgütlerde bilgi paylaşımı ve iletişimin desteklenmediği belirtilmektedir (Taşkıran, 2011).

Örgütlerdeki insanlar durumlarını etkileyecek sorun yaratan biri olarak görülmek istemediklerinden ya da dile getirecekleri fikirlerin hiçbir değişikliğe sebep olmayacağını düşündükleri için harekete geçme duygusu hissetmemektedirler. Örgütsel sessizlik her ne kadar iletişime kapalı olduğu anlamını çağrıştırmakta olsa da aslında örgütteki insanlar sessiz kalarak birçok mesajı yöneticilere, çalışma arkadaşlarına ve örgütlerine iletmektedirler (Taşkıran, 2011).

Johannesen (1974)'a göre yirmi farklı durum ile örgütsel sessizliği ifade etmiş ve genel olarak "kasten bilgi saklama" olarak tanımlanmıştır. Örgütsel sessizlik konusunda önemli çalışmalardan biri de Pinder ve Harlos'a aittir. Pinder ve Harlos(2001) örgütsel sessizliği; bireylerin bilişsel, davranışsal ve duygusal değerlendirmelerinin örgüt içinde herhangi bir değişikliğe yol açamayacağını ya da düzelme sağlayamayacağını bildikleri için bilerek ve isteyerek söylenmemesi durumu olarak tanımlanmaktadırlar. Morrison ve Milliken (2000) örgütsel sessizlik konusunda örgütteki insanların örgütle ilgili konularda kendilerini ifade etmemeleri ve kendine saklama olarak anlatmaktadır (Aktaran: Taşkıran,2011). Yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere kasıtlı bir bilgi saklama, paylaşmama söz konusudur. Bunun nedenlerine baktığımızda yöneticilerin fikirleri reddetmesi ya da olumsuz karşılık vermeleri; yukarıya doğru biçimsel geribildirim mekanizmalarının çalışmamasından dolayı olabileceği belirtilmektedir (Morrison ve Milliken, 2005).

Bu aşamada örgütsel sessizliğin yönetimle ilintili olduğu sonucu çıkmaktadır. Örgütteki yöneticilerin kullandıkları güç türlerine göre sessizliğin türleri ya da dereceleri değişkenlik gösterebilmektedir. Örgütün değişimi ve ilerlemesi için en önemli unsurlardan biri olan örgüt çalışanlarının örgütle ilgili herhangi bir konuda sessiz kalmaları, örgütsel değişime katılımı azaltmakta hem de değişim önünde engel olmaktadır (Taşkıran, 2011). Yöneticinin elindeki gücü iyi ya da kötü anlamda kullanması çalışanların "sessiz çığlığı" olan örgütsel sessizliği nasıl etkilediğini tüm boyutlarıyla incelemek gerekmektedir.

Araştırma Yöntemi

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle değiştirmeden betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırma konusu olan nesne, birey kendi mevcut koşulları içinde değerlendirilip betimlenir (Karasar, 2014).

Bu çalışma nicel verilere dayalı genel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Çalışmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılı içerisinde Denizli ili merkezindeki (Pamukkale ve Merkezefendi ilçeleri) ortaokulda çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Denizli ili merkezindeki ortaokullarda yer alan öğretmen sayıları Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır. Devlet ortaokullarında çalışan öğretmen sayıları incelenmiş ve öğretmen sayısı 10'nun altında okullar çalışma dışı bırakılmıştır. Evrende toplamda 2285 öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Bu 2285 öğretmenin 1094 (%47,88) kişisi Merkezefendi ve 1191 (%52,12) kişisinin ise Pamukkale ilçesinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Ana kütleyi temsil yeteneğine sahip, onun küçültülmüş bir modeline örneklem denir. Ne eleman, ne zaman ve ne de para ile ele alınan ana kütleyi, bütün elemanlarıyla tek tek incelemenin mümkün olmadığı için örneklem oluşturmak gereklidir. Küme örneklemede evrende eşit şeçilme şansı, elemanlar yerine, içindeki tüm elemanları ile birlikte kümelerindir (Karasar, 2005). Bu çalışmada oransız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evrende yer alan 2285 kişiden kaç bireyin örneklemde yer alması gerektiğini tespit etmesi için Balcı'da (2001) yer alan formül dikkate alınmıştır.Yapılan hesaplama sonucunda örneklemde minimum 450 kişinin olması gerektiği tespit edilmiştir. Yapılan oranlama sonucunda 450 kişinin 215'i (toplam örneklemin %47,88'i) Merkezefendi ilçesinden ve 235'i (toplam örneklemin %52,12'si) ise Pamukkale ilçesinden olması gerektiği tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırma sonucunda; ödül gücü, karşılıklı güç, uzmanlık gücü, bilgi gücü, bağlılık gücü ve karizmatik güç boyutlarında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken, zorlayıcı güç boyutunda cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Anlamlı farklılık gösteren alt ölçekler için kadınların ortalaması erkeklerin ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir. Sonuç olarak örgütsel sessizlik ile örgütsel güç arasında değişken bazlı ilişki söz konusudur. Okul müdürlerinin kullandığı güç türleri sessizliği yakinen etkilemektedir. Cinsiyet açısından da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha özverili ve titiz davranmaları onları zorlayıcı güce yaklaştırmıştır. Bunun yanında yaş ve tecrübe olgusunun da etkisi büyüktür. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ödüllendirici ve bilgi gücü tercih etmeleri onları örgütsel sessizlikten de uzaklaştırmıştır. Özellikle zaman geçtikçe sessizliğin artması da her meslekte görülebileceği gibi tükenmişlikle beraberinde gelebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: örgütsel güç, örgütsel sessizlik, güç türleri

Kaynakça

Griffin, R.W. (1999). Management (6. Baskı). USA: Houghton Mifflin Company.

Guditus, C.W. ve Zirkel, P.A. (1979). Bases of supervisory power among public school principals. Administrator's Notebook, 28(4), 1-4.

Gültürk, Z. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin güç kaynaklarından yararlanma düzeyleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Güvenli, R.D. (2014). Örgütsel adalet algısı ve tükenmişlik sendromunun örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi emniyet mensupları üzerinde bir araştırma. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Hodge, B.J., Anthony, W.P. ve Gales, L.M. (1996). Organization theory: A strategic approach (6. Baskı). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.

Hollander, E. P. ve Offerman, L. R. (1990). Power and leadership in organizations. American Psycologist, 45(2), 179-189.

House R.J., Spangler, W.D. ve Woycke, J. (1991). Personality and charisma in the u.s. presidency: a psychological theory of leader effectiveness. Administrative Science Quarterly, 36 (3), 364-396.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2012). Eğitim yönetimi teori araştırma ve uygulama (7.baskı). (S. Turan, Cev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 18. Yüzyıl.)

(10749) Türkiye'de Eğitim Yönetimi Üzerine Yapılmış Araştırmalarının İncelenmesi: MİLLİ EĞİTİM Eğitim Ve Sosyal Bilimler Dergisi Örneği

AHMET YILDIRIM

Süleyman Demirel Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışmada; Milli Eğitim Bakanlığının süreli yayınlar dizisi içerisinde yer alan Eğitim ve Sosyal Bilimler alanındaki bilimsel çalışmalara yer verilen, hakemli ve 3 ayda bir yayınlanma sıklığı bulunan Milli Eğitim- Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisinin 2003-2016 yıllarında yayınlanmış "Eğitim Yönetimi" ile ilgili makalelerin tematik, metodolojik, istatistikî ve bibliyografik çözümleme teknikleri açısından analizi yoluyla bir durum değerlendirmesi yapılmaya çalışılmıştır.

Bir disiplinle, bir tema ya da bir kavramla ilgili yapılmış bilimsel çalışmaların kümülatif bir düzeyde analiz edilmesi, incelenen konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında detaylı bilgiler edinmenin yanında, üzerinde bir fikir geliştirilmeye çalışılan "konunun" anlamlı bir bütün halinde irdelenerek anlaşılmasını da mümkün kılmaktadır. Tematik çalışmalar hakkında Kronolojik bir takip, aktörlerin tema ile ilgili perspektifinin anlaşılması kadar bakış açılarındaki yıllara bağlı değişimleri de tespit etmek mümkün hale gelir. Ayrıca belirli bir alana dair üretilen bilginin ve yöntemlerinin geçmişten günümüze doğru kıyaslanarak irdelenmesi, alanla ilgili olarak geleceğe dair daha rasyonel bir bakış açısının ortaya konmasını kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda, Eğitim olgusu hakkında yapılmış bilimsel çalışmalar hakkında detaylı değerlendirmelerin ve geçmişi de gözeterek yapılmış kıyaslamaların politika yapıcılar tarafından eğitim politikalarını belirlemede önemli bir veri kaynağı olduğu/olacağı sonucuna ulaşmak mümkündür.

Eğitim hizmetlerinin oluşturulmasında ve sürdürülmesinde, eğitim materyalinin ve insan gücünün yönlendirilmesinde Eğitim yönetimi algısının, arkaplanı önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü bahse konu olan arkaplan -background- bir medeniyet tasavvurunu, zihniyeti ve politik bir tercihi de barındırır. Ondokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru bilimsel araştırmalara konu olan eğitim yönetimi, genel olarak geleneksel ve modern olarak nitelenen yönetim yaklaşımlarından etkilenmiştir. Eğitim Yönetimi disiplinin en başat alanını oluşturan okullar, eğitim faaliyetlerinin kurumsallaşmasıyla ortaya çıkmış, kitlesel eğitim ihtiyacı ile önemli toplumsal işlevler yürütür hale gelmişlerdir. Eğitim yönetimi disiplini son yıllarda teori ve uygulama açısından önem kazanmaya başladığı söylenebilir. Eğitim yönetimi ile ilgili bilgi ve kavramsal çerçevenin, yönetim teorisinde ve kamu yönetiminde kullanılan yaklaşımlardan etkilenerek geliştiği kabul edilen bir olgudur. Ancak eğitim yönetimi araştırmalarının diğer sosyal bilim araştırmalarından daha kompleks bir durum arz etiği ifade edilebilir. Çünkü eğitim süreçleri, çok faktörlü bir etkileşim altındadır. Dolayısıyla eğitim yönetimi araştırmalarının da bir çok faktör gözetilerek araştırmalar yürütülmektedir.

Milli Eğitim dergisinin 174.sayısının sunuş bölümünde yer verilen "Millî Eğitim Dergisi, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında yaptığı yayın faaliyeti ile özellikle akademik meselelerin tartışıldığı ve çözüm yollarının arandığı bir platform görevi yüklenmiştir" ifadesi, bizi, adı geçen dergide yer verilen "eğitim yönetimi" ile ilgili çalışmaların analiz edilmesi fikrine götürmüştür. MİLLİ EĞİTİM Eğitim Ve Sosyal Bilimler Dergisinin Yaklaşık 15 yıllık bir yayın döneminde yayınlanmış olan sayılarında yer verilen Eğitim Yönetimi içerikli makaleleri analiz ederek, Eğitim Yönetimi alanının en büyük aktörü olan Milli Eğitim Bakanlığının uyguladığı eğitim yönetimi alanındaki politika tercihlerinde nasıl bir arayış içerisinde olduğu anlaşılmaya çalışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nitel bir araştırma türü olan metodolojik değerlendirme çalışması kullanılarak yapılandırılmıştır. Metodolojik değerlendirme yöntemi temelde yayımlanmış çalışmaların analizine dayalı bir değerlendirme süreci olarak değerlendirilebilir. Metodolojik değerlendirme yönteminde, belirlenmiş çalışmalar düzenlendikten sonra, bir bütün haline getirilip değerlendirilmekte ve üzerinde çalışılan araştırma alanındaki problem, göz önüne serilebilmektedir. Metodolojik değerlendirme yöntemi kullanılarak yapılan araştırmalar yoluyla, çeşitli çalışmaların metodolojik boyutu karşılaştırılır, değerlendirilir ve farklı sonuçları nasıl açıklandığı izah edilebilir.

Metodolojik değerlendirme yöntemi ile yapılmış çalışmalarla, belli bir tema ekseninde yayımlanmış çalışmalar öncelikle bir bütün haline getirip değerlendirilir ve temaya bağlı problem üzerinde detaylı bir bakış açısı oluşturulması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla kronolojik bir süreçten ziyade anlambilimsel bir tasavvur oluşturulmaya çalışılır.

İlk sayısı 1979 yılında MEB Düşün Bilim Eğitim Sanat Dergisi adıyla yayımlanan MEB Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 2016 Aralık ayına kadar toplamda 216 sayı yayımlanmıştır. Bu çalışmada 2003 ve 2016 yılları arasında yayınlanan MEB Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisinin 157. sayısı ile 216 sayısı arasındaki sayılarında yer verilmiş olan 48 Eğitim Yönetimi içerikli makalelerin tematik, metodolojik, istatistiksel ve bibliyometrik bakımdan incelenmesinin ve yorumlanması amaçlanmaktadır ve metodolojik değerlendirme yöntemi kullanılmıştır. Metodolojik değerlendirme yöntemi kapsamında her bir makale; araştırma türü, ele aldığı konu içeriği, istatiksel yöntem, çalışma grubu, örneklem özellikleri, yazar sayısı gibi özellikler bakımından incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2003-2016 yılları arasında yılda her 3 ayda bir yayınlanan toplam 59 sayıda toplamda 48 eğitim yönetimi içerikli makale, metodolojik değerlendirme yöntemi ile tematik, metodolojik ve istatistiksel ve bibliyometrik açıdan incelenmiştir. Eğitim Yönetimi alanındaki kuşkusuz en büyük aktör konumundaki MEB'nın yayınını gerçekleştirdiği bir dergide yaklaşık 13 yıllık bir yayın döneminde bu düzeyde az eğitim yönetimi çalışmasına yer verilmesi gerçekten üzerinde düşünülmesi gereken en temel konuların başında gelmektedir. Eğitim Yönetimi içerikli yayınlanmış çalışmaların ağırlıklı bir kısmı "okul yöneticilerinin tutum ve davranışları üzerinedir. Örgütsel düzeyde ve güncel yönetim süreçleri ve sorunları hakkında durum tespiti içeren çalışmalar yok denecek kadar azdır. Merkez teşkilatı ve taşra teşkilatını dikkate alan çalışma sayısı ise oldukça düşük seviyededir. Araştırma kapsamında ele alınan makalelerde farklı araştırma modelleri kullanılmıştır. Bunlar arasında en sık kullanılanlar tarama, nitel ve derleme araştırma modelleridir. Yayınlanan çalışmaların çoğunlukla iki yazarlı çalışmalardan oluştuğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, MEB, Milli Eğitim Dergisi, Metodolojik İnceleme

Kaynakça

Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F., Yalçın, M., (2014) Türkiye'de Eğitim Yönetiminde Bilgi Üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 Yayınlarının İncelenmesi* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Cilt 20, Sayı 1, ss: 93-119

Gülmez, D. Yavuz, M., (2016) Eğitim Liderliği ve Yönetimi Kapsamında 2012 Yılında Yayınlanmış Olan Makalelerin Amaç ve Yöntem Bakımından Değerlendirilmesi, Elementary Education Online, 15(2): 318-329,

Balcı, A. (1993). Türkiye'de eğitim araştırmalarının durumu: A.Ü. EBF örneği. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi (s. 89-120). Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Balcı, A., & Apaydın, Ç. (2009). Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15(59), 325-343.

Karadağ, E. (2009a). Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi: Bir durum çalışması (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Karadağ, E. (2009b). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 75-87.

Karadağ, E. (2009c). Sınıf öğretmenliği alanında yapılmış lisansüstü tezlerinin tematik açıdan incelemesi. B. Acat (Ed.) 8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu içinde (ss. 1405-1419). Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: Nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(1), 49-71.

Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye'de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 17(2), 167-197.

(10758) Resmi ve Özel İlkokul Müdürlerinin Mesleki Gelişimlerine Kişisel ve Kurumsal Katkıları

ERDAL TOPRAKÇI — *Ege Üniversitesi*

HALİL GÜRKAN — *TAKEV Okulları*

Problem Durumu

Küresel ekonomi ve uluslararası alanlarda rekabetin giderek belirleyici olmaya başladığı bir süreçte öğretimin kalitesinin artırılmasına dair artan beklentiler, günümüzde okullar üzerinde büyük bir baskı oluşturmaktadır (Brown, 1993; Hallinger, 1992; Leithwood, Day, Sammons, Hopkins ve Harris, 2006; Murphy ve Hallinger, 1992) (Akt: Balyer, 2013). Murphy(2001)'e göre, bu baskılar, okul ve okul yönetim süreçlerini yeniden şekillendirmektedir (Balyer, A. 2013). Barnet (2004) ve Murphy (2001)'ye göre, bu nedenle, uzun yıllardan beri söylendiği şekliyle eğitim yönetiminin başlı başına profesyonel bir meslek alanı olarak kabul edilmesi, ekonomik, politik ve sosyal ihtiyaçlara göre yeniden düzenlenmesi, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve kariyer gelişim planlarının da bu anlayışa göre gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Balyer, A.2013). Türkiye'de de okul yöneticiliğine bakıldığında profesyonel bir meslek olarak görülmediği mesleki gelişim yönünden yeterli hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılmadığı bilinmektedir. Ülkemizdeki okul yöneticilerinin eğitim yönetimi konusunda hizmet öncesi bir eğitimden geçmemiş olmaları, onların uzmanlık gücünü kullanmalarını büyük ölçüde sınırlamaktadır (Açıkalın, 1994).Müdürlerin mesleki gelişimi adı altında Türkiye'de yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmaya benzer nitelikte yapılan araştırmalar ise ya müdürlerin kariyer gelişimi ya da müdürlerin hizmet içi eğitimi adı altında bulunmaktadır. Kariyer gelişimi olarak ele alınan benzer nitelikteki iki çalışma şunlardır; Balyer (2013), "Okul Yöneticilerinin Kariyer Gelişim Kararlarını Etkileyen Kurumsal ve Kişisel Faktörler" ve Bakioğlu ve Özcan'ın (2001) yaptığı "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Kariyer Gelişimleri" adlı çalışmalardır.

Bu araştırmanın amacı, İzmir ilinde görev yapan resmi ve özel ilkokul müdürlerinin müdürlük mesleği ile ilgili mesleki gelişim çalışmalarında kişisel ve kurumsal katkıların belirlenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda üç alt amaç geliştirilmiştir.

1. Özel ilkokullarda görev yapan okul müdürlerine göre mesleki gelişimlerinde kurumsal ve kişisel katkılar nelerdir ve yeterlilikleri ne düzeydedir?

1. Özel ilkokullarda görev yapan okul müdürlerine göre mesleki gelişimlerinde kurumsal katkılar nelerdir ve yeterlilikleri ne düzeydedir?

2. Özel ilkokullarda görev yapan okul müdürlerine göre mesleki gelişimlerinde kişisel katkılar nelerdir ve yeterlilikleri ne düzeydedir?

2. Resmi ilkokullarda görev yapan okul müdürlerine göre mesleki gelişimlerinde kurumsal ve kişisel katkılar nelerdir ve yeterlilikleri ne düzeydedir?

1. Resmi ilkokullarda görev yapan okul müdürlerine göre mesleki gelişimlerinde kurumsal katkılar nelerdir ve yeterlilikleri ne düzeydedir?

2. Resmi ilkokullarda görev yapan okul müdürlerine göre mesleki gelişimlerinde kişisel katkılar nelerdir ve yeterlilikleri ne düzeydedir?

3. Resmi ve özel ilkokullarda görev yapan okul müdürlerine göre mesleki gelişimlerindeki kurumsal ve kişisel katkıların ve yeterliliklerinin karşılaştırılması.

1. Resmi ve özel ilkokullarda görev yapan okul müdürlerine göre mesleki gelişimlerindeki kurumsal katkıların ve yeterliliklerinin karşılaştırılması.

2. Resmi ve özel ilkokullarda görev yapan okul müdürlerine göre mesleki gelişimlerindeki kişisel katkıların ve yeterliliklerinin karşılaştırılması.

Özdemir'e (2002) göre okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışları okulun başarısını etkileyen bir unsurdur. Öğrenen bir lider olarak okul yöneticisi sürekli kendini geliştirmek zorundadır (Çelik, 2015). Bilgi, beceri, yetenek ve meslekte öğrenmek için gerekli koşullar olarak tanımlanabilen mesleki gelişim kavramı son yıllarda eğitimin geliştirilmesi çalışmalarında en önemli faktör olmuştur (Seferoğlu, 2001a). Etkili okul müdürlerinin en güncel yönetim becerilerine sahip olması ve bunun içinde donanımlı olmaları, eğitim sistemimiz bakımından önemli bir sorumluluktur. Bu çalışmayla, okul müdürlerinin mesleki olarak kendilerini geliştirmek için katkıda bulunup bulunmadığının ve yeterliliğinin ne düzeyde olduğunun açıklanması ayrıca kurumların müdürlerini yetiştirme ve geliştirmedeki katkılarının ve yeterliliklerinin farkına varmalarının sağlanması, güncel mesleki donanıma sahip okul müdürlerinin yetiştirilmesi sürecinde sağlanan katkının artırılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

1. **Araştırmanın Modeli:**

Bu araştırma nitel araştırma deseninde yapılmıştır. Creswell'e göre nitel araştırma, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine özgü metotlarla sorgulayarak, anlamlandırma sürecidir(Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39).Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme belirli bir araştırma konusu veya bir soru hakkında derinlemesine bilgi sağlamaktır (Büyüköztürk vd. 2012: 150). Görüşmeleri gerekçeleştirebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve kullanılmıştır.

1. **Evren ve Çalışma Grubu:**

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerinde yer alan resmi ve özel ilkokullarda görev yapmakta olan 20 okul müdürü oluşturmaktadır. Çalışma grubu olarak İzmir'in merkez ilçelerinde bulunan on resmi, on özel ilkokul seçilmiştir.

1. **Veri Toplama Aracı:**

1. **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler okunurken anlatılmak istenen düşüncenin tespit edilmesi amacıyla kelime, cümle ve paragraflar kodlanmıştır (Brott ve Myers, 2002). Görüşme formu için alanyazın taramasına paralel Ege Üniversitesi Eğitim Yönetimi alanında çalışan öğretim üyelerinin görüş ve öneriler alınarak oluşturulmuştur.

1. **Verilerin Toplanması**

Öncelikle MEB'e sunulan "Araştırma Önerisi" ile yapılacak olan araştırmada müdürlerle görüşebilmek için resmi izin alınmıştır. Sonra veri toplama aracı olarak, görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplamada yüz yüze görüşme, görüşmelerin el yazısı ile not alınması ve cep telefonu ile kaydedilmesi tercih edilmiştir. En son olarak da görüşmelere ait notlar ve ses kayıtları yazıya dönüştürülmüştür.

1. **Verilerin Analizi**

Görüşme verilerinin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular ve alanyazındaki bilgiler ışığında sonuçlar yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Verilerden hareketle resmi okullarda görev yapan müdürlerin, özel okullarda görev yapan müdürler kadar eğitim ve seminerlere katılmadığı, bu alanda kendilerini geliştirme konusunda yeterli olmadıkları ortaya çıkmıştır.

2. Görüşmelerden elde edilen bilgilere göre resmi okullarda ve özel okullarda görev yapan müdürlerin yüksek lisans ve doktora yapma konusunda azınlığı oluşturduğu, müdürlüğü bir meslek olarak görüp lisansüstü eğitimle kendilerini yetiştirme konusunda yeterli olmadıkları ortaya çıkmıştır.

3. Elde edilen bilgilere göre yüksek lisans ve doktora eğitimi alma konusunda resmi okul müdürleri, özel okul müdürlerinden daha az kurumlarının lisansüstü eğitimi desteklediğini, bu alanda müdürlerin gelişimini desteklemedikleri ortaya çıkmıştır.

4. Özel kurumların müdürlerinin mesleki gelişim çalışmaları için bütçe ayırdığı, resmi kurumların müdürlerinin mesleki gelişim çalışmaları için bütçe ayırmadığı ve müdürlerini desteklemediği ortaya çıkmaktadır.

5. Verilerden hareketle resmi okulların müdürlerini, özel okullar kadar seminer, sempozyum, eğitimlere yönlendirmediği bu alanda özel kurumlar kadar yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Gelişim, İlkokul Müdürleri, Hizmet İçi Eğitim

Kaynakça

Açıkalın, A. (1994 a). Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara: PEGEM

Yayın No: 10.

Balyer, Aydın (2013) Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.Kış 2013, 11(1), 1-26.

Bakioğlu, A. ve Özcan, K. (2001). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Kariyer Gelişimleri.

Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 1(1), 39-57.

Brott, P. E, & Myers, J. E. (2002). Development of professional school counselor identity a grounded theory. Merriam, S. B., & Associates. (Eds). Qualitative Research in Practice Examples for Discussion and Analysis(pp. 145-160), San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Company.

Büyüköztürk Ş., Kılıç Çakmak, E,. Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 11.Baskı, Ankara: Pegem Akademi. Çelik, V. (2015). Eğitimsel Liderlik. Ankara: Pegem A Yayınları.

Özdemir, S. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği, KTMÜ Sosyal Bilimler Üniversitesi, 3, 265- 282.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**.** Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(10798) Milli Eğitim Okullarında Mobbing Çalışmaları Üzerine Bir İçerik Analizi

GÜLSÜM YILDIRIM — *Gazi Üniversitesi*
RZA MAMMADOV — *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*

Problem Durumu

İş ve iş hayatı insanın yaşamında önemli bir zaman dilimini kaplamaktadır. Genel olarak, bireyler çalışma hayatında başka insanlarla ilişki halindedir. Bu kişiler aynı düzeyde ya da üst-ast düzeyindeki kişiler olmaktadır. Bireylerin bu ilişkilerinde kimi zaman mobbing olarak açıklanan; ancak Türkçeye yıldırma, psikolojik yıldırma, psikolojik taciz, duygusal taciz, zorbalık gibi farklı kelimelerle çevrilen bireyin ilişkileri olumsuz şekilde etkileyen sözel ya da davranışsal durumlar olarak açıklanabilir.

Mobbing terimini ilk defa, 1984 yılında İsveçli Dr. Leymann 'İş Hayatında Güvenlik ve Sağlık' konulu raporunda kullanmıştır. Leymann'a göre mobbing, bir veya birkaç kişi tarafından diğer kişi veya kişilere, sistematik biçimde düşmanca ve etik dışı uygulamalara ortaya çıkan 'psikolojik şiddet' veya 'psiko-terör' olarak tanımlanmaktadır (Akt: Davenport, Schwartz ve Elliott, 2003: 4-5). Ayrıca Field (2004) mobbing kavramını, mobbing mağdurlarının kendilerine olan güvenine ve öz-saygısına sürekli ve acımasız bir saldırı olarak tanımlamaktadır. Bu anlamıyla mobbing, 'mağdurun benliğini öldürme çabası' olarak görülebilir. Bu davranışın altında yatan temel neden; üstünlük kurma, buyruğu altına almak ve yok etme arzusudur (Ertürk, 2005: 12). Bir diğer tanıma göre mobbing, üstten alta, alttan üste ve yatay olarak sistematik biçimde uygulanan kötü muamele, şiddet, tehdit, ezme gibi davranışlardır. Leymann, mobbingi kronolojik olarak 5 aşamada ele almıştır. İlk olarak bir anlaşmazlıkla karakterize edilir. İkinci aşamada, psikolojik saldırılar başlar, üçüncü aşamada yönetim negatif yönlü işin içine girer. Dördüncü aşamada mağdur 'zor insan veya akıl hastası' ile damgalanır. Son aşamada ise stres bozukluğu başlar (Akt: Davenport, Schwartz ve Elliott, 2003: 20).

Leymann (1996; 170-173); mobbingi iletişime yönelik, sosyal ilişkilere, kişisel imajlara, meslek kariyerine ve sağlığına yönelik saldırı olarak 5 alt kategoride 45 davranış olarak belirlemiştir. Bazen bireyler bu kategorilerden tamamına ya da sadece bir ya da birkaçına maruz kalabilmektedir. Leymann'a göre, insanların mobbing uygulama dört nedenle ortaya çıkmaktadır (Davenport, Scwartz ve Elliot,2003: 38-39); kendi normlarını kural olarak örgütün tüm üyelerine kabul ettirme, düşmanlıktan zevk alma, can sıkıntısı için arayış ve ön yargıları pekiştirmektir.

Çalışmalara göre, mobbinge maruz kalan kişilerin, çalışma hayatlarında zeka, yeterlilik, yaratıcılık, dürüstlük, başarı ve kendilerini işlerine ve kurumlarına adamış gibi bir çok olumlu özellikleri vardır (Baltaş, 2003; Mikkelsen ve Einarsen, 2002 b: 95). Bu kişiler günümüzde, eğitimli ve eğitim-öğretim merkezinde olan kişileri işaret etmektedir. Ayrıca okullar, örgüt yapısı nedeniyle ast-üst ilişkisinin yoğun olarak iç-içe geçmiş durumdadır. Eğitim ortamları olan okullarda da öğretmenler, bu özellikleri taşımakta ve iş gereği yoğun iletişim içinde olmaktadır. Bu iletişim ortamları sözel ya da sözel olmayan şekillerde öğretmenlerin mobbinge maruz kalmasına yol açmaktadır. Türkiye'de öğretmenlerin yaşadığı mobbinglerle ilgili olarak birçok lisansüstü tez yazılmıştır. Yapılan alan incelemesinde mobbing üzerine nicel meta-analiz çalışmaları olsa da bu çalışmaların içeriğine bakan ve nitel çalışmaları da içeren çalışma bulunmamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.Bu çalışmanın genel amacı; öğretmenler ve okul yöneticileri örnekleminde yapılan mobbing çalışmaları incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada temel nitel çalışma yöntemi kullanılmıştır. Temel nitel çalışma; nitel çalışmanın doğasında bulunan insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırırken temel nitel çalışma ile bu anlam ağlarını açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam,2015:24). Veri toplama amacıyla doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, çalışma problemiyle ilişkili alan bilgilerinin bulunduğu yazılı, görsel materyal ve malzemeler ele alınır. Doküman incelemesinin temel özelliği var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaktır. Best (1959) bu tekniği, 'mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak, sistemli incelemesi' olarak ifade etmektedir.

Çalışmada incelenecek dökümanlar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışma sorularını açıklamak için gerekli zengin bilgi sağlayacak durumların seçilmesine olanak tanıyarak olgu ve olayların keşfedilmesinde yararlı olmaktadır. Amaçlı örneklem yönteminden ölçüt örneklemesi de önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların ele alınarak çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2014, s.141). Çalışmada seçilen dokümanlar için ölçüt olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okullarındaki yöneticiler ve öğretmenlerin mobbing ve mobbinge yönelik görüşlerini ele alan çalışmalardır. Böylece, çalışmada YÖK tarafından erişime açık olan tezler taranarak, öğretmenler ve okul yöneticilerini ele alan mobbing üzerine çalışmalar irdelenmiş ve 88 lisansüstü tez ele alınmıştır.

Elde edilen 88 lisansüstü tezlerin analizi için içerik analizi yapılacaktır. İçerik analizi konuların ve temaların incelemesine ve onlardan elde edilen çıkarımlara dayanan tümevarımsal bir yaklaşımdır (Zhang ve Wildemuth, 2009: 308). Bu çalışmada, ilk aşamada belirlenen tarama ve seçim ölçütlerine göre kodlamalar yapılarak, çeşitli temalara ulaşmayı hedeflemektedir. Daha

sonra veriler düzenlenerek, temalara göre gruplanacak ve uygun olduğu durumlarda veriler sayısal hale getirilerek sunulması planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda yani, bulgular ve yorum kısmında çalışmanın analiz sonucu elde edilen veriler yer alacak ve yorumlanacaktır. Bu amaçla, mobbingin nedenleri, mobbingin kaynağı, mobbing türleri, mobbing sonuçları, kişisel, örgütsel ve dışsal faktörler, mobbing süreci, mobbingin aşamaları, mobbingin yukarıdan aşağı, aşağıdan yukarı ve yatay olarak uygulanmasının sınıflandırılması, mobbing uygulayıcılarının ve maruz kalanların cinsiyeti, medeni durumu, kıdemi, görevi, okulun yapısı, öğretmen sayı, öğrenci sayı, ilişki düzeyleri, mobbinge karşı alınan önlemler kodlanarak, kategoriler, temalar ve alt temalar olarak sınıflandırılarak yorumlanması planlanmaktadır. Bundan başka mobbingin toplum üzerindeki etkisi psikolojik maliyetler ve ekonomik maliyetler başlığı altında ele alınmaya çalışılacaktır. Ayrıca çalışmada beklenen sonuçlarda öğretmenlerin en çok sosyal ilişkilerinde ve iletişim konusunda, cinsiyete göre daha çok kadın öğretmen ve yöneticilerin, kıdem olarak kıdemi düşük öğretmenlerin, okulda çalışma süresi bakımından yeni işe başlayanların daha çok mobbinge uğradığı sonucu ulaşılacağı beklenmektedir. Mobbinge tepki olarak genel olarak sessiz kalma veya görmezden gelme durumlarının başetme stratejilerini kullandıkları sonucuna ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: mobbing, öğretmenler, içerik analizi

Kaynakça

Leymann, Heinz, 2004, Bullying; Whistleblowing Psychological terrorization – the problem of terminology. http://archive.is/www.leymann.se (erişim tarihi: 06.02.2017).

Davenport, Noa; Schwartz, R., Distler; Elliott, G., Pursel., 2003, Mobbing: İşyerinde Duygusal Taciz. (Çev. Osman Cem Önertoy), İstanbul: Sistem Yayınları.

Ertürk, A., 2005, Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Okul Ortamında Maruz Kaldıkları Yıldırma Eylemleri (Ankara İli İlköğretim Okulları Örneği), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Baltaş, A., 2003, Adı yenı konmuş bir olgu: İşyerinde yıldırma. http://www.baltasgrubu.com/arama/y%C4%B1ld%C4%B1rma (erişim tarihi: 06.02.2017).

Merriam, S. B. (2015). Nitel çalışma desen ve uygulma için bir rehber (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Anı Yayıncılık

Mikkelsen, E., Gezme; Einarsen, Stale, 2002a, Relationships between exposure to bullying at work and psychological and pshchosomatic health complains: The role of state negative affectivity and generalized self-efficacy. Scandinavian Journal of Psychology, 43, 397-405.

Bailey, K., D., 1982, Methods of Social Research (4nd ed.). New York: The Free Press.

Stone, P., J., Dunphy, D., C., Marshall, S., S., DM., Ogilvie, 1966, The General Inquirer: A Computer Approach to Content Analysis. Massachusetts: The M.I.T. Press.

Zhang, Y. ve Wildemuth, B. M. (2009). Qualitative analysis of content. B. M. Wildemuth (Ed.). *Applications of social research methods to questions in information and library science* içinden (s. 308-320). London: Libraries Unlimited A Member Of the Greenwood Publishing Group.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2014). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(10843) Nöbetçi Öğretmenlik Uygulamasının Çocuğun Güvenliğini Sağlamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi

BİLGEN KIRAL — *Adnan Menderes Ünversitesi*
YASEMİN KARAMAN-KEPENEKCİ — *Ankara Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğretmenlerin, öğrencilerle ilgili görevleri arasında dersine zamanında ve hazırlıklı gelmek, dersini anlatmak, gerekli zamanlarda öğrencileri sınav yaparak e-okul sistemine öğrenci notlarını, kişisel bilgilerini, davranış notlarını girmek gibi görevleri dışında çeşitli başka görevleri de bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi çocuğun okulda güvenliğini sağlamaktır (Akyüz, 2016). Öğretmenler haftanın belirli günlerinde okulun belirli bölümlerinde nöbet görevini üstlenerek öğrencilerin güvenliğini sağlamaktır. Nöbet görevi okul bahçesinde, koridorlarda, sınıflarda, merdivenlerde kısacası okul müdürünün uygun gördüğü yerlerde tutulmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 44. maddesinde öğretmenlerin nöbet görevi düzenlenmiştir. İlgili Yönetmelik'te, nöbet görevinin ilk dersin başlamasından 30 dakika önce başlayarak, 30 dakika sonrasında sona ereceği; öğretmenlerin normal öğretim yapılan okullarda gün boyunca, ikili öğretim yapılan okullarda kendi devrelerinde nöbet tutacağı vb. gibi nöbet görevi ile ilgili hususlar yer almaktadır. Okullarda nöbetçi öğretmenler tarafından tutulan nöbet görevinin amacı öğretmenlerin derslere zamanında girmelerini sağlamak, okulda temizlik, ısınma, elektrik ve sıhhi tesisatla ilgili sorunları okul yönetimine bildirmek, bahçede, koridorda, sınıflarda öğrencilerin kontrolünü yapmak (Ayyıldız, 2015), kısacası okulda öğrencilerin güvenliğini sağlamaktır. Bu araştırmanın problemi öğretmenlerin nöbet görevlerinin gerekliliğine ve yeterliliğine ilişkin görüşleri ile nöbet görevlerini yerine getirirken okulda yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşlerinin neler olduğudur.

Amaç

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin nöbet görevlerinin gerekliliğine ve yeterliliğine ilişkin görüşleri ile nöbet görevlerini yerine getirirken okulun bahçesinde, koridorlarında, sınıflarında, merdivenlerinde, tuvaletlerinde, kantininde, laboratuarında çocuğun güvenliğini tehdit eden sorunlara ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Belirlenen bu genel amaçtan hareketle aşağıda belirtilen alt amaçlara yanıt aranmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin;

1. Okullarda öğrencilerinin güvenliğini sağlamak için tuttukları nöbet görevinin gerekliliğine ve yeterliğine ilişkin görüşleri nedir?

2. Nöbetçi öğretmen olarak görev yaptıkları okul bahçesinde, okul koridorlarında, sınıflarda, okul merdivenlerinde, okul tuvaletlerinde, okul kantininde, okul laboratuarında vb. karşılaştıkları sorun veya sorunlar nelerdir?

3. Okullarda öğrencilerin güvenliğini sağlamada ve yaşanan sorunların ortadan kaldırılmasında nöbet görevleri yerine alternatif olan uygulamalara yönelik görüşleri nelerdir?

İlkokullarda sınıf öğretmenleri tarafından tutulan nöbet görevlerinin gerekliliği ve yeterliliği ile nöbette karşılaşılan sorunların araştırılarak ortaya konulması, var olan sorunların çözümünde bir adım olarak görülebilir. Bu konuda yapılan araştırma sayısının az olması da araştırmayı başka bir açıdan önemli kılmaktadır. Ayrıca nöbet görevi yerine veya nöbet görevinin daha iyi yapılması yönünde ortaya konulacak öneriler de eğitim sistemi açısından faydalı olarak değerlendirilebilir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde etmek amaçlandığı için nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır (Patton, 2014). Araştırma güncel yaşamda var olan bir olayın araştırılmasını içerdiği için durum çalışmasıdır (Yıldırım ve Şimşek; Merriam, 2013; Creswell, 2016). Araştırma 2016-2017 akademik yılında Aydın ili Efeler ilçesinde üç devlet ilkokulunda görevli 24 öğretmen ile yürütülmüştür. Öğretmenler amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak, gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Öncelikle konuyla ilgili alan yazın taranarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir form hazırlanmıştır. Veriler hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış form aracılığıyla, yüz yüze görüşmelerle gerçekleştirilmektedir. Görüşmelerde katılımcıların istekleri doğrultusunda ses kayıtları yapılmaktadır. Ses kaydı istemeyen katılımcıların görüşleri araştırmacı tarafından not tutulmaktadır. Katılımcıların ses kayıtları ve tutulan notlar araştırmacılar tarafından bilgisayar ortamına aktarılmaktadır. Araştırmada geçerliği sağlamak için araştırmacı üçgenlemesi, katılımcılara verdikleri cevapları görüşme esnasında teyit ettirme, doğrudan alıntılara (birebir alıntılar) metin içerisinde yer verme yöntemleri kullanılmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri her birisine birer kod verilmek suretiyle araştırmada değiştirilmeden kullanılacaktır. Güvenirlik için kodlayıcıların kodlamaları arasındaki farklılık dikkate alınacaktır. Bunun sonrasında ise Miles ve Huberman (1994) formülü ile güvenirlik hesaplanacaktır. Miles ve Huberman (1994) kodlama yapanlar arasındaki uyumun en az %80 olmasının araştırmanın güvenirliği için yeterli olacağı görüşündedirler. Araştırmanın veri toplama ve analiz süreçleri halen devam etmektedir. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada öncelikle ilkokul öğretmenlerine çocuğun okulda güvenliğini sağlamada nöbet görevinin gerekliliğine ile yeterliliğine ilişkin görüşleri sorulmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğunun bu sorulara kısmen düzeyinde gerekli ve yeterli şeklinde cevap vermeleri beklenmektedir. Ardından öğretmenlere nöbet görevleri sırasında okul bahçesinde, okul koridorlarında, sınıflarda, okul merdivenlerinde, okul tuvaletlerinde, okul kantininde, okul laboratuarında çocuğun güvenliğini tehdit eden sorunların neler olduğu sorusu yöneltilmektedir. Öğretmenlerin belirtilen yerlerde sıklıkla sorunlar yaşadıklarını örneklerle ifade etmeleri beklenmektedir. Son olarak da okulda çocuğun güvenliğini sağlamak için nöbet görevinin yerine ne gibi değişik uygulamalar yapılabileceği sorusu yöneltilerek görüşmeler sonlandırılmaktadır. Öğretmenlerin nöbet görevi yerine okullarda öğrencilerin güvenliğini sağlamak üzere profesyonel görevlilerin çalışmasını önermeleri beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuğun güvenliği, nöbetçi öğretmen, ilkokul.

Kaynakça

Yararlanılan Kaynaklar

Akyüz, E. (2016). *Çocuk Hukuku*. Ankara: Pegem Akademi.

Ayyıldız, A. (2015). *Okul Güvenliğinin Sağlanmasında Nöbetçi öğretmen Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri.* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

Creswell, J. W. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni. (Edt. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin bir Rehber. (Edt. S. Turan). Ankara: Nobel Yayın.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand

Oaks, Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazetede Yayımlandığı Sayı ve Tarih: 29072/2014. http: // mevzuat. meb. gov. tr / html / ilkveokuloncyon_0 / ilkveokuloncyon_0. html adresinden 03.02.2017 tarihinde indirilmiştir.

Patton, M. Q. (1994). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. (Edt. M. Bütün ve* S. B. Demir). Ankara: PegemAkademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

(10865) Eğitim-Öğretim Liderliği Temelli Okul Yönetim (Eltoy) Modeli Uygulaması: Süreç, Sorunlar, Öneriler

TUNCAY AKÇADAĞ

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Problem Durumu

Okullarımızın çalışma biçimi okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler ve diğer çalışanlar biçiminde hiyerarşik olarak belirlenmiştir. Okullarımız devlet okulları ve özel okullar olmak üzere yer almakta ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yasa ve yönetmeliklerine göre yönetilmektedir. Bu okulların denetimleri yine MEB denetçileri tarafından gerçekleştirilmektedir. MEB denetçileri daha önceleri ders denetimi ve kurum denetimi yapmaktaydılar. Şimdilerde ders denetimi yapmayıp sadece kurum denetimi, inceleme ve soruşturma faaliyetlerini yürütmektedirler. Ders denetimi okul yöneticisinin sorumluluğuna verilmiş görünmektedir.

Öğretmenin ders denetimi öğrenci başarısı üzerinden gerçekleştirilmelidir. Öğretimin denetimi ile öğrenci başarısının nasıl arttığı belgelenemiyor, gözlenemiyor veya ölçülemiyorsa öğretimin denetimi gerçekleştirilemiyor demektir.

Öğrenci başarısı kontrol edilemediğinde, onun her türlü gelişimi (akademik, sosyal, kültürel, ruhsal, bedensel) izlenip değerlendirilmediğinde eğitimimizin kalitesi artırılamamakta buna ilişkin çabalar da arzu edilen sonucu verememektedir. Öyleyse okullarımızın öğrenci başarısını ortaya çıkaracak ve kendi gerçeklerinden hareketle oluşturacakları bir çalışma sistematiğine ihtiyaç vardır. Bu sistematiğin oluşturulması okul yöneticisinden beklenebilir. Ancak mevcut uygulamalar ve gerçek, bu uygulamanın var olan yöneticilerle yapılabilmesinin mümkün olmadığı yönündedir.

Mevcut okul yöneticilerinin seçilme, yetiştirilme ve görevlendirmelerine bakıldığında, öğretmenlerin eğiticiliklerine liderlik edebilmeleri, yani birer Eğitim-öğretim lideri olarak yer alabilmeleri oldukça zor görünüyor. Öte yandan öğretmenlerin öğrencileri için hedefledikleri ders kazanımlarını ve onların sadece ders değil bireye ilişkin diğer yönlerine ilişkin kazanımları onlara nasıl daha etkili kazandıracakları konusunda yardıma ihtiyacı olduğu bir diğer gerçektir.

Diğer yandan öğrencilerin sadece akademik başarılarına yoğunlaşmak pek çok soruna yol açmaktadır. Öğrenci, akademik, sosyal, kültürel, ruhsal ve bedensel yönleriyle bir bütün oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğrenci başarısı denildiğinde bu alanların her birindeki başarıdan ve bu başarıların toplamından söz edilmesi gerekirken onun sadece akademik başarısı ile ilgilenilmekte, böylece öğrencileri sadece sınava hazırlayan bir sistem ortaya çıkmaktadır.

Tüm bu durumlardan hareketle okullarda eğitim-öğretim liderliğinin nasıl işletilmesi gerektiğine yönelik "Eğitim- Öğretim Liderliği Temelli Okul Yönetim Modeli(ELTOY)" çalışılmış ve modelin ayrıntıları açıklanmıştır. Ayrıca model bir özel okulda 7 aylık bir süre içerisinde uygulanmıştır. Bu uygulama neticesinde modelle ilgili sürecin nasıl işlediği, süreç içerisinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlardan hareketle çözüm önerileri bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

ELTOY Modeli

ELTOY Modeli 'nin amacı okullarda öğretmenlerin bir çalışma sistematiği içerisinde öğrenci başarısına yönelik çalışmalarını sistemli hale getirmek, öğrencideki bilişsel, duyuşsal ve psiko- motor değişimleri gözlenebilir, açıklanabilir ve geliştirilebilir bir biçimde ortaya koyabilmeyi sağlamaktır. Modelin uygulanabilirliği, mevcut okul sistematiğinin yapısına herhangi bir müdahale getirmeyecek biçimde düşünülmüş ve uygulanabilirliği esas alınmıştır. Bu amaçla okulda eğitim öğretim lideri, okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer ilgililer model içinde tanıtılmış ve okulun çalışma düzeni hakkında mevcuttan hareketle açıklamalar yapılmıştır.

Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı, ELTOY modelinin uygulanmasındaki süreci, uygulamada karşılaşılan sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Böylece benzer kurumların eğitim-öğretim liderliği ile ilgili bir uygulamanın özel bir okulda uygulanması ile ilgili süreçten yararlanması düşünülebilir. Ayrıca alan yazında oldukça yoğun olarak çalışılmış olan eğitim-öğretim liderliğinin mevcut koşullardaki okul sistematiğinde nasıl somut hale getirileceğine yönelik bir çalışma ilgililere sunulmuş olmaktadır.

Alt Sorular

1. Hazırlık aşamasında;

a. ELTOY Modelinin özel bir okulda uygulanmasına nasıl başlandı?

b. Uygulama başlamadan önce özel okulun durumu nasıldı?

c. Uygulama öncesinde neler tasarlandı ve yapıldı?

2. Uygulama aşamasında;

a. Okul çalışma düzeni nasıl modellendi?

b. Öğretmenlere hangi tür eğitimler verildi?

c. Öğretmenlerin duygu ve düşünceleri nasıldı?

d. Okul yöneticilerinin eğitimlere yönelik tutum, duygu ve düşünceleri nasıldı?

3. ELTOY Modelinin uygulanması ile ilgili durum değerlendirmesi nedir?

a. Uygulama sürecinde olumlu ve olumsuz hangi durumlar yaşandı?

b. Uygulama süreci temele alındığında modelin güçlü ve zayıf yanları nelerdir?

c. Uygulamada çıkan sorunların başka uygulamalar söz konusu olduğunda oluşmaması ve uygulamaların daha iyi olabilmesi için öneriler nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Çalışma, nitel araştırma kapsamı içinde eylem araştırmaları türünde desenlenmiştir. Eylem araştırmaları sorunla ilgili bilgi toplamayı, kaynak taramayı, sorunu çözücü eylemlerle gelişmeyi ve iyileştirmeyi sağlamak amacıyla döngüsel bir desenle gerçekleştirilir. Bu desen: Bir Odak Alan Tanımlamak, Veri Toplamak, Verileri Analiz Etmek ve Yorumlamak, Bir Eylem Planı Geliştirme biçimindedir.

Çalışmada odak alanı, mevcut okul yöneticisinin altında bir eğitim-öğretim liderinin sisteme dâhil edilmesi ve bununla birlikte oluşabilecek değişiklikler olarak düşünülmüştür. Veriler, zaman zaman aktif katılımcı, zaman zaman katılımcı gözlemci ya da pasif gözlemci olarak saha notları oluşturma, yapılan toplantıların gündem ve alınan kararları biriktirme ve gözlem kayıtlarıyla elde edilmiştir. Ayrıca okul yöneticisi, yönetici yardımcısı, öğretim lideri ve asistanlar ile yapılan görüşmelerden, eğitim toplantılarından, yazışmalardan, veli bilgilendirme toplantılarından elde edilen sonuçlar, etkinliklerden hemen sonra kayıt edilmiş ve veri olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma verilerinin geçerliliği ve güvenirliliğinin sağlanması açısından şunlar belirtilebilir: araştırmacı düzenli olarak her hafta araştırmanın gerçekleştirilen okula giderek yapılan her türlü etkinliği kayıt altına almıştır. Ayrıca bu konuda yapmış olduğu bilimsel çalışmalar ve verdiği eğitimler inandırıcılığın bir gereği olarak gösterilebilir.

Veriler belirlenmiş olan araştırma sorularını yanıtlamak üzere analiz edilmiştir. Araştırma süreci üç ana bölümden oluşmaktadır; hazırlık, uygulama ve değerlendirme. Veriler, bu üç süreçte nelerin nasıl yapıldığına ve her süreçteki deneyimlerin betimlenmesi biçiminde ele alınmıştır. Veriler bütüncül bir yaklaşımla gözden geçirilerek bazı temalar elde edilmiştir. Bu temalar üç ana başlıkta ele alınmıştır; yönetimden kaynaklanan, öğretmenlerden kaynaklanan ve yapısal durumlar. Belirlenen bu kalıplara ilişkin olumlu ve olumsuz betimlemeler belirtilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulamanın sonuçları ile elde edilmek istenen değişiklikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğrencide olmasını arzu ettiğimiz bütün gelişmelerin aşamalarını somut göstergelerle belirtebilmek.
- Öğretimin yönetimi ile okul işletmesinin yönetimini ayrı örgütlenmelerle ele almak; ancak bir sistem içinde birleştirmek.
- Velilerin sürece etkin bir biçimde dahil edilmesine yol açmak.
- Sürekli iyileşme gibi bir yapıyı görünür biçimde okul kültürü haline getirmek.
- Okulda sistematik bir öğretme ve çalışma düzeni oluşturarak, tüm öğrencilerin süreçten adil bir biçimde yararlanmasını sağlamak.
- Öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişim alanlarını desteklemek
- Sistemdeki tüm sorunları klinik denetim veya mentörlük yaklaşımı ile çözmeye çalışmak.

Modelin uygulanma sürecinde ortaya çıkan durumlar ve başarılı olabilmek için gerekenler aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

- Modelin uygulanması demokratik okul yönetimi ve yöneticisine bağlıdır
- Modelin işlemesi için bilgisayar destekli program ve uygulamalar gerekmektedir
- Kalabalık sınıflar için uygulaması zor görülmektedir.
- Modelin kurulması ve işletilmesi için bir bütçe oluşturulması söz konusudur.
- Model okullara ancak bir proje mantığı ile sokulabilir.
- Modelin uygulanması, modele ilişkin tüm alt yapıların ilgililere tanıtılması ve bu konuda tasarlanacak bir dizi eğitimlerin gerçekleştirilmesi ile mümkündür.

- İstenilen sonucun alınması sistemli bir izleme ve değerlendirme süreci gerektirmektedir.

Anahtar Kelimeler:: Öğretim liderliği, öğretim liderliği modeli, eğitim liderliği

Kaynakça

Açıkalın. A.(1998). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği***.** Ankara: Pegem.

Akçadağ, T. (2014). *Öğretim Liderliği Temelli Okul Yönetim Modeli.* MEB I. Eğitim Kongresi, 21. Yüzyılda Bir Eğitim Felsefesi Oluşturmak ve Özel Okullar (82-30 Kasım 2014 Antalya). Ankara: Azim Matbaacılık

Başaran, İ.E. (1999). *Yönetimde İnsan İlişkileri.* (2.Baskı). Ankara: Aydan Yayınları

Çelik, V. (2005**).** *Eğitim ve Okul yöneticiliği; Liderlik***.** (Editör: Yüksel Özden). Ankara: Pegem

Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi.* (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cell, J. (2003). *Introducing Principals to Role of Instructional Leadership***.** SSTA.

Gümüşeli, A. İ. (2014). *Eğitim ve Öğretim Yöntemi.* Ankara: Pegem Akademi

Mills, G. E. (2003). *Action Research. A Guide for the Teacher Researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Özkalp, E. (2003). *Örgütsel Davranış*. (2. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web. Ofset Baskı

Peşkircioğlu, N. (1997). *Kalite Yönetiminde ISO 9000 Uygulamaları*. Ankara: MPM Yayınları. 620

Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği***.** Ankara: Pegem.

TDK. (2010). (http://tdkterim.gov.tr/bts/ ind. Terihi: 20.06.2014).

Tomlinson, C. A. (2005). Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice? *Theory into Practice, 44* (3), 262-269.

Tomlinson, C. A., (2000a). Differentiated Instruction: Can It Work?, *The Education Digest,* 25-31.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners.* USA: ASCD.

www.meb.gov.tr/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html (ind. tar. 20.06.2014).

(10890) Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

YELİZ ÖZKAN HIDIROĞLU — *Dr. Necdet Durmuş Ortaokulu Denizli*
ÇAĞLAR NACİ HIDIROĞLU — *Pamukkale Üniversitesi*
ABDURRAHMAN TANRIÖĞEN

Problem Durumu

Örgütler, varlıklarını sürdürmek ve kuruluş amaçlarını gerçekleştirmek için büyük çaba harcarlar. Örgütlerin bunu gerçekleştirmesi, toplumsal beklentilere yanıt vermelerine ve örgütlerdeki bireylerin gereksinimlerini karşılamalarına bağlıdır (Aydoğan, 2000). Örgütler, bu beklentileri karşıladıkları oranda, daha başarılı, daha etkili olabilmektedirler. Okul örgütlerinde nitelikli okul kültürünün yerleşmesinden, okulda etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulmasından (Alıç, 1991; Baştepe, 2009), okulun amaçların yerine getirilebilmesi için çalışanların örgütlenmesinden, okuldaki çalışmaların yönlendirilmesinden, koordine edilmesinden ve denetlenmesinden (Gürsel, 1997) sorumlu, yetkili kişiler olan müdürlerin örgütsel bağlılıkları bu anlamda önem teşkil etmektedir. Örgütsel değerlerden özdeşleşme, katılma ve içselleştirme anlamında kullanılan örgütsel bağlılık, bireyin örgütle özdeşleşmesi ve ona katılmasının göreceli gücüdür (Balcı, 2000; Özbenli, 1999). Kendi okul örgütlerine bağlı müdürler, çalıştıkları okulun amaç ve değerlerini benimseyip, amaçların gerçekleştirilmesi için beklenilenin ötesinde çaba göstererek örgütte kalmayı sürdürmek isterler (Celep, 1998). Örgütsel bağlılıkları yüksek okul müdürlerinin, üretkenlikleri yüksektir ve onlar verimlilik ve sorumluluk duygusuyla hareket ederler (Balay, 2001). Okul müdürlerinin, okul örgütlerine yüksek derecede bağlı olmaları, hem çalışanlar hem de okul örgütü için olumlu bir etken olarak görülür. Örgüte bağlı müdürler, güvenli ve istikrarlı bir işgücüyle kurumu ilerletirler. Sadakatlerinden dolayı yüksek düzeyde bağlılık gösteren müdürler, örgütün istemlerini daha kolay kabul ederler (Özbenli, 1999). Örgütsel bağlılık, pasif bir bağlılık olan sadakatten daha farklıdır ve örgütün iyiliği ve geleceği için sürekli çaba harcamayı ve zorluklara karşı dirençli olmayı içerir (Saal ve Knight, 1987). Etkili ve başarılı bir okul kültürü oluşturmak için önemli bileşenlerden biri olan okul müdürlerinin örgütsel bağlılığın araştırılması, ülkemizde okullarda şu an var olan durumun ortaya koyulması ve sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin sunulması açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1) Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?

2) Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarındaki örgütsel bağlılıkları ne düzeydedir?

3) Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ve örgütsel bağlılığın alt boyutlarına (uyum, özdeşleşme ve içselleştirme) ilişkin algıları onların (a) cinsiyetlerine, (b) kıdemlerine, (c) yaşlarına, (d) branşlarına, (e) mezun oldukları okul türlerine, (f) akademik çalışma durumlarına, (g) daha önce yönetici olarak çalışma durumlarına, (h) sendikalı olma durumlarına, (ı) eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılma durumlarına, (i) çalışılan okul türü, (j) müdür yardımcısı sayısı, (k) okuldaki öğretmen sayısı, (l) okuldaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma nicel anlayışla yürütülmüş tarama modellerinden biri olan genel tarama modeli çalışmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Karasar, 1998). Araştırma, çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenden alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapıldığı için genel tarama çalışmalarından biri olan kesitsel tarama çalışmasıdır. Kesitsel tarama anlayışı ile araştırma problemlerindeki değişkenler anlık olarak bir kez ölçülmüştür. Çalışmanın evrenini 2015-2016 eğitim ve öğretim yılında Denizli ilinin Pamukkale (1271 öğretmen) ve Merkezefendi (1448 öğretmen) ilçelerinin devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 2719 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem sayısı belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmış, Gay ve Airasan'ın (1996) tablosu dikkate alınarak araştırma 26 farklı ortaokuldaki 341 öğretmen ile gerçekleştirilmiş ve yeterli örnekleme (en az 338) ulaşılmıştır. Araştırmada Balay'ın (2000) "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçeğe göre örgütsel bağlılık, O'Reilly ve Chatman'ın (1986) ifade ettiği gibi uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olarak üç boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın geçerliliği için uzman görüşü alınmış, pilot çalışma yapılmış ve faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uygun şekilde doldurulmadığı belirlenen 38 veri dikkate alınmamıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değerleri; örgütsel bağlılığın .95, uyumun .76, özdeşleşme .91, içselleştirmenin .96 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problemlerine yanıt bulmak için betimsel ve vardamsal istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürleri görev yaptıkları okulda çalışmaktan memnun olmakta, okulun kurallarına gönüllü olarak uymakta, okula kolay uyum sağlamakta ve öğrencilerin başarısında sadece ders saatlerinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Fakat okul müdürleri çalışma arkadaşlarıyla okul dışında sık sık görüşmemektedirler. Öğretmenlerin okul müdürlerinin örgütsel bağlılıklarına ilişkin algıları onların cinsiyet, akademik durum, mezun olunan kurum, sendikalı olma

durumu (uyum boyutu hariç), eğitim yönetimiyle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu, müdürün çalıştığı okul türü, daha önce yöneticilik yapma durumu, okulda çalışma süresi, kıdem, yaş ve branş değişkenlerinden etkilenmemektedir. Okuldaki öğretmen sayısı, okul müdürünün örgütsel bağlılıklarına ilişkin öğretmen algılarında farklılıklar yaratmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre, uyum boyutu (fark yok) haricinde, görev yılı dört yıldan fazla olan okul müdürlerinin örgütsel bağlılığı diğer okul müdürlerinden daha yüksektir. Ayrıca müdür yardımcısı sayısının iki tane olduğu okullarda çalışan okul müdürlerinin [uyum boyutu hariç (fark yok)] örgütsel bağlılığı diğer okullardaki okul müdürlerinden daha düşük düzeydedir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Bağlılık, Okul Müdürü

Kaynakça

Alıç, M. (1991). *Eğitim bilimlerinde çağdaş gelişmeler*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Aydoğan, İ. (2000). Öğretim üyelerinin lisansüstü eğitim konusunda görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 6*(23), 411-430.

Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Balay, R. (2001). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Balcı, A.(2000). İkibinli yıllarda Türk milli eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Eğitim Yönetimi, 6*(24), 495-508.

Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(29), 76-83.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Celep, C. (1998). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 22* (108), 56-62.

Gay, L. R., ve Airasian, P. (1996). *Educational research: Competencies for analysis and application* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

O'Reilly, C. ve Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effect of compliance. *Identification and Internalization on Prosocial Behavior, Journal of applied psychology, 71*(3), 492-499.

Özbenli, Ş. (1999). *Impact of job satisfaction and organizational commitment on ıntention to turnover and job performance*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Saal, F. E. ve Knight, P. A. (1987). *Industrial / organizational psychology, science and practice.* Passific Grove: Brooks / Cole Publishing Company.

(10895) Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Yönetsel Güçlülük Düzeyleri

YELİZ ÖZKAN HIDIROĞLU — *Dr. Necdet Durmuş Ortaokulu Denizli*
ÇAĞLAR NACİ HIDIROĞLU — *Pamukkale Üniversitesi*
ABDURRAHMAN TANRIÖĞEN

Problem Durumu

Okul müdürleri nitelikli okul kültürünün yerleşmesinde, okulda etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamının oluşturulmasında (Alıç, 1991; Baştepe, 2009), amaçların yerine getirilebilmesi için çalışanların örgütlenmesinde, çalışmaların yönlendirilmesinde, koordine edilmesinde ve denetlenmesinde (Gürsel, 1997) sorumlu ve yetkili kişilerdir. Bunun yanında, okul müdürleri, örgütte iletişimin iyi olması, ihtiyaçların dikkatle gözlemlenmesi, gücün yerli yerinde kullanılması, grubun güdülenmesi, desteklenmesi, güvenin sağlanması ve grupta var olan coşkunun ayakta tutulması gibi birçok görevde önemli rol oynamaktadır (Sakallı, 2001). 21. yüzyılda okul yöneticileri, sadece planlama, örgütleme, yöneltme, koordinasyon ve kontrol faaliyetlerini yapmamakta, aynı zamanda organizasyonun iç ve dış çevresinden kaynaklanan baskılar, sorunlar ve güçlüklerle baş etmek durumundadırlar. Örgütlerin çevreye uyum sağlamaları durağan, karmaşık ve değişken çevre şartlarına uygun yönetsel tepkiler vermelerine bağlıdır. Etkili bir yönetim için yönetsel bilgilerle birlikte yönetsel beceriler de gereklidir (Doğan ve Şahin, 2011). Okul müdürlerinin yönetsel işler için gerekli olan becerileri yönetsel güçlülük kavramına karşılık gelmektedir (Kanungo ve Misra, 1992). Yönetsel güçlülük, yönetsel işlerin gerektirdiği uygun tepkiyi kolaylaştıran belirli duygusal, zihinsel ve davranışsal beceriler kümesidir (Kanungo ve Menon, 2005). Yönetsel güçlülüğe ilişkin beceriler sayesinde okul müdürleri sahip olduğu becerilerin hangilerini ne zaman ve nasıl kullanacağına karar verebilmektedir. Yönetsel güçlülük, etkili yönetim ve liderlik bileşeni olarak örgütler için önemlidir. Yönetsel güçlülük düzeyi yüksek olan yöneticiler, yönetsel rollerini ve işlevlerini yerine getirirken duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını denetleme ve düzenleme yeteneği gösterebilmektedirler (Kanungo ve Menon, 2004; 2005). Okul kültürünün önemli bir bileşeni olan okul müdürlerinin de sahip oldukları yönetsel güçlülükleri okul kültürünün gelişiminde ve işleyişinde büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çalışmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yönetsel güçlülük düzeylerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin okul müdürünün yönetsel güçlülüklerine ilişkin algılarının hangi değişkenlere bağlı olduğunun açıklanması amaçlanmıştır. Araştırmada ele alınan problemler şunlardır:

1) Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönetsel güçlülükleri ne düzeydedir

2) Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin duygusal, zihinsel ve davranışsal güçlülük boyutlarındaki yönetsel güçlülükleri ne düzeydedir?

3) Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetsel güçlülüklerine (duygusal, zihinsel ve davranışsal güçlülük) ilişkin algıları onların (a) cinsiyetlerine, (b) kıdemlerine, (c) yaşlarına, (d) branşlarına, (e) mezun oldukları okul türlerine, (f) akademik çalışma durumlarına, (g) daha önce yönetici olarak çalışma durumlarına, (h) sendikalı olma durumlarına, (ı) eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılma durumlarına, (i) çalışılan okul türüne, (j) müdür yardımcısı sayısına, (k) okuldaki öğretmen sayısına, (l) okuldaki öğrenci sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma nicel bir araştırma olup, tarama modellerinden biri olan genel tarama modeli çalışmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Karasar, 1998). Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 1998). Araştırma, genel tarama modellerinden kesitsel tarama modeline uygun bir çalışmadır. Kesitsel tarama modeli değişkenlerin anlık olarak bir kez ölçüldüğü bir modeldir. Çalışmanın evrenini 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Denizli ilinin Pamukkale (1271 öğretmen) ve Merkezefendi (1448 öğretmen) ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 2719 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem sayısı belirlenirken basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmış ve Gay ve Airasan'ın (1996) tablosu dikkate alınarak örneklem sayısı en az 338 öğretmen olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın verileri 26 farklı ortaokuldaki 341 ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kanungo ve Menon (2004, 2005) tarafından geliştirilen, Şahin (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yönetsel Güçlülük Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek davranışsal zihinsel ve duyuşsal güçlülük olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın geçerliliği için uzman görüşü alınmış, pilot çalışma yapılmış ve faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uygun şekilde doldurulmadığı belirlenen 38 veri dikkate alınmamıştır. Ölçeklerde güvenirlikler; yönetsel güçlülüğün .97, duygusal güçlülüğün .88, zihinsel güçlülüğün .94, davranışsal güçlülüğün .93 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın problemlerine yanıt bulmak için betimsel ve vardamsal istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul müdürlerinin yönetsel güçlülük, duyuşsal, zihinsel ve davranışsal güçlülük düzeyleri yüksektir. Okul müdürleri özellikle planlı çalışan iyi dinleyicidirler, fakat başarısız olmaktan korkmayan bir yapıya sahiptirler. Yönetsel güçlülüğü yüksek

müdürlerin başarısız olmaktan korkmaları beklenir. Öğretmenlerin, müdürlerin yönetsel güçlülüklerine ilişkin algıları onların cinsiyet, mezun oldukları kurum, sendikalı olma durumu, eğitim yönetimiyle ilgili hizmet içi eğitime katılma durumu, yöneticilik yapma durumu, kıdem, yaş, okulda çalışma süresi ve branş değişkenlerinden etkilenmemektedir. Yalnızca ortaokul kademesi olan okullardaki öğretmenlerin, müdürlerin zihinsel güçlülüklerine ilişkin algıları ilk-ortaokul kademesi olan okullardaki öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Bu durumun oluşmasında sadece ortaokul kademesinde görev yapan müdürlerin görevlerinin zorluk ve karmaşıklığının daha az olması gösterilebilir. Okul müdürünün dört yıldan fazla görev aldığı ortaokullardaki öğretmenlerin, müdürün yönetsel güçlülüğüne ilişkin algıları diğer ortaokullardaki öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Buna göre, okul müdürlerinin okuldaki görev süreleri arttıkça okulun sorunlarına ilişkin daha deneyimli ve bilgili oldukları ve bu sayede yönetsel güçlülük düzeylerinin daha yüksek çıktığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yönetsel Güçlülük, Okul Müdürü

Kaynakça

Alıç, M. (1991). *Eğitim bilimlerinde çağdaş gelişmeler*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Baştepe, İ. (2009). Etkili okulun eğitim-öğretim süreci ve ortamı boyutlarının nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8* (29), 76-83.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Doğan, S. ve Şahin, F. (2011). Yönetsel güçlülük ve etkililik: Kavramsal bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 25*(2), 73.

Gay, L. R. ve Airasian, P. (1996). *Educational research: Competencies for analysis and application* (6th edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.

Kanungo, R. N. ve Menon, S. T. (2004). Managerial resourcefulness: The construct and its measurement. *The Journal of Entrepreneurship, 13*(2), 129-152.

Kanungo, R. N. ve Menon, S. T. (2005). Managerial resourcefulness: Measuring a critical component of leadership effectiveness. *The Journal of Entrepreneurship, 14*(1), 39-55.

Kanungo, R. N. ve Misra, S. (1992). Managerial resourcefulness: A reconceptualization of management skills. *Human Relations, 45*(2), 1311-1332.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler: Kim kimi nasıl etkiler?*. İmge Kitabevi, Ankara

Şahin, F. (2009). *Yönetsel güçlülük: Etkili liderlik ve yönetim bileşeni olarak kavramsallaştırılması ve ölçülebilmesine ilişkin bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

(10898) Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Yönetsel Güçlülükleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki

YELİZ ÖZKAN HIDIROĞLU **ÇAĞLAR NACİ HIDIROĞLU**
ABDURRAHMAN TANRIÖĞEN

Dr. Necdet Durmuş Ortaokulu Denizli *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Düzenli olarak yaşamına devam eden ve gelişen örgütlerde devamlı bir üye olmak için duyulan güçlü bir istek olan örgütsel bağlılık, örgüt için yüksek düzeyde çaba sarf etme istekliliği; örgütün amaçlarını ve değerlerini kesin bir şekilde kabul etme ve örgüte inanma olarak tanımlanabilir (Luthans, 1992). Çağımızın gelişen dünyasında yaşanan hızlı değişmeler ve gelişmeler, örgütsel bağlılıkları yüksek okul müdürlerinin yanında okulu değişen şartlara uyumlu kılan okul müdürlerini de gerekli kılmaktadır. Okulların ellerindeki madde ve insan kaynaklarını işler hale getirmek ve okulları etkili, verimli bir biçimde yönetebilmek öncelikle okul müdürlerinin görevi olmaktadır. Okul müdürlerinin bu işlevi gerçekleştirebilmeleri için yönetsel anlamda bazı bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu durum da, okuldaki en etkili birey olan okul müdürünün (Korkmaz, 2007) yönetsel güçlülüğünü okul kültüründe önemli bir değişken haline getirmektedir (Kanungo ve Menon, 2004). Olumlu bir okul ikliminin oluşması ve okul müdürünün okul iklimindeki etkililiği büyük ölçüde okul müdürünün bazı yönetsel bilgi ve becerilere sahip olmasına bağlı olmaktadır. Yönetsel güçlülük düzeyi yüksek okul müdürleri; rutin olmayan, programlanmamış ve karmaşık yönetsel işlerle etkili bir şekilde baş edebilen; duygusal, zihinsel ve davranışsal becerilere sahip kişiler olarak tanımlanmaktadır (Kanungo ve Menon, 2004). Okul müdürlerinin yönetsel güçlülüğü okulun iklimini belirlemekte; bu atmosfer de başta okuldaki öğretmenlere, öğrencilere ve velilere olmak üzere tüm okul kültürüne yansımaktadır. Okul müdürlerinin davranışları, insanlar arası iletişimi, yönetim ilkeleri, inançları, duyguları, değer yargıları, tutum ve tavırları okul ikliminin şekillenmesinde en temel faktörlerden biri olup onların bu davranışlarında sahip oldukları örgütsel bağlılıkları önemli bir itici güç olmaktadır. Bir başka ifadeyle, okul müdürlerinin örgütsel bağlılıkları yönetsel işlerin yolunda gitmesinde ve okuldaki problemlerin müdür tarafından çözümlenmesinde destekleyici bir unsur olarak düşünülebilir. Bu nedenle yönetsel güçlülükteki bilgi ve beceriler ile örgütsel bağlılıklarının ilişkisinin ne düzeyde olduğu önemli bir çalışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, okul müdürlerinin yönetsel güçlülükleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1) Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin yönetsel güçlülükleri ile örgütsel bağlılıkları arasında nasıl bir ilişki vardır?

2) Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin yönetsel güçlülük boyutları ile örgütsel bağlılık boyutları arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

3) Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin örgütsel bağlılıkları, onların yönetsel güçlülüklerini nasıl yordamaktadır?

4) Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin örgütsel bağlılık boyutları onların yönetsel güçlülük boyutlarını nasıl yordamaktadır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma nicel araştırmalardan ilişkisel tarama modeli çalışmasıdır. İlişkisel tarama modeli; iki veya çok sayıda değişken arasındaki değişimin varlığını/derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 1998). Araştırmada değişkenler arasındaki korelasyonun değeri incelendiği için, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, birlikte bir değişim varsa bunun ne düzeyde olduğu tespit edilmiş ve okul müdürünün örgütsel bağlılıklarının yönetsel güçlülüklerini yordama gücü açıklanmıştır. Çalışmanın evrenini Denizli'nin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 2719 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmış; Gay ve Airasan'ın (1996) tablosu dikkate alınarak örneklem sayısı en az 338 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışma 26 farklı okuldaki 341 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Balay'ın (2000) "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" ve Kanungo ve Menon (2005) tarafından geliştirilen, Şahin (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yönetsel Güçlülük Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliliği için uzman görüşü alınmış, pilot çalışma yapılmış ve faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uygun şekilde doldurulmadığı belirlenen 38 veri dikkate alınmamıştır. Ölçeklerde güvenirlikler; örgütsel bağlılığın .95, uyumun .76, özdeşleşme .91, içselleştirmenin .96, yönetsel güçlülüğün .97, duygusal güçlülüğün .88, zihinsel güçlülüğün .94, davranışsal güçlülüğün .93 olarak belirlenmiştir. İki değişken arasındaki doğrusal ilişkinin bir ölçüsü olarak en çok kullanılan teknik olduğu (Baykul, 1997) için verilerin analizinde Pearson Korelasyon analizinden ve ayrıca basit ve çoklu doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Değerler yorumlanırken $n>100$ ve $r>0.70$ ise "yüksek düzeyde ilişki"; $0.40<r<0.70$ ise, "orta düzeyde ilişki"; $0.20<r<0.40$ ise "zayıf düzeyde ilişki" ve $r<0.20$ ise "ihmal edilecek ilişki" olduğu (Özdamar, 1999) kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul müdürlerinin yönetsel güçlülükleri ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Duygusal güçlülük ile uyum ve içselleştirme boyutlarında orta, özdeşleşme boyutunda yüksek düzeyde bir ilişki vardır. Zihinsel güçlülük ve davranışsal güçlülük ile uyumda orta, özdeşleşme ve içselleştirmede ise yüksek yüzeyde bir

ilişki bulunmaktadır. Regresyon analizi sonucunda örgütsel bağlılık yönetsel güçlülüğün %64'ünü açıklamaktadır. Örgütsel bağlılıktaki uyum, özdeşleşme, içselleştirme boyutları duygusal güçlülükteki varyansın %58'ini; zihinsel güçlülükteki varyansın %61'ini; davranışsal güçlülükteki varyansın %62'sini açıklamaktadır. Önem düzeyi olarak sırasıyla örgütsel bağlılıktaki özdeşleşme, uyum ve içselleştirme yönetsel güçlülüğün anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu sonuçlarla okul müdürlerinin örgütsel bağlılıklarındaki artışın yönetsel güçlülüklerini de arttıracağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Yönetsel Güçlülük, Örgütsel Bağlılık, Okul Müdürü

Kaynakça

Balay, R. (2000). *Özel ve resmi liselerde yönetici ve öğretmenlerin örgütsel bağlılığı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Baykul, Y. (1997). *İstatistik -metodlar ve uygulamalar* (2. Baskı). Anı Yayıncılık, Ankara.

Gay, L. R. ve Airasian, P. (1996). *Educational research: Competencies for analysis and application* (6th edition). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Kanungo, R. N. ve Menon, S. T. (2004). Managerial resourcefulness: The construct and its measurement. *The Journal of Entrepreneurship, 13*(2), 129-152.

Kanungo, R. N. ve Menon, S. T. (2005). Managerial resourcefulness: Measuring a critical component of leadership effectiveness. *The Journal of Entrepreneurship, 14*(1), 39-55.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 49*, 57-91.

Luthans, F. (1992). *Organizational behaviour*. New York: McGraw Hill. Inc.

Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi 1*. Kaan Kitabevi, Eskişehir.

Şahin, F. (2009). *Yönetsel güçlülük: Etkili liderlik ve yönetim bileşeni olarak kavramsallaştırılması ve ölçülebilmesine ilişkin bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

(10899) Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Değerlendirilmesi

MUSTAFA YAVUZ **DENİZ GÜLMEZ** **MEHMET TURGUT**

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Liderlik, bir grup bireyin ortak bir hedefi gerçekleştirmesi için, başka bir birey tarafından etkilenmesi sürecidir. Liderliğin bir süreç olarak tanımı, sadece liderde bulunan karakteristik özelikleri ya da davranışları içermez, aksine lider ve onu izleyenler arasında gerçekleşen aktif olayları kapsar (Northouse, 2009). Yani liderlik dinamik bir işbirliği sürecidir. Bu yüzden süreç boyunca liderin, izleyenlerin karşılaştıkları sorunları çözmesi yeterli değildir. Onların bu süreçte sorumluluk almalarını sağlamak ve karşılaştıkları sorunlar üzerine kritik düşünme yeteneği kazandırmak liderin sorumluluğundadır (Grint, 2005). Liderlik konusundaki ilk çalışmalar, liderlerin kişilik özelliklerini incelemeye çalışırken, bunu izleyen çalışmalar liderlerin işlevleri üzerinde durmuştur. 1970'lerden sonraki çalışmalar ise, liderlerin davranışların belirleyen ya da etkileyen durumsal etmenleri araştırmaya yönelmiştir. 1990'lı yıllardan sonraki araştırmalarda ise, liderliği farklı adlar altında kavramlaştırarak, farklı değişkenlerin liderin etkililiğini ve başarısını belirleyen etmenleri belirlemeye çalışılmıştır (Turan ve Ebiçlioğlu, 2002:447). Literatürde okul müdürünün liderlik stili okuldaki eğitim kalitesini etkilediğini iddia eden çalışmalar yer almaktadır (Harris, 2009; Leithwood & Levin, 2005). Okulun akademik ve sosyal başarısında lider olarak okul müdürünün rolü kritik bir etken olarak kabul edilmektedir (Barnett & McCormic, 2004; Leithwood & Levin, 2005). Literatürde yer alan liderlik kuramları yönetici uygulamaları, öğretmen görüşleri ve araştırmalar tarafından şekillendirilmiş, ortaya çıkan görüş ve uygulamalar da yöneticilerin uygulama ve liderlik davranışlarında yol gösterici bir rol üstlenmişlerdir. Okul yöneticisi küreselleşme, enformasyon teknolojisi, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi gibi yeniliklerin karsısında yeni roller üstlenmiştir. Bu ise yeni bir misyon ve liderlik davranışı gerektirmektedir (Hoşgörür ve Yoncalık, 2004). Okul eğitiminde yaşanan çeşitli sorunları ortadan kaldırmak ve okul eğitimini sürekli olarak geliştirmek için etkili, yaratıcı, vizyoner, isteklendirici, bilgili, ilkeli liderlerin rehberlik ettiği yöneticilerin varlığı hayati önem taşımaktadır. Bunu gerçekleştirebilmek için ise yöneticilerin etkili bir şekilde liderlik yapabilmelerine katkıda bulunabilecek olan niteliklerin ve özelliklerin belirlenmesi gereklidir (Cerit, 2007). Son yıllarda okul müdürlerinin liderlik rollerini belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Kişisel özellikler, örgütlerin ihtiyaçları, değişen ve gelişen dünyada ihtiyaç duyulan diğer etkenler farklı liderlik stillerini oluşturmuşlardır. Literatürde sıkça bahsedilen bu liderlik stilleri olarak; otokratik liderlik, demokratik liderlik, vizyoner liderlik, öğretimsel liderlik, dönüşümsel liderlik, kültürel liderlik, etik liderlik, karizmatik liderlik stillerinin öne çıktığı söylenebilir. Okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik rollerinin öğretmen görüşleri bakımından değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun olduğu görülmüştür. Creswell'e göre durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır. Durum çalışması araştırması özel bir durumun belirlenmesi ile başlar (Berg ve Lune, 2016). Bu araştırmada okul müdürleri özel bir durum olarak belirlenmiştir. Okul müdürlerinin liderlik rolleri öğretmenlerin görüşlerine göre betimlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi ile seçilen 37 öğretmen çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmada çalışma grubundaki öğretmenlerin farklı branşlardan olmaları, görev yaptıkları okulda çalışma süreleri ve mevcut müdürlerinin o okuldaki çalışma süresi dikkate alınmıştır. Araştırma verileri görüşme ile toplanmıştır. Görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yedi adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme yapılan kişilerin tamamına sorular aynı sıra ile sorulmuş ve görüşme sorularına verdikleri cevaplarda bir sınırlama yapılmamıştır. Böylece, öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rolleri ile ilgili kendilerinin önemli gördükleri fikirlerini açıklamalarına ve görüşme konusundaki betimlemelerine olanak sağlanmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenler ile yaklaşık 60 dakika süren yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmada, veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Temel olarak birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan kategoriler şunlardır: Uzmanlık alanlarına göre yetkilendirme, Problem çözümünde etkiyi öne çıkarma, Zihni modeller, Yeterince organize olmayan kişisel ve mesleki destek, Sınav başarısına odaklanma, Ortak karar alma. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, müdürlerin teknoloji, iletişim, sosyal, kültürel ve akademik konularda uzmanlık alanlarına yetki verdiğini belirtmişlerdir. Birkaç öğretmen ise uzmanlık alanlarının dikkate alınmadığını ifade etmiştir. Öğretmenler, problem çözüm sürecinde müdürlerinin yetkiden daha çok etkilerini kullanarak çözüm odaklı yaklaştıklarını, bunun yanında yetkisini kullanan müdürler de olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, müdürlerinin okuldaki

eğitim öğretimi aksatan, kalıplaşmış düşüncelerin değiştirilmesi için öğretmenler ile işbirliği yaptığı, veliler ile iyi ilişkiler kurduğu, projeler ile öğretmenleri desteklediği ve yeniliğe açık olduğu yönünde görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu müdürlerinin mesleki gelişim desteği verdiğini, kişisel sorunlarla ilgilendiğini, başarılı kimseleri motive ettiğini ve her konuda yardımcı olmaya çalıştığını belirtmiştir. Bunlarla birlikte bazı katılımcılar ise öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duymadıklarını ya da müdürlerin, öğretmenlerin ihtiyaçlarına cevap veremediğini ifade etmiştir. Öğretmenlere göre okulun hedefi büyük ölçüde TEOG'da başarı ve başarılı bir okul olma olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, okulun hedefleri arasında iyi birey yetiştirmek, sosyal yönden gelişim sağlama ve yürütülen projelerin başarılı bir şekilde tamamlanması da yer almaktadır. Öğretmenler okullarında kararların ortak bir şekilde, toplantılarda konuşulup tartışılarak alındığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik stilleri, okul müdürü, durum çalışması

Kaynakça

Barnett, K., & McCormic, J. (2004). Leadership and individual principal relationships in schools. *Educational Administration Quarterly, 40*, 406–434.

Berg, B.L. & Lune, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (H. Aydın, Çev.) Konya Eğitim Kiitabevi.

Cerit, Y. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *H.Ü Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 88-98.

Grint, K. (2005). *Leadership: Limits and Possibilities*. Palgrave Macmillan, Cranfield. Harris,

A. (Ed.). (2009). *Distributed leadership: Different perspectives*. Dordrecht: Springer.

Hoşgörür, V. ve Taşbilek Yoncalık, M. (2004). Bilgi Toplumunda Eğitim Yönetimi. *Eğitimde Çağdaş Yaklaşımlar Bilgi Şöleni-2*. Samsun: 8.Mayıs. 2004.

Leithwood, K., & Levin, B. (2005). *Assessing School Leader and Leadership Programme Effects on Pupil Learning*. Paper prepared for the UK Department of Skills and Education, Research Report RR662.

Northouse, P. G. (2009). *Leadership: Theory and Practice*. Sage Publications, London.

Turan, S. ve Ebiçlioğlu, N. (2002). Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 444-458.

(10907) Perceptions of Teacher Candidates about 4th Industrial Revolution (Industry 4.0)

ZEYNEP MERAL TANRIÖĞEN

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

2016 World Economic Forum Annual Meeting in Davos focused on the Fourth Industrial Revolution, a term coined by Klaus Schwab (2016) to describe the new generation of technological advances – sensors, robotics, artificial intelligence, 3D printing, precision medicine – coming together to define the next wave of progress.

Previous industrial revolutions liberated humankind from animal power, made mass production possible and brought digital capabilities to billions of people. This Fourth Industrial Revolution is, however, fundamentally different. It is characterized by a range of new technologies that are fusing the physical, digital and biological worlds, impacting all disciplines, economies and industries, and even challenging ideas about what it means to be human (Schwab,2016). We are at the beginning of a revolution that is fundamentally changing the way we live, work and relate to one another (Schwab, 2015). Ubiquitous, mobile supercomputing. Intelligent robots. Self-driving cars. Neuro-technological brain enhancements. Genetic editing. The evidence of dramatic change is all around us and it's happening at exponential speed. We do not yet know how the transformations driven by this industrial revolution will unfold, their complexity and interconnectedness across sectors imply that all stakeholders of global society – governments, business, academia, and civil society – have a responsibility to work together to better understand the emerging trends.

Much of the discussion in Davos focused on the negative impacts of these technologies, rather than their positive potential. One consistent, fearful theme was the potential for job losses. As automation continues to replace manufacturing or blue collar jobs, artificial intelligence will subsequently do the same for skilled, white collar jobs in banking, law or medicine. Estimates as to the impac this will have on jobs vary, but many prognostications in Davos suggested a depressive impact on the global economy. While it's true that technological leaps have often eliminated older, human-powered methods of doing things, many in Davos also recognized that advances in technology create new jobs, most of which we can't even dream of today.

The eight chracteristics of Industry 4.0:

1. Cyber – Physical Systems

2. Vertical & Horrizontal Integration

3. IoT Internet Of Things (& Services & Human& Everything)

4.Autonomous Robots

5. Bıg Data And Analytics

6. The Cloud

7. Augmented Reality

8. CyberSecurity

Shared understanding is particularly critical if we are to shape a collective future that reflects common objectives and values. We must have a comprehensive and globally shared view of how technology is changing our lives and those of future generations, and how it is reshaping the economic, social, cultural and human context in which we live. Thus, the question arises: What kinds of skills do people need for Industry 4.0? And just as important: How can people and society benefit from Industry 4.0?

The aim of this study is to determine the probable effects of 4th Industrial Revolution on the educational system depending on candidate teachers' perceptions.

Araştırma Yöntemi

The aim of this study is to determine the probable effects of 4th Industrial Revolution on the educational system depending on candidate teachers' perceptions.

In order to answer the research questions, the qualitative research methods was used.

The data of this study were collected by interviewing with randomly selected 45 candidate teachers in Pamukkale University.

First of all, the eight key concepts of 4th Industrial Revolution including (1) syber physical systems, (2)Vertical-Horizontal Integration (3) Internet of things (4) Autonomous Robots, (5) Big data and Analytics, (6) Icloud based solutions, (7)

Augmented reality and (8) Cyber Security have been explained. Secondly the participants were asked to guess the probable effects of these key concepts on the educational system.

The predictions of the participants about the effects of these eight concepts on educational system have been categorized and organized as tables. This process is called as document analysis in qualitative research techniques. Document analysis includes the analysis of the materials about targeted facts and events (Yildirim and Simsek, 2005).

Each candidate teacher' answers who joined the research is going to be numarated as participant 1,2,..45 and each candidate teacher' answers analysed one by one. The data which is collected from candidate teacher' will be analysed by frequencies and percenteges.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The predictions of the participants related to the the eight chracteristics (1. Cyber – Physical Systems, 2. Vertical & Horrizontal Integration, 3. IoT Internet Of Things (& Services & Human& Everything), 4.Autonomous Robots, 5. Bıg Data And Analytics, 6. The Cloud, 7. Augmented Reality, 8. CyberSecurity) of Industry 4.0 can be on the changing; role of teachers, concept of school, measurement and evaluation systems, structure of education faculties, communication processes among teacher and students, process of school management, systems of learning, equity of opportunities, perception on reality, security needs, syber terorisim, teacher training systems, educational materials, characteristicis of human beings.

Anahtar Kelimeler: Industry 4.0

Kaynakça

Brettel, M., Friederichsen, N., Keller, M., & Rosenberg, M. (2014). How virtualization, decentralization and network building change the manufacturing landscape: An Industry 4.0 Perspective. *International Journal of Mechanical, Industrial Science and Engineering*, 8(1), 37-44.

Buhr, D. (2015). Social innovation policy for industry 4.0. Friedrich-Ebert-Stiftung, *Division for Social and Economic Policies*, Bonn.

Dujin A., Geissler C., Horstkötter D. (2014). INDUSTRY 4.0. How Europe Will Succeed. *Roland Berger Strategy Consultants*, Operations Strategy Competence Center, March, Munich, Germany.

Gorecky, D., Schmitt, M., Loskyll, M., & Zühlke, D. (2014, July). Human-machine-interaction in the industry 4.0 era. In 2014 12th IEEE *International Conference on Industrial Informatics* (INDIN) (pp. 289-294). IEEE.

Jazdi, N. (2014, May). Cyber physical systems in the context of Industry 4.0. In Automation, Quality and Testing, Robotics, *2014 IEEE International Conference* on (pp. 1-4). IEEE.

Schwab, K. (2015). The Fourth Industrial Revolution: What It Means and How to Respond?. https://www.foreignaffairs.com/articles/2015-12-12/fourth-industrial-revolution

Schwab K. (2016). Could the Fourth Industrial Revolution help us reach the Global Goals? *Global Agenda, Davos*. http://www.weforum.org/agenda/2016/02/davos.

Yıldırım, A., Simsek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Arastırma Yontemleri* (5.Baskı). Ankara: Seckin Yayıncılık.

Zamfirescu C.B., Pirvu B.C., Schlick J., Zühlke D. (2011). Preliminary insides for an anthropocentric cyber-physical reference architecture of the smart factory. *Studies in Informatics and Control* Vol. 22 No. 3.

(10914) Çocuğun Soyadıyla İlgili Anayasa Mahkemesi Kararının Okula Yansıyan Sorunlar Ve Çocuk Hukuku İlkeleri Açısından İncelenmesi

PELİN TAŞKIN

Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Hayriye Özdemir 2012 yılında Diyarbakır 5. Asliye Hukuk Mahkemesi'ne başvurarak, velayeti kendisine verilen çocuğunun soyadının, boşandığı eşinin soyadı yerine kendi soyadı olan "Özdemir" olarak değiştirilmesini talep etmiştir. Mahkeme, Anayasa Mahkemesi'nin E.2010/119, K.2011/165 sayılı kararıyla 2525 sayılı Soyadı Kanunu'nun 4. maddesinin ikinci fıkrasında yer alan 'Evliliğin feshi veya boşanma hallerinde çocuk anasına tevdi edilmiş olsa bile babasının seçtiği veya seçeceği soyadını alır' şeklindeki hükmü iptal etmesi gerekçesiyle Özdemir'in talebini haklı bularak davayı kabul etmiştir. Söz konusu karar temyiz edilmiş ve Yargıtay E.2012/75587, K.2012/7122 sayılı kararıyla, TMK md.321 hükmüne istinaden doğru nesepli çocuğun; babanın (ailenin) soyadını taşıyacağı, boşanma veya ölüm üzerine velayetin annede olmasının soyadında herhangi bir değişikliğe neden olamayacağı, babanın soyadı veya çocuk reşit olduktan sonra kendi soyadı, usulüne uygun olarak açacağı bir dava, sonunda verilecek kararla değişmedikçe çocuğun soyadının da değişmeyeceği gerekçesiyle ilk derece mahkemesinin hükmünü bozmuştur. Diyarbakır 5. Asliye Hukuk Mahkemesi Yargıtay'ın bozma kararına direnmemiş ve davayı reddetmiştir. Söz konusu ilk derece mahkemesi kararı temyiz edilmiş, ancak Yargıtay kararı onamış; karar düzeltme talebi de aynı şekilde reddedilmiştir.

İç hukuk yollarının yukarıda açıklandığı şekilde tükenmesi üzerine Hayriye Özdemir, haklarının ihlal edildiği iddiasıyla Anayasa Mahkemesine bireysel başvuru hakkını kullanmıştır. Anayasa Mahkemesi, Hayriye Özdemir'in bireysel başvurusunu 25.06.2015 tarihinde karara bağlamış ve Anayasa'nın 20. maddesinde güvence altına alınan aile hayatına saygı hakkının ihlal edildiğine hükmetmiştir.

Anayasa Mahkemesi kararının gerekçesine bakıldığında, Birleşmiş Milletler Medeni ve Siyasal Haklar Sözleşmesine, Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılmasına İlişkin Sözleşmeye atıfta bulunulduğu görülmektedir. Ancak Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesi'ne ve bu sözleşmede tanınan çocuğun yüksek yararı kavramına değinilmemiştir. Oysa ki söz konusu sözleşme, 1995 yılından beri Türkiye'de yürürlüktedir. Öte yandan çocuğun yüksek yararı kavramı Anayasa'nın 41. maddesinde tanınmış olmasına rağmen Mahkeme kararının gerekçesinde yer verilmemiştir. Çocuğun yüksek yararı, hukukun en üst ilkesidir (Baum, Jones ve Barry, 2010) ve çerçevesi esnek, hakimin takdirine açık, somut olayın özelliklerine uyarlanması gereken hakkaniyet kavramlarındandır. Bu kavramla, çocuğun uzun vadeli, geniş kapsamlı, gelecekteki ve toplumsal çevre içindeki yararı kastedilmektedir (Akyüz, 2016; Serozan, 2005; Usta, 2012). Çocuğun annesinin çocuğun soyadının değiştirilmesini talep edemeyeceği yönündeki Yargıtay'ın yukarıda anılan hükmünden başka pek çok hükmü bulunmaktadır (örneğin, Yargıtay Hukuk Genel Kurulu'nun 13.03.2015 tarihli E: 2013/1755 K: 2015/1039 ve 19.06.2015 tarihli E: 2013 / 2352 ve K: 2015/1710 sayılı kararları) ve bu hükümlerden hiçbirinde çocuğun yüksek yararı kavramına değinilmemektedir. Söz konusu mahkeme kararlarında, davacı annenin çocuğuyla farklı soyadı taşımasının, çocuğunu okulda rahatsız ettiğini ve psikolojik sorunlar yaşamasına neden olduğunu ileri sürdüğü belirtilmesine rağmen, çocuğun evrensel haklarına ve bu hakların dayandığı evrensel ilkelere hiç değinilmemiştir. Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesinin 12. maddesi uyarınca, çocukların kendilerini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme ve dinlenilme hakkı olmasına rağmen, ne Asliye Hukuk Mahkemeleri ne de Yargıtay bu maddeyi dikkate almıştır. Oysa Anayasa'nın 90. maddesinin 5. fıkrasında yer alan usulüne göre yürürlüğe konulmuş temel hak ve özgürlüklere ilişkin milletlerarası andlaşmalarla kanunların aynı konuda farklı hükümler içermesi nedeniyle çıkabilecek uyuşmazlıklarda milletlerarası andlaşma hükümleri esas alınır hükmüne istinaden Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler sözleşmesi ve bu sözleşme yer alan çocuğun yüksek yararı kavramı gerekçe gösterilerek çocuk yararına hüküm verilmesi mümkün olabilirdi (Karagülmez, 2004; Belgin, 2008; Tunç, 2000).

Bu araştırmanın amacı, mahkeme kararlarında değinilmeyen çocuğun yüksek yararı kavramını ve çocuğun görüşlerinin dikkate alınması ilkesini çocuğun soyadı özelinde tartışmak ve çocuğun soyadından kaynaklanan ve okula yansıyan soruları belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Hayriye Özdemir vakasından yola çıkarak, konuyla ilgili mahkeme kararlarının gerekçelerini analiz etmeye, çocuğun soyadından kaynaklanan ve eğitim yönetimi uygulamalarına yansıyan sorunları saptamaya odaklanan bu araştırmanın verileri doküman analizi ve görüşme yöntemleriyle toplanacaktır. Buna göre doküman analizi yöntemiyle, mahkeme kararlarında çocuğun soyadı, çocuğun yüksek yararı kavramlarının, çocuğun görüşlerinin dikkate alınması ilkesinin nasıl ele alındığı açıklanacaktır. Bu yapılırken eleştirel kuram paradigmasından yararlanılacaktır. Eleştirel kuramda eleştiri, "insanı özgürlüğünü, adaleti ve demokrasiyi sınırlayan inanç ve eylemleri belirleyip ortaya çıkarma anlamına gelir" (Usher, 1996'dan akt. Glesne, 2015). Böylelikle çocuğun yüksek yararı kavramı ve çocuğun görüşlerinin dikkate alınması ilkesiyle ilgili yargı kararlarında gözden kaçırılan hususlar belirlenmiş olacaktır. Öte yandan Creswell (2012), nitel araştırma yönteminin bir ana

olgu üzerine odaklandığını ve katılımcıların görüşlerini temel aldığını belirtmektedir. Bu doğrultuda çocuğuyla farklı soyadını taşıması nedeniyle sorun yaşayan velilerin okullarda karşılaştıkları sorunları belirlemek için, boşanmış ve çocuğunun velayeti kendisine verilmiş 8 kadın veli ve 8 okul yöneticisi ile görüşme yapılacaktır. Araştırmaya katılacak olan veli ve yöneticilere ulaşmada amaçlı örnekleme yöntemine başvurulacaktır. Amaçlı örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2005), araştırmacının, belli bir örnek sayısına gelinceye kadar yakın çevresinden kişileri, araştırmanın amaçlarına en uygun yanıtı verebilecek birey ya da objeler arasından seçmesidir. Görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılan betimsel analiz yöntemiyle (Yıldırım ve Şimşek, 2005) incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmayla çocuğun yüksek yararı ve çocuğun görüşlerinin dikkate alınması kavramlarının uygulamada karşılaşılan sıkıntılar bağlamında ele alınıp kavramın açıklanması, böylelikle çocuk hukuku öğretisine katkıda bulunulması umulmaktadır. Bu sayede hakimlerin kararlarında çocuğun yüksek yararı kavramını ve çocuğun görüşlerinin dikkate alınması ilkesini gözeterek hüküm vermeleri sağlanabilir. Böylelikle mahkemelerin, hem çocukların haklarını gözeten, hem de insan haklarına ilişkin uluslararası sözleşmelerle uyum içinde olması sayesinde, sağduyuya, hakkaniyete ve adalet duygusuna daha uygun kararlar olmaları sağlanabilir. Öte yandan eğitim yöneticilerinin çocuğun soyadından kaynaklanan sorunlarla karşılaşması durumunda, bu sorunu aşmak için neler yapabilecekleri konusunda araştırmanın yol gösterici olması beklenmektedir. Okul yöneticileri bu araştırmanın işaret edeceği hususları dikkate alarak aynı zamanda velilere sorunun aşılması konusunda çözüm önerileri sunabilirler.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Hakları, Çocuğun Soyadı, Eğitim Yönetimi

Kaynakça

Abik Y. (2005). *Kadının Soyadı ve Buna Bağlı Olarak Çocuğun Soyadı*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Akyüz E. (2016). *Çocuk Hukuku*. Ankara: PegemA Akademi.

Belgin D. (2008). Anayasa'nın 90. Maddesinde (7 Mayıs 2004) Yapılan Değişikliğin Getirdiği Sorunlar ve Çözüm Önerileri 66(4), 110-113.

Creswell J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualtative research.* (Fourth Edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.

Glesne C. (2013). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çev.Ed. Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu), Ankara: Anı Yayıncılık.

Baum J., Jones R. & Barry C. (2010). In the Child's Best Interest? Report, https://www.law.berkeley.edu/files/Human_Rights_report.pdf adresinden 27.01.2017 tarihinde erişildi.

Karagülmez A. (2004). 5170 Sayılı Yasa'yla Anayasa'nın 90. Maddesinde Yapılan Değişikliğe Bir Bakış, *TBB Dergisi*, 54/163-177.

Serozan, R. (2005). *Çocuk Hukuku.* İstanbul: Vedat Yayıncılık.

Tunç H. (2000). Milletlerarası Sözleşmelerin Türk İç Hukukuna Etkisi ve Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin Türkiye İle İlgili Örnek Karar İncelemesi, *Anayasa Yargısı Dergisi*, 17, 174-192.

Usta S. (2012). *Çocuk Hakları ve Velayet*. İstanbul: Oniki Levha Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(10933) Yatılı Öğrencilerin Görüşlerine Göre Yatılı Okulda Öğrenci Olmanın Avantajları Ve Dezavantajları

MUSTAFA YAVUZMEHMET TURGUT — *Necmettin Erbakan Üniversitesi*
DENİZ GÜLMEZ — *N. Erbakan Üniversitesi*
DERYA YILDIZ

Problem Durumu

Bireyin eğitim hayatında ailenin yeri mutlaka çok önemlidir. Çocuk okul ve aile kültürü arasında farklı beceriler edinerek çeşitli bilgileri öğrenemeye çalışır ve ailesinden devamlı destek alma şansı vardır. Fakat Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında çocuklar eğitimlerine aileden daha çok arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle devam ederler. Öğrenci, anne baba ve öğretmen üçlüsünün eğitimdeki işbirliği hiç kuşkusuz kaliteyi ve başarıyı artıran bir etkendir. " Anne babalar çocuğun ilk ve sürekli eğiticileridir. Öğretmenler ise okulda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ve başarılı olmaları için nelerin yapılması gerektiğini bilen profesyonellerdir. Anne babalar ve öğretmenler çocuklar ve eğitim konularındaki bilgilerini paylaşırlarsa, hem çocuğun okul tutumunda hem de öğrenmesinde bir yarar ortaya çıkar" (Browne, 2004, s.85). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında okuyan öğrenciler arkadaşlarıyla daha çok vakit geçirdikleri için onlarla ortak zamanlarda etkili bir şekilde çalışmalara katılmaktadırlar ve ihtiyaç duydukları zamanda öğretmenlerine her zaman ulaşma imkanlarına sahiptirler. Belirli vakitlerdeki etüt saatleri sayesinde programlı bir şekilde ders çalışma alışkanlıkları kazanabilirler ve böylece ödevlerine daha çok zaman ayırabilmektedirler. Yine eğitim programlarının dışındaki etkinliklere dahil olarak boş vakitlerini daha verimli bir şekilde geçirmektedirler (İnal, 2009).

Yatılı okullarda kalan öğrenciler daha çok işbirlikçi öğrenme yoluyla eğitimlerine devam ederler ve bilgileri araştırırken akranlarında yardım alırlar. Ayrıca okulun sahip olduğu kütüphane gibi tesislerden istedikleri zaman faydalanabilirler (Shu ve Tong, 2015). Bu öğrenciler arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle daha çok iletişim kurabilmektedirler (Fauziyah, 2012). Öğrenciler bu ortamda olumlu sosyal normlara sahip olarak daha iyi ve farklı hayat şekillerine tanık olurlar ve bu sayede hayatın gerçek zorluklarına kendilerini daha iyi bir şekilde adapte edebilirler (Papworth, 2014). Sosyal aktiviteler yardımıyla öğrenciler evrensel değerlere saygı göstererek, demokratik olarak davranışlar sergileyerek, hem kendisini hem de diğer insanları düşünerek, çevreye uyum sağlayarak, olumu kimlik ve öğrenme yetenekleri geliştirerek, kendine ve diğer insanlara güvenerek, planlı bir şekilde çalışma alışkanlıkları kazanarak, boş zamanlarını etkili bir şekilde değerlendirerek, yaratıcı bir şekilde kararlar vererek farklı becerilere sahip olabilmektedirler (Earls ve Carlson, 2002). Diğer bir yönden ise, güvenli bir aile ortamından yoksundurlar ve ebeveynlerinin bakımına ve desteğine özlem duyabilirler (Shweder vd., 2009). Zayıf destek ağları öğrencilerde sosyal izolasyona yol açabilir (Ak ve Sayil, 2006). Düşük başarılı ve problemli çocuklar ile yakın arkadaşlık kuran öğrenciler kavga etme gibi saldırgan davranışlara yatkın olabilirler (Zhu vd., 2008). Tüm bu olumsuz davranışların temelinde yatılı okulda kalan öğrencilerin güçlü bir yakın aile denetiminden uzak olması gerçeği vardır.

Yatılı okulda öğrenci olmanın avantajlarına ve dezavantajlarına ilişkin olarak yatılı öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı yatılı öğrencilerin değerlendirmelerine göre, yatılı okulda öğrenci olmanın avantajlarının ve dezavantajlarının belirlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Yatılı bölge okulunda okuyan öğrenci görüşlerine göre avantajların ve dezavantajlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun olduğu görülmüştür. Creswell'e göre durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır ve durum çalışması araştırması özel bir durumun belirlenmesi ile başlar (Berg ve Lune, 2016). Bu araştırmada yatılı okulda öğrenci olmanın avantajları ve dezavantajları özel bir durum olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Konya ilindeki bir yatılı bölge okulunda kalan öğrencilerden oluşmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi ile seçilen 34 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Araştırma verileri görüşme ile toplanmıştır. Görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanan yar yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır Görüşmelerde kullanılan görüşme formunda beş adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme yapılan kişilerin tamamına sorular aynı sıra ile sorulmuş ve görüşme sorularına verdikleri cevaplarda bir sınırlama yapılmamıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler ile yaklaşık 40 dakika süren yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmada, veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Temel olarak birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan kategoriler şunlardır: Akademik yönden avantajlar, akademik yönden dezavantajlar, aile – çocuk iletişimi, ders dışı aktiviteler. Araştırma kapsamında görüşü alınan öğrencilere göre pansiyonda kalmanın derslerine katkı sağlamakta ve başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin tamamı pansiyonda kalmanın kendilerine ders saatlerinden sonra yapılan etütler ile düzenli çalışma fırsatı sağladığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin tamamı pansiyonda kaldıklarından dolayı nöbetçi öğretmenlerine soru sorarak, anlamadıkları konuyu tekrar anlattırarak

faydalandıklarını bildirmektedirler. Bunun yanı sıra öğrencilerin ailelerini özlediğini, ihtiyaçlarını zamanında karşılayamadıklarını dezavantajları olarak görmektedirler. Bazı öğrenciler ise pansiyonda kalmanın dezavantajı olarak ailelerinden uzak olmaları ve onları özlediklerini ifade etmiştir. Pansiyonda kalan öğrenciler aileleri ile iletişimlerini genellikle ankesörlü telefon aracılığıyla sağladıklarını, acil durumlarda ise öğretmenlerinin cep telefonu ile ailelerine ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Pansiyonda kalan öğrenciler ders dışı saatlerde çeşitli sosyal ve sportif faaliyetlerle; futbol, voleybol oynama, oyun oynama, arkadaşlarla vakit geçirme, film izleme, kitap okuma ve ödev yapma gibi etkinliklere katıldıklarını bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yatılı bölge okulu, yatılı öğrenci, durum çalışması.

Kaynakça

Ak, L., & Sayil, M. (2006). Three different types of elementary school students' school achievements, perceived social support, school attitudes and behavior-adjustment problems. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *6*(2), 293-300.

Berg, B.L. & Lune, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (H. Aydın, Çev.) Konya Eğitim Kiitabevi.

Browne, Ann (2004). "Parents and Teachers Working Together", Professional Issues for Primary Teachers, Edited by Ann Browne and Derek Haylock, Paul Chapman Publishing, Great Britain.

Earls, F., & Carlson, M. (2002). Adolescents as collaborators: In search of well-being. *Youth in cities: A cross-national perspective*, 1(1). 58-83.

Fauziyah, Y. (2012). Obstetri Patologi. *Yogyakarta: Nuha medika*, 17-34.

İnal, U. (2009). *Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Papworth, B. A., (2014), "Attending boarding school：A longitudinal study of its role in students' academic and non-academic outcomes," Doctoral dissertation, University of Sydney, Australia.

Shu, B. B. and Y. Y. Tong, 2015, "Boarding at school and students' well-being: The case of rural China," Paper Presented at Population Association of America 2015 Annual Meeting, 30 April–2 May, San Diego, CA, USA.

Shweder, R. A., Dailey, A. C., & Dixon, S. D. (2009). *The Child: An Encyclopedic Companion*. The University of Chicago.

ZHU, X. M., HAO, J. H., & LIU, Y. X. (2008). Smoking and drinking behavior among rural boarding school students in Anhui Province. *Chinese Journal of School Health*, *9(1)*, 0-10.

(10941) Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitime Erişimi Önündeki Engeller

NEVRUZ UĞUR **MEHMET M. AKGÜNDÜZ**

Ankara Üniversitesi EBF

Problem Durumu

Eğitim bireyin toplumsallaşma sürecinin en önemli araçlarının başında gelmektedir. Eğitime öncelikli olarak bireyin içinde bulunduğu toplumun normlarını kazanması, içselleştirmesi ve bunları yeniden üretmesi rolü biçilmektedir. Bununla birlikte bireyin kendi ilgi, istek ve yeteneklerini keşfetmesi, bunları geliştirmesi böylelikle kendi insan sermayesine katkı sağlaması, entelektüel gelişim ile birlikte farklı iş olanakları sağlaması açısından önemli bir misyon yüklenmektedir. Bu temelde sınıfsal ve sosyal eşitsizlikler ile mücadelede hayati bir öneme sahiptir. Eğitim ülkenin insan kaynaklarını yönetmesinin bir aracı olmak ile birlikte dezavantajlı konumda bulunan bireylerin içinde bulundukları eşitsizliklerin giderilmesini de sağlamaktadır. Uluslararası hukuk metinlerinde eğitim temel bir hak olarak tanımlanmakta, taraf devletlere tüm çocukların eğitime erişimlerini sağlama noktasından önemli sorumluluklar verilmektedir. Birleşmiş Milletler Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesinin 13. maddesinde eğitim hakkının temel unsurlarından birinin eğitimin (hukuken ve fiziksel olarak) erişilebilir olması belirtilmekte, eğitimden hukuken ve fiilen ayrım yapılmaması gerektiği belirtilmektedir. Benzer şekilde Birleşmiş Milletler Her Türlü Irk Ayrımcılığının Önlenmesi Sözleşmesi, Avrupa Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına dair sözleşme ve Avrupa İnsan Hakları sözleşmesi eğitimde her türlü ayrımcılığı ve eşitsizliği yasaklamaktadır. Eğitimin herkes için erişilebilir olması için hükümetin özel tedbirler alması gerekmektedir.

Eğitime erişim hakkını kullanma konusunda en dezavantajlı konumda bulunan çocuklar arasında savaş mağduru mülteci çocuklar olduğu ifade edilebilir. Suriye savaşı nedeni ile ülkelerini terk ederek Türkiye'ye zorunlu göç eden mülteci sayısının 3 milyonu aştığı ve bu nüfusun yaklaşık bir milyonunun eğitim öğretim çağında olan çocuklar olduğu belirtilmektedir (Avrupa Komisyonu, 2017). Türkiye'deki Suriyelilerin eğitimi ile ilgili en kapsamlı düzenleme ise 04.04.2013 tarihli ve 6458 sayılı "Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu ve Geçici Koruma Yönetmeliği" ile Suriyelilere geçici korunan statüsü verilmesi ile olmuştur (TBMM, 2016). Böylelikle mevcut eğitim kurumlarına mülteci çocukların kabulünün önü açılmıştır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı 2016-2017 öğretim yılının başında Suriye çocukların eğitime erişim olanaklarını geliştirmeyi de amaçlayan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünce "Göç ve Acil Durum Eğitim Daire Başkanlığı" oluşturmuştur. Ancak bu çalışmaların yetersiz kaldığı ve mülteci çocukların önemli bir kısmı eğitime erişim sağlayamamaktadır. UNICEF (2016)'ya göre, kamplarda yaşayan okul çağındaki Suriyeli çocukların % 20'si ve kampların dışında yaşayan çocukların ise yaklaşık % 74'ü okula gidememektedir. Okula gidemeyen bu çocukların eğitime erişimleri önündeki engellerin neler olduğu, temel bir sorunsal olarak karşımızda durmaktadır. Bu çalışmada Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitime erişimleri önündeki temel engellerin ortaya çıkarılması ve bu engellerin çözümüne ilişkin öneriler geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Yaklaşımı: Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitime erişimleri önündeki temel engelleri neler olduğunun ortaya çıkartılmasını ve çözüm önerilerinin geliştirilmesini derinlemesine ve çok boyutlu olarak araştırmayı amaçlayan nitel bir çalışmadır. Suter (2005, 41) nitel araştırmaların sözel betimlemeler aracılığıyla karmaşık fenomenleri açıklamayı amaçladığını belirtmektedir. Nitel araştırma yöntemi ise çok daha küçük insan grupları ya da durumlar hakkında zengin ayrıntılarla dolu bir bilgi seti sağlar.

Veri Toplama Teknikleri: Bu çalışmada nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan belge inceleme ve görüşme teknikleri tercih edilmiştir. Geçmişten kalan veya güncel belgeler sosyal araştırmacı için zengin bir veri kaynağıdır (Punch, 2005). Yıldırım ve Şimşek'in (2005) belirttiği üzere nitel araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama tekniği görüşmedir. İnsanların gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamalarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vakıf olmanın iyi bir yolu olan görüşme tekniği temelde soru sorma ve yanıt alma ile ilgilidir (Punch, 2005). Nitel araştırmalarda birden fazla veri toplama tekniğinin kullanılması veri çeşitlemesi olarak adlandırılmakta ve bu yöntem araştırmanın geçerliliği önemli ölçüde artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşmelerin gerçekleştirilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Çalışma Grubu: Bu araştırma kapsamında yapılacak doküman analizlerinde Suriyeli mülteciler ile ilgili resmi belgeler ile bu konuda yayınlanan araştırma ve raporlar kullanılmıştır. Görüşmeler ise eğitim öğretim çağında olan ve okula devam edemeyen beş çocuk ile yapılmıştır.

Verilerin Analizi: Doküman taraması ve görüşmelerden elde edilen veriler söylem analizi tekniği ile çözümlenmiştir (Reissman, 2008).

Sınırlılık: Araştırmada sadece ulaşılabilir durumdaki öğrenim çağında olup okula devam edemeyen Suriyeli çocukların katılması araştırma sonuçlarının genellenebilirliği konusunda sınırlılıklar meydana getirmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Okul çağındaki çocukların büyük bir kısmı eğitim olanaklrına erişememektedir.

2. Suriyeli çocukların büyük bir kısmı ailelerinin geçimini sağlamak için çalışmak zorundadır.

3. Suriyeli öğrencilerin tamamını eğitim sistemine dahil edebilecek alt yapı, plan ve program bulunmamaktadır.

4. Suriyeli çocukların anadillerinin Türkçe olmaması, Türkçeyi bilmemeleri ya da yeterli düzeyde kullanamamaları eğitim sisteminin dışında kalma nedenlerinden biridir.

5. Suriyeli öğrenciler okula gidebilmek için gerekli olan en temel ders araç ve gereçlerini bile karşılayamamaktadır.

6. Suriyeli öğrenciler okulda ayrımcılığa maruz kalmaktadır.

7. Milli Eğitim Bakanlığında Suriyeli çocukların tamamına eğitim verebilecek sayıda Arapçaya hakim öğretmen bulunmamaktadır.

8. Savaş, zorunlu göç ve yoksulluğun etkisi ile ağır travmatik deneyimleri olan bu çocukların yaşadıkları psikolojik sorunları aşmalarına yardımcı olabilecek yeterli rehberlik hizmetleri bulunmamaktadır.

9. Anahtar Kelimeler: Eğitim, Eğitime Erişim, Göç, Suriyeli Çocuklar

10. Kaynakça

11. Avrupa Komisyonu (2017). Türkiye: Mülteci Krizi. Web. http://ec.europa.eu/echo/files/aid/countries/factsheets/turkey_syrian_crisis_tr.pdf. Erişim Tarihi 08.02.2017.

12. Claude, R. P. (2013) The Right To Education Human Rights Education. Web. http://www.surjournal.org/eng/conteudos/artigos2/ing/artigo_pierre.htm. Erişim Tarihi 08.02.2017.

13. Emin, M. N. (2016), Türkiye'deki Suriyeli Çocukların Eğitimi Temel Eğitim Politikaları, SETA Analiz. Erişim:08.10.2016, http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarin-egitimipdf.pdf

14. GİGM, "Göç İstatistikleri", Eylül 2016. Web, http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecicikoruma_363_378_4713_icerik Erişim:11.10.2016

15. MEB, (2017). Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri. Web http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html 12 Erişim tarihi 14.01.2017.

16. MEB, (2016). Suriyeli Çocukların Eğitimi İçin Yol Haritası Belirlendi. Web. http://www.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklarin-egitimi- icin-yol-haritasi-belirlendi/haber/11750/tr. Erişim tarihi 04.02.2017.

17. Punch, K. F. (2005). Sosyal Araştırmalara Giriş/ Nicel ve Nitel Yaklaşımlar. (Çev: Dursun Bayrak/ H. Bader Arslan/ Zeynep Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi.

18. Riessman, C. K. (2008). Narrative Methods for the Human Sciences. CA, USA: SAGE Publications.

19. Suter, W. N. (2005). Introduction to educational research: A critical thinking approach, Sage Publication, Inc. TBMM (2016). Türkiye'deki Suriyelilerin Eğitimi. Ankara: TBMM Araştırma Hizmetleri Başkanlığı Yayınları. UNICEF (2007). A Human Rights-Based Approach to Education for All, Paris.

20. UNICEF (2016). Suriye İnsani Yardım Operasyonu: Eğitim. Web. http://unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=73. Erişim Tarihi 08.02.2017.

21. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara:

22. Seçkin Yayıncılık.

(10976) Ana Sınıfı Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müdür, Öğretmen ve Veli Görüşleri

ALİ SABANCI — *Akdeniz Üniversitesi*
MURAT ALTUN — *MEB*
SULTAN UÇAR ALTUN — *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Bu çalışmada temel amaç okul öncesi eğitiminde karşılaşılan sorunların ana paydaşların bakış açıları ile belirlenmesidir. Okul öncesi yaş dönemi, çocuğun en hızlı geliştiği dönemdir. Beyin yapısı ve fonksiyonlarının gelişiminin büyük bölümü okul öncesi çağında tamamlanmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki deneyimler beynin çalışma biçimi için belirleyicidir. Yapılan çalışmalar okul öncesi eğitim alan çocuklarda okula devam oranlarının ve okul başarısının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Okul öncesi eğitim sosyal ve duygusal gelişimi destekleyerek, yetişkinlik döneminde kişilerin daha üretici ve verimli olmalarını ve sahip oldukları potansiyeli tam olarak kullanmalarını sağlar. Çevresel uyaranlara en duyarlı olunan okul öncesi dönemde; planlı ve sistemli bir eğitim ortamından yararlanan çocukların bilişsel, duyuşsal ve motor davranışlarında olumlu yönde değişme ve gelişmeler beklenmektedir (Balat, 2011; **Erkan ve Kırca, 2010; Tanju, 2011;** Yükselen, 2011**).**

Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistikleri (MEB, 2016)'ne göre, 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılında 3-5 yaş arası çocukların okulöncesi eğitim alma oranı %27 iken, 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında bu oran %36' ya yükselmiştir. 2014-2015 Eğitim Öğretim yılında 5 yaş çocuklarda okul öncesi eğitime kayıt oranı %66'dır. OECD ülkelerinde ise 2014 yılında 3-4 yaş okullaşma oranı ortalaması %80'in üzerindedir.

Milli Eğitim Bakanlığının, bu oranları yükseltmek için, DPT kalkınma planları ve **stratejik planlarında okul öncesi eğitime erişimi ve okullaşma oranını artırmaya yönelik hedefler ortaya koyulduğu görülmektedir (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.32).**

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (Resmi Gazete, 2014)**'ne göre kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibariyle 66-68 aylık çocuklar isteğe bağlı olarak birinci sınıfa kaydedilmektedir, 69 aylık ve daha büyük çocuklar öğrenim çağına girdiklerinden zorunlu olarak ilkokul 1. sınıfa kaydedilmektedir, 48 ayını dolduran 66 ayını doldurmamış çocuklar anasınıfına kaydedilmektedir. Yine yönetmelikte "bir grup oluşturacak kadar çocuk bulunmayan okullarda 36-47 ay arası yaştaki çocuklarda anasınıfına kaydedilir" denilmektedir.**

Anasınıflarında eğitime devam zorunluluğunun bulunmaması mevcut durumda okullaşma ve okula devam oranını daha da düşürmekte ve sonuç olarak çağ nüfusu büyük ölçüde anasınıfı eğitimi ile kazandırılacak becerilerden yoksun kalmaktadır. Bunun yanında okul öncesi eğitimde okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve velilerin karşılaştıkları sorunların okul öncesi eğitimini hem nicelik hem de nitelik olarak olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Bu çalışmada amaç ana sınıfı eğitiminde müdürlerin, öğretmenlerin ve velilerin karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Elde edilen bulgular, anasınıfı eğitimi ile ilgili mevcut durumun anlaşılması ve sorunlara çözüm önerileri sunulması açısından önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, olgubilim desenindedir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Araştırma konusu da bize tümüyle yabancı olamayan aynı zamanda da tam anlamanı kavrayamadığımız olgulardan oluşmaktadır. Bu yönüyle olgu bilim uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır. Bize Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma Antalya ili Korkuteli ilçesinde anasınıfı bulunan ilkokullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma gurubu ilçede görev yapmakta olan okul müdürü, müdür yardımcıları, anasınıfı öğretmenleri ve anasınıfında öğrencisi olan velilerden oluşmuştur. Bu çerçevede çalışma gurubu ilçe merkezi (2), mahalle (1), taşımalı eğitim merkezi kırsal mahalle "köy" (2), kırsal mahalle "köy" (1), olarak belirlenen toplam 6 okuldan 3 okul müdürü, 2 müdür yardımcısı, 5 ana sınıfı öğretmeni ve 3 veliden oluşmuştur (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır. Soru formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Soru formunun ikinci bölümünde ise okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmen ve veliler için ayrı ayrı geliştirilmiş ana ve sonda sorulara yer verilmiştir.

Görüşmeler için öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Görüşmeler katılımcı onayı alınarak yüz yüze gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Kayıtlar bilgisayarda deşifre edilerek metin haline getirilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmada elde edilen geçici sonuçlar:

İlçe merkezindeki okullarda bulunan anasınıflarının, merkez dışındakilere göre farklı sorunları olduğu görülmektedir. İlçe merkezi dışındaki anasınıflarında ailenin anasınıfı eğitimine bakışı, anasınıfının taşıma kapsamında olmaması, ailenin sosyal ve ekonomik durumu, sınıfın fiziksel olanakları, yardımcı personel eksikliği, farklı yaş gruplarındaki öğrenciler ve anasınıfının aileye ekonomik yükü gibi sorun alanları daha çok öne çıkmaktadır. Anasınıfı eğitiminin zorunlu temel eğitim kapsamında olmaması ve bu yüzden taşıma kapsamına alınmamasından dolayı bazı öğrencilerin istedikleri halde anasınıfı eğitimi alamadıkları belirlenmiştir.

Merkezdeki okullarda birden fazla anasınıfı ve sabahçı/öğleci gibi seçeneklerin bulunması farklı yaş gruplarında sınıflar oluşturulmasını sağlamaktadır. Yine bu okullarda öğrenci sayısının fazlalığı ve ailelerin sosyal ve ekonomik düzeylerinin görece yüksek olması okula olan maddi desteğin artmasını sağlamaktadır.

Sonuç olarak sorunların temel birkaç sorundan kaynaklandığı söylenebilir. Anasınıfı eğitiminin zorunlu temel eğitim içinde yer almaması öğrencilerin "taşıma" engeline takılmasına, öğretim şekli ve süresinde farklılaşmalara neden olmakta aynı zamanda ailenin anasınıfı eğitimine bakışını etkilemektedir. Bu tür sorunları ortadan kaldırabileceği için anasınıfının temel eğitimle bütünleştirilerek zorunlu hale getirilmesi öneriler arasında sayılabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, okul öncesi eğitimi, anasınıfı, okul öncesi okullaşma

Kaynakça

Balat, G. U. (2011).Sınıf Yönetimi Kavramı ve sınıf yönetimi modelleri (Ed. Gülden Uyanık Balat ve Hülya Bilgin). Okul öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi. Ankara: Norssken Ltd. Şti.

Creswell, J. W. (20017). Qualitative inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. Second Ed. London: Sage Publications.

Erkan, S. ve Kırca, A. (2010). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazır bulunuşluklarına etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 94-106.

MEB, (2016). Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2015/2016. T.C. Millî eğitim bakanlığı strateji geliştirme başkanlığı, Resmi İstatistik Programı Yayını. http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2015_2016.pdf. İndirilme tarihi: 07.09.2017.

Resmi Gazete, (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Sayı: 29072.

Tanju, E. H. (2011). Okul öncesi dönemde davranış problemleri ve alınacak önlemler. (Ed. Gülden Uyanık Balat ve Hülya Bilgin). Okul öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi. Ankara: Norssken Ltd. Şti.

T.C. Kalkınma Bakanlığı, (2013). Onuncu kalkınma planı, 2014-2018. TBMM karar no: 1041, kabul tarihi: 02.07.2013. http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/Kalknma%20Planlar/Attachments/12/Onuncu%20Kalkınma%20Planı.pdf**.** İndirilme tarihi: 07.09.2017.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 9. Baskı [Qualitative research methods in social sciences]. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükselen, A. **(2011). Okul öncesi dönem çocuğunun Davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler. (Ed. Gülden Uyanık Balat ve Hülya Bilgin). Okul öncesi Eğitimde Sınıf Yönetimi. Ankara: Norssken Ltd. Şti**

(11009) Resmi Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Güçlendirilmesi

ABDULLAH ÖKMEN — *MSB*

AYDIN BALYER — *Yıldız Teknik Üniversitesi*

Problem Durumu

Resmi Liselerde Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Güçlendirilmesi

Problem Durumu

Öğretmenlerin karara katılımı, mesleki olarak gelişimi, statü, öz-yeterlilik, özerklik ve etki sahibi olarak güçlendirilmeleri onların çalıştıkları kuruma olan aidiyetlerini artırmanın yanı sıra toplumun ve öğrencinin öğretmene olan saygı ve itibarını da artıracaktır. Öğretmenlerin bu anlamda güçlendirilmeleri doğrudan eğitim çıktıları üzerindeki etkinliğini ve verimliliğini de artırabilir. Öğretmen güçlendirilmesi ile kast edilen öğretmenin kurumu, öğrenciyi, meslektaşlarını baskı altına alması değil, çalıştığı kurumda daha katılımcı, sahiplenici ve özverili olmasıdır.

Bu kapsamda, öğretmenlerin karara katılımı işlerini doğrudan etkileyen bütçe, öğretmen seçimi, planlama, müfredat ve program niteliğine katılımı ve sorumluluğu gibi kritik kararlara katılımını içerirken mesleki gelişim, öğretmenlerin çalıştıkları kurumların onlara mesleki anlamda ilerleme ve gelişme, sürekli olarak öğrenme ve kabiliyetlerini geliştirme olanağı sağlamasıdır. Statü ise, öğretmenlerin mesleki saygınlığı ve meslektaşlarından kendi bilgi ve deneyimlerine saygı gelen takdiri algılamalarıdır. Yine öz-yeterlik ile amaçlanan öğretmenlerin öğrencinin öğrenmesine yardımcı olacak yetenek ve kabiliyete sahip olduğunu, öğrenciler için etkili programlar yapmada yeterli olduğunu ve öğrencinin öğrenmesinde değişiklik yapabileceğine dair hislerini ifade ederken özerklik, öğretmenlerin program, ders kitapları ve eğitim planlaması süreçlerinde kontrol edebilme ve risk alabilme inançlarını ifade eder. Son olarak etki ise, öğretmenlerin okul yaşamında etkisinin olduğunu hissetmesidir.

Okulların daha iyi bir eğitim verebilmesi bu eğitimi veren kişilerin yani öğretmenin sistem içerinde daha iyi bir konuma sahip olması ile mümkün olacaktır. Aksi takdirde öğretmenlik mesleği hak ettiği değeri görmediği için eğitim açısından istenilen sonuçlar elde edilemeyebilecektir. Eğitim sisteminin uygulayıcısı konumundaki öğretmenler sistem tarafından ne kadar değer verilirse öğrenci, veli ve çevresel faktörler açısından aynı değeri alacaktır. Bunun da eğitim sistemine olumlu anlamda önemli katkılarının olacağı değerlendirilmektedir. Öğretmenin karara katılımı, mesleki olarak gelişimi, statü, öz-yeterlilik, özerklik ve etki yönüyle güçlendirilmesi sisteme daha çok sahiplenen ve eğitim sistemini daha iyi noktaya taşımaya çalışan öğretmenler olarak neticelenecektir.

Burada sözü edilen alanlarda öğretmenlerin güçlendirilmesinin yasal olarak güvence altına alınması önemlidir. Aksi durumda öğretmen güçlendirmesi okul yöneticilerinin bireysel inisiyatiflerine kalabilmektedir. Öğretmenlerin kendilerini güçsüz, dışlanmış ve etkisiz hissettiği bir ortamda onlardan başarılı olmalarını beklemek doğru olmayabilir. Bu nedenle, mevcut araştırmanın amacı, resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin güçlendirilmelerine ilişkin algılarının belirlenmesidir. Yine bu araştırma kapsamında öğretmenlerin bu algılarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, kurum kıdemi ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği ortaya çıkartılmaya çalışılmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu bölümde yöntem, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Resmi liselerde görev yapmakta olan öğretmenlerin güçlendirilmesine dair algılarının belirlenmesini amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılacaktır. Tarama modeli, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır. Tarama modelleri; var olan durumu betimlemeyi araştırma yaklaşımlarıdır. (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında halen Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılamayacağı ve elde edilen sonuçların evreni oluşturan resmi liselerde görev yapan öğretmenlere indirgenebilmesi için örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örneklemini ise İzmir ilinde resmi liselerde görev yapmakta olan 700 öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplamı Aracı

Araştırmada veriler "Okul Katılımcıları Güçlendirme Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmenlerin karara katılım, mesleki gelişim, statü, öz-yeterlilik, özerklik ve etki alt boyutlarında güçlendirilmelerine dair algılarını belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu süreçte, öğretmenlerin karar verme, mesleki gelişim, özerklik, statü, etki, öz-yeterlik alt boyutlarındaki algılarının belirlenmesinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama ve kişisel özelliklere göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi için t-testi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklenen Sonuçlar: Bu çalışmada amaç resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin, öğretmen güçlendirmesine dair bu alanlardaki algılarının belirlenmesidir. Öğretmenlerin bu algılarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu, kurum kıdemi ve okul türüne göre farklılık gösterip göstermediği ortaya çıkartılmaya çalışılmaktadır. Öğretmenler çalıştıkları kuruma daha fazla katılım sağlayıp aidiyet hissetmek istemektedirler. Ne yazık ki eğitim sistemi öğretmenleri karara katılımcı ve söz sahibi olarak değil verilen direktifleri uygulayıcı bireyler olarak görmektedirler. Karara katılım açısından öğretmenlerin çalıştıkları okulda karar verme düzeylerinin olumlu düzeyde olmadığı düşünülmektedir. Statü açısından öğretmenler yaptıkları işin toplum nezdinde çok etkili kabul edildiğini düşünmemektedirler. Özerklik alt boyutu açısından öğretmenler bağımsız kararlar almakta ve uygulamakta sıkıntı yaşamaktadırlar. Etki alt boyutu yönüyle öğretmenler okul hayatı üzerinde çok etkili olduklarını düşünmemektedirler. Mesleki gelişim yönüyle öğretmenler kendilerini geliştirme maksadıyla yüksek lisans ve doktora eğitimi gibi alanlarda herhangi bir engelleme ile karşılamadıklarını ve isterlerse mesleki gelişim için fırsatlarının olduğunu belirtmektedirler. Öz-yeterlik alt boyutu yönüyle öğretmenler kendilerini alanlarında yeterli ve başarılı görmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Güçlendirme

Kaynakça

Argyris, C. (1998). *Empowerment: The Emperor's New Clothes.* Harvard Business Review, May.-Jun.,98-105.

Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*, New York

Daft, Richard.L. (1991) *Management.* The DRYDEN Press International, USA

Erstad, M., (1997). Empowerment and organizational change. *International Journal of Contemporary Hospitality Management,* 9(7), 325-333

Lawson, K. (1998). *How to delegate effectively*, Edward Lowe Foundation

Maeroff, G,I. (1988). *A blue print for empowering teachers*, Phi Delta Kappan, 69(7), 472-477.

Menon, S. (2001). *Employee Empowerment: An Integrative Psychological Approach*. *International Review*, 50 (1), 153-180

Nancy, F. (1993). *Empowering people at work*, Gover publishing, USA

Short P.M. & Rinehart, J.S. (1993). *Teacher Empowerment and School Climate*. Education Press

Thomas, K.W. Tymon, W.G. Jr. (1994). Does empowerment always work: Understanding the role of intrinsic motivation and personal interpretation. *Journal of Management Systems*, 6(2), 1-13

Wilkinson, A. (1998). Empowerment: Theory and practice. *Personnel Review*, 27(12), 40-56

White, P.A. (1992). Teacher empowerment under 'ideal' school-site Autonomy. *Educational Evaluation & PolicyAnalyses,* 14(1), 69-82.

(11019) Ortaöğretim Kurumlarında Müdürlerin Denetim Yeterlilikleri

MEHMET DEMİR — *Pamukkale Üniversitesi*

TÜRKAY NURİ TOK — *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*

Problem Durumu

Örgütler varlıklarını sürdürebilmek ve toplumdaki değişim hızını yakalamak için denetime gereksinim duyarlar (Aydın, 2013). Denetim, yapılan çalışmaları değerlendirmek, daha verimli hale getirmek için ilgililere önerilerde bulunmak, personele çalışmalarında rehberlik yapmak gibi geniş bir hizmet alanı olarak tanımlandığı gibi, örgütün planlanan örgütsel amaçlardan uzaklaşmasını önlemek için, çalışmalarını izleme ve düzeltme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Başaran, 2000; Su, 1974). Denetimin bir parçası olan ders denetiminde ise temel amaç öğretmenin ve öğretimin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi olmakla birlikte, okulların, öğrencinin akademik başarısına daha etkili şekilde katkı yapma kapasitesini ve olanağını arttırmaya yardım etmektir (Sergiovani ve Starratt, 2002).

Her ne kadar okullar işleyiş ve yapı olarak benzer özelliklere sahip olsalar da aslında, her okulun kendine has özellikleri ve örgütsel bir iklim yapısı bulunmaktadır. Bu nedenle denetim süreçlerinin okulun ve okul personelinin ihtiyaçları doğrultusunda farklılaştırılması gerekmektedir. Elbette okulların ve okul personelinin özelliklerini ve ihtiyaçlarını en iyi analiz edebilecek ve bu doğrultuda, denetim ve değerlendirme işlemlerini gerçekleştirebilecek kişi okul müdürleridir. Okul müdürü, okulun iklimini ve kültürünü en iyi bilen kişi olduğundan ve üzerinde önemli etkileri bulunduğundan, denetim ve değerlendirme sürecini doğru yönetebilme olanağına ve ön şartlarına sahip olan kişidir. Dolayısıyla okul yapısı, iklimi ve kültürü üzerinde önemli bir etki gücü olan okul müdürünün denetimi gerçekleştirecek olması, denetimsel sonuçlardan faydalanma düzeyinin artmasına (Balkar ve Şahin, 2011) ortaya çıkarılan yanlışlık ve aksaklıkların gözlenmesine, gerektiğinde el koyulmasına ve kurumun gecikmenin zararlarından korunmasına olanak sağlayacaktır(Şahin ve Yılmaz, 2011). Birçok ülkenin denetim sistemine yönelik yaptıkları reformlar arasında da denetimin okul müdürü tarafından gerçekleştirilmesi görüşü öne çıkmaktadır (Govinda ve Tapan, 1999).

Son yıllarda okul müdürlerinin rollerinde meydana gelen değişimlerle birlikte okul müdürleri artık birer öğretim lideri olarak görülmektedir (Gülşen, 2014). Okul müdürlerinden evrakları imzalayan, okulun eğitim ve öğretim faaliyetlerini odasında oturarak pasif bir şekilde izleyen kişiler olmak yerine; okuldaki tüm eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde aktif rol alan, sınıf içi öğretim etkinliklerini izleyen, değerlendiren öğrenci, öğretmen, veli ve okul çevresi ile yakından ilgilenen birer öğretim lideri şeklinde davranmaları beklenmektedir (Şahin ve Yılmaz, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğine (2016) göre; okul yönetiminden izleme, denetim ve değerlendirme görevlerini yerine getirmesi beklenirken, müdürlerden her öğretim yılında en az bir defa öğretmenlerin derslerini izlemesi ve rehberlikte bulunması gerektiği belirtilmektedir. Okul yöneticisinin öğretmen değerlendirmesi yapabilmesi için öğrenci ve veli araştırması, sınıf gözlemi öncesi görüşme, sınıf gözlemi, sınıf gözlemi sonrası görüşme ve öğretmen performans değerlendirme sonuç raporunu yazma faaliyetlerini gerçekleştirmesi gerekmektedir (MEB, EARGED,2006).

Tüm bu etkinlikleri yerine getirecek olan müdürlerin denetim konusunda gerekli yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Okul müdürlerinin denetim yeterlilikleri ile donanımlı olması okulların var oluş amaçlarının yani eğitim-öğretim etkinliklerinin en üst düzeyde geçekleştirilmesi açısından önemlidir (Balcı, 1993: 23). Ancak müdürlerin belirli yıl öğretmenlik veya eğitim yöneticiliği yapmış olmaları kendilerine doğal olarak denetim yeteneği ve uzmanlığı kazandırmamaktadır. Hiçbir eğitime tabi tutulmadan başarılı bir denetmen olmaları da mümkün görülmemektedir. Bu şekilde yapılacak denetimin, sorunları çözmek yerine yeni sorunların doğmasına yol açmaması için denetimin eğitim yönetimi ve denetimi alanında eğitim görmüş, yetkin, donanımlı kişiler tarafından yapılması gerekmektedir (Demir ve Tok, 2016). Bu kapsamda durum tespiti yapma adına okul müdürleri tarafından denetlenen öğretmenlerin denetim konusunda müdürlerini ne kadar yeterli gördüğü önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin kendilerini denetleyen müdürlerin denetim yeterlilikleri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014). Tarama modeli araştırmalar ile öğretmenler, denetmenler ve yöneticiler hakkında bilgi toplamak, bunları değişkenlerle olan ilişkileri yönünden incelemek mümkün olmaktadır (Kaptan, 1998). Araştırmanın evrenini Manisa ili Akhisar ilçesinde bulunan 12 ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan 50 idareci ve 576 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında 5 farklı ortaöğretim kurumdan 16 idareci ve 157 öğretmenden veri toplanmıştır. Bu araştırmada müdürlerin denetim konusundaki yeterlilikleri hakkında gerekli bilgileri toplamak amacıyla iki bölümden oluşan Bayraktutan'a (2011) ait bir anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümü katılımcıların demografik özelliklerini, ikinci bölümü ise yöneticilerin denetim yeterliliklerini saptamaya yönelik sorulardan meydana gelmektedir. Anketin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,950 olarak hesaplanmıştır. Anketin geçerliliği için faktör analizi yapılmış ve tek faktörlü olduğu görülmüştür. Araştırmada kullanılan ölçme aracı okullarda, birebir öğretmenlerle ve yöneticilerle temasa geçilerek konunun önemi belirtilip, katkıları istenerek uygulanmıştır. Toplanan bilgiler bilgisayar ortamına geçirildikten sonra

istatistiksel analizler, SPSS paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacı ile kolmogorov-smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen K-S (z) analizi sonucunda denetim yeterliliği puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (K-S(z)=1,775; p=0,004 <0,05). Bu nedenle araştırma sorusuna cevap vermek için non-parametrik teknik olan Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların müdürlerin denetim yeterliliğine ait sorulara vermiş oldukları cevaplara göre aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Müdür yardımcıları öğretmenlerden daha yüksek düzeyde müdürlerin denetim konusunda yeterli olduğunu düşünmektedir.

Kadınlar ve erkekler müdürlerin denetim yeterliliği konusunda birbirine benzer şekilde düşünmektedir.

Kültür dersi öğretmenleri meslek dersi öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde müdürlerin denetim konusunda yeterli olduğunu düşünmektedir.

Fen Edebiyat Fakültesi mezunları Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarından, Eğitim Fakültesi mezunları da Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarından daha yüksek düzeyde müdürlerin denetim konusunda yeterli olduğunu düşünmektedir.

Kıdem değişkenine göre kategoriler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Görev süresi ne olursa olsun müdürlerin denetim yeterliliği konusunda katılımcılar birbirine benzer şekilde düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, Denetim, Yeterlilik, Müdür

Kaynakça

Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi* 7. Baskı. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.

Balkar, B. ve Şahin, S. (2011). Okul müdürlerinin denetici olarak yetiştirilmesine ilişkin yeni bir yaklaşım: öğrenme için denetim uygulanması. *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetim Kongresi Kongre Kitabı*, 263-287.

Başaran, H. (2000). *Eğitim denetçisi.* Ankara. Pegem A Yayıncılık.

Bayraktutan, İ. (2011). *İlköğretim okul müdürlerinin denetim rolleri (Sivas ili örneği).*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Demir, M. ve Tok, T.N. (2016). Lisansüstü öğrenci görüşlerine göre eğitim denetimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 6, Sayı 2*,* 104-126

Govinda, R. Ve Tapan S. (1999). Qulity education through school-based supervison and support. The case of GSS primary schools in Bangladesh. International Institute for Educational Planning/ UNESCO, Paris

Gülşen, C. (2014). The readiness levels of secondary school administrators to the innovation management. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications (IJONTE),* 5(2), 77-86.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayınları

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [MEB, EARGED], (2006). Okulda performans yönetimi modeli. Milli Eğitim Basımevi, Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2016). Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliği. …….. adresinden 20.01.2017 tarihinde erişildi.

Sergiovanni, J. T. ve Starratt, R. J. (2002). *Supervision*. (7th. ed.) McGraw-Hill.

Su, K. (1974). *Türk eğitim sisteminde teftişin yeri ve önemi.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Şahin, S. ve Yılmaz, Z. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin performanslarının okul müdürleri tarafından değerlendirilmesi. *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetim Kongresi Kongre Kitabı*, 223-244.

Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 10*(1): 19-35.

(11025) İlkokul Öğretmenlerinin Ailenin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Algıları

ALİ DURAN

Amasya Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi

Problem Durumu

İnsanoğlunun yerleşik toplum düzenine geçmesiyle hissedilen eğitim ihtiyacı zaman içerisinde okulların oluşmasıyla birlikte formal bir sistemle bireylere hizmet olarak sunulmaktadır. Bununla birlikte, ailenin her zaman bireylerin ilk eğitim yeri olduğu gerçeği hala geçerliliğini sürdürmektedir. Şahin ve Ünver (2005) çocukların ilk öğretmenlerinin anne-babası olduğunu, ailelerin eğitimin desteklenmesi ve katkıda bulunması gereken bir kurum olduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda, okul eğitiminin yanı sıra öğrencilerin ailelerinin de bu sürece katılımlarının sağlanması önem arz ettiği söylenebilir. Aile katılımını arttırmak için yapılması gereken temel faaliyetleri; ailelerin okul ortamının ve çocuklarının eğitiminin etkin bir öğesi haline getirilmesi, çocukların okul ortamında edindiği bilgi ve becerilerinin ev ortamında da takip edilip pekiştirilmesi, ailelerin okulu tanıması ve eğitim sürecine dahil olup süreci tanıması, eğitimin başlangıcı olan aileye eğitim verilmesi, ailelerin çocukların gelişim ve değişimlerini takip etmeleri ve bu süreçte sorumluluk alarak eğitime katkı sağlamaları, okul aile işbirliğini sağlayarak çocukların eğitimine olumlu katkı sağlamak, anne babaların yetişkin eğitimleriyle bilinçlendirerek evdeki öğretmenler olarak etkili ve etkin görev almalarını sağlayarak okuldaki eğitim sürecinde pozitif rol almalarına katkı sağlamak, çocukların akademik başarılarını ve benlik algılarını geliştirmek, ailelerin okul içi- okul dışı etkinliklerinde aktif ve kaliteli bir rol oynamalarını sağlamak, ailelerin öğretmenler ile etkin iletişimini oluşturmak, ailelerin okulda etkin rol sağlayabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri düzenlenen seminer ve konferanslara katılarak doğru ve yardımcı bilgi edinmelerini sağlamak, aileler için okulda etkinlik odaları hazırlamak, öğretmen veli görüşmelerini randevu sistemi gibi düzenli ve süreklilik arz eden bir formata taşımak, okuldaki kararlarda belirlenen aile temsilcilerin tüm okul velileri ile iletişimini sağlamak, ailelerin sosyo-kültürel farklılıklarına bakılmaksızın hepsinin farklı görevlerde etkin rol alarak okul ile olan iletişimlerini artırmak, olarak sıralayabiliriz. (Şahin ve Ünver, 2005). Walberg'e (1984) göre, bireysel faktörlerin akademik başarıda önemine dikkat çekmekle beraber, aile içerisinde eğitim ve okula dair oluşturula değer ve tutumların, çocukların eğitiminde ve öğrenilen bilgilerin gündelik hayata yansıtılmasında önemli bir yere sahiptir. Ailenin eğitim sürecine aktif katılımı, okul ikliminin geliştirilmesine, müfredat programının iyileştirilmesine, aile çocuk eğitimi bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine, ailelerin katılımı ile birlikte öğretmenlerin görevlerini daha rahat yapmasına katkıda bulunacaktır (Epstein, 1995). Aileler tarafından okul algısı, sadece kamu hizmetinin yapıldığı, herhangi bir sorun olduğunda kendileri ile irtibat kurulan, zaman zaman bağış istenen bir yerden ziyade, çocuklarının geleceğini kurdukları bir kurum olarak yönlendirilmeli ve her aile kendi yapabileceği oranda eğitim sürecine katılmalıdır (Aydın, 2005). Buradan hareketle, Taymaz (2001) tarafından da ifade edildiği gibi, ailenin öğrencisine göstermiş olduğu yakın ilgi eğitim örgütlerinin amaçlarının elde edilmesinde ihtiyaç duyulan temel unsurlardan bir tanesidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı ilkokul öğretmenlerinin ailenin eğitim sürecike katılımına ilişkin düşüncelerini çıkarmak ve bunları analiz etmektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni aslında farkında olduğumuz fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olamadığımız olgulara odaklanmayı sağlamaktadır. Bizlere tamamıyla yabancı olmayan bununla birlikte anlamını net olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için Olgubilim (fenomenoloji) araştırmaya uygun bir zemin oluşturabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada görüşme tekniği kullanılarak, yarı-yapılandırılmış sorular aracılığıyla okul yöneticilerinin, okul yöneticiliğine ilişkin statü algıları incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini; Amasya ilinde görev yapmakta olan 42 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesi; evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik ve farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd. 2012).

Öğretmenlerin, ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin algılarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan ve iki bölümden oluşan yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun birinci bölümü araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinden; ikinci bölümü ise öğretmenlerin, ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin algılarını belirlemek üzere sorulan 10 sorudan oluşmaktadır.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd. 2012). Elde edilen verilerin analizi sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlemeler yapılmıştır. Görüşmelerden 42 sayfa veri elde edilmiştir. Her bir soru için verilen cevaplardaki ortak noktalar dikkate alınarak çeşitli alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu işlem, bağımsız bir eğitim bilim uzmanına da sunularak kavramsal kategoriler oluşturması istenmiştir. Bağımsız eğitim bilim uzmanının yaptığı yerleştirtmeler ile araştırmacının yaptığı yerleştirmeler karşılaştırılarak araştırmanın güvenirliği belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin ailelerin eğitim sürecine katılım düzeyine ilişkin verdikleri cevaplarda, yüksek bir oranda katılım oranının az olduğu, bazı durumlarda katılım düzeyinin öğrenci velisinin eğitim düzeyine göre değişkenlik gösterdiği, bazen de öğretmenlerin mevcut veli katılımından memnun olduğu durumlar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, büyük çoğunluğu okul yönetimi tarafından düzenlenen programlı dönemlik veli toplantıları dışında öğrenci velileri ile kendilerinden özel bir talep gelmedikçe bir araya gelemediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenci velileri ile iletişime geçmek amacıyla en çok cep telefonu, yüz yüze görüşme, sosyal medya araçları (whatsapp) ve öğrencinin unutma ihtimalini göz önünde bulundurarak öğrencinin defterine ya da küçük bir not kağıdına bilgi notu yazarak iletişim kurduğu söylenebilir. Bu yöntemler dışında, kısa süreli ev ziyaretleri, kısa mesaj, düzenli toplantılar, mektup gönderme, sınıf öğretmeni ya da sınıf annesi aracılığı ile irtibat kuran öğretmenler de vardır. Bu bağlamda öğretmenler ile aileler arasında anlık iletişim kurulduğunu söylemek mümkündür. Veli katılımından memnun olan öğretmenlerin öğrenci velilerinin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeylerinin, öğretmenlerin öğrenci velilerinin eğitim sürecine katılmama sebepleri arasına en yüksek frekanslardan birini alan eğitim seviyesi düşüklüğü olduğu düşünüldüğünde, yüksek olduğu durumlarda da eğitim seviyesinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Bulgulara göre, velilerin eğitim sürecine katılmamalarında etken olan en önemli faktörlerden bir tanesi eğitim seviyesinin düşük olması olduğu açıkça görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, okul, aile, katılım, öğrenci

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş.,Kılıç, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (13. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. California: Sage.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Şahin, F. T., & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1),* 23-30.

Walberg, H. J. (1984). Improving The Productivity of America's Schools. *Educational Leadership,41, 3,* 19-27.

Epstein, J. L. (1995). School, family, community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 9, 76.*

Taymaz, H. (2001). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın, İ. (2005). *Okul Çevre İlişkileri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Eccles, J. S. ve Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-588.

Eddy, J. M., Reid, J. B., ve Fetrow, R. A. (2000). An elementary school based prevention prog-ram targeting modifiable antecedents of youth deliquency and violence: Linking the interests of families and teachers (LIFT). *Journal of Emotional and Behavioral Disorders,* 8(3), 165-177.

Gürşimşek, I., Kefi, S., Günseli, G. (2007). Okulöncesi Eğitime Babaların Katılım Düzeyi İle İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*33, 181-191.

Sirvani, H. (2007). The Effect of Teacher Communication With Parents On Students'Mathematics Achivement, *American Secondary Education*, 36 (1), 31–47.

(11029) İlköğretim Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Türk Eğitim Sisteminde Öğrenci Tanılama ve Yönlendirme Çalışmalarının Değerlendirilmesi

ALİ SABANCI — *Akdeniz Üniversitesi*

ARZU ENGÜR — *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Kişinin kendini tanıması, ilgisine ve yeteneklerine uygun meslek seçebilmesi amacıyla rehberlik hizmetleri yapılmaktadır. Eğitimde bireyi bütün yönleri ile geliştirmek esastır. Baymur'a (1983) göre demokraside ana fikir insanlara eşit gelişme ve eğitilme fırsatı verilmesidir. Demokrasinin en önemli amaçlarından birisi, bireylerde kendilerine özgü istidat ve kabiliyetlerin zamanında keşfedilip değerlendirilmesidir. İnsanların güçlü ve zayıf yönlerinin zamanında keşfedilmesi hem bireyin hem toplumun yararınadır.Kuzgun'a (1988) göre insan birtakım gizil güçler ile dünyaya gelir ve her insan kendine özgü bir varlıktır. Bu özellikler davranışları gözlemekle ya da test ve envanter gibi ölçme araçları ile saptanabilir. Bugün artık danışmanlar "Kimler, hangi alanda, ne kadar olasılıkla başarılı olabilirler? " sorusu yerine gizil güçler hangi ortamlarda en üst sınırına kadar geliştirilebilir?" sorusuna cevap aramaktadırlar. Yani durumu belirlemekten çok, geliştirici koşulları aramak asıl amaç olmuştur (Kuzgun, 1988, s. 27). Eğitim için yapılan harcamaların, insan sermayesi üretmek ya da insan sermayesini geliştirmek için yapılan bir yatırım olarak ele alınması, insan sermayesi kuramı ile ifadesini bulan bütünsel bir bakış açısını yansıtmaktadır(Aydın M., Ünal L.I., Koçak Y., Balcı E., Burgaz B, 1991, s.53). Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik programını geliştirme işi işbirliğine dayalı bir süreç olarak algılanmalıdır. Buna göre okullarda yıllık psikolojik danışma ve rehberlik programı hazırlanırken müdürler başta olmak üzere, uzmanlara, öğretmenlere, velilere, öğrencilere ve hatta okulla yakından ilgili öteki kişilere önemli görevler düşer (Kepçeoğlu, 1990, s.73). Okul yöneticileri eğitimin amaçlarını yasa ve yönetmeliklerin verdiği yetkileri kullanarak okullarında gerçekleştirmeye çalışırlar. Rehberlik hizmetlerinin diğer hizmetleri destekleyici şekilde yürütülmesi öğrencilere göre programların çeşitlendirilmesi, rehberlik birimi veli öğrenci ortak paylaşımının sağlanması, gereksinimlere kaynak sağlama okul yönetiminin rehberlik çalışmalarındaki işlevleridir. Yeteneklere göre programların yapılarak gerekli ihtiyaçların giderilmesi yönetimin görevidir (Kuzgun, 1988, s. 180).Özden'e (2002) göre okul, öğrencilerin daha çok mantıksal ve sözel gelişimlerine katkıda bulunmak üzere yapılandırılmıştır. Bu hem eğitim programları açısından hem de ölçme değerlendirme açısından böyledir. Her ne kadar ilk ve ortaöğretimdeki amaçlar kısmında öğrencilerin bedensel zihinsel ve duygusal gelişimi hedeflense de bunu sağlayacak içerik olmadığı gibi, sonunda değerlendirildiği yeterlilikler arasında da bu boyutlar yer almaz.Daha çok yarışma ortamı yaratan eğitim sistemi öğrencilerin çoğunda yetersizlik duygusunun oluşmasına yol açmaktadır (Yeşilyaprak, 2016, s.19).Türk eğitim sisteminde tanılama ve yönlendirme ile ilgili maddelerin Milli Eğitim Temel Kanununda, Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde, Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinde, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde yer aldığı görülmektedir.Eğitim sisteminden toplumda kendini bilen, güçlerini yetenek ve olanaklarını iyi tanıyabilen, kendisine güvenen, karşılaştığı engelleri kolayca aşabilen, sorunlara gerçekçi çözümler bulabilen bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Buda eğitim sisteminde uygulanan yönlendirme sisteminin güçlü olmasını gerektirmektedir. Fakat Türk eğitim sisteminde uygulanan tespit ve yönlendirme çalışmalarının değerli olmakla birlikte yetersiz olduğu görülmektedir. Bu açıdan Türk eğitim sisteminde uygulanan tanılama ve yönlendirmenin kuram ve uygulama boyutunda incelenmesinin bir ihtiyaç olduğu görülmektedir (Çevik, 2008; Dağlıoğlu ve Suveren, 2013; Kontaş ve Yağcı, 2016; Senemoğlu, 2004). Bu sebeple bu alana katkı sağlamak amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Okullarımızda uygulanan yönlendirme çalışmaları, bu uygulamalarda yaşanılan sorunlar ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini ortaya koyarak mevcut durumun incelenmesinin ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın amacı, Türk Eğitim sisteminde ilköğretim kademesinde öğrenci tanılama ve yönlendirme çalışmaları hakkında öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemidir. Araştırma olgubilim deseninde desenlenmiştir. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Araştırma konusu da bize tümüyle yabancı olamayan aynı zamanda da tam anlamanı kavrayamadığımız olgulardan oluşmaktadır. Bu yönüyle olgu bilim uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, Nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama aracıdır. Görüşmede, söylenenlerin yüzeysel anlamları yanında "gerçek" ve derinliğine anlamaları da çıkartılabilir. Yapmacık cevapların ayıklanabilme ve gerçeklerin ortaya çıkartılabilme olasılığı yüksektir. Araştırmacı, karşılaştığı her karanlık noktayı, anında soracağı sorularla aydınlatma olanağına sahiptir. Görüşmede ses tonu, mimikler ve soruları cevaplamada gösterilen istek, söylenenlerin değerlendirilmesinde önemli ipuçları niteliğindedir. Veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere ilişkin sorulara, ikinci bölümünde ise öğretmenlerin öğrenci tanılama ve yönlendirme çalışmaları ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere ana ve sonda sorulara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın çalışma gurubu, Antalya ilinde, merkez ilçelerde ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler arasından seçilmiştir. Çalışma gurubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Öğretmenlerin seçiminde "gönüllülük" ölçüsü esas alınarak, mesleki deneyiminin fazla olmasına özen gösterilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede

görüşmeler ilköğretim kademesinde çalışan 4 rehberlik, 1 resim, 1 teknoloji tasarım, 1 ingilizce ve 1 matematik öğretmeni ile yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alınmış ve not tutma yöntemi ile desteklenmiştir.Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgulara göre Türk Eğitim Sistemin'deTürk milli eğitiminin genel amaç ve ilkelerinde belirtilen ifadelerdeki amaçları gerçekleştirmek için ilköğretim kademesinde rehberlik servisi tarafından tanılama formlarının ve testlerinin uygulandığı görülmektedir. Ancak tanılama formlarının uygulanıp uygulanmaması ya da nasıl bir tanılama tekniği uygulanacağı rehberlik öğretmeninin seçimine bırakıldığı anlaşılmaktadır. Tanılama amaçlı uygulamaların ise zorunlu olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak okullarda sistemli bir tanılama ve yönlendirme çalışmasının olmadığı, tanılama ve yönlendirme çalışmalarının rehberlik servisleri ihtiyaç duyarsa ya da bireyler tarafından talep edilirse yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu anlamda yapılan çalışmaların değerli olmakla birlikte yetersiz olduğu söylenebilir. Türkiye'yi ve Türk eğitim sistemini geliştirmek amacıyla yaratıcı, donanımlı bireyler yetiştirmek açısından iyi bir yönlendirme sistemine ve tüm diğer disiplinler ile çalışılmalara ihtiyaç olduğu ileri sürülebilir.

Anahtar Kelimeler: ilköğretimde yönlendirme, tanılama, yönlendirme, özel eğitim

Kaynakça

Aydın M., Ünal L.I., Koçak Y., Balcı E., ve Burgaz B. (1991), Eğitim Sosyolojisi, Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

Baymur F. (1983), Genel Psikoloji, İstanbul: İnkılap ve Aka Basımevi.

Çevik, K. (2008). İlköğretimde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Yönlendirme Etkinliklerinde İşbirliği ve Uyum Boyutlarında Karşılaşılan Sorunlar. Kuramsal Eğitimbilim, 1 (1), 62-82.

Dağlıoğlu, H. ve Suveren, S. (2013). Okul öncesi dönem üstün yetenekli çocukların

belirlenmesinde öğretmen ve aile görüşleri ile çocukların performanslarının

tutarlılığının incelenmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,

Educational Sciences: Theory & Practice, 13(1), 431-453.

Kepçeoğlu M. (1990), Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

9-

Köknel Ö. (1985), Kaygıdan Mutluluğa Kişilik, 10. Basım, Altın Kitaplar Basımevi: İstanbul

Kuzgun Y. (1988), Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

Özden Y. (2002), Kendini Gerçekleştir, Ankara: PegemA yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2004). Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Gazi Kitabevi

Yeşilyaprak B. (2016), 21. Yüzyılda Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 9. Baskı [Qualitativeresearchmethods in socialsciences]. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11068) Öğretmen Görüşlerine Göre Fen Liselerinde Yönetici-Öğretmen İlişkilerinde Karşılaşılan Sorunlar (Ege Bölgesi Örneği)

VEDAT AKSOY — *Aydın Fen Lisesi*

RUHİ SARPKAYA — *Adnan Menderes Üniversitesi*

Problem Durumu

Bir milletin geleceği, yetiştirdiği bireylere dolayısıyla eğitim sistemine bağlıdır. Eğitim sistemi kendisinden beklenilen verimlilikte çalışıyorsa, ülke olarak belirlenen hedeflere ulaşmak daha kısa zamanda ve kolay olacaktır. Aksi takdirde "muasır medeniyetler seviyesine ulaşmak" sadece bir ülkü olarak kalacaktır. Büyük ve karmaşık bir sistem olan devletin birçok dişlisi vardır. Bunlar arasında en önemlilerinden birisi, hiç şüphesiz eğitim sisteminin dişlileridir. Eğitim sistemi bozuk olan bir devletin gelişmesi ve ilerlemesi de beklenemez. Gazi Mustafa Kemal'in dediği gibi, geleceğin mimarisi, eğitim temelleri üzerine kurulur ve mimarları da ancak öğretmenlerdir.

Tortop (1994:237), personelin bir örgütün en değerli sermayesi olduğunu ve bu kaynağın boş yere tüketilmemesi, bu kaynaktan en iyi şekilde yararlanılması gerektiğini belirtmiştir. Eğitim örgütlerinde de en değerli sermaye hiç şüphesiz eğitim kadrosudur. O halde işveren niteliğinde olan eğitim yöneticisi işgörenleri olan öğretmenlerinden en iyi şekilde faydalanmalıdır. Yönetici elinde tuttuğu yasal yetki haricinde insan ilişkilerini de etkin bir şekilde kullanmalıdır. Astları niteliğinde olan öğretmenlerin insani değerlerine, bireysel ihtiyaçlarına karşılık vermeli, onları sadece işgören olarak görmemelidir. Yönetici, ancak bu şekilde öğretmenlerinden en üst düzeyde faydalanabilir. Bu da güçlü insan ilişkileri ve etkili iletişim ile mümkün kılınabilir.

Okul yöneticileri, eğitim hizmetinin kalitesini etkileyen en önemli eğitim işgörenleridir (Şişman, 2002:29). Aynı Şekilde öğretmenler de bu sistemin mihenk taşlarındandır. Bu sebeple yönetici ve öğretmenlerin işlerine odaklanmaları, motive olmaları, kendilerinin örgütün değerli bir üyesi olduklarını hissetmeleri gerekmektedir. Tüm etmenlerin gerçekleştirilebilmesi için her bir eğitim işgöreninin üzerine düşeni yapması gerekir. Elbette bu konuda en fazla iş, eğitim yöneticisine düşmektedir.

Diğer liselere nazaran fen liselerinin daha az sayıda öğrenci alması, dolayısıyla öğretmen ve yönetici sayılarının diğer liselere göre daha az olması, yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunların tespitinin daha net gözlemleneceği düşüncesini ortaya çıkardığı için araştırma evreni olarak fen liseleri tercih edilmiştir. Ayrıca araştırmacının lise öğrenimini Fen Lisesi'nde tamamlamış olması ve 2012 yılından beri Fen Lisesi'nde görev yapıyor olması araştırmanın fen liselerinde yapılmasında etkin rol oynamıştır.

Araştırmaya konu olan fen liselerinde sayısal alanda zekâ düzeyleri yüksek öğrencilerin eğitim ve öğretiminin yapılıyor olması bu okullarda görev yapacak olan öğretmenlerin de seçimini gündeme getirmiş ve 2006 yılında çıkan "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Spor Liseleri ile Her Türdeki Anadolu Liseleri Öğretmenlerinin Seçimi ve Atamalarına Dair Yönetmelik" ile fen liselerinde görev yapacak olan öğretmenlere de belirli kriterler getirilmiştir (Resmi Gazete, 2006a). Bu sayede zaten kamu eğitim kurumlarına sınavla alınan öğretmenler arasından tekrar bir eleme yapılarak fen lisesi öğretmeni olmaları sağlanmıştır. Böylece akademik olarak başarılı olan öğrencileri yine akademik olarak başarılı öğretmenlerin yetiştirmesi sağlanmış olacaktı.

Diğer okul türlerinde olduğu gibi fen liselerinde de akademik başarı okullarda çıktının niteliğini belirleyen en önemli etmenlerdendir. Hatta her ne kadar yasalarla belirtilmese de fen liselerinde akademik başarı, okulun başarısını belirleyen tek etmendir. Bu durum fen liselerinde görev yapan yöneticiler üzerinde, diğer okul yöneticilerine göre daha fazla baskıya yol açmaktadır. Okul yöneticisi üst amirlerinin beklentilerini sağlamak için yöneticisi olduğu okulda akademik başarıyı arttırmak adına diğer erdemlerden feragat edecektir. Bu durumu sağlamak içinse işgörenlerinden en üst düzeyde faydalanmak zorundadır. Bunu ise ancak insan ilişkilerinde sahip oldukları yeteneklerini yönetim alanında kullanmaları ile sağlayabilirler.

Bu araştırmanın temel amacı, fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin yönetici-öğretmen ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların tespit etmek ve bu sorunlara yönelik önerilerde bulunabilmektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma modelinde ele alınmıştır (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014:67). Nicel bölümünde tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Ayrıca sorunların belirlenmesinde anlık durum saptaması yapılmıştır (Karasar, 2009:77-79). Nitel bölümde ise durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışması bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan oldukça ayırt edici bir yaklaşımdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014:21).

Araştırma evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Ege Bölgesi'nde yer alan Afyonkarahisar, Aydın, Denizli, İzmir, Kütahya, Manisa, Muğla ve Uşak illerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi fen liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ege Bölgesinde 31 resmi fen lisesi bulunmaktadır. Ege Bölgesi'ndeki kamu fen liselerinde 739 öğretmen

görev yapmaktadır. Araştırmada tüm evrene ulaşılmak istenmiş, bu sebeple evren, çalışma grubu olarak belirlendiği için örneklem alınmamıştır.

Araştırmada Güler (2006)'in geliştirdiği "İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen ilişkilerinde Sorun Yaratan Konular" anketi fen liselerine uyarlanarak kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı (0,965) "yüksek düzeyde güvenilir" çıkmıştır. LISREL 8.4 paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Nicel verilerin analizlerinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcılara yöneltilen açık uçlu soruların analizinde betimsel ve içerik analiz yöntemleri tercih edilmiştir.Verilerin çözümlenmesinde; normallik koşullarının sağlanıp sağlanamaması durumuna göre parametrik (t-testi, One-Way ANOVA) veya non-parametrik (Mann Whitney U) testler kullanılmıştır. Analizler sonucunda verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyleri 0,05 olarak alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda; İzmir ve Aydın ilindeki görev yapan öğretmenlerin diğer illerde görev yapan öğretmenlere göre; bulunduğu okulda "11-15 yıl" arası görev yapan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre yönetici-öğretmen ilişkilerinde daha fazla sorun yaşadıkları saptanmıştır. Yöneticiler ile öğretmenler arasında siyasi ve sendikal olarak kutuplaşmaların olduğu görülmüştür. Öğretmen algılarına göre sendika güdümünde yapılan yönetici atamalarının yönetici ile öğretmen arasında sorunların oluşmasına neden olmaktadır. Ölçek maddeleri arasında en önemli iletişim sorununun ise "Yöneticilerin, öğretmenlerin eleştirilerine açık olmamaları." olduğu görülmüştür. Ölçeğin genelinde, öğretmen görüşlerine göre yönetici - öğretmen ilişkilerinde karşılaşılan sorunlar orta düzeydedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre yönetici, öğretmen ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Fen lisesi, yönetici, öğretmen, insan ilişkileri, sorunlar

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Fırat, M., Yurdakul, I.K. ve Ersoy, A. (2014). Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2-1, ss65-86

Güler, A. (2006). İlköğretim okullarında yönetici-öğretmen ilişkilerinde sorun yaratan konular (Bingöl örneği). Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Resmi Gazete (2006a). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Spor Liseleri ile Her Türdeki Anadolu Liseleri Öğretmenlerinin Seçimi ve Atamalarına Dair Yönetmelik. Yayım tarihi: 20/10/2006 Sayı: 26325

Resmi Gazete (2006b). Millî Eğitim Bakanlığı Fen Liseleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. Yayım tarihi: 23/12/2006 Sayı: 26385

Şimşek, Y. (2005). Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1620

Şişman, M. (2002). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tortop, N. (1994). Personel yönetimi. Ankara: Yargı Yayınları.

(11075) Öğretmenlerde Örgütsel Sessizlik

ALİ ÜNAL — *Necmettin Erbakan Üniversitesi*

İBRAHİM SARDOĞAN — *Karatay Halk Eğitim Merkezi Müdürlüğü*

Problem Durumu

Örgütlerin daha iyi hizmet verebilmesi çalışanların örgüte yeterli katkıyı vermesi ile doğru orantılıdır. Çalışanlar düşüncelerini, fikirlerini ya da görüşlerini dile getirerek kendilerini rahatça ifade edebilmeliler ve örgütün gelişimine katkı sağlayabilmelidirler. Bunu gerçekleştiremeyen çalışanlar bilinçli ya da bilinçsizce düşünce, fikir ya da görüşlerini dile getirmemekte ve bu durumda sessizlik olarak ifade edilmektedir. Sessizlik, örgütsel öğrenmeyi ve gelişimi yavaşlattığı, yenilenmeye ve yaratıcılığa ket vurduğu için üzerinde çalışılması gereken önemli bir konudur.

Dilimizde sessizlik ise Türk Dil Kurumunda "sessiz olma durumu, ortalıkta gürültü olmama durumu, sükut" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015: 1741). Sessizlik, konuşmanın olmaması veya açık bir şekilde anlaşılabilecek bir davranışın sergilenmemesidir (Dyne, 2003; Akt: Özdemir ve Uğur,2013).

Başka bir ifadeyle sessizlik bir boykottur. Sessizliği bu yönüyle ele alan en iyi söz Adrienne Rich'e aittir:'sessiz kalmak sessizliği seçmeye karşı…' sessizlik karşı koyma için bilinçli bir stratejidir. Sessizliği seçme özgürlüğü, zorla sessiz kalmaktan çok farklıdır (Brown ve Coupland, 2005; akt. Kahveci, 2010: 6).

İş gören sessizliğinin nedenlerinin farklılık göstermesi gibi örgüt içerisinde sessiz kalma davranışları da farklılık göstermektedir. Sessizlik gibi tepkisiz olarak algılanan bir davranışın çeşitlilik göstermesi ilk bakışta garip gelebilir. Fakat insan zihninin ve davranışlarının karmaşıklığını atlamamak gerekir. Örneğin otobüs beklerken ya da asansörde tepkisizlik halimizde bile birbirimizden farklı haller içinde olabiliriz. Kimimiz yanımızdaki yokmuş gibi davranır, kimimiz bir şey düşünüyormuş gibi yaparız ki; iş gören sessizliği özünde bir tepkisizlik değil, bilinçli ve kasıtlı bir davranıştır (Eroğlu, Adıgüzel ve Öztürk, 2011: 103).

Okullarda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler okul yönetim işleri ile eğitim-öğretim hizmetlerinin daha iyi sunulması konusunda fikirlerini, görüş ve düşüncelerini, okul ile ilgili sorun, kaygı veya önerilerini sunmada karşılıklı olarak birbirlerini sorumluluk almamak, çözüme dâhil etmemek/olamamak ve yönetime katılmamak/katılamamak konusunda eleştirmektedirler (Saçılık, 2014).

Türkiye'de yapılan araştırmalarda örgütsel sessizlik konusu üzerine de araştırma yapılan 9 farklı konu alanında 90764 araştırmanın yapıldığı tablodan gözlemlenmektedir. Bu 90764 araştırmanın sadece 102 (84 Yüksek Lisans, 18 Doktora) tanesi örgütsel sessizlik alanında yapılmıştır. Hatta Eğitim-Öğretim alanında yapılan toplam 34856 araştırmanın içerisinde sadece 27 adet (26 yüksek Lisans, 1 Doktora) çalışmada örgütsel sessizliğe yer verildiği görülmektedir. Tablodan da anlaşılacağı üzere Türkiye'de sessizlik konusu üzerine özellikle okullar bazında ve okullarda çalışan öğretmenlerin sessizliği üzerine yapılmış olan çalışmaların sayısının az olması bu düşünceyi desteklemektedir. Oysaki öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri o okuldaki eğitimin kalitesi ile bütün çalışma sistemini hatta ülkenin eğitim sistemini etkileyebilecek derecede olan sessizlik kavramının öneminin oldukça büyük olduğu ve üzerinde kapsamlı bir araştırmanın yapılma zorunluluğunun olduğu düşünülmektedir.

Bu durum, okulların işleyişinde yanlışların görmezden gelinmesine, öğretmenlerin okul ile ilgili önemli bilgilerden ve alınacak kararlardan yoksun bırakılmasına ve örgütsel gelişimin engellenmesine yol açmaktadır. Buna karşılık; okullar geleceğe yön veren örgütler olarak bu durumun en az yaşanması hatta hiç yaşamaması gereken örgütlerdir. Okullar üzerindeki öğretmenlerin sessizliğinden kaynaklanan olumsuz etkilerin, hem okul yapısına hem de okul çalışanlarına (öğretmen-yönetici / öğretmen-öğretmen) zarar verdiği düşünülmektedir .

Bu çalışmanın amacı; öğretmenlerin örgütsel sessizliklerine neden olan etkenleri tespit etmek ve öğretmenlerin örgütsel sessizliklerini ortadan kaldırmak için neler yapılabileceğine dair öneriler getirmektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik çalışma deseninde yürütülmüştür. Güzel'e (2006) göre; Fenomenoloji (olgubilim) tekniğinde belirli bir konu çerçevesinde, seçilmiş katılımcılar grubunun ayrıntılı bilgi ve fikirlerini belirlemek amacıyla yapılandırılmış bir grup görüşme tekniği olan odak grup görüşmesi kullanılır. Veriler analiz edilerek katılımcıların dile getirdiği değerlendirmelerin, kaygıların ve görüşlerin bir sentezi yapılır. Bu çerçevede incelendiğinde ilgili araştırmaya en uygun nitel araştırma modelinin/deseninin katılımcının bakış açısını temele alan ve farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmayı ön plana çıkaran durum tespiti yapmaya yönelik nitel araştırma türlerinden Fenomenoloji(olgubilim) deseninin olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca seçilen bu modelin/desenin örgütsel sessizlik olgusunu daha iyi tanımamıza, anlamamıza ve anlamlandırmamıza yardımcı olacak

sonuçlar, örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya çıkarabileceği kanaatine de varılmıştır.

Bu çalışmada, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında Konya ilinde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Okul müdürü ve öğretmenler maksimum çeşit örnekleme yöntemi dikkate alınarak okul türü (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise, özel okul), cinsiyet (kadın, erkek), üye olduğu sendika değişkenleri dikkate alınarak seçilmiş ve 7'si yönetici, 8'i öğretmen toplam 15 kişi çalışmaya katılmıştır. Ayrıca çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır.

Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi için verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları uygulanmıştır. Analiz sırasında kendisi de bir okul müdürü olan araştırmacı, bulguları sürekli olarak eleştirel bir gözle değerlendirmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak yapılan bu araştırma ile okullarda oldukça yaygın olmasına rağmen literatürde yeterli derecede yer edinememiş ve anlaşılamamış olan örgütsel sessizlik konusunun nedenleri, azaltan etkenler gibi bazı boyutlarına dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Ancak bu konunun araştırılması gereken pek çok boyutu vardır. Bu çalışma Konya İlinde 2015/2016 eğitim-öğretim yılında okullarda öğretmenlerin sessizliğini anlamaya çalışmak için öğretmen ve müdür katılımcı grupları ile görüşülerek yapılmıştır. Sessizlik davranışları özellikle son yıllarda öğretmenlerde azımsanmayacak derecede fazla görülmektedir. Bu nedenle bundan sonraki çalışmalarda okullarda çalışan öğretmenler üzerinde daha fazla irdelenmesi gereken bir durum olarak göze çarpmaktadır.

Toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak için temel yapılar olan okulların her anlamda başarılı olması, okul müdürlerinin örgütsel sessizliği oluşmadan ya da oluştuğunu fark ettiği süreçte sessizliği aşma kabiliyetine bağlıdır. Bu çalışmanın da bu sürece faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Örgütsel Sessizlik, Sessizlik

Kaynakça

Güzel, A. (2006). *Odak Grup Görüşmesi.* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Saçılık, T. (2014). *Örgüt kültürü ile örgütsel sessizlik arasındaki ilişki ve bir araştırma.* Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İnsan kaynakları bölümü, İstanbul.

Kahveci, G. (2010). *İlköğretim Okullarında Örgütsel Sessizlik İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiler.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Özdemir, Doç. Dr. L. Ve Uğur, S. (2013), *Çalışanların "Örgütsel Ses Ve Sessizlik" Algılamalarının Demografik Nitelikler Açısından Değerlendirilmesi: Kamu Ve Özel Sektörde Bir Araştırma.* Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi Y.2013, C.27, S.1, s.257-281.

Türk Dil Kurumu, 2015: 1741; http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.54f233e23ca830.03613227, Erişim Tarihi: 12.01.2016

Eroğlu, A.H., Adıgüzel, O. ve Öztürk, U.C. (2011*). Sessizlik Girdabı ve Bağlılık İkilemi: İş gören Sessizliği ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi ve Bir Araştırma.* Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C.16, 97-124.

Taşkıran, E. (2010). *Liderlik Tarzının Örgütsel Sessizlik Üzerindeki Etkisinde Örgütsel Adaletin Rolü Ve Bir Araştırma*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

(11090) Ortaokul Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliklerinin İncelenmesi

ERTUĞ CAN — *Kırklareli Üniversitesi*

BAŞAK ARSLAN — *Millî Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk ve en temel basamağını oluşturmaktadır. Sınıf, öğrenci ile öğretmenlerin bir araya geldiği, öğrenme ve öğretme faaliyetinin gerçekleştiği ortamdır. Çalık'a (2011:4) göre, eğitimin en temel amacı olan öğrenci davranışlarının oluşması sınıfta başlamaktadır. Bu yüzden sınıfın etkili yönetimi büyük önem taşımakta ve öğretmenlere de önemli rol ve görevler düşmektedir. Aydın'a (1998:18) göre, öğretmen sınıfın nabzını elinde tutan bir doktor, yaşamın kurallara uygun gerçekleşmesine özen gösteren bir hekim, sınıf içi uyum ve ahengi sağlayan bir orkestra şefi gibi olmalıdır.

Sınıf yönetimi birtakım kurallarla işleyen bir sistemdir. Bu süreçte, öğretmenin okulda anne-babalık, bilgi yayıcılığı, disiplincilik, yargıçlık, sırdaşlık, öğrencilere liderlik yapma, rehberlik etme, moral verme, öğrencileri toplumsallaştırma gibi rolleri vardır. Bu rolleri yerine getirebilmek için öğretmenin gerekli bilgiye, beceriye, tutuma ve donanıma sahip olması gerekir (Gündüz ve Can, 2013:421). Sınıf yönetimi, sınıfta hedefler doğrultusunda öğretim ve öğrenmenin oluşması için öğretmenin öğrenme çevresi ve öğrenci davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi ve değiştirmesiyle ilgili teknik ve etkinlikler bütünüdür (Erden, 2005:199).

Sınıf yönetiminin en temel amacı, etkili ve verimli bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturabilmektir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi başarıları, öğretmen, öğrenci, aile, okul ortamı, yönetici ve çevre gibi faktörlerden etkilenmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin meslekî başarıları ile öğrencilerin okul başarılarının sınıf yönetimi ile doğrudan ilişkili olduğu bilinmektedir.

Öğrencilerin tutum ve davranışlarını istendik davranışlar haline dönüştürmesi öğretmenin yeterliğine bağlıdır. Öğretmenin sadece sınıf yönetimi ilkelerini bilmesi yeterli değildir. Bu ilkeleri aynı zamanda uygulamaya geçirebilmelidir (Can ve Baksi, 2014).Sınıf yönetiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, öğretmenin sınıf yönetimi alanında yetişmiş olmasına bağlıdır (Demirtaş, 2005).

Öğretmen sınıfta, ortamın fiziksel yönden düzenlenmesi, program-plan etkinliklerinin hazırlanması ve uygulanması, zamanın etkili kullanılması, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi, öğrenci davranışlarının geliştirilmesi ve düzenlenmesi boyutlarında yönetim çalışmalarında bulunmaktadır (Başar, 1998:14). Öğretmenlerin sınıfın başarısını arttırmak için sınıf yönetimini oluşturan bu öğeleri etkili bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Çünkü, Ada'nın (2007:326) bulgularına göre öğrenciler, taraflı davranan, öğrencilerin bazılarıyla daha çok ilgilenen, aksi, huysuz, alaycı, çabuk sinirlenen, güler yüzlü olmayan, kendini üstün gören, kibirli, baskıcı, okul ortamı dışında öğrenciyi tanımayan, öğrenciyle ilgilenmeyen öğretmenleri sevmemektedir.

Öğretmenlerin sınıflarını etkili bir biçimde yönetebilmeleri için, sağlam bir meslek bilgisine, genel kültüre, konu alanı bilgisine ve sınıf yönetimi becerisine sahip olması gerekir. Asıl görevleri, öğrencilerin öğrenmelerini, sosyalleşmelerini, istendik davranış geliştirmelerini sağlamak olan öğretmenlerin bu görevleri başarı ile yerine getirebilmeleri hiç şüphesiz ki, sınıf yönetiminde yeterli bulunmalarına bağlıdır (Gündüz ve Can, 2013:421). Ancak, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin yetersiz olduğu (Korkmaz, 2007), sınıf yönetiminde demokratik davranmadıkları (Yalçın, 2007), sınıf yönetimi bilgilerinin yetersiz olduğu (Baloğlu, 1998), sınıfı kişisel özelliklerine göre yönettikleri (Selçuk, 2000), bağırma, sert mizaçlı olma, sınav sonuçlarını geç duyurma, kendi eşyalarını öğrencilere taşıtma, öğrencileri dinlemeden anlamadan kızma, ceza verme, sert tepkiler verme ve notla tehdit etme şeklinde olumsuz davranışlar sergiledikleri (Can ve Baksi, 2014) şeklinde araştırma bulgularına rastlanmaktadır. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde değişik sorunlarla karşılaşmalarının nedenleri arasında, sınıf yönetiminde yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmamaları yer almaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf yönetimi alanındaki yeterliklerinin öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi büyük önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğrenci görüşlerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeylerini belirlemek ve öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik öneriler geliştirebilmektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel ve nitel olmak üzere karma yöntem araştırmalarından yararlanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında araştırmacı hem nicel hem de nitel yöntemleri kullanarak veri toplar, analiz eder, bulguları bütünleştirir ve ileriye dönük tahminlerde bulunur. Farklı yöntemlerle toplanan veriler, birbirlerini desteklemek amacıyla kullanılarak sonuçların inandırıcılığı güçlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kadıköy ilçesinde bulunan 4 farklı ortaokulda öğrenim gören 5.,6.,7. ve 8.sınıf öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırmaya 1016 öğrenci katılmıştır. Nicel araştırma verileri, Gündüz ve Can (2013) tarafından geliştirilen ve 32 sorudan oluşan "Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi İlkelerine Uyma Düzeyini Belirleme Ölçeği" yardımıyla elde edilmiştir.

Nicel verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemleri olarak frekans, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır. Ayrıca, iki bağımsız grup arasında niceliksel süreli verilerin karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla bağımsız

grup arasında niceliksel sürekli verilerin karşılaştırılmasında Tek Yönlü Varyans Analizi (One way) olarak ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonrasında farklılıkları belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analizi olarak Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümü ise 50 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel veriler, pilot uygulama ve uzman görüşü alınarak geliştirilen 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla yüz yüze görüşme ile elde edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde, "belli bir amaç doğrultusunda az sayıdaki durumdan çok sayıda ayrıntı elde etmek, derinliğine ve zengin veriler sağlamak"(Teddlie ve Tashakkori, 2015:209), için amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Nitel araştırma verilerinin analizi, 6 tema ve 45 alt tema çerçevesinde içerik analizi yardımıyla değerlendirilmiştir. Nitel araştırma bulgularının sunumunda katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrenciler, öğretmenlerin "öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik ilkelere uyma" düzeyini orta (3,353 ± 0,790); "eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma" düzeyini orta (3,381 ± 0,624); "sınıf ilkelerine uyma" düzeyini de orta (3,368 ± 0,666); olarak değerlendirmişlerdir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, sınıf değişkenine göre; öğretmenlerin öğretmen öğrenci ilişkilerine yönelik ilkelere uyma, eğitim öğretime yönelik ilkelere uyma ve sınıf yönetimi ilkelerine uyma puanları istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.Öğrenci görüşlerine göre, ortaöğretimde görevli öğretmenler sınıf yönetimi ilkelerine genel olarak "orta" düzeyde uymaktadırlar.

Nitel araştırma bulgularına göre ise, öğrencilerin çoğunluğu (46 kişi) öğretmenlerin esprili, eğlenceli, güler yüzlü ve anlayışlı olmasını, bağırmamasını, nazik ve saygılı olmasını beklemektedir. Öğrenciler, ödül uygulamaları olarak genellikle yüksek not, puan, yıldız, şeker, çikolata vermeyi tercih ettiklerini, ceza uygulamaları olarak sınıftan dışarı çıkardığı, sözleşme imzalattığı, puan kırdığı ve ödev verdiği belirtilmiştir. Öğrencilerin ödül beklentileri olarak yüksek not ve hediye verilmesi ile eğlenceli etkinlikler yaptırılması, katı ceza uygulamaları yerine genellikle uyarılma ve affetme, sözleşme imzalama, ödev verilmesi, puan düşürülmesi ve dışarı çıkarılmama gibi cezaların verilebileceğini belirtmişlerdir. Öğrenci önerilerine göre, öğretmenler bağırmadan sakin bir şekilde ders anlatabilmeli, sınıfta eğlenceli etkinlikler düzenlenmeli, sohbet ve esprilerle ders anlatılmalı, disiplin sağlanmalı, derste değişik materyaller kullanılmalı, ders yavaş ve güzel sözler (bravo, aferin vb.) kullanılarak gerçekleştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, sınıf yönetimi, öğrenci, öğretmen.

Kaynakça

Ada, Ş. (2007). *Sınıf yönetimi* (7. Baskı). (Ed.: Zeki Kaya). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Baloğlu, N. (1998). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki planlama yeterlikleri hakkında ilköğretim müfettişlerinin görüşleri. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Selçuk Üniversitesi Yayınları, Konya.

Başar, H. (1998). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Can, E. ve Baksi, O. (2014). Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerin sınıf yönetimi başarısına etkisi. *Asian Journal of Instruction.* 2(1), 86-101.

Çalık, T. (2011). *Sınıf yönetimi* (12. Baskı). (Ed.: Leyla Küçükahmet). Ankara: Pegem Akademi.

Demirtaş, H. (2005). Sınıf yönetiminin temelleri. İçinde H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* (ss. 1-32). Ankara: Anı.

Erden, M. (2005). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Epsilon.

Gündüz, Y. ve Can, E. (2013). Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi.* 19 (3), 419-446.

Kayabaşı, Y. ve Cemaloğlu, N. (2007).Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 149-170.

Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Selçuk, Z. (2000). *Okul deneyimi ve uygulama*. Ankara: Stat Ofset.

Teddlie, C. ve Tashakkori, A.(2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Çev:Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yalçın, G. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Bilim uzmanlığı tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11096) Türk Eğitim Sistemindeki Mevzuat Değişiklikleri ve Okul Yöneticilerinin Değişime Hazır Olma Tutumları

SAİT AKBAŞLI — *Hacettepe Üniversitesi*

HAKAN ULUM — *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Eğitim; her yönüyle (bedenen, ruhen, fikren) sağlıklı, kendisine ve insanlara yararlı insanlar yetiştirme faaliyetlerinden meydana gelen, toplumsal değişimlerden etkilenen, kültür ile şekillenen ve birçok unsuru kapsayan, çeşitli etkilere maruz kalarak şekillenen geniş bir süreçtir. Bu süreçte, en üst düzeyde verim sağlamak, okulu amaçlarına ulaştırmak için; eğitim politikalarının ürünü olan güncel değişikliklerin okul yöneticileri tarafından dikkatli takip edilmesi gerekir.

Örgütler dinamik bir iç ve dış çevre kapsamında varlıklarını devam ettirebilmek amacıyla sürekli bir değişim arayışı içerisindedirler. Yönetimin değişmesi, dönüşümcü liderlik, farklılaşan vizyon ve misyon, örgütün çalışan kaynağı ve maddi açıdan ürettiği artı değer değişime kaynaklık eden bazı iç çevre dinamikleri olarak görülürken; örgütün faaliyet gösterdiği sahada meydana gelen farklılaşmalar, üretim girdilerindeki değişiklikler, yapısal nüfus değişiklikleri, yasal düzenlemeler, örgütün faaliyet alanına giren konularda meydana gelen teknolojik gelişmeler dış çevrede oluşan ve örgütü değişime iten ana dinamikler olarak görülmektedir (Burke, 2002).

"Değişimin tanımında, değişimin sözlük tanımının yapılmasının yanında değişimin değişik boyutlarının ortaya konması gerekmektedir. Değişim, müdahale yöntemi bakımından planlı ve plansız; değişimin etkilediği düzeyler bakımından bireysel, takımsal, örgütsel ve sektörel; ve değişimin doğasına göre evrimsel ve devrimsel değişim olarak farklı boyutlarda tanımlanmıştır" (Kondakçı, 2005). Örgütsel Değişim faaliyetlerinin sonucu ister başarı ister başarısızlık olsun, tüm değişimlerin amacı kurumu olduğundan daha iyi bir duruma taşımaktır. İç ve dış çevre dinamiklerinin, Türk Eğitim Sistemi üzerinde oldukça hassas bir etkisi vardır. Bu dinamiklerin gerektirdiği değişim ihtiyacını karşılamak için sık sık değişim eylemleri uygulanmaktadır. Yakın geçmişten günümüze, Milli Eğitim Bakanlığı eğitim sistemi üzerinde köklü değişiklikler yapılmıştır (Kondakçı ve ark., 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen ve uygulamaya konulan mevzuat değişimlerinin, öğrenci, veli, memur, öğretmen ve yöneticiler üzerinde etkisi büyüktür. Özellikle mevzuatın uygulayıcıları durumunda olan okul yöneticilerinin değişime açık olma tutumları değişimin etkili olması, amacına ulaşması, bekleneni vermesi, işlevsel olması vb. açısından oldukça önemlidir. Bu sebepten ötürü, mevzuat üzerindeki değişim uygulamalarının başarılı bir şekilde sonuçlandırılmasına rehberlik etmek amacıyla konunun değişik boyutlarıyla ortaya konmasını sağlayan araştırmaların yürütülmesi gerekmektedir.

Değişime hazır olma, örgütsel değişim eylemlerinden etkilenenler tarafından dirençle karşılanmadan kabul edilmesi ve benimsenmesi tutumudur (Self, 2007).

Günümüzde değişim uygulamalarının başarıya ulaşabilmesi için değişimden doğrudan etkilenenlerin değişime yönelik tutumlarının anlaşılmasın oldukça önemlidir. Bu konudaki literatür, etki altında kalanların değişime karşı tutumlarının değişken olduğunu ve onların tutumlarının büyük oranda örgüt kültürüne, liderlerin yönetim tarzına ve örgütün doğasına bağlıdır (Rashid ve ark., 2004). Değişim girişimlerinin başarısız olması ise çalışanların tutumları ile ilişkili ve önemli derecede etkilidir. Çalışanların değişime karşı gösterdikleri direnç değişim çalışmalarının başarısızlıkla sonuçlanmasının ana nedenidir (Geisler, 2001).

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, tarama türü bir araştırmadır. Christensen, Jhonson ve Turner (2015: 396): "Araştırmacının; bireylerin tutumlarını, belirtilen faaliyetlerini, düşüncelerini ve inançlarını ölçmek istemesi durumunda" kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmada, var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymak amaçlandığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma da okul yöneticilerinin değişime açık olmaya yönelik tutumlarını ortaya koymak ve bunu mevzuat değişikleri ile ilişkilendirmek amaçlanmıştır.

Araştırma, 2016-2017 öğretim yılında Mersin ve Adana ilinde görev yapmakta olan okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okul yöneticileri ile yürütülmüştür. Araştırmaya 320 okul yöneticisi katılmıştır. Katılımcıların gönüllü olmasına özen gösterilmiş ve maksimum çeşitlilik gözetilmiştir.

Araştırmada veriler, Kondakçı ve arkadaşlarının (2010) geliştirdiği, "Değişime Hazır Olma Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde kişisel bilgiler ikinci bölümde 3 adet görüşme sorusu, üçüncü bölümde 12 adet değişime açıklığa (kararlılık boyutunda değişime hazır olma, duygusal boyutta değişime hazır olma, bilişsel boyutta değişime hazır olma) yönelik tutum maddeleri yer almıştır. Ölçek hem alt boyutlara göre hem de toplam bir değişime açıklığa yönelik tutum puanı vermektedir.

Veri analizi SPSS 24 (Statistical Package For Social Science) paket programını kullanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarama modeli benimsendiğinden verilerin analizinde betimsel istatistik tekniklerinden frekans, yüzde, aritmetik ortalama kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin değişime açık olmaya yönelik tutumlarını eğitim kurumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için ise ANOVA uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular neticesinde ulaşılan sonuçlar; okul yöneticilerinin değişime açık olmaya yönelik tutumlarının pozitif yönde ve sıklıkla karşılaşılan bir durum olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlar, okulun türü ve yöneticinin branşı değişkenlerinin yöneticilerin değişime hazır olma durumlarında anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Yöneticilerin görev yaptıkları okul türü (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) ve mezun oldukları branşlar değişse bile değişime yönelik tutumları anlamlı bir şeklide değişmez. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, yöneticilerin kıdem (görev yapma süresi, deneyim), mezuniyet durumu (önlisans, lisans, lisansüstü) değişkenine göre değişime hazır olma durumları üzerinde anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Bunun yanında, okul yöneticileri eğitim sisteminde sık sık yapılan mevzuat değişikliğini olumsuz olarak değerlendirirken, değişiklikleri takip etmekte zorluk çektiklerini, yapılan değişikliklerin kalıcı olmadığını sıkça dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Mevzuat, okul yöneticisi, değişim

Kaynakça

Burke, W. W. (2002). Organization change: Theory and practice. Thousand Oaks, CA: Sage.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2015). Değişkenlerin Ölçülmesi ve Örneklem. In A. Aypay (Ed.), Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz (2. Baskı, ss. 149–180). Ankara: Anı Yayıncılık.

Geisler, D. (2001). Bottom-feeders: people who reject change. Executive Excellence, 18(12), 19.

Kondakci, Y. (2005). Practice-based continuous change process: A longitudinal investigation of an organizational change process in a higher education organization. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ghent University.

Kondakçi, Y., Zayim, M., ve Çalışkan, Ö. (2010). Okul Yöneticilerinin Değişime Hazır Olma Tutumlarının Okulun Öğretim Düzeyi, Yöneticilerin Deneyimi ve Okul Büyüklüğü Bağlamında İncelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(11), 155–175.

Rashid, M. Z. A., Sambasivan, M. ve Rahman, A. A. (2004). The influence of organizational culture on attitudes toward organizational change. The Leadership & Organization Development Journal. 25(2), 161-179.

Self, D. R. (2007). Organizational change – overcoming resistance by creating readiness. Development and Learning in Organizations, 21(5), 11-13.

(11102) Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Olumlu ve Olumsuz Yönde Etkileyen Davranışları ve Öğretmenlerin Performanslarına Etkisi

SİBEL KUZUKIRAN

Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Öğretmenin verimli çalışmasında pek çok öğe etkili olmaktadır. Bunlardan birisi de yönetici davranışlarıdır. Birçok okul müdürü okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretmenlerin performansını en üst seviyeye çıkarmak için çabalarlar. Eğitim örgütlerinde verimliliği sağlamak için öğretmenlerin işlerinde motivasyonlarının yüksek olması gerekmektedir. Öğretmenin yüksek motivasyonla çalışması okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinde etkili olmaktadır. Bunu sağlamanın bir yönü de yönetici davranışlarının olumlu yönde olmasına bağlıdır. Yöneticiler çalışanlarını hangi davranışları ile motive ettiklerini iyi bilmeli ve ona göre davranış biçimlerini değiştirmelidirler.

Eğitim kurumları girdisi ve çıktısı insan olan kar odaklı olmayan sosyal faydası yüksek kurumlardır. Bu nedenle buralarda çalışan öğretmenlerin işlerinde motive olmaları ve motivasyon düzeylerinin yükseltilmesi önem taşımaktadır. Ülkenin gelişiminde gerekli niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için öğretmenlere bu ortamın sağlanması önemlidir. Ülkenin gereksinimi olan insan gücünde istenen kaliteyi yakalamak için öğretmenlerin işlerinde huzurlu ve mutlu olabileceği ortamlar yaratılmalıdır. Öğretmenin işini yaparken motivasyon süreci önemlidir. Sadece maddi ödüllere dayalı bir motivasyon süreci, bu mesleğin yerine getirilmesi için yeterli değildir. Öğretmenin motive edilmesi süreci karmaşık bir durumdur. Çünkü bu durum hem öğretmenin hem de öğretmenin direkt ya da dolaylı olarak ilişkide olduğu çevreyle de ilgili bir durumdur. Öğretmenler hem kendi değer, ihtiyaç ve beklentileriyle hem de yöneticilerinin onların ihtiyaç ve beklentilerini gözlemleyerek onlara uygun motivasyon araçları ve ödüllerini sunmalarıyla motive olurlar (Kaya, Yıldız ve Yıldız, 2013).

Çalışanları motive etmek için tek bir yol yoktur. Motive olma durumu kişiden kişiye göre değişebildiği gibi, çalışanın içinde bulunduğu çevreye, sahip olduğu kültüre göre de değişir. Önemli olan uygulanan motivasyon tekniğinin o kişi için uygun olup olmamasıdır. Bir çalışanı motive eden bir durum bir başka çalışanı motive etmeyebilir. Yöneticiler çalışanların kişilik özelliklerini iyi bilmeli ve onları en uygun motive eden durumu belirlemelidir (Başaran,1984).

İş ortamında motivasyon faktörlerini etkili kullanarak çalışanları daha etkili kılmak ve onu doyuma ulaştırmak yöneticilerin öncelikli görevleridir. Eğitimde kaliteyi artırmak ve verimliliği sağlamak istiyorsak okul yöneticileri okulun şartlarını iyileştirmeli, öğretmenlerin ise bireysel ve mesleki beklentilerini karşılamaya özen göstermelidirler (Karaköse ve Kocabaş, 2006).

Öğretmenlerin iş doyum düzeyleri okulun etkililiğini etkileyebileceği gibi öğretmenin kişisel mutluluğu bakımından da önemlidir. İşinde düşük doyum sağlayan öğretmenler okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine daha az katkı sağlarlar (Taşdan ve Tiryaki, 2008).

Okul yöneticileri çalışanların motive olma durumlarını saptayıp, motivasyon sürecinin yürütülmesinde etkili bir araç olan iletişimden faydalanmak zorundadırlar (Gümüş ve Sezgin, 2012). İletişim olmadan örgütteki insan kaynaklarının eş güdümlenmesi imkansızdır (Karslı,2006). Çünkü günümüzde insanı motive eden faktörler sadece maddi değil insani, sosyal ve psikolojik yönlere değer veren yönetim anlayışları verimliliği artırmak açısından önemli hale gelmiştir (Durukan, 2003). Çağdaş bir okul yönetimi ancak çalışanlarıyla etkili bir iletişim kurabilen okul yöneticileri ile gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmanın genel amacı okul müdürlerinin öğretmenleri olumlu ve olumsuz yönde etkileyen davranışları ve öğretmenlerin performanslarına etkisini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürleri ile ilgili olarak;

a. Eğitim-öğretim konusunda olumlu ve olumsuz deneyimleri nelerdir?

b. Destek hizmetleri konusunda olumlu ve olumsuz deneyimleri nelerdir?

c. Okul müdürlerinin eğitim-öğretim, destek hizmetleri ile ilgili olumlu ve olumsuz deneyimleri öğretmenlerin iş doyumu ve performanslarını nasıl etkilemektedir?

Araştırma Yöntemi

ARAŞTIRMA DESENİ

Bu çalışmada öğretmenlerin olumlu ve olumsuz olarak hatırladıkları deneyimlerine ilişkin "serbest yazdıkları metinler" in toplanabilmesi için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan Kritik Olay Tekniği (KOT) kullanılmıştır. Kritik Olaylar Tekniği (KOT) araştırmaları doğal ortamlarda gerçekleştirilen ve araştırmacının kendisinin veri toplamak için anahtar araç olduğu araştırmalardır. Katılımcıların algılarının ortaya konulmasını amaçlayan KOT araştırmalarında veriler sözel ya da yazılı olarak kelimeler biçiminde görüşme, katılımcı gözlem ve/veya nitel açık-uçlu

sorularla yoluyla toplanmakta ve veri analizi tümevarım ilkesine dayalı olarak yapılmaktadır (Creswell, 1998). KOT ile

katılımcılar belirli bir hizmet hakkında özellikle tatmin edici ve tatminsizlik yaratıcı deneyimlerini kendi anlatımlarıyla hikayecikler şeklinde ifade etmektedir.

ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin seçiminde gönüllü örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu toplam 56 öğretmenden oluşmaktadır..

VERİ TOPLAMA ARACI VE UYGULANMASI

Araştırmada, Çınkır ve Yıldız (2015) tarafından öğrenci memnuniyetini belirlemek amacıyla geliştirilen Kritik Olaylar Formu kullanılmıştır. Araştırma verileri üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler; cinsiyet, ikinci bölümde eğitim-öğretime ilişkin bir olumlu bir de olumsuz hikâye/öykü, üçüncü bölümde ise destek hizmetlere ilişkin bir olumlu bir de olumsuz hikâye/öykü yazmaları istenmiştir.

VERİLERİN ANALİZİ

Kritik Olaylar Formu ile toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için verilerin analizinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla Öğretmenler tarafından doldurulan KOT formu MSOffice Word ortamına aktarılmıştır. Nitel verilerin düzenlenmesi, işlenmesi, kodlanması, yorumlanması ve yazılmasına ilişkin süreç, öğretmen görüşmeleri kategorilere ayrılarak analiz edilmiş, sonuçları yazılmış ve yorumlamaları yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgu ve sonuçlarına göre öğretmenler okul müdürlerinin, iletişim konusunda yetersiz olduklarını,yöneticilik için gerekli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıklarını, öğretmen ve çalışan personel arasında ayrım yaptıklarını, demokratik, adil ve taraf tutma davranışlarından uzak olmaları gerektiğini düşünmektedirler. Karar alma konusunda öğretmenlerin görüşlerine başvurulmaları gerektiğini böylece öğretmenin sürece aktif katılımıyla kararları benimsediğini ifade etmişlerdir. Bireyleri güdüleme, motivasyon, iş doyumu, performans, ekip çalışması, tutum geliştirme gibi yöneticilik konularında gerekli bilgi ve becerilere sahip olmalıdırlar. Okul müdürlerinin öğretmeler arasında siyasi, dini, etnik kimlik, ekonomik durum, statü vb. durumlarını gözeterek ayrımcılık yapmamaları ve taraflı davranmamaları gerektiğini belirterek, etkili bir eğitim öğretimin gerçekleştirilmesi için okul müdürünün, okul binalarının fiziksel durumu, altyapısı, donanımı, yeteri kadar personelinin sağlanması gibi konularda gerekli saptamaları zamanında yapıp çözüm üretmeleri beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdrü, yöetici davranışı, Öğretmen performansı, insan ilişkileri

Kaynakça

Başaran, İ. E. (1984). *Yönetime Giriş.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No:135.

Durukan, H. (2003). Yönetimde insan ilişkileri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 277-284.

Gümüş, S. ve Sezgin, B. (2012). *Motivasyonun örgütsel bağlılığa ve performansa etkisi.* İstanbul: Hiperlink.

Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. **(**2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2 (1): 3-14,Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Karslı, M. D. (2006). *Etkili okul yöneticiliği.* İstanbul: Morpa

Kaya, F. Ş., Yıldız, B. ve Yıldız H. (2013). Herzberg'in Çift Faktör Kuramı Açısından İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi,* Sayı 39.

Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 33, sayı 147.

Çınkır, Ş. & Yıldız, S. (2015). Yükseköğretimde öğrenci memnuniyeti: Ankara Üniversitesi eğitim Bilimleri Fakültesi Örneği. 11. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi. 08 - 10 Haziran 2015 Hacatepe Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. Ankara

Creswell, J.W. (1998) Qualitative inquiry and research design: Choosing among ! five traditions. London: Sage

(11154) Çocuk Dostu Okullar: Ortaokullar Üzerinde Bir İnceleme

FATMA ÇOBANOĞLU *Pamukkale Üniversitesi*
ZEYNEP AYVAZ TUNCEL *Pamukkale Üniversitesi*
AYDAN ORDU *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitimin pek çok değişkeninin olması, niteliğin artırılmasını sağlamak için gerekli düzenlemelerin farklı alanlarda yapılmasını da gerekli kılmaktadır. Okul binaları, çevre düzenlemeleri, öğretme öğrenme süreci, kaynak ve materyaller, öğretmen, yönetici, sağlık, güvenlik gibi değişkenler ilk akla gelenler olarak sıralanabilir. UNICEF'in çalışmaları ile başlayan ve hayata geçirilmeye çalışılan "çocuk dostu okul" kavramı da yukarıda sıralanan değişkenleri ve daha fazlasını içinde barındıran bir özelliğe sahiptir. Çocuk dostu okullar (Orkodashvili, 2013): (1) Bütün çocukları kapsar: Temel farklılıklar bazında yoksun bırakmaz, ayrımcılık yapmaz, kalıplaştırmaz; özellikle risk altındaki ailelere ve çocuklara ulaşılabilir, ekonomik eğitim sağlar; farklılıklara saygı duyar ve bütün öğrencilerin (özellikle kız çocuklar, çalışan çocuklar, etnik azınlıklar, AIDS hastası olanlar, engelli çocuklar, şiddet mağduru çocuklar) öğrenmesini temin eder. (2) Öğrenmede etkilidir: Her bir çocuğun gelişim düzeyine, yeteneklerine ve öğrenme stiline uygun bireyselleştirilmiş, aktif, işbirlikçi ve demokratik öğrenme yöntemlerinin uygulandığı nitelikli öğretme-öğrenme süreçleri sunar; yapılandırılmış içerik ile nitelikli materyal ve kaynaklar sağlar; öğretmenlerin kapasitesini, moralini, bağlılıklarını, statülerini, gelirlerini ve çocuk hakları konusundaki farkındalıklarını arttırır; ne öğrenmeleri gerektiği konusunda çocuklara yardım ederek ve nasıl öğreneceklerini onlara öğreterek nitelikli öğrenme çıktıları sağlar; sınıf düzeyinde ve ulusal düzeyde onları değerlendirecek uygun yöntemleri belirler. (3) Çocuklar için sağlıklı ve koruyucudur: Uygun su ve sıhhi tesisat alt yapısı, sağlıklı sınıflar, sağlık politikaları ve uygulamaları (bedensel cezanın, tacizin ve uyuşturucunun olmadığı bir okul) ve beslenme takviyesi ve danışma gibi sağlık hizmetleri ile sağlıklı, güvenli ve hijyenik bir öğrenme ortamı sağlar; yaşam becerilerine dayalı sağlık eğitimi verir; öğretmen ve öğrencilerin hem fiziksel hem de psikolojik-sosyal-duygusal sağlığını destekler. (4) Cinsiyete duyarlıdır: Okullaşmada ve başarıda cinsiyet eşitliğini destekler; cinsiyet kalıplarını ortadan kaldırır; kız dostu fiziki koşulları, programları, kitapları ve öğretme-öğrenme ortamlarını garantiler; birbirlerinin hakları, farklılıkları ve eşitlikleri konusunda saygılı davranmayı teşvik eder. (5) Çocukları, aileleri ve toplumu kapsar: Çocuk merkezlidir, okul yaşamının her yerinde çocuğun katılımını destekler; aile odaklıdır, çocuğun ilk bakıcısı ve eğitimcisi olarak aileleri güçlendirmeye çalışır ve çocuklar-aileler-öğretmenler arasında uyumlu bir ilişkinin kurulmasına yardım eder; topluma dayanır, eğitimdeki yerel paydaşları cesaretlendirir, çocuklar için toplumda rol üstlenir, çocukların haklarının gerçekleşebilmesi için diğer aktörlerle birlikte çalışır. Tüm bu özelliklerin eğitim süreçlerine ve okul ortamlarına yansıtılabilmesi için 2003-2004 eğitim-öğretim yılında MEB ve UNICEF işbirliği ile Çocuk Dostu Okul çalışmaları başlatılmıştır. 2014'te yapılan düzenlemelerle de ülkemizde okulların çocuk dostu özelliklere sahip olmasını sağlamaya yönelik unsurlar "Kurum Standartları" içinde kendine yer bulmuştur. Ancak bütün bu düzenlemelere rağmen okulların ne kadar çocuk dostu olduğu gözden geçirilmelidir. Bu amaçla, bu araştırmada yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda Denizli ili merkez ilçelerinde yer alan ortaokulların çocuk dostu olma durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanımına imkan tanıyan karma yöntem kullanılmıştır. Nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplandığı için de, Creswell (2003) tarafından önerilen "eş zamanlı çeşitleme stratejisi" işe koşulmuştur.

Araştırmanın nicel verileri, Denizli merkez ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerden elde edilmiştir. Öncelikle 63 okul, müfettiş görüşleri doğrultusunda, gözlenen sosyo ekonomik düzeyleri açısından alt, orta ve üst olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Daha sonra her bir gruptan oranlı küme örnekleme yoluyla uygulamanın yapılacağı okullar belirlenmiştir. Toplam 54 okul örnekleme dahil edilmiş ve bu okullarda seçkisiz yolla her sınıf düzeyinden bir şubede uygulama yapılmıştır. Toplam 4007 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel verileri, ölçek uygulaması yapılan okullar içinde yönetici ve öğretmenleri görüşmeye gönüllü okullarda gerçekleştirilmiştir. Toplam 27 kişi çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Çocuk Dostu Okul Ölçeği", dört boyut ve üçlü Likert tipi derecelendirmeye sahiptir. Bu ölçek, öğrencilerin okullarının ne derecede çocuk dostu olduğuna ilişkin görüşlerini ölçmeyi amaçlayan 36 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca çocuk dostu okula ilişkin alanyazın dikkate alınarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu 11 sorudan oluşmaktadır. Nicel veri setinin normal dağılım göstermediği ($p<.01$) belirlenmiş ve okulların çocuk dostu özellikler gösterme durumu, cinsiyet, sosyo-ekonomi ve sınıf düzeyi açısından nonparametrik testlerle analiz edilmiştir. Nitel veri seti ise içerik analizi yapılarak kodlanmış ve temalara ulaşılmıştır. Araştırmada işe koşulan eş zamanlı çeşitleme stratejisinin gereği olarak nicel ve nitel verilerin analizinden elde edilen bulgular bütünleştirilerek raporlaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların sahip olduğu çocuk dostu özellikler, cinsiyete, okulun sosyo ekonomik düzeyine ve öğrencilerin sınıf seviyesine göre farklılık göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları dikkate alınarak yapılan analizler sonucunda:

- Etkililik ve kapsamlılık alt boyutuna bakıldığında kız öğrencilerin, alt sosyo ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ve 5. Sınıf düzeyinde okuyan öğrencilerin okullarını daha çocuk dostu gördükleri,
- Koruyucu önlemler ve katılım alt boyutuna bakıldığında, kız öğrencilerin, alt sosyo ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ve 5. Sınıf düzeyinde okuyan öğrencilerin okullarını daha çocuk dostu gördükleri,
- Sağlık ve güvenlik alt boyutunda bakıldığına, kız öğrencilerin, alt sosyo ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ve 5. Sınıf düzeyinde okuyan öğrencilerin okullarını daha çocuk dostu gördükleri,
- İlişki yönetimi alt boyutunda bakıldığına, kız öğrencilerin, üst sosyo ekonomik düzeydeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin ve 5. Sınıf düzeyinde okuyan öğrencilerin okullarını daha çocuk dostu gördükleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: çocuk dostu okul, çocuk hakları, ortaokul

Kaynakça

Baliga, S. S. (2013). Child friendly school initiative at three primary health centers of Belgaum district, Karnataka, İnternational Journal of Pharma and Bio Sciences, Apr, 4(2): 664-668.

Clair N., Miske S., and Patel D. (2012). Child right and quality education child-friendly schools in central and eastern Europe (CEE). European Education, vol. 44, no.2, pp. 5-22.

Chabbott, C. (2004). UNICEF's Child--Friendly Schools Framework.

Creswell, J. W. (2003). Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches. London, Sage Publications.

Godfrey E. B., Osher D., Williams L. D., Wolf S., Berg J K., Torrente C., Spier E., Aber J. L. (2012). Cross-national measurement of school learning environments: Creating indicators for evaluating UNICEF's Child Friendly Schools Initiative, *Children and Youth Services Review* 34 (2012) 546–557.

Hammarberg, T. (1997). *A school for children with rights.* Innocents lectures. Florence, UNICEF.

Mandiudza L. (2013). Child Friendly Schools. *Greener Journal of Educational Research*, Vol. 3 (6), pp. 283-288.

Orkodashvili M. (2013). Quality Education through Child-Friendly Schools: Resource Allocation for the Protection of Children's Rights, *SSRN Electronic Journal*, June 2013 https://www.researchgate.net/publication/44788733 (21.01.2017)

Perry, L. B. (2009). Conceptualizing education policy in democratic societies. *Educational Policy*, *23*(3), 423-450.

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara, Seçkin Yayıncılık.

WOMANKIND Worldwide (2010). Freedom to achieve. Preventing the violence, Promoting equality, starting in schools.London

UNICEF (2009). Child friendly schools manual. New York: UNICEF.

UNESCO/UNICEF (2007). Human Rights-Based Approach to Education for All, New York: UNICEF.

UNICEF (2004) Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Türkiye: UNICEF.

(11171) Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin Proaktif Kişilik Özelliklerine Göre İncelenmesi

GÖNÜL ŞENER — *Munzur Üniversitesi*

MUKADDER BOYDAK ÖZAN — *Fırat Üniversitesi*

Problem Durumu

Günümüz değişen dünyasında değişime ve gelişime ayak uydurma bireylerin kişilik özelliklerinde de değişimin olmasını zorunlu kılmaktadır. Dış faktörlerin etkisinde kalan, panik, güvensiz, edilgen, başkalarının ne düşündüğüne haddinden fazla önem veren kişilerin yerini proaktif kişiliğe sahip bireylerin alması beklenmektedir. Proaktif kişilik, çevresinde değişime neden olacak bir etki oluşturma amacıyla harekete geçen, kendilerine fırsatlar açmaya çalışan ve açtıkları bu fırsatlar üzerinden girişimde bulunan ve anlamlı bir fark oluşturuncaya kadar sabır gösteren, yüksek standartlar oluşturma eğiliminde olan ve bu standartlara ulaşmak için tüm kaynaklara sahip olan, değişimi başlatan ve çevreyi etkileme gibi aktif rol üstlenen kişileri tanımlamaktadır (Bateman ve Crant, 1993). Diğer bir anlatımla proaktif kişiliğe sahip insanlar, fırsatlarla karşılaştıklarında onları değerlendirir, inisiyatif alırlar (Crant,1995; Gupta ve Bhawe, 2007:3; Crant, 2000: 436). Yeni fırsatların sermayeye dönüştürülmesinde, kazanç sağlamada ve ilerlemede neyin ve niçin gerekli olduğunu öncelikli algılarlar (Lee and Peterson, 2000: 406). İş yaşamlarında daha fazla özgür iradeye sahiptirler (Siebert vd. 1999). Karşılaştıkları problemleri ortadan kaldırır ve dış dünyalarında etkili olabilmek için bireysel sorumluluklar alırlar (Crant, 2000). Kısaca bu kişilik özelliğine sahip bireylerin davranışlarını tanımlayan en uygun ifade, işe karşı pasif olmak yerine, aktif bir yaklaşım içinde olmalarıdır (Bateman ve Crant, 1993). Bu durum örgütleri başarıya götürür.

Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de çalışanların özellikle de kurumun yapı taşları olan öğretmenlerin proaktif özelliklere sahip olması örgütü başarıya götürecek önemli bir unsur olarak görülmektedir. Proaktif öğretmenler, disiplin sorunlarıyla başa çıkma konusundaki olumlu yaklaşımlarıyla ayırt edilirler. Sorunların gelişimini beklemek ve daha sonra tepki vermek yerine, proaktif öğretmenler olumlu davranışları teşvik etmek için ortam hazırlarlar (Henley, 2006:6). Bu tür öğretmenler, yalnızca başarılı olanlar değil, sınıflarındaki tüm öğrencilerin yanında olmaları konusunda hassas davranırlar. Proaktif öğretmenler, her öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarıyla geldiğini bilirler. Öğrenciler sorunlar çıkardığında, proaktif öğretmenler çözüm bulma sorumluluğunu kabul eder (Brophy, 1983).

Örgütsel başarı için gerekli olan diğer bir faktör çalışanların çözüm odaklı bireyler olmalarıdır. Yani problem çözme becerilerine sahip olmalarıdır. Problem çözme becerisine sahip olan bireylerin kişilik özellikleri incelendiğinde, o kişilerin öz güven duygusuna ve nesnel bir bakış açısı ile yaratıcı düşünebilme yetisine sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca bu kişiler, karşılaştıkları olaylar karşısında fazla kaygılanmadan, atılgan olabilme özelliğine de sahiptirler (Rosenberg, 1989).

Proaktif kişilik problem çözme becerilerini beraberinde getirmektedir (Crant, 2000). Problem çözme becerisi, bireylerin zihinsel süreçlerini kullanarak bilgilerini sorguladığı, anlamlandırdığı ve yapılandırdığı üst düzey beceridir. Bireyin problem çözmesi, derste ya da yaşamdaki soru veya sorunlara yönelik problem çözme becerilerini kullanarak amacına ulaşmasını engelleyen engellerle başa çıkabileceği bir çözüm yolu bulmasıdır (Erdem ve Yazıcıoğlu, 2015:29). Problemlerini çözebilen bireyler karar verme durumunda kendilerine daha fazla güven duymakta, sosyal ilişkilerde daha girişken ve olumlu benlik algısına sahip oldukları görülmektedir (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993). Problem ile başa çıkmada, kişinin problemli durumları çözme yeteneği, kendini bilişsel olarak değerlendirmesine ve büyük ölçüde odaklaştırmasına bağlıdır (Heppner ve Baumgardner, 1985).

Proaktif kişilik özelliklerine ve problem çözme becerilerine sahip öğretmenlerin varlığı okulların başarısı ve sorunsuz işleyişi bakımından önemlidir. Bu durum öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri ile problem çözme becerilerini ortak bir temelde buluşturmaktadır. Bu çalışmada, alan yazındaki araştırmalardan yola çıkarak proaktif kişilik özelliklerinin, problem çözme becerilerini ne düzeyde yordadığı araştırılmaya değer görülmüştür. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri problem çözme becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerin problem çözme yeteneğine güven, kişisel kontrol, yaklaşma-kaçınma alt boyutlarından oluşan problem çözme becerilerini yordama düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma paradigması doğrultusunda hazırlanan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda proaktif kişilik kavramı bağımsız değişken, problem çözme becerileri ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemede kullanılan bir araştırma modelidir (Karasar, 2007:81).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu

araştırmada tesadüfi ve orantısız küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buna göre Elazığ il merkezinde yer alan okullar

rasgele yöntemle listeden seçilmiş ve seçilen bu okullarda görev yapan 500 anket görüşleri alınmak üzere öğretmenlere dağıtılmıştır. Ancak dağıtılan anketlerden 328'i geri dönmüştür. Geri dönüş oranı %65.6 olarak belirlenmiştir. Geri dönen anketler için mahalanobis uzaklıkları hesaplanarak 12 anketin hatalı olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu anketler analiz dışı bırakılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada *Problem Çözme Envanteri* ile *Proaktif Kişilik Özellikleri Ölçeği*nin Türk dil ve kültür yapısına uyarlanmış hali kullanılmıştır.

Ölçekler aracılığı ile öğretmenlerden toplanan verilerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri SPSS programında ve proaktif kişilik ölçeği ile problem çözme becerileri ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi ise Lisrel 8.80 programında analiz edilmiştir. Öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı aracılığı ile hesaplanmıştır. Öğretmenlerin proaktif kişilik özelliklerinin problem çözme becerilerini ne ölçüde yordadığını saptamak amacıyla çoklu regresyon tekniğine başvurulmuştur. Analizlerde $p \leq .05$ ve $p \leq .01$ düzeyi esas alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri ve problem çözmenin alt boyutları olan problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma, kişisel kontrol arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Elde edilen korelasyon değerleri incelendiğinde, proaktif kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin problem çözmede de iyi oldukları söylenebilir. Ayrıca en yüksek korelasyon katsayı değerlerinin sırasıyla problem çözme yeteneğine güven alt boyutu, problem çözme becerileri, yaklaşma – kaçınma alt boyutu ve kişisel kontrol alt boyutu arasında olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin proaktif kişilik özellikleri ile problem çözme yeteneğine güven alt boyutu arasındaki ilişkinin diğer değişkenlere göre daha güçlü olduğunu göstermektedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incendiğinde; proaktif kişilik özelliklerinin problem çözme ile problem çözme yeteneğine güven, yaklaşma-kaçınma ve kişisel kontrol alt boyutları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Proaktif kişilik, Problem çözme, Öğretmen

Kaynakça

Bateman, T. S. & Grant, J. M. (1993). The Proactive Component of Organizational Behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103-118.

Brophy J. (1983). Research on the Self-Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.

Crant J. M. 2000. Proactive Behavior in Organizations. *Journal of Management*, 26, 435-462.

Crant, J. M. (1995). The Proactive Personality Scale and Objective Job Performance Among Real Estate Agents. *Journal of Applied Psychology*, 80, 532–537.

Erdem, A. R. ve Yazıcıoğlu, A. (2015). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri İle Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki, Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, 5(9), 27-41.

Gupta, V. K. & Bhawe, N. M. (2007). The Influence of Proactive Personality and Stereotype Threat on Women's Entrepreneurial Intentions, *Journal of Leadership and Organizational Studies,* 13, 73–85.

Henley, M. (2006). *Classroom Management: A Proactive Approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Heppner, P. P., Baumgardner, A. H. & Jakson, J. (1985). Depression and Attributional Style: Are They Related?, *Cognitive Therapy and Research*, 9, 105–113.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* (17.baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Rosenberg, M. (1989). *Society and The Adolescent Self-Image*. (Rev. ed.). Middeltown, CT: Wesleyan University Press.

Şahin, N., Şahin, N. H., and Heppner, P. P. (1993). Psychometric Proporties of the Problem Solving Inventory in a Group of Turkish University Students, *Cognitive Therapy and Research,* 4 (17), 379–396.

(11173) Hayalimdeki Okul

HATİCE DOĞAN — *Pamukkale Üniversites*

TÜRKAY NURİ TOK — *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*

Problem Durumu

Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur.

Okul, insanları sosyal hayattaki çeşitli rollere hazırlayan bir yer olarak görülür. Aslında geniş toplumda oluşan rol dağılımı, okulda da vardır. Okul denilen yer kimilerine göre bir örgüt, kimilerine göre bir işletme, kimilerine göre bir aile, kimilerine göre de bir insan topluluğu olarak tanımlanabilir (Şişman, 2007).

Eğitimin en önemli unsurlarından biri okuldur. Okul, toplumun eğitim kavramı ve hizmetiyle özdeşleştirdiği kurum, eğitim sisteminin en işlevsel parçası ve üretim amaçlı somut örgütlenmesidir. (Açıkalın, 1998:1). Okul, bireylerin yetiştirilmelerine, ileriki yaşamlarının şekillenmesine ve eğitim öğretim sürecinin gerçekleşmesine katkı sağlar.

Bu eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları eğitim ortamları bu sürecin önemli bir öğesidir. Bu açıdan okulların öğrenciler tarafından nasıl algılandığının ortaya çıkarılması, eğitim etkinliklerinin nasıl yapıldığı konusunda ipuçları vermesi, öğrencilerin arzu ettikleri eğitim ortamının yaptıkları resimler aracılığıyla ortaya çıkarılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin hayallerindeki okul algısını yaptıkları resimler aracılığıyla incelemektir. Araştırmada bu genel amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin hayallerindeki okul algısı nasıldır?
- Öğrenciler, hayallerindeki okula ilişkin algılarını resimlerine nasıl yansıtmaktadırlar?

Öğrencilerin resimlerinde çizdikleri hayallerindeki okul ile yazılı görüşleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Araştırma, eğitim sürecini ve bu sürecin önemli bir öğesi olan okulu, bu sürecin öznesi olan öğrencilerin gözüyle görebilmek ve onların duyuş, düşünüş ve algılayışını belirlemekle birlikte bu alanda var olan problemlerin ortaya çıkarılmasına, öğretme-öğrenme sürecinin zenginleşmesine önemli katkılar sunacaktır. Okulların ve eğitim etkinliklerinin niteliğini belirlemek üzere yapılan bu çalışma, okul kavramının, öğrenme sürecinin öğrenciler gözüyle detaylı bir şekilde incelenmesine olanak sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Alan yazın incelendiğinde çocuk resimlerinin bilim adamı imajının ortaya çıkarılması için kullanıldığı görülmektedir (Buldu, 2006, Türkmen, 2008;). Ayrıca öğrencilerin; çevre sorunları algısı (Sadık, Çakan ve Artut, 2011), Avrupa Birliği algısı (Belet ve Türkkan, 2007), okul müdürü algısı (Yalçın ve Erginer, 2014), Popüler kültür algısı (Eristi, 2010), internet algısı (Ersoy ve Türkkan, 2009), sosyal bilgiler algısı (Yalçınkaya, 2015), fen dersi ve fen öğretmeni algıları (Toklu, 2008), insan ve aileye ilişkin algıları (Güven, 2009), Öğretmen ve öğrenme süreci algısı (Aykaç, 2012; Bessette, 2007), kendi dünyalarına ilişkin algıları (Chula, 1998), sınıftaki öğrenme ve öğretme deneyimleri algıları (Gulek, 1999) gibi çalışmalar çocuk resimleriyle ilgili çalışılan diğer konulardır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden sanat temelli araştırma deseni kullanılmıştır. Sanat temelli araştırma; Bilimsel araştırmalarda sanat ya da tasarım süreçleri ile gerçekleştirilen anlatımlar ile araştırmayı ilişkilendiren desendir (Denzin ve Lincoln, 2005). Bu desende, öğrencilerin sanatsal anlatımları yoluyla çeşitli durumlara ilişkin algıları ve bakış açıları, kendi izlenimlerinden yola çıkarak ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Eisner,2002).

Araştırmalarda resimleri ve resimsel anlatımlara dayalı verileri kullanmak özellikle ilköğretim sürecinde öğrenci merkezli bir süreçtir ve aynı zamanda yine öğrenci merkezli değerlendirme aracıdır (MacPhail & Kinchin, 2004).

Ortaokul öğrencilerinin hayallerindeki okula ilişkin algılarını belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 yılı nisan ayında Denizli il merkezinde bulunan TOKİ Ortaokulu 6. ve 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 11 kız, 8 erkek, toplam 19 öğrenci katılmıştır. 6. sınıftan 3 kız, 3 erkek öğrenci, 7.sınıftan 8 kız, 5 erkek öğrenci araştırmaya katılmıştır.

Nitel araştırmalarda veriler, gözlem notları, görüşme kayıtları, dokümanları, resimler ve diğer grafik sunumları (çizimler, tablolar, vb.) gibi kaynaklardan toplanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada, uygulamaya katılan öğrencilere "Nasıl bir okul hayal ediyorsunuz" odak sorusu yöneltilmiş, bu doğrultuda öğrencilerden hayallerindeki okulu resimleriyle anlatmaları istenmiştir. Öğrencilerin çizdikleri resimleri yazılı olarak betimlemeleri amacıyla, onlardan çizdikleri resimde ne anlatmak istedikleri, ne hissettiklerini içeren açık uçlu sorulara yanıt vermeleri istenmiştir.

Verilerin çözümlenmesi aşamasında, öğrencilerin çizmiş oldukları resimler ve açık uçlu sorulara vermiş oldukları yanıtlar araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanıyla gerçekleştirilen çalışma sonucunda 8 tane resim açık ve net bir şekilde çizilmemesinden ve konuyu tam olarak yansıtamamasından dolayı araştırmadan çıkarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Öğrenciler, resimlerinde hayallerindeki okulu mutlu, huzurlu olabilecekleri yerler olarak çizmişlerdir.
- Okullarda eğlenceli aktivitelere yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrenciler okullarında zevk alabilecekleri etkinliklerin gerçekleşmesi gerektiğini vurgulamışlardır.
- Öğrencilerin okul kurallarını katı, okulu ise sıkıcı ve monoton buldukları söylenebilir.
- Okulların teknolojik donanımlarının güçlendirilmesi gerektiğini resimlerinde vurgulamışlardır. Öğrenciler çizdikleri resimlerde okulları teknolojik donanım açısından yeterli görmemektedirler.
- Araştırma bulgularına göre öğrencilerin hayallerindeki okula ilişkin algıları "okulun fiziki yapısı ve özellikleri" ve "gelecekte gitmek istedikleri okul" olmak üzere iki temada toplanmıştır.
- Öğrencilerin yaptıkları resimlerden okulların sosyo-kültürel imkanlarının kısıtlı olduğu söylenebilir. Öğrenciler resimlerinde okulların fiziki donanımının yetersiz olduğunu vurgulamışlardır ve bu yönde iyileştirmelerin yapılmasına yönelik çizimler yapmışlardır.

Anahtar Kelimeler: okul, öğrenci,çizim, resim

Kaynakça

Belet, Ş. D., & Türkkan, B. (2007). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım ve resimsel ifadelerinde algı ve gözlemlerini ifade biçimleri (Avrupa Birliği örneği). *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler içinde (ss. 270-278). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım*.

Bessette, H. J. (2007). Using students' drawings to elicit general and special educators' perceptions of co-teaching. *Teaching and Teacher Education.* 24, 1376-1396

Buldu, M. (2006). Young children's perceptions of scientists: A preliminary study. Educational Research, 48(1), 121-132.

Erişti, S. D. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin görsel anlatımlarında geleceğin dünyasına ve teknolojisine ilişkin algıları. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, *2*(2).

Ersoy, A., & Türkkan, B. (2009). Perceptions about Internet in elementary school children's drawings. *Elementary Education Online*, *8*(1), 57-73.

Güven, G. (2009). Okul öncesi çocukların insan ve aile çizimlerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sadık, F., Çakan, H., & Artut, K. (2011). Analysis of the environmental problems pictures of children from different socio-economical level. *Elementary Education Online*, *10*(3), 1066-1080.

Toklu, G. G. (2008). *İlköğretim 4.-5. sınıf öğrencilerinin kendi çizimlerinden fen dersi öğretimine yönelik algılarıyla yapılandırmacı öğrenme ortamı anlayışları arasındaki ilişki* (Doctoral dissertation, Ege Üniversitesi).

Türkmen, H. (2008). Turkish primary students' perceptions about scientists and what factors affecting the image of the scientists. Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education, 4(1), 55-61.

Yalçın, M., & Erginer, A. (2014). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul müdürü algılarına ilişkin yaptıkları çizimler. *Eğitim ve Bilim*, *39*(171).

Yalçınkaya, E. (2015). Öğrencilerin Çizdikleri Resimlerde Sosyal Bilgiler Kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(3), 1203-1222.

(11182) Öğretmen Adaylarının Kişisel Değerleri İle Sosyal Girişimcilik Özellikleri Arasındaki İlişki

YILDIZ BURCU DOĞAN — *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*
HÜSEYİN AKAR — *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitim kurumları ekonomik, sosyal, kültürel ve hatta politik konularda yeterliği olan (Najafi, Ghahfarokhi, Shafiei ve Afsouran, 2014), öğrenmeyi öğrenen, yaratıcı, yenilikçi (Numanoğlu, 1999; Çalık ve Sezgin, 2005) diğer bir ifadeyle girişimci bireyler yetiştirmeyi amaçlayan kurumlardır (Akar ve Aydın, 2015). Girişimcilik kavramı girişmek, başlamak, üstlenmek anlamına gelen Fransızca bir kelime olan "Entreprendre" kelimesinden türetilmiştir(Ahmadpor Dariani, 2005). Duren ve Niemen(2005) girişimciliği üretim sürecinde daha yüksek performans gösterme ve yeni şeyler ortaya koyma kabiliyeti olarak tanımlamakla birlikte bir girişimcinin sahip olması gereken esas beceri olarak risk alma ve çevredeki fırsatların farkına varma üzerinde durmaktadır. Drucker (1985) yaratıcılık, yenilikçilik ve girişimcilik arasında karşılıklı bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Öyle ki yaratıcılık ve yenilikçilik olmadan girişimciliğin olmasının mümkün olamayacağını ifade etmektedir. Hisrich, Langan-Fox ve Grant' a göre (2007) girişimcilik istihdam, ekonomik büyüme, yenilik, ürün ve hizmet kalitesinin yükseltilmesi ve rekabet açısından önemli bir olgudur.

Girişimcilik sadece ekonomik bir faaliyet olarak değil, aynı zamanda bir sosyal faaliyet olarak değerlendirilmektedir. Bu bakış açısı sosyal girişimcilik kavramının doğmasını sağlamıştır(Güler, 2008). Drayton'a göre (2002) sosyal girişimciler, toplumsal sorunların belirlenmesi, ele alınması ve çözümlenmesine odaklanmış önemli bir değişim ajanıdırlar. Miller, Grimes, McMullen ve Vogus'a göre (2012) sosyal girişimciler sosyal sorunları ve karmaşık sosyal ihtiyaçları gidermek için yenilikçi iş modelleri ortaya koymaktadır. Aileen Boluk ve Mattiar'ın (2014) belirtiği gibi sosyal girişimcilerin ticari kazanç elde etmekten ziyade toplumun sosyal problemlerini çözmeye ve sosyal ihtiyaçlarının karşılamaya odaklanmaktadır. Martin ve Osberg'a göre (2007) geleneksel girişimciler ile sosyal girişimciler arasındaki en önemli fark; girişimciler parayla motive olurken, sosyal girişimciler diğergamlık(başkalarını düşünme) ve yardımseverlik ile motive olmaktadır. Günümüzde dünya çapında giderek artan sorunları düşündüğümüzde, savaşlar ve doğal felaketlerin olumsuz sonuçları başta olmak üzere, yoksulluk ve işsizlik, açlık, çeşitli hastalıklar, insan hakları, eğitim ve barınma gibi pek çok ekonomik, sosyal ve sağlık sorunları bulunmaktadır(Akar ve Aydın, 2015). Tüm bu toplumsal sorunlara duyarlı ve herhangi bir karşılık beklemeksizin bu sorunları çözmeye yönelik çaba içerisinde olan ve insanlığa fayda sağlayabilecek sosyal değer yaratabilen sosyal girişimci öğretmenlerin yetiştirilmesi önemli görülmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleği okul çatısı altında sürdürülen öğretim faaliyetleri ile sınırlı bir meslek değildir. Öğretmenin ve okulun en önemli işlevlerinden birisi de bulunduğu çevredeki toplumsal problemlere kalıcı çözümler üretmek ve insanlığa faydalı işler yapmaktır. Sosyal girişimci öğretmenler tüm bunları yaparken ekonomik bir kazanç elde etme niyet ve kaygısını taşımamakla birlikte sadece insanlığa faydalı olmanın vereceği mutlulukla motive olmaktadırlar. Konaklı ve Göğüş'e göre (2013) okulun bulunduğu çevrenin gelişim ve değişimine katkı sağlayabilecek etkinliklerin tasarlanması ve gerçekleştirilmesi, öğretmenin sosyal girişimcilik rollerindendir. Örneğin, yetişkin eğitimi, sosyal yardım hizmetleri ve öğrenme ürünlerini fayda sağlayacak biçimde tasarlama, girişimci öğretmenin toplumun sorunlarına ve gereksinimlerine cevap verme biçimidir.

Öğretmen adaylarının sosyal girişimci olmasını etkileyen birçok etmen olabilir. Bu etmenlerden birinin de sahip oldukları kişisel değerler olduğu düşünülmektedir. Rokeach (1973:5) değerleri, "kişinin yaşamına rehberlik eden inançlar ve standartlar seti" şeklinde tanımlamaktadır. Bu yönüyle baktığımızda insanın tüm tutum ve davranışları, değerleri tarafından yönlendirilmektedir(Robbins, 1992: 25). Buradan hareketle sosyal girişimciliğe yönelik davranışların da kişisel değerlerden etkilenebileceği söylenebilir. Bu araştırma kapsamında öğretmen adaylarının kişisel değerleri ile sosyal girişimcilik özellikleri arasındaki ilişkiler incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada öğretmen adaylarının kişisel değerleri ile sosyal girişimcilik özellikleri arasındaki ilişki inceleneceği için ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2006; Sönmez ve Alacapınar, 2011). Araştırmanın evrenini Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesinde öğrenim gören farklı programlarda ve farklı sınıflarda öğrenim gören 1100 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak hedeflendiğinden örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmanın verileri; Konaklı ve Göğüş (2013) tarafından geliştirilmiş olan aday öğretmenlerin sosyal girişimcilik ölçeği ve Gökçe-Doğan(2004) tarafından geliştirilmiş olan üniversite öğrencileri kişisel değerler ölçeği ile toplanacaktır. Konaklı ve Göğüş (2013) tarafından geliştirilen aday öğretmenlerin sosyal girişimcilik ölçeği "risk alma(7 madde), özgüven (8 madde) ve kişisel yaratıcılık (6 madde)" olmak üzere 3 boyuttan oluşan 21 maddelik bir ölçektir. Ölçek maddeleri 5'li likert tipi puanlamaya sahiptir. Gökçe-Doğan(2004) tarafından geliştirilmiş olan üniversite öğrencileri kişisel değerleri ölçeği toplam 29 madde ve 5 alt boyuttan(entelektüel olma, dine bağlılık, sosyal beceri, kendini kontrol, dürüstlük) oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistiki işlemler, pearson korelasyon analizi ve öğretmen adaylarının kişisel değerlerinin sosyal girişimcilik özelliklerini yordama düzeyini belirlemeye yönelik hiyerarşik regresyon analizi yapılacaktır. Verilerin analizinde SPSS 22 ve AMOS 22 bilgisayar destekli istatistiki analiz programı kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Şu an araştırma verileri toplanmaktadır. Verilerin toplanmasından sonra yapılan analizlerde; öğretmen adaylarının kişisel değerlerinden sosyal beceri, kendini kontrol, entelektüel olma, dine bağlılık ve dürüstlük alt boyutları ile sosyal girişimcilik özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olması beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının kişisel değerlerinin sosyal girişimcilik özelliklerini yordaması öngörülmektedir. Yapılacak olan hiyerarşik regresyon analizinde öğretmen adaylarının kişisel değerlerinden sosyal beceri, kendini kontrol, entelektüel olma, dine bağlılık ve dürüstlük alt boyutlarının ayrı ayrı sosyal girişimcilik özelliklerini yordayacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının entelektüel olma ve sosyal beceri alt boyutlarının sosyal girişimcilik özelliklerini yordamasının en üst düzeyde olması beklenmektedir. Beklenen sonuçların elde edilmesi durumunda öneriler ortaya konacaktır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, sosyal girişimcilik, öğretmen adayı

Kaynakça

Najafi, M., Ghahfarokhi, Z.D, Shafiei, Z. and Afsouran, N.R.(2014). Investigating the Relationship between Emotional Intelligence and Entrepreneurship Competencies of Third Year High Schools Students in the City of Langarod. Journal of Education and Practice, 5(14), 24-31

Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 32(1-2): 341-350.

Çalık, T., ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1): 55-66.

Konaklı, T., & Göğüş, N. (2013). Öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özellikleri: bir ölçek geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(2).

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*.(16. Basım), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Duren, J. & Niemen, G. (2005). *Entrepreneurship Education and Training: A Model for Syllabi/ Curriculum Development,* Cambridge University Press.

Hisrich, R., Langan-Fox, J., & Grant, S. (2007). Entrepreneurship research and practice: a call to action for psychology. *American psychologist*, *62*(6), 575.

Drucker. P. (1985). The Discipline of Innovation. Harvard Business Review. Mey-june-67-72.

Drayton, B. (2002). The Citizen Sector: Becoming As Entrepreneurial And Competitive As Business, *California Management Review*, 44 (3), 120–132.

(11190) Okul Yöneticilerinin Statülerine İlişkin Algıları

NECATİ CEMALOĞLU — *Gazi Üniversitesi*

ALİ DURAN — *Amasya Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi*

Problem Durumu

Statü kavramı, toplum içinde bireyin konumuyla ilgili olarak *hâlâ* kesin bir tanım içermese de belirli noktalarda statünün ne olduğuna dair ortak bir görüş bulunmaktadır. Sosyoloji bilimi çerçevesinde yapılan tüm çalışmalarda da, statü *hâlâ* kesin tanımı yapılması zor bir kavram olarak algılanmaktadır. Ancak statü ile ilgili üzerinde uzlaşılan genel bir tanımlama, kişinin içinde yaşadığı grup ve toplumda sahip olduğu yeri işaret etmektedir. Kelime anlamı olarak makam, mevki, konum, pozisyon anlamlarına gelir. Bu bağlamda kişinin toplumda konumunu belirtmek için kullanılan bir kavramdır diyebiliriz. Başka bir ifadeyle de toplumsal statü bireyin toplumsal yapıda işgal ettiği yerdir. Bu yeri belirleyen ise toplumun bizzat kendisidir (Tezcan,1997; Ceylan, 2011). Ancak bu tanımın anlamlı olabilmesi için kişinin hangi yere nasıl sahip olduğu ile bu yere sahip olmasının başkaları için ne ifade ettiği sorularına cevap verilmesi gerekmektedir (Gökırmak 2006). Statü kelimesinin sözcük anlamı Türk Dil Kurumu (TDK) Sözlüğü'nde "bir kimsenin, bir kurum veya bir toplum içindeki durumu" olarak yapılan tanımı, Ataünal (2000) tarafından yapılan "statü kişilerin toplum içerisinde elde ettikleri pozisyondur" tanımı ile örtüşmektedir. Diğer bir tanımda ise, Akyüz (2001) statüyü bir kurum ya da topluluk yapısında, belirli kanunlarla bireyin kendisine tanınan yetkiler, sorumluluklar veya haklarla netleştirilen ve diğer rollerden ayrılmasını sağlayan konum olarak ifade etmektedir. Buradan hareketle, statü gerek formal gerekse de informal şekillerde kişinin kendisi ve diğerleri tarafından algılanan kurumsal ya da toplumsal rol olarak tanımlanabilir. O h*âl*de, medeni durum, ekonomik gelir düzeyi, eğitim düzeyi, cinsiyet, aylık geliri, vb. değişkenler kişinin statüsünü belirleyen bazı unsurlar olarak görülebilir. Okul yöneticilerinin etkili bir okul yönetimi gerçekleştirmesinde sahip olması gereken alan ve mesleki bilginin yanı sıra yönetim pozisyonunun gerektirdiği bilgi ve becerilere de sahip olması gerekmektedir (Thom, 1993; Foster, 1986) . Bu yönetim bilgi ve becerilerin okul yöneticiliği statüsünde doğrudan rol oynadığı söylenebilir. Okulların öğrenen örgütler olması amacı ile çevresi ile aktif bir iletişim ve etkileşim içinde olması ve kendisini değiştirmesi ve geliştirmesi gerekmektedir. Yönetim bu anlamıyla yeniliklerin takip edilmesinde de rol oynamaktadır (Cemaloğlu, 1999). Bu bağlamda, yöneticinin yönetim becerilerinin okul yöneticilerine bir statü kazandırdığı ifade edilebilir. Etkili bir okul yönetimi için de bu statünün yüksek olması gerekmektedir. Botton (2004) tarafından da ifade edildiği gibi, birey statü endişesi yaşadığında, kişi güç kaybettiğini, kendisinin gereksiz olduğunu, iç dünyasında büyük bir gerilime sebep olduğunu düşünecek ve zamanla olumlu olmak bir yana kendisine ve çevresine zarar vermeye yatkın olacaktır. O halde, okul yöneticilerinin de görevlerini yerine getirirken maddi ve manevi anlamda statülerinin ne olduğunu ya da mevcut statü algılarının görevlerine ne şekilde yansıdığını tespit etmek yönetim bilimi açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin statülerine ilişkin mevcut algılarını saptamaktır.

Araştırma Yöntemi

Okul yöneticilerinin statü algılarını saptamayı amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Bu araştırmada görüşme tekniği kullanılarak, yarı-yapılandırılmış sorular aracılığıyla okul yöneticilerinin, okul yöneticiliğine ilişkin statü algıları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini; Amasya ilinde görev yapmakta olan 42 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan okul yöneticileri maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin, okul yöneticiliğine ilişkin statü algılarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından hazırlanan ve iki bölümden oluşan yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için görüşme formu iki eğitim bilimi uzmanına verilmiş ve incelemesi sağlanarak forma son şekli verilmiştir. İki okul yöneticisi ile de ön görüşme yapılarak soruların açık ve anlaşılır olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Görüşmeler, okul yöneticilerinden alınan randevular doğrultusunda, duygularını açık ve rahat bir şekilde ortaya koyabilmelerini sağlamak adına, belirlenen zamanlarda kendi okullarında/odalarında ya da istedikleri yerlerde gerçekleştirilmiştir.Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları deşifre edilip çözümlemeler yapılmıştır. Görüşmelerden 126 sayfa veri elde edilmiştir. Her bir soru için verilen cevaplardaki ortak noktalar dikkate alınarak çeşitli alt kategoriler oluşturulmuştur. Her bir soru için verilen cevaplardaki ortak noktalar dikkate alınarak çeşitli alt kategoriler oluşturulmuştur. Bu işlem, bağımsız bir eğitim bilim uzmanına da sunularak kavramsal kategoriler oluşturması istenmiştir. Bağımsız eğitim bilim uzmanının yaptığı yerleştirtmeler ile araştırmacının yaptığı yerleştirmeler karşılaştırılarak araştırmanın güvenirliği belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul yöneticilerinin yöneticilik statülerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, katılımcı okul yöneticilerinin mevcut görevlerinin statüsüne ilişkin olumsuz bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Sebepler farklılık gösterse de, yöneticilik statüsünden duyulan memnuniyetsizlik yöneticiler tarafından ifade edilmiştir. Temel gerekçeler değerlendirildiğinde, yetkilerinin az ancak iş yüklerinin fazla oluşu, özlük hakları bakımından yetersiz olmaları, kalıcı bir kadro konumundan ziyade görevlendirme statüsü ile çalıştıkları için de örgütsel aidiyet hissedemedikleri vurgulanmıştır. Okul yöneticiliğin statüsünün mevcut durumundan rahatsız olmayan yöneticiler var olmasına rağmen, hem sayı bakımından az oluşları, hem olumlu düşünenlerin de bir takım yetki ve hususlar açısından olumsuzlukları da eklemeleri, okul yöneticiliğinin

statüsünün ülkemizde yüksek olduğunu söylemeyi imkansız hale getirmektedir. Okul yöneticiliği statüsünün kendilerine ne kazandırdığına ilişkin ise yöneticiler, toplumda ve eğitim çevresinde tanınma, saygınlık, problem çözme becerilerinin gelişmesi ve insiyatif alma gibi durumları yöneticilik statüsü dahilinde elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan okul yöneticilerinin mevcut statüleri dışında eğitim içerisinde hangi statüye sahip olmak istedikleri hususunda ise, başka bir statü istemedikleri görülmektedir. Bunun temel sebebi olarak da, kesinlikle yöneticilerin öğretmenliğe geri dönmek istemedikleri açığa çıkmaktadır. Yönetici algılarına göre, bedensel yıpranma, stresli ve yoğun iş temposu ve yaşadıkları maddi kayıpların, yöneticilerin statüsünü kaybettirdiğini ileri sürmüşlerdir. Bu sorunların giderilmesinin ön koşulu olarak yöneticilerin özlük haklarının iyileştirilmesi gerektiğini önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, okul yönetimi, okul yöneticisi, statü.

Kaynakça

Akyüz, H.(2001) *Egitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma,* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Blader, S. L., & Chen, Y.-R. (2012). Differentiating the effects of status and power: A justice perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, (102) 994-1014.

Bursalıoğlu, Z. (1978). *Eğitimde yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Arttırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü, *Milli Eğitim Dergisi,*152–163.

Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (2),* 249-274.

Fast, N. J., & Chen, S. (2009). When the boss feels inadequate: Power, incompetence, and aggression. *Psychological Science*, (20) 1406-1413.

Foster, W. (1986). Paradaigms and promises: New approaches to educational administration. New York:Prometheus Books.

Galinsky, A. D., Magee, J. C., Inesi, M. E., & Gruenfeld, D. H. (2006). Power and perspectives not taken. *Psychological Science*, (17) 1068-1074.

Kuwabara, K.(2015) How Does Status Affect Power Use? New Perspectives From Social Psychology. *Advances in Group Processes,* 99-121

Şişman, M. (1997a, 10-12 Eylül). *Etkili okul: ikokullarda bir araştırma.* IV. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunuldu. Eskişehir.

Şişman, M. (2002) *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara: Pegem Akademi.

TDK. *Türk Dil Kurumu Sözlügü* www.tdk.gov.tr

Tezcan, M. (1997) *Eğitim Sosyolojisi,* Ankara: Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğru, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin kendi görevlerine ilişkin bakış açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, (2),* 3

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

(11210) Decreasing Student Drop-Outs: Ensuring a successful transition to the university

DONALD STAUB **SEVİM GÖKÇE** **AKINTÜRK ERKAYA**

Işık Üniversitesi

Problem Durumu

In Turkey, gaining entrance to a university is a formidable challenge for students. To pass an extremely rigorous university entrance exam, students must rely heavily on cognitive abilities. The trouble is, in order to succeed at any university, particularly one with an intensive language program (ILP), students are equally reliant on non-cognitive and social/emotional abilities; e.g. perseverance, time-management skills, self-directed learning, self-awareness, relationship skills. If they are deficient in these areas, numerous issues, such as "entry stress" (Permzadian & Credé, 2015) may negatively impact a student's ability to focus on the high-stakes task before them: language learning. The outcomes of this situation range from delayed entry to a program of study to student attrition (i.e. dropping out).

Student attrition has typically been linked to the psychology of the individual and student departure was viewed as an issue of student motivation or dissatisfaction. This view has been challenged of late, and there is increasing evidence indicating that the institution has an equal hand in student retention, and that it matters most during the critical first year of university (Tinto, 2006).

It is commonly accepted that Turkish university students arrive on campus unprepared for the higher education experience. These vulnerable students whose first stopping point is often the intensive language program (ILP) are at high-risk of dropping out as soon as they arrive. As the ILP is where most attrition occurs, university administrators are understandably likely to place the blame at the foot of the ILP. As we all know well, correlation does not equal causation, and thus it is critical for ILP administrators to establish systems to monitor and support the first year students in their programs.

For this reason, a Data warehouse (DW), a First Year Experience (FYE) and an Early Alert System (EAS) are invaluable tools for ILP teachers and administrators. The DW is a repository of demographic and performance data of each student in the ILP. The FYE is year-long program of activities, trainings, and seminars to help students adjust to the university and strengthen non-cognitive and social/emotional skills. The EAS closely monitors students during the critical first weeks of classes. Behavioral anomalies (e.g. absence, lack of materials, fatigue) are reported and an EA counselor intervenes to provide support.

This session will provide details on these tools - their development, implementation, evaluation - in an ILP at a foundation (private) university in Istanbul, Turkey. Participants will learn about structuring such projects, from designing to piloting to scaling up.

Araştırma Yöntemi

The means for gathering data for this project comprises both quantitative and qualitative methods. Quantitatively, data was collected from a variety of sources, such as: surveys administered to all students in the SFL Prep Programme, as well as a so-called Data Warehouse created internally to serve as a repository for all data gathered on each student (e.g. demographics, Early Alert activity, assessment data, attendance data, extracurricular activities, etc…). The Data Warehouse is designed to serve as a single, comprehensive source of individual student data that has been aggregated over time from multiple sources. The ultimate aim of the Warehouse is to identify and predict patterns of behavior that may identify students at risk of struggling or even departing the university.

Qualitatively, data will be gathered from teachers, and primarily students, through focus groups and one-on-one interviews. Whereas the surveys and the Warehouse are providing the researchers with a broad look at patterns across the population and over time, interviews and focus groups allow a deeper exploration into some of the key issues emerging from the quantitative data around the challenges of student retention.

These multiple measures yielding quantitative and qualitative data are providing richer explanation of what is and is not working around the issues of student retention in this ILP.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The expected results of the programme are related to improvement of student retention in the Preparatory Programme. By creating and implementing tools such as a Data warehouse (DW), a First Year Experience (FYE) and an Early Alert System (EAS) the Preparatory Programme is taking the necessary precautions to decrease student attrition (drop-outs). While actual results will be understood longitudinally, formative data indicates that students and faculty members are responding positively to the programme. For example, interview data collected from mentors and mentees at the end of the mentorship programme (embedded in the FYE) indicated that the mentorship programme that was piloted during the last academic year achieved a level of success. Mentors were asked to evaluate the programme in terms of its weaknesses and strengths, whether they would consider being a mentor again, and so forth. The responses to these questions were very positive and

constructive. Formative data is being fed back into implementation for ongoing improvement. A full year of data will be reported at the conference.

Anahtar Kelimeler: Student Attrition, Student Retention, Student Transition, First Year Experience, Early Alert, Noncognitive Abilities, Social & Emotional Skills

Kaynakça

Barefoot, B. O., Gardner, J. N., Cutright, M., Morris, L. V., Schroeder, C. C., Schwartz, S. W., ... & Swing, R. L. (2010). *Achieving and sustaining institutional excellence for the first year of college*. John Wiley & Sons.

Colvin, J. W. (2015). Peer mentoring and tutoring in higher education. In *Exploring Learning & Teaching in Higher Education* (pp. 207-229). Springer Berlin Heidelberg.

Ecke, P., & Ganz, A. (2015). Student analytics and the longitudinal evaluation of language programs. *AAUSC 2014 Volume-Issues in Language Program Direction: Innovation and Accountability in Language Program Evaluation*, 62.

Janet W. Colvin & Marinda Ashman (2010) Roles, Risks, and Benefits of Peer

Mentoring Relationships in Higher Education, Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 18:2, 121-134, DOI: 10.1080/13611261003678879

Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., & Whitt, E. J. (2011). *Student success in college: Creating conditions that matter*. John Wiley & Sons.

Permzadian, V., & Credé, M. (2016). Do first-year seminars improve college grades and retention? A quantitative review of their overall effectiveness and an examination of moderators of effectiveness. *Review of Educational Research*, *86*(1), 277-316.

Tinto, Vincent. *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press, 5801 S. Ellis Avenue, Chicago, IL 60637, 1987.

Tinto, Vincent. "Research and practice of student retention: What next?." *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice* 8.1 (2006): 1-19.

(11215) Okul Yöneticilerinin Algı Yönetimi Taktikleri (YAYT) Ölçeğinin Geliştirilmesi: Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması

ABDURRAHMAN TANRIÖĞEN — *Pamukkale Üniversitesi*

TAMER SARI — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Algı yönetimi, genel bir ifade ile karşı tarafı ya da kamuoyunu etkin şekilde etkilemeye odaklanmaktır (Zaman, 2007: 18). Algı yönetimi teknikleri, askeri uygulamaların yanında son yıllarda iş dünyasında da sıkça uygulanmaktadır. Örgütler; mesajlarını yaymak ve kitlelerini artırmak için mesajlarını ve pazarlama planlarını algı yönetimi tekniklerini kullanarak geliştirmektedirler. Bunu gerçekleştirirken kitle analizi yapmalıdır çünkü kitle analizi bir örgütün geliştirmesi gereken en kritik noktalardan birisidir. Bu önemi sebebiyle kitle analizi asla tek bir açıdan ele alınmamalıdır. İş dünyası açısından müşteriler ya da potansiyel müşteriler, ortaklar, yatırımcılar, rakipler, hükümet, çalışanlar ve yerel topluluklar dikkate alınmalıdır. Her kitle birbirinden farklıdır ve her biri ile ilgili mesaj ve iletişim teknikleri ulaşılmak istenen amaca uygun olacak şekilde yapılmalıdır (Reid, 2002: 51-56). Burson-Marsteller"ın (1999) çalışmasını inceleyen Deephouse (2002) ile Harris ve Watt (2010), geniş bir kullanım alanına sahip olan algı yönetimi taktiklerinin, kurumların engelleyici önlemler almasını sağlayan güçlü bir imaj ve/veya itibar aracı olduğunu belirtmektedir (aktaran Bakan, Kefe, 2012: 30). Kriz sonrasında uyguladıkları uygun davranışlar ile işletmeler sahip oldukları ün ile doğru orantılı olarak krizleri daha çabuk atlatırlar. Negatif kurumsal algıların etkilerinin önemi fark edildikten sonra, birçok kurum "kurumsal algı yönetimi" uygulamalarını aktif olarak denemeye başlamışlardır (Deephouse, 2002: 13; Hargis ve Watt, 2010: 76). Elsbach"ın (2006) yılında yapmış olduğu çalışmasını inceleyen Hargis ve Watt (2010), kurumların stratejik iş davranışını, çalışan davranışlarını ve kurumlar arası bağlantıları içeren birçok açıdan değerlendirme yapmalarını önermektedir (Hargis ve Watt, 2010: 76). Kurumu net olarak ifade eden bir misyon ve vizyon oluşturmak için, kurum liderlerinin geleceğe yönelik algı yönetimi uygulamalarına önem vermeleri gerekmektedir.

Algı yönetimi, algılama sürecinin, kasıtlı bir şekilde planlanması, organize edilmesi ve kontrol altında tutulması faaliyeti olarak ifade edilmektedir (Korkmazyürek ve Hazır, 2014). Örgütsel algı yönetimi ise örgüt yöneticileri veya üst birim amirlerinin, çalışan veya hitap ettiği kitleyi etkilemeye yönelik kasti olarak birtakım faaliyetleri planlaması ve uygulaması sürecidir (Elsbach, 2006). Örgüt yöneticileri ve liderlerinin, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için algı yönetimi konusunu ciddiye almaları gerekmektedir. Nitekim süreç içinde olumsuz seyreden ya

da yanlış karar alma sonucu ortaya çıkan kötü uygulamaları, zamanında ve yerinde algısal yönlendirmelerle örgüt lehine çevirebilmek mümkün olabilir (Otara, 2011).

Okul ortamında yöneticilerin kullandıkları algı yönetimi taktiklerini belirlemeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Denizli ili merkezinde yapılan bu araştırmada geçerlik, güvenirlik çalışmaları kapsamında uzman görüşü,

Faktör analizi: Faktör analizinde veri olarak madde - madde kovaryansları veya korelasyonları matrisi kullanılacak. Kendi aralarında yüksek ilişki gösteren maddeler faktörleri oluşturur. Maddelerin taşıdığı faktör yükleri doğrultusunda, birbirleriyle olan ilişki düzeylerine dayalı olarak faktörler belirlenecek. Ortaya çıkan faktörlerin adlandırılması ve yorumu kuramsal olarak düzenlenecek. Geçerlik çalışması açısından alandaki diğer uzmanların da görüşlerinden yararlanılacak.

Madde-toplam korelasyonları, alt ve üst grup ortalama farkları, ölçek içinde bulunan maddelerin iç tutarlığının (homojenliğinin) belirlenmesi için ölçeğin α katsayısı belirlenecek, α katsayısı ne kadar yüksek olursa bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı ve aynı özeliğin öğelerini yoklayan maddelerden oluştuğu belirlenecek.

Ölçek geliştirme yaklaşımında izlenecek ardışık işlem adımları şunlardır:

1. Ölçülecek tutumun (özeliğin) tanımlanması

1.a. Tutum kapsamının belirlenmesi

1.b. Kapsama uygun gözlenebilir işaretçilerin belirlenmesi: Denemelik tutum ifadeleri

2. Deneme ölçeğinin düzenlenmesi ve deneme uygulaması

2.a. Ölçek materyalinin hazırlanması

2.b. Yönergelerin hazırlanması ve cevaplama düzeni

2.c. Maddelerin ölçek içindeki düzeni

2.d. Ön inceleme 2.e. Deneme uygulaması

3. Deneme ölçeğinden elde edilen verilerin analizi

3.a. Maddelere verilen cevapların puanlanması

3.b. Bireylerin ölçekten aldığı ham puanların hesaplanması

3.c. Ham puan dağılımının özellikleri

3.d. Madde puanları dağılımının özellikleri

3.e. Madde analizi Korelasyon tekniğine dayalı analiz Alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı analiz Regresyon tekniğine dayalı analiz kontrolleri

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Madde analizi işlemlerinin de temel amacı belirli bir yapıyı diğer yapılarla karıştırmadan ölçebilecek maddeleri seçerek kendi içinde tutarlı bir ölçek oluşturmaktır. Ölçeğin iç tutarlığının ölçüsü, bileşik de olsa, belirli bir yapıya ait ölçme yapma derecesini gösterir ve yapı geçerliğine ilişkin bir ipucu sağlar. Faktör analizinde veri olarak madde - madde kovaryansları veya korelasyonları matrisi kullanılır. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde sayısı ve kaç boyuttan oluştuğunun belirlenmesi ve elde edilen bu yapının örneklem verisine iyi uyum gösterip göstermediğini anlamak amacıyla yürütülecek doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ile ölçeğin uygulandığı örnekleme uyumunun kabul edilebilir düzeyde olup olmadığının belirlenmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Algı Yönetimi, okul yöneticileri, ölçek, güvenirlik, geçerlik

Kaynakça

Atalay, A.(2016). Okul Müdürlerinin Algı Yönetimine İlişkin Öğretmen Görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Ankara Üniversitesi. Ankara

Deephouse, D.L. (2002) "The Term Reputation Management: Users, Uses and the Tredemark Tradeoff", Corporate Reputation Review, Vol: 5, ss.9-18,

Elsbach, K.D.(2003); Organizational Perception Management, Research in Organization Behavior,.

Harvis, M., Watt, J.D.(2010) "Organizational Perception Management: A Framework to Overcome Crisis Events", Organizational Development Journal, Vol. 28 (1), ss.73-87,.

Korkmazyürek, H. ve Hazır, K. (2014). *Örgütsel Davranış*. (Ed.) Sığrı, Ü. ve Gürbüz, S. (2. Baskı). İstanbul. Beta Yayınları.

Otara, A. (2011). Perception: A Guide for Managers and Leaders. *Journal of Management and Strategy.* 2(3). 21-24.

Reid, R.P. (2002) "Waging Public Relations: A Cornerstone of Fourth-Generation Warfare", Journal of Information Warfare, Vol:1 (2), ss.51-65,.

Zaman, K.(2007) "Perception Management: A Core IQ Capability, MASTER OF Science In Information Warfare Systems Engineering and Master Of Science In Information Operations", Monterey Journal, California, 65s,.

Zengin, B,Y.(2013). Motivasyon Açısından Örgütsel Vizyon Algısının Önemine İlişkin Bir Çalışma. Gazi Üniversitesi, Ankara

(11240) Okul Müdürlerinin Seçilmeleri Ve Yetiştirilmesi

ENGİN ASLANARGUN — *Düzce Üniversitesi*
ZEYNEP BOYACI — *Düzce Üniversitesi*
ABDURRAHMAN KILIÇ — *Düzce Üniversitesi*

Problem Durumu

Türkiye'de okul müdürlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi konusunda oldukça değişken ve karmaşık bir süreç izlenmektedir. Bazen sınav yapılmakta, bazen mülakat yöntemine başvurulmakta, bazen öğretmenlikte ve müdür yardımcılığında geçen süreler esas alınmakta bazen kısa süreli hizmet içi eğitimler uygulanmakta bazen de herhangi bir ölçüte bağlı olmaksızın belirli yıl öğretmenlik yapanlar arasından okul müdürleri atanmaktadır. 2017 yılı itibarı ile en son belirtilen yöntem tercih edilerek okul yöneticileri göreve getirilmektedir. Belirtilen yöntemlerden hangisi tercih edilirse edilsin nihayetinde okullar üst yönetimlerin takdiri doğrultusunda göreve getirilen müdürler tarafından yönetilmektedir. Bu noktada müdür olarak görevlendirilen kişinin yönetici niteliklerine sahip olma düzeyi göz ardı edilmektedir. Bunun en temel sebebi özelde okul yönetiminin genel de ise eğitim yöneticiliğinin bir meslek olarak kabul edilmemesi ve öğretmen olarak görev yapan herkesin otomatik olarak eğitim yöneticiliği yapabileceği ön kabulünden kaynaklanmaktadır. Bu ön kabulün bir sonucu olarak yönetici niteliklerine sahip olma düzeyi göz ardı edilerek göreve getirilen okul ve eğitim yöneticilerinin nitelikleri, düzeyi ve bakış açısı okullarda sunulan eğitimin niteliğine de doğrudan yansımakta ve kısır döngü devam etmektedir.

Toplumsal açıdan en dinamik ve en büyük örgütsel yapıyı oluşturan eğitim kurumlarının yöneticilerinin seçilmesi oldukça kritik ve sonuçları bakımından önemli bir süreç olmalıdır. İnsan hayatının en kritik ve uzun döneminin okullarda geçtiği düşünüldüğünde bu kurumların yönetiminin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Bu noktada okul müdürü nitelikleri ve seçilme ölçütleri herhangi bir kurumun yönetimi ile kıyaslanamayacak derecede ilgiyi ve hassasiyeti hak etmektedir. Sosyo-psikolojik açıdan okul müdürü her şeyden önce bir insan, bir lider ve bir vatandaş olarak sorumluluk bilinciyle yönetim görevini yerine getirmelidir. İnsan olarak sorumlu davranmak; okuldaki diğer bireylerle empati kurmak, kişiler ve olaylar hakkında kendisini onların yerine koyarak değerlendirme yapmak ve onların ailevi ve kültürel yapılarını gözeterek iletişimi sağlamak şeklinde özetlenmektedir (Hallinger, 2012; Blase and Blase, 2000; Glasman and Glasman, 1997; Goleman, Boyatzis and Mc Kee, 2001; Cherian and Daniel, 2008).

Okul müdürü, bir eğitim yöneticisi olarak toplumsal taleplere cevap verebilmek için kültürel değerler, siyasal gelişmeler ve insan doğası hakkında sürekli bir öğrenme çabası içerisinde olmalıdır. Toplumun bir üyesi olarak ise toplumsal entegrasyona katkı sağlayacak, alt grupların veya azınlıkların çoğulcu toplumla uyum sürecinde ortak iyinin ve sağduyunun temsilcisi olarak hareket etmek durumundadır. Başarılı okul liderleri, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmelerinin ötesinde çok iyi şeyler başarmaları amacıyla olumlu bir okul kültürü oluşturabilmek için okulun kuralları, hedefleri, politikaları ve anlam dünyaları üzerinde etkili olabilecek düzeyde etkili stratejiler izlemek durumundadır. Okul müdürünün yönetim görevi, ortaya çıkan problemlerin çözümlenmesini de kapsamaktadır. Problem çözme her şeyden önce belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermektedir. Eğitim öğretim hizmeti sunan okullar düzeyinde düşünüldüğünde okul müdürleri problem çözme sürecinin merkezinde yer almaktadır (Hallinger, 2012; Hoy ve Miskel, 2012; Şişman, 2011; Kılınç, Cemaloglu and Savas, 2015). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli bu süreç içinde birlikte hareket etmek durumundadır. Özellikle okul kültürünün oluşturulması ve kurum kimliğinin belirlenmesi sürecinde bu birliktelik önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlerinin seçilmesi, hangi niteliklere sahip olması gerektiği ve hangi konu başlıklarında eğitim almaları gerektiği irdelenmektedir. Araştırma konusuna uygun olarak belirlenen açık uçlu yarı yapılandırılmış sorular öncelikle okul yönetimi konusunda teorik bilgisi olan ve yöneticilik deneyimine sahip akademisyenlerce incelenmiştir. Daha sonra soruların anlaşılırlık düzeyi ve kapsamı hakkında beş kişilik bir okul müdür grubu ile ön uygulama yapılmış ve sorulara son hali verilmiştir. Nitel araştırma yönetmelerinden olgubilim deseni ile yürütülen bu çalışmada maksimum çeşitlik örneklemi kullanılmıştır. Var olduğu düşünülen bir problemin bütün yönleriyle anlaşılması ve açıklanması amaçlanmıştır (Corbin ve Strauss, 2008; Yildirim ve Şimşek, 2008; Willis, 2007). Örnekleme uygun olarak okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde il genelindeki bütün okul müdürlerine ulaşılarak araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuştur. Gönüllü katılımın esas olduğu araştırma sürecinde okul müdürlerine süre tanınarak soruları istedikleri bir zamanda cevaplayarak araştırmacılara ulaştırmaları istenmiştir. Araştırmacılar tarafından belirlenen soruların cevaplanması esnasında konu ile ilgili katılımcıların belirtmek istediği diğer ve farklı hususlar da analiz sürecinde gözetilerek süreç içerisinde ortaya çıkan temalar kapsamında değerlendirmeye alınmıştır. Böylece katılımcılara yöneltilen üç soruya verilen cevaplar analiz edilerek kendi içerisinde başlıklar ve temalar şeklinde analiz edilmiştir. Birbiriyle ilgili ve ilişkili cevaplar aynı kategori altında toplanarak temalaştırma yoluna gidilmiştir. Değişik öğretim kademelerinde çalışmakta olan 146 okul müdürüne açık uçlu sorular yöneltilerek araştırma soruları kapsamında görüşleri alınmış, daha sonra içerik analizi ile temalaştırılarak ana başlıklara ulaşılmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma bulgularına göre okul müdürlerinin en fazla insan ilişkileri, iletişim, hoşgörü, sabır, yeniliğe açık olma, kendini geliştirme ve liderlik gibi niteliklere sahip olmaları gerektiğinin altı çizilmektedir. Okul müdürlerinin bakış açısına göre bu gibi yönetici niteliklerin vurgulanması yönetimde insan ilişkileri ve sosyal becerilerin örgüt yaşamındaki öneminin yöneticilerce önemsendiği şeklinde yorumlanabilir. Yönetim, liderlik ve iletişim alanlarında müdür adaylarının eğitim almaları gerektiği önemsenmektedir. Benzer şekilde liderlik, adalet, yeniliğe açıklık ve işini severek yapma gibi niteliklere sahip öğretmenler arasından okul müdürlerinin seçilebileceği vurgulanmaktadır. Genel anlamda okul müdürlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi noktasında mevcut okul müdürlerinin görüşleri liderlik nitelikleri ve sosyal beceriler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Buna göre yetiştirme programlarının hazırlanması ve müdür adaylarına her yıl kısa aralıklarla sunulması güncellik ve yenilenme açısında önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Liderlik, Yönetici Eğitimi, Yeniliğe Açık Olma

Kaynakça

Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective İnstructional Leadership, Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools, Journal of Educational Administration, 38 (2), 130-141.

Cherian, F., & Daniel, Y. (2008). Principal leadership in new teacher induction: Becoming agents of change. İnternational Journal of Education Policy and Leadership 3(2).

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research, techniques and procedures for developing grounded theory (3rd Ed.). Los Angeles: Sage.

Glasman, N. S., & Glasman, L. D. (1997): Connecting the preparation of school leaders to the practice of school leadership, Peabody Journal of Education, 72 (2), 3-20.

Goleman, D, Boyatzis, R., & Mc Kee, A. (2001). Primal leadership: the hidden drive of great performance, Harward Business Review, December, 42-51.

Hallinger, P. (2012). Instructional Leadership in East Asia, Asia Leadership Roundtable 2012.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). Egitim yonetimi: teori, arastirma ve uygulama [educational administration, theory, research and application],okul etkililigi, hesap verebilirlik ve gelistirme, (Ceviren A. Aypay, Editor. S. Turan) (ss.270-298). Ankara: Nobel.

Kilinc, A. C., Cemaloglu, N., & Savas, G. (2015). The relationship between teacher leadership, teacher professionalism, and perceived stress. Eurasian Journal of Educational Research, 58, 1-26. http://dx.doi.org/10.14689/ ejer.2015.58.5

Sisman, M. (2011). Ogretim liderligi [Instructional Leadership]. 3.Baski. Ankara: Pegem Akademi.

Willis, J. W. (2007). Foundation of qualitative research: interpretive and critical approach, USA: Sage.

Yildirim, A., & Simsek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel arastirma yontemleri [qualitative research methods in social sciences]. 7. Baski. Ankara: Seckin Yayinlari.

(11286) Anaokulu Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunlar

NURAY GÜN — *MEB*

RUHİ SARPKAYA — *Adnan Menderes Üniversitesi*

Problem Durumu

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarından bağımsız anaokulları, aynı bakanlığa bağlı diğer okul öncesi eğitim kurumlarından da yapı olarak farklılıklar göstermektedirler. Bu farklılık, okul müdürlerine, öğretmenlere farklı görev ve sorumluluklar yüklemektedir (Büte ve Balcı, 2010). Bu doğrultuda yönetici, okulun amacının gerçekleştirilmesi ve yorumlanmasında etkili rol oynar. Öğretmenlerin en son bilgi ve buluşlarla sürekli beslenmeleri, eğitim sürecine ilişkin kararlara katılmaları, onların mesleksel gelişiminde önemli rol oynar (Aydın, 2014).

Toplumun eğitim gereksinimini karşılamak için kurulan okulların yaşamlarını sürdürmeleri ve etkili olmaları büyük ölçüde karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri ile mümkündür. Okul yöneticileri, okullarda yaşanan sorunları çözmek ile yükümlüdür. Başarılı okul yöneticisi olmak, büyük oranda sorunları çözebilmeye bağlıdır. Sorun çözme becerisi olmayan yöneticiler, daha az başarılı olmaktadır. Bu beceri aynı zamanda yönetimsel bir işlevdir de. Okullarda karşılaşılan yönetimsel, öğretimsel, eğitimsel vb. sorunların çözümü öncelikle bu sorunlara doğru tanı konulmasına bağlıdır. Sorunun ne olduğu doğru tanımlanmadan sorunun çözümü mümkün değildir. Bu durum, okullarda yaşanan sorunların ve kaynaklarının belirlenmesinin önemini artırmaktadır (Demirtaş, Üstüner ve Özer, 2007).

Ada, Küçükali, Akan ve Dal (2014), anaokullarında öğretmenlerin yönetim işlevleri alt başlıklarının tamamında; personel hizmetleri, genel hizmetler, eğitim programı, öğrenci hizmetleri, bütçe hizmetleri ve denetim konuların da farklı sorunlar yaşadıklarını ileri sürmektedirler. Büte ve Balcı (2010), bağımsız anaokulu yöneticilerinin üst yönetimlerle iletişim sorunları yaşadıklarını ve anaokullarının denetiminde uzman müfettişlerin olmamasının bir sorun olduğunu vurgulamaktadır. Memduhoğlu ve Meriç (2012) ise, okulların fiziki yapısının planlı ve yeterli olmaması, öğrenci velilerinin okula ve eğitim öğretim faaliyetlerine karşı ilgisiz olmaları, okulların bütçesinin yetersiz olması ve okullarda kültürel ve sosyal etkinliklerin yapılabileceği mekânların yetersiz olmasını, okul müdürlerinin yönetim sürecinde en çok karşılaştıkları temel sorunlar olarak belirtmektedirler. Alanyazında okulöncesi eğitim kurumları yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin çok fazla araştırma yapılmadığı görülmektedir.

Okul öncesi eğitim kurumları; bağımsız anaokulları, ilköğretime bağlı anasınıfları ve uygulama sınıfları olarak açılabilir. Okul öncesi eğitim kurumları, yapı olarak diğer eğitim kurumlarından daha farklıdırlar. Bu farklılık, bu kurumların gerçekleştirmesi gereken amaçlarından, çalışan yapısından, yaş gruplarının özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumlarında görevli yöneticilerin de farklı beceri ve niteliklere sahip olması ve farklı yönetici rollerini yerine getirmeleri beklenebilir. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticileri, görevlerini yerine getirirken farklı sorunlarla karşılaşıyor olabilirler.

Okul yöneticilerinin amacı, Milli Eğitim Bakanlığının eğitim hedefleri doğrultusunda okulları yaşatmak ve onları etkili bir biçimde işler durumda tutmaktır. Bunun için okul yöneticilerinin belli yeterliliklere sahip olması, görev, yetki ve sorumluluklarını bilmesi önemlidir (Gürsel, 2007).

Bu noktadan hareketle bu çalışma, 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Anaokulları yöneticilerinin yaşadığı sorunları belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, Aydın İli Efeler ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise, 6 ana okul müdürü ve 1 müdür yardımcısı olmak üzere 7 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada, amaçlı örneklem çeşitlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında, yöneticilerin çok çeşitli sorunlarla karşılaşabilecekleri düşünülerek, en az 3 yıl yöneticilik görevinde bulunma ölçütü konulmuştur. Anaokulu yöneticilerinin 2'si kadın, 5'i erkek; 5'i yüksek lisans mezunu, 2'si lisans mezunudur.

Verilerin toplanmasında, uzman görüşleri alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca, alan yazın taraması yapılarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme formunda kişisel değişkenlere ve yöneticilerin yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmaya yönelik açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırmanın güvenirliliği için "araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine" ilişkin dış güvenirlik ve "başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşılıp ulaşılamayacağını" ortaya koyan iç güvenirlik çalışması yapılmıştır (Le Compte ve Goetz, 1982; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 289).

Araştırmada *iç geçerliliği* sağlamak için şunlar yapılmıştır: Araştırmanın bulguları, alanyazınla karşılaştırılmış büyük oranda örtüştüğü görülmüştür. Bulguların kendi içinde tutarlı ve bir bütün oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. Bulgular araştırmaya katılan yöneticilerle paylaşılmış; sonuçların gerçekçi olduğu ve kendi görüşlerini yansıttığı doğrulanmıştır. Araştırmanın *dış*

geçerliliğini sağlamak için; araştırmanın örneklemi, ortamı ve araştırma süreçleri ayrıntılı biçimde verilmiştir.Verilerin analizi ve yorumlanmasında "Betimsel Analiz ve İçerik Analizi" yöntemleri kullanılmıştır (Patton,2014). İçerik analizi sırasında açık ve eksenel kodlama yapılmıştır (Punch, 2014).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, anaokulu yöneticilerinin yönetim işlevleri alt başlıklarında sorunlar yaşadıkları görülmüştür. En çok karşılaşılan sorunların; personel hizmetleri yönetiminde; yardımcı personelle ilgili sorunlar; genel hizmetler yönetiminde, derslik sayısı ve okulun fiziki durumu ile ilgili sorunlar; öğrenci hizmetleri yönetiminde, öğrenci kayıt döneminde yoğun talep ve bürokratik baskıdan kaynaklı sorunlar ve bütçe hizmetleri yönetiminde, okul bütçesi ve okul aidatları ile ilgili sorunlar olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen önerilerden bazıları şunlardır: Anaokullarındaki yardımcı personellerin sayısı, öğrenci sayıları dikkate alınarak arttırılabilir. Anaokullarına daha fazla bütçe ayrılabilir. Öğrenci kayıt döneminde yoğun talepten yaşanan sorunları çözmek için anaokullarının sayısı fiziki kapasiteleri arttırılabilir. Velilerin okula katılımı ve okul-veli işbirliği sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: anaokulu, yönetim işlevleri, yönetici sorunları

Kaynakça

Ada, Ş., Küçükali, R., Akan, D. ve Dal, M.(2014). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Yönetim Sorunları,* Middle Eastern & African Journal of Educational Research, Issue 12.

Aydın, M. (2014). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Büte, M. ve Balcı, A. (2010). *Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Bakış Açısından Okul Yönetim Süreçlerinin İşleyişi ve Sorunlar.* Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, cilt:16,sayı:4, 485-509.

Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2007). Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul ile İlgili Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* Sayı, 51, 421-455.

Gürsel, M. (2007). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Konya: Eğitim Kitabevi

Memduhoğlu, H. B. ve Meriç, E. (2012). Okul Müdürlerinin Eğitim Yönetiminin İşlevleri Bağlamında Yönetim Sürecinde Karşılaştıkları Temel Sorunlar. *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 7(33).

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. *Çeviri Editörleri: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir), Ankara: Pegem Akademi*.

Punch, K. F. (2014). Sosyal Arastirmalara Giris: Nicel ve Nitel Yaklasimlar.*Ankara: Siyasal Kitabevi*.

Yıldırım M. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin

(11303) Ortaokul Ögretmenlerinin Duygusal Emek Davranışları İle İş Doyumları Arasındakı İlişki

NAHİDE NUR POLATKAN — *TED Ege Koleji,Aydın*

ERKAN KIRAL — *Adnan Menderes Üniversitesi*

Problem Durumu

Duygular bireyin kendini anlamlandırma sürecinde oldukça etkilidir. Sosyal bir varlık olan insan, duygularını paylaşma, bundan etkilenme ve duygularını kontrol etme durumlarıyla her zaman karşılaşabilmektedir. Birey içinde bulunduğu duruma uyum sağlamak için toplumsallaşma adına duygularını yönetebilmelidir. Esasında duyguların yönetimi toplumsallaşmanın gereği olan ve kazanılması gereken önemli becerilerden biridir. Goleman'a göre duyguların yönetilmesi bireyin kendi düşüncelerine yön vermesinde oldukça etkilidir (2000). Duyguların yönetimi, insan olmanın bir gerekliliği olarak çalışma ortamında da kendine yer bulmaktadır. Öyle ki birçok iş kolunda yapılan işin gereği olarak prosedürlerde de kendini gösterebilmektedir (Kıral, 2016). Gerek kuramsal, gerek yöntemsel olarak oldukça çeşitlilik gösteren ve sayıları hızla artan çalışmalar (Hochschild, 1983; Ashford ve Humprey, 1993; Grandey, 2000; Morris ve Feldman, 1996 vb.), iş yerlerinde duyguların önemli rolünün ortaya çıkmasına vesile olmaktadır. Yönetimle ilgili geçmiş çalışmalar ve kuramlar incelendiğinde özellikle Taylorist yaklaşımda çalışanlar bir makine gibi görülerek, her şey bir mantık çerçevesinde ele alınmış ve adeta çalışanlar duyguları olmayan bir makine parçası olarak görülmüş ve çalışanların duyguları görmezden gelinmiştir. Oysa günümüzde çalışma ortamında duyguların kişisel ve örgütsel sonuçları açıklamada ne kadar etkili olduğu ortaya çıkarıldıkça, bu bakış açısı terk edilmeye başlanmıştır. Nitekim çalışanların duygularının yönetilmesi iş yerinde olumlu, duyguların yönetilememesi olumsuz sonuçlara yol açabilir. Çalışanlar duygularını yönetebilmek için çaba sarf etmek zorunda kalabilirler. Çalışanın bu çabası Hochschild, (1983) tarafından duygusal emek olarak kavramlaştırılmıştır. Duygusal yönetim ya da duygusal işçilik olarak da adlandırılan duygusal emek; çalışanların duygusal gösterim kuralları çerçevesinde sergiledikleri duygular, duygusal düzenleme yöntemleri, derinden, samimi ve yüzeysel duygu durumları gibi farklı süreçleri içinde barındıran çok boyutlu bir kavramdır.

Özellikle son yıllarda hizmet sektöründeki örgütler, başarıyı etkileyen faktörler arasında duygusal yeterliklere oldukça fazla yer vermeye ve bunu uygun istihdam yaratmaya başlamışlardır. Esasında hizmet sektöründe önemli bir yer tutan eğitim sektöründe de duygusal emek oldukça fazla kullanılmaktadır. İnsan ilişkilerinin yoğun olduğu öğretmenlik gibi bir meslekte duygusal emek öğretmenlik yeterliği alanında olmazsa olmazlar arasında önemli bir beceri olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler; gerek öğrenciler, gerek veliler, gerekse diğer paydaşlarla oldukça fazla etkileşimde bulunan ve bunu yaparken de duygusal emek sergilemek zorunda kalan okulun en stratejik bir parçasıdır. Öğretmenler bu etkileşim esnasında farklı duygular sergilemek zorunda kalabilirler. Bazen bu duygular samimi bir şekilde kendini gösterirken, bazen de yüzeysel ve derinden rol davranışı şeklinde kendini gösterebilmektedir. Önemli olan duyguların ortama uyum sağlayacak şekilde sergilenebilmesidir (Kıral, 2016). Pek tabidir ki bu şekilde duygusal emek harcanması öğretmenlerde olumlu ya da olumsuz durumlara yol açabilmektedir. Öğretmenin işine duygusal emek katması onun işine güdülenmesi, işinden doyum sağlaması gibi olumlu durumlara yol açabildiği gibi işine karşı soğuma, doyumsuzluk, tükenmişlik, örgütsel bağlılığında azalma gibi istenmeyen, olumsuz durumlara da neden olabilir. 21. yüzyılda işe duygu katmadan yapılan çalışmaların başarılı olması mümkün değildir. İşe duygu katmak için de bir çaba harcanması gerekmektedir. Doğal olarak bu gereklilik kişiyi olumlu ya da olumsuz etkileyebilir. Bu çalışmanın amacı da, ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranış düzeylerinin ne olduğu ve duygusal emek davranışlarının iş doyumları ile ilişkisidir.

Araştırma Yöntemi

Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ve iş doyumları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan araştırmanın modeli, nedensel karşılaştırmalı ve ilişkisel taramadır (Balcı, 2009; Karasar, 2013). Araştırmanın çalışma evrenini; 2014-2015 öğretim yılında Aydın ili merkezinde bulunan kamu ortaokullarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, araştırma izni alınan 10 okuldan tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 265 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından oluşturulan; Kişisel Bilgi Formu, Chu ve Murrmann (2006) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye Kıral (2016) tarafından uyarlanan Duygusal Emek Ölçeği ve Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1967) tarafından kısa formu düzenlenen ve Türkçe'ye uyarlanması, Baycan (1985) tarafından yapılan Minnesota İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışması bu çalışma içinde ayrı ayrı yapılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 21 (Statistical Package Program for Social Sciences) ve Lisrell 8.4 programları kullanılmıştır. Öğretmenlerin duygusal emek ve iş doyumu düzeyleri, ortalama ve standart sapma ile; öğretmenlerin duygusal emek davranışının bağımsız değişkenlere (cinsiyet, yaş, branş vb.) göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği normallik koşullarını sağladığı durumlarda parametrik fark testleri (t-testi ve ANOVA) ve normallik koşullarını sağlamadığı durumlarda ise parametrik olmayan fark testleri (Kruskal Wallis testi ve Mann-Whitney U) ile bulunmuş, ANOVA testinde ortaya çıkan farkın hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak amacıyla tamamlayıcı hesaplama tekniklerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ile iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile sınanmıştır. İş doyumunun duygusal emek üzerindeki etkisi ise çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizlerde anlamlılık .05 düzeyinde sınanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin en çok yüzeysel rol yapma davranışı daha sonra samimi ve derinden rol yapma davranışı sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Erkek öğretmenlerin derinden rol yapma davranışı düzeyleri, kadın öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır. 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin derinden rol yapma davranışı düzeyleri diğer yaş gruplarından daha yüksek bulunmuştur. Mesleğini seven öğretmenlerin samimi davranış düzeyleri mesleğini sevmeyenlerden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin en çok içsel doyum sağladığı, bunu genel ve dışsal doyumun takip ettiği saptanmıştır. Erkek öğretmenlerin dışsal doyum düzeylerinin kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. 5 yıl ve altı ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin içsel ve genel doyum düzeylerinin diğer kıdem düzeylerindeki öğretmenlerden anlamlı şekilde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Mesleğini seven öğretmenlerin içsel, dışsal ve genel iş doyumu düzeyleri, mesleğini sevmeyen öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak; öğretmenlerin mesleğini severek yapmaları için samimi duygular sergileyebileceği bir ortam (söz sahibi olması, bağlılığının arttırılması vb.) oluşturulmalı, öğretmenlerin yüzeysel rol yapma davranışı sergilemesinin nedenleri nitel bir araştırmayla ortaya konmalı gibi çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Emek, İş Doyumu, Öğretmen, Ortaokul

Kaynakça

Ashforth, B. ve Humphrey, R. (1993) ‘‘Emotional labor in service roles: The influence of identity’’, *Academy of Management Review*, *18*(1), 88-115.

Balcı, A. (2009) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: Pegem Akademi.

Baycan, A. (1985). *An Analysis of Several Aspects of Job Satisfaction Between Different Occupational Groups,* Boğaziçi Üniversitesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Chu, H. K., Murrman, S. K. (2006) Development and validation of the hospitality emotional labor scale, *Tourism Management 27*, 1181-1191.

Goleman, D. (2000) *Duygusal Zeka*, İstanbul: Varlık Yayınları http://documents.tips/documents/daniel-goleman-duygusal-zekapdf.html adresinden 05.02.2015 tarihinde indirilmiştir.

Grandey, A. A. (2000) ‘‘Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor’’, *Journal of Ocupational Health Psychology*, *5*(1), 95-110.

Hochschild, A.R. (1983) *The Managed Heart: The Commercialization of Human Feeling*. University of California Press, Berkeley.

Karasar, N. (2014) Bilimsel Araştırma Yönetimi. 26 Basım, Ankara: Nobel Yayınevi.

Kıral, E. (2016) Psychometric properties of the emotional labor scale in a Turkish sample of school administrators, *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 71-88.

Morris, J.A. ve Feldman, D.C. (1996) ‘‘The dimentions, antecedents and consequences of emotional labor’’ *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010.

Weiss, D. J., Dawis, R. W., England, G. W. ve Lofquist, L. H. (1967) *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire.* Minnesota Studies, Washington.

(11311) Öğretmenlerin Müdürlerde Algıladıkları Liderlik Stillerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi

ERKAN KIRAL

Adnan Menderes Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimin temel kurumlarından biri olan okullar önemli hizmet örgütlerinden biridir. Nitekim bir örgüt olan okullar; bireyin kendisine ve içinde bulunduğu topluma ve dünyaya katkı sağlayacak şekilde bireyler yetiştirmek için çaba sarf etmektedirler. Böylece okul hem kendi amaçlarına hem ulusal amaçlara hem de uluslararası amaçlara uygun bireyleri yetiştirmeye çalışmaktadır. Bu amaçlara ulaşmada en önemli araçlardan bir olan öğretmenlerin tutumları ve davranışlarının yönlendirilmesinde lider okul yöneticilerinin, liderlik davranışları büyük önem arz etmektedir. Öyle ki okul yöneticinin sahip olduğu liderlik stili okulun amaçlarını gerçekleştirmede önemli faktörlerden biridir. Geçmişten bugüne yöneticilerden ve liderlerden insanların beklentilerinin artarak devam ettiği doğal olarak ortaya çıkan yöneticilik ve liderlik biçimlerinin de insanları şaşırttığı ve şaşırtmaya devam ettiği söylenebilir. Özellikle okullarda kimi zaman yönetici kimi zaman lider olarak kendini göstermek zorunda kalan yönetici okul liderleri; okulun hedeflerine ulaşması için ruhsal, dönüşümcü, etik, politik, kültürel, dağıtımcı, işbirlikçi, hizmetkâr liderlik gibi çok farklı liderlik stillerini sergileyebilmektedir. Nitekim okulun mevcut durumunu ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak okul yöneticileri tarafından uygun liderlik stillerinin sergilenmesi okul çalışanlarının, özellikle de öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını etkileyebilmektedir. Öğretmenin bağlılığı doğal olarak okulun etkililiğini ve verimliğini de artırmaktadır. Okul yöneticisinin sahip olduğu liderlik stilleri öğretmenin bağlılığına olumlu ya da olumsuz pek çok etki yapabilmektedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları eğitimin kalitesini etkilemektedir. Öğretmenlerin okula olan bağlılıkları artırmak ise ancak onların yaptıkları işe yönlendirilmeleri, o işi sevmeleri, ona motive olmaları ve ondan doyum sağlamaları ile olabilir. Bütün bunları ise lider okul yöneticileri sağlayabilir. Öyle ki içinde bulunan yüzyılda okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleri öğretmenlerinin okulun amaçlarını gerçekleştirmelerinde temel faktörlerden biri haline gelmiştir.

Okuldaki öğretmenlerin tutum ve davranışlarının yönetici okul liderlerinin sergiledikleri liderlik stillerine göre farklılık göstermesi, en uygun liderlik stillerinin öğretmenler için hangisi olduğu noktasında farklı tartışmaların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Bu nedenle liderlik ve etkileri ile ilgili okullarda pek çok çalışma yapılmış (Eğriboyun, 2015; Kıral ve Suçiçeği, 2015 vb) ve halen de yapılmaya devam etmektedir. Liderlik ve bağlılık ile ilgili farklı okul kademelerinde farklı türde çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, okul öncesi öğretmenler üzerinde okul yöneticilerinin liderlik stillerinin onların örgütsel bağlılıkları ile olan ilişkisini ele alan çalışmalar yok denecek kadar azdır. Nitekim söz konusu bu durum araştırmacıyı bu konu üzerinde çalışmaya sevk etmiştir. Çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin, okul müdürlerinde algıladıkları liderlik stillerinin onların örgütsel bağlılıklarına olan etkisinin ortaya çıkarılmasıdır. Elde edilen sonuçların eğitim öğretimin daha etkili ve verimli yapılması için öğretmenlerinin örgütsel bağlılığının artırılmasında okul müdürlerine ve bu konuda araştırma yapan araştırmacılara yol göstereceği umulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Okul öncesi öğretmenlerinin, okul müdürlerinde algıladıkları liderlik stillerinin, onların örgütsel bağlılığına olan etkisinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir (Balcı, 2009; Karasar, 2014). Verilerin toplanmasında; Akan, Yıldırım ve Yalçın'ın (2014) "Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği" ve Allen ve Meyer'in (1990) "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini; Aydın ili Efeler merkez ve Nazilli ilçesinde bulunan toplam 36 resmi anaokulunda ve ilköğretime bağlı anasınıflarında, 2015-2016 eğitim öğretim yılında görev yapan toplam 244 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından çalışma evreninin görece küçüklüğü, ölçeklerin geri dönüşlerinde yaşanacak sorunlar gibi nedenlerle tam sayım yapılarak evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış; ancak araştırmaya gönüllü 170 okul öncesi öğretmeni katılmış, bunlardan uygun olan 165 veri değerlendirmeye alınmıştır. Söz konusu katılımcılar araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Verilerin çözümlenmesinde betimsel ve kanıtlamasal istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özellikleri, frekans ve yüzde ile; öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri, ortalama ve standart sapma ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerinin okul müdürlerinde algıladıkları liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşma durumu normallik koşullarını sağlayıp sağlama durumuna göre incelenmiştir (Tan, 2016). Öğretmenlerin eğitim durumuna göre t testi, cinsiyet ve medeni durumlarına göre Mann Whitney U testi, yaş ve kıdem durumlarına göre ise tek yönlü varyans analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2016; Can, 2016). Öğretmenlerin okul müdürlerinde algıladıkları liderlik stilleri ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır. Öğretmenlerinin okul müdürlerinde algıladıkları liderlik stillerinin onların örgütsel bağlılık düzeylerini yordama durumu ise Çoklu Doğrusal Regresyon analizi ile test edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler en yüksek duygusal, en düşük devamlılık bağlılığı algı düzeyine sahiptirler. Öğretmenler, müdürlerde en yüksek dönüşümcü, en düşük serbest bırakıcı liderlik stili düzeyini algılamışlardır. Öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve müdürlerde

algıladıkları liderlik stili düzeyinin; cinsiyete, medeni duruma, yaşa ve kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği yine eğitim durumuna göre bağlılık boyutlarında, dönüşümcü ve serbest bırakıcı liderlik boyutlarında da anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak sürdürümcü liderlik boyutunda eğitim fakültesi mezunu olanların algı düzeylerinin diğer fakülte mezunu olanlardan daha düşük olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerinin duygusal bağlılıklarının; normatif bağlılıkla ve dönüşümcü liderlikle orta ve pozitif yönde; serbest bırakıcı liderlikle orta, sürdürümcü liderlikle düşük ve negatif yönde ilişkilerinin olduğu bulunmuştur. Devam bağlılığının, normatif bağlılıkla ve sürdürümcü liderlikle; normatif bağlılığın, dönüşümcü liderlikle orta ve pozitif yönde; sürdürümcü liderliğin, serbest bırakıcı liderlikle orta ve pozitif yönde; dönüşümcü liderliğin, serbest bırakıcı liderlikle orta ve negatif yönde ilişkilerin olduğu bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi sonucunda, öğretmenlerinin duygusal ve normatif bağlılığını okul müdürlerinde algıladıkları dönüşümcü liderlik düzeyinin; devam bağlılığını okul müdürlerinde algıladıkları sürdürümcü liderlik düzeyinin anlamlı biçimde yordadığı tespit edilmiştir. Diğer fakülte mezunlarının müdürlerde algıladıkları sürdürümcü liderliğin yüksek çıkmasının nedenleri ortaya çıkarılmalı, dönüşümcü liderlik öğretmenlerin duygusal ve normatif bağlılığını olumlu etkilediği için bu konuda okul yöneticilerine farkındalık eğitimleri verilmeli şeklinde çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, bağlılık, liderlik, öğretmen

Kaynakça

Akan, D.,Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2014). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13* (51), 392-415.

Allen, N.J., ve Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology, 63* (1), 1–18.

Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* Ankara: PegemA Akademi.

Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi.* Ankara: PegemA Akademi.

Eğriboyun, D. (2015).*Çok faktörlü liderlik uygulamaları ve iş doyumu*. İzmir: Etki Yayınları

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yönetimi.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Kıral, E., Suçiçeği A. (2015). *İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Aydın ili örneği)*. II nd International Eurasian Educational Research Congress, Ankara.

Tabachnick, B. G.,ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.

Tan, Ş. (2016). SPSS ve Excel uygulamalı temel istatistik -1, Ankara: PegemA Akademi.

(11320) Türkiye'de Suriyeli Çocuk Olmak: Eğitim Üzerine Bir Araştırma

HAKAN SARICA — *Pamukkale Üniversitesi*

TÜRKAY NURİ TOK — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Tarih boyunca göç, insanların yaşantılarında önemli bir yer tutmuş ve toplumları etkileyen bir olgu olmuştur. Göç, insan hayatında sadece coğrafi anlamda bir değişim değil aynı zamanda onlarda derin etkiler bırakan önemli bir kişisel ve toplumsal olaydır. Günümüz dünyasında da bazı nedenlerden dolayı insanlar isteyerek ya da zorunlu olarak göç etmektedirler. Bunun en büyük sebeplerinden birisi de savaşlardır.

Suriye' de 2011 yılında başlayan iç savaş nedeniyle kendi ülkelerini terk eden Suriyelilerin iltica ettiği ülkelerin başında Türkiye gelmektedir. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesinin 14 üncü maddesinde (UNICEF, 2015), "Herkesin zulüm karşısında başka ülkelerde sığınma talebinde bulunma ve sığınma olanağından yararlanma hakkına sahip" olduğu bildirilmektedir. Ayrıca 6458 sayılı Kanunun 91. maddesi ile düzenlenen ve ülkesinden ayrılmaya zorlanmış, ayrıldığı ülkeye geri dönemeyen, acil ve geçici koruma bulmak amacıyla kitlesel olarak sınırlarımıza gelen veya sınırlarımızı geçen yabancılara sağlanacak korumayı düzenleyen "Geçici Koruma"ya ilişkin yönetmelik 22 Ekim 2014 tarihinde yürürlüğe girmiştir.

Ülkemize yapılan bu yoğun göç nedeniyle 2015 yılı itibariyle 2,5 milyon Suriyeli mülteciyi barındırmaktadır. Türkiye'deki Suriyeli yabancıların 310.230'unun (%12,40) 0-4 yaş grubunda olduğu; 357,387'sinin (%14,30) 5-9 yaş grubunda olduğu; 268.015'inin (%10,70) 10-14 yaş grubunda olduğu görülmektedir (2015 Türkiye Göç Raporu, 2015, 86-87). Bu yoğun göç akımı başta kültürel, sosyolojik, psikolojik ve ekonomik yönden sorunları beraberinde getirirken; konunun hiç kuşkusuz eğitim yönünden de ele alınması gerekmektedir.

Türkiye'de okul çağındaki Suriyeli çocuk sayısı yaklaşık 606.000'dir ancak bunun 215.000'i eğitim alabilmektedir (UNICEF, 2015). Bu sayının 2017 yılı içine daha da arttığı tahmin edilmektedir. 1989 Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmeye göre eğitim her çocuğun doğal hakkıdır. Hem bireylerin kendi gelecekleri için, hem kayıp bir kuşağın önüne geçmek için, hem de ülkemizin geleceği için bu çocukların eğitimleri son derece önem arz etmektedir.

Ülkemizdeki sığınmacı çocukların bir kısmı mülteci nüfusun yoğun olduğu illerde kurulan kamplardaki okullarda eğitim alırlarken; bir kısmı da Türkiye'nin çeşitli illerine göç etmiş ve bu illerdeki devlet okullarında eğitimlerini sürdürmektedirler. Bu çocuklar bilmedikleri bir ülkede bilmedikleri bir kültürde bilmedikleri bir dilde eğitim sisteminin içine birden bire dâhil olmuşlardır.

Süleymanov'a (2016) göre Suriyelilerin yaşam koşullarının zorluğu ve lisan nedeniyle eğitimden faydalanmıyor olmaları uzun vadede bazı sosyal sorunlara neden olabilmektedir. Zorunlu göç dalgası nedeniyle ülkemize gelen Suriyeli çocukların eğitimlerinde en başta dil sorunu kendini göstermektedir. Bir diğer sorun ise maddi yetersizliklerdir. Bu problemler onların okula uyumları önünde bir engel durumundadır. Türkçe'yi bilmeyen ya da Türkçe'ye tam hâkim olamayan Suriyeli çocuklar okulda akranları arasında dışlanabilmekte, sosyalleşememekte, öğretmenleriyle sorunlar yaşayabilmekte ve kendilerini ifade etmekte zorlanmaktadırlar. Bu doğal sonuçları gözlemlemek mümkündür.

Bu çalışmada Türkiye'de sığınmacı olarak yaşayan zorunlu eğitim çağındaki Suriyeli çocukların eğitim hayatında karşılaştıkları sorunlar; eğitim hayatından beklentileri ve geleceğe yönelik umutları ile ilgili olarak okul yöneticisi, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçları gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Suriyeli çocukların;

- eğitim hayatında karşılaştıkları sorunlar,
- eğitim hayatından beklentileri ve
- geleceğe yönelik umutlarına yönelik olarak okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; algı ve düşüncelerin kendi doğal ortamlarında bütünlük ve gerçekçi bir formatta ortaya konulması için gözlem, görüşme ve doküman analizi şeklinde veri toplama tekniğiyle yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada örneklem seçimine gidilmemiştir. İlkokula devam eden Suriyeli öğrenciler tespit edilmiş ve bunların tamamına ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma Denizli-Serinhisar bölgesinde yaşayan Suriyeli sığınmacı ailelerin zorunlu eğitime devam eden çocuklarının eğitim-öğrenim gördüğü okullarda yapılmıştır. 8 Suriyeli öğrenciyle birlikte bu öğrencilerin öğrenimlerine devam ettiği iki ilkokuldaki 3 sınıf öğretmeni, 3 anasınıfı öğretmeni ve 2 okul idarecisi ile görüşme yapılmıştır. Türkçeyi konuşamayan Suriyeliler ile yapılan görüşmeler iyi derecede Türkçe ve Arapça bilen bir tercüman aracılığı ile yapılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı

tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu öğrenci, öğretmen ve okul idarecilerine uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, en çok kullanılan görüşme tekniği olarak kabul edilmektedir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Bununla birlikte araştırmacı, görüşmenin durumuna göre konuyu değişik yönlerden irdeleyecek çeşitli sorular sorabilir (Türnüklü, 2000). Görüşme formu dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgiler, ikinci bölümde birinci araştırma sorusuna ilişkin sorular, üçüncü bölümde ikinci araştırma sorusuna ilişkin sorular ve dördüncü bölümde ise üçüncü araştırma sorusuna ilişkin sorular yer almaktadır. Görüşme sonucu elde edilen sonuçlar ve verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma devam etmektedir. Bulgularının ve ihtiyaç duyulan verilerin derlenmesi henüz tamamlanmamıştır. Verilerin çözümlenmesi tamamlandıktan sonra bulgular, sonuç ve önerilere yer verilecektir. Beklenen sonuçlar açısından değerlendirildiğinde okullarda öğrenim gören Suriyeli sığınmacı öğrencilerle birlikte öğretmen ve okul idarecilerinin karşılaştıkları sorunların en başında dil problemi gelmektedir. Dil ve kültür farklılığı nedeniyle öğrenciler başlangıçta öğretmenini, arkadaşlarını ve çevresindekilerini anlamakta güçlük çekmektedirler (Güngör, 2015). Bunun yanı sıra öğrencilerin okula uyumları konusunda da sorunların mevcut olduğu söylenebilir. Ayrıca bir takım maddi problemler de Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları bir diğer problemdir. Sarıtaş, Şahin, Çatalbaş (2016) yaptıkları araştırmada yabancı uyruklu öğrencilere yönelik Türkçe dili eğitim kursları, ana-baba eğitim seminerleri verilmesi, Milli Eğitim Müdürlüğünün, iletişim ve uyum problemleri yaşayan yabancı uyruklu öğrencilere yönelik rehber öğretmen görevlendirmesi, yabancı uyruklu öğrencilerin velileri ile Türk velilerin kaynaşmalarını sağlamak adına okullarda etkinlikler düzenlenmesi önerilebilir sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan bu araştırma bir Türkiye gerçeği olan Suriyeli sığınmacıların durumu ile toplumsal beklentilerin karşılanmasında önemli bir role sahip olan eğitimin ve okulların ne derecede amaçlarının örtüştüğü ve Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu bakımından oldukça önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Eğitim, Suriyeli çocuklar, Mülteci, Sığınmacılar

Kaynakça

Güngör, F. (2015). *Yabancı uyruklu ilkokul öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri.* (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

İçişleri Bakanlığı, Geçici Koruma Yönetmeliği. 22.10.2014 tarih ve 29153 sayılı Resmi Gazete.

Sarıtaş, E., Şahin, Ü., ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 25,208-229.

Süleymanov, A. (2016). Türkiye'de Suriyeli olmak... http://www.karar.com/gorusler/doc-dr-abulfaz-suleymanov-yazdi-turkiyede-suriyeli-olmak-144035#, Erişim Tarihi: 18.02.2017

Türkiye Göç Raporu (2015). T.C. İçişleri Bakanlığı Göç idaresi Genel Müdürlüğü Yayınları. Ankara

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (6) 4, 543-559.

UNICEF. (2015). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme: Birinci Kısım, Madde 21-30. https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23d.html, Erişim Tarihi: 18.02.2017

UNICEF. (2015). İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. https://www.unicef.org/turkey/udhr/_gi17.html, Erişim Tarihi: 18.02.2017

UNICEF. (2015). Türkiye'deki Suriyeli Çocuklar. *UNİCEF Türkiye Bilgi Notu*. http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%A7ocuklar_Bilgi%20Notu%20Eyl%C3%BCl%202015.pdf, Erişim Tarihi: 18.02.2017

Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu. 11.04.2013 tarih ve 28615 sayılı Resmi Gazete.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11360) İngilizce öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi

MEHMET ÖZCAN **ANIL KADİR ERANIL** **CEMRE ZENGİN**

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Bireylerin mesleklerini profesyonel bir şekilde yapabilmesinde bireyin mesleğini sevmesi etkilidir. İşini seven birey meslekteki başarıları ile mutlu bir yaşam sürebilir. Bireyin mesleğini tanıması ve kendisine uygun mesleğe yönlendirilmesi sağlanmalıdır. Bu bağlamda kişinin mesleki tutum düzeyinin erken dönemde saptanması gerekir.

Toplumun şekillenmesinde önemli rol oynayan öğretmenlerin mesleklerine karşı tutumlarının belirlenmelidir. Bu tutumun erken dönemde saptanması da ileride oluşabilecek mesleki sorunların önlenmesi adına önemlidir. Dolunay'a (2002) göre mesleğini isteyerek seçen öğretmen adayları mesleğinin gerekliliklerini karşılamaya yönelik olumlu tutum sergileyebilir. Bir öğretmenin yanlış meslek seçtiğini düşünmesi ve bu mesleği yapmak zorunda kalması sadece kendi yaşantısına zarar vermez aynı zamanda yetiştireceği öğrencilerin de yaşamının olumsuz şekillenmesine neden olabilir. Bu durumların oluşmaması için doğru meslek seçimi önemli bir durumdur. Öğretmenlik mesleğini yapacak bireylerinde bu bağlamda doğru tespiti hayati önem taşımaktadır.

Öğretmenlik mesleğini seçen öğretmen adaylarının birçok farklı bireysel ve sosyal özellikleri vardır. Bunlar içinde büyüdüğü ailenin ekonomik ve sosyal düzeyi, kültürel farklılık, öğrenim gördüğü çevre, rol model aldığı kişiler ve cinsiyet farklılığı olabilir. Bu bireysel farklılıklar öğretmen adaylarının mesleki seçimlerinde olduğu gibi mesleğe olan tutumunda da önemlidir. Öğretmen adaylarının çoğunun öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum sergiledikleri görülmektedir ancak cinsiyete bakıldığında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre tüm hayatını öğretmenlik mesleğine adamaya hazır oldukları oldukça belirgindir. Bu bağlamda eğitim örgütünde daha idealist, tutkulu ve kararlı öğretmenlerin olması bireylerin, okulların ve toplumun değişmesinde önemlidir. Türk toplumunda ise cinsiyet farklılığı kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmenlik motivasyonu üzerinde etkilidir. Özellikle 'öğretmenlik kadın mesleğidir' sözü Türk toplumunda oldukça yaygındır (Saban, 2003).

Ülkemizin eğitim-öğretim sisteminin hala çözüm bekleyen ve/veya geliştirilmesi beklenen birçok sorun vardır. Bu sorunlar aşıldığında eğitim sitemimizin uluslararası alanda gelişmiş ülkelerle yarışabilecek düzeye gelecektir. Uluslararası düzeyde eğitimde gelişmiş ülkelerle aynı düzeye gelebilmek için ise öğrencilere iyi bir yabancı dil eğitiminin verilmesi temel şarttır. Ülkemizde ise dil öğretiminde birçok sorunla karşılaşılmaktadır. Bu sorunların başında da program yetersizliği, fiziki şartların eksikliği, eğitim kaynaklarının eksikliği ve İngilizce öğretmenlerinin mesleğe karşı tutumu olarak sıralanabilir. Kyriacou ve Benmansour, (2002), öğretmen adaylarının kariyer olarak bu mesleği seçmelerinin 3 ana nedeni olduğunu ifade etmektedir. Bunlar çocukların başarısına yardımcı olma ve toplumu geliştirme arzusu olan özgeci (diğerkâm) sebepler, çocuklara öğretme etkinliği ve bilgi ile becerilerini kullanabilmelerini içeren içsel nedenler, gelir düzeyi, statü ve eğlenceyi içeren dış sebeplerdir. Rots, Aeltermana, Vlerick, ve Vermeulen'ın (2007), araştırma sonuçlarına bakıldığında; öğretmenlerin eğitim örgütlerine ve topluma karşı sorumluluklarının sağlanması, kendini öğretmenliğe adama, uzman öğretmenlerin değerlendirmeci rolü ve öğretmen eğitiminin türü öğretmenlik mesleğine giriş için önemli olduğunu belirtmiştir.

Yüce, Sahin, Koçer ve Kana' ya (2013) göre öğretmenlerin mesleğini sevmesi ve severek yapması için onların mesleğine karşı olumlu tutuma sahip olması gerek eğitim öğretim sistemi ve tüm paydaşları açısından gerekse toplumsal kalkınma açısından azımsanmayacak bir öneme sahiptir. Bu olumlu tutumun sağlanması için ise başta politikacılara ve eğitim yöneticilerine olmak üzere sivil toplum örgütlerine, ulusal kalkınma kuruluşlarına ve medya kuruluşlarına önemli görevler düşmektedir.

Bu çalışma ile araştırmanın problem durumu olan İngilizce öğretmen adaylarının mesleki tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenecektir.

Araştırmada İngilizce öğretmen adaylarının mesleki tutum düzeylerinin;

1-Sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı,

2-Cinsiyet değişkenine göre bir farklılık olup olmadığına ilişkin sorulara yanıt aranacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümünde eğitim gören 54 İngilizce öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının mesleki tutum düzeylerine ilişkin şu anki var olan bir durum betimleneceğinden dolayı tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modelleri, "geçmişte ya da günümüzde mevcut olan bir durumu olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır" (Karasar, 2012, s. 77). Betimsel istatistiklere göre; öğrencilerin 22'si birinci sınıf öğrencisi, 17'si ikinci sınıf öğrencisi ve 15'i üçüncü sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 42'sinin cinsiyeti kadın, 12'sinin cinsiyeti ise erkektir. Bölümde öğrenim gören toplam öğrenci sayısı içerisinde erkek öğrenci sayısı % 20 oranındadır. Üniversite'nin son sınıf

öğrencisi olmadığı için çalışma grubuna son sınıf öğrencileri alınamamıştır. Bu araştırma kapsamında ölçme aracının uygulanması çevrimiçi anket aracılığıyla internet üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uygulanma sürecinde gerekli hassasiyet gösterilmeden doldurulan ölçekler ayıklanmıştır. Analizler geriye kalan 54 ölçek üzerinden yapılmıştır. Mesleki tutum düzeylerinin ölçülmesi Üstüner (2006) tarafından geliştirilen *"Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği"* ile ölçülmüştür. Araştırmada .05 manidarlık düzeyi esas alınmıştır. Araştırma verileri paket program ile analiz edilmiştir. Verilerin analiz sürecinde parametrik istatistik tekniklerinin öncül kriteri olan normallik varsayımı Shapiro-Wilk testi ve varyansların homojenliği testi olan levene testi kullanılmıştır. Bu analizler sonunda; araştırma sorularının analiz edilmesi için birinci alt problemin analizinde parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H testi ve ikinci alt problemin analizinde de Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının mesleki tutumları sınıf düzeylerine göre .05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermemektedir (p>.05). Sınıf düzeyleri açısından mesleki tutumun anlamlı bir farklılığa sahip olmaması; İngilizce öğretmen adaylarının henüz birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencileri olmalarından kaynaklanabilir. Öğretmenlik uygulaması ile öğretmenlik mesleği ruhunun hissedilebilmesi sınıflar arası farklılığı ortaya çıkarabilirdi. İngilizce öğretmen adaylarının mesleki tutumları cinsiyet değişkenine göre. 05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir (p<.05). Buna göre kadın (4.13) İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları erkek (3.71)öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. Bu sonuç, öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleği olma yolunda hızla ilerlemesinden kaynaklanabilir. Öğretmenlik mesleğinin, itibarlı meslekler arasında yer almaması, ekonomik gelirinin yüksek olmaması, çocuklarla ilgilenmeyi gerektiren bir meslek olması erkekler tarafından fazla tercih edilmemesine neden olabilir.

Anahtar Kelimeler: *Öğretmen adayları, Mesleki tutum, İngilizce öğretmenliği*

Kaynakça

Dolunay, A.B. (2002). Keçiören ilçesi "genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu" araştırması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 55(1),* 51-62.

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

Kyriacou, C., & Benmansour, N. (2002). Moroccan foreign language students' views of a career in teaching. *Journal of Educational Enquiry, 3(2)*, 84-95.

Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. & Vermeulen, K. (2007) Teacher Education, Graduates' Teaching Commitment and Entrance into the Teaching Profession. *Teaching and Teacher Education, 23*, 543-556.

Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *19*, 829-846.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, (45)* 109-127.

Yüce, K., Sahin, E., Y., Koçer, Ö. & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: A perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Educ. Rev. 14:*295–306

(11362) Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeyleri İle Eleştirel Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

ANIL KADİR ERANIL
Milli Eğitim Bakanlığı

MEHMET ÖZCAN
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği toplum üzerinde oldukça etkili birkaç meslek grubu içindedir. Öğretmenlerin yapmış olduğu etki ile toplum şekillenir ve yenidünya düzenine hazırlanır. Öğretmenlerin mesleğini icra ettiği dönemde olduğu kadar hizmet öncesi dönemde aldığı eğitim de ülkelerin kalkınması ve gelişmiş ülkeler düzeyine gelmesinde önemlidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının ne düzeyde bir eleştirel düşünme eğilimine ve eleştirel liderlik becerisini sahip olduğu mesleğini icra ettiği dönemde öğrencilere ve eğitim sistemine katkısı açısından önemlidir.

Geleceğin toplumlarını şekillendirecek olan öğretmen adaylarının sahip olması gereken birçok özellik vardır. Bunlar araştırmacı, mesleki tutku, adanmışlık, vb. gibi sayılabilir. En az bu kavramlar kadar öğretmen adaylarının sahip olması gereken başka bir özellik ise eleştirel düşünme eğilimidir. Eleştirel düşünme eğilimi Giancarlo'ya göre (2006), bireyin bir problemi çözmek, bir fikri analiz etmek ya da bir durumu yargılamakla karşı karşıya kaldığında eleştirel düşünmenin içsel motivasyonudur. Ocak, Eymir ve Ocak 'a göre (2016) eleştirel düşünme eğilimi, bireyin çözülecek problemlerle, analiz edilecek düşüncelerle ya da verilecek kararlarla yüzleştiğinde eleştirel düşünmesi için ortaya çıkan içsel güdülenmesi ve zihinsel bir disiplin sağlayan, hayat kalitesini arttıran ve aynı zamanda demokratik topluma zemin hazırlayan bir eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır. Eggen (2006) ise eleştirel düşünme eğilimlerini, "bilgilendirilme isteği duyma, durumu farklı açılardan görmeye istekli olma, yansıtıcı düşünme, kanıt arama, ilişkiler arama, açık düşünme, yargıyı geciktirme, şüphecilik, belirsizliklere karşı hoşgörülü olma, başkalarının düşüncelerine saygı gösterme" olarak açıklamaktadır.

Öğretmen adaylarının sahip olması beklenen eleştirel düşünme eğiliminin yanında diğer bir beceri ise eleştirel liderliktir. Eleştirel liderlik becerisine sahip olan öğretmen, öğrencilerine bu beceriyi kazandırabilir ya da onların eğitiminde eleştirel liderlik becerisini kullanabilir. Eleştirel liderlik kavramı için birkaç tanım yapılmıştır. Eleştirel liderlik, düşünme becerilerinin farklı durumlarda liderlik kararına uygulanması olarak tanımlanmaktadır (Jenkins & Cutchens, 2011). Blackmore'a (1999) göre eleştirel liderlik takipçileri ile ortak hareket edebilme becerisidir.

Bu çalışmada, eleştirel düşünme eğilimi ile eleştirel liderlik becerisi arasındaki ilişki incelenecek ve aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır. Bu bağlamda;

1-Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin saptanması,

2-Öğretmen adaylarının eleştirel liderlik düzeylerinin saptanması,

3-Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile eleştirel liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesinde eğitim gören 523 pedagojik formasyon öğrencisi oluşturmaktadır. Bu araştırma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama yöntemi, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2003). Tarama modellerinden, ilişkisel tarama modelleri ise ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalara denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 16). Araştırmanın betimsel istatistiklerine göre öğrencilerin 348'i kadın 175'i erkektir. Bu araştırma kapsamında ölçme aracının uygulanması çevrimiçi anket aracılığıyla internet üzerinden gerçekleştirilmiştir. Eleştirel düşünme eğilimlerinin ölçülmesi Ennis'in (1985) geliştirdiği ve Akbıyık (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Eleştirel liderlik ile ilgili veriler ise, Memduhoğlu ve Saylık tarafından geliştirilen "Eleştirel Liderlik Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir (Saylık, 2015, s.67). Araştırmada .05 manidarlık düzeyi esas alınmıştır. Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile eleştirel liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi için betimsel istatistiklerden ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Ölçek sonuçları 5.00-1.00=4.00 puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler bulunmuştur (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2006, s. 41). İlişkinin saptanması için de Pearson Korelâsyon analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri; 5 üzerinden 3.32 bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmen adayları kendilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerini *"Kısmen Katılıyorum"* düzeyinde sergilediğini ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının kısmen katılıyorum düzeyinde eleştirel düşünme eğilimine sahip olması, bilgileri derinlemesine sorgulamayan ve

araştırmacı kişilik özelliğine sahip olmamaları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, olaylara nesnel bakabilen araştırmacı öğretmen ihtiyacının da gerekliliği ortaya çıkarabilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel liderlik düzeyleri; 5 üzerinden 4.25 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmen adayları kendilerinin eleştirel liderlik düzeylerini *"Tamamen Katılıyorum"* düzeyinde sergilediğini ifade etmektedir. Başka bir ifade ile eleştirel lider olan öğretmen adayları düşünme becerilerini farklı durumlarda uygulayabilir. Lider olma isteğinin genç nüfus arasında çok olması bu sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir.

Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile eleştirel liderlik düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması içinde yapılan Pearson Korelâsyon analizi sonucuna göre; Eleştirel düşünme eğilim düzeyleri ile eleştirel liderlik düzeyleri arasında pozitif yönde (r=.312) anlamlı bir ilişki vardır (p<.05). İstatistiksel olarak öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeyleri arttıkça eleştirel liderlik düzeyleri de artmaktadır. Beklenen sonuç, eleştirel düşünme eğilimi ortalama puanının eleştirel liderlik puanına göre daha yüksek olması ve bu puanlar arası ilişkinin daha yüksek düzeyde çıkmasıdır. Öğretmen adaylarının eleştirel liderlik puanın eleştirel düşünme eğilimine göre düşük çıkması, oldukları ile hayal ettikleri kişilikler arasındaki farklılık olarak yorumlanabilir. Öğretmen adayları, kendilerini hayal ettikleri eleştirel lider olarak görebilirken yüksek düzeyde eleştirel düşünme eğilimi sergileyememektedir. Bu sonuçlarda, kendilerini değerlendirme de nesnel olamadıkları şeklinde açıklanabilir.

Anahtar Kelimeler: *Öğretmen adayları, Eleştirel düşünme eğilimi, Eleştirel liderlik*

Kaynakça

Akbıyık, C. (2002), *Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Blackmore, J. (1999). *Troubling women: feminism, leadership and educational change.* Buckingham: Open University Press.

Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Eggen, P. D. (2006). *Strategies and Models for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills.* Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Giancarlo, C. A. F. (2006). *California Measure of Mental Motivation (CM3), An Inventory of Critical Thinking Dispositions, User Manual.* CA: The California Academic Press LLC.

Jenkins, D. M., & Cutchens, A. B. (2011). Leading critically: A grounded theory of applied critical thinking in leadership studies. *Journal of Leadership Education*, 10(2), 1–21.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi.* 12. Baskı. Ankara: Nobel.

Köklü, N. Büyüköztürk, S. & Çokluk-Bökeoğlu. Ö. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik (2.Baskı).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ocak, G. Eymir, E. & Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt-Sayı: 18-1.

Saylık, N.(2015). *Okul müdürlerinin eleştirel liderlik yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi.* Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Van.

(11367) Are we on track? A closer look into the relationship between talent management applications in English Preparatory Schools at Public and Foundation Universities and the level of job satisfaction

FATMA O'NEILL — *Istanbul Şehir Unıversıty*

ERKAN TABANCALI — *Yıldız Teknik Üniversitesi*

Problem Durumu

Talent management has attracted increasing attention from both academics and practitioners given that human power is the key to develop and retain quality offered in an organization. Talent can be an individual who is motivated, committed, with a high potential and key value to the company (Gagne, 2004:120), whereas talent management represents the idea of not just improving the performance of talents but supplying and retaining enough talented employees to achieve organizational aims (Sinclair, 2004:25, 26). Talent management requires strategic planning for organizations to attract, recruit, train, improve and retain a talented workforce within an organization. (Riccio, 2010) The need for talent management in an organization stems from 'globalization' and 'competitiveness' in the modern world. Organizations need to manage the change in their enviroment by managing their human power, especially the key power that can improve the organization, in a more effective way. (Devine & Powell, 2008)

While some may argue that talent management relates to the needs of private companies in other sectors, the education field also applies to its principles. The need in both private and public universities to develop and manage human power in a more global and competitive world is no different than any other company even if the applications in the education field are more limited.

Universities have two main functions. The first one is the actual education in class, which has a direct effect on societies since the graduate trained human power is the source of society. The second function of tertiary education is to provide useful research, which at the same has a high prestige value for universities as organizations. Talented workforces for universities, which include instructors, lecturers, professors, managers, planners, HR, will have an effect on both functions. For instance, research shows a good academic leader can provide valuable guidance in order to increase the quality and level of academic research. (Goodall, 2006) Additionally, research also shows universities which can take some initiative to attract, reward and retain talent have not only improved their own assessment results but also their student survey results.(McCormack et al.,2014)

Another key issue in the field of education is the decreasing level of job satisfaction, described as' an attitude concerning the extent to which people like or dislike their jobs' by Spector (1997:2). Job satisfaction is vital for motivation and an increased performance of human power. If an organization has talent management as part of its mindset, this should inevitably affect the level of job satisfaction of the employees. Therefore, there should be an improved level of job satisfaction in universities which apply some or total talent management to improve their human power. However, presently there is a lack of research at a university level in the related literature to draw such a conclusion.

The purpose of this research is to determine the relationship between talent management applications in preparatory schools in Istanbul and the job satisfaction level of the instructors of English in these schools. The research will focus on data collected from English Preparatory schools at universities since they are the most populated units of universities in terms of staff number. The research may highlight the importance of talent management in order to have more content, talented and effective academics at universities.

Araştırma Yöntemi

The research is based on a reciprocal relationship and random research method. The sample population of 306 instructors was randomly selected among the instructors who work for preparatory schools at public and foundation universities within the border of Istanbul in 2015-2016 academic year.

In this research, data were collected through surveys. There were two scales on the surveys. The first one was a talent management scale developed by assistant professor Erkan Tabancalı and assistant Mithat Korkmaz (2014), and the second one was a Turkish version of a job satisfaction scale developed by Spector (1985) was used to determine the level of job satisfaction and talent management applications. The surveys were sent to all the English Preparatory schools by emails or a hard copy in order to reach the total number of 2.148 instructors registered in English preparatory schools in İstanbul for 2015-2016 academic year. (www. yok.gov.tr). 306 instructors completed and returned the surveys.

Arithmetic means`(x), standard deviations (s), percentages (%) and frequencies (f) were calculated to identify the level of job satisfaction and the level talent management applications. Pearson moments two tailed correlation, multiple regression methods were also used to analyse the data to analyze the possible relationship between the level of job satisfaction and talent management applications.

The findings of the research are evaluated in terms of various perceptive and possible factors including the literature review notes and comparisons with any other any other previous research findings or suggestions on talent management and job satisfaction.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

According to the research findings, the overall job satisfaction of instructors is at a medium level (= 3.19) and the level of talent management applications in English Prepatory Schools in Istanbul according to the pariticipants is slightly higher

than a medium level. (= 3.79)

The data shows a positive correlation between every dimension of the talent management scale used and the job satisfaction of instructors. It shows setting targets and strategies(r= .619, p<.01), determing key positions(r= .586, p<.01), finding talent and forming talents pools (r= .539, p<.01), peformans evaluation(r= .517, p<.01), education and training (r= .600, p<.01 and career development (r= .586, p<.01).

The two dimensions of talent management scale, setting targets and career development, have a predictive value on job satisfaction level. The data is analyzed also in terms of personal variables such as age, gender, educational background and years in the occupation, and years in the organization.

Anahtar Kelimeler: Key words: Talent management; job satisfaction; educational management; management policies at universities

Kaynakça

Devine, M & Powell, M. (2008) Talent management in Public Sector. **The Ashridge Journal**. Autumn 1.-6.

Gagne, F(2004) Personal Talent. High Ability Studies, European Council of High Ability. USA. Carfax Publishing. 15(2) 119-147.

Goodall, A.H. (2006). Should top universities be led by top researchers and are they? A citations analysis. (2006). **Journal of Documentation**. 62(3). 388-411.

McCormack, J., Propper, C., & Smith, S. (2014). Herding cats? Management and university performance. **The Economic Journal,** 124(578), F534-F564.

Riccio, S.T. (2010) " Talent management in Higher Education: Identifying and developing emerging leaders within the administration at private colleges and universities. University of Nebraska- Lincoln. Proquest Dissertation Publisihing. 3218433.

Sinclair, M .L. (2004) A Talent Management Strategy for the Justice Institute of BC. Unpublished Doctoral Thesis, Royal Roads University, Victoria, Canada.

Spector, P. E. (1997). **Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences**. Thousand Oaks, CA: Sage.

Tabancalı, E. & Korkmaz, M. (2014) Eğitim Örgütlerinde Yetenek Yönetimi. **The Journal of Academic Social Science Studies**.25-1. ss.139-156.

(11378) Türk Eğitim Sisteminde Fırsat ve Olanak Eşitliği: Nicel Göstergeler

YUSUF BADAVAN

Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği konusu gerek Dünya'da gerekse Türkiye'de, modern zamanların hemen her döneminde, eğitim sosyolojisi, eğitim politikası, eğitim yönetimi, eğitim ekonomisi, eğitim planlaması, vb. konuların kesişim noktasında yer alan sıcak bir konu olarak gündemde olmuştur. Bilindiği üzere eğitim, uzun yıllardan beri, tüm demokratik ülkelerde devletin yurttaşlarına sağlamakla görevli olduğu bir hizmet olarak görülmekte, tüm uluslararası ve ulusal hukuki belgelerde devletin görevi, yurttaşların hakkı olarak değerlendirilmektedir. Bu haktan adil ve eşitlikçi bir biçimde yararlanma arzusunda olan yurttaşlar da bu kamu hizmetinin eşit fırsatlar ve olanaklarla sunulması beklentisi içindedirler.

Çalışma, Türk Eğitim Sisteminde eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması, belki daha doğru bir ifadeyle, eşitsizliklerin azaltılması çabası olarak değerlendirilebilecek uygulamalara ilişkin nicel göstergelerin neler olduğunun saptanması, bu uygulamaların eşitsizlikleri azaltmada ne oranda etkili olabildiklerinin ve olabileceklerinin tartışılması, irdelenmesi ve konuya ilişkin önerilerde bulunulması amacını gütmektedir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, bina, sınıf, laboratuvar ve eğitim-öğretim materyalinin niteliği gibi özellikler çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Çalışmanın bu ilk bölümünde öncelikle eğitimde fırsat ve olanak eşitliği kavramlarının alanyazında ve bu çalışmada hangi kapsam ve içerikte ele alındığına değinilmiştir. Alanyazında bazen birbirlerinin yerine de kullanıldığı gözlenen eğitimde fırsat eşitliği ve olanak eşitliği kavramları bu çalışmada farklı içeriklerle ele alınmıştır. Kısaca değinmek gerekirse; eğitimde 'fırsat' eşitliği, en genel anlamıyla, eğitimin devlet tarafından 'erişilebilir' kılınması olarak değerlendirilmektedir. Eğitim erişilebilir hale gelmişse, bir başka ifade ile çocuk (birey) bir eğitim kurumuna kayıt yaptırabiliyor ve verilen eğitim hizmetinden yararlanabiliyorsa bu 'fırsat' kendisine sağlanmış demektir. Öte yandan, eğitimde 'olanak' eşitliği bundan farklı ve daha öte bir şey olarak değerlendirilmektedir. Bu, sağlanan fırsatların hem niceliğinin az ya da çok olmasıyla, hem de niteliğinin düşük ya da yüksek olmasıyla ilgili bir durumdur ve Dünya'nın pek çok ülkesinde olduğu gibi Türkiye'de de sağlanması daha zor olan boyuttur.

Bu bölümde ayrıca eğitimde fırsat ve olanak eşitliği konusunun ulusal ve uluslararası yasal belgelerde nasıl ele alındığına da işaret edilmektedir. Ulusal belgeler olarak; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ve Yasalarda, uluslararası belgeler olarak da; Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi, Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme, Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Konferansı ve Helsinki Sonuç Belgesi ve Paris Şartı gibi hukuki belgelerde konunun nasıl ele alındığı irdelenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma, alanyazın taraması yoluyla elde edilmiş bilgi ve istatistiki verilere dayalı kuramsal bir çalışma olarak desenlenmiştir. Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği konusuyla ilgili basılı kitap, dergi ve tezlerle, elektronik ortamda ulaşılan çalışmalar taranmış, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Gençlik ve Spor Bakanlığı Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü uygulamaları olarak gerçekleştirilen ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamada işlev gördüğü düşünülen göstergeler belirlenmiştir. Bu uygulamaların her birine ilişkin olarak MEB tarafından yayınlanan güncel istatistiki veriler toplanmış, bunlar ya metin olarak ya da gerekli görüldüğü yerlerde tablolar halinde rapor edilmiştir. Az sayıda olmakla birlikte Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) ve Kredi ve Yurtlar Kurumu tarafından yayınlanan rapor ve istatistiklerden de yararlanılmıştır.

İfade edildiği biçimde saptanan ve eğitimde fırsat ve olanak eşitliğini sağlamada faktör olabilecekleri değerlendirilen ve çalışmada incelenmek üzere seçilen nicel göstergeler aşağıda sıralanmıştır.

* Zorunlu Eğitim ve Okullaşma Oranları
* Eğitim Bütçesi ve Öğrenci Başına Harcamalar
* Özel Eğitim Okulları, Engelli Öğrencilerin Desteklenmesi ve Kaynaştırma Eğitimi
* Bölgelere Göre Öğretmen Dağılımı
* Taşımalı Eğitim Uygulaması
* İlköğretim ve Ortaöğretimde Eğitim ve Öğretim Teşvik Ödemeleri
* İlköğretim ve Ortaöğretimde Burs, Paralı ve Parasız Yatılılık
* Ücretsiz Ders Kitabı Dağıtımı
* Kız Çocuklarının Eğitimi

* Okul Terklerinin Önlenmesi ve Yatay ve Dikey Geçişler

* FATİH Projesi ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Platformu

* Yüksek Öğrenim Öğrencileri İçin Burslar, Krediler ve Yurtlar

* Yaygın ve Uzaktan Eğitim

* Yaşam Boyu Öğrenme Uygulamaları.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu göstergelere ilişkin olarak ulaşılan bulgular nispeten ham halleriyle ve özetle şöyledir; Türkiye'de İlkokul, ortaokul ve yükseköğretim kademelerinde net okullaşma oranları arzu edilen düzeyde olmamakla birlikte, düşük değildir ve yıldan yıla yükselmektedir. Okul öncesi ve ortaöğretim kademelerinde oran biraz daha düşüktür. Özel eğitimden yararlanma düzeyi çok düşük olarak değerlendirilmektedir. Eğitime ayrılan bütçe Bakanlıklar içinde en yükseği olmakla birlikte fırsat ve olanak eşitliği sağlayabilecek kalemlere yapılan harcamalar yetersizdir. Öğrenci başına harcamaların oranı ve miktarı birçok ülkeye göre çok düşüktür. Burs alan öğrenci sayıları ve burs miktarları, paralı ve parasız yatılı öğrenci sayıları düşüktür. Annelere yapılan şartlı eğitim yardımları yaygın, fakat miktarları düşüktür. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine ücretsiz ders kitabı dağıtımı yaygınlaştırılarak yürütülen başarılı bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Taşımalı eğitim uygulamaları eksikliklerine karşın çok sayıda öğrenciye eğitim fırsatı sağlamaktadır.

Bu göstergelerin birçoğunun daha çok eğitimde 'fırsat' eşitliğinin sağlanmasıyla ilgili olduğu, yeterli sayılmamakla birlikte, Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze değin genellikle yükselen bir seyir izledikleri saptanmıştır. Eğitimde fırsat ve olanak eşitsizliğinin en aza indirgenebilmesi için; eğitime bütçeden ayrılan payın ve öğrenci başına harcamaların, özel eğitim kurumlarının sayı ve kapasitelerinin, bursların ve kredilerin sayı ve miktarlarının artırılması, parasız yatılı öğrenci sayıları ile yurt sayı ve kapasitelerinin artırılması vb. gibi konulara öncelik verilmesine işaret edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Fırsat, Olanak, Eşitlik, Eşitsizlik

Kaynakça

Aydın, M. (2014). *Toplum, kültür, eğitim*. Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.

Doğan, E. (2009). İlköğretim okullarında eğitimde fırsat eşitsizliği, *Üniversite ve Toplum*, Cilt 9, Sayı: 2. http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=391 adresinden 03.01.2017 tarihinde alındı.

Gümüş, A. (Ed.).(2015). *Türkiye'de eğitim politikaları*. Ankara: Nobel Yayın, İlem Kitaplığı.

Gündüz, A. (2015). *Milletlerarası hukuk: konu anlatımı, temel belgeler, örnek kararlar*. (8. Baskı), İstanbul: Beta Basım A.Ş.

Güray, E. (Ed.) (2014). *Yeni paradigma, Optimist İdea Dizisi 2014*, İstanbul: Optimist Yayım Dağıtım.

Hesapçıoğlu, M. ve Dündar,S. (2011). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşitliği ve postmodernizm*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Khan, S. (2016). *Dünya okulu: eğitimi yeniden düşünmek*.(3. Baskı), (Çev. Cem Akaş). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları

MEB, (2016). *Milli Eğitim Bakanı İsmet Yılmaz'ın 2017 yılı bütçe sunuş konuşması kitapçığı.* http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016.pdf. adresinden 15.01.2017 tarihinde alındı.

MEB, *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015/16*. http:// sgb.meb.gov.tr adresinden 10.01.2017 tarihinde alındı.

Tezcan, M. (2015). *Eğitim sosyolojisi*. (Genişletilmiş 15. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.

Uras Başer, M. (2016). Eğitimin sosyolojisi. E. Toprakçı (Ed) içinde, *Eğitim bilim: pedandragoji (ss.217-269)*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Yılmaz, T. ve Sarpkaya, R. (2016). *Eğitim ekonomisi: eleştirel bir yaklaşım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

(11380) Okul Müdürleri Tarafından Değerlendirilen Öğretmenlerin Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

İBRAHİM AYDEMİR
Kocaeli Üniversitesi

ASİYE TOKER GÖKÇE
Kocaeli Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı; 17 Nisan 2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nin 54. Maddesine göre ilk okul ve orta okul müdürlerinin öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini ölçmek üzere yaptıkları performans değerlendirmesine yönelik öğretmenlerin algılarını belirlemektir. Anayasa'nın 42 nci maddesindeki, "Eğitim ve öğretim, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır. Bu kanuna göre I739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 56 ncı maddesindeki, "Eğitim-öğretim hizmetinin, bu kanun hükümlerine göre Devlet adına yürütülmesinden Milli Eğitim Bakanlığı sorumluluğunda müfettişlerce yapılmıştır. Süreç içerisinde yapılan değişikliklerle müfettişler öğretmenleri denetim yapmayarak rehberlik hizmetleri sunmuş, sadece okul yöneticilerini denetlemişlerdir.

MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği Madde 54'deki değerlendirme ölçütlerine göre 2015-2016 Eğitim-öğretim yılından itibaren öğretmenler okul müdürleri tarafından değerlendirilmeye başlandı. Bu değerlendirmeye "performans değerlendirmesi" adı verildi. Buna değerlendirmeye göre okul müdürleri öğretmenleri mesleki ölçütlere göre 10 madde başlığı altında toplamda 50 madde ile değerlendirmektedir. Söz konusu performans değerlendirmesi kapsamında müdürler öğretmenlerin; Eğitim- öğretimi planlamasına ve düzenlemesine, iletişim becerilerini kullanmasına, öğrencileri hedefler doğrultusunda güdülemesine, çevre olanaklarını öğrenme süreçlerinde kullanmasına, zamanı etkin kullanmasına, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmasına, ölçme ve değerlendirme süreçlerini bilmesine, okulun eğitim ve öğretim politikalarına uyum ve katkı sağlamasına, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tutum ve davranışları sergilemesine yönelik performanslarını değerlendireceklerdir.

Denetim ve performans değerlendirme, yani değerlendirme, yönetimin önemli süreçlerinden biridir. Etkili bir değerlendirmenin gerçekleştirilebilmesi için değerlendirme sürecinin iyi tanımlanması ve uygulanması, değerlendirme aracının iyi tanımlanması ve seçilmesi, değerlendiricinin nitelikli ve tarafsız olması gibi önemli gereklilikler bulunmaktadır. Ayrıca geribildirim de var olan denetim sisteminin etkililiğini artırmada önemli bir araçtır. Bu bağlamda, değerlendirilenlerin ihtiyaçlarının ve değerlendirmeye yönelik algılarının belirlenmesi de etkili bir denetim sistemi geliştirmede önemli bir araç olacaktır. Denetim ve değerlendirme, eğitim yönetimi açısından da önemli bir süreçtir. Bu bağlamda okullarda gerçekleşen denetimin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını belirlemek sistemin etkililiğini artırmada önemli bir araç olacaktır. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeye tabi tutan bu tür değerlendirme sistemine nasıl bakmaktalar. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler, müdürlerin kendileri ile ilgili değerlendirme yapmalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenler, müdürlerin yönetmelik kapsamında değerlendirme yaparken nelere dikkat etmelerini istemektedirler?
3. Öğretmenler, yönetmelik kapsamı dışında öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve kendilerinin kendileri ile ilgili değerlendirme yapmasını ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu çalışmanın bulgularının öncelikle eğitim politikacılarına eğitim denetiminde etkililiği artırmada yardımcı olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bulgularının alan yazına katkı sunacağı; bu bağlamda araştırmacılara yeni yapılacak çalışmalar için yol göstereceği düşünülmektedir. Son olarak, çalışmanın bulgularının uygulayıcılara da sürmekte olan denetim sürecinde etkililiği artırmada yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeye tabi tutan bu tür değerlendirme sistemine ilişkin görüşlerini derinlemesine irdelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle araştırma modeli olarak, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim yaklaşımı benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek' e (2011) göre, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında faydalı olmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında İstanbul İli Tuzla İlçesi'nde görev yapmakta olan 15 öğretmen ile yapılmıştır. Öğretmenlerin 5'i ilkokul, 10'u orta okul (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi, İş Eğitimi) öğretmenleridir.

Bu araştırmanın problemine yanıt oluşturmak adına görüşme türleri arasından yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken konuyla ilgili alan yazı taraması yapılmıştır. Yapılan taramanın ardından ikinci aşamada ilk olarak görüşme sorularının konu başlıkları belirlenmiş ve bu başlıklarla ilgili sorular içeren bir madde havuzu oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada ise; uygun olan yarı yapılandırılmış görüşme soruları seçilerek taslaklar oluşturulmuş ve uzman görüşü (Eğitim yönetimi alanından bir öğretim üyesi) alınmıştır. Gerekli düzeltmeler yapılmış ve eksik kalan kısımlar düzenlenmiştir. Görüşmeler; okul yöneticilerinden alınan izinler doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra çözümlenmiştir. Görüşme öncesinde telefonla randevu alınmıştır. Görüşmeler katılımcı yöneticilerin odalarında yaklaşık 25 ile 35 dakika arasında gerçekleşmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada öğretmenlerin kendilerini değerlendirmeye tabi tutan müdürlerin değerlendirme sistemine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilen çalışma grubunu; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli'nin Tuzla İlçesi'nde bulunan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmen değerlendirme sistemine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüş, verilerin çözümlenmesinde ise, içerik analizine başvurulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgularda öğretmenler tüm çalışmaların değerlendirilmesi açısından olumlu düşünürken, müdürlerin liyakatli olmadıklarını düşünmeleri, yanlı davranış sergileyebilecekleri, değerlendirme becerisine sahip olmamalarından dolayı olumsuz bakış açısı sergilemektedirler. Ayrıca öğretmenler okul müdürlerinin değerlendirme süreci içerisinde sınıflarına girmelerini istememektedir. Ancak, öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarına ilişkin değerlendirme yapabilmesi için okul müdürlerinin sınıf içi ziyaretleri yapmalarının da kaçınılmaz olduğunu bilmektedirler. Katılımcı öğretmenler müdürlerin sınıf içerisinde rehberlik amaçlı ve gözlemci olarak bulunmalarını istemektedirler. Öğretmenler müdürlerin kendilerini değerlendirirken sadece sınıf içi gözlemin yeterli olmayacağını ayrıca okul içi ve dışı görevlere katılımda, öğrenci-öğretmen- veli-yönetici ilişkileri ve çalışmaları da göz önünde bulundurmalarını istemektedir. Katılımcı öğretmenler yönetmelik kapsamında olmamasına rağmen diğer paydaşların katılımı ile ilgili olarak ta öğrencilerin, velilerin, zümre arkadaşlarının değerlendirme yapabileceklerini hatta kendi kendilerini de (öz değerlendirme) değerlendirebileceklerini belirtmektedirler. Paydaşların değerlendirme yapmaları ile ilgili olumlu görüşlerin yanısıra olumsuz yönlerinin de olabileceğini ifade etmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Performans Değerlendirme, Denetim, Teftiş

Kaynakça

Akşit, F. (2006). Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği).

Altun, S. A., & Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *14*(1), 7-24.

Aydın, İ. (2012). *Öğretimde denetim: Durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Pegem Akademi.

Buluç, B. (1997). Türk eğitim sisteminde teftiş ve denetim alt sisteminin gelişim süreci. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*, *4*, 27-30.

Efil, İ. (2006). Yönetim ve Organizasyon. *İstanbul: Alfa Yayınları*.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987). *Theory research and practice* (Vol. 278). Educational administration, New York: Random House.

İlğan, A. (2008). Klinik denetimden gelişimsel ve yansıtıcı denetime geçiş. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*, 263-282.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2011). *Educational administration: Concepts and practices*. Cengage Learning.

Koçel, T. (2003). Business management. *Press, Istanbul: Beta Press Publishing*.

Soydan, T. (2012). Eğitim Alanında Performans Değerlendirme Sisteminin Geçerliği Üzerine Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir Araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*, *13*(1).

Tunçer, P. (2013). Örgütlerde performans değerlendirme ve motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, *88*, 87-108.

(11386) Öğretmen Adaylarının Çalışma Değerlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle İlişkisi

GÖKHAN ARASTAMAN — *Hacettepe Üniversitesi*
NİHAN DEMİRKASIMOĞLU — *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Değer, "insanın varlığa kattığı bir bilinç boyutudur" (Kuçuradi, 2006, 181). Motivasyonu açıklamada değerler yaklaşımı, insanların değer verdikleri etkinliklerden ve sonuçlardan motive oldukları varsayımına dayanmaktadır (Twenge, Campbell, Hoffman ve Lance, 2010). Değer tanımı ile karşılaştırıldığında, çalışma değerleri kavramı daha belirsizdir ve yaygın kabul gören bir tanımı bulunmamaktadır (Wong, 2013, 26). Çalışma değerleri, bireylerin gereksinimlerini karşılamak üzere aradıkları amaç türlerini ifade etmektedir (Super, 1995, 54). Çalışma değerleri çalışanların, tutum ve davranışları, işle ilgili kararları ve davranışları ile problem çözme yaklaşımları üzerinde doğrudan etkide bulunarak işyerindeki tercihlerine ilişkin algılarını etkilemektedir. Çalışma değerlerine ilişkin sık başvurulan ayrımlardan birisi, içsel ve dışsal değerler arasındadır. Dışsal çalışma değerleri, gelir, gelişme olanakları ve statü gibi bireyin dışındaki maddi ödüller gibi çalışmanın sonuçları ve çıktılarına odaklanmaktadır. Bunun aksine içsel değerler işin doğasında bulunan, öğrenme potansiyeli ve yaratıcılık olanakları gibi maddi olmayan ödülleri yansıtan iş süreçlerini kapsamaktadır (Twenge, Campbell, Hoffman ve Lance, 2010). Değerler üzerindeki araştırmaların büyük bir kısmının amacı, bireylerin değer verdikleri önceliklerin, onların tutum, davranışları ile toplumsal deneyim ve rolleri arasında ne yönde bir ilişki olduğunu araştırmaktır (Ros, Schwartz ve Surkiss, 1999). Çalışma değerleri, çalışma motivasyonunun kaynağı olması nedeniyle bu değerlerin çalışanların iş ve işle ilişkili faktörlere ilişkin davranış, algı ve tutumlarını etkilemesi olasıdır. Örneğin, İran'da öğretmenlerin çalışma etiği tutumları ile kültürel, politik ve ekonomik alanlardaki değerleri arasındaki ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir (Chanzanagh ve Nejat, 2010). İranlı ve Hindistanlı öğretmenlerin çalışma değerlerini karşılaştırdığı bir araştırmada ise, İranlı öğretmenlerin maddesel ve duyuşsal bileşenlerde daha iyi değerlere sahip olduğu belirlenmiştir (Jolideh ve Yeshodhara, 2007). Öğretmenlerin serbest zaman yönelimli olması ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, yüksek düzeyde serbest zaman yönelimli olmanın iş grubu bağlılığını, buna bağlı olarak da örgüte bağlılığı artırdığı bulunmuştur (Göktürk, 2009).

Öğretmen adaylarının üniversitedeki öğretmenlik öğrenimleri, öğretmenlik mesleğine karşı değer ve tutumlarının geliştiği dönem olarak kabul edilebilir. Eğitim ortamlarında değerler konusunu araştıran pek çok çalışma bulunmasına karşılık, öğretmenlerin mesleki değerlerini, ona yön veren çeşitli motivasyon kaynakları açısından araştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmanın problemi, öğretmen adaylarının çalışma değerleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğudur. Araştırmanın problemine ışık tutmada, Twenge, Campbell, Hoffman ve Lance (2010) tarafından yeni geliştirilmiş olan çalışma değerleri yaklaşımı temel alınmıştır. Bu yaklaşıma göre, çalışanın motivasyon kaynakları çeşitli ödül türleri (serbest zamana ilişkin ödüller, içsel ödüller, sosyal ödüller vb.) ekseninde sınıflandırılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesinde ise, 2006 yılında Üstüner geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu çalışma, öğretmen adaylarının çalışma değerlerini içsel ve dışsal motivasyon ödülleri ekseninde inceleyen ve bunun öğretmenlik mesleğe yönelik tutumları ile ilişkisini test eden ilk araştırma olacaktır. Araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının çalışma değerleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunun belirlenmesidir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır. Öğretmen adaylarının;

1. Çalışma değerleri;

a. Serbest zamana ilişkin ödüller,

b. İçsel ödüller

c. Başkalarını düşünen ödüller,

d. Sosyal ödüller,

e. Dışsal ödüller boyutlarında nasıldır?

2. Çalışma değerleri;

a. Cinsiyet,

b. Sınıf,

c. Yaş,

d. En uzun süre yaşanılan yerleşim birimi,

e. Mezun olunan lisans programı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Çalışma değerleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının çalışma değerleri ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki var olan durumun betimlenmesi (Karasar, 2014) amaçlandığından tarama modelindedir. Araştırma, Ankara'da bir devlet üniversitesinin öğretmenlik programlarında öğrenim görmekte olan 450 öğretmen adayından oluşan çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilecektir. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Twenge, Campbell, Hoffman ve Lance (2010) tarafından geliştirilmiş olan çalışma değerleri ölçeği ile Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma değerleri ölçeğinin orijinal hali toplam 28 maddeden ve dört boyuttan (serbest zamana ilişkin ödüller, içsel ödüller, başkalarını düşünen ödüller, sosyal ödüller ve dışsal ödüller) oluşmaktadır. Çalışma değerleri ölçeğinin, araştırmacılar tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışmaları sürmektedir. Tek boyuttan ve 34 maddeden oluşan Öğretmenlik Mesleğine Tutum Ölçeği'nin araştırmada kullanılması için gerekli izin alınmıştır.

Araştırmada toplanan verilerin analizinde, SPSS (Statistical Package Program for Social Sciences [Sosyal Bilimleri İçin İstatistik Paket Programı]) kullanılacaktır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi teknikleri içeren betimsel istatistikler kullanılacaktır. Araştırmada elde edilen kişisel bilgilerin (cinsiyet, sınıf, yaş, en uzun süre yaşanılan yerleşim birimi ve mezun olunan lisans programı) betimlenmesinde yüzde ve frekans; öğretmenlerin çalışma değerlerinin betimlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma; öğretmenlerin çalışma değerleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığının saptanmasında ise parametrik ve parametrik olmayan fark testleri kullanılacaktır. Son olarak, öğretmenlerin çalışma değerleri ile mesleğe yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğunun belirlenmesinde Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlandıktan sonra, veri toplama araçlarına son hali verilerek, farklı öğretmenlik programlarında öğrenim görmekte olan 450 öğretmen üzerinde ana uygulama yapılması planlanmaktadır. Ana uygulama sonucunda elde edilen veriler, araştırmanın alt amaçlarıyla tutarlı biçimde analiz edilecek ve değerlendirilecektir. Araştırma ile ulaşılacak sonuçlarda, öğretmen adaylarının çalışma değerlerinin çeşitli değişkenler bakımından anlamlı farklılıklar gösterebileceği düşünülmektedir. Bunun yanında öğretmen adaylarının çalışma değerleri ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunabileceği öngörülmektedir. Son olarak, Araştırmanın kuramsal bilgi birikimine ve gelecek araştırmacılara çalışma değerleri ve mesleğe yönelik tutumları anlamada ve açıklamada etkili olan faktörlere ilişkin ampirik kanıtlar sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çalışma değerleri, İş Değerleri, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar, Öğretmen Adayları

Kaynakça

Chanzanagh, H. E., & Nejat, J. (2010). Values and work ethic in Iran: a case study on Iranian teachers. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5, 1521-1526.

Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın, 26.

Kuçuradi, İ. (2006). Etik. Ankara: Meteksan.

Ros, M., Schwartz, S. H., & Surkiss, S. (1999). Basic individual values, work values, and the meaning of work. Applied psychology, 48(1), 49-71.

Super, D.E. (1995). Values: Their nature, assessment, and practical use. In D. E. Super and B. Sverko (Eds.), Life roles, values, and careers: International findings of the Work Importance Study (pp. 54-61). San Francisco: Jossey-Bass.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45(45), 109-127.

Wong, S. W., & Jill fü00. (2013). Assessing general and work values among university students in Hong Kong. HKU Theses Online (HKUTO).

Wong, S. W., & Jill fü00. (2013). Assessing general and work values among university students in Hong Kong. HKU Theses Online (HKUTO).

(11410) Academics' Roles in Developing Higher Education Policies in Turkey

AYDIN BALYER — *Yıldız Teknik Üniversitesi*
KENAN ÖZCAN — *Adıyaman Üniversitesi*

Problem Durumu

In most countries, Higher Education Institutions (HEIs) have been under reform for developing new models for institutional governance. As they play highly important roles in economic and social development of a country, their management draws an increasing attention of many social parties. Therefore, the policies, regulations, incentives, and accountability measures are discussed in the higher education management system.

Throughout the world, the traditional structure in higher education is a complex with clashing bodies. One of them is central government which is in charge of general and legal issues affecting the planning of the general academic organisation, competence for the accreditation system, finance, the authorisation of new programs and centres, and the common system of access and retribution of the academic staff, most of whom are tenured civil servants. The second one is universities which make decisions about internal organisation and management, program curricula and syllabi, internal budgeting, select academic staff. The third one is faculties and departments keep factual competencies about teaching and the management of some resources. And the last one is academic staff who lecture, conduct research and publish them (Mora & Villarreal, 2001). As such, the higher education system has an awkward central body in Turkey, which causes many problems at HEIs. In order to solve the current problems, the academics' participation in decisions becames more crucial than ever because managing these institutions is believed to require a collegial approach.

Nowadays, the institutional management structures of these institutions have changed significantly in Turkey. In the Turkish higher educational system, the Council of Higher Education (CoHE), national-level representative and coordinating body, is responsible for more than 200 public and private HEIs to ensure that education is accessible to all members of the society. In this administrative system, policy formulation and implementation duties are carried out heavily by the CoHE, and partly universities themselves. The government controls the educational processes through the Ministry of National Education (MoNE) in conjunction with the CoHE to ensure that the goals of education are achieved.

All universities have a mission statement which is widely considered to be important. As a part of this process, developing mission statements and preparing srategic plans of HEIs become more crucial than ever, which establishes the values, beliefs, and guidelines for the way the organization conducts its business and determines its relationship with its stakeholders-employees, customers, shareholders, suppliers, government, and the public at large (Lloyd & Thomas, 1987). For this reason, it is important to all university members to involve in discussions regarding determining a clear mission, forming management teams and formulating and implementation of educational policies at HEIs that reflects the strengths and aims of the university. Therefore, t*he main purpose of this research is to* understand the academics roles in developing management structures, formulating and implementation of educational policies and the definition of institutional mission and strategy. The possible results of this study may shed a light on the solution to the problems occur at higher education management system.

Araştırma Yöntemi

This study was carried out with a qualitative research design. These kinds of researches provide in-depth knowledge about a topic (Creswell, 2002; Denzin & Lincoln, 2005; Marshall & Rossman, 2006). The procedures of qualitative research are also used for describing, analyzing, and interpreting a culture-sharing group's shared patterns of behavior, beliefs, and language that develop over time". As such, by using this research design and utilizing in-depth interviews, the study discovered "culture-sharing" behaviors, beliefs, and language among academics in Turkey context. The participants of this study were 20 academics from different universities in the 2016/2017 academic year in Turkey. The participants were chosen with maximum variation sampling method (Bailey, 1994). The data were collected by using the "repertory grid" technique which is a constructed interview method which can best be characterized as a semi-structured interview (Bailey, 1994; Kerkhof, 2006). The data were analyzed with the "content analysis" technique which usually aims to analyze similar data on a topic and comment on it (Mayring, 2000). The first step taken in the data analysis process was the data organization procedures recommended by Bogdan and Biklen (1998). In organizing the data, the researcher revisited each interviewer and listened to each audiotape while reviewing the transcripts to ensure the accuracy of the data. Each academics's interview transcript was later analyzed according to the data analysis procedures described by Bogdan and Biklen (1998), which call for development of coding categories, mechanical sorting of the data, and analysis of the data within each coding category.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Results revealed that while forming management teams, their opinions are not asked, they are not trusted and valued, which makes them feel worthless. The participants were not able to take part in these decisions fully although they wanted to. Most academics are not content with this situation and they feel bad about it. When formulating and implementing educational

policies are considered, most academics evaluate that decisions are taken in a narrow body and they are just informed about the results. In fact, academics deserve participation, accountability, transparency, fairness, and democratic ways in decision making process especially in formulating and implementing educational policies. However, participants think that rectors are managing the university badly. As far as academics' views on defining the mission and developing strategy is concerned, academics emphasized that mission statements are usually copied from other universities and strategic plans are prepared without asking academic staff.

Anahtar Kelimeler: higher education, higher education management, decision-making, educational policies

Kaynakça

Bailey, K.D. (1994). *Methods of social research.* (4th ed.). New York: The Free Press.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods (3rd ed.).* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Case, J.M. & J. Huisman (eds. 2016). Research Higher Education. International perspectives on theory, policy and practice. London, etc.: Routledge. http://www.routledge.com/products/9781138938830

Clegg, S., & McAuley, J. (2005). Conceptualising Middle Management in Higher Education: A multifaceted discourse. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(1), 19-34.

Creswell, J. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Davies, J. (1985). *The agendas for University Management in the next Decade. In: Universities: the Management Challenge*.Windsor: The NFER-NELSON Publishing Company Limited.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The Sage handbook of qualitative research (3rd ed).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Deem R., & Brehony, K. J. (2005). Management as ideology: the case of "new managerialism in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2),217–235. http://doi.org/10.1080/03054980500117827

Duderstadt, J. J. (2001). *Fire, Ready, Aim! University Decision Making During an Era of Rapid Change, Governance in Higher Education: The University in a State of Flux* (Eds. Hirsch, Werner Z. (Ed.), Weber, Luc (Ed.), 26-52.

Ekpiken, W. E. & Ifere, F. O. (2015). Politics of Leadership and Implementation of Educational Policies and Programmes of Tertiary Institutions in Cross River State, Nigeria, *Journal of Education and Practice*, 6(35), 37-47.

(11413) Güç okul yöneticilerini yozlaştırıyor mu?

DİNÇER ÖLÇÜM — *Milli Eğitim Bakanlığı*

ASİYE TOKER GÖKÇE — *Kocaeli Üniversitesi*

Problem Durumu

Örgütsel alanda güç ve gücün kullanımı, örgütün faaliyetlerinin yürütülmesinde önemli bir unsurdur. Örgütlerin etkililiği ve verimliliği; yönetimin yapısı ve becerisi ile yakından ilişkili olup, eylemleri planlayan, uygulatan, kaynakları, ödül ve cezaları yöneten kişiler olarak yöneticiler genellikle gücü ellerinde bulundurmaktadırlar. Hoy ve Miskel'e (2012) göre bütün sosyal örgütler üyelerini kontrol eder fakat bu, özellikle formal örgütler için önemli bir problemdir ve örgütsel kontrolün temeli güç ilişkilerine dayanmaktadır.

Güç; kendi isteklerini başkalarına yaptırabilme yeteneği (Hoy ve Miskel, 2012), başkalarının davranışlarını veya olayların seyrini yönlendirme ya da etkileme kapasitesi/yeteneği (Oxford English Dictionary) olarak tanımlanmaktadır. Keltner, Gruenfeld ve Anderson (2003) ise gücü; bireyin kaynak sağlayarak, kaynakları kısıtlayarak ya da cezaları yöneterek diğerlerinin durumunu değiştirebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Burada sözü geçen kaynaklar veya cezalar, maddi (gıda, para, ekonomik fırsat, fiziksel zarar veya işten çıkarma) olabileceği gibi, sosyal de (bilgi, şefkat, dostluk, karar verme fırsatları, taciz ya da dışlama) olabilir.

French ve Raven'e (1959) göre güç kaynakları, ödül gücü, ceza gücü, yasal güç, karizmatik güç ve uzmanlık gücü olmak üzere 5 grup altında toplanabilir. *Ödül gücü* bireyin diğer kişinin kendini ödüllendirebileceği algısına sahip olmasından; *ceza gücü* bireyin diğer kişinin kendini cezalandırabileceği algısından; *yasal güç* bireyin diğer kişinin yasal olarak kendine emretme yetkisi olduğu algısından kaynaklanır. *Karizmatik güç* bireyin diğer kişinin karizmasından etkilenmesini, *uzmanlık gücü* ise bireyin diğer kişinin özel bir bilgi ve uzmanlığa sahip olmasından kaynaklanmaktadır.

Kipnis'e (1972) göre sahip olunan güç biryandan toplumu olumlu yönde etkilemek için kullanılabilirken, diğer yandan ise başkalarından faydalanmak veya kendini zenginleştirmek için de kullanılabilmektedir. Gücün birey üzerindeki etkileri duruma veya bireysel farklılıklara bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir (Overback & Park, 2001). Örneğin gücü elinde bulunduran kişiler, daha yaratıcı olma, kendi düşünce ve istekleri doğrultusunda eyleme geçebilme, baskılardan daha az etkilenme gibi olumlu değişiklikler yaşayabildikleri gibi, diğerlerini nesneleştirme, düşmanca davranışlarda bulunma veya kendi çıkarlarını dikkate alma gibi olumsuz değişiklikler de gösterebilirler (Robbins ve Judge, 2012).

Eğitim örgütleri bağlamında değerlendirildiğinde okul müdürlerinin yasal güç, ödül gücü ve ceza gücünü elinde bulunduran kişiler olduğu söylenebilir. Gücü elinde bulunduran kişilerin davranışlarında, sahip oldukları gücün etkisiyle olumlu ya da olumsuz bazı değişiklikler görülebildiği ilgili alan yazında ifade edilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; okul yöneticilerinin güce sahip olduktan sonra davranışlarında ne tür değişiklikler meydana geldiğini ve bu değişikliklerin öğretmen ve yöneticiler üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Güce sahip olma okul yöneticilerini nasıl (olumlu/olumsuz) değiştirmektedir?

2. Okul yöneticilerinde güce sahip olma sonucu ortaya çıkan değişiklikler öğretmenleri ve yöneticilerin kendilerini nasıl etkilemektedir?

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu çalışmanın nitel araştırma desenlerinden durum incelemesi (case study) deseninde yürütülmesi planlanmaktadır. Çalışmada incelenen durum "gücün değiştirici etkisi" olarak belirlenmiştir.

Çalışma Grubu: Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmada ilk ölçüt görüşme yapılacak öğretmenin mevcut yöneticisi ile öğretmen iken de birlikte görev yapmış olmasıdır. Bu bağlamda yöneticinin yönetim görevi almadan önce ve yönetim görevi aldıktan sonraki davranışlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Diğer ölçütler ise cinsiyet ve yaş değişkenleridir. Bireylerin maruz kaldıkları uygulamalar, yaşadıkları olaylar ve bakış açıları cinsiyetlerine ve yaşlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Bu bağlamda yöneticilerde görülen değişiklikleri daha derinlemesine inceleyebilmek amacıyla her iki cinsiyetten ve farklı yaş gruplarından katılımcılara ulaşılmasına karar verilmiştir.

Verilerin toplanması: Verilerin toplanması aşamasında görüşme tekniğinden faydalanılacaktır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formları yoluyla öğretmen ve yöneticilere aşağıdaki sorular yöneltilecektir:

1. Yönetici olmadan önceki dönemle karşılaştırdığınızda, okul müdürü olmak sizde ne gibi değişikliklere sebep oldu?

2. Bu değişiklikler sizi ve çevrenizi sosyal ve psikolojik açıdan nasıl etkiledi?

1. Okul yöneticinizin, yönetim görevi almadan ve aldıktan sonraki davranışlarında nasıl değişiklikler oldu?
2. Bu değişiklikler sizi, diğer öğretmenleri ve okuldaki ortamı nasıl etkiledi?

Söz konusu görüşmeler katılımcılardan önceden randevu alınarak, araştırmacı ve katılımcı açısından uygun bir yer ve zamanda gerçekleştirilecektir.

Verilerin Analizi: Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılacaktır. Bu bağlamda elde edilen veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı çözümlenerek kodlanacak ardından görüş birliği ile kategori ve temalar oluşturulacaktır. Daha sonra elde edilen bulguların alan yazınla ilişkisi irdelenerek bulgular yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklenen Sonuçlar

Alan yazın incelendiğinde (Overback ve Park, 2001; Waite ve Allen 2003; Kunstman ve Maner, 2011; Robbins ve Judge, 2012), güce sahip olmanın bireyler üzerinde kendine güven, sosyal statüde artış, tek başına karar verebilme gibi olumlu etkilerinin yanı sıra yalnızlaşma, diğerlerini küçük görme, aşağılayıcı ve küçük düşürücü davranışlarda bulunma, gücünü kişisel amaçları doğrultusunda kullanma, taciz, ayrımcılık gibi olumsuz etkileri de olduğu vurgulanmaktadır. Olumlu etkilerin örgütün amaçlarına ulaşmasına yardımcı olacağı, olumsuz etkilerin ise kısa ve uzun vadede örgüte çeşitli zararlar vereceği ifade edilmektedir(Johnston, 2005; Blaug, 2010; Hoy ve Miskel, 2012). Bu bağlamda, araştırma sonucunda, okul yöneticilerinde gücün etkisiyle ortaya çıkan olumlu ve olumsuz değişikliklerin neler olduğunun açıklığa kavuşturulması beklenmektedir. Ayrıca bu değişikliklerin bireyin kendisi, okuldaki iklim ve öğretmenler üzerindeki yine olumlu ve olumsuz etkilerinin belirlenmesinin, eğitim öğretimin etkililiği bağlamında yöneticilere yol göstereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Güç, İyileşme, Yozlaşma, Okul Yöneticisi,

Kaynakça

Blaug, R. (2010). *How power corrupts: Cognition and democracy in organisations*. Palgrave Macmillan UK.

French, J. R. & Raven, B., (1959), "The basis of social power," in *Studies in Social Power,* Dorwin Cartwright,(ed). Ann Arbor: University of Michigan, 150-167.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G.(2012). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. (Çev Ed. S.Turan) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Johnston, M. (2005). *Syndromes of corruption: wealth, power, and democracy*. NewYork: Cambridge University Press.

Keltner, D., Gruenfeld, D. H., & Anderson, C. (2003). Power, approach, and inhibition. *Psychological review*, *110*(2), 265-284.

Kipnis, D. (1972). Does power corrupt?. *Journal of personality and social psychology*, *24*(1), 33-41.

Kunstman, J. W., & Maner, J. K. (2011). Sexual overperception: power, mating motives, and biases in social judgment. *Journal of personality and social psychology*, *100*(2), 282-294.

Oxford English Dictionary (t.y) *Power*. Erişim tarihi: 25.01.2017 https://en.oxforddictionaries.com/definition/power

Overbeck, J. R., & Park, B. (2001). When power does not corrupt: superior individuation processes among powerful perceivers. *Journal of personality and social psychology*, *81*(4), 549-565.

Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış,* 14. Basımdan Çeviri, İnci Erdem (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Waite, D., & Allen, D. (2003). Corruption and abuse of power in educational administration. *The Urban Review*, *35*(4), 281-296.

(11426) Etkili Yöneticilerin Ekip Motivasyonunu Sağlamada Kullandıkları Strateji ve Motivasyon Araçları

MUKADDER BOYDAK ÖZAN — *Fırat Üniversitesi*
SEDA GÜNDÜZALP — *Munzur Üni.*

Problem Durumu

Eğitimsel ve örgütsel amaçlara ulaşmada, okulların önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin istenilen düzeyde çalışmalarını sağlamak adına okul yöneticilerine büyük görevler düşmektedir. Yöneticilerin öğretmenlere uygun çalışma ortamı sağlamak, olumlu okul iklimi oluşturmak, okulda yaşanan sorunlara çözüm getirmek, etkili iletişim yöntemlerini kullanmak, öğretmenleri güdüleyici etkenler oluşturmak gibi informal görevleri vardır. Eğitimde kalite ve verimin sağlanabilmesi, öğretmenleri örgütsel amacı gerçekleştimeye kanalize etmek için işine iyi bir şekilde motive olması ve yüksek düzeyde moralli olması hatta bu moralin olabildiğince sürekli olması gerekmektedir (Kocabaş ve Karaköse, 2005:80; Aksu, 2012:2). Etkili okul yöneticisi, bu motivasyonu sağlamanın okulun başarısını arttırmadaki önemini ve hangi motivasyon aracını hangi durumlarda kullanması gerektiğini iyi bilir. Okul ortamında belirlenmiş hedeflerin gerçekleştirilmesinde ekip ruhu oluştururak çabaların yoğunlaştırılması, etkin şekilde yönetilmesinde okul yöneticisinin rolü büyüktür (Topaloğlu, 2009:2). Okulda bulunan öğretmenler kurulu, zümre öğretmenleri kurulu, şube öğretmenleri kurulu, disiplin kurulu gibi kurul komisyonlar, ekip çalışmasını gerektirir (Kocabaş ve Gökbaş, 2003:9). Yöneticiler, öğretmenleri motive ederken kişisel özellikleri, bireysel ihtiyaçların yanısıra ekip ihtiyaçlarını da dikkate almak zorundadır. Bu aşamada yönetici, çalışanları motive etmekte kullanacağı araçları aramak, seçmek ve kullanmak durumunda kalacaktır. Böylece ekip halinde öğretmenler güdülenerek okulun amaçlarını yerine getirecektir (Ergül, 2005:68).

Çalışma dünyasında motivasyon, çalışanları beklenen nitelikte ve nicelikte görevini yapması için etkilemek anlamındadır (Başaran, 1984). Motive edilmiş öğretmenin ekip içinde kendinden beklenenleri yerine getirmenin yanısıra, kapasitesini zorlayarak beklenenin de üstünde bir performans sergilemesi söz konusu olacaktır. Böylelikle bireysel başarının ardından ekip başarısı ve sonunda da okul başarısı elde edilecektir.

Okul müdürlerinin uygun ortamlar sağlayarak öğretmenlerin motivasyonlarını artıracak araçları kullanmaları okulun ulaşmak isteği hedeflere daha kolay varmasını kolaylaştıracağı ancak, müdürlerin; yönetimi altndaki çalışanların çeitli sebeplerden dolay yeterince destekleyip cesaretlendiremedikleri ve işlerinde doyuma ulaşmalarını sağlayabilecek motivasyon faktörlerini kullanmadıkları, buna bağlı olarak eğitimde başarı ve kalitenin olumsuz yönde etkilendiği düşünülmektedir (Kocabaş ve Karaköse, 2005:81; Özdemir ve diğerleri, 2014:193). Bu nedenle okul müdürlerinin etkili liderlik özelliklerini benimsemeyip, ekip ruhu ortamında öğretmenleri motive etmeye özen göstermeleri ve ekip motivasyonunu sağlamada hangi araçları kullanması gerektiğini bilmeleri önemlidir Bu bağlamda bu araştırmada okul müdürlerinin ekip motivasyonunu sağlamada kullanacağı stratejileri ve motivasyon araçlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aramaya çalışılmıştır:

1. Lider olarak okul yöneticisinin hangi stratejileri kullanarak ekip motivasyonunu sağlayabileceğine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerin nelerdir?

2. Okul yöneticisinin kullanacağı motivasyon araçlarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerin nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde olasılık temelli örnekleme yöntemleri içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı (yargısal) örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2005). Bu doğrultuda çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Tezsiz Yüksek Lisans programında kayıtlı öğretmen ve yöneticilerden oluşan 29 kişi oluşturmaktadır. Katılımcılarda elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunu okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu yolla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmanın amacı doğrultusunda, okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından iki açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuştur. Formlardan elde edilen veriler Nvivo 8 (demo versiyon) paket programına aktarılıp verilerin çözümlenmesi sırasında görüşlerdeki ifadelerin benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar oluşturulup, ortaya çıkan görüşlere ait frekans ve yüzde değerleri belirlenecektir. İçerik analizi ile elde edilen verilerin güvenirliğinin sağlanması için, Miles ve Huberman'ın geliştirdiği "Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" formül kullanılmıştır (Saban, 2008). bir temada dikkat çeken görüşlere doğrudan alıntılarla bulgular kısmında yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan yönetici ve öğretmen görüşlerine dayanarak, okul yöneticilerinin ekip motivasyonu

sağlamada kullanacağı stratejiler ve motivasyonu sağlama araçlarından ekonomik araçlar, psikososyal araçlar, örgütsel-

yönetsel araçlardan neleri kullanması gerektiği ortaya çıkacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda istatistiksel işlemlerin ardından ortaya çıkacak sonuçlara göre araştırmacılar tarafından bulgulara ve yoruma yer verilecektir.

Elde edilen bulguların ortaya konulmasından sonra çalışmada sonuçlara ve alan yazında araştırma konusuyla ilgili yapılan çalışmalara dayanarak tartışmaya yer verilecek, sonuçlar ışığında gerek politika üretenlere ve okuyuculara gerekse de araştırmacılara öneriler sunulacaktır. Böylelikle çalışmanın, okul başarısının arttırılmasında motivasyonun öneminin gündemde yer tutmasını sağlayacak etki oluşturması araştırmacılar tarafından beklenmektedir. Bu sebeple araştırma sonuçlarının araştırma konusunun anlamlılığını ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Motivasyon, Motivasyon Araçları

Kaynakça

Aksu, G. (2012). "TAKIM LİDERİNİN ÇALIŞANLARIN MOTİVASYONU ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: ÇAĞRI MERKEZİ İNCELEMESİ", *AKADEMİK BAKIŞ DERGİSİ, 32, 1-21*

Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma.* Ankara: Pegem a Yayıncılık.

Ergül, H.F. (2005). "MOTİVASYON VE MOTİVASYON TEKNİKLERİ", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 4 (14), 67-79.

Başaran, İ. E. (1984). Yönetime Giriş, A.Ü.E.B.F. Yayınları No: 135, Ankara

Kocabaş, İ. ve KARAKÖSE, T.(2005). "Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği) *TÜRK Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(1),* 79-93.

Kocabaş, İ. ve Gökbaş, M. (2003). "Eğitimde Takım Çalışması", *Eğitim ve Bilim,* 28(130), 8-15

Özdemir, T.Y., Kartal, S.E. ve Yirci, R.(2014). "Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları", *Turkish Journal of Educational Studies*, 1 (2), 190-215

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 55, 459-496.

Topaloğlı, T. (2009). "Ekilerin Motvasyonu", http: // www.tayfuntopaloglu.com/ pdf/ tayfun_topaloglu_ekiplerin_motivasyonu. pdf

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

(11431) Lideri Lider Yapanlar: İzleyenler

NECDET KONAN — *İnönü Üniversitesi*
REMZİ BURÇİN ÇETİN — *Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü*
BÜŞRA BOZANOĞLU — *MEM*

Problem Durumu

Lider kavramı, İngilizce aslı, bir sürecin başında gelmek, yönlendirmek, rehberlik etmek ve önderlik etmek anlamına gelen "to lead" fiilinden türetilmiştir. Buna göre lider, örgütünü yönelten, yücelten, öncülük ve önderlik eden kişi anlamında kullanılmaktadır ve etkileyici bir sosyal fenomen olarak, coğrafya, kültür ve milliyete bakmaksızın tüm toplumlarda ortaya çıkmıştır (Uğurluoğlu ve Çelik, 2009). Lider; farklı yeteneklere sahip bireyleri seçen, eğiten ve etkileyen, izleyenlerini içinde bulundukları örgütün misyon ve amaçlarına kendi istekleriyle adanmalarını sağlayan ve bunun içinde örgütün amaçlarını gerçekleştirme, vizyonunu geliştirmek ve misyonunu yerine getirmek adına en üst düzeyde çaba gösteren kişidir (Winston ve Patterson, 2006). Liderliğe ilişkin bilim alanında da pek çok kuram, biçem, paradigma ve düşünce bulunmaktadır (Baloğlu, 2011). Bunca farklı kuram, biçem ve paradigma beraberinde hem liderlik olgusuna farklı bakış açıları getirmiş ve kavramın zenginliği sağlanmış hem de beklentileri yükselterek liderlik olgusunun önemini daha da artırmıştır.

Lider ve liderliği yapılan vurgu beraberinde liderliği betimleme çabalarını getirmiş ve henüz sonuçlanmamış bir sürecin başlangıcını oluşturmuştur. Ancak bunca yoğun çabanın içinde gözden kaçırılan husus liderliğin olmazsa olmazı konumunda olan izleyenlerin varlığıdır. Zira onlarca lider ve liderlik tanımı yapılmasına rağmen, dünyada liderden çok izleyen olduğu ve aslında her liderin de bir izleyen olduğu gerçeği üzerinde çokça durulmayan bir durumdur. Her ne kadar iyi tanımlanırsa tanımlansın aslında lideri, lider yapan yine izleyenleridir ve liderlik gibi "izleyicilikte" üzerinde durulması gereken bir konudur (Collison, 2006). İzleyen ve izleyiciliğe olan ilgi eksikliği ve yetersizliği, liderliği betimleme çabalarından "lider olunmaz lider doğulur" yargısıyla ilişkilendirilmektedir (Ferrell, 2012). Öyle ki günümüzde bile lider ve liderliği özellikler kuramından tam anlamıyla bağımsız düşünebilmek pek mümkün görünmemektedir. Öte yandan lider kavramı öylesine olumlu bir imaja sahip kılınmıştır ki böylesi bir ortamda izleyen olmak neredeyse olumsuz bir takım çağrışımlar taşımaktadır (Kellerman, 2007). Ancak bu algının tam tersine lideri de izleyenlerin var ettiği unutulmamalıdır.

Liderliğin vazgeçilmez bir parçası olan izleyen ve izleyicilik gerçeğinin daha derinlemesine ele alınmasının yerinde olacağı ifade edilebilir, ancak izleyen olgusunun, ast ya da iş gören kavramlarıyla karıştırıldığı görülmektedir (Johson, 2014). Burada unutulmaması gereken gerçeklik lider ve izleyen kavramlarını bir örgütün hiyerarşik yapılanmasından bağımsız ele alınması ihtiyacıdır. Dahası lider ve izleyen aslında aynı amaca hizmet ettikleri için birlikte var olur ve bu simbiyotik ilişki son bulduğunda her ikisi de ortadan kalkacaktır (Mertler, Steyer and Petersen, 1997). Bu nedenle izleyen ve izleyicilik kavramları üzerinde durulması gereken öncelikli konu alanlarından biridir; böylece tıpkı liderlikte olduğu gibi izleyicilikte de ilerleme kaydedilip, izleyen tipleri belirlenip, lider-izleyen etkileşimine yeni bir bakış kazandırılabilir. Dahası etkili liderlik araştırmaları göstermiştir ki izleyen davranışları lider davranışlarını doğrudan etkileyen bir faktördür (Haidzir, 2012).

Bu araştırmanın amacı izleyen ve izleyicilik kavramlarına ilişkin ilgili alan yazında yapılan tanım, sınıflama ve değerlendirmeleri irdelemektir. Böylece izleyen ve izleyicilik kavramlarına ilişkin kuramsal bir temel elde edilmesi umulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın genel amacı itibariyle henüz kuramsal anlamda yeterince irdelenmediği varsayılarak, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda ilgili veritabanları taranarak konuya ilişkin ulaşılabilen bilimsel makale, bildiri, tez ve kitap metinleri içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metinin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Böylece konuya ilişkin yazılı dokümanlarının bütüncül olarak ele alınması ve titizlikle taranması öngörülmüştür. Bu anlamda içerik analizi tekniği ile özellikle liderlik alanyazını dikkatlice taranmış ve ulaşılabilen kaynaklardan Türkçe ve İngilizce dillerinde "izleyen" olgusuuna ilişkin kavram ve terimler aranmıştır. Buna göre araştırma kapsamında kullanılan izleyen ifadesinin İngilizce aslının "follower" olduğu görülmüş ancak bu kavramın Türkçede izleyen, izleyici, takipçi gibi ifadelerle karşılık bulduğu anlaşılmıştır. Böylece veri toplama sürecinde söz konusu kavrama ilişkin ulusal ve uluslar arası alan yazında olası tüm karşılıklar kullanılarak tarama yapılmış ve ulaşılabilen kaynaklar içerik analizine tabi tutulmuştur. Sonuç olarak kuramsal anlamda izleyen ve izleyicilik kavramlarına ilişkin çeşitli tanım ve sınıflamalara ulaşılmış ve elde edilen tüm bu veriler sistematik bir biçimde düzenlenerek bir araya getirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında izleyen ve izleyicilik kavramlarına ilişkin sistematik bir biçimde çözümlenmiş kuramsal bilgi elde edilecek ve bu sayede konuya ilişkin nitel ve nicel araştırmaların özendirilmesi hedeflenmektedir. Öte yandan günümüz

yönetim araştırmaları itibariyle oldukça fazla miktarda ilgi gösterilen "liderlik" alanına yeni bir bakış açısı kazandırmak ta hedeflenmektedir. Araştırma kapsamında izleyen ve izleyicilik kavramlarına ilişkin çeşitli tanım ve sınıflamalara ulaşılması beklenmektedir. Bu durum araştırmanın genel amacı itibariyle sonraki çalışmalarea kuramsal bir temel oluşturması açısından da önem arz etmektedir. Öte yandan araştırmanın daha ileri ki safhalarında konuya ilişkin daha kapsamlı araştırmaların yapılabilmesi de araştırcılar tarafından öngörülmektedir. Araştırmanın veri çözümleme süreci devam etmektedir. Çalışma sonuçlarının, kongrede sözlü bildiri olarak katılımcılarla paylaşılması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Lider, Liderlik, İzleyen

Kaynakça

Baloğlu, N. (2011). Dağıtımcı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(3), 127-148.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Haidzir, N. M. (2012). *A study of leadership and followership: the case of Universiti Malaya Dental Clinic*, Master Project Paper submitted to Othman Yeop Abdullah Graduate School of Business, Universiti Utara Malaysia**.**

Johson, R. M. (2014). *Follow me! Followership, leadership and the multigenerational workforce*, Doctoral Dissertation, H. Wayne Huizenga School of Business and Entrepreneurship, Nova Southeastern University.

Kellerman, B. (2007). What every leader needs to now about followers. *Harvard Business Review,* 1-9.

Mertler, C. A., Steyer, S., & Petersen, G. J. (1997). Teachers' Perceptions of the Leadership/Followership Dialectic, A Paper Presented at the *1997 Annual Meeting of theMid-Western Educational Research Association.*

Uğurluoğlu, Ö. ve Çelik, Y. (2009). Örgütlerde stratejik liderlik ve özellikleri. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi,12*(2), 121-156.

Winston, B. E., & Patterson, K. (2006). An integrative definition of leadership.*International journal of leadership studies*, *1*(2), 6-66.

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

(11461) Üniversite öğrencilerinin ortaöğretim yıllarındaki ödev algılarının incelenmesi

ATİLA YILDIRIM **ALİ ÜNAL** **ABDULLAH SÜRÜCÜ**

Necmettin Erbakan Universitesi *Necmettin Erbakan Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğretmenin öğrencilere okul dışında yapmaları için verdiği ev çalışması, yerine getirilmesi, yapılması kişinin vicdanından doğan, insanlık, töre ya da yasa bakımından gerekli olan iş ya da davranış olarak tanımlanan ödev öğrencinin öğrenmesine yardımcı bir süreçtir (TDK, 2017).Ödev, eğitimciler arasında sürekli tartışılan ancak bir türlü vazgeçilemeyen bir eğitim etkinliğidir. Dünyamızda uzun yıllar ödevlerin öğrenci başarısına katkısı olup olmadığı tartışılmış ve araştırılmıştır (Güneş, 2014). Ödev ile öğrenci farklı kaynaklara ulaşmayı öğrenir ve bu kaynakların nasıl kullanılması gerektiğine kendisi karar verir. Ödevler sınıfın, dersin, öğrencinin durumuna göre değişiklik gösterebilir (Yılmaz, 2013). Öğrencilere ödev verirken onların yaşına, seviyesine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik olması, zevkle yapabileceği nitelikte ödevler verilmesi öğrencilerin başarısına katkı sağlayacaktır. Ödevin amacı: Öğrencilere, aşağıdaki amaçları gerçekleştirmek maksadıyla ödev yaptırılır (Talimterbiye.mebnet, 2017). a) Ödevi özenle yapma ve zamanında teslim etme alışkanlığı kazandırmak. b) Plan yapma bilgi ve becerisi geliştirmek. c) Gerekli bilgi, araç gereç veya malzemeyi toplayabilmek ve bunları amacına uygun olarak kullanabilmek. d) Ödevin, çeşitli kişi ve eserlerden faydalanmakla birlikte öğrencinin kendisini geliştirmek maksadı ile bizzat yapması gereken bir görev olduğu şuurunu kazandırmak. e) Ödev yapılırken yararlanılan kaynakları, kendisinden bilgi alınan kişileri belirleme alışkanlığı kazandırmak. f) İletişim kurabilme, kaynaklardan faydalanabilme, alet yapabilme ve kullanabilme alanlarındaki yeteneği geliştirme. g) Ödevde varılan sonuçların, kullanılan kaynak ve yöntemlere bağlı olduğunu farkettirmek h) Konulara değişik açılardan bakabilme, danışabilme, tartışabilme ve soru sorabilme davranışları kazandırmak. i) Birlikte çalışma davranışı kazandırmak. j) Düşünme gücünü geliştirme. k) Bilmediğini araştırıp bulmaktan ve öğrenmekten zevk almayı sağlamak. l) Gözlem, deney ve yeni buluşlara yönelik çalışmalar yapmaktan zevk almayı sağlamak. m) Başarmanın hazzını tatma duygusunu kazandırmak. Amacına göre hazırlık ödevi, uygulama ödevi, proje-performans ödevi; yöntemine göre araştırma ödevi, gözlem ödevi vb.; yapıldığı yere göre sınıf ödevi, ev ödevi, kütüphane ödevi vb.; süreye göre günlük, aylık, dönem ödevi, kişi sayısına göre bireysel ödev, grup ödevi, küme ödevi, sunuluş biçimine göre yazılı, sözlü, görsel ödev gibi. Uygulamada etkinlik, proje, performans araştırma, keşfetme gibi ödevlere ağırlık verilmektedir (Güneş, 2014). Öğrenciler ödev yapmaya daha çok zaman ayırdıklarında ev ödevlerini yapma performansları ve motivasyonları artmaktadır (Flunger, Trautwein, Nagengast, Lüdtke, Niggli ve Schnyder, 2016). Araştırmalar ödevlerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koymaktadır (Ersoy ve Anagün, 2009; Luke, 2013; Núñez, Suárez, Rosário, Vallejo, Cerezo ve Valle, 2015; Strong, 2016).

Araştırma Yöntemi

Üniversite öğrencilerinin algılarına göre ortaöğretim yıllarında verilen ödevlerin etkililiğini belirlemek için yapılan bu araştırma nitel araştırma modellerinden fenomonoloji deseninde yürütülmüştür. Nitel araştırma, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada ortaöğretimde etkili ödev, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin görüşleri çerçevesinde incelenmiştir. İnsanların doğal ortamlarında günlük yaşamlarını sürdürürken incelenmesi. Nitel araştırma, insanların nasıl yaşadıklarını, nasıl konuştuklarını, nasıl davrandıklarını ve neye nasıl tepki gösterdiklerini; kurumların faaliyetlerini ve işlerliğini, sosyal hareketleri ve karşılıklı ilişkileri vb. anlamaya çalışma. Bulgulara nicel anlamda ve istatistiksel işlemlerle ulaşamayan bir yöntemdir.

Bu araştırmanın çalışma gurubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 1. Ve 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Katılımcılardan 'Ortaöğretim öğreniminiz sırasında ödev yapma konusunda sizi motive eden, yaparken en çok öğrendiğiniz, "Hah, ödev dediğin böyle olur" dediğiniz ödev hangisidir? Bu ödev sizi niçin motive etmiştir?" sorusunu serbestçe cevaplandırmaları istenmiştir.

Veriler, araştırmacılar tarafından içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Veriler öncelikle kodlanmış, kodlar kategorilerde toplanmış, benzerlikleri dikkate alınarak temalarda bütünleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler kuramsal bilgiler ve diğer araştırma sonuçları ile yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim fakültesi öğrencileri ortaöğretim yıllarında ilgilerine, yaşlarına ve ihtiyaçlarına uygun, kendi seçebilecekleri, yeni bir bilgi üretmeye ya da bilgiyi uygulamaya yönelik ödevleri tercih etmişlerdir. Ancak bu tercihleri kişisel olarak kendilerini geliştirmek için değil, notlarının yükselmesi ve üniversite sınavlarındaki başarılarını artırmak için olduğu görülmektedir. Öğrenciler, doğrudan belli bir kaynağı okuma ya da belli kaynaktan alınarak yazılan özet çıkarma gibi ödevleri tercih etmemektedirler. Öğrencilert ortaöğretim yıllarında kendilerini geliştirici yeni konulara daha fazla ilgili olduklarını belirtmiştir.Verilen ödevlerin öğrencilerin araştırma imkanları doğrultusunda verilmesi ödevlerin niteliğini artırırken araştırılması öğrenciler için zor olan ödevlerde velinin ya da başkalarının yardımına başvurulmaktadır. Ödevler öğrencinin

öğrenmesini geliştirici nitelikte olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Ödev, ortaöğretim, öğrenci

Kaynakça

Ersoy, A. Ve Anagün, Ş.S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin görüşleri. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED). 3(1): 58-79.

Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3 (2): 1 – 25.

Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A. Ve Schnyder, I. (2016). A person-centered approach to homework behavior: Students' characteristics predict their homework learning type. Contemporary Educational Psychology (inpress)

Luke, M. (2013). Grading homework and it's effects on the 21st century learner. University of Saint Joseph West Hartford, CT.

Núñez,J.C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R. ve Valle, A. (2015). Teachers' Feedback on Homework, Homework-Related Behaviors, and Academic Achievement, The Journal of Educational Research, 108:3, 204-216, DOI: 10.1080/00220671.2013.878298

Strong, M.K. (2016). Homework case study: the homework experience of high-achieving students at one affluent high school. A Dissertation. Hofstra University, Hempstead, New York.

TDK(2017).Erişimtarihi19/02/2017.http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.58aac1cc2b13b3.78573022.

Talimterbiye.mebnet(2017).Erişimtarihi:19/02/2017.http://talimterbiye.mebnet.net/Genelgeler/

Yılmaz, Ç. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda Türkçe ödev uygulamalarının öğrencilerin okul başarısına etkisinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Nitel bir araştırma). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

(11535) Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerindeki Üniversitelerin Akademik Altyapı ve Tesislerinin Karşılaştırılmalı Bir Analizi

KENAN ÖZCAN
Adıyaman Üniversitesi

AYDIN BALYER
Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Üniversiteler toplumların kalkınması ve gelişmesi için bilginin üretildiği, insan kaynağının yetiştirildiği ve küresel rekabette ülkelerin gücünü belirleyen kurumların başında gelmektedir. Bilgi çağı ve eşiğinde olduğumuz dördüncü sanayi devimine geçişte bilgi, yaratıcılık ve inovasyona dayalı hayal ekonomisinin yaratılması ile sosyal problemlerin çözülmesinde üniversitelerden beklentiler gittikçe artmaktadır. Üniversiteler yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmek, yeni bilgi ve teknoloji üretmek, yaşam boyu öğrenme ve topluma yönelik diğer hizmetleri üretme sorumluluğu ile karşı karşıya kalmışlardır. İş bulmakta zorlanan mezunların yaşadıkları bunalımlar, sorunlarının çözümünde yeterli destek bulamayan sanayi kesiminin şikâyetleri ve toplumun öncelikli gündem maddeleriyle ilgili olarak daha fazla inisiyatif ve katkı bekleyen kamuoyunun istekleri, üniversitelere yönelik eleştirilere neden olmaktadır. Ülkemizde özellikle yeni kurulan üniversitelerde akademik kadronun yetersizliği, bazı kıdemli öğretim üyelerinin atıl olması ve üniversitelerin sadece iç gündemlerine odaklanmaları bu eleştirilerin kaynağı olarak gösterilebilir. Ülkemizde üniversitelerin sayısının artırılması ve her ilde en az bir tane kurulması bir taraftan düşük ve orta sınıflardan gelen gençlerin yükseköğretime erişimlerini kolaylaştıracağı diğer taraftan ise ulusal ve özellikle bölgesel kalkınmaya katkı sağlayacağı varsayımına dayanmaktadır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de üniversitelere yöneltilen eleştiriler genel olarak, toplumun talep ve ihtiyaçlarına yeteri kadar duyarlı olmamaları ve yeterli nitelik ve nicelikte ürün ve hizmet vermemeleri şeklinde ifade edilebilir. Üniversitelerin bu beklentileri karşılamayabilmesi başta akademik özgürlük ve özerklik olmak üzere etkili yönetim, kurumsallaşma, yeterli sayıda nitelikte akademik ve idari kadro, finansman ile akademik altyapı ve tesislerinin yeterliğine bağlıdır. Kamu kaynaklarından üniversitelere aktarılan finansman üniversitelerin ihtiyacını karşılamada çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Ülkemizde üniversitelerin sayısı artırılmasına karşın Yüksek Öğretim Kurumu ve üniversite bütçesinin toplam eğitim bütçesine oranı son on beş yılda sabit kalmaktadır. Bu durum özellikle yeni kurulan üniversitelerin akademik altyapıları ile öğrencilerin sosyal ve entelektüel sermayelerinin gelişmesine katkı sağlayacak olan tesis ve fiziksel kapasitenin yükseltilmesini engellemektedir. Küreselleşen dünya, giderek kamusal alandan çıkıp, yarı kamusal hüviyet kazanan yükseköğretimin, mutlak bir yeniden yapılanma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma Türkiye ve Amerika Birleşik devletlerindeki üniversitelerin akademik altyapı ve tesislerinin karşılaştırılmalı bir analizini yapmayı amaçlamaktadır. Üniversitelerin akademik altyapı tesislerinden kütüphane ve bilgiye erişme olanakları, mimari yapı, sınıfın fiziksel koşuları ve oturma düzeni, laboratuvar, sosyal-kültürel ve spor tesisleri karşılaştırılarak öğrenme çıktıları yönünden değerlendirilecektir. Bu çalışmanın konunun özgünlüğü ve insan sermeyesinin yetiştirilmesinde akademik altyapı ve tesislerin karşılaştırılması bakımında önemli görülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim araştırmaları, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Bahar döneminde ülkemizde ve yurt dışında farklı alanlarda en az bir yıl görev yapan ve amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenen 20 öğretim elemanı oluşturmuştur. Görüşme sürecinin kesintiye uğramaması için öğretim elemanlarından randevu alınmıştı. Öncelikle araştırmanın genel ve alt amaçlarına ilişkin bilgi verilmiştir. Sorulara verilen cevaplar yazılı olarak kayıt edilmiş ve bilgisayar ortamında yazıldıktan sonra tekrar kendilerine gönderilerek gerekli düzeltmeleri yapmaları istenmiştir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu yöntemi ile toplanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında uzman görüşü alınmıştır. Verilerin analizinde içerik analiz kullanılmış ve betimsel analiz tekniklerinden de faydalanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler, kodlama listesinde yer alan alt-kategori ve ana-kategoriler altına yerleştirilmiştir. Son olarak alt-kategori ve ana-kategoriler altına giren tüm ifadelerin frekansları ve yüzdeleri belirlenerek tablo şeklinde verilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca öğretim elemanlarının konuya ilişkin bazı görüşleri doğrudan alıntı olarak verilmiştir. Araştırmaya katılanların görüşleri olduğu gibi ve yansız olarak değerlendirildiğinden araştırma *geçerli*, gözlenen durum ile ilgili, farklı gözlemciler ya da aynı gözlemci tarafından farklı zamanlarda elde edilen sonuçların "Güvenirlik: Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100" formülü ile hesaplanması ve uyuşum yüzdesinin yüksek olması (%90) çalışmanın *güvenilir* olduğunu da göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerindeki üniversitelerin akademik altyapı ve tesislerinin öğretim elemanlarının görüş ve deneyimleri doğrultusunda yapılan karşılaştırmada özellikle kütüphane ve bilgiye ulaşma, sınıf düzeni ve bakımında ciddi farklılıklar bulunmaktadır. Özellikle Türk Üniversiteleri ile Amerika Birleşik Devletleri üniversitelerinde öğretim ortamı olan sınıflar karşılaştırıldığında, Amerika Birleşik Devletlerinde sınıf büyüklüğü ve oturma düzeni bakımından farklılıkların olduğu görülmüştür. Amerika Birleşik Devletlerinde öğrenci merkezli bir oturma düzeni olmasına karşın Türk Üniversitelerindeki sınıflarda öğretmen merkezli sınıfların olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin bilgi paylaşımı ve takım çalışmasına

olanak vermediği görülmektedir. Türkiye'deki üniversite binalarının yapımında bir biçim veya tarzın olmadığı, buna karşın Amerika Bileşik Devletlerindeki üniversitelerde bir biçim ve tarzın korunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Amerikan Birleşik Devletleri, Türkiye, Yüksek Öğretim, Akademik Tesisleri ve Altyapı,

Kaynakça

Acar, M. (2012). Üniversitelerde yeniden yapılanmanın aciliyeti ve yeni üniversitelerin sorunları. Eğitime Bakış Dergisi, 8(23), 21-27

Çelik, A. (1994). Yeni üniversitelerde kütüphane sorunu. Türk Kütüphaneciliği, 8(4), 266-271.

Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri, Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/*Journal of Higher Education and Science*, 3(2), 108-116.

Erdem, A.R. (2012). Küreselleflme: Türk Yükseköğretimine Etkisi, *Yükseköğretim Dergisi* 2(2):109-117.

Harris, W.(2014). Facility Matters: The Perception of Academic Deans Regarding The Role of Facilities in Higher Education" *UNF Theses and Dissertations.* Paper 525.

Kwiek, M. (2002). Yükseköğretimi yeniden düflünürken yeni bir paradigma olarak küreselleşme: gelecek için Göstergeler (Çeviren: E. Akbaş. *Kuram ve Uygulamada E¤itim Bilimleri*, 2(1), 132-154.

Lee, M. N. N. (2002). Eğitimde küresel eğilimler (Çeviren: M. H. Bafl).*Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 2(1), 155-168.

Ortaş, İ. (2002). Üniversitelerin Sorunları I. Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, 2(4), 3.

Şenses, F. (2007). Uluslararası gelismeler ısığında Türkiye yükseköğretim sistemi: Temel eğilimler, sorunlar, çeliskiler ve öneriler (pp. 1-31). Economic Research Center, ODTÜ, Ankara.

Tural, N. K. (2002). Küreselleşmenin üniversite üzerine etkileri: Çeşitli ülkelerden örnekler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6, 99-120.

(11543) Okul Yöneticilerinin Çatışma Çözme Stratejilerinin Belirlenmesi

MUKADDER BOYDAK ÖZAN *Fırat Üniversitesi*
SEDA GÜNDÜZALP *Munzur Üni.*
HAKAN POLAT *Fırat Üni.*
ZÜBEYDE YARAŞ [3]

Problem Durumu

Çatışmayı insanların sosyal, psikolojik ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılaması sürecinde engel yaratan, kişiler ya da gruplar arasında yaşanan anlaşmazlık durumu olarak tanımlamak mümkündür (Peker ve Aytürk, 2000; Eren, 2001). İnsanların ya da grupların birbirleriyle olan ilişkilerinde çatışma kaçınılmaz bir durumdur. Bu nedenle süreç içinde yaşanılan çatışmanın yaratacağı olumsuz etkilerden ziyade olumlu yanlarına odaklanarak bu süreçten faydalanmanın yollarını aramak gerekir (Bursalıoğlu, 2000).

Çatışma ne pozitif ne de negatiftir. Çatışma tehlikelerin belirtisi olabileceği gibi yeni fırsatların habercisi de olabilir. Çatışmanın sonuçlarının olumlu ya da olumsuz olması çatışmanın nasıl anlaşıldığına ve yönetildiğine bağlıdır. Çatışma yönetimi, uzlaşmazlığı belirli bir yönde sonuca yöneltebilmek için çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın karşılıklı olarak bir dizi eylemde bulunmasıdır. Eylemler çatışmanın sona erdirilmesine ya da çatışma sürecinin etkilenmesine yönelik olabilir. Çatışma yönetiminin amacı olumlu barışçıl ve uzlaşmacı bir biçimde çatışmayı sonlandırmak olabileceği gibi, karşı tarafa üstünlük kurmaya yönelikte olabilir. Çatışmayı çözme ise çatışma yönetiminden farklı olarak, çatışmanın taraflar arasında uzlaşma ya da anlaşma ile sonuçlanmasını içerir (Karip, 2003).

İnsanlar ya da gruplar arasındaki farklılıklar çatışmaya zemin hazırlamaktadır (Schmidt ve Tannebaum, 2000; Akt: Şamdan, 2008). Örgütü oluşturan bireylerin ya da grupların davranışları diğer bireylerin ya da grupların çıkarlarına ters düşüyorsa ve ihtiyaçlarını karşılamaya engel oluyorsa örgütler için çatışma kaçınılmaz hale gelmektedir (Gordon, 1997).

Gruplaşmaların, çatışmaların olmadığı bir örgüt ölüdür. Yaşayan, etkinliği olan örgütlerde grupların, klikleşmelerin, çatışmaların varlığı doğaldır. Yetkin okul yöneticileri, okullarında birden çok grubun veya kliğin varlığını, bunlar arasında çok yönlü, değişik şiddette çatışmaların olduğunu bilir; bu durumu yönetsel bir çalışma alanı olarak kabullenirler. Kabullenmek sözcüğü " ne yapalım bu örgütün doğasında olan bir durumdur." biçiminde, soruna teslim olmak anlamında anlaşılmamalıdır. Var olan, problem bir durumun kabullenilmesi, o problemin çözümü için ön koşulur. Bilmek, haberdar olmak yöneticinin karar almasını kolaylaştırır. Bu nedenle okul müdürlerinin okullarındaki grupların, kliklerin ve çatışmaların içeriği, işleyişi, türleri, liderlerine ilişkin doğru bilgilere sahip olmaları gerekir (Açıkalın, 1995).

Örgün eğitimin temel öğelerini, öğrenci, öğretmen, yönetici ve eğitim programları ile bina, araç-gereç gibi fiziki koşullar oluşturur. Ancak bu öğeler içinde okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak olan okul müdürlerinin ayrı bir önemi vardır. Okul müdürü bir eğitim yöneticisidir. Yönetimde organizasyonu mevcut haliyle devam ettiren destek görevler yanında, organizasyonu, misyonunu gerçekleştirme arayışında ileri götüren ve yönetim uygulamalarına yenilik getiren gelişmeli görevlerde bulunmaktadır (Kaykanacı, 2003).Diğer toplumsal kurumlar gibi okullarda da sorunların, anlaşmazlıkların ve çatışmaların çıkması çok doğaldır. Okulların gerek amaçları, gerekse insan boyutunun (eğitimciler, öğrenciler, aileler) nicelik ve niteliğinden kaynaklanan özgün koşulları, örgütsel çatışmalara zemin hazırlamaktadır (İnandı ve diğ, 2013). Çatışma durumunda yöneticiler kilit rol üstlenmekte ve çatışmayı yönetebilme becerileri ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin çatışma çözme yeterliklerinin önemli olması, günümüzde çatışma çözme yöneticiliğini de üstlenmiş olmaları çatışma sürecini iyi yönetebilme becerisine sahip olma gerekliliklerinden kaynaklanmaktadır. Eğitim örgütlerinde çatışmalar, işlerin süreç noktasında önem teşkil etmektedir. Eğitim paydaşları arasında yaşanan herhangi bir sorunda yöneticilerin lider olarak sorun çözüm noktasındaki becerileri ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla çalışmanın çıkış noktasını bu düşünce oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Ayrıca bize tamamen yabancı olmayan ancak tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmada uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Tezsiz Yüksek Lisans programında kayıtlı 30 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılık temelli örnekleme yöntemleri içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı (yargısal) örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2005).

Araştırmada okul yöneticilerinin çatışma çözme becerilerine ilişkin aşağıda verilen iki sorudan oluşan yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanacaktır.

1. Okul yöneticinizin bir lider olarak aşağıdaki çatışma çözme yöntemlerinden hangisini/hangilerini kullandığını bir örnek vererek açıklayınız.

- Kaplumbağa (Kaçınma)
- Oyuncak ayı (Uyma)
- Köpekbalığı (Güç kullanma, rekabete girme)
- Tilki (Uzlaşma)
- Baykuş (Yüzleşme, işbirliği yapma)

2.Çatışma yaratan etkenlerin yönetimi için okul iklimi ve kültürünün yapısının nasıl olması gerektiğini açıklayınız.

Elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmaları çözümlemede kullanılan içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. İçerik analizinde, temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunu okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu yolla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım, Şimşek, 2011). Verilerin çözümlenmesi sırasında görüşlerdeki ifadelerin benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar oluşturulacaktır. Ortaya çıkan görüşlere ait frekans ve yüzde değerleri belirlenecektir. Her bir temada dikkat çeken görüşlere doğrudan alıntılarla bulgular kısmında yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda ortaya çıkacak sonuçlara göre araştırmacılar bulgulara ve yoruma yer verilecektir.

Okul yöneticilerinin çatışma çözme becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda okul yöneticileri tarafından çatışma çözme becerilerinin gösterilme sıklığının belirlenmesi, bu çatışma çözme becerilerine ilişkin örnek görüşlerin ortaya konulması beklenmektedir. Ayrıca çatışma yaratan etkenlerin yönetimi için okul iklimi ve kültürünün yapısının nasıl olması gerektiğine ilişkin örnek öğretmen görüşlerinin ortaya konulması beklenmektedir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda literatürde yapılmış olan çalışmalara dayanarak tartışmaya yer verilecektir. Ayrıca elde edilen sonuçlar ışığında gerek politika üretenlere gerekse de alanda çalışma yapacak araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilip, bu önerilere çalışmada yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Çatışma, Eğitim paydaşları

Kaynakça

Kaynaklar

Açıkalın, A. (1995). Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği. Ankara: Personel Geliştirme Merkezi, Yayın No:10, s.107-108.

Balcı, A. (2005). Sosyal bilimlerde araştırma. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Bursalıoglu Z. (2000). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranıs, Ankara: PegemYayıncılık, 2000.

Eren, E. (2001). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul: Beta Yayınları.

İnandı, Y.,Tunç, B. ve Gündüz, B. (2013).Okul Yöneticilerinin Özyeterlik Algıları ile Çatışmayı Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 19(2), 275-294

Karip, E. (2003). Çatışma Yönetimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kaykanacı, M. (2003). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetim İşlerine Verdikleri Önem Ve Harcadıkları Zaman. Kastamonu Eğitim Dergisi, 11,1,137-138

Gordon, J. (1998). The New Paternalism. Forbes, 162(10), 68-70.

Peker, Ö. ve Aytürk, N. (2000). Etkili Yönetim Becerileri. Yargı Yayınları, Ankara

Şamdan, A.İ. (2008). Örgütsel Çatışma Ve Çözümlenme Yöntemleri: Bir Araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. Kütahya.

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

(11558) Aday Öğretmen Performans Değerlendirmeye İlişkin Aday Öğretmen Görüşleri

NECDET KONAN — *İnönü Üniversitesi*
BÜŞRA BOZANOĞLU — *Mem*
REMZİ BURÇİN ÇETİN — *Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü*

Problem Durumu

17.04.2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'nde "…Aday öğretmenler, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine tabi tutulurlar. Aday öğretmenlerin birinci performans değerlendirmesi, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği hükümleri çerçevesinde yetiştirme sürecinde yapılır." denilmektedir. Yönetmeliğin eklerinde 10 mesleki ölçüt ve her bir ölçüte 5 gösterge olmak üzere toplamda 50 gösterge üzerinden performans değerlendirilmesi yapılacağı kararlaştırılmıştır.

Türk Eğitim Sistemi ve eğitim yönetimi alanı son yıllarda yeniden yapılanma süreci içindedir. Öğretmen yetiştirme sorunu da eğitim kamuoyunun en önemli tartışma konularından biri olma özelliğini korumaktadır (Aydın, 1998: 285). Bu süreçte sürekli değişiklik yapılması ve belirli bir standardın belirlenememesi öğretmen yetiştirmede en önemli sorunlardan biridir. Ülkemizin de ihtiyaç duyduğu, öğretmen yetiştirme etkinliklerinin belirli ölçüt ve standartlara bağlanması konusunda gözlenen olgu; standartların oluşturulması ve denetlenmesi konularında yetkili organların veya otoritenin açık olarak saptanması, görev ve yetkilerinin açık olarak tanımlanması, standartların saptanması ve denetim konularında gerekli ve yeterli yetkiyle donatılması şeklindedir (Aydın, 2003: 188). Aynı zamanda sosyal yaşamın en önemli paçalarından biri olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve yetiştirildikten sonraki dönemlerde karşılaştıkları zorluklar ve eksiklilerin bulunduğu herkes tarafından bilinmektedir. Bu eksikliklerin iyi analiz edilmesi ve giderilmesi için yetkili kurumların yeni eğitim programlarını değerlendirmeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010: 54).

Eğitim denetiminde, performansı yükselterek kaliteyi artırmak amacıyla, kamu yararı adına öğretmen performansını kontrol etmek gerekmektedir. Öğretme sürecinde hedeflere hızla ulaşabilmek, yardım ve rehberlik edebilmek için öğretmenin performansının yakından izlenmesi son derece önemlidir. Ayrıca öğretmenin performansı, öğretimde etkinliğin ve verimliliğin sağlanması açısından da çok önemlidir (Akşit, 2006: 77). Değerlendirmenin hatasız veya az hatalı olması, değerlendirmede kullanılan ölçümlerin değerlendirme maksadı ile ilgili ve yeterli olması ile birlikte, uygun bir ölçüt seçilmesini de gerektirir. Değerlendirmenin dayandığı ölçümler ne denli hatalı ise, değerlendirme de en az o denli hatalı olur (Güvendir ve Özkan, 2016: 92). Yakın geleceğin uygulamacıları olarak sahada değişimlere imza atma olasılıkları yüksek olan genç öğretmen adaylarının araştırmanın sonuçları çerçevesinde ortaya çıkabilecek uygulamaya dönük eleştirileri ve görüşleri eğitim politikalarına yön verebilecektir (Örücü, 2014: 331). Bu kapsamda performans değerlendirme sürecinde önemli bir konuma sahip olan öğretmen adaylarının, aday öğretmenlerin performans değerlendirme süreci, kullanılan veya eklenmesi gereken göstergeler, kullanılabilecek başka ölçütler ve öğretmen performans değerlendirme sürecine yönelik oluşturacakları önerileri ve görüşlerinin öğretmen yetiştirme sisteminin yeniden yapılandırılmasına ve gelecek uygulamaların daha sağlıklı yürümesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Amaç

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

Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Aday öğretmenler, aday öğretmen performans değerlendirmede kullanılmak amacıyla oluşturulan 10 mesleki ölçüt altındaki göstergeleri ne düzeyde uygun bulmaktadır?

2. Aday öğretmen performans değerlendirmede kullanılmak amacıyla oluşturulan 10 mesleki ölçüt altındaki göstergeleri ne düzeyde uygun bulduklarına ilişkin aday öğretmen görüşleri cinsiyet, çalıştığı kurum (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) ve branş açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Aday öğretmenlerin genel olarak aday öğretmen performans değerlendirmede kullanılabilecek ölçütler hakkında öneri ve görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma, nicel ve nitel analiz tekniklerini kapsayan karma araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Araştırmanın desenlenmesinde sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Bu desenlemede nicel ağırlıklı yapılan çalışma nitel verilerle desteklenmektedir (Creswell, 2013: 44). Bu kapsamda çalışma grubuna önce nicel veriler elde etmek amacıyla hazırlanan veri toplama aracı uygulanmış ve daha sonra ise bir grup katılımcıya açık uçlu sorular yöneltilerek görüşme yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken 2016-2017 öğretim yılında KPSS'de (Kamu Personeli Seçme Sınavı) yeterli puanı alarak başarılı olmuş ve adaylık sürecini geçirmek için Malatya ilini tercih etmiş, Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından düzenlenen 8 haftalık seminere katılmış olan tüm aday öğretmenlere ulaşılması yeğlenmiştir. Araştırmanın veri toplama

aracını gönüllü olarak, yönergeye uygun biçimde ve eksiksiz olarak yanıtlayan 441 aday öğretmen, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın verileri üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı aracılığı ile elde edilmiştir. Bu veri toplama aracının birinci bölümünde katılımcılara ilişkin demografik bilgiler, ikinci bölümünde performans değerlendirmede kullanılan 10 mesleki ölçüt altında toplam 50 göstergenin uygunluk düzeyini belirlenmesi için derecelendirilmiş maddeler, son olarak aday öğretmen performans değerlendirmeye yönelik eklenebilecek ölçütler ve bu değerlendirme hakkında aday öğretmenlerin genel görüşünü isteyen iki açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Araştırma verileri, nicel boyutta performans değerlendirme ölçütlerinin uygunluğuna yönelik maddelerin sahip olduğu toplam puan değerleri belirlenip okul türü, cinsiyet ve branş değişkenlere göre toplanan veriler SPSS programında çözümlenecektir. Elde edilen veriler uygun analiz yöntemleri ile analiz edilecek ve bulunan sonuçlar tablolaştırılacaktır. Araştırmanın nitel boyutunda ise veri toplama aracının son bölümünde 441 katılımcıdan açık uçlu sorulara cevap veren 50'sinin yanıtları içerik analizi ile incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alan yazın ışığında tartışılacak, bulgular ve tartışmalardan hareketle konu ile ilgili araştırmacılar ve uygulayıcılara dönük öneriler geliştirilecektir. Bu çalışmada nitel çalışma verileri, nicel verileri yorumlamada desteklemek amacı ile tamamlayıcı nitelik taşımaktadır. Nicel veri analizinden sonra yapılacak içerik analizi; belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012: 240). Öte yandan araştırmanın daha ileri ki safhalarında konuya ilişkin daha kapsamlı araştırmaların yapılabilmesi de araştırcılar tarafından öngörülmektedir. Çalışma sonuçlarının, kongrede sözlü bildiri olarak katılımcılarla paylaşılması öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen, aday öğretmen performans değerlendirme

Kaynakça

17/04/2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği.

Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (BigadiçİlköğretimÖğretmenleri Örneği). Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, (2), 76-101.

Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 4(3), 275-286.

Aydın, B. (2003). Bilgi Toplumu Oluşumunda Bireylerin Yetiştirilmesi ve Matematik Öğretimi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(14), 183-190.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J.W., (2013). Nitel Araştırma Yöntemleri. (Çeviren: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Güvendir, M. A. ve Özkan, Y. Ö. (2016). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (47), 91-105.

Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği/Teacher Training and Teaching Profession. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(1), 53-62.

Örücü, D. (2014). Öğretmen adaylarının okul, okul yönetimi ve Türk eğitim sistemine yönelik metaforik algıları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice], 20(3), 327-358. doi: 10.14527/kuey.2014.014

(11579) Temel Eğitim Düzeyinde Çocuklarla Yapılan Araştırmalarda Gözönünde Bulundurulması Gereken Etik Unsurların Yönetici Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi

ASİYE PARLAK RAKAP — *Yüzüncü Yıl Üniversitesi*

REZZAN UÇAR — *Yüzüncü Yıl Unıversıty*

Problem Durumu

Bilimsel bir yayının ve onun dayanağı olan araştırmanın geçerlik ve güvenirlik düzeyi en az dergi editörleri, akademik yöneticileri ve bilimsel okuyucuları ilgilendirdiği kadar toplumun tümünü de alakadar etmektedir (Ruacan 2005). Bilimde sağlanan güven ortamı özellikle son 20 yılı aşkın bir süredir çeşitli gelişmeler ve toplumsal değişmeler sonucu zorluklar ve sarsıntılara uğramıştır. Bunun nedenleri bilim insanları arasındaki rekabet, yayınların bilimsel başarı ölçütü olarak önem kazanması ile birlikte bilim insanlarının en kısa yoldan bilimsel veri ve sonuçlara ulaşma çabası ve bilimsel araştırma sayısındaki artışla paralel olarak etik sorunların çoğalması olarak belirtilmektedir (Türkiye Bilimler Akademisi, 2002).

Ulusal alanyazına bakıldığında özellikle çocuklarla yapılan bilimsel araştırmalarda etik ile ilgili unsurların daha çok tıbbi araştırmalarla ilişkilendirildiği ancak sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda da araştırma etiğinin farklı bir boyutta ele alınması gerektiği kabul edilmektedir (Uluoğlu, 2009). Bu farklı boyut ise çocuğun bir birey olarak sahip olduğu haklardan oluşmaktadır.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 yılında kabul edilen Çocuk Hakları Evrensel Sözleşmesi'nin birinci maddesine göre 18 yaşına kadar her insan çocuk sayılır. Aynı sözleşmenin 12. maddesi uyarınca ise, çocuk kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkına sahiptir ve bu hakkına çocuğun yaşı ve olgunluk düzeyi dikkate alınarak gereken özen gösterilmelidir (UNICEF, 2004).

Bu haklardan yola çıkarak uluslararası bağlamda pek çok çalışma yapılmış (Einarsdóttir, 2007; Lahman, 2008) ve bu çalışmalar neticesinde çocuklarla yapılacak araştırmalarda aranılan etik unsurlar belirlenmiştir. Bu etik unsurlar, üniversitelerin kurumsal değerlendirme kurulu, diğer adlarıyla ise bağımsız etik komitesi ya da etik değerlendirme kurulunun oluşturulmasına ve çocuklarla yapılacak her çalışma öncesinde bu kurulların onayının alınması zorunluluğuna önayak olmuştur. Bu kurulların belirlediği, çocuklarla çalışma yapılabilmesi için gereken etik unsurların ise oldukça kapsamlı olduğu göze çarpmaktadır (Einarsdóttir, 2007; Mac Naughton, Rolfe & Siraj-Blatchford; Sargeant &Harcourt, 2012). Ülkemizde bilimsel araştırma ve yayınlarda uyulması gereken etik ilkelere (Çobanoğlu, 2009; İnci, 2009; Ruacan, 2005; Uçak ve Birinci, 2008; Uluoğlu, 2009; Uzbay, 2006) ve etik dışı davranışlara (Günbayı, Kasalak ve Özçetin, 2013; Ünal, Toprak ve Başpınar, 2012) yönelik birçok çalışma bulunmasına karşın çocuklarla yapılan araştırmalarda uyulması gereken etik unsurlara değinen çalışma sayısı (Şahin ve Dostoğlu, 2014) sınırlıdır.

Geleceğin mimarları olan çocukların eğitimi günümüzde oldukça üzerinde durulan ve politikalar geliştirilen bir alandır. Politikalar geliştirilmesi hatta öneriler sunulması için tasarımlanan araştırmalarda ise etik ilkeler gözönünde bulundurulmalıdır. Bu etik ilkeler, çocukların yaş ve gelişimsel düzeyine göre uyarlanan haliyle kendilerini ifade etme hakkına sahip olmalarına dayandırılarak geliştirilmelidir. Ancak bu şekilde, toplumumuzun geleceği olan çocukları da birer birey olarak kabul etmiş ve onlara saygı duymuş olunabilir. Alanyazında tespit edilen bu eksiklik, çalışmanın sorularının oluşmasını sağlamıştır. Bu bağlamda, araştırma soruları:

Okullarında çocuklarla çalışma yapılmış olan okul yöneticilerinin çocuklarla yapılan araştırma sürecinde etik ilkelerle ilgili deneyimleri nasıldır?

Okullarında çocuklarla çalışma yapılmış olan okul yöneticileri, araştırma sürecinde etik ilkelerle ilgili deneyimlerinin anlamını nasıl nitelemektedirler?

Çalışmaya yol gösteren araştırma sorusu bir fenomenin deneyimler odaklı incelenmesini kapsamaktadır. Fenomen, "çocuklarla yapılan araştırmalarda etik unsurlar"dır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni:

Araştırmada, katılmcıların bakış açılarını derinlemesine incelemeye fırsat tanıyan nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Okul yöneticilerininçocuklarla yapılan araştırma sürecinde dikkate alınması gerektiğini düşündükleri ilkeler, görüşmeler yoluyla derinlemesine incelenecektir.

Araştırma Yöntemi:

Nitel araştırma deseni farklı yöntemler içermektedir. Bu yöntemlerden biri ise, bireylerin duygu ve deneyimlerini de kapsayacak şekilde belli bir fenomenle ilişkili anlatılarını derinlemesine araştıran fenomolojidir. Fenomoloji yöntemi, katılımcıların sözlerinde gerçeği arama ve derinlemesine açıklamalar üretmeye dayalı bir araştırma yöntemidir.

Katılımcılar- Veri Analizi

Bu yöntem bazı temel kavramlara dayanmaktadır: yaşanılan deneyim, amaçlılık ilkesi, paranteze alma süreci, fenomolojik azalma, yaratıcı varyasyon süreci ve yardımcı araştırmacılardır. Fenomolojik çalışmaların temelini yaşanılan deneyimde amaçlılık oluşturduğu için katılımcıları Doğu Anadolu Bölgesi'nde bir büyükşehirin merkez ilçelerinde temel eğitim düzeyinde idareci olarak görev yapan ve okullarında çocuklarla araştırma yapılmış okul müdürleri oluşturmaktadır. Paranteze alma sürecinde her iki araştırmacı, veri analizi sürecinde bu verileri kullanmak üzere fenomenle ilgili duygu ve deneyimlerini yazılı olarak belirlemişlerdir. Verileri elde etmek için araştırmacılar tarafından geliştirilecek olan bir görüşme formu, alanda uzman bir araştırmacının incelemesinden sonra, katılımcılara uygulanacaktır. Uygulama sırasında, katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri önemlidir. Görüşme kayıtları metinsel düzyazıya dönüştürülerek fenomolojik azalma uygulanacaktır. Veriler ortak anlam bulmak için analiz edilecek, yeni anlamlar bulunmaya çalışılacaktır. Bu aşamada ise Moustakas tarafından beliritlen sekiz basamak dikkate alınacaktır. Böylece yaratıcı varyasyon sürecinin tamamlanması planlanmıştır. Üretilen yeni anlamlar ise yeniden katılımcılarla bir araya gelinerek incelenecektir. Bu şekilde, katılımcılar yardımcı araştırmacı olarak, duygu ve deneyimlerinin yeniden anlamlandırılması sürecine katkı sağlayacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma süreci sonunda ulaşılması beklenen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- Temel eğitim düzeyinde görev yapan okul müdürlerinin fenomene ilişkin duygu ve deneyimleri belirlenerek ortak bir anlam yaratılmaya çalışılacaktır.
- Oluşturulan ortak anlamın çocuklarla yapılan araştırmalarda aranılan etik ilkelerin var olan durumu tespit edilecektir.
- Bu etik ilkelerle ilgili deneyimlerin derinlemesine incelenmesiyle yeni bir anlam geliştirilecektir.
- Geliştirilen bu yeni anlam ilgili literatür ışığında ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne dayalı olarak tartışılacaktır.
- Bu tartışma sonucunda temel eğitim düzeyinde görev yapan okul idarecileri için, okullarında çocuklarla araştırma yapılması sürecinde gözönünde bulundurmaları gereken etik ilkeler, Doğu Anadolu'da bir büyükşehirde görev yapan okul idarecileri bakış açısıyla paylaşılmış olacaktır.
- Bu paylaşımın geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasıyla ilgili öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: araştırmalarda etik, temel eğitim, yönetim-teftiş

Kaynakça

Einarsdóttir, J. (2007). Resrach with children: Methodological and ethical issues. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (2), 197-211. DOI: 10.1080/13502930701321477

Günbayı, İ., Kasalak, G. ve Özçetin, S. (2013). Bilimsel araştırmalarda etik dışı çalışmalar: Bir durum çalışması, *Yükseköğretim Dergisi*, 3(2), 97-108.

İnci, O. (2009). Bilimsel yayın etiği ilkeleri, yanıltmalar yanıltmaları önlemeye yönelik öneriler, Sağlık Bilimlerde Süreli Yayıncılık, [Türk Tıp Dizini], 69-90.

Lahman, M. K. E. (2008). Always othered:ethical research with children. *Journal of Early Childhood Research*, 6 (3), 281-300. DOI: 10.1177/1476718X08094451

Mac Naughton, G., Rolfe, S. A. ve Siraj-Blatchford, I. (2001). *Doing Early Childhood Research: International Perspectives on Theory and Practice*. Open University Press: USA.

Ruacan, Ş. (2005). Bilimsel araştırma ve yayınlarda etik ilkeler, *Gazi Tıp Dergisi*, 16(4), 147- 149.

Sargeant, J. ve Harcourt, D. (2012). *Doing Ethical Research with Children*. Open University Press: England.

Şahin, B. E. ve Dostoğlu, N. (2014). Erken çocukluk döneminde çocukların araştırma sürecine katılımı, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 609-620.

Uçak, N. Ö. ve Birinci, H. G. (2008). Bilimsel etik ve intihal, *Türk Kütüphaneciliği*, 22(2), 187-204.

Uluoğlu, C. (2009). Araştırma etiği. *Sağlık Bilimlerde Süreli Yayıncılık, [Türk Tıp Dizini]*, 47-52.

UNICEF (2004). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. Unicef: Türkiye.

Uzbay, T. (2006).Bilimsel araştırma etiği. *Bilimlerde Süreli Yayıncılık, [Türk Tıp Dizini]*, 19- 26.

Ünal, M., Toprak, M. ve Başpınar, V. (2012). Bilim etiğine aykırı davranışlar ve yaptırımlar: sosyal ve beşeri bilimler için bir çerçeve önerisi, *Amme İdaresi Dergisi*, 45(3), 1-27.

(11621) Okul Yöneticilerinin Sık Değiştirilmelerinin Onların İş Motivasyonu Üzerindeki Etkileri

SİNAN MUTLUSOY — *Yıldız Teknik Üniversitesi*
AYDIN BALYER — *Yıldız Teknik Üniversitesi*

Problem Durumu

Günümüz dünyası küreselleşmenin de etkisiyle sürekli bir yenilenme ve gelişme yaşamaktadır. Her toplum kaçınılmaz bir şekilde bu değişimden etkilenmektedir. Bu değişim ve yenileşime yön veren en önemli unsur bilgidir. Bilgi; güçlü bir toplum oluşturmak için sahip olunması gereken güç kaynaklarının en başında gelmektedir (Aypay, 2015, 40).

Bilginin bu denli önemli bir unsur olarak kabul edildiği bilgi çağında, bilgiye ulaşabilen, onu kullanabilen, paylaşabilen ve üretebilen toplumların dünyada önemli konumlara gelecekleri bilinen bir gerçektir (Drucker, 1993, 18). Birleşmiş Milletler (2015) ülkelerin gelişmişlik seviyesini belirlerken sağlık, gelir ve eğitim olmak üzere üç temel ölçütü baz almaktadır; bu üç temel gösterge daha açık bir ifadeyle ortalama yaşam süresi, kişi başına düşen milli gelir ve eğitim düzeyi (okuryazar oranı ve üniversite/lise mezun sayıları) olarak da ifade edilebilir. Görüldüğü üzere eğitim düzeyi bir ülkenin gelişmişlik seviyesinin belirlenmesinde büyük bir öneme sahiptir. Eğitim düzeyi düşük olan ülkeler küreselleşmenin neden olduğu bu hızlı değişimler rüzgârında savrulan ve sürüklenen taraf olurken; eğitim seviyesinde belirli bir kalite standardına ulaşmış olan gelişmiş ülkeler bu rüzgârlara yön veren konumundadır.

Ancak doyuma ulaşmış ve motivasyonu yüksek bireylerden oluşan örgütlerin verimli olacağı bilinmektedir. Bu çerçevede okul örgütünü yönlendirmede en büyük etkiye sahip olan okul yöneticilerinin çalışma motivasyonunun yüksek olması hiyerarşik olarak alt düzeylerde bulunan çalışanlara da etki edecek ve örgütte pozitif bir ivmelenme yaratacaktır. Bursalıoğlu'nun (2013) da ifade ettiği gibi okul örgütünün hedeflerini gerçekleştirecek, yapısının devamını sağlayacak ve iklimini koruyacak öğelerin en başında okul yöneticileri gelmektedir. Yöneticilerin başarılı olup olmaması, astların örgütün hedefleri doğrultusunda çalışmalarına; kabiliyetlerini, donanım ve bilgilerini bu amaçlar ekseninde kullanmalarına bağlıdır (Özdemir, 2008, 7). Yöneticileri tarafından motive edilmiş astlar verimli bir çalışma ortamı oluşturacak, bu pozitif örgüt iklimi işgörenlerin ferdi olarak tatmin olmalarını sağlayacak ve aynı zamanda örgütün hedefleri doğrultusunda ilerlemesine büyük katkı sunabilecektir. Bu kapsamda okul yöneticilerinin öğretmenleri tanımaları ve onları hem örgütsel hem de kişisel amaçları doğrultusunda güdülemeleri gerekmektedir. Bu da ancak yöneticilerin o kurumlarda öğretmenleri tanıyacak kadar zaman geçirmeleriyle olanaklı görülmektedir. Ancak okul yöneticilerinin seçilme, atama ve yer değiştirmeleriyle ilgili değişiklikler zaman zaman bu durumu engelleyebilmektedir. Okul yöneticileriyle ilgili bu durum farklı dönemlerde değişik bir seyir izlemiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), okul yöneticilerinin bulundukları kurumlarda uzun süreler kalmalarını önlemek amacıyla, ilk olarak 2005 yılında okul yöneticilerine yer değiştirme uygulaması başlatmış olsa da bu uygulama çok uzun soluklu olmamıştır (Tonbul, Sağıroğlu, 2012). 2010 yılında ise "MEB, Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliği" resmi gazetede yayınlayarak yürürlüğe sokmuş ve kamuoyunda 'rotasyon' adıyla bilinen zorunlu yer değiştirme uygulamasını başlatmıştır. Bu tarihten itibaren okullardaki yönetici kadrolarında büyük değişikler yaşanmıştır. 2015 yılında ise son yönetici yönetmeliği resmi gazetede yayınlanmış ve bu yönetmelik gereğince idarecilik görevi dört yıl (+4) ile sınırlandırılmıştır. Yapılan bu yönetmelik değişiklikleriyle bir yöneticinin aynı okulda görev yapma süresi oldukça kısalmış ve okullardaki yönetim kadrolarının değişim sirkülâsyonu oldukça hızlanmıştır. Okulun başarısı için hayati öneme sahip olan okul yöneticileri eskiye oranla daha sık değiştirilmektedir. Bu nedenle mevcut araştırmanın amacı okul yöneticilerin sık değiştirilmelerinin onların iş motivasyonu üzerindeki etkilerini ortaya çıkartmaktır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem: Okul yöneticilerinin sık değiştirilmelerinin onların iş motivasyonu üzerindeki etkilerinin ortaya konulması için yürütülen bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım, Şimşek, 2011, 39). Bu çalışmada nitel bir araştırma deseni olan "durum çalışması" yaklaşımı kullanılmıştır. Durum çalışması, bir veya daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine araştırıldığı ve irdelendiği bir yöntemdir (McMillan, 2000, 45). Yıldırım ve Şimşek (2011) durum çalışmasını bir veya birkaç durumun derinliğine araştırılması ve duruma ilişkin verilerin bütüncül bir yaklaşımla analiz edilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme kullanılarak toplanmıştır. Karasar'ın (2007) belirttiği üzere "Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir". Araştırmacıya bu esnekliği sağladığı için bu yöntem kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede amaç bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013, 151). Okul yöneticilerinin sık değiştirilmelerinin onların iş motivasyonu üzerindeki etkileri konulu araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilk ve ortaöğretim kurumlarında halen görev yapmakta olan 40 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklenen Sonuçlar: Okul yöneticilerinin sık değiştirilmelerinin onların iş motivasyonu üzerindeki etkilerinin ortaya konulması için yürütülen bu araştırmada okul yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan yer değiştirme politikalarını ne kadar benimsediklerine dair görüşleri ve düşünceleri ortaya konacak ve aynı zamanda mevcut politikaların ihtiyaca cevap verip veremediği gibi konular irdelenmeye çalışılacaktır. Bu araştırmadan beklenen okul yöneticilerinin motivasyon seviyelerini kısmen de olsa ortaya çıkarmaktır. Öğrenci başarısının belirlenmesinde birçok değişkenin rolü olmakla birlikte okulun ve okul yöneticisinin bu anlamda önemli bir yer tuttuğu değerlendirilmektedir (Balyer, 2013, 184). Çünkü okul yöneticileri okulların en kritik öğelerinden bir tanesidir ve okulların etkililiği ve başarısı, toplumun geleceğini doğrudan etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında okulların iyi yönetilmelerinin önemi büyüktür. Okul yöneticileri öğretmenlerin, işlerinde motive olmalarına yardımcı olmalıdır. Çünkü işine kendini adamış, bütün enerjisini bu yönde harcayan bireyler örgütün amaçlarına ulaşmasında kuşkusuz katkı sağlayacaklardır. Bunu gerçekleştirebilmesi için okul yöneticilerinin öncelikli olarak kendilerinin yüksek bir motivasyona sahip olması ve okulun amaçlarını benimsemiş olmaları gerekmektedir ki öğretmenler ve öğrenciler için iyi birer örnek teşkil edebilsinler ve okul için olumlu bir fark yaratabilsinler.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Değişim, Motivasyon

Kaynakça

Aypay, A. (2015). *Eğitim Politikası.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Balyer, A. (2013). Okul Müdürlerinin Öğretimin Kalitesi Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi***,** 19(2), 181-214

Başaran, İ. E. (1998). *Yönetimde İnsan İlişkileri, Yönetsel Davranış***.** Ankara, Kadıoğlu Matbaası.

Başar, H. (1995). *Eğitim Denetçis***i.** Ankara: Pegem Yayınları.

Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Drucker, P. (1993). *Kapitalist Ötesi Toplum***.** Çev: Belkıs Çorakçı. İstanbul: İnkılap Yayınları.

Durkheim, E. (1950). *Eğitim ve Sosyoloji.* Çev: Pelin Ergenekon

Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Eren, E. (2001*). Yönetim ve Organizasyon*, İstanbul: Beta yayınları

Gedikoglu, T. (2005). Avrupa Birligi Sürecinde Türk Egitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Egitim Fakültesi Dergisi,*1(1), 66-80.

Gökçe, F. (2000). Değişme Sürecinde Devlet ve Eğitimi, (4. baskı). Ankara: Tek Ağaç Yayınları.

Hoy,W. Cecil, M. (2010). *Educational Adminstration: Theory, Research and Practice,* (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.

TUIK İnsani Gelişme Endeksi. [03.10.2016]. www.tuik.gov.tr

Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi***.** 20. bs. Ankara: Nobel.

Özdemir, S. (2008). İş hayatında Motivasyon Problemlerine Çözüm Önerisi: İhtiyaç ve İsteklerin Farkındalığı Yaklaşımı. *Orta Asya ve Kazakistan'ın Ekonomisinin Modernizasyonu Uluslararası Konferansı*. 2008. Almatı: s. 4.

Özden, Y. ve Turan, S. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. 4. bs. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Taymaz, H. (1995). *Okul Yönetimi.* Ankara: Saypa Yayınları.

(11630) Alo 147: Bilgi Uçurma (Whistle-Blowing) Açısından Okul Yöneticilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

HAYRİYE SULTAN TUNÇ — *MEB*

ASİYE TOKER GÖKÇE — *Kocaeli Üniversitesi*

Problem Durumu

Günümüzde örgütlerin yönetimi ve denetimi giderek şeffaflaşmaktadır. Örgütlerin etik dışı ya da yasa dışı eylemler sonucunda zarar görmemesi için; söz konusu eylemlere tanık olan bilgi sahibi kişiler tarafından, sorunları çözme güç ve yetkisine sahip kişilere bildirilmesi gereklidir.(Toker-Gökçe, 2013a) Bu durumu bilgi uçurma (whistle- blowing) kavramı ile tanımlamak mümkündür.

Bilgi uçurma resmi veya resmi olmayan biçimde; içe veya dışa; kimliğini açıklayarak veya kimliğini saklayarak gerçekleşebilir. Bilgi uçuranın gözlenen yanlışı örgütün belirlediği kurallara göre rapor etmesi *resmi bilgi uçurma*, güvendiği bir yakınına bildirmesi *resmi olmayan bilgi uçurma*, örgüt içinde, bu yanlışı düzeltmeye yetkisi olan birilerine rapor etmesi *içe bilgi uçurma*; yetkisi ve gücü olduğuna inandığı, örgüt dışında birilerine bildirmesi *dışa bilgi uçurma*; bilgiyi uçuran, bu sırada gerçek adını kullanıyor veya kimliğini açıklayıcı bilgi ekliyorsa *kimliği belirli bilgi uçurma*; takma ad kullanıyor veya kimliğini *gizliyorsa anonim bilgi uçurma* olarak tanımlanır (Lewis ve Vandekerckhove, 2015; Toker-Gökçe, 2013b; Toker-Gökçe, 2014; Aktan,2006).

Örgüte yönelik faydaları göz önüne alındığında bilgi uçurmanın teşvik edilmesi önemlidir. ABD, Birleşik Krallık (Yeoh, 2014), Romanya (Lewis ve Vandekerckhove, 2015) gibi bazı ülkelerde bilgi uçurmayı teşvik edecek ve bilgi uçuranların yasal olarak korunmasına yönelik uygulamalar bulunmaktadır. Ülkemizde de Başbakanlık İletişim Merkezi (BİMER), Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (CİMER), Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi (MEBİM) gibi bilgi uçurmanın resmi kanallarla gerçekleştirilmesine yönelik uygulamalar olarak düşünülebilir.

Bilgi uçuma Türkiye'de hem yöneticiler, hem de iş görenler tarafından bilinen bir kavram değildir. Her örgütte yasa dışı, etik dışı uygulamalar ile karşılaşılabilir. Bu durumun en aza indirilebilmesi için iki yönlü iletişim kanallarının açık olması şarttır (Gökçe, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı iletişimi sağlamak, eğitim sisteminin aksayan yerlerini görebilmek, sistemden etkilenen bireylerin sorunlarını çözüme kavuşturmak ve bilgi almak istedikleri konular hakkında MEB'e doğrudan ulaşılmasını sağalmak amacıyla 'ALO 147' olarak bilinen Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezi (MEBİM)'i kurmuştur.İletişim merkezine yapılan başvuruları çözüme ulaştırmak için farklı yollar izleyebilmektedir. İletişim Merkezinin il ve ilçelerd bulunan destek bürosu ALO 147 başvurusuna konu olan kurumun yönetimiyle iletişime geçerek bilgi isteyebilir, problemin çözüme kavuşturulması için kurum yönetimini yetkilendirebilir, başvuru doğrudan kurum yönetimi ile ilgiliyse başvuruyu gerekçe tutarak inceleme ya da soruşturma açılması talebinde bulunabilir. Bu süreç sonucunda başvuruda bahsi geçen kişiler yaptırımlarla karşılaşabilir.

Bilgi uçurma, genellikle örgüt için bir tehdit olarak algılanmakla birlikte; yöneticiler tarafından desteklendiğinde, örgütün etkililiğini ve sürdürülebilirliğini artıracak önemli bir araçtır (Gökçe, 2013a). Akademik çevrede bilgi uçurmanın toplumsal yararları üzerinde anlaşmaya varılan anlaşılmış olmakla birlikte, yöneticilerin bu kaynağı nasıl şekillendirdiği konusunda sınırlı araştırma bulunmaktadır (Lewis ve Vandekerckhove, 2015). Ülkemizde ise okul yöneticilerinin bilgi uçurma ile ilgili görüşlerine yönelik herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Eğitim örgütlerinde bilgi uçurma sonuçlarından en çok etkilenenler, örgütün amacına yönelik yasal ve etik değerler çerçevesinde yönetilmesinden sorumlu olan okul yöneticileridir. Okul yöneticilerinin bilgi uçurma konusundaki görüşlerinin ne olduğu hakkındaki belirsizliğin giderilmesi hem yönetim süreçlerinin işleyişi hem de hesap verebilirlik açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmanın okul yöneticilerinin bilgi uçurma yollarından biri olarak tanımlanabilen ALO 147' ye yönelik görüşlerini ortaya koyarak literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada "Okul yöneticilerinin bilgi uçurma yollarından biri olan ALO 147' ye yönelik görüşleri nelerdir?" sorusuna cvap aranacaktır.

Araştırma Yöntemi

Okul yöneticilerinin ALO147 MEB İletişim Merkezi'nin kullanımına yönelik görüşlerinin ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasına; duruma ilişkin etkenlerin ilgili durumu nasıl etkiledikleri veya ondan nasıl etkilendiklerini açığa çıkarmaya odaklanır (Yıldırım ve Şimsek, 2008: 77).

Çalışma grubunu Kocaeli ili İzmit ilçesinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde devlet okullarında görev yapan ve 10 okul müdürü ve yardımcısı oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturmada, katılımcıların en az bir kere ALO 147 MEB İletişim Merkezi başvurularını cevaplamış olmasına ve çalışmaya katılama istekli olmasına dikkat edilmiştir.

Veri toplama yöntemi olarak görüşme kullanılmıştır. Çalışma grubu ile yapılan bireysel görüşmeler için yer ve tarih önceden belirlenmiştir. Görüşmelerde veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda şu sorulara yer verilmiştir:

1- ALO 147 ye yapılan başvurular hakkında düşünceleriniz nelerdir?

2- ALO 147' ye kurumunuz hakkında yapılan başvurular hakkında düşünceleriniz nelerdir?

3- ALO 147' ye başvuran bilgilerinin açık/gizli tutulmasıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?

4- Kurumunuz hakkında yapılan ALO 147 başvurularını sonuçlandırmaya yönelik yaptığınız çalışmalar nelerdir?

5- Kurumunuz hakkında yapılan hakkında yapılan ALO 147 başvurularının öğretmen ve yöneticiler üzerine etkisi hakkında görüşleriniz nelerdir?

6- ALO 147 başvuruları sonucunda karşılaşılan yaptırımlar hakkında görüşleriniz nelerdir?

7- Size göre kumunuz hakkında yapılan hakkında yapılan ALO 147 başvuruların yönetimsel avantajları/dezavantajları nelerdir?

8- ALO 147'nin etkili kullanımına yönelik önerileriniz nelerdir?

Veri toplama aracı ile elde edilecek veriler içerik analizine tabi tutulacaktır. İçerik analizi ile verilerin tanımlanması, verilerde saklı gerçeklerin ortaya çıkması ve belirli kavramlar çerçevesinde toplanması amaçlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Örgütlerde olması muhtemel etik dışı durumları öngörmek, bunlara engel olmak veya kısa sürede düzeltici ve hafifletici önlemler alabilmek, örgütlerin zarar görmemesi için bu olumsuz süreci başarılı şekilde yönetmek örgüt yöneticilerinin sorumluluğundadır. Okul yöneticilerinin bu olumsuz durumları açığa çıkaran bilgi uçurmaya karşı tutumu örgütün geleceğini belirlemektedir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin, bilgi uçurma yollarından biri olan ALO 147 MEB İletişim Hattı'na yönelik görüşlerini belirleyerek bunları bilgi uçurma kavramı çerçevesinde yorumlanarak sonuca ulaşılacaktır.Elde edilecek sonuç, Bilgi uçurmanın örgüt için tehdit olarak algılanması, bilgi uçuranların örgütün zararına eylemlerde bulunduğu gibi olumsuz görüşlerle karşılaşılacağı gibi, bilgi uçurmanın örgütün amaç ve eylemlerini başarılı kılmaya yönelik uygulama olduğu gibi olumlu görüşlerle karşılaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: bilgi uçurma, whistle-blowing, okul yöneticisi, ALO 147,

Kaynakça

Aktan, Coşkun Can, " Organizasyonlarda Yanlış Uygulamalara Karşı Bir Sivil Erdem, Ahlaki Tepki Ve Vicdani Red Davranışı: Whıstleblowıng" Mercek Dergisi Ekim Sayısı, 2006.S.1

Lewis, D. And Vandekerckhove, W. (2015). Does Following A Whistleblowing Procedure Make A Difference? The Evidence From The Research Conducted For The Francis Inquiry. En Lewis, D. y Vandekerckhove, W. (eds.) Developments in whistleblowing research. Londres: International Whistleblowing Research Network.

Toker-Gökçe, A. (2013a). Relationship between whistle-blowing and job satisfaction and organizational loyalty at schools in Turkey. Educational Research and Reviews. 8(14), 1186-1197.

Toker Gökçe A. (2013b). Teachers' value orientations as determinants of preference for external and anonymous whistleblowing. International Journal of Humanities and Social Science, (3)4, 163-173. Toker Gökçe, A. (2013b). Okullarda bilgi uçurma: İş doyumu ve örgütsel bağlılık ilişkisi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 22, 261-282.

Toker-Gökçe, A. ve Alataş, H. (2014). (11-13 Eylül 2014). Öğretmenlerin İstenmeyen Yönetici Davranışlarına Yönelik Tutumları: Bilgi Uçurma (Whistle-blowing) mı? Sessiz Kalma mı? V. Eğitim Yönetimi Forumu Bildiri Özetleri Kitabı. EYFOR, Konya.

Yeoh, P. (2014). Whistleblowing: motivations, corporate self-regulation, and the law. International Journal of Law and Management, 56(6), 459-474.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

(11650) Mutlu Okul Standartlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

ERTUĞ CAN — *Kırklareli Üniversitesi*

ŞENOL SEZER — *Ordu Üniversitesi*

Problem Durumu

Mutlu bireylerin gelecekten umutları ve verimlilik düzeyleri daha fazla, okul başarısı ve yaşam kalitesi yüksek, olumlu ve yaratıcı düşünme becerileri daha yeterlidir. Bu nedenle, aileler kadar okullar da çocukların mutluluğu konusunda sorumludur (Hal et al., 2014). Okulda öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağlamak, sadece akademik alanda değil aynı zamanda duygusal gelişim, etkili iletişim, yaşam başarısı ve kendini gerçekleştirme alanlarında öğrencilerin becerilerini artırmalarına katkıda bulunmaktadır (Bird & Markle, 2012).

Mutlu okulların kavramsal çerçevesi aynı zamanda pozitif psikolojinin unsurlarını da kapsamaktadır. Bu unsurlar, olumlu duygu, katılım, ilişkiler, anlam ve başarı olarak sıralanmaktadır (UNESCO, 2016).

Okulda öğrencilerin mutluluğu, belirli çevresel faktörler ile öğrencinin okuldan beklentileri ve kişisel ihtiyaçları arasındaki uyum sonucu oluşan duygusal iyi oluş şeklinde ifade edilmektedir (Engels, Aelterman, Petegem ve Schepens, 2004). UNESCO (2016) tarafından Asya-Pasifik ülkelerinde yapılan araştırmada mutlu okul için 22 farklı standart belirlenmiştir. Bu standartlar insanlar, süreçler ve mekân ile ilişkilendirilmiştir. İnsanlar standardı başlığı altında; diğer öğrencilerle arkadaşlık, öğrenciler ve öğretmenler arasında iyi ilişki, özel ihtiyacı olan öğrencilere yardımcı olma, bölgesel toplulukların desteğini sağlamak, anne baba desteği ve okul liderliği olarak sıralanmaktadır. Süreçler standardının alt başlıkları olarak, takım çalışmasına dayalı öğrenme, günlük yaşam için faydalı öğrenme içeriği, ödev ve sınavlar bakımından kabul edilebilir bir iş yükü, okulda ve sınıfta görüş bildirme özgürlüğü, ilginç ve çekici öğrenme etkinlikleri, öğretmenlerden sürekli geribildirim, müfredat dışı etkinlikler ve sınıf dışında öğrenme belirtilmektedir. Mekân standardının alt başlıkları olarak ise, açık hava, oyun ve yeşil alanlar, yaratıcı görsel görüntüler, sıcak ve samimi bir öğrenme ortamı, farklı ihtiyaç ve geçmişe sahip öğrenciler için uygun ortam, iyi beslenme; stres, rekabet ve zorbalıktan uzak güvenli bir okul ortamı şeklinde sıralanmaktadır. okullar, toplumun, kabul ettiği, beklentilerini karşıladığı, memnun olduğu ve desteğini aldığı kurumlar olmalıdırlar. Okulların en önemli öğesi öğrencilerdir. Öğrencilerin okullarından mutlu olmaları, okullarını sevmeleri ve severek okullarına gitmeleri istenir ve beklenir. Çünkü, okulu, öğretmeni, dersi sevmeyen öğrenci eğitimden istenilen faydayı elde edemez ve yaşamda başarısız olur. Öncelikle, öğrencilerin mutlu olabilecekleri okulların oluşturulmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Literatürde farklı kaynaklarda belirtilen bu tür mutlu okula ilişkin farklı standartların öğretmenler tarafından tanımlanması ve derecelendirilmesine ilişkin görüşlerin alınması büyük önem taşımaktadır

Amaç: Araştırmanın amacı öğretmenlerin mutlu okul için standartlara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1-Öğretmenlerin mutlu okul için standartlara ilişkin görüşleri nelerdir?

2-Öğretmen görüşlerine göre, mutlu okul için standartların öncelik düzeyi nedir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, nitel araştırma desenindedir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında Kırklareli il merkezindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli 20 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem tekniğiyle belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklem tekniğinde amaç, göreli olarak küçük bir örneklem grubu oluşturmak ve bu örneklemde araştırılan probleme ilişkin görüş ve deneyimlerine başvurulacak bireylerin demografik çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Maksimum çeşitlilik örneklemi, farklılıklarda bileşen önemli ortak örüntüleri belirlemeye olanak sağlamaktadır (Patton, 2014)

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış grid formu ile elde edilmiştir. Grid formu üç bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde, katılımcıların cinsiyet, yaş, meslek kıdemi ve görev yaptığı okul türünü belirleyen olgusal sorular yer almaktadır. II Bölümde, öğretmenlerden mutlu okul için gerekli olduğunu düşündükleri on tane standart yazmaları istenmiştir. III. Bölümde ise her bir katılımcı tarafından belirlenen standartların öncelik düzeylerinin, 1 ile 10 arasında sıralanması istenmektedir.

Bu çalışma, nitel araştırma desenindedir. Bireylerin belirli konularda bizzat kendi deneyimlerine bağlı görüşlerini ayrıntılı bir şekilde incelemeye olanak veren bir araştırma yöntemi olması, bu çalışmanın nitel araştırma deseninde yürütülmesinde etkili olmuştur (Creswell, 2015; Denzin ve Lincoln, 2005; Marshall ve Rossman, 2006; Singh, 2007).

Veriler nitel analiz yöntemiyle analiz edilecektir. Katılımcıların doldurdukları yapılandırılmış grid formları analiz öncesinde okul türlerine göre ayrılmış, sırayla K1, K2, K3, K4, ...K20 şeklinde kodlanmıştır. Grid formunda yer alan tüm görüşler tabloda gösterilmiş, aynı sözcüklerle yazılan görüşler aynı kategoride değerlendirilmiştir. Aynı temayı yansıtan kategorilerden temalar oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya 10 erkek, 10 kadın öğretmen katılım sağlamıştır. Katılımcıların görev yaptıkları okul türleri incelendiğinde, 2 öğretmenin ilkokulda, 7 öğretmenin ortaokulda ve 11 öğretmenin ise akademik lisede görev yaptıkları görülmektedir. Katılımcılardan 1 öğretmen 1-10 yıl kıdeme sahip iken, 19 öğretmen 15 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcıların yaş ortalamasının 45'in üzerinde bulunduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mutlu okul için belirttikleri standartlar ile bu standartları öncelik düzeyine göre sınıflandırmalarına yönelik görüşlerinin analiz işlemleri devam etmektedir. Öncelikle öğretmen görüşlerinin farklı temalar altında sınıflandırılması ve kategorilere ayrılması işlemi yapılmaktadır. Ancak ilk değerlendirme sonuçlarına göre literatür ile uyumlu bir şekilde öğretmenlerin mutlu okul standartlarını genel olarak insanlar, mekân, araç-gereç, süreçler, şeklinde sınıflandırdıkları söylenebilir. Öğretmenlerin mutlu okulu tanımlamaları, bu konuda standartlar belirtmeleri aşamasında zorlanmaları da ayrıca değerlendirilmesi gereken bir bulgudur.

Anahtar Kelimeler: Mutlu okul, öğretmen, standart, öncelik

Kaynakça

Bird, J. M., & Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: Promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *American Journal of. Orthopsychiatry, 82*(1), 61-66. http://dx.doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01127.x Adresinden 18.01.2017 tarihinde erişildi.

Creswell, J. W. (2015). Nitel araştırma yöntemleri. (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The sage handbook of qualitative research. California: Sage Publications.

Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V, & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of the pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies, 30,* 127-143. http://dx.doi.org/10/1080.0305569032000159787 Adresinden 13.01.2017 tarihinde erişildi.

Hal, G. V., Bruggeman, B., Aertsen, P., Gabriëls, J., Marechal, E., Mortelmans, W., Rotsaert, J., & Dongen, S. V. (2014). A survey on happiness in primary school children in Flanders. *European Journal of Public Health, 24*(2), 247-248. DOI: http://dx.doi.org/10.1093/eurpub/cku165.006 Adresinden 18.01.2017 tarihinde erişildi.

Marshall, C., & Rosman, B. G. (2006). Designing qualitative research. California: Sage Publications.

Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Singh, K. (2007). Quantitative social research methods. Californi: Sage Publications.

UNESCO (2016). *Happy schools: A framework for learner well-being in the Asia-Pasific.* Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/open-access/termsuse-ccbysa-en Adresinden 15.01.2017 tarihinde erişildi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

(11686) İlkokullarda Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Stratejik Planlamaya İlişkin Algıları

MEHMET ALİ YARIM — *Erzurum Vali Hafız Paşa İlkokulu*

ŞÜKRÜ ADA — *Uludağ Üniversitesi*

Problem Durumu

Küreselleşen dünyada meydana gelen hızlı değişmeler işletmeleri başarılı olabilmeleri için yeni yetenekler geliştirmeye zorlamaktadır (Akgemici, 2013).Dünyadaki rekabet koşulları, örgütlerin hızla değişen, dinamik çevresi, beklentilerin yükselmesi ve değişmesi, örgütleri daha önce olmadığı kadar stratejik düşünmeye itmektedir. Bu nedenle geleceğe yönelik stratejiler geliştirilmesi ve gelecek için stratejik planların yapılması önem arz etmektedir (Arabacı, 2007).

Eğitim örgütlerinin stratejik bilinç düzeyine sahip olmalarını takiben, kurumların değişen ve gelişen dünyayı algılaması, gelecekte karşılaşılabilecek sorunların ve bu sorunlara çözüm yollarının tahmin edilmesi, çevresel fırsatlardan faydalanılması ve oluşan tehditlerin en aza indirgenmesi sağlanabilecektir.

Türkiye'de 24.12.2003 tarih ve 25326 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren'5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nu ile 2006 yılından itibaren tüm kamu kurumlarında olduğu gibi eğitim kurumlarında da 'stratejik plan' yapma zorunlu hale getirilmiştir. Fakat burada üzerinde düşünülmesi ve irdelenmesi gereken konu, Bu uygulamaların kurumlarca bilinip, inanılıp gerektiği gibi mi yapıldığı yoksa planların sadece bir zorunluluk nedeniyle mi yapıldığıdır. Bu uygulamaları eğitim kurumlarında faaliyete geçirecek olan iş görenlerin bu konuda ne derece bilince sahip oldukları ve bu konuya ne derece inandıkları da hala tam anlamıyla tespit edilebilmiş değildir. Ayrıca, hazırlanan planların uygulanıp uygulanmadığı, stratejik yönetim uygulamalarında ne gibi sorunlarla karşılaşıldığı da araştırılması gereken konulardır.

Strateji ve plan genelde birbirine sıkça karıştırılan iki ifadedir. Strateji kavramı uzun süreli tercihler ve hedeflerle ilgilidir. Plan kavramı ise hedeflere ulaşmak için araçlar ve izlenecek yolların belirlenmesi yani neyin nasıl yapılması gerektiğinin belirlenmesidir. Plan kavramı genel anlamda strateji, politika yöntem ve program olarak açıkladığımız tüm konuları kapsayan bir çerçevedir (Eren, 2006).

Plan kavramı, önceden belirlenmiş bir hareket tarzının ifade biçimidir(Ertürk, 2011). Planlama kavramı ise; bir planı ortaya çıkarmak için gösterilen çabaları, bir süreci, sürekli bir şekilde bugünden, gelecek hakkında, kısa ve uzun dönemli hedefler ile bu hedefleri elde edebilmek için takip edilecek yolların neler olabileceğine dair düşünceler üretmektir " (Koçel, 2011).

Stratejik planlama, bir örgütün veya kurumun ne olduğu, ne yaptığı ve neyi neden yaptığına yön veren ve istikamet sunan kararları ve faaliyetleri üretmek için oluşturulmuş eylemler diye tanımlanmaktadır (Bryson, 2011).

Stratejik yönetim kavramı 20.yüzyılın son yarısından itibaren işletme alanında yaygın şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Diğer kavramlar da olduğu gibi Stratejik yönetim kavramını da tek ifade ile anlatmak mümkün değildir. Stratejik yönetimin benzer özellikler taşımakla birlikte farklı noktalara vurgu yapan tanımların yapıldığı söylenebilir(Akgemici, 2013).

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma tarama deseninde betimsel bir çalışma olarak planlanmıştır. Çalışmada eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin stratejik planlamaya ilişkin algıları ile stratejik yönetimde karşılaştıkları sorunların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Karasar (2006)'a göre, olayların, nesnelerin, varlıkların, örgütlerin ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimleyen, açıklayan araştırmalar betimsel çalışmalardır. Betimsel ya da survey çalışmalarda mevcut olan durum belirlenmek istendiğinden, bu tür çalışmalar genellikle doğal ortamda yapılmaktadır. Tarama (survey) araştırmaları herhangi bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin sağlanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

Evren ve Örneklem/Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini 2015–2016 eğitim öğretim yılında Erzurum merkezindeki tüm ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmanın evreni, Erzurum ili sınırları içerisinde faaliyet gösteren ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşmaktadır. Erzurum merkezde (Palandöken, Aziziye ve Yakutiye ilçeleri) 163 tane ilkokul bulunmaktadır. Bu okullarda görevli 1600 öğretmen, 252 yönetici görev yapmaktadır. Araştırmada evren üzerinden örneklem seçilmiş, örnekleme yöntemi olarak basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örneklemede tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır. Bir kişinin seçimi diğer kişilerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2013). Anketin saha çalışması, Erzurum İl Merkezinde bulunan 30 ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Erzurum merkez ilkokullardaki öğretmen ve yöneticilerden oluşan toplam 1852 eğitim çalışanının Örneklem sayısı, %95 güven seviyesi ve %5 hata payı ile yapılan hesaplamada 319 olarak hesaplanmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda ulaşılan 420 örneklemin araştırmanın güvenirliği açısından yeterli olacağı düşünülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yöneticilerin stratejik planlama algısına yönelik düşüncelerine bakıldığında, startejik planlama konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip oldukları, stratejik planlama hakkında olumlu bir tutuma sahip oldukları, stratejik planlama uygulama süreci rol paylaşımında olumlu bir tutum sergiledikleri, stratejik planlamaya olan inançlarının olumlu yönde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ise; stratejik planlama konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları, stratejik planlama hakkında olumsuz bir tutuma sahip oldukları, stratejik planlama uygulama süreci rol paylaşımında olumlu yönde oldukları, stratejik planlamaya olan inançlarının olumsuz yönde olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyetin öğretmenlerin stratejik plan algılarını etkileyen bir faktör olmadığı, kıdemin yönetici görüşlerine göre, "Stratejik planlama hakkında bilgi" ve "Stratejik Planlama Hakkında Olumsuz Tutum" boyutlarında kıdem yılı 10 yıl ve aşağısı olanlarla 25-30 yıl arası olanlar arasında kıdem yılı 25-30 yıl olanlar lehine bir farklılık olduğu görülmüştür.

Yöneticilerin ve Öğretmenlerin kıdem değişkeni ile startejik planlama algıları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Starteji, stratejik planlama, ilkokullar, yönetici, öğretmen, yönetim, algı

Kaynakça

Akgemici, T.(2013). Stratejik Yönetim, Ankara: Gazi Kitabevi.

Arabacı, İ.B. (2007). Stratejik Planlamada Amaç, Misyon, Vizyon ve Örgütsel Slogan Gerçekleştirme Düzeyini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, A. Ü. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 3, s.s 85-98.

Barca, Mehmet ve Hızıroğlu, Mahmut, (2009), "2000'li Yıllarda Türkiye'de Stratejik Yönetim Alanının Entelektüel Yapısı", Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, S: 4, (Nisan), ss.113-148.

Bryson, J.M. (2011). Strategic Planning ForPublicAndNonprofitOrganization. San Fransisco, Jossey-BassPublishers.

Büyüköztürk Ş. vd. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Akademi

Çetin, H. (2012). "Eğitim Kurumlarinda Stratejik Planlama Bilinç Düzeyi Ve Stratejik Yönetimde Karşilaşilan Sorunlar: Denizli Ilinde Bir Araştirma."Yayınlanmış Doktora Tezi. Isparta, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

DPT. Kamu İdareleri İçin Stratejik Planlama Kılavuzu, 2.Surum, Başbakanlık, Haziran 2006.

EARGED, (2007). "Planlı Okul Gelişim Modeli, "Okulda Stratejik Yönetim", Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

Eren E. (2006). Stratejik yönetim, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Ertürk, Mümin (2011), İşletme Biliminin Temel İlkeleri, Gözden Geçirilmiş 8. Baskı, Beta Basım, İstanbul.

Kaufman, J.L.,Jacobs, H.M. (1987). A Public Planning Perspective On Strategic Planning. Co-Author WithJerome L. KaufmanInReadingsIn Planning Theory,

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi (16. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Koçel, T. (2011), İşletme Yöneticiliği, İstanbul: Beta Basım A.Ş.

(11697) Culturally-responsive leadership practices: A comparative study of Irish and Turkish Primary Schools

GÜL KURUM MARTIN BROWN GERRY MCNAMARA JOE O'HARA ŞAKİR ÇINKIR

Ankara Üniversitesi Dublın Cıty Unıversıty

Problem Durumu

Leadership is an important component of successful or effective organizations including education. Many researches on educational leadership have pointed out that there is a strong relationship between principal leadership and organizational effectiveness (see Hallinger & Heck, 1996; Leithwood & Jantzi, 2000; Fullan, 2006). As Hallinger (1996) has mentioned, principals play a critical role in the lives of teachers, students and schools' (p. 5). On the other hand Kelley, Thornton & Daugherty (2005) also have stated that education leadership is possibly the most important single determinant of an effective learning environment (2005, p. 17). As the educatioal leadership practices has gained importance there has been an increasing rise in the development of different kinds of leadership approaches. One of these leadership approaches can be regarded as culturally-responsive leadership.

Culture, consisting of values, beliefs, attitudes, and behavior of a group of people, can be defined as a comprehensive and complex system. In this complex system, pattern of human behaviour is shaped. It plays a predominant role in the way people think, learn, lead, follow and communicate. Culture influences employee motivation, superior-subordinate relationships, authority, leadership behavior and interpersonal relationships (Osuoha, 2002).For this reason, cultural differences influence leadership styles, norms, role expectations, and traditions governing the relationship among various members of society. These are strong determinants of effective leadership behavior in a society (Fatehi, 1996). All told, it can be said that people from various cultures develop certain life styles, philosophy and value systems, which influence their pattern of behavior and leadership approaches.

The current developments like globalizations and improvements in information, communication and transportation Technologies have created a multicultural organization in education, in which individuals from students to teachers come from many countries, cultures or religious background. For this reason, the leaderhip theories, developed with the notion that leaders have had common shared culture (Osuoha, 2002), may change with the assumption that different cultures have required culturally-responsive leadership styles. It can be said that multicultural schools need culturally-responsive leaders.

Culture and leadership have become an important issue and many writers have combined these two concepts under the concepts of multicultural leadership, cross-cultural leadership or culturally-responsive leadership and defined them in a different way. Akiga & Lowe (2004) have defined cross-cultural leadership as "the ability of a leader to intentionally and discretely affect and motivate members of a culturally different group toward the achievement of objectives by appealing to the shared knowledge and meaning systems of that culturally different group. On the other hand, multicultural leadership covers deep immersion within diverse cultures to figure out their values and unique context and enables people to gain insight on how to create value for customer, promote employees and run organizations at different parts of the world (Soo, 2012). According to Lindsey, Roberts and CampbellJones (2005; cited by Aguilar, 2011) culturally-responsive leaders must have 5 competency standards: They can assess culture, value diversity, manage the dynamics of difference, institutionalize cultural knowledge and adapt to diversity. Although there are different concepts for culturally-responsive leadership, they have much in common. All told, it can be said that culturally-responsive leaders are expected to address the shared cultural values, symbols to the members of organization in order to reach organizational goals.

As a result, in many countries, school communities have become more multicultural and diverse because of migrations, student mobility for studies, economic reasons, employment opportunity or wars (Dimmock & Walker, 2005). Ireland and Turkey can be good examples of those countries, where many refugees or students have come to. For these reasons, culturally-responsive school leadership practices have gained more importance. Because school leaders have important roles to lead staff and students coming from different cultures for well educated generations. In this context the purpose of this study is to identify cross-cultural school leadership competencies and find out the challenges faced by school leaders while leading school communities from different cultures. In accordance with this purpose, the following questions were answered: 1. What are the views of principals, teachers, school secretary and parent representatives about principals' leadership techniques? 2. What is told in the documents of mission and vision statements, national test scores about principals' leadership techniques?3.What are the similarities and differences about culturally-responsive school leadership practices between Ireland and Turkey?

Araştırma Yöntemi

In this study, a qualitative research method and case study will be used. Case study research, commonly referred to as a 'triangulated research strategy' (Tellis, 1997, p. 2), differs from other forms of research, such as surveys, where the researcher normally studies a phenomenon within its naturally occurring environment. Furthermore, Case study consists of the collection and recording of data about a case or cases, Sometimes, it can requires to evaluate a specific case in evaluation research, in which, the case itself is really essential to merit investigation (Bassey, 1999, pp. 26-27). In case

studies, the researcher is not so much concerned with gathering small amounts of data about a large number of cases, but rather about 'understanding the complex interplay between a given phenomenon and its broader context' (Iorio, 2004, p. 60). All told, it is possible to say that case study is an enquiry in a real-life context.

Reiterating Wolcott's (1973) avowal that it is only through in-depth case studies of school leaders that 'the dynamics of the system and the interactions of the people within it can be seen in their functional totality' (p. xx). The study group will consist of school community in general. In order to get a complete a picture of the Principals leadership techniques, it will plan to spend about five days in the case school and within this time frame the principal, vice principal, teachers, the school non-teaching staff and parent representatives will be interviewed and about five classes across the school will be observed. The researchers collect data by analyzing the school's mission statement, test scores derived from national standardized tests.

Following on from the field collection phase of the study; stage 1 of the analysis will consist of an analysis of interview data using Miles and Huberman's (1994) component of data analysis model. In the stage 2, using Bowens (2009) document analysis model, various documents such as the mission statement, test scores will be examined and interpreted to understand and aid the understanding of the phenomenon at hand. Finally, stage 3 involved the convergence of stage 1 and 2 of the analysis to provide an overall interpretation of the study.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Educational organizations consist of various teaching/non-teaching staff and students from different cultures. In this diversity, culturally-responsive school leaders should see their role as being bridge builders among people from various cultures. They also are expected to address the shared cultural values, symbols to the members of organization in order to make members follow them (leaders). From this point of view, the data collected by menas of interviews, document analysis, observations can be a good proof about principals' school leadership sytle. As Banks (2010) has emphasized that educational organizations have multicultural features and "multicultural education includes the notion that all students, regardless of their gender, social class, ethnic, racial and cultural characteristics, should have an equal oppotunity to learn in school." For these reasons, there are some competencies like being globally literate, curious, life-long learner, mature, flexible, tolerant for ambiguity, culturally-responsive school leaders should have.

To sum up, it may be said that leadership matters on effective school as a whole in almost all cultures. Hallinger and Hecks' (1996) view that 'principals exercise a measurable though indirect effect on school effectiveness and student achievement' (p. 186). However when it comes to principals' leadership behaviours in two different countries, it probably differs in such matters like culture, needs of school community, legal procedures. All in all, since both countries have multicultural school community, principals are expected to have technical knowledge, managerial competency, communication effectiveness and develop and keep good interpersonal relations, learn from experience, respect the differences, integrate multiple perspectives in school management to lead the school community in a culturally-responsive way.

Anahtar Kelimeler: Culturally responsive leadership, comparative study, school leader

Kaynakça

Aguilar, L. M. (2011). *Culturally responsive leadership: Inspiring reaching within in order to reach out*. (Unpublished master's thesis). Concordia University, Portland.

Akiga, & Lowe, K. B. (2004). Cross-cultural leadership (p. 301-307). *Encyclopedia of Leadership*, California: SAGE Publications.

Banks, J. A. (2010).Multicultural education issues and perspectives (Seventh Edition). In J: A. Banks & C. E. Mcgee Banks (Eds.). *Multicultural education: Charactersitics and goals* (p. 3-26). USA: Wiley.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.

Dimmock, C. & Walker A. (2005). *Educational leadership: culture and diversity*. London: SAGE Publications.

Fatehi, K. (1996). International management: A cross-cultural and functional perspective. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.

Fullan, M. (2006) *Turnaround leadership*. Jossey-Bass: San Francisco.

Hallinger, P., & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.

Iorio, S. H. (2004). *Qualitative research in journalism: Taking it to the streets*. London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.

Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationships between measures of leadership and school climate. *Education, 126*(1), 17-25.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). Principal and teacher leadership effects: A replication. *School Leadership & Management*, *20*(4), 415-434.

Miles, M. & Huberman, A. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded source book (2nd ed.).* Thousand Oaks, CA: SAGE.

Soo, J. (2012, January 17). *Multicultural leadership starts from within*. Harward Business Review. Retrieved from https://hbr.org/2012/01/multicultural-leadership-starts-fr (December 9, 2016).

Tellis, W. (1997). Application of a case study methodology. *The Qualitative Report, 3*(3). Retrieved from http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/tellis2.html

Wolcott, H. (1973). The man in the principal's office: An ethnography. New York: Holt, Rinehart, & Winston, Inc.

(11705) Değişen Eğitim Politikaları İçin Farklı Denetim Araçları: Okul Öz-Değerlendirme

GÜL KURUM

Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim politikaları ülkelerin sahip olduğu insan kaynağını çağın ihtiyaçlarına göre yetiştirmek amacıyla eğitim sistemine yön veren ilke ve kurallar bütünü olarak ele alınabilir. Bu kapsamda eğitim politikaları, okul yapılanması, eğitimin amaçları, eğitim programı, finansman, öğretmen istihdamı ve eğitim denetimi gibi eğitim sisteminin pek çok temel bileşeni üzerinde köklü değişikliklere sebep olmaktadır. Türkiye'de eğitimin amaçlarına ne düzeyde ulaşıldığını belirleyen denetim sistemi de bu değişim sürecinden etkilenmiştir. Çünkü eğitim denetimi son zamanlarda üzerinde ciddi tartışmaların yürütüldüğü politik bir konu haline gelmiştir (MacBeath, 2006, 39). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) merkez örgütü denetimi kontrollü şekilde tepeden yürütme çabası bu konudaki eğitim politikalarını yönlendirmektedir.

Eğitim politikalarının yönetim anlayışıyla benzer doğrultuda şekillendiği söylenebilir. Yeni kamu yönetimi anlayışı çerçevesinde işletmecilik, piyasalaştırma, özelleştirme, performans değerlendirme ve hesapverebilirlik gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Bu kapsamda okulların yerel işletmecilik mantığı ile yönetilmeye başlanması eğitim paydaşlarının okul üzerindeki etkisini arttırmıştır (Tolofari, 2005). Yönetim ve politikalardaki bu değişim eğitim denetimindeki odak noktasını da etkilemiştir. Bu bağlamda denetim hesap verebilirliğe, okul etkililiğine, kalite güvencesine, öğretimi geliştirmeye, öğretmenlere rehberlik etmeye odaklanmaktadır (Sullivan ve Glanz, 2015, xxiv). Ayrıca denetimden gelen veriler hesapverebilirlik, okulları iyileştirmek, kapasitelerini geliştirmek, kalite güvencesini sağlamak için önemli bir kaynak olarak görülmektedir (Ladden, 2015). Kısacası denetimin, merkezi bir uygulamadan okul odaklı yerel bir uygulamaya doğru değişim gösterdiği söylenebilir.

Eğitim politikalarındaki değişim denetim uygulamalarında şeffaflığı, hesapverebilirliği ve paydaş etkisini arttıran farklı modellerin aranmasına sebep olmaktadır. Sullivan ve Glanz (2015, 45) da öğretimi karmaşık, öğretmenleri de öz-yönelimli, sorumlu ve yeterli olarak gören; denetimin eğitim paydaşları ile kanıta dayalı işbirliği süreci olduğunu kabul eden alternatif yaklaşımlar geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Okul öz-değerlendirme denetime alternatif yaklaşımlardan biri olarak kabul edilebilir. Okul öz-değerlendirme, gelişim ve değişimin içerden geldiği, kişilerin kendi oluşturdukları şeylere bağlılık gösterdiği felsefesine dayanmaktadır (MacBeath, 1999). MacBeath, Schratz, Jakobsen ve Meuret (2000, 92) okul öz-değerlendirme konusunda okulun kendine özgü hedefler, öncelikler ve kalite ölçütleri belirlemesine odaklanırken Simons (2013, 5) hesapverebilirlik, toplumun okula güvenini kazandırmak, okulun içindeki karar verme süreci hakkında paydaşları bilgilendirmek amacıyla bilgiyi toplama, analiz etme ve iletme sürecine değinmektedir.

Dünyada neredeyse hiçbir eğitim sistemi denetimsiz bırakılmamaktadır. Eğitim-öğretim etkinliklerinin etkililiğini ölçmek, hesap verebilirliğini denetlemek, kalite güvencesini sağlamak için PISA gibi standart testlerin önemi artmaktadır. Ancak bu testlerde başarılı olan Yeni Zelanda, Hong Kong, Avustralya, Japonya, Güney Kore, Kanada gibi ülkelerin denetim uygulamaları incelendiğinde okul öz-değerlendirme kullandıkları görülmektedir (OECD [Organisation For Economic Co-operation and Development], 2013). Çünkü tarihsel süreç içinde eğitim denetimi konusunda kontrolcü anlayıştan çoklu veri kaynaklarıyla geliştirmeyi, rehberliği kapsayan bir anlayışa doğru gidildiği söylenebilir.

Ancak Türkiye'de eğitim denetimi ile ilgili gelişmelere bakıldığında yapılan son değişiklikle denetim iyice merkezden kontrol edilen bir yapıya dönüştürülmüştür. Eğitim denetimi, 2011'deki değişiklikle MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'na bağlı merkez ve taşradaki denetmenler tarafından yürütülmekteydi (MEB, 2011). 2014'teki yeniden yapılanma ile hem merkez hem de taşradaki denetmenler Maarif Müfettişi unvanı ile İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde İl Milli Eğitim Müdürüne bağlı olarak birleştirilmiştir (MEB, 2014). 2016'daki son değişiklikte ise merkez teşkilattaki 500 kişilik çekirdek kadro, eğitim bölgeleri ve tüm Türkiye´ye denetim hizmeti verecektir. Yeni düzenlemeyle bakanlık tarafından veya bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin rehberlik ve denetimini sağlamak amacıyla gerekli görülen illerde bakan onayı ile çalışma merkezleri kurulacaktır (MEB, 2016).

Sonuç olarak dünyada başarılı ülkeler denetim konusunda eğitim paydaşlarını da sürece katan farklı veri kaynaklarına dayalı bir anlayışa doğru giderken Türkiye'de merkezi bir denetim anlayışının sürdürüldüğünü söylemek mümkündür. Ancak Türkiye'de yaklaşık 18 milyon öğrenci ve 900 bin öğretmen (2014-2015 MEB), sadece 2 bin 618 maarif müfettişi tarafından denetlenmektedir (Personel MEB, 2016). Bu rakamlara bakıldığında müfettiş başına yaklaşık 6 bin 800 öğrenci, 345 öğretmen düşmektedir. Bu durumda bir müfettişin her okuldaki her öğretmen ve öğrenci ile denetim bağlamında durum tespitinden öteye gitmesi mümkün görünmemektedir. Bu sebeple dünyada yaygın olarak kullanılan okul öz-değerlendirme modellerinin incelenmesi Türkiye gibi kalabalık öğrenci ve öğretmen nüfusuna ve sürekli değişime maruz kalan eğitim sistemine sahip ülkeler için önemlidir. Bu modellerden yola çıkarak Türkiye bağlamına uygun okul öz-değerlendirme uygulaması ile hem okullar kendi durumlarını ortaya koyup iyileştirme planlarını geliştirebilir hem de müfettişler mevcut kanıtlara dayalı olarak daha doğru geliştirme ve rehberlik hizmeti sunabilir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı dünyada PISA gibi uluslararası testlerde başarılı sayılan çeşitli ülkelerin kullandıkları okul öz-değerlendirme modellerini ortak parametrelere göre ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1PISA sınavında ilk 40'a giren ülkelerin denetim sistemi nasıldır?

Bu ülkelerin okul öz-değerlendirme modellerinin ortak parametreleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Çeşitli ülkelerde kullanılan okul öz-değerlendirme modellerini ortak parametrelere göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi ve doküman inceleme tekniği kullanılacaktır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu şekilde araştırılması hedeflenen olgularla ilgili yazılı materyaller analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, 217-218). Analiz edilen dokümanlar da araştırma konusunun arka planı hakkında destekleyici bilgiler sunmaktadır (Cassell ve Symon, 2004, 306). Bu araştırmada PISA 2015 sonuçlarına göre bilim, matematik ve okuma dallarında ilk 40'a giren ülkelerin eğitim denetimi sistemleri incelenecektir. Bunlar içinde okul öz-değerlendirme uygulamasını kullananların modelleri alınıp ortak parametreler altında toplanacaktır.

Araştırmada analiz edilmek üzere kapsama dâhil edilecek çalışmalar, okul öz-değerlendirme kullanan ülkelerin modellerini ortaya koyan araştırmalardan, raporlardan ve yasal dokümanlardan oluşmaktadır. Ayrıca dokümanların seçilmesinde kaynakların birincil olması, orijinal olması, güncel olması, ilgili kişiler tarafından hazırlanmış olması, uluslararası ve ulusal raporlarda bulunan bilgilerin birbiri ile tutarlı olması ölçütleri kullanılmıştır. Bu kapsamdaki araştırmaları belirlemek için Google Akademik, EBSCO veri tabanlarında ve ilgili ülkelerin eğitim bakanlığı sitelerinde "okul öz-değerlendirme, eğitim denetimi" ve "School self-evaluation, educational inspection" anahtar kelimeleri ile tarama yapılacaktır. Tarama sonucunda ulaşılan verilerden okul öz-değerlendirme modellerinin ortak parametrelerine göre tematik analiz yapılacaktır. Ayrıca ortak parametreler değerlendirme amacı, değerlendirme ölçütleri, değerlendirme alanları, veri toplama araçları, değerlendirmeye katılanlar, değerlendirme sıklığı şeklinde belirlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çeşitli ülkelerde uygulanan okul öz-değerlendirme modellerinin temel olarak ortak noktalar barındırdığı söylenebilir. Okul öz-değerlendirme modelleri farklı şekilde adlandırılmalarına rağmen, MacBeath (1999) çoğu modelin gelişim ve değişimin içerden geldiği, kişilerin kendi oluşturdukları şeylere bağlılık gösterdiği felsefesine dayandığını belirtmektedir. Çünkü yukarıdan aşağıya doğru okul geliştirme yaklaşımı benimsenerek tasarlanan okul öz-değerlendirme uygulaması beklenen olumlu etkiyi göstermemektedir (Turan ve Zıngıl, 2013). Bu kapsamda modellerin genel olarak okulların kendi odak noktasını belirleme, kanıt toplama, analiz, yargıya varma, iyileştirme planı hazırlama, planı uygulama koyma ve izleme-değerlendirme aşamalarından oluşabileceği söylenebilir. Bu kapsamda ele alınacak modellerin değerlendirme amacı, ölçütleri, değerlendirme alanları, veri toplama araçları, değerlendirmeye katılanlar, değerlendirme sıklığı gibi parametreleri açısından ortak noktalar içermesi beklenmektedir. Diğer taraftan Türkiye bağlamında İlköğretim Standartlarına dayalı öz-değerlendirme uygulaması denenmiştir. Ancak bu uygulama okul öz-değerlendirmenin mantığına aykırı şekilde işletildiği için merkez tarafından geliştirilen formların online şekilde doldurulması ile işletilen bir süreç olarak anlaşılmıştır (Zıngıl, 2012). Bu sebeple bu modeller Türkiye gibi oldukça merkezi yapıya sahip eğitim denetimi sistemi için iyi bir alternatif oluşturabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim politikası, okul öz-değerlendirme, eğitim denetimi

Kaynakça

Cassell, C. Ve Symon, G. (Ed.) (2004*). Essentıal guide to qualitative methods in organizational research.* London:SAGE publications.

Ladden, B. (2015). *School evaluation: an exploration of the impact of evaluation processes on the staff ın an Irish post-primary school.* (The unpublished dissertation). Dublin City University, Ireland.

Tolofari, S. (2005). New public management and education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89.

MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school-self evaluation*. London:Routledge.

MacBeath, J., Schratz, M., Jakobsen, L. ve Meuret, D. (2000). *Self evaluation in European schools*. NewYork:Routledge.

MacBeath, J. (2006).School inspection and self-evaluation: Working with the new relationship. London:Routledge.

MEB. (2011, 14 Eylül). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.

MEB. (2014, 14 Mart). 6528 Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.

MEB. (2014-2015). *Millî Eğitim İstatistikleri örgün eğitim*. MEB Resmi İstatistik Yayını.

MEB. (2016). *Teftiş ve denetimde köklü değişiklik*. MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Haberi.

OECD. (2013). Synergies for Better Learning: An ınternatıonal perspectıve on evaluatıon and assessment. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Paris:OECD Publishing.

Personel MEB. (2016). *Maarif müfettişlerinin 2016 yılı yer değiştirmelerine esas illerin maarif müfettişi ihtiyacını gösteren tablo*.

Simons, H. (2013). Enhancing the quality of education through school self-evaluation. *In A developmental and negotiated approach to school self-evaluation* .(ss. 1-18). (Edt. M. Lai ve S. Kushner). United Kingdom:Emerald.

Sullivan, S. ve Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim*. (A. Ünal, Çev Ed.). Ankara:Anı Yayıncılık.

Turan, S. ve Zıngıl, G. (2013). *Okul değerlendirme: Teori araştırma ve uygulama*. Ankara:Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (9. Baskı). Ankara:Seçkin Yayıncılık.

Zıngıl, G. (2012). *İlköğretim kurumları standartlarına dayalı öz-değerlendirme faaliyetinin tasarımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

(11732) Meslek İmajı Üzerine Yapılan Ulusal ve Uluslararası Çalışmalar Doğrultusunda Öğretmenlik Mesleğinin İmajı

ÖZCAN DOĞAN — *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*
COŞKUN BAYRAK — *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

İnsanların hizmet aldıkları bireyler ile iletişimleri sırasında onlarla olumlu ya da olumsuz şekilde etkileşimleri doğal bir süreçtir. Bu etkileşim sonucunda alınan hizmet ya da ürünün kalitesi, karşılaşılan kişilerin tutum ve davranışları sonucunda zihinlerde oluşan resim, imaj olarak tarif edilmektedir. İmajın oluşumunda ve şekillenmesinde bireylerin farklı kişiler ile yaptıkları görüşmeler, çevrelerindeki kişilerin fikirleri, bir hizmet ya da ürün tecrübeleri etkili olmaktadır. Genel anlamda imaj bireylerin nesne ya da kurum hakkında sahip oldukları inanç, tutum ve izlenimlerin bütünü olarak tarif edilebilir ve bahsi geçen bu nesne bir şirket, ürün, marka ya da bir meslek olabilmektedir (Barich ve Kotler, 1991).

Bir ürün ya da bir hizmetin kalitesi ve sunuluş şekli o ürünün/hizmetin imajını oluşturan önemli etkenler arasındadır. Bireylerin sahip oldukları bilgi ve tecrübeler sonucunda bir ürün, bir kurum, bir ülke ve bir meslek hakkında imaj ortaya çıkmaktadır. Özellikle bir hizmet alımı sırasında o hizmeti veren kişilerin tutum ve davranışları ile alınan hizmetin kalitesine bağlı olarak hizmeti veren kişiler hakkında zihinde bir resim oluşmaktadır. Bu resim o işi ya da mesleği yerine getiren diğer kişiler ile birlikte mesleğin ana kütlesini oluşturmaktadır. Çünkü bireyler bir mesleği yapan kişi ile karşılaştıklarında o kişinin özelliklerinin o mesleği yapan diğer tüm insanlarda da olabileceği kanısına varırlar (Birnbaum, 1985). Bu kanı sonucunda meslek hakkına oluşan inançlar ve düşüncelr meslek imajının oluşturmaktadır (Bulduklu, 2015). Yapılan genelleme bazı durumlarda olumlu iken bazı durumlarda olumsuz olabilmektedir. Meslek imajının oluşmasında bireylerin mesleklerini yaparken sergiledikleri tutum, davranışlar, başarıları ve iletişim şekilleri (Bağçeci, Çetin ve Ünsal, 2013; Bulduklu, 2015), kişisel özellikleri, uzmanlık dereceleri (Hoyle, 2001), mesleği yapanların medyada yansıtılma şekli (Grandy ve Mavin, 2011), iş ortamında geliştirdikleri ilişkiler ve mesleki yeterlikleri (Birnbaum, 1985; Lim, Teo ve See, 2000; Lim ve Yuen, 1998) etkili olmaktadır.

Bireylerin eğitim yaşamları sırasında zorunlu olarak karşılaştıkları kişiler olan öğretmenler hakkındaki fikirleri genelde kendi eğitim yaşantıları sırasında edindikleri tecrübeler, öğretmenler hakkında medyada yapılan haber ve programlar ile çevrelerindeki diğer kişilerden duydukları fikirlerden oluşmaktadır. Bu fikirler, içinde yaşanılan çevre ve zamana göre farklılaşabilmektedir. Toplumun öğretmenlerden beklentisi ve öğretmenlerin rolleri zamanın gereklerine göre değişim göstermektedir. Bu sebeple öğretmenlik mesleğinin günümüzde nasıl algılandığını ortaya koymak için mesleğin imajını oluşturan etmenlerin meslek imajı çalışmalarında ortaya konulan etmenler çerçevesinde ele alınması ve araştırılması gerektiği düşünüldüğünden bu çalışma tasarlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma tarama modeline göre desenlenmiş nitel bir çalışmadır. Tarama modelleri geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu mevcut haliyle betimlemek, mevcut durumun ne olduğunu ve nelerden oluştuğunu belirlemek için kullanılır (Karasar, 2012, s. 109). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılacaktır. Nitel araştırma yöntemleri gözlem, görüşme ve doküman analizi gibib bilgi toplama tekniklerinin kullanıldığı olayların ya da algıların olduğu gibi yansıtıldığı bir araştırma yöntemidir. Doküman incelemesiyle araştırılmak istenen konu hakkında bilgi içeren yazılı malzemenin analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma amacına yönelik olarak meslek imajı konusunda ulusal düzeyde yapılmış olan çalışmalar Ulakbim veri tabanında "meslek imajı" anahtar kelimesiyle arama yapılarak ulaşılan araştırmaları kapsarken, uluslar arası çalışmalar Eskişehir Osmangazi ve Anadolu Üniversitelerinin abone oldukları veri tabanlarında yapılan "occupational/job image" anahtar kelimeleri ile yapılan aramalarda ulaşılan çalışmaları kapsamaktadır.

İncelenen araştırmalar içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilecektir. İçerik analizindeki amaçlardan birisi de kavramlar ve temalar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

İncelenecek araştırmalar, a) araştırma alanına, b, araştırma yöntemine, c) kullanılan veri toplama aracına göre gruplandırılacak ve değerlendirilecektir. Meslek imajı çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarının alt boyutlarının neler olduğu ve öğretmenlik mesleği ile ilişkili olabilecek olan alt boyutlar tespit edilecektir. Ortaya çıkan alt boyutların maddelerinin öğretmenlik mesleği açısından uygun olup olmadığına bakılacaktır. Yapılan çalışma sonunda öğretmenlik mesleğinin imajını ölçmeye uygun olan faktörler oluşturulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma kapsamına giren meslek imajı çalışmalarında kullanılan veri toplama araçlarının alt boyutları meslek imajını oluşturan etmenleri ortaya çıkaracaktır. Ulusal ve uluslararası düzeydeki çalışmaların başlıkları ve özetleri incelendiğinde bu çalışmaların genellikle hizmet sektöründe çalışan kişiler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Çünkü bu çalışanlar insanlar ile etkileşim halindedirler ve bu kişilerin bazı özellikler onların mesleğinin imajını etkilemektedir. Yapılan çalışmaların pazarlamacıları, polisleri, doktorları,hemşireleri ve öğretmenleri kapsadığı söylenebilir. Araştırmalarda verilerin nicel veri toplama yöntemleriyle elde edildiği; veri toplama araçlarının araştırmacılar tarafından geliştirildiği; geçerlik ve güvenirlik

çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. Yapılan ön inceleme sonucunda meslek imajını oluşturan faktörler arasında alınan ürün ya da hizmetin kalitesi, hizmet verenlerin özellikleri, yeterlikleri, tutum ve davranışları, mesleğin toplum tarafından algılanış şekli ve statüsünün olduğu görülmektedir. Bunlardan yola çıkılarak öğretmenlik mesleğinin günümüzdeki imajını ortaya çıkarabilmek için hangi boyutların önemli olduğu önerilecektir.

Anahtar Kelimeler: imaj, meslek imajı, öğretmenlik, öğretmenlik mesleği imajı

Kaynakça

Bağçeci, B., Çetin, B. ve Ünsal, S. (2013). Öğretmenlerin mesleki imaj ölçeği. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences, 12*(1), 34-48.

Barich, H. ve Kotler, P. (1991). A framework for marketing image management. *Sloan management review, 32*(2), 94-104.

Birnbaum, L. A. (1985). *The relationship of occupational image to work role, work attitudes, and work behavior.* (Yayımlanmamış doktora tezi). City University of New York. New York.

Bulduklu, Y. (2015). *İmaj yönetimi: yaklaşımlar, taktikler, stratejiler*. İstanbul: Literatürk Academia.

Grandy, G. ve Mavin, S. (2011). Occupational image, organizational image and identity in dirty work: Intersections of organizational efforts and media accounts. *Organization, 19*(6), 765-786. doi:10.1177/1350508411422582

Hoyle, E. (2001). Teaching prestige, status and esteem. *Educational Management & Administration, 29*(2), 139-152.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (31. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lim, V. K., Teo, T. S. ve See, S. K. (2000). Perceived job image among police officers in Singapore: Factorial dimensions and differential effects. *The Journal of social psychology, 140*(6), 740-750.

Lim, V. K. ve Yuen, E. C. (1998). Doctors, patients, and perceived job image: an empirical study of stress and nurses in Singapore. *Journal of Behavioral Medicine, 21*(3), 269-282.

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

(11733) Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda İlkokuma Yazma Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri

EMRE AYDIN — *Denizli Milli Eğitim Müdürlüğü*

TÜRKAY NURİ TOK — *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*

Problem Durumu

Okuma-yazma becerileri bireyin kendini gerçekleştirmesini ve dolayısıyla toplumun sürekliliğini sağlayan temel yaşam becerilerinden biridir (Tok, Tok ve Mazı, 2008) ve okul başarısında son derece önemli bir yere sahiptir (Slocum, Street ve Gilberts, 1995; Akt: Yıldırım, 2008). İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarındaki genel başarısızlığın temelinde okuma, anlama ve ifade yetersizlikleri yatmaktadır. Bu yetersizliklerin birçoğu, ilkokuma ve yazma öğretimi sırasında, iyi alışkanlıkların kazandırılmamış olmasına bağlanabilir (Öz ve Çelik, 2015).

İnsan başarılarının temelinde dile hâkim olmak ve dili iyi kullanmak yatmaktadır. Bu nedenledir ki, ulusal dilin öğretimi eğitim sistemlerinde önemli bir yere sahiptir. Hiçbir toplum çocukların çevreden öğrendiği basit konuşma dili ile yetinmez. Bunun için tüm eğitim öğretim etkinlikleri ulusal dille yapılır. İlkokuma yazma öğretiminde de bu dilin öğretimine başlangıç yapılır (Yıldırım, 2008).

İnsanlığın sahip olduğu çağdaş uygarlığın büyük ölçüde okuma yazmaya dayanan bir uygarlık olduğu söylenebilir. Bu kadar büyük bir işleve sahip olan okuma yazma becerisinin temelleri ilkokuma-yazma çalışmaları ile atılmaktadır. İlkokuma-yazma öğretiminin genel amacı, çocuğa yaşamı boyunca kullanacağı okuma-yazma temel becerilerini kazandırmaktır (Ünüvar ve Çelik, 1999). Ayrıca; okumayı, okuduğunu ve dinlediğini anlamayı, duygu, düşünce ve izlenimlerini anlatabilmeyi, iletişim kurabilmeyi, kurallara uygun, işlek yazı yazabilmeyi, Türk dilini kullanmak ve öğrenmekten zevk alabilmeyi çocuğa öğretmektir (Tok, 2001).

İlkokuma yazma öğretimini sadece okuma yazma ve hesap yapma tekniğini öğretme olarak ele almak bir yanılgıdır. Böyle bir tutum ilkokuma yazma etkinliğini diğer dil etkinliklerinden koparır. Okuma, yazılı ya da basılı dilin anlamının kavranması eylemidir. Bu özelliği ile okuma öğretimi, dil öğretiminin bir bölümünü oluşturur. Okuma öğretiminde çocuk aynı zamanda dil yeteneğini de geliştirir (Çelenk, 1992, 369).

Hayatımıza bu kadar yakından girmiş olan okuma yazma becerisini kazandıran öğretim faaliyetlerinde, ilk alışkanlıkların dikkatli bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Herhangi bir alanda edinilen ilk alışkanlıklar derine işlediğinden yanlış alışkanlıkları sonradan düzeltilmenin güç olduğu bilinmektedir. Şu halde, ilkokuma-yazma öğretiminin başlangıçtan itibaren, doğru alışkanlıklar yerleştirecek şekilde plânlanması ve uygulanması gereklidir (Öz ve Çelik, 2015).

İlkokuma yazma öğretiminde, bireşim, karma, çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri gibi farklı yöntemler kullanılmıştır (Tok, Tok ve Mazı, 2008). Her öğrenme gibi ilkokuma yazma öğrenmenin de olumlu yaklaşımlarla ve doğru yöntemlerle yapılması gerekir. Ülkemizde bu yöntemlerden "Ses Temelli Cümle Yöntemi" kullanılmaktadır (MEB, 2005).

Birleştirilmiş sınıflı okullarda ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Birleştirilmiş sınıflı okullarda ilkokuma yazma öğretimi sırasında öğretmenlerin;

1. Hazırlık, sesi tanıma ve hissetme, hece, kelime ve cümle oluşturma aşamalarında yaşadıkları sorunlar nelerdir?
2. Ailenin ilkokuma yazma sürecine etkisine,
3. Kullanılan araç-gereçlere,
4. Denetim elemanlarınca yapılan rehberlik, alınan hizmet öncesi ve hizmet içi eğitime,
5. Bitişik eğik yazı kullanımına,
6. Sınıf ortamının ilkokuma yazma öğretimi sürecine etkisine,
7. İlkokuma yazma öğretimi için ayrılan süreye,
8. İlkokuma yazma öğretim programına,
9. Köyde yaşam olgusunun ilkokuma yazma öğretimi sürecine etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada birleştirilmiş sınıflı okullarda ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar birleştirilmiş sınıflı okullarda birinci sınıf okutan öğretmenlerin görüşlerine göre betimsel tarama yönteminden yararlanarak ortaya konmaya çalışılacaktır. Karasar (1999), betimsel tarama modelini, geçmişte ya da halen varolan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi

amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlamaktadır. Balcı (2001), araştırmanın amacı çok sayıda obje veya insana ilişkin bazı betimlemelerde bulunmak ise, işte o zaman tarama modelini en uygun model olarak görmektedir.

Araştırmanın evreni Denizli ilidir. Bu evrenden tesadüfi örnekleme yoluyla, Denizli iline bağlı birleştirilmiş sınıflı okullar örnekleme alınacaktır.

Araştırmada veri toplama aracını geliştirmek için örneklemde yer alan birleştirilmiş sınıflı okullarda birinci sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden açık uçlu sorularla sorun belirleme çalışması yapılarak başlanmıştır. Öğretmenlerin dile getirdikleri sorunlar anket maddeleri haline getirilmiş, uzman kanıları doğrultusunda maddelerin anlaşılır olup olmadığı, gerekli bilgiyi toplayıp toplayamayacağı konusunda alınan dönütlere göre düzenlenmiştir. 40 öğretmene ön uygulama yapılarak araca son şekli verilmiştir. Böylece madde sayısı 48 olan beşli dereceli Likert tipi anket uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel özellikleri yer alırken, ikinci bölümde birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma yazma öğretimine ilişkin maddeler yer almaktadır. Öğretmenlerden ilgili ölçütün karşındaki uygun sütuna kodlamayı yapmaları istenmiştir. Bu maddelerde alınacak en yüksek puan aralığı (4.21-5.00) "Kesinlikle Katılıyorum" ifadesidir. Ankette beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Dereceleme ölçeği "Kesinlikle Katılmıyorum (1)", "Katılmıyorum (2)", "Kısmen katılıyorum (3)", "Katılıyorum (4)" ve "Kesinlikle Katılıyorum (5)" biçiminde düzenlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularının ve ihtiyaç duyulan verilerin derlenmesi henüz tamamlanmamıştır. Verilerin çözümlenmesi tamamlandıktan sonra bulgular, sonuç ve önerilere yer verilecektir.

Yapılan bu araştırma, birleştirilmiş sınıflı okullarda Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilk okuma-yazma öğretimi programının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da rahatsızlıkları, eksiklikleri en iyi gören durumunda olan öğretmenlerin görüş ve önerilerini saptayarak programın iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirilmesine, varsa aksayan yanların iyileştirilmesine katkı sağlayabilir. Ayrıca bu araştırma ile Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği programlarında okutulan "Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim" dersinin yeniden gözden geçirilmesine ve bunun yanı sıra sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin, birleştirilmiş sınıflarda ilkokuma yazma öğretimi alanında uygulamaya konulacak yeni yöntemler hakkında bilgilendirilmesine katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Birleştirilmiş Sınıflı Okullar, İlkokuma Yazma Öğretimi, Öğretmen

Kaynakça

Balcı, A. (2001), *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler,* (Üçüncü Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelenk, S.(1992), "Farklı Yöntemler Açısından İlkokuma Yazma Öğretimi ve Bir Yöntem Denemesi" *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*

Karasar, N., (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Öz, M. ve Çelik, K. (2015). *Uygulamalı İlkokuma Yazma Öğretimi.* (Geliştirilmiş 7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Tok, Ş. (2001), "İlkokuma-yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (26), 257-275.

Tok, T. N., Tok. Ş. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma Yazma Öğretiminde Çözümleme ve Ses Temelli Çözümleme Yöntemlerinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53,123-144.

Ünüvar, P. ve Çelik, K. (1999). *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı- İlkokuma Yazma Öğretimi Modül 5.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Yıldırım, M. (2008). "Birleştirilmiş Sınıflı İlköğretim Okullarında Ses Temelli Cümle Öğretimi Yöntemi İle İlk okuma Yazma Öğretimi Sırasında Karşılaşılan Güçlükler", *Yüksek Lisans Tezi,* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.

(11749) Velilerden Kaynaklanan ve Öğretmenleri Mutsuz Eden Konulara İlişkin Öğretmen Görüşleri

GAMZE SİPER

Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanlar duygularından bağımsız düşünülemez. Özellikle de konu eğitim gibi sosyal bir olgu ise duyguları göz ardı etmek pek olası değildir. Eğitimin temeli olan öğretmen okul içerisinde, yönetim, öğrenci, çalışma arkadaşları ve veliler gibi birçok sosyal olgu ile iç içedir. Bu nedenle tüm bu olgular öğretmenlerin okul ortamında rahatsız hissetmesine ya da mutsuz olmasına neden olabilir. Mutsuzluğun nedeninin bulunması ve ortadan kaldırılması olumlu öğrenme ortamlarının kapılarını açan bir anahtar konumundadır.

Eğitim sisteminin en önemli kısmı nedir sorusunun cevabı "öğrenciler" olabilir ama daha ayrıntılı düşündüğümüzde aslında cevap, Finlandiya'nın eğitimde başarısı örneğinde gördüğümüz gibi "mükemmel öğretmenlerdir." Chicago'da İngilizce öğretmenliği yapan Faridi'nin, (2014) Finlandiya gezisindeki gözlemleri ışığında yazdığı yazıda belirttiği üzere, bu başarının nedeni öğretmenler ve öğrencilerin mutlu olması ve eğitim sistemlerinin mutlu öğretmenlerin iyi öğretmenler olmasını fark etmeleridir. Sonuçta mutlu öğretmenler, mutlu bir ulusu oluşturan öğrencileri yaratır. Eğitim; içerisinde okul ortamını, öğretmeni, öğrenciyi, yönetici ve veli gibi birçok elemanı barındırdığından, bir ekosistem olarak düşünüldüğünde; öğretmeni okulda mutsuz eden durumlar da ekosistemin içerisindeki ilişkiler gibi çok yönlü olmaktadır.

Öğretmeni mutsuz eden durumlardan birinin kökeni, Akyıldız'a (1989) göre öğretmenin üniversitede almış olduğu eğitimdeki "durağanlık" yani değişmezlik; aynı tür ödevlerin ve tartışmaların devamlılığı, öğretmeni mutsuz, çelişkili ve huzursuz yapmaktadır. Üniversitede başlayan süreç iş hayatında da devam etmektedir. Argon'un (2015) yapmış olduğu çalışmada elde edilen bulgular, okullarda öğretmenlerin duygu durumlarını etkileyen faktörlerin kurum, yönetici ve öğretmen özellikleriyle birlikte yönetsel süreçler, akademik etkinlikler, iletişim ve çevre olduğunu göstermiştir. Kurumsal özellikler; okul ikliminin doğası, okulun sahip olduğu fiziki ve sosyal imkânlarken, yönetsel süreçler; yönetimin öğretmenlere yaklaşımı ve ayrıca öğrenci başarısı gibi özelliklerin öğretmenlerin duyguları üzerinde en fazla etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir çalışma da (Eddins, 2012) yönetimin öğretmenlere olumsuz yaklaşımının öğretmenlerin mutsuz olmasına neden olduğunu vurgulamıştır. Bir diğer çalışma yöneticilerin adam kayırma, tutarsızlık, öğretmenleri desteklememe ve bürokratik uygulamaları dayatmak gibi düşmanca özelliklerin öğretmenlerin memnuniyetsiz olmasına neden oluğunu ortaya çıkarmıştır (Goodman, 1989). Yani okul ekosisteminin düzenleyicisi olan yönetimin öğretmenlerin olumlu ya da olumsuz etkilenmesinde büyük payı vardır (Argon, 2015; Eddins, 2012; Goodman, 1989). Olumsuz ve negatif yaklaşıma sahip yönetim sistemleri öğretmenlerin kendilerini okul ortamına ait hissetmelerinin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir.

Eğitim ile ilgili her sorunda sorumlu tutulan öğretmen; bakanlığın yapmış ve yapmakta olduğu YGS, LYS ve TEOG gibi ulusal sınavlarda başarısızlığın büyük derecede sorumlusu olarak gösterilmiş (Avcı ve Seferoğlu, 2011) hatta yapılan uluslararası PISA, TIMMS gibi sınavlarda da başarısızlığın nedeni olarak gösterilmiştir. Bu da öğretmenin mutsuz olmasının nedenlerinden biridir. Çünkü öğretmenlik küreselleşme ve bilgi toplumu gibi kavramların içerisinde en çok baskı altında olan mesleklerden biridir, bahsedilen küresel ekonomiye göre; ABD Eğitim Bakanı Richard Riley'in belirttiği üzere öğretmenler hızla değişen dünyaya, henüz ismi bile var olmayan meslekler için bireyler yetiştirmektedirler (Rotherham ve Willingham, 2010). Öğretmenler sanayileşen dünyada kendilerini saldırı altında hissetmektedirler. Küreselleşme çerçevesinde oluşan bu saldırgan özellikli reformlar; rekabet artarsa öğretmen ve okul daha yüksek seviyeye çıkması düşüncesine dayanan öğretmenlerin motivasyonu, öğretmenlerin bencil olduğuna dair kasıtlar, herkesin her şeyi öğretebileceğine dair düşünceler çerçevesinde öğretme işinin doğası ve zorluğu, sınav sonuçları gibi performans değerlendirmeleri, standartların belirlenmesi ve programlara müdahale edilmesinin kalıcı sosyal problemleri çözebileceğine inanılan öğretim, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesinde tamamen yükümlü olmasına dair büyük sorumluluklar gibi yanlış varsayımlara dayanmaktadır (Bullough Jr, 2011). Hem küresel çerçeve de hem de okul ikliminde öğretmenin baskı altında olduğu bir durum söz konusudur.

Bunların yanı sıra öğretmenler veli ilişkilerinde de mutsuz olabilmektedir. Velilerin öğretmenlere, eğitime hatta kendi çocuklarına bakış açısı, öğretmen ve veli ilişkisini etkileyebilir. Öğretmenlerin genel olarak rahatsız olduğu durumları ele alan çalışmalar olmasına rağmen özel olarak veli öğretmen ilişkisine pek değinilmemiştir. Özel olarak velilerden kaynaklı durumlara odaklanan bu çalışmanın araştırma problemi;

1. Velilerden kaynaklanan ve öğretmenleri mutsuz eden konulara ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenler; velilerden kaynaklanan ve kendilerini mutsuz eden durumlarla nasıl başa çıkmaktadırlar?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Yöntemi: Bu çalışma; insan davranışına ait olan "öğretmenlerin mutsuzluğu", içinde bulunduğu ortam içinde ve çok yönlü anlamaya yönelik olduğundan nitel araştırma yöntemi ile yürütüldü. İnsanların çevresinde olup bitenden "nasıl" etkilendiklerine dair çalışmalar nitel araştırmanın konusu olduğundan, öğretmenleri mutsuz eden konuların belirlenmesi de bu araştırma kapsamına girmektedir. Güncel bir olgunun kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışılmış olduğundan dolayı, bu

araştırma; nitel araştırma desenlerinden "durum çalışması" üzerinde şekillendi. Veri toplama aracı olarak öğretmenlerle yapılan görüşmeler kullanıldı. Bu görüşmeler için araştırma sorusuna yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturuldu ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda doküman haline getirildi. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabii tutularak sonuçlar ve bulgular elde edildi.

Katılımcılar: Katılımcıların belirlenmesi için amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanıldı ve ilkokul-ortaokulda görev yapan dokuz kadın öğretmen çalışmaya katıldı.

Veri Toplama Aracı ve Yöntemi: Veri toplama aracı olarak uzman görüşü ile düzenlenmiş yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturuldu. Bu sorular dokuz kadın öğretmen tarafından cevaplandırılarak veriler elde edildi.

Veri Analizi: Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar bu çalışmada elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabii tutulmuştur. Görüşme ile elde edilen veriler analiz edilerek temalara uygun bir şekilde taslak kod ve kategoriler belirlenmiştir. Kodlar her bir kategorinin altında toplanmıştır. Kodlar ve kategoriler gözden geçirilip yapılan düzenlemeler sonucunda görüşme analizleri tamamlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerle veliler arasındaki çatışmalardan **öğrenci kaynaklı problemler**; öğrencilerin ders çalışmaması, ödev yapmaması, okula uyum sağlayamaması ve düşük notlar gibi akademik başarı odaklı sorunlardır

Araştırma bulgularından hareketle, birinci probleme yönelik, öğretmenleri mutsuz eden v**eli kaynaklı nedenler** arasında en önemlisi velinin öğretmene müdahale etmesi olarak görülmektedir. Veliler öğretmenlerin ders işleme şekillerine ve öğretim yöntem ve tekniklerine müdahale etmektedir ve katılımcıların belirttiği üzere veli-öğretmen işbirliğini, öğretmene müdahale etmek olarak algılamakta ve bu durumda öğretmenin mutsuz olmasına neden olmaktadır. İkinci araştırma problemine yönelik çözüm yollarını ise öğretmenler etkili iletişim olarak göstermişlerdir. Veli ile etkili, açık ve şeffaf bir iletişim sorunların üstesinden gelme konusunda en iyi yol olduğunu buna ek olarak problemleri çözmek için en büyük motivasyonlarının yönetimin desteğini hissetmeleri olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışma göreceli olarak az sayıda öğretmenle yapılmasına rağmen öğretmenlerin katkısı ile oldukça değerli veriler elde edilmiştir. Bu çalışma ışığında gelecekte daha çok öğretmenler ve öğretmenlerin sadece veliler ile ilgili değil diğer konularda yaşadığı problemler de ele alınabilir.

Anahtar Kelimeler: mutluluk, veli-öğretmen ilişkisi

Kaynakça

Akyıldız, H. (1989). Öğretmen özelliklerinin öğretim sürecine etkisi. *Eğitim ve Bilim, 13*(74).

Argon, T. (2015). Öğretmenlerin Sahip Oldukları Duygu Durumlarını Okul Yöneticilerinin Dikkate Alıp Almamalarına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9*, 13-26.

Bullough Jr, R. V. (2011). Hope, happiness, teaching, and learning *New Understandings of Teacher's Work* (pp. 15-30): Springer.

Eddins, G. M. (2012). *The influence of principal gender, teachers' years of experience, and retention on teacher perceptions of principal leadership style, qualities, and job satisfaction.* University of Missouri--Columbia.

Goodman, J. C. (1989). *In their own words: an examination of the ways teachers view their work life*.

Korkut, H. (1986). Toplumun Mimarları Olan Öğretmenlere Sahip Çıkın. *Eğitim ve Bilim, 10*(59).

Özdemir, M. B. (2015). Eğitim Kurumlarında Mobbing'i Önleme Noktasında Sendikaların Stratejik Rolü ve Önemi Nitel Bir Çalışma. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4*(11).

Piyal, B., Çelen, Ü., Şahin, N. ve Piyal, B. (2000). Ankara Üniversitesi TIP FAKÜLTESİ HASTANESİNDE ÇALIŞANLARIN İŞ DOYUMU. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası, 53*(04).

Rotherham, A. J. ve Willingham, D. T. (2010). "21st-Century" Skills. *American Educator, 17*.

Yaman, E. ve Kocabaşoğlu, N. (2011). A different approach to bullying: An upright/vertical bullying study where students bully their teachers. *Elementary Education Online, 10*(2), 653-666.

Yaman, E., Vidinlioğlu, Ö. ve Çitemel, N. (2010). İşyerinde psikoşiddet, motivasyon ve huzur: Öğretmenler çok şey mi bekliyor? Psikoşiddet mağduru öğretmenler üzerine. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 1136-1151.

(11811) Okulların DNA profili ile öğretmenlerin akademik iyimserlik ve psikolojik sözleşmeleri arasındaki ilişki

AYNUR B.BOSTANCI *Uşak Üniversitesi*
ALİ TOSUN *MEB*
ÖMER DOĞAN
ESMAHAN ÇAVUŞ

Problem Durumu

Örgüt DNA sı, örgütleri yaşayan birer organizma olarak ederek her örgütün kendine özgü bir takım karakteristik özellikleri bulunduğunu varsaymaktadır. Bu yaklaşıma göre her örgütte kendine özgü bir yapı, kültür, çalışan ve sistem döngüsü bulunmaktadır (Govindarajan & Trimble, 2005; Verschoor, 2005; Döş & Çetin, 2014). Örgütün DNA'sı örgütün vizyonu, misyonu, stratejisi, kurumsal değerleri, yapı ve prosedürleri, insan kaynakları anlayışı, topluma duyarlılığı gibi alt açılımları olan ve yeni gelen her iş görene aktarılan kültürel değerleri şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu anlamda örgüt DNA'sı örgütün içeride ve dışarıda nasıl görüneceği ve davranacağını belirlemektedir (Neilson, Pasternack & Mendes, 2004; Çandır, 2005; Sürgevil & Budak, 2010, Pancar, 2016). Bostancı, Akçadağ, Kahraman ve Tosun (2016) tarafından yapılan araştırmada olumsuz DNA profiline sahip okullar ile okul içi olumsuz davranışların görülme düzeyi arasında anlamlı pozitif yönlü ilişkilere rastlandığı tespit edilmiştir. Alanyazında dördü sağlıksız üçü sağlıklı olmak üzere yedi örgüt tipinden bahsedilmektedir. Sağlıklı örgüt profiline sahip örgütlerin; yönetim stratejileri iyi olan, değişimlere kolayca uyum sağlayabilen, deneyimlere göre hareket eden, yetenek ve güven düzeyi yüksek, proaktif, herkesin rolünü bildiği, iş görenlerin ihtiyaç duyduğu koşullara sahip ve çalışma ortamı iş görenlerini özendirici yapıya sahip olan örgütler olduğu belirtilmektedir (Neilson, Pasternack & Mendes, 2004; Çetin, 2014; Çandır,2005; Sürgevil & Budak, 2010; 0nay & Ergüder, 2012; Döş, 2013; Döş & Çetin, 2014; Bancar, 2016). Dolayısı ile sağlıklı DNA profiline sahip okullarda, öğretmenlerin akademik iyimserlik ve psikolojik sözleşmelerinin daha yüksek olabileceği düşünülebilmektedir. Çünkü öğretmenin akademik iyimserliği, zorlukların üstesinden gelmede ve başarısızlık karşısında tepki vermede kendi kapasitesine inanarak, öğrencilerin akademik performansında değişiklik yapabileceği konusundaki pozitif inançları olarak tanımlanmaktadır (Hoy, Hoy & Kurz, 2008 Akt. Çoban & Demirtaş, 2011). Psikolojik sözleşme ise, iş gören ile örgüt arasında karşılıklı beklenti ve sorumluluklarla ilgili olarak yazılı olmayan psikolojik yönü bulunan bir anlaşmadır. (Chang & Hsu, 2009; Cihangiroğlu & Şahin, 2010). Psikolojik sözleşme, yazılı iş sözleşmesinin yetersiz kaldığı alanları doldurmakta ve hem örgütler hem de çalışanlar açısından ilişkiye dair söz konusu olan belirsizliği azaltmakta veya tamamen ortadan kaldırmaktadır (Shore & Tetrick, 1994) Pozitif duygularla ilişkili olan öğretmenlerin akademik iyimserlik ve psikolojik sözleşmelerinin okulların DNA profili bir ilişkili olup olmadığının belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1) Öğretmenlerin okullarının DNA profillerine yönelik algıları nedir?

2) Öğretmenlerin akademik iyimserlik ve psikolojik sözleşmeleri ne düzeydedir?.

3) Öğretmenlerin okullarının DNA profillerine yönelik algıları ile akademik iyimserlik ve psikolojik sözleşmeleri arasında bir ilişki var mıdır?

4) Öğretmenlerin okullarının DNA profillerine yönelik algıları, akademik düzeylerini ve psikolojik sözleşmelerini yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Okulların DNA profilleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlik ve psikolojik sözleşmeleri arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlayan bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Karasar'a göre (1995) ilişkisel tarama modeli, geçmişte olan ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde var olduğu şekilde tanımlanmaya çalışılmaktadır. Araştırma evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Uşak'ta görev yapan 3700 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Uşak ili'ndeki okullarda görev yapan 450 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni oluşturmuştur. Örneklem seçiminde kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır (Balcı, 2011). Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yoluna gidilmiştir. Araştırmada veriler, Çetin ve Döş (2014) tarafından geliştirilen "Örgüt DNA'sı Ölçeği", Çoban ve Demirtaş tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okul Akademik İyimserlik Ölçeği" ve yine Mimaroğlu (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Psikolojik Sözleşme Ölçeği" ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde, öğretmenlerin okullarının DNA profillerine ilişkin algılarının, akademik iyimserlik ve psikolojik sözleşmelerinin çalıştıkları okul düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Gruplar arası farkın anlamlı çıkması durumunda farkın hangi gruplara arasında olduğunu belirlemek için TUKEY testi uygulanmıştır. Okulların DNA profili ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri ve psikolojik sözleşmeleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile bakılmıştır. Yine sağlıklı okul DNA profillerinin akademik iyimserlik ve psikolojik sözleşmenin yordayıp yordamadığının belirlenmesinde Regresyon analizi kullanılmıştır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma okulların DNA profilleri ile öğretmenlerin akademik iyimserlik ve psikolojik sözleşmeleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için yapılmıştır. Araştırmada veriler henüz analiz aşamasındadır. Bununla birlikte araştırma

sonuçlarına yönelik beklentilere göre, öğretmenlerin okulların DNA profillerine ilişkin algılarının, akademik iyimserlik ve psikolojik sözleşmelerinin görev yaptıkları okul düzeylerine göre farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. Yine araştırmadan elde edilecek sonuçlardan bir başkasının da öğretmenlerin algılarına göre sağlıklı okul profiline sahip okullar ile akademik iyimserlikleri ve psikolojik sözleşmeleri arasında olumlu ilişkilere rastlanabileceğidir. Son olarak araştırmada sağlıklı okul DNA profillerinin akademik iyimserlik ve psikolojik sözleşmeyi yordaması umulmaktadır. Araştırmada sonuçlarına göre öneriler geliştirilebilecektir.Araştırmada sonuçlarına göre öneriler geliştirilebilecektir.

Anahtar Kelimeler: Örgüt DNA'sı, Akademik iyimserlik, Psikolojik sözleşme

Kaynakça

Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: PEGEM Akademi.

Bancar, A. (2016). *Örgüt DNA'sı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bostancı, B.A. Akçadağ, T., Kahraman, Ü.& Tosun A. (2016). Okulların DNA profili ile okul içi politik davranışlar arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, *13*(3), 5693-5705.

Chang, C. P., Hsu, P.C. (2009), The psychological contract of the temporary employee ın the public sectorın Taiwan. *Social Behavior And Personality*.37(6), 721-728.

Cihangiroğlu N., Şahin B. (2010) Organizasyonlarda önemli bir fenomen: psikolojik sözleşme. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6;11.

Çandır, E. (2005). *Örgütsel DNA ve bir uygulama.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Çetin, R., B. (2014). Okul DNA'sı metaforunun çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Çoban, D.& Demirtaş, H.(2011). Okulların akademik iyimserlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 17(3),317-348

Döş, İ. 2013. School DNA and its transfer. *American Journal of Human Ecology*, 2(1), 7-15.

Döş,İ.& Çetin,R.B.(2014). Örgüt DNA'sı Ölçeği'nin geliştirilmesi ve MEB üzerine bir tarama çalışması.*Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*,7 (31),560-575.

Mimaroğlu, H.(2008).Psikolojik sözleşmenin personelin tutum ve davranışlarına etkileri: Tıbbi satış temsilcileri üzerinde bir araştırma. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Neilson, G., Pasternack, B., & Mendes, D. (2004). The 7 types of organizational DNA an exclusive survey shows most companies possess traits that inhibit their ability to execute. Retrieved from http://www.strategy-business.com

Shore, L. M., & Tetrick, L. E. (1994). The psychological contract as an explanatory framework ın the employment relationship. *Trends İn Organizational Behavior* (Eds: C. Cooper & D. Rousseau), 1, pp.91-109. Wiley: New York..

Sürgevil,O. & Budak,G.(2010).İşletmecilikte yeni bir metafor:Kurum DNA'sı.TİSK Akademi.II: 68-87.

Onay, M. & Ergüden, S. (2012).Yeni bir metafor: Kurum DNA'sı. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1) 203-212.

Verschoor, C. (2004). Can organizational DNA exclude ethics? *Strategıc fınance*. p.19-20.

(11814) Okullarda Farklılıkları Yönetme Yeterliliğinin Örgütsel Adalete Etkisinin İncelenmesi

YENER AKMAN

Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Çağımızda hem küresel hem de ulusal çerçevede meydana gelen etkileşimler sonucunda örgütlerin felsefeleri ve kültürlerinde büyük değişimler meydana gelmektedir. Bunun sonucunda örgütlerde farklı profillere sahip çalışanların bulunması da örgütün yönetim yaklaşımını ve insan kaynakları yönetim politikalarını etkileyebilir. Ancak yalnızca küresel değil ulusal bağlamda da örgüt çalışanlarının özelliklerinde ki çeşitlilik örgütün verimliliği için kullanılabilir. Farklı niteliklerdeki çalışanların potansiyellerini ortaya çıkaracak ve çalışanlar arasında etkili bir birliktelik sağlayacak yönetim yaklaşımları ise örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesini kolaylaştırabilir. Örgüt yönetiminde çalışanlar arası farklılıkların örgütün gelişimi için bir zenginlik olarak düşünülmesi ve yönetilmesinde çalışanların örgüt içi adalet algıları da önemli görülmektedir. Newburry, Gardberg ve Belkin'in (2006) çalışması da örgütsel adaletin farklılıkların yönetiminin çalışan bağlılığı üzerindeki etkisinde aracılık rolü oynadığını göstermektedir. Okul yöneticilerinin çalışanların ve öğrencilerin farklılıklarına yönelik sergiledikleri adil ve tutarlı davranışlar bireylerin örgütte mutlu olmalarını sağlayacaktır. Özellikle öğretmenlere söz hakkı verilerek kararlara katılımlarının sağlanması da motivasyonlarını artırarak performanslarını yükseltebileceği düşünülebilir.

Araştırmacılara göre, bireyleri birbirinden farklı kılan özellikler önemli ayrım noktaları olarak belirtilmektedir. Miliken ve Martins (1996), bir örgütte azınlık gruplarının; etnik köken, cinsiyet, fiziksel durum, yaş, cinsel yönelim, din, sosyal durum, eğitim ya da değerler gibi özellikleri ile baskın gruptan farklılık gösterebildiğini belirtmiştir. Okullarda farklılıkları yönetim becerisi gelişmiş bir yöneticinin, tüm çalışanların mutluluk duyabileceği bir çalışma ortamını oluşturabileceği bir yönetim sürecini gerçekleştirebilmesi okul içi adalet algısına da hizmet edecektir. Thomas (1990) da, farklılıkları yönetme yaklaşımının, çoğunluk ve azınlık gruplarının her çalışanının kendi örgütlerine katkıda bulunma potansiyellerini tam olarak kullanmalarına yardımcı olan bir ortam yaratmayı amaçladığını ifade etmektedir. Ayrıca, bazı araştırmacılar, farklılıkları yönetebilmenin çalışanlar arasındaki çeşitlilikler arasında uyum sağladığını ve ilişkisel çatışmaları azalttığını tespit etmiştir (Choi, 2009; Jehn, Northcraft ve Neale, 1999). Alanyazın incelendiğinde kamu örgütlerinde farklılıkları yönetim stratejilerini ve çalışan algılarını analiz eden çalışmalar yetersiz kalmaktadır (Pitts ve Wise, 2010).

Yöneticilerin farklıkları yönetim yeterliliğinin ilişkili olduğu düşünülen örgütsel adalet ise, çalışanların işyerlerinde algıladıkları adaletsiz uygulamalarla ilişkili olarak işyeri tutum ve davranışlarını anlama konusunda dikkat çeken bir kavram olarak belirtilebilir (Ambrose, Hess ve Ganesan, 2007; Cropanzano ve Byrne, 2001). Eğitim örgütleri bağlamında örgütsel adalet genel olarak okul yöneticilerinin karar alma sürecinden, insan kaynakları politikalarından ve uygulamalarından okuldaki tüm çalışanların algıladıkları adilliği ifade etmektedir. Alanyazın incelendiğinde ise örgütsel adalet; dağıtımcı adalet, işlemsel adalet ve ilişkisel adalet olmak üzere üç baskın adalet türü altında incelenmektedir. Adalet aynı zamanda etik, din, eşitlik ya da kanunlara göre tanımlanabilecek bir eylemin ahlaki açıdan doğru olduğu fikrini ifade etmektedir. Greenberg'e (1987) göre, örgütsel adalet algısı, çalışanların örgütsel davranışı nasıl yargıladığı ve nasıl bir tutum takındığından doğmaktadır. Ayrıca örgütsel adalet; öğretmenlerin okullarına olan ve okullarından kaynaklanan bağlılık, iş doyumu, vatandaşlık, motivasyon ve iş performansı gibi kavramlarla ilişkili olduğundan önemli görülmektedir (Colquitt, 2001; Eberlin ve Tatum, 2005). Okul yöneticilerin öğretmenlere ve diğer çalışanlara adil davranarak, farklılıklarına saygı göstererek, farklı cinsiyet, statü ve kişilikte olmalarını bir ayrıcalık unsuru olarak görmeyerek örgüt içi barışı güçlendireceği düşünülebilir. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı okullarda yöneticilerin farklılıkları yönetebilme yeterliliklerinin örgütsel adalete olan etkisinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin farklılıkların yönetimi ve örgütsel adalet algıları ne düzeydedir?
2. Okullarda farklılıkların yönetimi ve örgütsel adalet arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Okullarda farklılıkların yönetimi örgütsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde betimlenmiştir. Araştırmada çalışma grubu üzerinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 211 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun 146'sı kadın (% 69.2) ve 65'i erkektir (% 30.8). Ayrıca 55'i ilkokul (% 26.1), 101'i ortaokul (% 47.8) ve 55'i de lisede (% 26.1) görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 150'si lisans (% 71.1), 61'i lisansüstü (% 28.9) eğitim almış ve 138'inin evli (% 65.4) ve 73'ünün bekar (% 34.6) oldukları görülmüştür. Araştırma verileri elektronik bir form ile internet ortamında e-posta ve sosyal paylaşım siteleri üzerinden elde edilmiştir. Araştırma verileri Memduhoğlu (2007) tarafından geliştirilen üç boyut ve 28 maddeden oluşan "Farklılıkların Yönetimi Ölçeği" ve Taştan ve Yılmaz (2008) tarafından uyarlanan tek boyut ve on maddeden oluşan "Örgütsel Adalet Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçekler beşli likert türünde hazırlanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 22.0 ve LİSREL 8.8 programları kullanılmıştır. Mevcut araştırma verileri doğrultusunda ölçeklerin güvenirlik analizi tekrarlanmıştır. Analiz sonucunda ölçeklerin araştırmada kullanılmasında istatistiksel açıdan bir sorun olmadığı saptanmıştır.

Cronbach Alfa Katsayıları incelendiğinde; Farklılıkların Yönetimi Ölçeğinin .97, bireysel tutum ve davranışlar boyutunun .83, örgütsel değerler ve normlar boyutunun .94 ve yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutunun da .97 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, Örgütsel Adalet Ölçeğinin ise genel Cronbach Alfa Katsayısı da .94 olarak bulunmuştur. Mevcut veriler üzerinde ölçeklerin geçerliliği ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. Analiz sonucunda ölçeklerin geçerliliği yeterli olarak tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin farklılıkların yönetimi (=2.86) ve örgütsel adalet (=2.98) algıları görece orta düzeyde tespit edilmiştir. Ayrıca, farklılıkların yönetimi ve örgütsel adalet arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (r=.78, p<.01). Yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutunun (r=.81, p<.01) örgütsel adalet ile en yüksek ilişki gösteren boyut olduğu belirlenmiştir. Son olarak farklılıkları yönetimin boyutları hep birlikte öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının toplam varyansının % 66'sını açıklamaktadır. Yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutunun ise örgütsel adalet algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır (β=.80, p<.05). Bireysel tutum ve davranışlar ile örgütsel değerler ve normlar boyutlarının ise örgütsel adalet algısı üzerinde anlamlı bir etki göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Farklılıkları yönetim, örgütsel adalet, öğretmen, algı

Kaynakça

Ambrose, M., Hess, R. L., & Ganesan, S. (2007). The relationship between justice and attitudes: An examination of justice effects on event and system-related attitudes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 103*(7), 21-36.

Choi, S. (2009). Diversity in the US federal government: Diversity management and employee turnover in federal agencies. *Journal of Public Administration Research and Theory, 19*, 603-630.

Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 386-400.

Cropanzano, R., & Byrne, Z. S. (2001). When it's time to stop writing policies: a procedural justice perspective. *Human Resource Management Review, 11*(1-2), 31-54.

Eberlin, R., & Tatum, C. B. (2005). Organizational justice and decision making. *Management Decision, 43*(7/8), 1040-1048.

Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review, 12*(1), 9-22.

Jehn, K. A., Northcraft, G. B., & Neale, M. A. (1999). Why differences make a difference: A field study of diversity, conflict, and performance in workgroups. *Administrative Science Quarterly, 44*, 741-763.

Milliken, F. J., & Martins, L. L. (1996). Searching for common threads: understanding the multiple effects of diversity in organizational groups. *Academy of Management Review, 21*(2), 402-33.

Newburry, W., Gardberg, N., & Belkin, L. (2006). Organizational attractiveness is in the eye of the beholder: the interaction of demographic characteristics with foreignness. *Journal of International Business Study, 37*(5), 666-686.

Pitts, D. W., & Wise, L. R (2010). Workforce diversity in the new millennium: Prospects for research. *Review of Public Personnel Administration, 30*(1), 44-69.

Thomas, R. R. (1990). From affirmative action to affirming diversity. *Harvard Business Review, 68*(2), 107-117.

(11817) Öğretmenlerin okul liderlik kapasitesi algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişki

AYNUR B.BOSTANCI — *Uşak Üniversitesi*
YUSUF GİDİŞ — *Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü*

Problem Durumu

Son yıllarda yönetici odaklı geleneksel okul liderliği anlayışının okulun karmaşıklaşan doğası ve işleyişiyle örtüşmediği daha bütün okul üyelerinin ortak bir amaç ve sorumluluk duygusuyla okulu sahipleneceği düşüncesiyle, daha paylaşımcı ve daha az merkeziyetçi liderlik yaklaşımları tartışmaya açılmıştır. Bu anlamda okul yöneticilerinin öğretmenlerle iş birliği içinde ve demokratik bir anlayış çerçevesinde öğrenmesinin üst düzeye çıkarılmasını sağlayacak iş birliği ve ortak sorumluluğa dayalı bir okul ortamının oluşturulması vurgulanmaktadır (Harris ve Lambert, 2003, Akt. Kılınç&Recepoğlu,2013). Hulpia, Devos ve Van Keer'e göre (2009) okul bir bütün olarak resmi bir liderlik rolü olan kişilerden oluşan bir liderlik takımıdır. Okul içindeki herkes liderlikten sorumludur ve liderlik, ekip üyelerinin düzenli etkileşimleri ile ortaya çıkmaktadır (Kocolowski, 2010; Lindsay, Day & Halpin, 2011). Okul liderliği, okul topluluğunda toplum amacına yönelik paylaşılan bir sorumluluğa işaret etmekte ve okul içinde geniş tabanlı katılımı sağlamaktadır (Lambert, 2000). Türkiye'de okul liderliğinin geliştirilmesi konferansı (09-10 Nisan 2009) özet raporunda, okul liderliğindeki değişim ve değişimin etkileri üzerinde durularak paylaşılan liderliğin önemine dikkat çekilmiştir (http://abdigm.meb.gov.tr). Pont, Nusche ve Hopkins (2008), OECD ülkelerinde okul liderliği üzerinde önemli bir işbirliği ve ortak çalışma yürütüldüğünü; Belçika, İngiltere ve Finlandiya'da ve Avustuya gibi ülkelerin okul liderlik kapasitesini okul geliştirmenin merkezine aldıklarını belirmektedirler. Okul liderlik kapasitesi okulun gelişmesi ve yenileşmesi ile ilgili durumlar yaratmak ile ilgilidir. Çalışmalar, okulda anlamlı değişimlerin olması için okul liderlerinin ve öğretmenlerin sürece katılmalarının ve liderlik kapasitesine sahip olmaları gerektiğini göstermektedir (William, 2009). Çünkü liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda, çalışanlar kendi temel değerleri üzerine düşünmekte ve bütün bu değerleri ortak bir vizyonu içine sindirebilmektedirler (Lambert, 2002; Akt: Kılınç, 2013). Örgüt üyeleri örgütlerinin yeterlilik, güç, yararlılık, erdem ve etik değerler gibi özelliklerle donatılmış olduklarını düşündüklerinde, örgütsel kimliği yani örgüt ile özdeşleşmeyi çekici bulmaktadırlar. Çalışanların örgütle özdeşleşmeleri, yaptıkları işin onlar için daha anlamlı olmasını sağlamakta ve böylece onları daha fazla motive etmektedir. Örgütleriyle özdeşleşen çalışanlar, kendi istekleriyle örgütlerini destekleyici davranışlara yönelmekte ve örgüt yararına gönüllü olarak çaba sarf etmektedirler(İşcan, 2006; Özçetin, 2013). Dolayısı ile alan yazındaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, okul liderlik kapasitesinin yüksek olması, liderliğin tek yöneticiye bırakılmaması bir vizyon etrafında okul çalışanlarının toplanmasını öğretmenlerin okullarıyla özdeşleşmesini de kolaylaştırabilecektir. Bu durum okulların varlıklarını daha sağlıklı sürdürebilmelerinde önemlidir. Bu anlamda bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin okul liderlik kapasitesine yönelik algıları ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1) Öğretmenlerin okullarının liderlik kapasitelerine yönelik algıları nedir? Öğretmenlerin okullarının liderlik kapasitelerine ilişkin algıları çalıştıkları okul düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

2)Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri nedir? Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri algıları çalıştıkları okul düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

3) Öğretmenlerin okullarının liderlik kapasitelerine yönelik algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

4) Öğretmenlerin okullarının liderlik kapasitelerine yönelik algıları, örgütsel özdeşleşme düzeylerini yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Öğretmenlerin okullarına yönelik liderlik kapasitesi algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada öğretmenlerin okullarına yönelik liderlik kapasitesi algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik olarak görüşleri taranmıştır. Araştırmanın evrenini Manisa ili Turgutlu ilçesindeki 2015-2016 eğitim öğretim yılında tüm okul kademelerinde görev yapan 2071 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise, Manisa İli Turgutlu ilçesinde belirtilen eğitim öğretim yılında görev yapan 444 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem sayısının belirlenmesinde, kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesinden yararlanılmıştır (Balcı, 2011). Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yoluna gidilmiştir .Araştırma verileri Kılınç (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Liderlik Kapasitesi Ölçeği" ve Çakınberk ve diğerleri (2012) tarafından yine Türkçe'ye uyarlanan "Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği" ile toplanmıştır. Elde edilen araştırma verileri SPSS ve AMOS Paket Programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada verilerin çalışılan okul türü değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmıştır. Farkın anlamlı olduğu boyutlarda, anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek için TUKEY testi kullanılmış ve .anlamlılık düzeyi, 05 olarak alınmıştır. Yine öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla verilere Pearson Momentler Çarpımı Korelâsyonu uygulanmıştır Liderlik kapasitesinin örgütsel özdeşleşmeyi yordayıp yordamadığını belirlemek için de Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, öğretmenlerin okullarına yönelik liderlik kapasitesi algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırma verilerinin analiz aşaması henüz tamamlanmamıştır. Bununla birlikte araştırmada öğretmenlerin okul liderlik kapasitesi algısı ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olması beklenmektedir. Araştırmada öğretmenlerin okullarının liderlik kapasitelerine ilişkin algılarının çalışılan okul düzeyine göre farklılaşabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeylerinin okul türüne göre farklılaşmayacağı umulmaktadır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda beklenen başka bir sonuç ise, öğretmenlerin okullarının liderlik kapasitelerine yönelik algıları ile örgütsel özdeşleşme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunacağıdır. Yine araştırmada, öğretmenlerin okullarının liderlik kapasitelerine yönelik algılarının örgütsel özdeşleşme düzeylerini yordayacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul liderliği, Okul liderlik kapasitesi, Örgütsel özdeşleşme

Kaynakça

Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: PEGEM Akademi.

Çakınberk, A. Derin, N. ve Demirel, E. T. (2011). Örgütsel özdeşleşmenin örgütsel bağlılıkla biçimlenmesi: Malatya ve Tunceli özel eğitim kurumlan örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi* 3(1),89-121

Hulpia, H., Devos, G. & Van Keer, H. (2009). The ınfluence of distributed leadership on teachers' organizational commitment: A multilevel approach. *The Journal of Educational Research,* 103(1), 40-52.

İşcan, O,F.(2006),, Dönüstürücü/etkilesimci liderlik algısı **ve** örgütsel özdeslesme iliskisinde bireysel farklılıkların rolü Akdeniz Iktisadi ve Idari Bilimler Fakultesi Dergisi*11*, 160–177

Kılınç, A.Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kılınç, A. Ç., ve Recepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.

Kocolowski, M.D. (2010). Shared leadership: Is it time for a change? *Emerging Leadership Journeys*, 3(1), 22-32.

Lindsay, D. R., Day, D.V. & Halpin, S. M. (2011). Shared leadership in the military: Reality, possibility, or pipedream? *Military Psychology,* 23: 528-549.

M.E.B, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. (2009). Okul liderliğinin geliştirilmesi konferansı özet raporu. http://abdigm.meb.gov.tr/eski_site/uaorgutler/OECD/OLIG_ozet_rapor.html indirilme tarihi: 10.09.2011

Pont, B. Nusche,D.& Hopkins,D (2008) ımproving school leadership case studıes on system leadershıp, OECD publications,2.

Williams, D. (2009). Case for change: Building leadership capacity in Urban High Schools . Retrieved from: ProQuest Dissertations and Thesis Database.

(11828) Çok kültürlü sınıflarda öğretmenlerin sınıf yönetimini gerçekleştirme durumları

AYNUR B.BOSTANCI **ABDULLAH YUSUF ÇAY** **AYŞEN AY IŞIK** **ERGÜN AKSOY**

Uşak Üniversitesi *Hasibe Ve Mazhar Gürbüz İlkokulu*

Problem Durumu

Birçok nedenle toplumların giderek çok kültürlü hale gelmesiyle çok kültürlü sınıflar artmaya başlamıştır. Çok kültürlü sınıflar, öğrencilerin her birinin farklı kültürel gelenekleri, etnik kökeni, dini, anadili, sosyo ekonomik durumu ve değişik özellikler gibi faktörleri taşıdıkları sınıflardır. Öğrenciler bu sınıflara, sosyalleştikleri özellikleri ve aile değerlerini ve inançlarını temele alan kendi kültürel kimlikleri ile gelmekte ve sınıfı etkilemektedirler. Bu nedenle çok kültürlü sınıf için öğretmenler, özel hazırlık yaparak ek bir çaba göstermek zorundadır. Çok kültürlü sınıflarda öğretmenlerin, öğrencilerin kültürel çeşitliliğini her zaman göz önüne alarak algılama, değerlendirme, inanç, öğrencileri disipline etme ve çeşitli mikro kültür örneklerine göre hareket edebilme yeterliliğine sahip olmaları gereklidir (Wulbbels, Brok,Veldman & Tartwijk, 2006; Irwin & Nucci, 2004). Öğrenme ve öğretmenin kültürel etkileşimler sonucunda gerçekleştiği göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenler tarafından farklı kültürlerin analiz edilip değerlendirilmesi öğrencilerin gelişimine önemli oranda katkı sağlayacaktır. Çünkü öğrenci, düşünmeyi ve öğrenme yollarını kendi kültüründe ve toplumunda bulmaktadır. Öğrencinin üst düzey bilişsel işlevlerinin gelişiminde dil, sosyal çevre ve diğer insanlarla etkileşimleri önemli rol oynamaktadır. Çok kültürlü eğitim uygulaması, aynı zamanda, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının da ön koşulu olma özelliğini beraberinde getirmektedir (Cırık, 2008). Bu anlamda eğitim ve öğretim gördüğü yerler olan sınıfların en iyi şekilde yönetilmesi gereklidir. Evertson ve Weinstein göre (2006) sınıf yönetimi, hem akademik hem de sosyal duygusal öğrenmeyi kolaylaştırıran ve destekleyen bir ortam oluşturmaktır Sınıf yönetimi, öğrencinin öğrenmesi ve akademik başarısını sürdürmesinde temel unsurdur (Hershman, 2006; Conroy, Sutherland, Asnyder, Al-Hendawı& Vo,2009; Wulbbels, Brok, Veldman &Tartwijk, 2006; Farr, 2010; Guercio, 2011)..Sınıf yönetimi, öğrencinin en iyi şekilde öğrenebilmesi için öğretmenin sınıf içi ve dışı etkenleri en etkili şekilde yönetebilmesi olarak tanımlanabilmektedir. Bu durum çok kültürlü sınıflarda daha önemli ve zor hale gelmektedir. Bulut ve Başbay (2014) çok kültürlü sınıfları yöneten öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin çok kültürlü yeterliklerini ve bu yeterliği oluşturan farkındalık, bilgi ve beceri boyutlarında kendilerini "yeterli" algıladıklarını bulmuşlardır. Yine Başarır, Sarı ve Çetin (2014)araştırmalarında, öğretmenler çok kültürlü eğitimi "kültüre duyarlı sınıf ortamı oluşturma" ve "kültüre duyarlı öğretim yapma" yoluyla uyguladıklarını ifade ettiklerini belirtmektedirler. Aynı araştırmada öğretmenler, çok kültürlü eğitimi uygulamada karşılaştıkları en önemli engelin "istenmeyen öğrenci davranışları" olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, çok kültürlü eğitimi uygulamanın birincil avantajını "öğrencilerde kültürel duyarlık gelişimi" olarak; birincil dezavantajını ise "sınıf ortamı sorunları" olarak ifade etmişlerdir. Polat,(20012) da okul müdürleri üzerinde yaptığı araştırmasında okul müdürlerinin çok kültürlü eğitimde olumlu tutuma sahip olduklarını bulmuşlardır Bu araştırma da öğretmenlerin sınıf yönetimini gerçekleştirirken yaşadığı olumlu ve olumsuz durumlar belirlenmeye çalışılacaktır. Bu temel amaç doğrultusunda öğretmenlerin sınıflarını yönetmeleri sırasında; çok kültürlü sınıfta öğrencilerle sınıfta ilişki düzeni oluşturma, öğrencileri güdüleme, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi ve davranış yönetimi konularında yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumları belirlemek araştırmanın alt problemlerini oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Nitel araştırmada süreçle ilgili veri toplama yoluna gidilmektedir. Araştırmanın çalışma evrenini, Uşak ve Afyon İllerinde çok kültürlü sınıfların bulunduğu ilkokul ve ortaokul öğrtemenleri oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla 25 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırmada veriler görüşme formu ile toplanmaktadır. Görüşme formu hazırlanırken konu ile ilgili yazılı kaynaklar incelenmiş, öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmış ve verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formundaki soruların kolay anlaşılabilir, katılımcıları yönlendirmekten uzak olmasına özen gösterilmiştir. İç geçerliliğinin sağlanması için uzman görüşlerine başvurulmuş ve tavsiyeleri yönünde görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu katılımcılara gösterilmiş, araştırmanın amacı anlatılmış ve kimlik bilgilerinin gizli kalacağı kendilerine ifade edilmiştir. Ön hazırlıklar yapılmış ve görüşme için belirlenen kişiler ile birlikte görüşmenin yapılacağı yer ve zaman tespit edilmiştir. Veriler ses kaydı yöntemiyle toplanmıştır. Böylece, veri kaybı olması engellenmiştir. Veriler analiz aşamasındadır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden yararlanılmaktadır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Simsek, 2005). Araştırmada, yapılan görüşmeler bilgisayar ortamına yazılı olarak aktarılacak, görüşmeler esnasında üzerinde en çok üzerinde durulan noktalara odaklanılacak temalar ve alt temalar oluşturulacaktır. Elde edilen veriler diğer 3 öğretim üyesine daha gösterilecek onlardan da temalar oluşturmaları istenecek ve temalar arasındaki tutarlılık belirlenecektir. Bulguların yorumlanması aşamasında yapılan görüşmelerden birebir alıntılar verilecektir. Alıntılar kodlama kodlama sistemi kullanılanılarak verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, çok kültürlü sınıflarda öğretmenlerin sınıf yönetimini gerçekleştirme durumlarını ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır. Araştırmada toplanan veriler henüz analiz aşamasındadır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda çok kültürlü

sınıflarda görev yapan öğretmenlerin sınıflarını yönetmeleri sırasında; öğrencilerle sınıfta ilişki düzeni oluşturma, öğrencileri güdüleme, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarına yönelik yaşadıkları olumlu ve olumsuz durumların ortaya çıkarılmış olması beklenmektedir. Bunun yanında araştırma sonuçlarına göre çok kültürlü sınıflarda sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi ve sınıf dışı belirli değişkenler dışında farklı etkenlerinde belirlenebileceği umulmaktadır.Yine araştırmada elde edilen sonuçlara göre, çok kültürlü sınıflarda öğretmenlerin sınıf yönetimini olumsuz etkileyen durumların iyileştirilmesine yönelik çeşitli öneriler geliştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlülük, Sınıf yönetimi

Kaynakça

Başarır, F.,Sarı, M. & Çetin,A. (2014).Öğretmenlerin çok kültürlü eğitim algılarının incelenmesi.*Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 91-110

Bulut, C.& Başbay, A.(2014). Öğretmenlerin çok kültürlülük yeterlilik algısının incelenmesi. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 957-978

Cırık, İ.(2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 34: 27-40.

Conroy,M.A., Sutherland, K.S., Asnyder,A.S. Al-Hendawı, A.L & Vo,A.(2009).Creating a positive classroom atmosphere: Teachers' use of effective praise and feedback.*Beyond Behavıor.*pp-18-26

Guercıo, R.D.(2011) Back To the basics of classroom management**.** *The Educatıon Dıgest.* www.eddigest.com 39-43

Hershman, Dyan (2006). Classroom leadership style. http://www. inspiringteachers.com/ İndirilme tarihi: Kasım, 2006.

Farr,S.(2010) Leadership Not Magic. *Educational leadership.* www. ascd.org

Irwin, L.& Nucci,C.(2004)Perceptions of students' locus of control of discipline among pre-service and in-service teachers in multicultura classrooms. *Intercultural Education. 15(1),59-71.*

Polat, S.(2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi 42:334-343

Wulbbels, T., Brok,P., Veldman&Tartwijk,j. (2006)Teacher interpersonal competence for Dutch secondary multicultural classrooms. *Teachers and Teaching: theory and practice, 12(4), 407-433.*

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.Ankara: Seçkin Yayıcılık.

(12181) School Climates According to Perceptions of Teachers: A Qualitative Research

HAMİT ÖZEN

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

It can be easy to say that a failure to address school climate was a significant factor in the failure of understanding the school (DuFour & Eaker, 1998). School climate can be described as school safety as a column of support for academic achievement, noting the devastating effects that the lack of school safety can have on student school success. Educators have studied school climate for a long time that refers to the quality and character of school life. School climate reflects norms, aims, values, relationships, teaching and learning practices, and organizational structures (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). The characteristics of healthy school climates constitute safety, good relationships, teaching and learning, and the institutional environment (Cohen, 1992). A positive school climate yields youth development and fosters learning necessary for a productive life in a global society (Brookover & Lezotte, 1979). This climate includes norms and ethical values that support socially and emotionally strong school partners around school. Partners of school like students, families, and educators work together to develop the school vision contributing to the all kind of school activities to empower the students' academic success. The problem at the school recently faced is that school climate surveys indicated some concerns with school safety, principal-teacher, teacher-teacher, teacher-student relationship, and belonging, and the school consistently fails to meet adequate academic progress of students and relationship among partners. The success of the students required that school leaders and staff understand the compelling nature of the schools' climate in order to motivate change, and to understand the process for change and the resources needed to improve school climate and student school success. Understanding how school climate changes school ethos and promotes student school success and is significant in this study, as is an understanding of it. This research study analyzes the effect of school principal practices on school climate and the resulting effect on teachers, students and other partners of school according to the school teachers' perspectives. Thus, the purpose of this paper is to determine how the teachers perceive school climate in Kutahya and how principals and other dimensions affect perceptions of the teachers.

Araştırma Yöntemi

This study was designed as a qualitative evaluation of the school climate based on secondary and high school teachers' opinions and experiences. Qualitative studies are preferred as they allow for a detailed and in depth evaluation of a certain situation (Creswell, 2012; Woodside, 2010; Yıldırım & Şimşek, 2011; Yin, 2003). The research design chosen in this study was phenomenology, which focuses on collecting individual participant experiences. Phenomenology is concerned with the questioning of the meanings participants have acquired from their experiences and the patterns created from these experiences (Cresswell, 2012; Miles & Huberman, 1994). The study sample was determined using maximum variation and criterion sampling, which were purposive sampling strategies (Yıldırım & Şimşek, 2011). The selection criteria in the study depends upon the willingness of teachers working actively as secondary and high school teachers at any grade level. Maximum variation sampling is not to make generalizations but seeks to determine whether there are common or shared phenomena in diverse cases so as to present different accounts of same problem. Therefore, choosing those school teachers working in different schools, and teaching at different grade levels was an appropriate criterion to allow for maximum variation. The sample included 11 female and 7 male teachers. The study used a descriptive analysis technique to investigate teachers' opinions about school climate based up on their own perceptions and expressions in a holistic manner in order to identify the similarities and differences, and to allow for a detailed analysis of the research data according to interview questions (Bogdan & Biklen, 2012). The research data were analyzed based on a conceptual framework and the research questions extracting codes and themes.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The paper finds that school climate is gloomy and does not offer hope of ray to the teacher for upcoming generations in Kutahya. Teachers are dealing with much paper works, supererogatory regulations in their schools. They cannot produce new ideas as long as they become experienced in their profession. Some principals are nepotistic and apply their patronage according to their personal relationship with the teachers. Some teachers are closed to new creative ideas at school and they do not want to exert their extra effort for their school. The qualitative methodological approach employed here is useful for understanding the school climate and its effecting details. Rather than generalizing from these other school districts, and places researchers could generalize to them based on the degree to which they are typical. Very few studies of a real-time perspective, and the handful that do were not conducted in educational settings in Kutahya.

Anahtar Kelimeler: School climate, Vision-Mission, Justice for punishment and reward, Principal

Kaynakça

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2012). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. London: Pearson Education.

Brookover, W. B., & Lezotte, L.W. (1979). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement (Occasional Paper No. 17)*. East Lansing: Michigan State University, East Lansing Institute for Research in Teaching.

Cresswell, J. (2012). *Educational research.* Boston: Pearson Education.

Cohen, J. (2007). Evaluating and improving school climate: creating a climate for learning. *Independent School, 67(1)*, 18-26.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111(1),* 180-213. Retrieved from https://search.proquest.com/docview/211439279?accountid=16716

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement.* Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. CA: Sage, Thousand Oaks:

Woodside, A. (2010). *Case study research: theory, methods, practice*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

Yin, R. K. (2003). *Case study research.* California: Sage.

(12229) Kadınların Üst Düzey Yönetici Olmalarını Engelleyen "Cam Tavan Sendromu"na İlişkin Eğitim Yöneticilerinin Görüşleri

BURCU KARA

Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Dünya Bankasının verilerine göre (The World Bank, 2015) bugün dünya nüfusunun neredeyse yarısını kadınlar oluşturmaktadır. Kadınların karşı cinslerine sayıca olan bu yakınlıkları ne yazık ki eğitim, işgücü piyasasına katılım, sosyalleşme, toplum tarafından prestijli görülen meslekleri edinme, mesleğinde yükselme, üst yönetsel pozisyonlarda görev alma vb. birçok alanda söz konusu bile olamamıştır (Bilican Gökkaya, 2014; Yoğun Erçen, 2008; Karaca, 2007; Koray, 2000; Akoğlan, 1997).

İnsanların temel hak ve özgürlüklerinin koruma altına alındığı ulusal ve uluslararası düzeyde birçok yasal düzenleme mevcuttur. Ancak bu temel hak ve özgürlüklerin kullanımında kadınlar sıklıkla özel alanda ve kamusal alanda birçok cinsiyete dayalı ayrımcılık uygulamasıyla ve tam olarak tarif edilemeyen, görünmeyen, "cam tavan (glass ceiling)" olarak nitelendirilen aşılması oldukça zor engellerle karşı karşıya kalmışlardır.

Cam tavan kavramı, 1980'lerin ortalarında, iş dünyasında üst yönetim ve diğer yüksek liderlik pozisyonlara terfilerinde kadınların karşılaştıkları gözle görülemeyen yapay engelleri tanımlamak için ortaya çıkmıştır (Boyd, 2008). Cam tavan kadınlarla yönetim kademeleri arasında yer alan gözle görülemeyen, delinmesi imkânsız, yetenekleri ve başarıları ne olursa olsun kadınların en üst düzeylere ulaşmalarının önündeki engeldir (U.S. Glass Ceiling Commission, 1995). Cam tavan engeller çoğunlukla cinsiyet ayrımcılığının bir uzantısı olarak meşru ve doğal gözüken uygulamaların arkasına gizlendiğinden açıkça fark edilememektedir (Akdöl, 2009). Kadınların mesleki ilerlemesini frenleyen cam tavan fiziksel engeller değil aksine büyük ölçüde bilinçsiz klişelerden ve önyargılardan oluşan davranışsal engellerdir (Schwartz, 2006). Bu şeffaf engeller kadınları üst düzey yönetsel pozisyonlardan dışlamak için çalışmaktadır (Hu ve Yun, 2008). Gerek dünyada gerekse Türkiye'de, konu ile ilgili yapılan çalışmalarda cinsiyet temelli bu engellerin farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülse de bütünleyici bir bakış açısıyla örgütlerde cam tavan oluşumuna yol açan engeller, Dreher'e göre üç temel faktör (bireysel, örgütsel, toplumsal) etrafında toplanmaktadır (Mizrahi ve Aracı, 2010). Kadınların çoklu rol üstlenmesi ve kişisel tercih ve algıları bireysel faktörlerden kaynaklanan engelleri; örgüt kültürü ve politikaları, mentor eksikliği ve iletişim ağlarına katılamama örgütsel faktörlerden kaynaklanan engelleri; kalıp yargılar ve mesleki ayrım ise toplumsal faktörlerden kaynaklanan engelleri oluşturmaktadır (Karaca, 2007). Bu araştırmanın genel amacı eğitim yöneticilerinin, kadınların eğitim örgütlerinde üst düzey yönetici olmalarını engelleyen cam tavan sendromundan kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Yöneticilerin;

1. Kadınların eğitim örgütlerinde (bakanlık merkez ve taşra örgütleri) üst düzey yönetici olmalarını engelleyen,

A. Bireysel faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

B. Örgütsel yaşamdan kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

C. Toplum yaşamından kaynaklanan faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Yöneticilerin; kadınların üst yönetsel pozisyonlarda sayıca daha fazla temsil edilmelerini sağlamaya ilişkin önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Bu araştırma, eğitim yöneticilerinin, kadınların erkeklere oranla, eğitim yönetiminde yönetici pozisyonlarında çok daha az görev almasına neden olan cam tavan sendromu bileşenlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçladığından tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Nitekim tarama modeli geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2002).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örneklemesi yönteminden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesi, göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmayı ve bu örneklemde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtabilmeyi amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu; görev, cinsiyet, yaş, yöneticilik kıdemi, medeni hal, çocuk sahibi olma durumu değişkenleri ele alınarak maksimum çeşitliliği sağlama amacıyla seçilen 31 yönetici (İl Milli Eğitim Müdürü, İlçe Milli Eğitim Müdürü, şube müdürü, okul müdürü, müdür yardımcısı) oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Araştırmada, katılımcıların görüşlerini derinlemesine inceleyip ortaya koymak için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış taslak bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş, gelen öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen veriler önce deşifre edilerek yazılı metin haline getirilmiş, daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kategoriler (temalar) tümdengelim yaklaşımıyla, kuramsal çerçeveye ve araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak çalışmanın başında oluşturulmuş, görüşme kodlama anahtarı hazırlanmış ve kodlamalar yapılmıştır. Yöneticilerin cam tavana yol açan bireysel faktörlere ilişkin görüşleri araştırmacı dışındaki bir uzman tarafından bu anahtara tekrar kodlanarak görüş birliği (Miles ve Huberman, 1994) tespit edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların tamamı, kadınların üst düzey yönetsel pozisyonlara yükselmede cam tavan engellerle karşılaştıklarını düşünmektedirler. Hem il ve ilçe yöneticilerinin hem de okul yöneticilerinin, cam tavan engellerin çoğunlukla bireysel faktörlere ilişkin olduğuna inandıkları saptanmıştır. Bireysel faktörleri sırasıyla örgütsel faktörler ve toplumsal faktörler izlemiştir. Hem il ve ilçe yöneticileri hem de okul yöneticileri cam tavan sendromunun bireysel engellerine en çok yöneticiliğe bakış açısının, örgütsel engellerine en çok örgüt kültürü ve politikalarının, toplumsal engellerine en çok mesleki ayrımın neden olduğuna inanmaktadırlar.

İl ve ilçe yöneticileri kadınların üst düzey yönetsel pozisyonlara yükselmede karşılaştıkları engelleri aşabilmeleri için çoğunlukla kadınlara yönelik (daha talepkâr ve mücadeleci olmaları gibi) önerilerde bulunurken, okul yöneticileri hem kadınlara (daha talepkâr olmaları, kendilerine güvenmeleri gibi) hem politikacılara (kota uygulaması, mesai saatlerinin esnetilmesi gibi) önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Yönetim, kadınlar, cam tavan sendromu

Kaynakça

Akoğlan, M. (1997). *Konaklama Endüstrisinde Kadın Yöneticiler.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: 994.

Akdöl, B. (2009). *Cam Tavan ve Kurumsal Bir Strateji Pozitif Ayrımcılık; İlaç Sektöründe Bir Sınıflandırma.* İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Bilican Gökkaya, V. (2014). Cam Tavan, Kadın ve Ekonomik Şiddet. *The Journal of*

Academic Social Science Studies. (26): 371-383.

Boyd, K. S. (2008). "Glass Ceiling". *Encyclopedia of Race, Ethnicity and Society* (s. 549-552). Thousand Oaks: Sage Publications.

Hu, T. And Yun, M.-S. (2008). Is the Glass Ceiling Cracking? A Simple Test. *IZA Discussion Paper.* 3518: 1-12.

Karaca, A. (2007). *Kadın Yöneticilerde Kariyer Engelleri: Cam Tavan Sendromu Üzerine Uygulamalı Bir Araştırma.* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (11. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Koray, M. (2000). *Sosyal Politika.* Bursa: Ezgi Kitabevi.

Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Londra: Sage Publication.

Mizrahi, R. ve Aracı, H. (2010). Kadın Yöneticiler ve Cam Tavan Sendromu Üzerine Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, III*(1), 149-156.

Schwartz, F. N. (2006). Kadınlar: İş Yaşamının Kaçınılmaz Bir Buyruğu. (Çev. L. Aslan). *Harvard Business Review on Women in Business* (s.161-185). İstanbul: Mess Yayınları.

Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8.b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

The World Bank. (2015). *Population Estimates and Projections.* Şubat 13, 2015 tarihinde The World Bank Web Sitesi: http://datatopics.worldbank.org/hnp/popestimates# adresinden alındı.

U.S. Glass Ceiling Commission. (1995). *Good for Business: Making Full Use of*

Nation's Human Capital. Şubat 19, 2015 tarihinde Cornell University ILR

School Web Sitesi: http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1118&context=key_workplace adresinden alındı.

Yoğun Erçen, A. E. (2008). *Kadınların Cam Tavanı Aşma Stratejileri: Büyük Ölçekli Türk İşletmelerinde Bir İnceleme.* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi,

(12323) Öğretmenlerin Örgütsel İkiyüzlülük ve Mutluluk Düzeyleri Algısı Arasındaki İlişki

NECDET KONAN — *İnönü Üniversitesi*

AYŞEGÜL TAŞDEMİR — *Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü*

Problem Durumu

Bireysel anlamda ikiyüzlü kimse, olduğundan daha yüksek ahlaki düzeye sahipmiş izlenimi vererek erdem, fedakârlık, sadakat, bağlılık, idealizm ve sempatik ilgi gibi değerleri kullanmak suretiyle çeşitli hile ve kurnazlık yoluyla kendisi için çıkar sağlayıcı sonuçlar elde etmeye çalışan kişidir (Fernando ve Gross, 2006). İkiyüzlülük (hypocrisy), çoğunlukla çifte standart ve aldatmanın (duplicity) bir şekli olarak anlaşılır (Lipson, 2008).

Bir kurumdaki ikiyüzlülük çalışanların ve yöneticilerin sahip olmadıkları duygu, düşünce, erdem, değer ve özelliklere sanki sahiplermiş gibi davranmaları veya sahip olduklarını iddia etmeleri; kendilerini çalışanlara, yöneticilere ve topluma karşı bildiklerinden, inandıklarından ve olduklarından başka türlü göstermeye çalışmalarıdır. Bahsedilen ikiyüzlülük ve buna bağlı olarak örgütte güvenin azalması, ortak amaç belirleyememe, olumsuz örgüt iklimi, toksik lider tutumu, tükenmişliğin artması, örgütten ayrılma isteği ve 'mutluluk' duygusunu zayıflatmıştır. İnsanlık tarihinin başlarından beri insanlar sürekli mutluluk arayışı içinde olmuş, ortaya çıkan mutsuzluklar iş doyumunu ve çalışma ortamındaki sinerjiyi azaltmıştır.

Mutluluk; onaylanma ve kabul görme, başkaları tarafından iyi hissettirilme durumlarının doğal sonucudur. Heidmets ve Liik (2004)'e göre toplumda öğretmenlik mesleği hak ettiği değeri görememekte ve bu da en gerçekçi biçimde öğretmenler tarafından fark edilmektedir. Bu mesele ortaya atıldığında sebebinin öğretmenlerin düşük maaş almaları olduğu iddia edilmekte fakat öğretmenliğin yüksek gelir getiren bir meslek olduğu ülkelerde bile durumun değişmediği görülmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin örgütsel mutluluğunu, buna bağlı olarak da performansını etkileyebileceği ifade edilebilir.

Örgütsel mutluluk söz konusu olduğunda sadece o okulun kadrosunda çalışan öğretmenler değil, geçici görevlendirme ile okulda bulunan kişiler de dikkate alınmalıdır. Field ve Buitendach (2011)'a göre eğitici olmayan çalışanlar sık sık ağır iş yükü ile karşı karşıya kalırlar ve eğitim kurumları için çeşitli destekleyici görevler üstlenirler. Okulların en önemli sermayesi insan kaynağı olduğu için, çalışanların iş yerinde psikolojik iyi oluşlarını en üst düzeyde sağlamaya ihtiyaç vardır

Hayatının her alanında mutluluk arayışı içinde olan birey ile hayatını şekillendirecek, geleceğine yön verecek, belki geri dönüşü olmayan bir süreçten geçen bir başka bireyin ortak alanı olan okul, öğretmenler için ilişkilerin net ve açık olduğu, insanların birbirine güvendiği örgüt olmalıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algıları ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülüğe ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin mutluluk algıları ne düzeydedir?

3. Öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük algısı ve mutluluk düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Bireylerin, grupların ya da örgütlerin ilgilenilen özelliklerini betimleyen araştırmalar tarama modelindedir (Berends, 2006, s. 623). Tarama modelindeki araştırmalarda; inanışların, değerlerin ve davranışların sistematik bir şekilde tanımlanması ve açıklanması amaçlanır (Williamson, Karp ve Dalphin, 1977, s. 133). Ayrıca geçmişte ya da hâlen var olan bir durum, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi betimlenmeye çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, ona uygun bir biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir (Karasar, 2003).Tarama modellerinden, ilişkisel tarama modelleri ise ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalara denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 16). Dolayısıyla temel amacı, Malatya ilindeki öğretmenlerin örgütsel ikiyüzlülük ve mutluluk düzeyleri algısı arasındaki ilişkinin belirlenmesi olan bu araştırma, değişkenler arasındaki olası ilişkinin varlığını, yönünü belirlenmeyi öngördüğünden ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın örneklemini Malatya ili merkez ilçelerinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında gerekli olan veriler, "Kişisel Bilgi Formu", "Oxford Mutluluk Ölçeği" ve "Örgütsel İkiyüzlülük Ölçeği" olmak üzere üç bölümden oluşan veri toplama aracı ile toplanmıştır. Öğretmenlere ait bilgiler kişisel bilgi formu aracılığıyla,

mutluluk düzeylerine yönelik görüşlerini belirlemek için gerekli veriler "Oxford Mutluluk Ölçeği" aracılığıyla, örgütsel ikiyüzlülük algıları ise "Örgütsel İkiyüzlülük Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır.

Elde edilen veriler SPSS 17 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi amacıyla frekans ve yüzde analizleri, t testi tek yönlü varyans analizi, Pearson Korelâsyon Katsayısı ve Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hayatının her alanında mutluluk arayışı içinde olan birey ile hayatını şekillendirecek, geleceğine yön verecek, belki geri dönüşü olmayan bir süreçten geçen bir başka bireyin ortak alanı olan okul, öğretmenler için ilişkilerin net ve açık olduğu, insanların birbirine güvendiği örgüt olmalıdır. Öğretmenlik mesleğinin hak ettiği değeri görememesi ve yeterince cezp edici bir meslek grubu olmaması algısı üzerine birçok araştırma ve çalışma yapılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin örgüt içerisinde kendilerini nasıl tanımladıkları, çalışmaları sırasında kendilerini nasıl hissettikleri ve örgütteki ikiyüzlü ortamın ilişkilendirilmesi konusunda yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu, yapılan alan yazın taraması sonucunda belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel mutluluklarını önemli düzeyde etkileyecek faktörlerden birinin de kişinin duygusal algısı olduğu gerçeğinden hareketle bu araştırmanın yapılmasının önemli olduğu düşünülmüştür.

Araştırmada Bulgular, Tartışma, Sonuç ve Önerilere ilişkin çalışmalar devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, ikiyüzlülük, mutluluk.

Kaynakça

Fassin, Y., & Buelens, M. (2011). The hypocrisy-sincerity continuum in corporate communication and decision making: A model of corporate social responsibility and business ethics practices. *Management Decision*, *49*(4), 586-600.

Field, L. K., & Buitendach, J. H. (2011). Happiness, work engagement and organisational commitment of support staff at a tertiary education institution in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology, 37*(1), 01-10.

Heidmets, M., & Liik, K. (2014). School principal's leadership style and teacher's subjective well being at school. *Romania, 35*(9), 200.

Lipson, M. (2007). Peacekeeping: organized hypocrisy?. *European Journal of International Relations*, *13*(1), 5-34.

Perez, L. F. R., & Robson, K. (1999). Ritual legitimation, de-coupling and the budgetary process: managing organizational hypocrisies in a multinational company. *Management Accounting Research*, *10*(4), 383-407.

Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Wesarat, P. O., Sharif, M. Y., & Majid, A. H. A. (2015). A conceptual framework of happiness at the workplace. *Asian Social Science, 11*(2), 78-88.

(12412) Okul Yöneticilerinin Çocuğa Yönelik istismarı Bildirme Tutumları

SAİT AKBAŞLI *Hacettepe Üniversitesi*
HÜSEYİN YOLCU *Kastamonu Üniversitesi*
HAKAN ULUM *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Çocuk istismarı ana baba ya da bakıcı gibi bir erişkin tarafından çocuğa yöneltilen, toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ya da hasar verici olarak nitelendirilen, çocuğun gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan eylem ve eylemsizliklerin tümüdür. Bu eylem ya da eylemsizliklerin sonucu olarak çocuğun fiziksel, ruhsal, cinsel ya da sosyal açıdan zarar görmesi, sağlık ve güvenliğinin tehlikeye girmesi söz konusudur (Taner ve Gökler, 2004). Huges (2006) çocuk istismarını, bir çocuk ya da ergene yönelik olarak ona bakan ya da bakmakla yükümlü olan bir yetişkin tarafından gerçekleştirilen kötü muamele ya da şiddet içeren davranışlar olarak tanımlamaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (2006) ise çocuk istismarını, bir yetişkin, toplum ya da devlet tarafından bilerek ya da bilmeyerek çocuğun sağlığını, fiziksel ve psiko-sosyal gelişimini olumsuz etkileyen tüm davranışlar olarak ifade etmektedir. Çocuk istismarı pek çok ortamlarda ortaya çıkabilir. Çocuk istismarının muamelesinin failleri arasında ebeveynler ve diğer aile üyeleri, bakıcılar, arkadaşlar, tanıdıklar, yabancı insanlar, yetkili diğer kişiler (öğretmenler, yöneticiler, askerler, polis memurları ve din adamları vb.), işverenler, sağlık çalışanları ve diğer çocuklar olabilir.

İstismarı fiziksel, cinsel, duygusal ve ihmal olmak üzere dört farklı türü bulunmaktadır. Bunlardan fiziksel istismar çocuğun hayatta kalmasını ve gelişimini için zararlı olan ya da tehlikeye atılmasıyla sonuçlanan davranışları içerir. Örneğin dayak, tekme, sallama, ısırma, boğma, haşlanma, yama, zehirlenme ve boğma istismarın bu türüne örnek olarak verilebilir. Evdeki çocuklara karşı uygulan fiziksel şiddete bir cezalandırma nesnesine başvurulur (Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu [UNICEF], 2012).

Cinsel istismar, çocukların ne anlama geldiğini kavrayamadığı, gelişimsel olarak hazır olmadığı, onay vermediği, kanunlara ve toplumun kültürel değerlerine aykırı cinsel eylemlere karıştırılmasıdır. Çocuklar hem yetişkinler hem de yaş ve gelişimsel bakımında kendilerinden büyük olan başka çocuklar tarafından istismar edilebilir (UNICEF, 2012). Resmi istatistikler, Türkiye'nin çocuğa yönelik istismarda dünyada ki bunun önemli bir kısmını cinsel istismar oluşturmakta, üçüncü sıradadır. Türkiye'de 2015 yılında cinsel istismara maruz kalan çocuklarının 250 bin olduğu tahmin edilmektedir (Sarı, 2016).

Duygusal istismar, çocuğun, ebeveynleri ya da öğretmenleri gibi yakın çevresinde olan kişilerce aşağılanması, görmezden gelinmesidir. Bu yönüyle, duygusal istismar, istismar türleri içinde en yaygın olanı aynı zamanda da en zor tanımlanabilenidir. Burada özellikle vurgulanması gereken duygusal istismarın tek bir olayla sınırlı olmadığı tekrarlayan ve sürekliliğini koruyan hakaret etme, tehdit etme, aşağılama, dışlama ve/veya karşıdaki kişiyi kontrol etme gibi davranışlardan oluşan bir örüntü olduğudur (Yalın ve diğerleri, 2003; UNICEF, 2012).

En yaygın çocuk istismarı türlerinden biri olan ihmal, çocuğun annesi babası ya da ona bakmakla yükümlü olan kişi/kişilerce beslenme, barınma, giyim, eğitim, sağlık, temizlik, sevgi ve güven gibi temel gereksinimlerinin karşılanmaması ya da yaşına uygun bakımın verilmemesi durumu olarak tanımlanabilir. Bir istismarın, istismar türlerinden ihmale girip girmediğini belirlemede kullanılan iki ölçüt bulunmaktadır. Örneğin Türkiye'de yapılan bir araştırmaya göre, çocukların ihtiyaçlarını ihmal eden yetişkinlerin baba, anne ve öğretmenler olduğu belirleniştir. Araştırmada en çok söz edilen ihmal davranışının "sevgi göstermemek" olması oldukça anlamlıdır. İlgi göstermemek, anlatmak için çaba harcamamak, ihtiyaçlarını almamak (kırtasiye, okul forması vb.), okula yollamamak deneyimlenen diğer ihmal çeşitleridir (UNICEF, 2010)

Yukarıda belirtilen istismar türleri içinde ortaya çıkarılması en zor olanı cinsel istismardır. Bunun birkaç nedeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki, cinsel istismarın çocuk üzerindeki etkisinin zamanla ortaya çıkmasıdır. İkincisi, istismarcının yakın konumu nedeniyle çocuk üzerinde uzun süre baskı kurması ve tehditte bulunmasıdır. Üçüncüsü ise istismarın çocuk ve ailesi tarafından etiketlenme, aşağılanma, küçümsenme, korkma, utanç duyma gibi toplumsal etkenler ve yaptırımların etkisiyle gizlenmesidir (Dağlı ve diğerleri,). İstismar olgularında okul tarafından ortaya konulması gerekenleri "tanımlama", "değerlendirme" ve "yönlendirme" olarak üç grupta toplamaktadırlar. Yerine getirilmesi beklenen bu görevler okul yöneticileri, öğretmenler ve rehber öğretmenler çerçevesinde ele alınmaktadır (Yalın ve diğerleri (2002). İstismar olgularında tanıma, değerlendirme ve yönlendirme konusunda okul ortamında görev alan kişilerden beklenen roller, okul yöneticilerinden öğretmenlere, öğretmenlerden de rehber öğretmenlere doğru gittikçe daha belirgin bir biçimde ortaya çıkmaktadır (Yolcu, 2009). Konuya okul yöneticileri bakımından devam edildiğinde, cinsel istismar göstergesi olan bulguların atlanması, okul yöneticilerinin olayı göz ardı edip gereken yerlere bildirimde bulunmaması; çocuk, aile ve toplum açısından telafisi güç zararlara açacaktır (Kara, Biçer ve Gökalp, 2004). Çocuk cinsel istismarı toplumların dengesini bozan, derin izler bırakan olaylardır. Bu tür olaylara kayıtsız kalmak, gerek ahlaki yönden, gerek topluma karşı üstlenilen sorumluluk yönünden, gerekse de vicdani yönden çöküntünün habercisidir (Gümüş, 2015). Dolayısıyla, okul yöneticilerinin okul ortamında ya da okulu okul dışında gerçekleşen cinsel istismar olaylarında, okul hiçbir şey olmamış gibi davranması beklenemez.

Araştırma Yöntemi

Okul yöneticilerinin cinsel istismar vakalarını bildirmeye yönelik tutumlarını ortaya koymaya yönelik olan bu araştırma var olanı betimlemeyi amaçladığından tarama modelindedir. Araştırmada nitel araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Karpotu örnekleme yöntemi, evren hakkında bilgilerin eksik olduğu ve evreni oluşturan bireylere ulaşmanın zor olduğu durumlarda kullanılan bir tekniktir (Şavran, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma katılımcıları okul yöneticisi ve yönetici yardımcıları olup öncelikle çocuk istismarı durumlarına ilişkin görüşlerinin alınmak istendiği daha sonra gerçekleşen istismar durumlarının var olup olmamasına ilişkin olgular. istismar olaylarının gerçekleşmesi durumunda ilk başvurulan yöntemin ne olduğu aile okul üst yönetim ve gerektiğinde adli kuruluşlara nasıl bildirildiği aranacaktır.

Görüşmede, söylenenlerin yüzeysel anlamları yanında "gerçek" ve derinliğine anlamaları da çıkartılabilir. Yapmacık cevapların ayıklanabilme ve gerçeklerin ortaya çıkartılabilme olasılığı yüksektir. Araştırmada, karşılaşılan her karanlık noktayı, anında soracağı sorularla aydınlatma olanağına sahip olduğundan daha bir dikkat edilecektir. Görüşmede ses tonu, mimikler ve soruları cevaplamada gösterilen istek, söylenenlerin değerlendirilmesinde önemli ipuçları niteliğindedir. Görüşme ile veri toplamanın geniş uygulama alanı vardır. Görüşme özellikle üst yöneticilerden çocuklardan, okuma yazma bilmeyenlerden veri toplamak için idealdir.

Araştırmanın verileri derinlemesine görüşmeler elde edilmiştir. Bunun için araştırmacılar tarafından yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda kişisel bilgilere yönelik sorulara yer verilirken, ikinci kısımda da öğrenci kulüp çalışmalarına ilişkin algılarını belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir.

Araştırmanın verileriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulan yöneticilerin çok az kısmı çocuk istismarıyla ilgili bir bilgilendirme eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Bilgilendirme eğitimi alanların diğerleriyle karşılaştırıldığında cinsel istismar vakalarına yaklaşımları ve bu konudaki tutumlarının daha tutarlı olduğu gözlenmiştir.

Araştırma karşılaşılan vakaların okul içinde karşı karşıya kalınan istismar vakaları olduğu gözlenmiştir. Diğer bir ifadeyle akran istismarıdır. Yöneticiler bu durumda okul rehberlik servisinden yardım almıştır. Yine okul rehberlik servisi kanalıyla çocuklar bir üst sağlık kurumlarına yönlendirilmiştir. Yaşanan bu olaylara bağlı olarak okul yöneticileri; ailelere, öğretmenlere ve öğrencilere duyarlılık eğitimi verilmesini sağlamıştır.

Okul yöneticileri okul içinde yaşanan ergen istismarlarını kontrol etme ya da buna bağlı olarak kendilerinden beklenen davranışları yerine getirmede fazla güçlük çekmezken, aksine okul dışında yaşanan ve bir şekilde okula kadar taşınan ya da okul çalışanlarından kaynaklı istismar vakaları karşısında aynı tutumu sergileyemedikleri gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: cinsel istismar, okul yöneticisi, istismarı bildirme, tutum

Kaynakça

Adalı, N. (2007). 10-12 Yaş Grubu Çocuk İstismarı Ebeveyn Ve Çocuk Bilgilendirme Çalışması. Tezsiz Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Akbaşlı, S. & Ulum, H. (2016). Okul yöneticilerinin çocuk cinsel istismarını bildirmeye yönelik tutumları, III. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (IIInd Eurasian Educational Research Congress), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi 31 Mayıs-3 Haziran 2016 Muğla

Akgiray, A. (2007). Çocuk İstismarı: 8-10 Yas Çocuklarda İstismarı Önleme Yöntemleri. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF) (2010). Türkiye'de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması. www.Unicef.Org.Tr/Files/Bilgimerkezi/Doc/Cocuk-İstismari-Raporu-Tr.Pdf. Erişim Tarihi: 10 Ocak 2017.

Demirel, B. (2006). Cinsel İstismar. Çocuk İstismar Ve İhmaline Multidisipliner Yaklaşım. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Erol, D. (2007). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Çocuklardaki Fiziksel İstismar Belirtilerine İlişkin Farkındalıkları (Eskişehir İl Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Karakuş, T. Fatma (2006). Ergenlerde Algılanan Duygusal İstismar İle Sosyal Beceri Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.Tezi İstanbul.

Şavran, Temmuz G. (2012). Araştırma Probleminin Oluşturulması Ve Uygun Yöntem Ve Tekniklerin Seçilesi. Sosyolojide Araştırma Yöntem Ve Teknikleri (İçinde 144-181).

Tekin, U. ve Özgül, D. (2015. Çocuğun Cinsel İstismar Uğradığı Durumlarda Öğretmen Ve Okul Yöneticilerinin Tutum Ve Davranışları. İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 1-30.

Topçu, S. (2009b). Cinsel İstismar. Ankara: Phoenix Yayınevi

World Healty Organization (2006). Preventing Child Maltreatment: Aguide To Taking Action And Generating Evidence. Printed İn France.

Yalın, A., Temuroğlu, Y., Erden, G., Erman, H., Ergene, T., Levent, B., Eroğlu, Ç., ve Kaya, N. (2002). Milli Eğitim Bakanlığı / UNICEF Psiko-Sosyal Okul Projesi Zorlu Yaşam Olayları Ve Etkileri. Ankara: Kuban Matbaacılık.

Yaşar, H. (2001). Çocuklar Tehdit Altında. Radikal Gazetesi, 11 Eylül 2001.

Yolcu, H. (2009). İstismara Uğramış Çocuğa Eğitim Ortamında Yaklaşım: Rehber Öğretmenin Rolü. Eğitim, Bilim Ve Toplum Dergisi, 7(25), Ss. 62-92.

(9868) Anaokulu ve İlkokul Birinci Sınıfa Devam Eden 60-71 Aylık Çocukların Zihinsel-Dil Gelişimleri Açısından İlkokula Hazır Oluş Durumlarının Karşılaştırılması

DİCLE AKAY — *İstanbul Aydın Üniversitesi*

REMZİYE CEYLAN — *Yıldız Teknik Üniversitesi*

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim; çocukları günlük hayat ve eğitim hayatına hazırlaması açısından önemlidir. 2012 yılında İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun çerçevesinde değişen ve 4+4+4 şeklinde isimlendirilen yeni eğitim sisteminde; 60 aylık çocuklar veli isteği ile, 66 aylık çocuklar ise zorunlu olarak ilkokula başlamaktadır. Bunun sonucunda okul öncesi eğitimden faydalanması gereken 5 ve 5,5 yaş grubu çocuklar ilkokula kaydolmak durumunda kalmaktadır. Okul öncesi eğitimin çocukların tüm gelişim alanları açısından önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda, yeni eğitim sisteminin çocuklar üzerinde olumsuz etkilerinin olabileceği düşünülmektedir.

Gelişimsel açıdan okula başlamaya uygun olmayan çocuklar; yaşça kendilerinden daha büyük olan çocuklara göre dezavantajlı olarak okula başlamaktadır. Herbst ve Strawinski'nin (2016) çalışmasında da yaşça büyük çocukların zihinsel olarak daha çok gelişmiş oldukları görülmektedir. Perry (2011, s. 10) de aynı anda okula başlayan çocuklardan yaşça daha büyük olanların olgunluk düzeylerinin yüksek olduğunu söylemektedir. Dolayısıyla aynı sınıfta olup farklı yaşlarda olan çocuklar aynı becerilere sahip olamamaktadır. Ülkemizde imkânsızlıklar nedeniyle okul öncesi eğitim almadan ilkokula başlayan çocukların sayısının fazla olduğu düşünüldüğünde, 4+4+4 eğitim sistemi okul öncesi eğitim almadan ilkokula başlayan çocuklar ile okul öncesi eğitim alarak ilkokula başlayan çocuklar arasındaki bireysel farklılıkların daha da belirgin hale gelmesine neden olmaktadır (Zelyurt ve Özel, 2015). Bu nedenle, yeni eğitim sisteminin farklı yaş gruplarında olup ilkokul birinci sınıfa ve okul öncesi eğitime devam eden çocukların üzerindeki etkisine bakma ihtiyacı duyulmaktadır.

Çocukların okula başlama aşamasında genellikle yaş kavramı ön plana çıkmasına rağmen, okula hazır oluş kavramı da bu aşamada önemli olarak görülmektedir. Okula hazır oluş için çocuğun tüm gelişim alanlarında yeterli beceriye sahip olması gerekmektedir. Bu becerilerden okuma yazma becerileri; hemen hemen tüm gelişim alanlarında yeterli olunduğunda kazanılmaktadır. Okuma yazma becerilerini etkileyen gelişim alanlarından en önemlileri ise zihinsel ve dil gelişim alanlarıdır. Çocuğun öğrenme yeteneğini etkileyen zihinsel gelişimi ile okuma başarısı arasında önemli bir ilişki vardır (MEB, 2006). Dil gelişimi ise; çocuğun zihinsel olarak okuma yazmaya hazır olduğunu gösteren önemli bir gelişim alanı olarak görülmektedir (Morrison, 1998, s. 258). Araştırmalara göre de 5 ve 5,5 yaşındaki çocukların dil gelişimi okuma yazma becerilerini etkilemektedir (ODTÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, 2012). Dolayısıyla okuma-yazma becerisi üzerindeki etkileri düşünüldüğünde çocukların zihinsel ve dil gelişimini birlikte incelemek gerekmektedir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde çocukların okuryazarlık becerilerine odaklanan çalışmalara sıklıkla rastlanırken, okuryazarlık becerisini etkileyen zihinsel ve dil gelişimini inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu kapsamda araştırmada anaokuluna ve ilkokul birinci sınıfa devam eden 60-71 aylık çocukların zihinsel-dil gelişimi açısından ilkokula hazır oluş durumlarını karşılaştırmak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde bulunan 5 ilkokula ve 3 anaokuluna devam eden toplam 343 çocuk oluşturmuştur. Çalışmada demografik veriler; çocukların ay, gün ve yılı içeren doğum tarihleri ile devam ettikleri eğitim kademesini içeren Kişisel Bilgi Formu ve Polat Unutkan (2003) tarafından geliştirilen ve standardizasyonu yapılan Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin Zihinsel ve Dil Gelişimi Alt Ölçeği aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmenler tarafından çocukların kişisel bilgileri ve gelişim düzeyleri göz önünde bulundurularak 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı'nın ekim ayında doldurulan formlar aracılığı ile elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 22.0 Veri Analizi Programı kullanılmıştır. Her ölçek; çocukların kronolojik yaşına uygun olarak puanları ve yüzdelik değerleri hesaplanarak değerlendirilmiştir.

Çalışmada çocukların eğitim kademesi (anaokulu ve ilkokul birinci sınıf) ve yaş aralıklarına (60-65 aylık ve 66-71 aylık) ilişkin frekans dağılımları bulunmuştur. Zihinsel-dil gelişimi puanları için eğitim kademesi ve yaş aralığı değişkenlerine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. İkili grup karşılaştırmalarında (eğitim kademesi ve yaş aralığı) bağımsız t test analizi kullanılmıştır. Birden fazla faktörün (eğitim kademesi ve yaş aralığı) zihinsel-dil gelişimi puanları üzerindeki etkileşimli etkisini incelemek için çok değişkenli varyans analizi yapılmıştır. Çok değişkenli varyans analizi ile eğitim kademesi ve yaş aralığı değişkenlerinin kendi içinde aritmetik ortalama ve standart sapmaları da hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim kademesi ve yaş aralığı değişkenine göre zihinsel-dil gelişimi için yapılan bağımsız t test sonuçlarına bakıldığında $p<0,01$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre anaokuluna giden çocukların zihinsel-dil gelişimlerinin ilkokul birinci sınıfa giden çocuklara göre ve 66-71 aylık çocukların zihinsel-dil gelişimlerinin 60-65 aylık çocuklara göre daha iyi olduğu söylenebilir.

Çok değişkenli varyans analizi sonuçlarına göre yaş aralığı ve eğitim kademesi faktörlerinin zihinsel-dil gelişimi puanlarına etkileri arasında (F (1,339)=8,132, p=.005) anlamlı bir iki yönlü ilişkisi olduğu saptanmıştır. Yaş aralığı faktörünün (F (1,339)=58,735, p=.000) ve eğitim kademesi faktörünün (F (1,339)=16,769, p=.000) zihinsel-dil gelişimi puanları üzerinde tek başına anlamlı etkiye sahip olduğu da görülmüştür. Teste ait profil grafiğine göre, 60-65 aylık ve 66-71 aylık anaokuluna giden çocukların zihinsel-dil gelişim puan ortalamalarının aynı yaş aralığındaki ilkokul birinci sınıfa giden çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Her iki eğitim kademesinde de yaş arttıkça zihinsel-dil gelişim puan ortalamaları da artmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anaokulu, okula başlama yaşı, okula hazır oluş, zihinsel-dil gelişimi

Kaynakça

Herbst, M. ve Strawinski, P. (2016). Early effects of an early start: evidence from lowering the school starting age in Poland. *Journal of Policy Modeling*, 38, 256-271.

MEB. (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Morrison, G. (1998). *Early childhood education today*. Merrill Publishing Company.

ODTÜ. 2012. 5.1. 1961 Tarih ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi Hakkında ODTÜ Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Görüşü.

Perry, C. (2011). *Research and ınformation service briefing paper: arguments on the school starting age.* Notherland Ireland Assembly.

Polat Unutkan, Ö. (2003). Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

TBMM. (2012). 5/1/1961 Tarihli ve 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi.

Zelyurt, H. ve Özel, E. (2015). İlkokul birinci sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin eğitimde 4+4+4 düzenlemesine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (3), 1-18.

(10038) Bir Kardeşin Gelişi Ve Kardeş Kıskançlığı

PERİHAN ÜNÜVAR *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*
ÖZLEM TAGAY *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*
FATMA ÇALIŞANDEMİR *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

Problem Durumu

Kıskançlık; sevginin var olduğu her yerde var olan, insanlık tarihi kadar eski duygulardan biridir. Pines'a (1998) göre kıskançlık, kişinin önemsediği bir ilişkisini bozabilecek ya da ilişkinin yitirilmesine neden olacak tehlikenin algılanması sonucunda verilen karışık bir tepkidir. Çocuk için yaşamındaki en değerli varlıklar anne ve babasıdır. Yaşamındaki bu değerli varlıkları, onların sevgi ve ilgisini bir başkasıyla paylaşmak istememesi kardeş kıskançlığının en temel etkeni olarak karşımıza çıkar. Adler (2003) ilk çocukların, küçük kardeşin gelmesi ile bu zamana kadar sahip oldukları tek çocuk pozisyonunu, sahip oldukları ilgi ve gücü kendi istekleri dışında kaybettiklerini, bu nedenle hayatlarında bu gücü ve iktidarı tekrar kaybetmemek için çevrelerindeki olayları kontrol ettiklerini belirtmektedir.

Okul öncesi dönem çocukların görerek, dokunarak, yaparak, yaşayarak öğrendiği, gelişimde ve öğrenmede kritik olan bir dönemdir. Bireyin sağlıklı gelişiminin temelleri bu dönemde atılır ve çocuğun gelecekte sorumluluklarının bilincinde bir yetişkin olabilmesi için gerekli becerilerin başlangıç evresidir (Dağlıoğlu, 2010; Çağdaş ve Seçer, 2011). Çocukların bu kritik dönemdeki çatışmalarından güçlü olarak çıkabilmesi önemlidir. Bu dönemde bir yandan bilişsel, sosyal ve psiko-motor alanda gelişmeye çalışan çocuk, öte yandan içinde bulunduğu gelişim döneminin çatışmalarını yaşar. Bu dönemde aileye ikinci bir çocuğun gelmesi, okul öncesi dönem çocuğu için yeni ve alışılması gereken zor bir durumdur. Çocuklar bu durumda pek çok duyguyu bir arada yaşarlar. Bir yandan kardeş sahibi olmanın (abi, abla) yani büyümenin mutluluğunu yaşayabileceği gibi öte yandan eve gelen ve bütün sevdiği bireylerin ilgisini çeken bu ufaklığın evden gitmesini isteyebilir. Zaman zaman bu duygu ve davranışlarını aile bireylerinin de fark etmesini sağlayacak eylemler içerisinde bulunurlar. Ceylan, Gözün Kahraman ve Ülker (2016) tarafından yapılan araştırmada, anneler 0-2 yaş döneminde bile kardeş kıskançlığı durumunun yaşandığını ve bu durum ile nasıl baş edeceklerini bilmediklerini belirtmektedirler.

Kardeş bağı ve kardeşler arası ilişki insanların yaşamındaki en uzun ilişkidir (Noller, 2005; Pike, Coldwell ve Dunn, 2005; Şipal, Yeğengil ve Toka; 2012). Bu ilişki dönemleri boyunca zaman zaman kıskançlık ve kavgalar yaşanabilmektedir. Evans, Davies ve DiLillo (2008) Aile içi şiddetin bireyin yaşamını pek çok açıdan olumsuz yönde etkileyebilecek istismarın yaygın bir biçimi olduğunu belirtmektedirler. Çocukların tanık oldukları süreğen aile şiddetinde, ebeveynler istemeden çocuklarına saldırganlık modeli olabilmekte ve çocuklar şiddeti kardeşleri ile aralarındaki çatışmayı çözmek için kabul edilebilir bir yol olarak da yorumlayabilmektedirler (Noller, 2005; Orue, Bushman, Calvete, Thomaes, De Castro ve Hutteman, 2011).

Kardeşler arasında kavga ve kıskançlık olması beklenmesine rağmen, bu davranışlar göz ardı edilmemelidir. Kardeşler arasında İstismar edici olmayan davranış eğer etkili ebeveyn müdahalesi olmazsa istismar edici davranışa dönüşebileceği unutulmamalıdır.

Kardeşler arasındaki kıskançlık duygusu ve tepkileri takip edilmeli, zarar verici boyuta gelmeden önlem alınmalı, daha da önemlisi bu duygunun şiddetlenmemesi için anne-baba ve diğer yetişkinler çocukla uygun etkileşimler içinde olmalı.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma betimsel nitelikte bir araştırma olarak planlanmıştır. Var olan durum olduğu biçimiyle betimlenmeye çalışılmıştır. Var olan durumu bütün boyutları ile ortaya koyabilmek için anne, baba ve çocuklarla ayrı ayrı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada okulöncesi eğitime devam eden çocukların, kendisinden sonra bir kardeşinin olacağına nasıl hazırlandığı, kıskançlık davranış ve tepkileri ile ebeveynlerin çocuklarının kıskançlık davranışlarına yönelik tepki davranışları incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda ilk olarak çocuklara bir kardeşinin olacağının ne zaman ve nasıl haber verildiğine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Bu bilgiler ebeveynlerle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Çocukların kardeşi olacağını haber aldıktan sonra ve kardeşi eve geldikten sonra sergiledikleri kıskançlık davranışlarının neler olduğu yine ebeveyn görüşleriyle belirlenmiştir. Çocukların kıskançlık davranışlarına yönelik olarak ebeveynlerin sözel ve sözel olmayan tepkilerinin neler olduğuna ilişkin veriler toplanmıştır. Çocuklarla gerçekleştirilen görüşmelerle ve çizdirilen resimlerle kardeşlerine yönelik duyguları ile ilgili bilgi toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun Okul öncesi eğitime devam eden ve kendisinden sonra en az bir kardeşi doğan çocuklar ve onların ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırma sürecinde ebeveynler ve çocuklar için ayrı ayrı geliştirilmiş olan Kardeş Kıskançlığı Görüşme Formu (Anne-baba, Çocuk) ve çocuklara çizdirilen resimler yoluyla toplanmıştır. Çizdirilen resimler üzerinde çocukla görüşmeler yapılmış ve resimlerin arkasına gerekli notlar alınmıştır. Resimlerle ilgili olarak üç araştırmacı da ayrı ayrı görüşme gerçekleştirmiş ve resimlerin arkasına notlar almıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinin analizi sonucunda; ebeveynlerin, çocuklarını ikinci bir çocuğun gelişine nasıl hazırladıkları, bir kardeşi olacağını ne zaman ve hangi koşullarda bildirdikleri ile ilgili bulgulara ulaşılması beklenmektedir. Çocukların bir kardeşi olacağını haber aldıktan sonra davranış ve tepkilerinin neler olduğu ve kardeşi eve geldikten sonraki davranış ve tepkilerinin neler olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılması beklenmektedir. Ebeveynlerin, çocuklarda görülen kıskançlık davranış ve

tepkilerine karşılık ne tür davranışlar sergiledikleri ve nasıl tepki verdiklerine ilişkin bulgulara ulaşılması da beklenmektedir. Ayıca çocuklarda toplanan verilerle de kardeşlerine yönelik duygularının neler olduğu, bir kardeşi olmasını nasıl değerlendirdiğine, genel olarak kardeş kavramına yönelik algı ve duygusunun ne olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılması hedeflenmektedir

Anahtar Kelimeler: Kardeş kıskançlığı, Okul Öncesi, Çocuk

Kaynakça

Adler, A. (2003). *Yaşama Sanatı*. (S, Koçak, Çev.). İstanbul: Doruk

Ceylan,Ş., Gözün Kahraman,Ö., Ülker,P. (2016). Annelerin Erken Çocukluk Dönemine Bakış Açısı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi.* 5 (*5).* 1333-1356

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. (2011). *Anne Baba Eğitimi.* Ankara: Eğiten Kitap.

Dağlıoğlu, E. (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi.* İbrahim Diken (Ed.), Erken çocukluk Dönemi Öğretmeninin Özellikleri içinde (s. 482-515). Ankara: Pegem.

Evans, S. E., Davies, C. ve Dilillo, D. (2008). Exposure to Domestic Violence: A Meta-Analysis of Child and Adolescent Outcomes. *Aggression and Violent Behavior*, 13 *(2),* 131-140.

Noller, P. (2005). Sibling relationship in adolescence: Learning and growing together. *Personal Relationships, 12,* 1-22.

Orue, I., Bushman, B., Calvete, E., Thomaes, S., De Castro, B. O. ve Hutteman, R. (2011). Monkey See, Monkey Do, Monkey Hurt: Longitudinal Effects Of Exposure toViolence on Children‟s AggressiveBehavior. Journal of Socialand Personal Relationships, 2 *(4),* 432-437.

Pike, A., Coldwell, J., ve Dunn, J. F. (2005). Sibling Relationships in early/middle childhood: Links with individual adjustment. *Journal of Family Psychology, 4*, 523-532.

Pines, A. M. (1998). Romantic Jealousy: Causes, symptoms, cures. NY: Routledge.

Şipal,R.F., Yeğengil,C. ve Toka,N. (2012) Okul Öncesi Dönemde Aralarında Yaş Farkı Olan ve İkiz Kardeşler Arasındaki Kıskançlığın Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, *Eğitim ve insani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*. 3 *(5)* 55-68

(10165) 5 Yaş Çocukların Kişisel Tercih Ve Yönelimlerinin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Açısından İncelenmesi

HALİL İBRAHİM KORKMAZ — *Amasya Üniversitesi*
ABDULHAMİT KARADEMİR — *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Cinsiyet farklılıkları biyolojik açıdan bir gerçek olsa da insanları birbirinden ayıran bu özellik, yine insanların kendi elleri ile toplumsal bir ayrıştırıcı haline gelmiştir. Biyolojik bir kavram olan cinsiyet toplumda yerini toplumsal cinsiyet olarak almıştır (Bayramoğlu, 2015). Toplumsal cinsiyet, yalın hali ile toplumun cinsiyete dayalı olarak bireylerden, yerine getirmesini istediği roller, üstlenmesi gereken sorumluluklar ve göstermesi gereken davranış şekilleri olarak tanımlanabilir (Yağan-Güder, 2014). Ancak içinde bulunulan toplumun belirlediği ve bağlı olan bireylerden cinsiyetlerine göre yerine getirmesini, hissetmesini, davranmasını ve dikkate almasını beklediği durumlar, bireylerin sırf farklı cinsiyetlerde oldukları için ayrımcılığa veya farklı muamelelere maruz kalmasına sebebiyet vermemelidir. Toplumsal cinsiyet eşitliği de farklı cinsiyetlerdeki bireylerden beklenen rol veya davranışların cinsiyetler arasında herhangi bir ayrımcılığa veya eşitsizliğe yol açamaması olarak tanımlanabilir (Otaran, Erdur-Baker, Savaş,Tüzemen ve Tarman, 2016).

Bireylerin yaşamlarında ilk üç yılın, onların kültürel anlamda anlayış geliştirmeleri açısından önemi büyüktür. Bu yaşlarda bir takım korkular geliştirir, sorgulamalar yapar ve bir takım deneyimlerle, toplumsal cinsiyet anlayışı da dahil olmak üzere bir takım anlayışlar geliştirirler (Aktın, Karakaya, Türk ve Aslan, 2015). Bu açıdan çocukların edindikleri erken deneyimler, onların ileriki toplumsal yaşamlarında bakış açılarını ve anlayışlarını etkileyecek, şekillendirecektir. Her gelişimsel alanda olduğu gibi çocukların bu erken deneyimleri onların temel bilgi ve beceri edinmelerine katkı sağlayabileceği gibi, aynı zamanda sınırlı deneyimler olmalarından dolayı yanlış kalıp yargılar geliştirmelerine ve yanılgılara sahip olmalarına sebebiyet verebilir.

Ülkemizde uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programında da belirtildiği üzere, yürütülecek olan okul öncesi eğitim uygulamaları tüm çocuklara yönelik ve tüm çocukları kapsayacak şekilde, onlara eşit fırsatlar sunan uygulamalar olmalıdır (MEB, 2016). Farklı cinsiyetlere bakışın çağımızdaki durumu, değişen ve gelişen sosyal düzenlerin gereklilikleri göz önüne alındığında eğitimsel uygulama ve planlamalar gerçekleştirilirken toplumsal cinsiyet eşitliği kavramı dikkate alınmalıdır (Yağan-Güder, 2014). Bu açıdan bakıldığında okul öncesi dönemdeki çocukların kişisel tercih ve eğilimlerinin cinsiyetlerine göre incelenmesi eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesinde dikkate alınabilir. Toplumsal cinsiyet eşitliğine uygun olmayan anlayış veya davranışların belirlenmesi, çocukların geliştirdikleri yanlış kalıp yargıların ve anlayışların giderilmesinde yardımcı olabilir.

Bu araştırmada 5 yaş çocukların kişisel tercih ve yönelimlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla " 5 yaş çocukların kişisel tercih ve yönelimleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?" ana sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Bunun yanında, 5 yaş çocukların; arkadaş seçimi, en sevdiği çizgifilm karakteri, ileride sahip olmayı hayal ettiği meslek seçimi, öğrenme merkezi tercihi, oyuncak tercihi, oyun tercihi, renk tercihi ve drama faaliyetlerinde karşı cins rolüne girme tercihi konularındaki kişisel tercih ve yönelimlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği sorgulanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma 5 yaş çocukların oyun, oyuncak, renk, meslek, arkadaş, çizgi film karakteri, öğrenme merkezi seçimi gibi kişisel tercih ve yönelimlerinin toplumsal cinsiyet eşitliği açısından derinlemesine ve nedenleri ile incelenmesine imkan sağlaması açısından *Nitel* araştırma yöntemlerine uygun bir şekilde yürütülmüştür (Cresswell, 2012).

Bu araştırmaya yaşları 60 ay ve 70 ay arasında değişen 41 kız ve 30 erkek, toplamda 71 okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Çocukların yaş ortalamaları ise 64,57 dir. Çalışma grubunun belirlenmesinde *Uygun Örneklem (Convenience Sampling)* yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar, erişilebilirlik ve kuruma yakın olması dolayısıyla devlete bağlı 3 farklı bağımsız anaokulundan yine hedef yaş grubu, çalışma saat ve günlerinin uyuşması durumarı göz önüne alındığında her kurumdan uygun 2'şer sınıfta bulunan çocuklar arasından seçilmişlerdir (Cresswell, 2012).

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen "Çocukların Tercih ve Yönelimleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Veri toplama aracı geliştirilirken 1 okul öncesi eğitimi, 1 Türkçe Dil ve 1 Psikoloji alanında uzman kişinin görüşleri alınmıştır. Uygulamalardan önce 10 okul öncesi dönem çocuğuyla görüşmeler yapılarak formun pilot uygulaması yapılmış ve alınan dönütler sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formu son şeklini almıştır.

Gürüşmeler yalnızca yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen verilerin işlenmesini ve veri kaybını önlemek açısından, görüşme sorularının sıralama ve şekline uygun olarak cevapların kaydedilmesine imkan sağlayan bir yazılı kayıt formu kullanılmıştır.

Veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. *Betimsel Analiz* elde edilen verilerin benzer veya aynı kategorideki özellikler olarak bir arada ele alınabilmesine ve betimsel olarak ortaya koyulabilmesine imkan sağlar (Creswell, 2012).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kızların en çok Dramatik Oyun Merkezi ve Sanat Merkezini; erkeklerin en çok tercih Blok merkezi Sanat Merkezini tercih ettikleri,

Kızların en çok Pembe ve Kırmızı renkleri; erkeklerin en çok Mavi ve Lacivert renkleri tercih ettikleri,

Kız ve erkeklerin en çok sevdikleri arkadaşlarının her iki cinsiyet için de çok düşük bir oranda karşı cinsten arkadaşları olduğu,

Kız ve erkeklerin en çok sevdikleri çizgifilm karakterinin cinsiyetinin her iki cinsiyet için de çok düşük bir oranda karşı cinsten olduğu,

Kızların ileride en çok Öğretmen ve Doktor olmayı; erkeklerin ileride en çok Polis ve Asker olmayı istedikleri,

Kızların en çok Evcilik ve Aşçılık oynamayı; erkeklerin en çok şoförlük ve kovalamaca oynamayı tercih ettikleri,

Kızların en çok oyuncak mutfak ve bebekler ile oynamayı; erkeklerin en çok bloklar ve oyuncak arabalarla oynamayı tercih ettikleri,

Çok az bir oranda olmakla beraber kızların erkeklere nazaran drama faaliyetlerinde karşı cins rolüne girme konusunda daha istekli oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, cinsiyet, eşitlik, toplumsal cinsiyet, tercih

Kaynakça

Aktın K., Karakaya M., Türk Z. ve Aslan Y., (2015). Okul öncesı dönemde farklı kültürlerin öğretimine yönelik uygulamalı bir çalışma, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 4, 258-277.

Bayramoğlu L., (2015). Okulöncesi Dönem Çocuklarının Cinsiyet Rollerine İlişkin Algılarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, Gazimagusa: Kuzey Kıbrıs.

Creswell J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and quantitative research (4th Edition). Boston: Pearson.

Kan A. (2013). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler, içinde Atılgan, H. (Ed.) Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB, [Milli Eğitim Bakanlığı], 2016. Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: MEB.

Otaran N., Erdur-Bajer Ö., Savaş G., Tüzemen E. ve Tarman B. (2016). Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Okul Standartları Kılavuzu, Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Geliştirilmesi Projesi, Ankara: MEB.

Yağan-Güder S. (2014). Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Toplumsal Cinsiyet Algılarının İncelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara:Türkiye.

(tr.wikipedia.org)https://tr.wikipedia.org/wiki/Cohen%27in_kappa_katsay%C4%B1s%C4%B1 adresinden 15.02.2016 tarihinde alınmıştır.

(10268) İki Dilli Çocukların Sosyal Beceri, Uyum Ve Yeterlilikleri Üzerine Bir İnceleme

ESRA AKGÜL **BERRİN AKMAN**

Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Bir toplumu, o toplum içinde yer alan yapıları, sosyal etkileşimlerin temellerini ve toplumun kültürünü tanımlamak; o topluma ilişkin dil yapısını ve mevcut yaşayan dilleri incelemekle başlar. Çünkü dil, dünya genelinde insanlar tarafından inşa edilen sosyal birimler arası bir iletişim aracı rolü üstlenmektedir. Bu sebepledir ki antropologlar, bir toplumun yapısını araştırırken ilk başta o toplumun dilini mercek altına alırlar (Cengiz, 2006). Dil; gerek mikro düzeyde aile ilişkilerinde, gerek yaşanılan çevrede ve gerekse toplumun her kesiminde etkileşim ve iletişimin en temel ögesi olarak yer almaktadır. Bugün, globalleşen dünyada ülkeler arası göçlerin çok daha yaygın hale gelmesi ve hali hazırda birçok ülkenin kendi bünyesinde birden çok kültürel yapıyı bir arada barındırması; dili çok daha fazla dikkat çekici bir konu haline getirmiştir. İnsanların çevredeki kültürlerle iletişim kurması sonucu farklı dil, kültür ve sosyal gruplar iç içe geçmiş ve bunun sonucunda ise iki dillilik kavramı karşımıza çıkmıştır. Tüm bu oluşum süreci göz önüne alındığında iki dilliliğin yalnızca dil bilimcileri ilgilendiren bir konu olmadığı apaçıktır. İki dillilik; sosyal, eğitimsel, kültürel, tarihsel ve daha birçok alanı harmanlayan disiplinler arası bir iletişim biçimidir diyebiliriz. Dilin toplumsal anlamda işlevi düşünüldüğünde akla ilk gelen; bireyin topluma ve sosyal yapılanmalara adaptasyonunun en sağlıklı biçimde gerçekleşmesidir. Söz konusu iki dillilik olduğunda ise sosyal ilişkilerde çok daha farklı dinamikler sürece dahil olmakta ve bu dinamikler birbirleri ile iç içe geçerek bireyin çevreyle etkileşiminde aktif rol oynamaktadırlar.

Söz konusu çocuklar olduğunda ise çok daha karmaşık bir dil öğrenme süreci karşımıza çıkmaktadır. Erken çocukluk döneminde gelişimin bir bütün olduğu ve herhangi bir gelişim alanında meydana gelebilecek bir aksamanın diğer gelişim alanlarını da olumlu ya da olumsuz etkileyebilecek olması; konu üzerinde çok daha hassasiyetle durulmasını gerektirmektedir. Bu sebeple bu inceleme, erken çocukluk yıllarında iki dillilik ve iki dilliliğin en yüksek etki alanı olan sosyal gelişim üzerine şekillendirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, erken çocukluk döneminde iki dilliliğin sosyal beceri, sosyal uyum ve sosyal yeterlikler üzerindeki pozitif ve negatif etkileri temelinde değerlendirilmesidir. Bu kapsamda öncelikli olarak dil, iki dillilik, sosyal beceri, sosyal uyum ve sosyal yeterlik kavramlarına tanımlamalar getirilmiş ardından iki dilliliğe ilişkin kuramlar incelenmiştir. İki dilliliğin sosyal beceri, sosyal uyum ve sosyal yeterlik üzerine etkileri; literatürde ele alınan araştırmalardan yararlanılarak incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma erken çocukluk döneminde iki dilliliğin sosyal beceri, sosyal uyum ve sosyal yeterlikler üzerindeki pozitif ve negatif etkilerini incelemeyi amaçlayan bir derleme çalışmasıdır. Bu derleme çalışmasında öncelikli olarak araştırma problemi belirlenmiş ve ardından alan taraması yapılarak probleme ilişkin erişilebilir nitelikteki yerli ve yabancı kaynaklar ele alınıp incelenmiştir. Çalışmada öncelikli olarak iki dillilik ve sosyal beceri, sosyal uyum ve sosyal yeterlilikleri kapsayan araştırmalara, Hacettepe Üniversitesinin erişim sağladığı veri tabanları kullanılarak ulaşım sağlanmış ve bu çalışmalar ilişki düzeyine göre araştırmacı tarafından ele alınarak değerlendirilmiştir. İlk etapta bu çalışmaların ilgili kısımları özetlenmiş ve ardından erişimi sağlanan diğer çalışmalar ile sentezlenerek sunulmuştur. Bu amaçla öncelikte dil, iki dillilik, sosyal beceri, sosyal uyum, ve sosyal yeterlik kavramları literatür ışığında açıklanmaya çalışılmış ardından iki dillilik ile sosyal beceri, sosyal uyum, ve sosyal yeterlik ilişkisi pozitif ve negatif yönleriyle ele alan başlıklar sunulmuştur: iki dilliliğin sosyal beceriler, sosyal uyum ve sosyal yeterlikler üzerine pozitif etkileri ve iki dilliliğin sosyal beceriler, sosyal uyum ve sosyal yeterlikler üzerine negatif etkileri. Araştırmalar bu başlıklar dahilinde sentezlenmiştir ve ardından çıkarımlar elde edilmiştir. İki dilliliğin erken çocukluk dönemindeki sosyal beceriler, sosyal uyum ve sosyal yeterlikler üzerine olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin erişimi sağlanan araştırmalar, sayıca birbirinden farklılık göstermektedir ve bu durum çalışmanın sonuçlar kısmında yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İki dillik ile sosyal beceri, sosyal uyum ve sosyal yeterliklerin pozitif ve negatif etkiler temelinde ele alındığı çalışmalar incelendiğinde her iki yönde de bilimsel sonuçların var olduğu görülmektedir. Pozitif etkiler genel olarak; sosyo – kültürel değişimlere hızlıca adapte olabilme, toplumdaki diğer bireyleri çok daha iyi anlayabilme, farklı dünya görüşlerine karşı daha yüksek bir toleransa sahip olma, "diğerleri" ile kıyaslayarak kendi özünü çok daha iyi tanıma, utangaçlık ya da çekingenlik davranışlarından sıyrılarak topluma karışma, sosyal yaşamda karşılaşılan problemlere ve iletişim sorunlarına görece hızlı çözüm üretebilme, dil farkındalığının yüksek olması, toplum ve çevre ile daha güçlü bağlar kurabilme, sosyal başarının beraberinde akademik başarının takip etmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Negatif etkiler ise genel olarak; toplumdaki baskın dilin tercih edilerek yerel dil ve kültürden uzaklaşma, kelime dağarcığı ve konuşma sıklığının azalması, öğrenme ve gelişimde gerilik ve kişilik üzerine olumsuz etkilerdir.

Anahtar Kelimeler: iki dillilik, sosyal yeterlilik, sosyal beceriler, sosyal uyum, okul öncesi eğitim, iki dilli çocuk

Kaynakça

Akdoğan, F. (2005). Erken yaşta yoğun yabancı dil eğitimi ve öğretimi temel bilgiler ve yaklaşımlar. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan, (Ed), *Okul öncesi eğitimde güncel konular*, (ss. 213 – 226). İstanbul: Morpa Yayınları

Alpay, E. (2009). The effect of usıng cultural content for the development of language skılls. *Trakya Üniversitesi, Foreıgn Languages Teachıng Department*.

Apple, R. & Muysken, P. (1987). Language contact and bilingualisim. London: Edward Arnold.

Bikçentayev, V. R. (2005). Çok Erken Yaşlarda Çocuklara Yabancı Dil Eğitimi, http://www.dilokulu.com/cok-erken-yaslarda-cocuklara-yabanci-dil-egitimi.html adresinden Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.

Cartledge, G., & Milburn, J. (1986). *Teaching Social Skills to Children.* USA: Pergamon Press.

Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tricomponent model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology, 19(2)*, 111-122.

Cengiz, A. K. (2006). Dil-kültür ilişkisi açısından Hatay'da iki dillilik. *Mustafa kemal üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü. Yüksek lisans tezi.* Hatay.

Clark, B. A. (2000). *First- and Second-Language acquisition in early childhood*. ERIC: http://www.eric.ed.gov adresinden alındı

Elliott, S., & Gresham, F. (1987). Children's social skills: assessment and classification practices. *Journal of Counseling and Development, 66*, 66-99.

Yılmaz, M. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9 (3)*, 1641-1651.

Yow, W.Q. & Markman, E.M. (2011). Young bilingual children's heightened sensitivity to referencial cues. *Journal of Cognition and Development, 12(1),* 12-31.

(10273) Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60 Ay ve Üzeri Çocukların Sosyal Uyum Becerileri İle Mizaç Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

BANU AKBAŞ — *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi*

YUNUS GÜNİNDİ — *Aksaray Üniversitesi*

Problem Durumu

Sosyal gelişim, toplum içindeki her bireyin kendi potansiyellerine erişebilmesi için gerekli olan süreçleri ifade eden bir kavramdır. Toplumun başarısı, her bireyin ayrı ayrı sosyal açıdan gelişmişliği ile bağlantılıdır (Government of New Brunswick, 2008).

Çocukların sosyal gelişiminde, sosyal uyum ve beceriler merkezi bir rol üstlenmektedir. Sosyal becerilerini etkili kullanan çocukların arkadaş kurmada, sınıf içinde veya akran grupları içinde uyumlu olmada ve genel olarak da toplum içerisinde olumlu sosyal ilişkiler başlatıp devam ettirmede daha başarılı oldukları görülmektedir. Sosyal beceriler, bireyin diğer bireylerle olan etkileşimlerini düzenleyici ve kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. Sosyal becerilerin, gündelik ilişkilerde etkin bir şekilde kullanılması, sosyal uyumu meydana getirmektedir (Luiselli, McCarty, Coniglio, Zorrilla-Ramirez & Putnam, 2005; Avşar & Öztürk, 2007; Günindi, 2008).

Günindi (2010)'ye göre, 21. yüzyılda meydana gelen hızlı toplumsal değişim ve gelişimler, bireyi bilgi, yetenek ve beceri açısından etkilemektedir. Bu dönüşüm içeresinde gerek akademik olarak gerekse de toplumsal ilişkiler bazında başarılı olabilmek için sosyal becerilerin önemli bir rolü vardır.

Sosyal uyum, toplumsal kabullere uygun olarak gelişen, kendini ifade etme ve çevre ile uyumlu ilişkiler kurmayı sağlayan davranışlar bütünüdür. Sosyal beceriler ise, yaşıt ve yetişkinlerle etkileşimi kolaylaştıran becerilerdir (Günindi, 2008; Durualp & Aral, 2010).

Sosyal uyum ve beceriler, aile, okul ve sosyal ortamlarda pekiştirilerek kazanılan becerilerdir. Aile, okul ve çevre sosyal becerilerin zamanla kalıcı olmasını sağlarlar (McClellant & Morrison, 2003).

Çocukta sosyal becerilerin gelişimi; aile, sosyal çevre ve kültür, akran grubu, okul ve kalıtım gibi birçok faktörden etkilenmektedir (Günindi, 2010).

Bu çalışmada, sosyal uyum becerilerinin gelişimini etkileyen kalıtsal faktörlerden biri olarak mizaç ele alınacaktır.

Çocuk mizacını tanımlamak ve özelliklerini belirginleştirmek açısından pek çok teori ortaya konmuştur. Mizacın ne olduğuna dair bir fikir birliği yoktur, ama neredeyse bütün modeller benzer temeller üzerine inşa edilmiştir. Bu modeller, mizacın kalıtsal kökenleri olduğu, çok erken yaşlarda oluşmaya başladığı ve çocuklukla beraber tanımlanabilen davranış eğilimleri üzerinde belirgin olarak görüldüğü konularında hemfikirdirler (Goldsmith, 1987'den akt. Al-Hendawi, 2012).

Thomas ve Chess'in 1977 yılında bebeklerin mizacı ile ilgili yapmış oldukları boylamsal çalışmada, bebeklerin doğumdan itibaren sahip oldukları üç kişilik tipi olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bunlar; kolay mizaçlı, zor mizaçlı ve yavaş ısınan mizaca sahip bebeklerdir.

Thomas ve arkadaşları (1968) mizacın alt boyutları açısından, çocuğun davranış tarzını tanımlamak için;

- Duyusal eşik (sensory threshold)
- Aktivite seviyesi (activity level)
- Tepkisellik (reactivity)
- Ritmiklik (rhythmicity)
- Uyum sağlayabilirlik (adaptability)
- Duygu durumu (mood)
- Sıcakkanlılık-Utangaçlık (approach – withdrawal)
- Sebatkârlık (persistence)
- Çelinebilirlik (distractibility) olmak üzere dokuz adet mizaç alt boyutu belirlemişlerdir.

Mizacın tanımını yaparken başvurulan ve çocuğun özelliklerini yansıtan bu boyutlar, sosyal uyum becerilerinin kazanılmasında ve uygulanmasında belirleyicidir. Yapılan araştırmalar ve literatürdeki bilgiler ışığında bu çalışmada okul

öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum ve becerileri ile mizaç özellikleri arasındaki ilişki

incelenmiştir. Çalışmada mizacın dokuz alt boyutundan ölçülebilir olarak değerlendirilen dört alt boyutu (sebatkârlık, sıcakkanlılık – utangaçlık, tepkisellik ve ritmiklik) dikkate alınmıştır (Yoleri, 2014).

Bu bağlamda; "Konya ili Meram ilçesinde bulunan, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60 ay ve üzeri çocukların sosyal uyum ve becerileri ile mizaç özellikleri ilişkili midir?" sorusuna yanıtlar aranmış ve sonuçlar rapor edilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma genel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan veri toplama araçları, çocukların demografik bilgilerini belirlemek için araştırmacı tarafından hazırlanan genel bilgi formu, sosyal uyum ve beceri düzeylerini belirlemek için ise Ömeroğlu ve Kandır tarafından geliştirilen "Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği" ve Yağmurlu tarafından Türkçe'ye uyarlanan, çocukların mizaç özelliklerinin belirlenmesi için "Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini Konya ili Meram ilçesinde bulunan ve okul öncesi eğitim kuruma devam eden 60 ay ve üzeri 613 çocuk ve annelerinden oluşturmaktadır. Konya ili Meram ilçesi içinde bulunan MEB'e bağlı bağımsız anaokullarındaki çocuk ve anneleri bütün evrene ulaşılacak nitelikte araştırmaya dâhil edilmiştir.

Bu araştırma için gerekli verileri toplamak üzere aşağıdaki araçlar kullanılmıştır.

1. Genel Bilgi Formu
2. Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği (SUBÖ)
3. Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği

Genel Bilgi Formu

Genel bilgi formu araştırmacı tarafından hazırlanmış olup; çocuğun cinsiyeti, anne yaşı, anne eğitim durumu, çocuğun kardeş sayısı, aile tipi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine ilişkin bilgileri elde etmeyi sağlayacak sorular yer almaktadır.

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği (SUBÖ)

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği Ömeroğlu ve Kandır tarafından 2005 yılında ilköğretim öğrencileri için oluşturulmuştur. Ölçeğin beş-altı yaşa uyarlanması Işık (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek, Sosyal Uyum, Sosyal Uyumsuzluk olmak üzere iki faktöre sahiptir ve 25 maddeden oluşmaktadır.

Çocuklar İçin Kısa Mizaç Ölçeği

Çocuklar için Kısa Mizaç Ölçeği 1989 yılında Prior, Sanson ve Oberklaid tarafından geliştirilmiştir (Yağmurlu, Sanson & Köymen, 2005). Çocuğun mizaç özelliklerini ölçen altı dereceli likert tipi olan ölçek 30 maddeden oluşan, dört alt boyutu bulunmaktadır (tepkisellik (inflexibility/reactivity), sebatkârlık (persistence), sıcakkanlılık- utangaçlık (approach) ve ritmiklik (rhythmicity).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda sosyal uyum ve beceri ölçeği alt ölçeğinden aldıkları puanlarda cinsiyetin, annelerin eğitim düzeylerinin ve ailenin aylık gelir düzeyinin anlamlı bir farklılık oluşturduğu ($p<0.05$), çocukların kardeş sayılarının, anne yaşının ve aile tipinin anlamlı bir etki yaratmadığı ($p>0.05$) saptanmıştır.Çocukların mizaç özellikleri ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlara incelendiğinde cinsiyet faktörünün; tepkisellik ve sebatkârlık için anlamlı bir etkiye sahip olduğu ($p<0.05$), sıcakkanlılık-utangaçlık ve ritmiklik özellikleri için ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur ($p>0.05$). Kardeş sayısı faktörünün sebatkârlık alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda, aile tipi faktörünün ise tüm alt boyutlarda anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Anne eğitim düzeyinin ritmiklik ve tepkisellik alt boyutunda, ailenin gelir düzeyinin sıcakkanlılık-utangaçlık, ritmiklik ve tepkisellik alt boyutunda, anne yaşı faktörünün ise yalnızca ritmiklik alt boyutu üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu rapor edilmiştir ($p<0.05$). Mizaç ölçeği alt boyutlarından olan sebatkârlık, sıcakkanlılık-utangaçlık ve tepkisellik puanları, sosyal uyum ve beceri ölçeği alt boyutları ile ilişkili bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Uyum, Sosyal Beceri, Sosyal Uyumsuzluk, Mizaç, Okul Öncesi Dönem.

Kaynakça

Al- Hendawi, M. & Reed, E. (2012). Education Outcomes for Children At- Risk: The Influence of Individual Differences in Children's Temperaments. *International Journal of Special Education,* 2, 64-72.

Chess, S.C. & Thomas, A. (1986). *"Parental Reactions to the Child's Temperament", Temperament in Clinical Practice,* NewYork: Brunner/Mazel, 24-41.

Durualp, E. ve Aral, N. (2010). Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Beceilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 39: 160-172. (SSCI)

Government of New Brunswick. (2008). What is social development?, http://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/esic/overview/content/what_is_social_development.html Erişim Tarihi: 20.07.2016, Erişim Saati: 22.43.

Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Uygulanan Sosyal Uyum Beceri Eğitimi Programının Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Gelişimine Etkisi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Luiselli, J.K., McCarty, J.C., Coniglio, J., Zorilla-Ramiez, C. & Putnam, R.F. (2005). Social Skills Assessment and Intervention: Review and Recommendations for School Practitioners. Journal of Applied School Psychology, 21(1), 21-38.

McClelland, M.M. & Morrison, F.J. (2003). The Emerge of Learning-Related Social Skills in Preschool Children. Early Childhood Research Quartely, 18, 206-224.

Thomas, A. ve Chess, S. (1977). Temperament And Development. New York: Bruner/Mazel.

Thomas, A., Chess, S. Ve Birch, H.G. (1968). Temperament and Behavior Disorders in Children. New York: New York University Press.

Yağmurlu, B., Köymen, S. B., & Sanson, A. (2005). Ebeveynlerin Ve Çocuk Mizacının Olumlu Sosyal Davranış Gelişimine Etkileri: Zihin Kuramının Belirleyici Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi,* 20, 1-20.

Yoleri, S. (2014). Yaş, Cinsiyet ve Mizaç Özelliklerinin Okul Öncesindeki Çocukların Okula Uyumları Üzerindeki Etkileri, *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 5(2), ss.54-66.

(10311) Okul Öncesi Eğitim Kurum Çalışanlarının Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi

HANDE GÜNGÖR *Pamukkale Üniversitesi*

NİLGÜN CEVHER KALBURAN *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Aşırı kirliliğe maruz kalarak bozulan doğal denge, giderek kendisini yenileyebilme güç ve özelliğini yitirmektedir. İnsanların çevreye yönelik bencil tutumlarının neden olduğu ve alt yapısında, eğitimsizliğin yer aldığı bu durum, bugün önümüzde önemli bir sorun olarak bulunmaktadır. Genel olarak çevre bilincinin ve duyarlılığının geliştirilmesini ve sürdürülebilir yaşam için gerekli olan çevre etiğini oluşturmayı amaçlayan çevre eğitiminin, bireylere küçük yaşlardan itibaren verilmesi gerekliliği, yapılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmış bir gerçektir (Blatchford, Smith & Pramling-Samuelsson, 2005; Edwards, 2005). Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin çevreye olan ilgileri ve tutumlarının çocukların çevre hakkında olumlu tutum ve bilinç kazanmalarını etkilediği ifade edilmektedir (Ballantyne, Fien ve Packer, 2001). Aslında, çocuğun yakın çevresini oluşturan tüm yetişkinlerin çevresel farkındalık ve tutum düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Bunun için, anne-babalar, öğretmenler, okul yöneticileri, okulda çalışan diğer personel başta olmak üzere bireylerin çevreye yönelik tutum ve davranışlarının belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik araştırmalar yaygınlaşmalıdır.

Bireylere sürdürülebilir yaşama yönelik bilinç kazandırabilmek için kullanılabilecek en etkili yöntemlerden birinin ekolojik ayak izi hesaplama aracı olduğu söylenebilir. Bunun nedeni, ekolojik ayak izinin bireyin yeryüzünde bıraktığı olumsuz etkileri nicel olarak gösteren bir ölçme yöntemi olmasıdır. Alanyazında, *Ekolojik Ayak İzi,* sürdürülebilirliği ölçen, dünyada yaygın olarak kullanılan analiz olarak ifade dilmektedir (McNichol, Davis & Brien, 2011; Wackernagel, 2013).Yapılan araştırmalarda, ülkemizde ekolojik ayak izi kavramının çok tanınmadığı ve bir eğitim konusu olarak yaygın şekilde ele alınmadığı anlaşılmaktadır. Bu araştırmaların çoğunlukla orta öğretim (Çetin, 2015; Öztürk, 2010) ve üniversite öğrencileri (Coşkun Çelik, 2013; Keleş 2007) ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda, ülkemizde sürdürülebilir bir yaşam için çevre eğitimini etkili hâle getirmek amacıyla ekolojik ayak izinin eğitim sürecine dahil edilmesi konusunda okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen herhangi bir araştırmanın olmadığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın, okul öncesi eğitim kurumlarında ekolojik ayak izi konusunda farkındalığın geliştirilmesi ve bu sayede sürdürülebilir doğa için çevreye yönelik olumsuz etkinin en aza indirilmesini amaçlayan çalışmalar için bir başlangıç oluşturması beklenmektedir.

Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumunda görev yapan yönetici, öğretmen ve diğer personelin (memur, yardımcı personel gibi), ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin saptanması ve katılımcıların bazı değişkenlere göre ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin farklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmaktadır: 1.) Okul öncesi eğitim kurumu personelinin ekolojik ayak izi farkındalık düzeyleri nedir? Okul öncesi eğitim kurumu personelinin ekolojik ayak izi farkındalık düzeyleri 2.) cinsiyete; 3) yaşa;4.) gelir düzeyine 5.) okulda görevli olduğu pozisyona göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, mevcut durumu ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014). Araştırma bu nedenle nicel araştırma yöntemini temel almıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri, katılımcıların cinsiyeti, ekonomik durumu, yaşı ve okuldaki görevli olduğu pozisyonu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılın bahar döneminde, Denizli İli merkezinde yer alan resmi bağımsız anaokullarında görev yapan yöneticiler, öğretmenler ve diğer personel oluşturmaktadır. Araştırmada katılımcıların ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerini belirlemek için, Coşkun (2013) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik ayak izi farkındalıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiş olan "Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği'nin ilk kısmı bireylerin demografik özelliklerini (cinsiyet, sınıf, en uzun süre yaşanılan birim, ekonomik gelir, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu) belirlemeye yönelik olarak hazırlanan 6 adet demografik sorudan oluşmaktadır. Bu araştırmada demografik sorular, cinsiyet, yaş, ekonomik gelir, ve okuldaki görevli olduğu pozisyon olacak şekilde yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin ikinci kısmında bireylerin ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik 46 madde yer almaktadır. Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği gıda, ulaşım ve barınma, enerji, atıklar ve su tüketimi olmak üzere 5 alt boyuttan meydana gelmektedir. Gıda alt boyutunda 8 adet, ulaşım ve barınma alt boyutunda 9 adet, enerji alt boyutunda 15 adet, atıklar alt boyutunda 9 adet ve su tüketimi alt boyutunda 5 adet soru maddesi bulunmaktadır. Madde seçenekleri beşli likert tipi ölçek kullanılarak hazırlanmıştır. Veriler SPSS 22.0 veri analiz programında analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dünya üzerinde yaşayan her bireyin, günümüzde, ekolojik dengedeki bozulmalar sonucu oluşan sorunlar ile ilgili sorumluğu olduğu söylenebilir. Bu sorunların oluşumunu engellemek veya en aza indirmek için öncelikle her bireyin günlük yaşam alışkanlıklarının ve tercihlerinin doğa üzerindeki etkisinin farkına varması önemlidir. Bu bağlamda, ekolojik ayak izi farkındalığı bireyin yaşadığı çevrenin kendisine sunduğu olanakların farkına varması, davranışlarının doğa üzerindeki etkisini

bilmesi, çevreye yönelik davranışlarının gelecek nesile nasıl yansıyacağını öngörebilmesi ve bu davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesinde son derece önemlidir. Araştırmada elde edilecek sonuçlar ilgili alanyazın ışığında tartışılacak ve sürdürülebilir bir yaşam için okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilebilecek düzenlemelere ve okul öncesi dönemde çevre eğitimin niteliğinin arttırılmasına yönelik çıkarımlarda bulunulacaktır. Araştırmada ayrıca, çocuğun doğal çevreye karşı duyarlı, tercihlerini doğayı korumak ve sürdürülebilirliğine katkıda bulunmak adına kullanan bireylerden oluşan bir okul kültüründe bulunmasının çevre eğitiminin vazgeçilmez bir unsuru olduğu gerçeğinden hareketle araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Çevre Eğitimi, Ekolojik Ayak İzi

Kaynakça

Ballantyne, R., Fien, J. & Packer, J. (2001). School Environmental Education Programme Impacts Upon Student and Family Learning: A Case Study Analysis. Environmental Education Research, 1(7).

Blatchford, J. S., Smith, K. C., & Pramling-Samuelsson, I. (2010). Education for Sustainable Development in the Early Years". World Organızatıon For Early Chıldhood Education. http://www.ecesustainability.org, Erişim: 2 Ocak 2017.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: PEGEM.

Coşkun Çelik, I. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.

Çetin, F. A. (2015) . Ekolojik Ayak İzi Eğitiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Sürdürülebilir Yaşama Yönelik Tutum, Farkındalık Ve Davranış Düzeyine Etkisi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Edwards, S. (2005). Talking About a Revolution: Paradigmatic Change in Early Childhood Education from Developmental to Sociocultural Theory and Beyond". Melbourne Studies in Education, 46, 1, 1–12.

Keleş, Ö. (2007). Sürdürülebilir Yaşama Yönelik Çevre Eğitimi Aracı Olarak Ekolojik Ayak İzinin Uygulanması Ve Değerlendirilmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmış Doktora Tezi.

McNichol, H., J. M. Davis, and K. R. O'Brien. 2011. "An Ecological Footprint for an Early Learning Centre: Identifying Opportunities for Early Childhood Sustainability Education Through Interdisciplinary Research." Environmental Education Research 17 (5): 689–704.

Öztürk, G. (2010). İlköğretim 7. Sınıflarda Çevre Eğitimi İçin Ekolojik Ayak İzi Kavramının Kullanılması ve Değerlendirilmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Wackernagel, M. (2013). Biocapacity Matters. https://www.ethz.ch/content/dam/ethz/main/eth-zurich/nachhaltigkeit/Bildmaterial/Pioneers/Wackernagel/ETHSustainability_Pioneers_Wackernagel_February2013.pdf erişim: 15.01.2017

(10611) Okul Öncesi Dönem Çocukların Bilişsel Gelişim Özelliklerinin Fen Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi

AYŞEGÜL ULUTAŞ *İnönü Üniversitesi*
FİLİZ AKDOĞAN *İnönü Üniversitesi*
BURCU COŞANAY *İnönü Üniversitesi*

Problem Durumu

Çocuklar doğası gereği çevresinde bulunan her şeyi merak eder, keşfetmek ister. Doğdukları andan itibaren yaşadıkları dünyayı duyuları aracılığı ile tanımaya çalışırlar. Yaşamın ilk yıllarında çevresindeki her şeyi ağız yoluyla, daha sonraki dönemlerde sallama, atma veya döngüsel hareketlerle tanımaya çalışır. Yaşları büyüdükçe çocuklar yaşadıkları doğal çevreyi, bu çevrede yaşayan canlı ve cansız varlıkları; yağmur, rüzgar gibi doğa olaylarını merak ederler, ilgilenirler, deneyler yapmaya ve deneyin sonuçlarını gözlemlemeye çalışırlar (Güler, 1997; Akman, 2003; Uysal, 2007). Çocuk bu şekilde doğal çevre ile etkileşim içine girmesi fen ile ilgili ilk tecrübelerini oluşmakta ve çocuğun fen ile olan bu ilişkisi tüm yaşamı boyunca devam etmektedir (Arnas, 2002; Yaşar, 1993). Fen eğitimi; çocuğun yaşı, gelişim düzeyi, ilgisi, isteği ve çevredeki imkanlar dikkate alınarak uygun yöntem ve tekniklerle her yaşta ve eğitim kademesinde verilebilecek bir eğitimdir (Çağlar, 1991; Uysal, 2007).Fen eğitimi, okul öncesi eğitim programının vazgeçilmez bir parçasıdır. Çünkü çocuk sürekli olarak çevresiyle etkileşim içindedir, çevresinde gördüğü kavramların, gözlemlediği olayların cevabını bulamaya çalışacak ve fene dair fen hakkında bilişsel ve duyuşsal birikimler oluşacak ve yaşam boyu da devam edecektir (Yaşar, 1993). Armga, Dillon ve arkadaşlarına göre (2002), fen küçük çocuklar için keşfetmektir. Keşfetme sözcüğü çocukların beş duyusu ile yaşadığı dünyayı tanımaya çalıştığı anlamında kullanılmıştır. Okul öncesi dönemde fen eğitimi, çocukların duyularını kullanarakdenedikleri bütün çalışmalardır. Eğitimciler çocukların bu deneyimlerinibilişsel kavramlarla birleştirmeleriiçin onlara rehberlik ederler. Bilişsel kavramlar, çocuğun günlük yaşantısı içinde yer alan, insanlar, yerler, olaylar, nesneler, hayvanlar vb. hakkındaki fikirlerdir. Jean Piaget, Çocuğun zihninin nasıl çalıştığını açıklamaya çalışan teorisinde, çocukların kavramları, yaşıtları, büyükler ve obje ile duyusal deneyimler, elleme-dokunma yoluyla kazandığını belirtmektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar, çevresindeki her şeyi merak ederler, araştırmak isterler, sorgularlar ve bu dönemdeki çocukların hayal güçleri kuvvetlidir. Çocukların bu yönlerini geliştirmek, fen bilgisinin temellerinin sağlam olması için, çocuklara meraklarını giderebilecekleri, araştırma yapabilecekleri, problem çözebilecekleri, olaylar hakkında tahminde bulunabilecekleri imkânlar, fırsatlar ve çevre yaratmamız gerekir. Okul öncesi dönem de çocukların fen eğitimi alması için küçük bir yaş değil uygun bir yaştır (Aktaş Arnas, 2003). Okulöncesi dönem çocukları öğrenmeye meraklı ve istekli oldukları için bu dönem çocuklarına öğrenmeyi öğretmeği ve bilgiye nasıl ulaşılacağını öğretmemiz gerekir. Fen eğitiminde de araştırma, deney ve gözlem yapmalarına fırsat verilerek sağlam bir bilimsel temel oluşturmaları sağlanır (Ulcay, 1989). İyi bir fen eğitiminin temelinin, çocuğun aktif katıldığı, uyguladığı yaptığı ve çocuk merkezli çalışmalardan oluştuğu söylenebilir. Okul öncesi dönemde fen eğitimin amacı; çocuğa doğaya ilişkin temel olgu ve olayların gerçekleşmesine dair temel bilgileri vermenin yanı sıra, onlara duyuşsal ve psikomotor becerileri kazandırmak, kendisini ve çevresini anlamasına yardımcı olmaya çalışmaktır (Şahin, 1996). Fen eğitiminde çocukların daha iyi tahminde bulunmaları ve gözlem sonuçlarını doğru bir şekilde yorumlamaları hedeflenir. Bu amaçla öğretmenlerde fen eğitiminde araştırma ve gözlem yapma, yorumlama, tahminde bulunma becerilerine ver vermelidir (Aktaş Arnas, 2002). Fen eğitiminde çocukların meraklarını giderecek sorular sorulmalı, onların cevaplarını bulmaya çalışılmalı ve çocukların olaylara farklı bir bakış açısıyla bakmalarına yardımcı olunmalıdır. Çocuklara; "Sen hiç kar gördün mü?" sorusu yerine "Karın nasıl oluştuğunu düşünüyorsun?", "Mıknatıs neleri tutabilir?", "Eğer…olsa…ne olur?" gibi açık uçlu sorular sorarak onların tahminler yapmalarını istenebilir (Decker, 1990; Aktaş Arnas, 2002).

Okul öncesi dönem eğitiminde çocuklarının sağlıklı gelişebilmesi ve büyüyebilmesi için, nitelikli bilişsel deneyimlerin çocuğa sunulması önem arz etmektedir. Bu çalışmada MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) belirtilen kazanım ve göstergeler doğrultusunda, okul öncesi dönem çocukların bilişsel gelişim özelliklerinin fen etkinlikleri açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) 36-72 aylık çocukların bilişsel gelişim özelliklerinin ve bu özelliklere bağlı kazanım ve göstergelerin, fen etkinlikleri açısından irdelenmesini kapsamaktadır. Araştırma, nitel bir çalışma olarak planlanmıştır. Creswell (1998)'e göre nitel araştırma, sosyal yaşamı ve insanla ilgili problemleri kendine has yöntemlerle irdeleme ve anlamlandırmadır. Nitel araştırma yöntemi kullanan araştırmacı bütüncül bir araştırma tablosu ortaya koyarak; sözcük analizleri, detaylı katılımcı görüşme raporları kullanır ve araştırmayı doğal ortamda düzenler. Genel olarak parçadan bütüne doğru bir yol izlenir. Gözlem, görüşme ve dokümanlardan yola çıkılarak kavramlar, anlamları ve ilişkileri açıklanır (Merriam, 1998). Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Döküman incelemesinde araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Verileri analiz etmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi ise yazılı ve sözlü materyallerin sistemli şekilde analiz edilip, insanların söyledikleri ve yazdıklarının açık talimatlara göre kodlanarak nicelleştirilmesi sürecidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bilişsel gelişim özellikleri fen etkinlikleri açısından değerlendirilerek farklı temalar saptanmıştır. Bilişsel gelişim özellikleri ile kazanımları alan yazına bağlı olarak fen etkinlikleri açısından yorumlanmıştır. Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) yer alan 36-72 aylık çocukların 53 maddeden oluşan bilişsel gelişim özeliklerine ilişkin belirlenen 22 maddelik

kazanımlar listesi değerlendirilmiştir. Doküman analizi ve alan yazın taraması ile elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiş, bilişsel gelişim özellikleriyle fen etkinlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesinde fen eğitimi normal ve özel gereksinime ihtiyaç duyan çocukların eğitiminde kullanılması gerekir ve tüm gelişim alanlarının desteklenmesine de yardımcı olan bir eğitim yöntemidir. Küçük yaşlardan itibaren fen eğitiminin içinde bulunan çocuklar çok fazla uyarıcılarla karşılaştığı için olumlu ve sağlıklı bir bilişsel gelişime sahiptirler. Fen eğitimi hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır. Fen eğitiminde çocuklar meraklarını giderdikleri, yeni şeyler öğrendikleri ve bir şeyler ürettikleri için bilişsel olarak tam bir doyum sağlarlar. Bu da çocukların mutlu olasını, duygusal doyumu da sağlar. Fen eğitimi çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemektedir.

Sonuç olarak, okul öncesi eğitim programında iyi planlanmış ve uygulanmış bir fen eğitimi etkinliği çocukların tüm gelişim alanlarını ağırlıklı olarak da bilişsel gelişimi desteklemektedir. Bu yüzden okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi planlama ve uygulamadaki yeterliliklerinin arttırılması ve fen eğitimine gereken önemin verilmesi, etkinlik çeşidinin artırılması, alternatif etkinliklerle zenginleştirilmesi gerekir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, bilişsel gelişim, fen etkinliği.

Kaynakça

Meggitt, C. (2013). *Çocuk gelişimini anlamak.* (E. Kantemir, Çev.), İstanbul: Optimistik.

Merriam, S. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass.

Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller için İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Tavşancıl, E. (2005). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. İkinci Baskı, Ankara: Nobel Yayınları.

Tuğrul, B. (2011). Okul Öncesinde Dramayla Fen ve Matematik Eğitimi, *Okul Öncesinde Drama*, Ed: A. Öztürk. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. s.: 121-142

Tu, T. (2006). Preschool Science Environment: What Is Available in a Preschool Classroom *Early Childhood Education Journal,* 4: 245-251.

Ünal, M., ve Aral, N. (2014). Development of the problem solving scale in science education (PSSSE): The reliability and validity study. *Egitim ve Bilim*,*39* (176), 279-291.

Wilson, R. A. (1996). Environmental education programs for preschool children.*The Journal of Environmental Education*, 27 (4), 28-33.

Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması.* XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül 2005.

(10948) Türkiye'de ve Türkmenistan'da Oynanan Geleneksel Çocuk Oyunlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi

ABDULHAMİT KARADEMİR *Hacettepe Üniversitesi*
HALİL İBRAHİM KORKMAZ *Amasya Üniversitesi*
MAMAJAN HAZRETKUYYEVA

Problem Durumu

Oyun, bir kültürün her yaştan üyesi için önemli ve vazgeçilmez bir unsurdur. Oyun yapısında varolduğu kültür ve çevreden önemli izler ve unsurlar taşır. Bu açıdan oyun bir kültürü tanıma ve anlama aracı olarak da düşünülebilir. Aynı zamanda kültürel açıdan bir zenginlik sayılabilecek olan oyun hem kültürün zaman içerisinde nesillerden nesillere aktarılmasında hem de kendi varlığını kültür içerisinde korumasında önemli bir yere sahiptir (Adilbekova ve Aday, 2015).

Erken çocukluk dönemindeki çocukların eğitimi açısından bakıldığında da oyun önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar. Ülkemizde uygulanmakta olan okul öncesi eğitim programının temel ilkeleri arasında kendisine yer edinmiş olan oyun, bu dönemdeki çocuklara verilmesi hedeflenen eğitimde kullanılabilecek olan en uygun yöntem olarak lele alınmaktadır (MEB, 2013). Oyun erken çocukluk dönemindeki çocuklara yönelik olarak verilen eğitimin daha anlamlı bir şekilde yürütülebilmesi, gerçek amacına ulaşması ve çocukların gerçek yaşama hazırlanması konusunda yararlanılabilecek en etkili araçlardan biridir (Sağlam, 2016). Çocuğun doğasına uygun ve hatta onun ayrılmaz bir parçası olan, yaşamın bizzat içinde ve çocuk ile ayrıştırılamayacak derecede birbirine bağlı olan oyun çocuk açısından önemli bir meşgale olarak karşımıza çıkarken (Pekdoğan, 2016) kültürel özellikleri açısından da ele alınması gereken bir konudur.

Erken çocukluk eğitimi alanında uğraş veren her insanın merak ettiği, en azından hakkında temel bilgi sahibi olduğu bir alan olması gereken oyun, kültürel özellikleri düşünüldüğünde daha ciddi bir şekilde üzerinde durulması gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsan yaşamında meydana gelen yenilikler ve çocuk ve çocukluğa bakış açısında meydana gelen değişiklikler, popüler kültür ve anlayışlar karşısında yozlaşma ve belki de yok olma tehlikesi ile karşı karşıya olan kültürel unsurlar düşünüldüğünde üzerinde durulması gereken bir alandır. Geleneksel anlamda tüm insanlığa mal olmuş olan oyun, aynı zamanda yüzlerce belki de binlerce yıllık bir kültürel birikimin eseri olarak karşımıza çıkarken böylesine önemli bir kültür aktarım aracı küresel dengeler ve güçler karşısında eriyip gitmektedir (Aras-Toktaş, 2015). Kültürel açıdan oyunların ele alınması modern zamanın ve popüler kültürün çocuğun kimliği ve ruhu ile örtüşmeyecek beklentiler ve görevler yükleyerek yozlaştırması konusuna, öz kültür unsurları ve çocukluğun doğasına daha uygun unsurları ortaya koyarak cevap vermeye çalışabiliriz (Postman, 1995). Tüketim çılgınlığının en önemli hedef kitlesi olan çocukların özden gelen istekler yerine popülizmin etkisinde kalarak metalaşmış oyun ve oyuncaklara yönelmelerinin yerine geleneksel oyun ve oyuncakların hatırlatılması ve ele alınması çaresiz görünse de dikkate değer bir çabadır (Toksoy, 2010).

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma ile Türkmenistan ve Türkiye'de oynanan geleneksel çocuk oyunları karşılaştırılmalı olarak incelenmiştir. Araştırma *Nitel* araştırma yöntemlerine uygun olarak, yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden *Etnografik Desen* benimsenmiştir. Etnografik Desen anahtar kelimesi kültürel unsurlar olan ve inanç, dil, davranış biçimleri gibi gelişen ve değişen kültürel unsurları inceleyen bir desendir (Creswell, 2012). Araştırmada Türkmenistan'da oynanan geleneksel çocuk oyunları incelenmiştir. Bu amaçla Türkiye'nin Karadeniz Bölgesi, Orta Karadeniz Bölümünde bulunan bir devlet üniversitesinin, eğitim fakültesinde, okul öncesi öğretmenliği programına kayıtlı olan bir Türkmenistan vatandaşı olan lisans öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Katılımcının belirlenmesi için *Uygun Örneklem* metodundan yararlanılmıştır. Fakülte bünyesinde okul öncesi öğretmenliği programına kayıtlı olan ve çalışmaya katılım konusunda isteklilik gösteren bir lisans öğrencisi ile çalışmalar yürütülmüştür (Creswell, 2012). Çalışmada Türkmenistan'da oynanan geleneksel çocuk oyunlarının belirlenebilmesi amacıyla katılımcı ile bireysel görüşmeler yürütülmüştür. Görüşmeler 3 seansta ve her bir seansta 1 oyunun görüşülmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler gönüllü katılım esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında görüşmeciyle, ülkesinde oynanan geleneksel çocuk oyunlarından hatırladıkları, oynanış şeklini, nerelerde ve ne tür zamanlarda oynandığını bildiği oyunların olup olmadığı gibi sorular barındıran ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Formun oluşturulması esnasında, bir okul öncesi eğitimi alanında uzman akademisyen ve bir de Türk dili alanında uzman olan bir akademisyenden uzman görüşleri alınmış ve neticesinde form son şeklini almıştır. Görüşmeler ile elde edilen veriler yalnızca yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Elde edilen veriler literatür desteği ile ülkemizde oynanan geleneksel çocuk oyunları ile karşılaştırmak üzere *İçerik Analizine* tabi tutulmuştur. Analizler sonucu ortaya çıkan sonuçlar karşılaştırmalı olarak ortaya koyulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda, aynı kökenden geldiğimiz Türkmenistan ve Türkiye'de oynanan çocuk oyunlarının kısmen benzerlik gösterdiği görülmüştür. Bu benzerlikler oyunların genellikle ana yapısı ve oynanma şekli ile ilgili benzerliklerdir. Bunun yanında oyunlar arasında bazı farklılıkların olduğu da görülmektedir. Türkmenistanlı çocukların oynadıkları "Kase" oyunu, Türkiye'deki çocukların oynadığı "Sandalye Kapmaca" oyunu ile benzerlik göstermektedir. Kase oyununda çocuklar ebe olan kişinin şarkı söylemeyi bıraktığı anı kollayıp kase kapmaya çalışıp kapamayan çocuk oyun dışından kalırken, ülkemizde oynanan Sandalye Kapmaca oyununda çocuklar devam eden müziğin durduğu anı kollarken

herhangi bir sandalyeye oturmayan çocuk oyun dışında kalır. Yine Türkmenistan'lı çocukların oynadığı "Ayterek Günterek" oyunu, ülkemizde oynanan "Çingene Aileler" oyunu ile benzerlik göstermektedir. Ayterek Günterek oyununda çocuklar iki gruba ayrılıp karşılıklı olarak atışarak karşı gruptan bir üyeyi kendi gruplarına çekmek için uğraşırken aynı durum ülkemizde oynanan Çingene Aileler oyununda görülmektedir. Bu iki oyun arasındaki fark ise karşılıklı atışmalarda kullanılan sözlerdir. Türkmenistan'lı çocukların oynadıkları "Karmaşık Oyunu" ile ülkemizde oynanan oyunlar arasında herhangi bir benzerliğe rastlanmadığı görülmüştür. Genel olarak bakıldığında oynanan oyunların hemen hemen benzer oyunlar olduğu, oynanış şekilleri ve kültüre has unsurları ile kendilerine has özelliklerinin olduğu ortaya koyulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Oyun, geleneksel oyun, kültür, kültürlerarası, Türk kültürü

Kaynakça

Adilbekova, E. ve Aday, E. (2015). Kazakistan'da Dokuzkumalak Kutahya'da Mangala (Dokuztaş), I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı, Bildiri Kitabı, 18-24, 14-17 Mayıs, Eskişehir, Türkiye.

Aras-Toktaş, H. (2015). Türk dünyasından çocuk oyunları örnekleri, I. Uluslararası Türk Dünyası Çocuk Oyun ve Oyuncakları Kurultayı, Bildiri Kitabı, 73-85, 14-17 Mayıs, Eskişehir, Türkiye.

Creswell J. W. (2012). Educational research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Quantitative Research (4th Edition). Boston: Pearson.

MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı, Ankara: MEB.

Onur, B. ve Güney, N. (2004). Türkiye'de Çocuk Oyunları: Araştırmalar. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

Pekdoğan, S. (2016). Oyun Kuramları, içinde Okul Öncesi Eğitimde Oyun, Ulutaş., A. (Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.

Postman, N. (1995). Çocukluğun Yokoluşu, İnal, K. (Çev.), Ankara: İmge Kitabevi.

Sağlam, M. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Oyun, içinde Okul Öncesi Eğitimde Oyun, Ulutaş., A. (Ed.), Ankara: Eğiten Kitap.

Toksoy, A. C. (2010). Yarışma niteliği taşıyan geleneksel çocuk oyunları. *Çevirimiçi Tematik Türkoloji Dergisi*, *2* (1), 205-220.

(10965) Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Yeterliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

ÖZGE DOĞULU OKUR

MEB

Problem Durumu

Bireyin içinde doğduğu, yetiştiği ortamın özellikleri, çevresindeki kişilerle kurduğu ilişkiler ve geçirdiği yaşantılar çeşitli yönlerden gelişimini etkilemektedir. Olumlu çevre koşulları bireyin gelişimini desteklerken, olumsuz çevre koşuları bireyin gelişimini birçok yönden engelleyebilmektedir. Bireyin yakın çevresi ile olan ilişkiler onun dünyayı ve kendisini algılamasını biçimlendirmektedir (Sezer, 2009).

Sosyal yeterlilik, kişinin başkaları ile etkileşimde belirlediği hedefler, sosyal beceriler (başkaları ile etkileşimde hangi becerilere gereksinim olduğunu bilme ve bu becerileri etkileşim sırasında kullanma) ve uyumlu davranış boyutlarını kapsamaktadır (Mcfall, 1982; Waters ve Srouffe, 1983; Gresham ve Reschly, 1987). Alan yazın incelendiğinde sosyal becerisi iyi olan çocukların lider rolü üstlenen, iletişim becerisi iyi, akranlarına duyarlı ve kolay uyum sağlayan olarak tanımlandığı görülmektedir. Ayrıca sosyal becerilerin aile özellikleri (boşanmış-birlikte, aile tutumları vb.), akranlarla birlikte olma olanağı ve oyun olanağı gibi öğelerle ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (Özyürek ve Ceylan, 2014). Sonuç olarak, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevrede uyumlu yaşayabilmesi için başka bireylerin düşüncelerini anlama, yorumlama ve işbirliği, yardım etme, sorunlara çözüm bulma gibi davranışları uygulayabilmesi gerekmektedir

Sosyal yeterlik, bireyin topluma uyumlu ve başarılı ilişkiler kurabilmesinin yanında, kişisel hedeflerine de ulaşabilmesidir. Kısaca toplumsallık ve bireysellik arasındaki dengeyi kurabilme olup, gelişimsel bir başarıdır. Yaşamın ilk yıllarında anne ile olan etkileşimle ve anneye bağlanma biçimi ile şekillenip, 2-3 yaşlarından itibaren gelişmeye başlamaktadır (Gülay ve Akman, 2009). Çocukların altı yaşına kadar sosyal yeterliliği kazanamamaları hem çocukluk hem de yetişkinlik döneminde bir takım problemlere sebep olmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, sosyal yeterliğin çocuklukta güçlendirilmesi, bireyin sosyal-duygusal, bilişsel ve akademik becerileri üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Choi ve Kim, 2003; Danielson ve Phelps, 2003; McClellan ve Katz, 2001).

Sosyal yeterlik, çocukları akranlar tarafından dışlanmaya ve akran şiddetine karşı korumaktadır. Okul öncesi dönemde sosyal yeterlikle ilgili yaşanan sorunlar akran reddi, saldırganlık gibi kısa süreli sonuçların yanında, kaygı, depresyon, suç işleme eğilimi gibi uzun süreli psikolojik problemlere yol açabilmektedir (Akman ve Gülay, 2009).

Yaşamın ilk yıllarında çocuğun ihtiyaçlarının karşılanması, sevgi ve saygı ortamında büyümesi çocuğun kendisi ile uyumu ve sosyal gelişimi için büyük önem taşımaktadır. Çocuğun yaşamında önemli yere sahip olan 0–6 yaş döneminde, çocukların özelliklerinin bilinmesi, davranışlarının takip edilmesi, gerektiğinde zaman kaybetmeden önlemlerin alınması önemlidir. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için de çocukların istenmeyen davranışlarının neler olabileceğinin saptanması ve toplumun dikkatinin bu konulara çekilmesi gerekir (Sübaşı ve Şehirli, 2010).,

Bu çalışma ile altı yaş çocuklarının sosyal yeterliklerinin tespit edilebileceği, çocukların sosyal yeterliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisinin ortaya konulabileceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Yapılan çalışma betimsel bir araştırma olup araştırmada "ilişkisel tarama modeli" kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2014-2015 eğitim öğretim yılı içerisinde, İzmir'in Ödemiş İlçesi'nde ilkokula bağlı anasınıflarına devam eden 6 yaş grubu 160 çocuk oluşturmaktadır.

Bu araştırmada sosyal yeterliği ölçmek için ise Çorbacı Oruç (2008) Türkçeye uyarlanmış olan "Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Problem Durumların Sınıflaması Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca demografik değişkenleri belirlemek için araştırmacı tarafından "Kişisel Bilgi Formu" hazırlanarak uygulanmıştır.

1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu'nda, çocuğun cinsiyeti, yaşı, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne yaşı, baba yaşı, anne mesleği, baba mesleği ve kardeş sayısına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.Okul Öncesi Dönem Çocukları İçin Problem Durumların Sınıflaması Ölçeği (The Preschool Taxonomy of Problem Situation) (OPDS).

Bu ölçek, çocukların sosyal yeterlik alanlarını belirlemek amacı ile Blankemeyer, Culb ve Hubbs-Tait (2002) tarafından geliştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulan kağıt kalem ölçeği olup, Çorbacı Oruç (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, 8 alt boyuttan ve 60 maddeden oluşmaktadır.

Çocukların sosyal yeterlik alanlarında karşılaştıkları problem durumlarında verdikleri tepkileri değerlendirmeyi amaçlayan ölçek 5'li likert tipindedir. Puanlama" (1) Hiç Problem Değil (2) Nadiren Problemdir (3) Bazen Problemdir (4) Oldukça Sık

Yaşanan bir Problemdir (5) Daima Problemdir" şeklinde yapılmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan yüksek puan çocuğun o alanda fazla problem yaşadığını, düşük puan ise çocuğun sözkonusu alanda daha az problem yaşadığına işaret etmektedir.

Ölçme araçlarından elde edilen verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 18.0 istatistiksel paket programı kullanılmıştır.Betimleyici istatistiklere ilişkin analizlerde Bağımsız Gruplar için t Testi ve Tek Yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Altı yaş grubundaki çocukların sosyal yeterlikleri ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiş, erkek çocuklarının provakasyona tepki, sosyal beklentiler, öğretmen beklentileri, tepkisel saldırganlık ve proaktif saldırganlık boyutlarında kız çocuklara göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Bu sonuç erkeklerin sosyal yeterlik alanlarında kızlara göre daha fazla problem yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında sosyal yeterlikle ile anne ve baba eğitim durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum bu çalışma kapsamındaki anne babaların benzer eğitim düzeyine sahip olmaları ile açıklanabilir.

Araştırmada çocukların sosyal yeterliklerinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bazı araştırmalar bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Ekici, 2015; Elibol Gültekin, 2008; Bilek, 2011; Eminoğlu, 2007; Gizir, 2002; Orçan ve Deniz, 2006; Sarı, 2007).

Anahtar Kelimeler: sosyal yeterlik, çocuk, okul öncesi

Kaynakça

Choi, D. H. and Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: *A cognitive-social lerarning model. Early Childhood Education Journal, 31* (1).

Danielson, C. K. ve Phelps, C. R. (2003).The assesment of children's social skills through self- report: A potantial sxcreening ınstrument for classroom use. *Measurement and Evaluationn in Counseling and Development, 35,* 219.

Elibol Gültekin, S. (2008). *5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gresham, F. M., & Reschly, D. J. (1987). Dimensions of social competence: Method factors in the assessments of adaptive behavior, social skills, and peer acceptance. *Journal of School Psychology, 25* (4), 367-81.

Gülay H. ve Akman, B. (2009). *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

McFall, M. R. (1982). A Review and reformulation of the consept of skills. *Behavioral Assesment, 4,* 1-33.

Özyürek, A., Bedge, Z. ve Yavuz, N. F. (2014). Okul öncesi çocukların sosyal becerileri ile yakın çevresindeki yetişkin etkileşimleri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilimler Dergisi, 16* (2), 115-134.

Sezer, Ö. (2009). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 1-19.

Sübaşı, G. ve Şehirli, N. (2010). Çocuk davranışlarını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18,* 789-804.

Waters, E. ve Srouffe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review, 3,* 79-97.

(10985) 4-5 Yaş Grubu Çocukların Sosyal Gelişim Düzeyleri İle Özbakım Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

BİLGİN KIRAY VURAL *Pamukkale Üniversitesi*
GÜLAY TAŞDEMİR YİĞİTOĞLU *Pamukkale Üniversitesi*
ÖZLEM KÖRÜKÇÜ

Problem Durumu

Okul öncesi dönem, bilişsel, motor, sosyal ve özbakım gibi tüm gelişim alanlarında çocuğa hayata uyum sağlayıcı becerilerin kazandırıldığı önemli bir dönemdir. Ayrıca gelişimin çok hızlı olması ve bu yaşlarda edinilen becerilerin bireyin hayatında kalıcı etkiler oluşturması bu dönemin önemini bir kat daha arttırmaktadır.

Sosyal ve duygusal beceriler, yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken önemli becerilerdir. Okul öncesi dönemde temel sosyal beceriler; kurallara uyma, olumlu ilişkiler kurma, sorumluluk alma, başkalarına duyarlı olma, olumsuz duygularını kontrol etme gibi çocukların başka insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmalarına yardım eden becerilerdir (Ramazan ve Ünsal, 2012; Saltalı, 2013).

Okul öncesi dönemde başlanarak alınması gereken bir diğer temel beceri de özbakım becerisidir. Okul öncesi dönem çocuğunun eğitiminde, kendi temel gereksinimlerini karşılaması için verilen özbakım becerileri eğitimi ile çocuğun beden sağlığına olumlu katkıda bulunulur ve çocuk bağımsızlığını kazanır. Ayrıca çocuğun varlığının bedensel sınırlarını fark etmesi sağlanır. Bunun yanında "kendine bakabilmek" olumlu kendilik kavramına bağlı olarak "kendine güven"in oluşmasında da önemli rol oynamaktadır (Önder, 2003).

Okul öncesi dönemde çocuğun sosyal gelişimi, çeşitli ortam ve etkinliklerle desteklenerek, çocuğun akranlarıyla birlikte olmaları, onlarla etkileşime girerek deneyimler edinmeleri yoluyla arttırılırken, yemek yeme, giyinme-soyunma, temizlik, tuvalet vb. özbakım becerilerinin kazandırılmasına da önem verilir. Çünkü okul öncesi dönemde verilmesi önemli görülen fiziksel, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal becerilerinin yanı sıra özbakım becerileri de çocuğun yaşamını rahat bir şekilde sürdürebilmesi ve kendi ihtiyaçlarını yardımsız bir şekilde karşılayabilmesi için öğrenmesi gereken beceriler arasında yer almaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, çocukların sosyal gelişim düzeyleri ile özbakım becerilerin konu alan çalışmalar yerine daha çok okul öncesinde sosyal beceri ve özbakım becerilerinin tek başına ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır. Dinçer ve Demiriz (2000)'in okul öncesi dönem çocukların öz bakım becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre inceleyen çalışmasında; çalışan anne çocuklarının öz bakım toplam puanlarının çalışmayan anne çocuklarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Başar (2013) 60-66 ay olup okul öncesine gitmeden ilkokula başlayan öğrencilerle ilgili bir çalışma yapmıştır. Çocukların kişisel öz bakım ve ilkokuma-yazma becerilerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği bu çalışmasında 60-66 ay aralığında bulunan öğrencilerin dönemin başında okula uyum, tuvaleti kullanma, tuvaletten sonra ellerini yıkayabilme ve elbisesini giyme, kendi başına yiyip içebilme gibi kişisel öz bakım becerilerinde yetersiz oldukları saptamıştır. Turan ve ark. (2010)'nın yaptığı çalışmada okul öncesi 5-6 yaş çocuğu olan annelerin ebeveyn davranışlarının çocuklarının öz bakım ve sosyal becerileri ile ilişkilerine bakılmıştır. Annelerin ebeveyn davranışları ile çocuklarının öz bakım ve sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı, fakat zayıf düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; annelerin çocuklarına karşı olan olumlu, tutarlı davranışlarının, çocuklarının iyi alışkanlıklar kazanması ve öz bakım ve sosyal becerilerinin gelişmesine yönelik olanaklar sağlanması üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir.

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi kurumuna devam eden 4-5 yaş çocukların sosyal gelişim düzeyleri ile özbakım becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-5 yaş çocukların sosyal gelişim düzeyleri ile özbakım becerileri arasındaki ilişkisinin incelendiği bu araştırmada genel tarama modellerinden iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005).

Araştırmanın evrenini Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Pamukkale ilçesindeki bağımsız anaokullarına devam eden 4-5 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Bu okullar alt, orta ve üst sosyoekonomik grupta tabakalanarak, tabakalanan okulların her birinden birer okul basit rastgele yöntem ile seçilerek ve bu seçilen okulların 4-5 yaş grubundaki tüm öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları:

Çocuklarla ilgili demografik bilgilerin yer aldığı, araştırmacılar tarafından hazırlanan *Kişisel Bilgi Formu* kullanılmıştır.

Çağdaş (1997) tarafından geliştirilen "4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişim düzeylerini belirlemek *Davranış Değerlendirme Ölçeği* kullanılmıştır. İşbirliği ve sosyal ilişkiler olmak üzere iki alt boyuttan oluşan ölçek, bir günlük anaokulu programında

çocuğun sıklıkla gözlenebilecek davranışlarını içeren yirmi işbirliği, yirmi sosyal ilişkiler olmak üzere kırk maddeden oluşmaktadır. Bu ölçek öğretmenler tarafından doldurulmakta ve işbirliği alt boyutundan en yüksek 92, sosyal ilişkiler alt boyutunda ise en yüksek 96 puan alınmaktadır. Puanların yüksek olması çocuğun sosyal yönden gelişmiş olduğunu göstermektedir. (Çağdaş 1997).

Ayrıca Konya (2007) tarafından geliştirilen "Özbakım Becerileri Kontrol Listesi" kullanılmıştır. Kontrol Listesi 3 bölümden oluşturulmuştur. Bunlar Yemek Yeme Becerileri (14 Madde), Giyinme Becerileri (19 Madde) ve Kişisel Bakım Becerileri (9 Madde) şeklindedir.

İstatistiksel çözümleme amacıyla t testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyete göre yemek yeme ve giyinme beceri düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu ve bununda kız çocukları yönünde olduğu saptanmıştır. Çocukların doğum sırasına göre giyinme beceri düzeyi puanlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği, ortanca ya da ortancalardan birinin sıra ortalamasının, son çocuğa göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Çocuğun yaşına göre giyinme beceri düzeyi puanında anlamlı bir farklılık olduğu ve 5 yaş grubu çocukların 4 yaş grubu çocuklara göre giyinme beceri düzeyi sıra ortalamalarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çocuğun yemek yeme becerisi ile sosyal ilişki düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu; yine çocuğun giyim becerisi ile sosyal ilişki düzeyi arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Sosyal Gelişim, Özbakım Becerisi

Kaynakça

1. Başar, M. (2013). 60-66 Ay Aralığında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Kişisel Öz Bakım Ve İlkokuma-Yazma Becerilerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8(8), 241-252.

2. Çağdaş (1997). İletişim dilinin 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişimlerine etkileri. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.

3. Demiriz, S., Dinçer, Ç. (2001). 5-6 Yaş Çocuklarının Öz Bakım Becerilerinin Cinsiyet Ve Okulöncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 150. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/150/demiriz_dincer.htm.(erişim:31 Temmuz 2016).

4. Demirtaş K. (2001). Annelerin Değerlendirmesine Göre Çocukların Özbakım Becerileri ile Anne Tutumları Arasındaki İlişki. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi İstanbul.

5. Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

6. Konya S.(2007). Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin Beş Yaş Grubu Öğrencilerinin Özbakım Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi Aydın.

7. Önder A. (2003). Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları. İstanbul, Morpa Yayınları, 183.

8. Ramazan, O. ve Ünsal, Ö. (2012). A Study on the Relationship Between the Social Emotional Adaptation and Behavioral Problems Of 60-72 Month Old Preschoolers. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46, 5828-5832.

9. Saltalı, N. D. (2013). Okul Öncesi Dönemde Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi. Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 3 (6), 107-119.

10. Turan, T., Kartal, A., Kuzu Kurban N., Zencir M. ve Kapıkıran Acun N. (2010). Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Annelerin Ebeveyn Davranışlarının Çocuklarının Öz Bakım ve Sosyal Becerileri İle İlişkilerinin İncelenmesi (Pamukkale Üniversitesi Başlangıç seviyesi Projesi).

(11114) "Sosyal Beceri Eğitimi Modülü" nün Etkililiğinin İncelenmesine Yönelik Deneysel Bir Çalışma

NAŞİDE NUR KARAMAN — *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*

RUKİYE GÜNSELİ YILDIRIM — *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Problem Durumu

Biyo kültürel ve sosyal bir varlık olan insanlar yeryüzüne geldikleri andan itibaren çevresindeki diğer insanlarla birlikte yaşama ihtiyacı duymakla birlikte kendisini doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen diğer faktörler ile de etkileşim halinde olmakta ve tüm yaşamı boyunca toplumsallaşma sürecinde etken-etkilenen rolünde yer alacaktır. Ancak bireyin bu süreçte varlığını hem psikolojik hem de sosyal olarak sağlıklı devam ettirebilmesi için bulunduğu toplumsal sistemin mevcut değer yargılarını bilmesi ve öğrenmesi yolu ile mümkün olabilir. Sosyalleşme, bireyin içinde bulunduğu toplumsal sistemin bir üyesi konumunda yer aldığı ve toplumsal çevre ile etkileşim içinde olarak ilgili normlardan haberdar olduğu, doğumundan ölümüne kadar devam eden bir öğrenme sürecidir (Kağıtçıbaşı, 1999; Erkal, 2006; Akt: Tuna, 2008:344). Sosyalleşme süreci ile birlikte çocukta gelişim, yaşam boyu devam edecektir. Erken çocukluk dönemi, yapısal ve işlevsel olarak hızlı büyüyen beynin, çocuğun erken yaşam deneyimleri ile şekillendiği dönem olup bireyin gelişiminin ve gelecekteki öğrenmelerinin üzerinde etkilidir (Gerber et al., 2010). Kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama becerileri, akran baskısı ile başa çıkma becerileri, kendini kontrol etme becerileri, sözel açıklama becerileri, sonuçları kabul etme becerileri, dinleme becerileri, amaç oluşturma becerileri ve görevleri tamamlama becerileri gibi temel sosyal becerileri içeren boyutlar yaşamın ilk yıllarında edinilmektedir (Avcıoğlu, 2007).

Çocuğun, ebeveyn ve ailenin diğer fertleriyle olan etkileşimi, çocuğun yaşamı boyunca sosyalleşmesinde önemli rol oynar çünkü bireyi yaşamı boyunca etkileyecek davranış kalıpları ilk çocukluk döneminde daha fazla edinilmektedir (Deniz, 2011:130).

Çocuklar sosyal becerileri erken çocukluk dönemde kazanamadıklarında, sonraki yıllarda ve yetişkinlikte de sosyal becerileri kazanmakta zorluk çektikleri bilinmektedir. Bunun önüne geçebilmek ya da zorluk çekmelerinin engellenmesi amacıyla erken çocukluk döneminde bu becerilerin kazandırılması önemli görülmektedir. Erken çocukluk dönemi içinde ise toplumsallaşmanın en kritik olduğu dönemin okul öncesi dönem olması nedeniyle sosyal bir varlık olarak çocuğun sosyal yanının gelişmesi ve toplumla uyum kurabilme becerisini kazanarak toplum içindeki yerini almasına yardımcı olmak okul öncesi eğitimin önemli bir işlevi olarak görülmektedir (Saltalı, 2013). Sosyal beceriler denildiğinde gözlenmesi beklenen davranışlara yönelik olarak; bu çalışmada kullanılan ölçekler paralelinde ve MEB, 2013 programı göz önüne alınarak modüldeki etkinlikler hazırlanmıştır. Bu araştırma, 2013 yılı Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki sosyal ve duygusal gelişimle ilgili kazanım ve göstergelere yönelik olarak hazırlanan "Sosyal Beceri Eğitimi Modülü"nün okul öncesi eğitim almakta olan 48-66 aylık çocukların temel sosyal becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesine yönelik deneysel bir çalışmadır. Deneysel çalışmanın amacı bu becerilerin öğretilmesi, farklı ortam ve durumlarda sergilenebilirliğinin sağlanması (McFall, 1982) ile kalıcılığının artırılmasıdır (Ladd & Mize, 1983).

Araştırma Yöntemi

Araştırmaya ait bilgilerin toplanmasına ilişkin veriler; Demografik Bilgi Formu ile çocukların sosyal becerilerini ölçmek amacıyla hem ebeveyn hem de öğretmenin çocuklar için doldurduğu Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) kullanılmıştır. Demografik Bilgi Formu'nda çocuklara ait cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süreleri ve kardeş sayıları ile ebeveynlere ait yaş, öğrenim düzeyi, çalışma durumu ve ailenin ortalama aylık geliri bilgileri yer almıştır. Araştırmanın modeli ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen olarak belirlenmiştir. Gerekli izinler doğrultusunda gruplar random yoluyla belirlenmiştir. Deney grubunda (8 kız, 14 erkek) ve kontrol grubunda (10 kız, 12 erkek) toplamda kırk dört çocuk ve ebeveynleri ile çalışılmıştır.

Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ), 4-6 yaş çocuklar için Avcıoğlu (2007) tarafından 62 madde olarak geliştirilmiştir (Avcıoğlu, 2007). Geliştirilen modüle uygun olarak örneklemdeki ölçek güvenirliğini hesaplamak amacıyla bu çalışma için ön test ve son testte, hesaplanan Cronbach Alfa güvenirlik değerleri ebeveyn değerlerinin 0.97; öğretmen değerlerinin 0.99 olduğu olduğu görülmektedir. Alfa katsayısı 0.80 ile 1.00 aralığındaki ölçümün kullanılan ölçek için yüksek güvenilir olduğu belirtilmiştir (Alpar, 2014:484-485). Bu sonuçlar, ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğunu, yöntemsel yeterlilik bakımından çocukları ayırt ettiği ve sosyal becerileri ölçmeye yönelik maddeler içerdiğini göstermektedir.

Deney grubundaki çocuklara on hafta süresince haftada iki yarım gün olmak üzere toplam 20 etkinlik 40 uygulamadan oluşan "Sosyal Beceri Eğitimi Modülü'' uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklar eğitim süreçlerine müdahale olmaksızın devam etmişlerdir. On haftalık uygulama sonucunda toplanan veriler analiz edilerek değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde Mann Whitney-U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

On haftalık uygulama sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların SBDÖ öğretmen görüşlerine göre son test puanları incelendiğinde ölçeğin kişiler arası beceriler, kızgınlık davranışlarını kontrol etme ve değişikliklere uyum sağlama

becerileri, akran baskısı ile başa çıkma becerileri, sözel açıklama becerileri, kendini kontrol etme becerileri, dinleme becerileri, görevleri tamamlama becerileri ve sonuçları kabul etme becerileri alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Ayrıca ebeveyn görüşlerine göre son test puanları incelendiğinde ölçeğin kişiler arası beceriler, akran baskısı ile başa çıkma becerileri, sözel açıklama becerileri, amaç oluşturma beceriler, dinleme becerileri ve görevleri tamamlama becerileri alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

"Sosyal Beceri Eğitimi Modül" ü uygulanan grubun son test puanlarının, kontrol grubunda yer alan çocukların son test puanlarına göre anlamlı derecede artış gösterdiği görülmektedir. Deney ve kontrol grupları arasındaki bu farkın deney grubuna uygulanan "Sosyal Beceri Eğitimi Modülü" nden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Sosyal Beceri, Sosyal Beceri Eğitimi

Kaynakça

Alpar, R. (2014). Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik (3. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması (4-6 Yaş). **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 7(2), 93-103

Deniz, M. E. (2011). **Erken Çocukluk Döneminde Gelişim.** Ankara: Maya Akademi.

Erkal, M. E. (2006). **Sosyoloji (Toplum bilimi) (13. Baskı).** İstanbul: Der Yayınları.

Gerber, R. J., Wilks, T., Erdie-Lalena, C. (2010). Developmental Milestones: Motor development. **Pediatrics in Review.** 31(7), 267-277.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). **Yeni İnsan ve İnsanlar (10. Baskı).** İstanbul: Evrim Yayınevi.

Ladd, G.W., Mize, J. (1983). A Cognitive- Social Learning Model of Social Skill Training. **Psychological Review.** 90 (2), 127-157.

McFall, R.M. (1982). Areview and Reformulation of The Concept of Socill Skills. **Behavioral Assessment.** 4,1-33.

Saltalı, N. D. (2013). Okul Öncesi Dönemde Duygusal Becerilerin Geliştirilmesi. **Yalova Sosyal Bilimler Dergisi.** 3(6), 107-119.

Tuna, M. (2008). İlköğretim Çağındaki Çocukların Sosyalleşmesinde Popüler Kültürün Rolü (Isparta Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

(11130) Erken Çocukluk Dönemine Yönelik Ahşap Oyuncak Tasarımı Ve Nitelikleri

OZAN SOYUPAK — *İstanbul Teknik Üniversitesi*
İLAYDA SOYUPAK — *Marmara Üniversitesi*

Problem Durumu

Çocuk, toplumların geleceğidir. Çocuğun bireysel gelişimi ile toplumların gelişimi arasında doğrudan ilişki olduğu söylenebilir. Piaget de, " Her düşünce bir zamanlar eylemdi. " diyerek çocukluk döneminde sürdürülen eylemlerin gelecek ve gelişim için önemine dikkat çeker. Çocukluk dönemi, çocuğun bilişsel, fiziksel ve psikolojik gelişimi göz önüne alınarak alt evrelere ayrılmıştır. Bu evrelerden, bebeklik evresi sonrasında gelen erken çocukluk evresi, bilişsel ve fiziksel olarak çocuğun en hızlı değişim ve gelişim gösterdiği evre olarak görülür. Çocuğun bilişsel gelişimi ele alındığında Yalçın'ın (2011) Tekiner'in (1996) ve Kandır'ın (2001) çalışmalarına dayanarak aktardığı, 17 yaşına kadar olan zihinsel gelişmenin %50'sinin 4 yaşına, %30'unun ise 4 yaşından 8 yaşına kadar oluştuğu, 18 yaşına kadar gösterilen okul başarılarının % 33'ünün 0-6 yaşına kadar aldıkları eğitime bağlı olduğu bilgisi de erken çocuk dönemindeki gelişim hızını vurgulamaktadır. Çocuk, bu hızlı gelişim döneminde eylemlerini oyun yoluyla sürdürme eğilimindedir; bu nedenle araçla yapılan oyunlarda kullanılan oyuncaklar da çocuk gelişimi açısından önemlidir. Sürekli ve hızlı bir bilişsel, fiziksel ve psikolojik gelişim görülen erken çocukluk döneminde çocuğa doğru fiziksel araçlarla bir başka deyişle doğru oyuncaklarla destek olabilmek çocuğun sağlıklı bir gelişim göstermesinde önemli bir yere sahiptir. Oyuncaklar, biçim, malzeme, renk gibi nitelikleri ile çocuğun bilişsel ve fiziksel gelişimini desteklemeli, çocuğun doğasına uygun olmalı, sağlık açısından tehlike barındırmamalıdır. Ayrıca oyuncakların taşıması gereken malzeme, boya gibi bazı teknik nitelikler düzenlemeler ve standartlarla da belirtilmiştir. Oyuncak sektöründe kullanılan malzemelere daha detaylı olarak bakacak olursak monopole yakın bir durum söz konusudur. Seri üretim yöntemlerinin ağırlıklı olarak tercih edildiği oyuncak sektöründe, plastik türevi malzemelerden üretilmiş ürünler pazara hakim konumdadırlar. Üretimdeki kolaylık, hız, maliyet, çocukların ilgisini çekecek şekilde renk ve form konusundaki özgürlük plastik malzemenin bu pazar hakimiyetinin nedenleri arasında sayılabilir. Ahşap malzemeler, oyuncak sektörü tarafından kullanılan bir diğer malzeme çeşididir. Plastiğin hakim olduğu oyuncak sektöründe, malzemenin taşıdığı bazı nitelikler ahşap oyuncakların tercih nedeni olmasını etkilemektedir. Ahşap oyuncaklar; sağlıklı olması, çocuk ve doğa arasında duygusal bağ kurdurabilmesi, çocuğun görme, dokunma, koklama, işitme gibi birden fazla duyusunu uyarması özellikleri ile çocuk gelişimini desteklemekte ve bu nedenle Montessori, Reggio Emilia, Waldorf yaklaşımları ile eğitim veren okul öncesi eğitim kurumlarında kullanılmaktadır. Ahşap oyuncakların, erken çocukluk dönemine yönelik eğitim veren kurumlarda çoğunlukla kullanılmasına karşın; oyuncak pazarında plastik oyuncaklar kadar geniş bir paya sahip olmaması bu çalışmanın yapılmasını teşvik eden temel nedenler arasında yer almıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, erken çocukluk döneminde kullanılan ahşap oyuncakların tasarımında göz önünde bulundurulması gereken yaklaşımların ortaya çıkarılması amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri keskin kurallara sahip değillerdir ve araştırmacı kullanacağı yöntemleri belirleme konusunda belirli bir esnekliğe sahiptir (Leedy ve Ormrad, 2013). Araştırmada ilk olarak erken çocukluk dönemi ve oyun-oyuncak ilişkisi üzerine yapılan çalışmalar incelenmiş ve değerlendirilmiş, konuyla ilgili literatüre hakim olmak amaçlanmıştır. Alan araştırmasında birden çok veri toplama yöntemi kullanılmış, elde edilen verilerin geçerliliğini ve güvenilirliğini güçlendirmeye çalışılmıştır. Bir ürün olarak tüketicisi ve alıcısının farklı olması, aynı zamanda eğitim materyali olması gibi nedenlerden yola çıkarak eğitmen, çocuk, ebeveyn gibi farklı paydaşların görüşlerine başvurulmaya çalışılmıştır. Erken çocukluk dönemi üzerine çalışan akademisyenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve analiz edilmiştir. Erken çocukluk dönemine yönelik oyuncakların taşıması gereken biçim, renk, doku gibi nitelikleri ve bu niteliklerin çocuk gelişimi ile ilişkisi yönüyle ayrıntılı olarak incelenmiştir. Ayrıca satın alma kararını veren, çocuk ile oyuncak arasındaki etkileşimin başlamasına aracılık eden ebeveynlerin görüşleri ve oyuncak tercihindeki yaklaşımları da bu çalışmanın alan araştırması kısmında yer alan bir diğer noktadır. Toplanan verilen analizi sonucunda ahşap oyuncaklar üzerine önermelerde bulunulmaya çalışılmıştır. Araştırmacıların endüstri ürünleri tasarımı disiplini kökenli olmaları, eldeki verilerden yola çıkarak ürün önermelerinde bulunma ve geliştirme sürecini kolaylaştırmıştır, araştırmayı teorik boyuttan uygulamalı boyuta taşımıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda, erken çocukluk dönemine yönelik oyuncak tasarımında göz önünde bulundurulması gereken temel kriterlere ulaşılması hedeflenmektedir. Ön literatür çalışmalarında açığa çıkan ahşap malzemenin erken çocukluk dönemindeki gelişim sürecine sağladığı zenginliğin, alan araştırmaları ile de gözden geçirilmesi amaçlanmakta veriler arasında uyum var ise ahşap malzemeden geliştirilecek oyuncak tasarımlarına vurgu yapılması amaçlanmaktadır. Elektronik ortamda eğitimin hızla arttığı günümüz dünyasında, yeni malzemeler ve yeni teknolojiler gelişse de çocuğun erken çocukluk döneminde yaşaması gereken bilişsel ve fiziksel gelişimler; bu yöndeki ihtiyaçları aynı hızda değişim göstermemekte; ahşabın insan doğasına uygunluğu, sürdürülebilir bir kaynak olması, herkes için erişilebilir olması, ahşap oyuncaklar daha gelişmiş tasarımlarla gelecekte de var olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Oyuncak, tasarım, erken çocukluk dönemi, herkes için tasarım

Kaynakça

Başara Baydilek, N. (2015). *OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMINDA AKIL YÜRÜTME BECERİLERİNİN YERİ VE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM SINIFLARINDA AKIL YÜRÜTME BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİNDE ÖRTÜK PROGRAMIN İŞLEVİ.* Aydın: ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ.

Bayhan, P. S. & Artan, İ. (2007). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi.* İstanbul: Morpa.

Harris, V. (1996). Open-air Learning Experiences. N. A. Brickman içinde, *Supporting Young Learners 2; Ideas for Child Care Providers and Teachers.* Ypsilanti, MI: High Scope Press.

Jalongo, M. R. (1996). Editorial: On Behalf of Children. *Early Childhood Education Journal, 23*(4), 187-189.

Kearney, C. R. (1961). Stimulating Creativity in Children and Youth. *National Council of Teachers of English Stable, 38*(3), 165-169.

Kurtz, K., Gentner, D., & Gunn, V. (1999). Reasoning. B. M. Rumelhart içinde, *Cognitive science* (s. 145-200). California: Academic Press.

Kuru Turaşlı, N. (2011). Okul öncesi eğitimin tanımı, kapsamı ve önemi. G. Haktanır içinde, *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (s. 1-24). Ankara: Anı.

Leedy, P. D. & Ormrod, J. E. (2013). Practical Research Planning and Design, New Jersey: Pearson.

Moghaddam, M. R. (2014). *Assuming City as A Playground Survey on Reclaiming Design of Some Elements In City for Responding The Children's Need of Spontaneous Play Activities In Built Environment.* Ankara: Çankaya Üniversitesi.

Ormrod, J. E. (2013). *Human learning. M. Baloğlu (Çev. Ed.), Öğrenme Psikolojisi.* Ankara: Anı.

Yalçın, M. (2011). *OKUL ÖNCESİ EĞİTİM MEKANLARINDA FİZİKSEL ÇEVRENİN ÇOCUK GELİŞİMİNE ETKİSİ VE MEKAN OLUŞUMUNU ETKİLEYEN PSİKO-SOSYAL BELİRLEYİCİLER.* ANKARA: Hacettepe Üniversitesi.

Yaralı, K. (2015). *OKUL ÖNCESİ EĞİTİME DEVAM EDEN 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ BİLİŞSEL TEMPOLARINA GÖRE BENLİK ALGILARININ İNCELENMESİ.* ANKARA: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

(11221) Anasınıfı çocuklarının sözcük bilgileri ile çalışma belleği performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi

CEVRİYE ERGÜL MERAL ÇİLEM ÖKCÜN-AKÇAMUŞ ERGÜL DEMİR GÖZDE AKOĞLU AYŞE DOLUNAY SARICA

Ankara ÜniversitesiKırıkkale Üniversitesi Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

Çocukların sahip oldukları sözcük bilgisi dil gelişiminin önemli bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, başta akademik başarı olmak üzere diğer gelişimsel alanlarda (örn., sosyal gelişim) çocukların gösterdikleri başarı ile de yakından ilişkilidir. Çocukların sahip oldukları sözcük bilgisinin okumayı öğrenme sürecinin en önemli belirleyicilerinden biri olduğu sıklıkla ifade edilmektedir (Hirsch, 2003; Lepola, Lynch, Laakkonen, Silven, & Niemi, 2012; Zhang ve Alex, 1995). Sözcük bilgisi yüksek olan çocukların okumayı daha kolay ve hızlı bir şekilde öğrendiklerine ilişkin çok sayıda araştırma bulgusu vardır (Armbruster, Lehr ve Osborne, 2003; Can ve ark., 2013; Metsala, 1999; Pike ve ark., 2013; Shing, 2013). Hammer, Farkas ve Maczuga (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, okul öncesi dönemde sergilenen sözcük bilgisinin birinci sınıftaki harf ve sözcük tanıma becerilerini güçlü bir şekilde yordadığı bulunmuştur. Sözcük bilgisi ayrıca okuduğunu anlama başarısının en temel belirleyicilerinden biridir (Beck, McKeown ve Kucan, 2002; Greene ve Lynch-Brown, 2002; Pike ve ark., 2013; Robbins ve Ehri, 1994). Çocuğun, doğru okumasının yanı sıra okumanın nihai amacı olan, okuduğunu anlamayı gerçekleştirebilmesi için sözcüklere doğru anlamları yükleyebilmesi gerekmektedir. Shing (2013) tarafından yapılan bir çalışmada da sözcük bilgisi becerilerinin gelecekteki okuduğunu anlama becerilerinin güçlü bir yordayıcısı olduğu ve okul öncesi dönemdeki sözcük bilgisi ile daha sonraki okuma becerilerinin ilişkili olduğu belirtilmiştir.

Yapılan çalışmalarda sözcük bilgisinin gelişiminde çalışma belleği kapasitesinin çok önemli bir yordayıcı olduğu gösterilmiştir. Bilginin işlemlenmesi sürecindeki temel yapılardan biri olan çalışma belleği, anasınıfından yetişkinlik yıllarına kadar gerçekleşen tüm öğrenme etkinliklerinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Alloway ve Copello, 2013; Alloway ve Gregory, 2012). Bilgiyi işlemleme ve depolama süreçlerini birlikte gerçekleştiren, bilişsel bir etkinlik için gerekli olan bilgilere hızlı bir şekilde erişebilen, dikkat dağıtıcı bir uyaran veya görevi engelleyen bir etken olduğunda dahi dikkatin ilgili göreve yönlendirilmesini sağlayan yapıdır (Cowan, 2006; Engle, Tuholski, Laughlin ve Conway, 1999). Çalışma belleği, fonolojik döngü ve görsel-mekansal kayıt defteri olarak adlandırılan ve sözel ve görsel bilgileri kısa süreler ile depolama görevlerini gerçekleştiren iki alt sistem ile bu sistemleri kontrol eden, depoladıkları bilgiyi işlemleyen ve süreçteki tüm işlemleri koordine eden merkezi yöneticiden oluşmaktadır.

Sözcük bilgisi ile çalışma belleği arasındaki güçlü ilişki çok sayıda çalışmada bildirilmiş bulgular arasındadır (Lepola, Lynch, Loakkonen, Silven ve Niemi, 2012; Rojas-Barahona, Förster, Moreno-Rios, ve McClelland, 2015; Service, 1992). Lepola ve arkadaşları (2012) özellikle 3-7 yaş arasında, çalışma belleği ve sözcük bilgisi arasında güçlü bir ilişki olduğunu öne sürmüşlerdir. Özellikle sözel kısa süreli bellek işlevini gerçekleştiren fonolojik döngünün yeni sözcüklerin fonolojik yapılarının öğrenilmesinde, merkezi yöneticinin dahil olduğu sözel çalışma belleğinin ise sözcük anlamlarının edinilmesinde etkili olduğu gösterilmiştir (Akoğlu ve Acarlar, 2014; Gathercole ve Baddeley, 1990; Rojas-Barahona ve ark., 2015; Service, 1992).

Diğer dillerde gerçekleştirilen bu çalışmaların yapısal olarak ve kültürel açıdan farklılaşan Türkçe'de de benzer sonuçlar verip vermeyeceğinin incelenmesinin alanyazına ve uygulamalara önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu açıdan, çalışmada geniş bir örneklemede anasınıfına devam eden çocukların sözcük bilgileri ile çalışma belleği performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma anasınıfı çocuklarının dil, erken okuryazarlık ve bilişsel becerilerinin profilini oluşturmayı ve bu becerilerin okuma başarısını ne düzeyde yordadığını boylamsal olarak incelemeyi amaçlayan ve TÜBİTAK tarafından desteklenen bir proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Ankara'nın yedi merkez ilçesinde devlet ve özel eğitim kurumlarındaki anasınıflarına devam eden toplam 540 çocuk yer almıştır. Farklı SED düzeylerindeki 45 okuldan 12'şer çocuk yansız olarak seçilmiştir. Çocukların aileleri ve öğretmenleri tarafından normal gelişim sınırları içerisinde olduğu belirtilen, herhangi bir yetersizlik tanısı almamış, anadili Türkçe olan ve okula düzenli olarak devam eden çocuklar olmasına dikkat edilmiştir. Çocukların sözcük bilgileri, Türkçe konuşan 2 - 12 yaş arasındaki çocukların alıcı ve ifade edici dil sözcük bilgilerini değerlendirmek amacıyla Türk dilini esas alarak geliştirilen Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ; Gül Güven ve Kazak Berument, 2010) kullanılarak değerlendirilmiştir. Testin alıcı dil alt testinde dört resim arasından söylenilen sözcüğün resminin gösterilmesini gerektiren toplam 104 madde, ifade edici dil alt testinde ise gösterilen resmin isimlendirilmesini gerektiren toplam 80 madde bulunmaktadır. Çocukların çalışma belleği kapasiteleri ise 5-10 yaş çocukların çalışma belleği performansını değerlendirmek amacıyla geliştirilen Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ; Ergül, Demir ve Özgür Yılmaz, 2016) kullanılarak değerlendirilmiştir. ÇBÖ fonolojik döngü, görsel mekânsal kayıt defteri ve merkezi yönetici bileşenlerine yönelik geliştirilmiş dört alt alan ve dokuz alt testten oluşmaktadır. Her iki araç için de geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmış ve normlar oluşturulmuştur. Çocukların değerlendirmeleri bireysel olarak ve 25-35 dk'lık iki oturumda tamamlanmıştır. Elde edilen verilerin analizlerinin kanonik korelasyon analizi kullanılarak gerçekleştirilmesi planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen verilerin analizi süreci devam etmekle birlikte, analizler sonucunda çocukların sözcük bilgileri ile çalışma belleği kapasiteleri arasında güçlü bir ilişkinin olduğuna dair bulguların elde edilmesi beklenmektedir. Çocukların hem sözel kısa süreli bellek hem de sözel çalışma belleği kapasitelerinin sözcük bilgisi üzerinde yordayıcılığının olacağı düşünülmektedir. Elde edilecek sonuçlar, ilgili alanyazına katkı sunacağı gibi sözcük bilgisinin artırılmasına yönelik gerçekleştirilecek müdahale programlarının ve etkinliklerin içeriğine ve uygulanmasına yönelik düzenlemelere de ışık tutacaktır. İçerikte ve uygulamada çocukların çalışma belleği performans düzeylerinin dikkate alınması yapılacak etkinliklerin daha etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sunacaktır. Elde edilecek bulgular, ayrıca, konuyla ilgili yapılacak ileriki çalışmalara da temel oluşturacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi, sözcük bilgisi, çalışma belleği, ilişkisel inceleme

Kaynakça

Akoğlu, G., Acarlar, F. (2014). Gelişimsel dil bozukluklarında söz dizimi anlama ve sözel çalışma belleği ilişkisinin incelenmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*, *29* (73), 89-103.

Alloway, T. P., & Copello, E. (2013). Working memory: The what, the why, and the how. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 30(2), 105-118.*

Alloway, T. P., & Gregory, D. (2013). The predictive ability of IQ and working memory scores in literacy in an adult population. *International Journal of Educational Research, 57,* 51-56.

Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2003). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade* 3. Jessup, MD: National Institute for Literacy.

Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction.* New York: Guilford Press

Can, D. D., Ginsburg-Block, M., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2013). A long-term predictive validity study: Can the CDI Short Form be used to predict language and early literacy skills four years later?. *Journal of child language*, *40*(4), 821-835.

Cowan, N., & Alloway, T. P. (2008). The development of working memory. In N. Cowan (Ed.), *Development of memory in childhood* (2nd ed., pp. 303–342). Hove, UK: Psychology Press.

Ergül, C., Demir, E., ve Özgür Yılmaz, Ç. (2016, Basımda). Çalışma Belleği Ölçeğinin 5-9 yaş grubunda sınıf düzeylerine göre standardizasyon ve norm çalışmaları. Ankara

Gül Güven, A., ve Kazak Berument, S. (2010). *Türkçe ifade edici ve alıcı dil testi (TİFALDİ).* Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

(11252) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Doğal Matematik Dilini Kullanımlarının İncelenmesi

ZEHRA SAADET FIRAT — *Atatürk Üniversitesi*
ÇAĞLAYAN DİNÇER — *Ankara Üniversitesi*

Problem Durumu

Okul öncesi çocukların ilk matematiksel deneyimleri, merak ve keşif duygularının yoğun bir şekilde görüldüğü oyun etkinliklerinde ortaya çıkmaktadır (Linder, Powers-Costello ve Stegelin, 2011). Erken çocukluk yılları boyunca, öğretmenlerin, çocuklarda sağlam matematik temelleri oluşturması, çocukların daha sonraki formal matematik öğrenmelerinde yardımcı olmaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010). Öğretmenlerin matematiksel becerileri kazandırmada çocuklara rehberlik etmeleri ve böylelikle çocukların öğrenmelerinin daha kolay olması beklenebilir (Starkey, Klein ve Wakeley, 2004). Okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların matematiksel becerileri kazanmalarında yoğun olarak formal yöntem kullandıkları görülmektedir. Oysa informal yöntemleri de kullanmaları gerekmektedir (NCTM, 2000; Peter-Koop ve Scherer, 2012). Çocuklar oyun, kahvaltı ve yemek, toplanma ya da temizlik zamanlarında farkında olmadan da bilgi alışverişi yapmaktadır. Planlı matematik eğitimi içermeksizin planlanan müzik, drama, sanat ya da oyun etkinlikleri de informal öğrenme yollarındandır (Erdoğan, 2012). Şarkının sözlerinde geçen matematiksel kavramlar, sayılar ya da ifadeler, sanat etkinliğinde boya kalemlerinin renk tonlarının sıralı kullanılması veya drama etkinliğinde kullanılan kavramlar matematik öğrenimini desteklemektedir. Sınıf ortamında informal olarak kullanılan yöntemlerden bir diğeri de doğal matematik dilidir (Klibanoff, Levine, Huttenlocher, Vasilyeva ve Hedges, 2006). Günlük rutin etkinliklerinin gerçekleştirilmesi durumlarında öğretmenlerin kullandıkları doğal matematik diline ilişkin örnekler, çocukların matematik öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır (Diaz, 2008). Öğretmenlerin matematiksel kavramları, sözcükleri ve ifadeleri kullanmaları, tanımlayıcı ve betimleyici ifadeler içeren yönergeleri net bir şekilde vermeleri, yani gün içinde birçok etkinlikte doğal matematik dilini kullanmaları, çocuklar tarafından doğal girdi olarak algılanmakta ve onların zihinlerinde yer etmektedir (Erdoğan, 2012; Taşkın ve Tuğrul, 2014). Dünyada kabul gören matematik temelli bir kurum olan NCTM'ye göre, çocukların matematiğe ilişkin kazanmaları gereken beceriler arasında, doğru şekilde matematiksel iletişim kurmaları ve matematiği doğru ifade edebilmek için matematiksel dil kullanmaları gerektiğinden bahsedilmektedir. Öğretmenlerin, doğal matematik dilinin çocuklar üzerindeki etkisini önemsemeleri gerekmektedir. Sınıf ortamında öğretmenler tarafından kullanılan matematik dili, onların matematiksel kavram gelişimleri için model olmaktadır. Matematiğe dair zengin sözcük dağarcıkları, çocukların matematiksel düşünmelerini desteklemektedir (Ginsburg, Lee ve Boyd, 2008). Öğretmenlerin kullandıkları doğal matematik dili matematik eğitiminde süreci daha etkin bir hale getirmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin doğal matematik dilinin etkisinin farkında olup olmadıkları ve doğal matematik dilini kullanmama nedenleri çözümü aranan sorulardandır. Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları doğal matematik dili ile ilgili uygulamalarının ve görüşlerinin ortaya çıkarılması ve doğal matematik diline ilişkin uygulama ve görüşler arasındaki ilişkinin belirlenmesi çalışmanın problemini oluşturmaktadır. Öğretmenlerin sınıf ortamında doğal matematik diline yer vermeleri ve bu dile ilişkin düşünce biçimleri arasındaki farklılıklar, matematik eğitiminde, onların izledikleri informal yolun belirlenmesinde de yardımcı olmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, nitel araştırma süreci ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken katılımcıların seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenler tipik durum örneklemesi şeklinde seçilmişlerdir. Erzurum ili merkezinde bulunan resmi, bağımsız anaokullarından 5 ve resmi ilkokul bünyesindeki anasınıflarından 3, toplamda 8 gönüllü okul öncesi öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlerin 6'sı sabah, 2'si ise öğleden sonra eğitim vermektedir. Çalışma grubunda 1 erkek öğretmen bulunmaktadır. Çalışmaya başlamadan önce pilot uygulama yapılmıştır. Çalışma için öğretmenlerin sınıf ortamında bir hafta boyunca matematik etkinlikleri dışındaki tüm öğretim süreçleri kamera kaydına alınmış, anekdot kayıtları yapılmıştır. Araştırmacı tarafından sınıf ortamında katılımcı olmayan gözlemci rolüyle gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemlere 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar dönemi Mart ayında başlanmış ve Mayıs ayında sonlandırılmıştır. Gözlem sonunda her öğretmenle birer görüşme yapılmış ve araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin bilgilerinin alındığı Kişisel Bilgi Formu ve öğretmenlerin doğal matematiğe ilişkin görüşlerinin alındığı yarı yapılandırılmış Doğal Matematik Dili Kişisel Görüş Belirleme Formu kullanılmıştır. Kamera kayıtlarından elde edilen veriler The Observer XT – Noldus programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf ortamında matematikle ilgili ifadeleri hem matematiksel hem de kullanılan strateji olarak bir kod altına yerleştirilmiştir. Öğretmenlerin sınıf ortamında doğal matematik dilini hangi sıklıkta ve durumda kullandıkları ortaya konmuştur. Görüşme formları ise betimsel analiz yöntemiyle incelenmiş ve benzer yanıtlar aynı temalar altında toplanmıştır. Görüşme sorularına verilen yanıtlar araştırmacı tarafından belirlenen kategoriler altında bir araya getirilmiştir. Öğretmenlerin her soruya verdikleri yanıtlar kendi aralarında birleştirilmiş ve değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler, görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda doğal matematik dilini kullandıklarını belirtmişlerdir ancak gözlem sonuçlarına göre söyledikleri oranlarda kullanmadıkları belirlenmiştir. Gözlem verilerine göre öğretmenlerin en fazla kullandıkları matematiksel ifadeler sayma – sayı ve ölçme kavramıyla ilgilidir. Bir öğretmen dışındaki diğer öğretmenler

geometrik şekiller kavramlarından örnekler göstermiştir. Öğretmenlerden sadece birisi grafik kavramına ilişkin bir strateji vermiştir. Öğretmenlerin hiç biri problem çözme ve akıl yürütme becerilerine örnek vermemiştir. Öğretmenlerin matematiksel beceriler içerisinde sıklıkla kullandıkları strateji türleri incelendiğinde, en fazla kullanılan stratejiler, sayma – sayı becerisi için dikkat çekme, soru sorma ve geri bildirim verme stratejileridir. Uygulamalar sırasında yapılan gözlemler, daha az sayıda doğal matematik diline yer verdikleri yönündedir. Görüşmeler sırasında hiç doğal matematik dilini kullanmadıklarını belirten öğretmenlerin gözlem sonucunda daha fazla doğal matematik diline ilişkin örnekleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, doğal matematik dili, matematik eğitimi

Kaynakça

Diaz, R. M. (2008). The Role of Language in Early Childhood Mathematics (Doctoral Dissertation). Available From Proquest Dissertations and Theses Database. (UMI No: 3319002).

Erdoğan, S. (2012). Okul Öncesi Dönemde Matematik Programı. B. Akman (Ed.).Okul Öncesi Matematik Eğitimi (s. 172-186). Ankara: Pegem Akademi.

Ginsburg, H. P., Lee, J. S., and Boyd, J. S. (2008). Mathematics Education for Young Children: What It Is and How to Promote It. Society for Research in Child Development, 22 (1). 3-27.

Klibanoff, R. S., Levine, S. C., Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., and Hedges, L. V. (2006). Preschool Children's Mathematical Knowledge: The Effect of Teacher Math Talk. Developmental Psychology, 42(1), 59-69.

Linder, S. M., Powers-Costello, B., and Stegelin, D. A. (2011). Mathematics in Early Childhood: Research-Based Rationale and Practical Strategies. Early Childhood Education Journal, 39(1), 29-37.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). Principles and Standards for School Mathematics. (s. 70-140).

Peter-Koop, A., and Scherer, P. (2012). Early Childhood Mathematics Teaching and Learning. Journal für Mathematik-Didaktik, 33(2), 175-179.

Starkey, P., Klein, A., and Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. Early Childhood Research Quarterly, 19(1), 99-120.

Taşkın, N. ve Tuğrul, B. (2014). Okul Öncesindeki Çocukların Dil İle Matematik Becerileri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty), XI (1), 129-148.

Uyanık, Ö. ve Kandır, A. (2010). Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler, Kuramsal Eğitim Bilim, 3 (2), 118-134.

(11306) Okulöncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının Çocukların Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi

DAMLA GÜZELDERE AYDıN — *Ege Üniversitesi*
ŞAKİRE OCAK KARABAY — *Ege Üniversitesi*

Problem Durumu

Etkili bir eğitim ortamının oluşturulması, öğretmenin sınıf yönetimi konusunda nasıl bir yaklaşım sergilemeyi tercih ettiği ile ilişkilidir. Sınıf yönetiminde etkili öğretmen, sınıfın düzenini eğitimi engellemeyecek nitelikte hazırlayan, çocukların ilgi, beceri ve ihtiyaçlarına yönelik etkinlikler planlayıp uygulayan, çocuklarla pozitif ilişkiler kurup, destekleyici ortam yaratan, gerektiğinde çocuklara kılavuzluk edip model olan, sınıfta kural ve rutinlerini çocuklarla birlikte belirleyip, tutarlı bir şekilde uygulayandır (Evertson, Emmer ve Worsham, 2003; Jones and Jones, 2004). Sadık ise (2008) sınıf yönetiminde etkili olan öğretmenin belli özellikleri taşıması gerektiğini ifade etmiştir. Bunlar sınıf ortamında ortaya çıkabilecek durumları önceden tahmin edip gerekli önlemi alabilen, olumlu ilişki ve etkileşimlerin yaşandığı sınıf ortamını oluşturabilen, çocuklara yönelik olumlu beklentiler içerisinde hareket edebilen, çocuklara karşı adil davranabilen, yönetici ve veliler ile işbirliği kurarak etkili lider olabilen özellikler olarak sıralanmaktadır. Emmer ve Stough (2001) da etkin öğretmenin, okul yılının başlangıcında uygun olan davranışları belirleyip, çocuklara davranış beklentilerini açıklayan, istendik davranışları çeşitli yöntemlerle çocuklara öğreten ve gerektiğinde davranışa yönelik geri bildirimler sunan ve bu sayede sınıfta pozitif bir ortam oluşmasını sağlayan öğretmen olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar istendik davranışa yönelik kurallar oturtup uygun olmayan davranışları önceden önlemeye çalışan öğretmenin sınıf yönetiminde etkin olduğunu açıklamışlardır.

Bu doğrultuda öğretmenlerin sınıf ortamında hem istendik davranışları arttırmaya hem de istenmeyen davranışları önleme ve bunlar ortaya çıktığında gerekli müdahalede bulunmaya yönelik girişimleri gerçekleştirmeleri gerektiği görülmektedir. Literatür incelendiğinde, her araştırmacı tarafından farklı tanımlanmış, öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamak adına kullanabilecekleri çok çeşitli strateji, yöntem, yaklaşım ve modellerin olduğu görülmektedir (Ritz, Noltemeyer, Davis ve Green, 2013; Sadık, 2008; Jones and Jones, 2004; Başar, 2004; Vitto, 2003) anlaşılır kurallar koyma, rutin oluşturma, hatırlatıcılar kullanma, sözel ve sözel olmayan uyarılarda bulunma, seçenekler sunma, davranışın sonuçlarına yönelik açıklamalarda bulunma, övgü ve teşvik kullanma, ödül verme, cezalandırma, mola yöntemini uygulama, model olma, yardım sağlama ve rehberlik sunma, olumlu ilişkiler kurma, görmezden gelme, fiziksel yakınlık sağlama gibi hem önlemeye yönelik hem de müdahaleye dayalı yöntem ve stratejiler örnek olarak verilebilir. Ornstein ve Lasley (2004) de literatürde çok çeşitli model ve stratejilerin yer aldığını ancak öğretmenlerin kendilerine en uygun olanı seçmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Tillery, Varjas, Meyers ve Collins (2010) müdahaleci tepkiye dayalı strateji ve yöntemlerden ziyade önlemeye yönelik strateji ve yöntemlerin tercih edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Vitto (2003) da empati ve olumlu iletişimden uzak; güç içeren, zorlayıcı, sert ve tepkiye dayalı bir sınıf yönetiminin destekleyici olmayan olumsuz bir sınıf ortamının oluşmasına neden olacağını ifade etmiştir. Nitekim Beaty (2000) tepkisel bir yaklaşım biçimi olan cezanın, anlık olarak davranışı sonlandırmaya yarayacağını ancak daha sonra ciddi sorunlara neden olabileceğini belirtmiştir.

Sonuç olarak her öğretmenin kullandığı belirli stratejiler vardır. Bu kapsamda öğrencilerin de öğretmenlerinin kullandıkları stratejilere ilişkin farkındalık düzeylerini ve bakış açılarını belirlemek ve bu doğrultuda öneriler sunmak öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarını gözden geçirmelerini sağlayacak önemli bilgiler sunacaktır. Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımları ile ilgili araştırmaların genellikle öğretmen algılamaları doğrultusunda yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerine başvuran araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırmada çocukların bakış açıları doğrultusunda öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin sınıf yönetimini sağlamak ve istenmeyen davranışları önlemek adına kullanmayı tercih ettikleri stratejileri belirlemek ve bu konuda gerekli öneriler sunmak ilgili alana katkı sağlayacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik nasıl bir yaklaşım sergilediklerini çocukların görüşleri doğrultusunda incelemek amacı ile nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışması desenine başvurulmuştur. Bu desende amaç belirli bir konu ile ilgili ayrıntılı araştırma yaparak konu ile ilgili sonuçlar ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.83).

Araştırmanın çalışma grubu seçilirken, kolay ulaşılabilecek örneklemden veri toplamak (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016) amacı ile uygun örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Araştırma, öncelikli olarak okul yöneticisinin ve velilerin izni alınarak 2016-2017 öğretim yılında İzmir ili sınırları içerisinde bulunan bir kurum anaokulunda eğitimini sürdüren 5 ila 6 yaşlarından toplamda 18 çocuk ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada, belirli bir durum ile ilgili ayrıntılı bilgi toplamayı sağlayan (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2016, s.153) görüşme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanılmasında araştırmacılar tarafından oluşturulan dört soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formdaki sorular iki farklı uzmanın görüşüne sunulmuş ve aynı zamanda pilot çalışmalar yapılarak formun işlerliği test edilmiştir.

Öncelikli olarak okul yöneticisinden gerekli izin alınmış ve araştırmada yer alması planlanan çocukların ailelerine bilgilendirilmiş veli onam formu yollanmış ve bu kapsamda gönüllü katılım gösterenler çalışma grubunu oluşturmuşlardır. Çocuklar ile görüşmeler eğitimlerini sürdürdükleri kurumda ve bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmelerin sessiz bir ortamda yapılmasına dikkat edilmiş ve her bir görüşme yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

Araştırmada ede edilen verilerin analizinde nitel yöntemde sıklıkla kullanılan içerik analizi kullanılacaktır. Buradaki amaç, birbiri ile ilişkili olan verileri ortak tema veya kategori içerisinde sunarak okuyucunun anlayabileceği bir şekilde açıklamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Yapılan bu çalışma ile çocukların gözünden okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetiminde nasıl bir yaklaşım (Önleyici mi? Tepkisel mi? Kısıtlayıcı mı?) sergilediklerine dair önermelerin ortaya konulması beklenmektedir.

- Yapılan bu çalışma ile çocukların öğretmenleri ile kurduğu ilişkiyi olumlu olumsuz boyutta algılama biçimlerine dair önermelerin ortaya konulması beklenmektedir.

- Yapılan bu çalışma ile çocuklar duygusal olarak zor bir an yaşadıklarında öğretmenlerinin nasıl bir yaklaşım sergiledikleri, çocukları rahatlatmak adına ne tür girişimlerde bulundukları çocukların gözünden ortaya çıkartılıp gerekli önermelerin sunulması beklenmektedir.

- Yapılan bu çalışma sonucunda ortaya konacak önermelerin, öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşım biçimlerini gözden geçirip gerekli değişikler yapmalarını sağlayacak nitelikte olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi Eğitimi, Okulöncesi Öğretmeni, Sınıf Yönetimi

Kaynakça

Başar, H. (2003). S*ınıf yönetimi*. Ankara:Anı Yayıncılık.

Beaty, J. J. (2000). S*kill for preschool teachers* . Prentice –Hall Inc. Pearson Education, Upper Saddle River, New Jersey, USA.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri,* Ankara: Pegem Akademi.

Emmer, E. T. ve Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist. 36(2), 103-112.*

Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worsham M. E. (2003). *Classroom management for elementary teachers,* Boston; Pearson Education.

Jones, V., & Jones, L. (2004). *Comprehensive classroom management creating communities of support and solving problems*. Pearson Education, Inc. Boston; United States of America.

Ornstein, A.C., & Lasley, T.J. (2004). *Strategies for effective teaching,* Boston; McGraw-Hill.

Ritz, M., Noltemeyer, A., Davis, D., & Green J. (2014). Behavior management in preschool classrooms: Insights revealed through systematic observation and interview. *Psychology in the Schools*. 51(2). 181-197.

Sadık, F. (2008). Sınıf yönetiminde temel kavramlar ve yaklaşımlar, Y. Aktaş Arnas, F. Sadık (Ed.) *Okul Öncesi Eğitiminde Sınıf Yönetimi* içinde (1). Ankara: Kök Yayıncılık.

Tillery, A. D, Varjas, K. Meyers, J., & Collins, A. S. (2010). General Education Teachers' Perceptions of Behavior Managements and Intervention Strategies. *Journal of Pozitive Behavior Interventions. 12(2), 86-102.*

Vitto J. M. (2003). *Relationship – driven classroom management strategies that promote student motivation,* Corwin Press. Inc. Thousand Oaks, California.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri,* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11324) Öğretmenlerin Toplumsal Cinsiyet Rolleri Algısı

NİHAL ŞIVGıN — *Milli Eğitim Bakanlığı*
ÜMİT DENİZ — *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Yaşamın ilk yıllarından itibaren cinsiyet önemlidir. Kız ve erkek olarak neyin yapılıp neyin yapılmaması gerektiğine, cinsiyete göre karar verilir. Kadınlar ve erkekler biyolojik olarak farklıdırlar. Bu farklılıklar, doğurganlık, cinsel organlar, üreme biçimi olarak ifade bulur. Kadının doğurganlık özelliği gereği öncelikli görevinin annelik olduğu savunulur. Erkek ise fiziksel olarak güçlü ve dayanıklı görülür. O halde erkek, dışarda çalışmak için daha uygun olan bireydir. Kadınlar; "çocuklara bakmalı, ev işlerini organize etmeli, erkekler ise eve ekmek getirmelidir" düşüncesi hemen her toplumda en kolay kabul edilen düşünce biçimidir.

Gerçekten bir kişi sadece erkek olduğu için arabalara ya da matematiğe ilgi duyabilir ve bir kadın doğası gereği daha iyi yemek yapabilir mi? Ya da erkekler, genetik olarak, çocuk bakımına kadınlara göre daha mı az yatkındır? Aslında, topluma ve cinsiyet rollerinin zaman içindeki değişimine bakmak bile bu rollerin, doğuştan gelen farklılıklarla değil, sosyalleşilen çevre ve içinde yaşanılan toplumla ilgili olduğunu ve bu nedenle de değişime açık olduğunu göstermeye yeter. Örneğin, yemek yapmak kadının görevi olarak görülürken aslında pek çok başarılı erkek aşçı vardır. Bu durum pratik yaptıkça gelişeceği açık olan yemek yapma becerisi için kadınların doğuştan yatkınlığı olduğunu söylemek ne kadar doğru olabilir?

Yetişkinlerin cinsiyet beklentileri çocuklarınkine göre daha sınırlı ve zordur. Erkekler için uygun olan bir davranış kadınlar için uygun karşılanmayabilir. İş hayatı da cinsiyetlere göre belirlenmiştir. Belli meslek türleri kadınlar için uygun görülmüş bazı meslek türleri uygun görülmemiştir. Aynı şey erkekler için de söz konusudur. Tüm bunlar cinsiyet farklılıklarının girmediği alan olmadığını göstermektedir (Minas, 2000).

Toplumsal cinsiyet sisteminin, rol düzenlemelerin, cinsiyete göre iş bölümlerinin ortaya çıktığı ilk yer ailedir. Aile üyeleri arasındaki etkileşimle cinsiyet hiyerarşisi yaratılır, ilerletilir ve sürdürülür. Buradan kadının ailedeki yeri tartışmasının gerçekte kadının toplumdaki yeri neresi olmalıdır sorusuna ulaşılır. Kadının iş hayatındaki ezilen taraf olması, ev içindeki öncelikli sorumlulukları ortaya konmadan tam olarak kavranamaz. Ailenin merkezinin kadın olduğu varsayımı, kadının görevlerini kolaylaştırmamıştır. Çünkü kadını ailenin tamamlayıcısı olarak görmekle toplumsal cinsiyeti ailenin temel özelliği olarak görmek farklıdır. Zira sosyal bilimler ailenin merkezinin erkek olduğuna inanırlar ve aile modelini anlatmak için kullandıkları dil erkek dilidir ve erkek düşüncelerini yansıtır (Glenn, 1987).

Cinsiyet rolleri kalıpyargıları, insanların yaş, ırk, sınıf ve cinsel tercihlerinden etkilenir. Kalıpyargılar bilgi işleme sürecini kolaylaştırdığı için yararlı fakat diğer taraftan, insan davranışlarıyla ilgili beklentileri etkilediği için zararlı denilebilir. Kalıpyargılar değiştirilmesi zor olan inançlardır. Dinamik standartlar bir davranışın kadın ve erkek tarafından yapıldığında çevre tarafından nasıl algılandığını açıklar. Dinamik standart nedeniyle kadın ve erkek kalıpyargılarının doğru olup olmadığını belirlemek güçleşir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, öğretmenlerin cinsiyet rolleri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, Kocaeli ili, Darıca ilçesinde Haziran dönemi seminer ve Milli Eğitim Bakanlığı, "Uzaktan Eğitim Programı" amacıyla toplanan 120 okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen soru formu uygulanmıştır. Soru formunda, ev içinde ve dışında yapılan görevler/işler ve mesleklere yönelik öncelikle konu ile ilgili literatür taranarak toplam 8 açık uçlu soru yöneltilmiştir.

Açık uçlu olarak hazırlanan sorular üç uzman görüşü ile son haline getirilmiştir. Soru formunda kadın ve erkeğin ev içinde/dışında yaptığı görevler/işler boyutunda;

- Kadınların ev içinde en çok yaptığı üç işi sıralayınız.
- Kadınların ev dışında en çok yaptığı üç işi sıralayınız.
- Erkeklerin ev içinde en çok yaptığı üç işi sıralayınız.
- Erkeklerin ev dışında en çok yaptığı üç işi sıralayınız.

Şeklinde toplam 4 soru yer almıştır. Soru formunda toplam 8 soru yer almıştır. Aynı şekilde meslekler boyutund da 4 soru sorulmuştur. Açık uçlu olarak hazırlanan sorular üç uzman görüşü ile son haline getirilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen veriler SPSS ile değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin her bir soruya verdikleri cevapların frekansları belirlenmiştir. Ev içinde/dışında yapılan görevler/işler ve meslekler ile ilgili sorular betimsel istatistikler aracılığı ile en çok belirtilenden en az belirtilene doğru listelenerek değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Erkeklerin ev içinde yaptıkları işlere bakıldığında, kadın öğretmenlerin %52,8'i, erkek öğretmenlerin ise %47,2'si tamir-tadilat işini ilk sırada belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ikinci sırada çocuklar ile ilgilenmeyi, üçüncü sırada da ev süpürmeyi erkeklerin ev içinde yaptıkları iş olarak gösterdikleri saptanmıştır. Yemek yapmayı %27,3 oranında kadın öğretmenlerin, %72,7 oranında da erkek öğretmenlerin erkeklerin evde yaptığı iş olarak gösterdikleri tespit edilmiştir.

Erkeklerin ev içinde yaptıkları işlere bakıldığında, kadın öğretmenlerin %52,8'i, erkek öğretmenlerin ise %47,2'si tamir-tadilat işini ilk sırada belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ikinci sırada çocuklar ile ilgilenmeyi, üçüncü sırada da ev süpürmeyi erkeklerin ev içinde yaptıkları iş olarak gösterdikleri saptanmıştır. Yemek yapmayı %27,3 oranında kadın öğretmenlerin, %72,7 oranında da erkek öğretmenlerin erkeklerin evde yaptığı iş olarak gösterdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin genel olarak cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerinin toplumun geleneksel cinsiyet rolleri doğrultusunda olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Cinsiyet, Toplumsal Cinsiyet, Cinsiyet Rolleri

Kaynakça

Adler, A. (1990). *Cinsiyetler arası işbirliği* (S. Selvi, Çev.). İstanbul: Payel.

Arpacı, M. (2013). Modernitenin eşliğinde toplumsal cinsiyet rejimi: pastoral iktidar, beden politikaları ve evlilik. *Doğu-Batı Düşünce Dergisi,* Yıl:16, Sayı: 63, 131-147, Ankara: Batı.

Bruess, J. S. C. & Pearson, J. C. (1995). Gendered pattern in family comminication. J. T. Wood (Eds.), in *Gendered relationships* (pp: 59-71). Usa: Myfield.

Çeler, Z. (2013). Annenin serüveni: kadının anne olarak toplumsal kurgulanışı. *Doğu-Batı Düşünce Dergisi,* Yıl:16, Sayı: 63, 165-185, Ankara: Batı.

Dedeoğlu, S. (2000). Cinsiyet rolleri açısından kadın ve aile. *Toplum ve Bilim Dergisi,* ss:86, Sayfa:139-171.

Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (2010). *Özgürlüğümüz için örgütleniyoruz, 2. Kadın Kurultayına Giderken.* Ankara: Hermes.

Glenn, E. N. (1987). Gender and the family. B. B. Hess and M. M. Ferree (Eds.), in *Analizing gender (A handbook of social sience research),* (pp:348-365). California, Newbury Park: Sage.

Johnson, A. G. (2005). *The gender knot (unraveling our patriarchal legacy-revised and updated edition.* Philadelphia, Temple.

Lorber, J. (1993). Believing seeing: biology and ideology. M. S. Kimmel and A. Aronson (Eds.), in *The gendered society reader "second edition"* (pp:14-15). New York: Oxford Universty.

(11325) Okul Öncesi Eğitim Kurum Kalitesi Çocukların Saldırgan Davranışlarını Etkiler Mi?

MERVE CANBELDEK — *Pamukkale Üniversitesi*
NESRİN IŞIKOĞLU ERDOĞAN — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Çocuğun doğumundan ilköğretime başlayınca kadar olan tüm yaşantılarını içeren eğitim süreci olarak tanımlanan okul öncesi eğitim çağı, insan hayatının temel basamağını oluşturan ve gelişimin en hızlı olduğu kritik dönemdir. Çocuğa bu dönemde sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar, çocuğun gelecekteki akademik ve sosyal yaşamını da etkilemektedir (Schweinhart & Weikard, 1997). Zengin uyarıcılı çevre ile etkileşime olanak sağlayan okul öncesi eğitim aynı zamanda akran iletişimi, sosyal beceri kazanımı, olumlu davranışların desteklenmesi gibi faktörlerle çocuğun sosyo-duygusal gelişimi açısından da oldukça önemlidir.

Çocuklarda olumlu sosyal davranışların yanı sıra olumsuz sosyal davranışlar da görülebilmektedir. Bu olumsuz sosyal davranışlardan en endişe verici olanlardan biri saldırganlıktır. Saldırganlık; başka birine fiziksel ve psikolojik olarak zarar verme amacıyla yapılan vurma, ısırma, tekmeleme, alay etme, sözlü taciz etme gibi her türlü eylemi içermektedir (Trawick Swith, 2013). Saldırganlık gerçekleştirilme yönü, şekli ve amacına göre farklı şekillerde doğrudan saldırganlık, dolaylı saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve sosyal saldırganlık olarak sınıflandırılmaktadır (Şen, 2009).

Okul öncesi eğitim döneminde çocuklarda sıklıkla fiziksel ve ilişkisel saldırganlık görülmektedir. Bu dönem çocuklarında görülen saldırganlıkla ilgili yapılan araştırmalar saldırganlığı etkileyen çeşitli faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Bu faktörler arasında çocuğun cinsiyeti (Uysal ve Dinçer, 2013), anne eğitim düzeyi (Karaca, Gündüz ve Aral, 2011; Dizman, 2003), sosyoekonomik düzey, aile yapısı (Özbey ve Alisinanoğlu, 2009) gibi aileden kaynaklı etkiler olduğu gibi çocuğun sosyal yaşamının parçası olan okulla ilgili faktörlerde bulunmaktadır. Konuyla ilgili araştırmalarda okul oyun alanlarının fiziksel koşulları ve donanımlarının çocuklar arasındaki saldırgan davranışların sergilenmesi ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalara rastlanırken, araştırmalarda öğretmen deneyiminin ve sınıf yönetimi stratejilerinin de çocuklarda görülen saldırganlıkla ilişkili olduğu saptanmıştır (Akgün, Yarar ve Dinçer, 2011). Kuzey Amerika ve Avrupa da yapılan araştırmalar çocuk bakım merkezine uzun süre devam eden çocukların sosyo çocukların sosyo duygusal gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir (Solheim, Wichstrøm & Belksy, 2013). Phillips, McCartney ve Scarr (1987) aile değişkenleri kontrol altına alındında yüksek kaliteli okul öncesi eğitimin çocuklarda olumlu sosyal davranışlar desteklediğini bulmuşlardır.

Okul öncesi eğitim kurumuna devam etmenin çocukların sosyal gelişim ve davranışlarına olan etkilerine yönelik araştırmalar hem olumlu hem de olumsuz etkilerden söz etmektedirler. Ülkemizdeki araştırmalar incelenildiğinde ise okul öncesi eğitim kalitesi ve çocuklarda saldırganlıkla ilgili doğrudan yapılan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ülkemizde her geçen gün okul öncesi eğitim alan çocuk sayısı artmaktadır. 5 yaş grubunda okul öncesi eğitim okullaşma oranı 2008-2009'da %38 iken 2015-2016'da %67 olarak belirtilmiştir (MEB, 2016). Niceliksel olarak sağlanan artışın okulların kalite artışı ile birlikte gerçeklemesi oldukça önemlidir (Canbeldek ve Işıkoğlu Erdoğan, 2016). Okul öncesi eğitimde kalite kavramı yapısal ve işlevsel olarak iki ana boyutta incelenmektedir (Howes ve diğ., 2008; Ishimine & Tayler, 2014). Yapısal kalite boyutunda öğretmen nitelikleri, öğretmen çocuk oranı, çocuk başına düşen kapalı alan gibi öğeler bulunurken; işlevsel kalite boyutunda ise, öğretmen-çocuk ilişkisi, zengin uyarıcılı eğitim ortamları ve aktiviteler değerlendirilmektedir (Howes ve diğ., 2008). Çocukların gelişimleri açısından önemli olan okul öncesi eğitim kalitesi ve çocukların saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin bilimsel olarak incelenmesi ülkemizdeki alan yazına katkı sağlayacak ve okul öncesi eğitimde kalitenin etkilerinin belirlenmesi için önemli olacaktır. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal ve işlevsel kalite düzeyleri ile çocukların saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi eğitimi kurumlarının işlevsel kalite düzeyleri ile çocuklardaki saldırganlık davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Okul öncesi eğitimi kurumlarının yapısal kalite düzeyleri ile çocuklardaki saldırganlık davranışları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırma Yöntemi

İlişkisel tarama modeli ile yapılan çalışmaya Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 55 okul ve bu okullara devam eden 836 çocuk katılmıştır. Okulların yapısal kaliteleri "Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yapısal Kalitesi İçin Bilgi Formu" aracılığı ile ölçülmüştür. 14 adet açık uçlu sorudan oluşan formda eğitim süresi, öğretmenin mezun olduğu lise türü, mezun olduğu okul, hizmet yılı, sınıftaki çocukların yaş grubu ve sayısı, sınıfın büyüklüğü gibi sorular yer almaktadır. Sorular araştırmacı tarafından sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri ile yüz yüze görüşmeler yapılarak doldurulmuştur. Okul öncesi eğitimin işlevsel kalitesini ölçmek için; Harms ve Clifford (1980) tarafından "Early Childhood Environment Rating Scale (ECER)" adı ile geliştirilen, sonrasında Türkçeye "Erken Çocukluk Eğitim Ortamları Ölçme Aracı" olarak uyarlanan ölçme aracı kullanılmıştır (Baştürk ve Işıkoğlu, 2008; Işıkoğlu, 2007). ECER ile veri toplamak için belirlenen sınıflarda araştırmacı

tarafından yaklaşık 4-5 saat süren sınıf gözlemleri yapılmıştır. Saldırganlığın ölçülmesi ile ilgili olarak Crick ve arkadaşları (1997) tarafından geliştirilen ve Karakuş (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan "Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği Öğretmen Formu" kullanılmıştır. Ölçek fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık, olumlu sosyal davranışlar ve depresif duygular alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe çocuğun fiziksel-ilişkisel saldırganlık, depresif duygular ve olumlu sosyal davranışları gösterme sıklığı artmaktadır (Karakuş, 2008). OÖSDÖÖ formunu ise sınıflardaki öğretmenler her bir çocuk için ayrı ayrı doldurmuşlardır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, "SPSS 18.0" istatistik paket programına kodlanarak yüklenmiş ve analiz edilmiştir. Çalışma verilerinin analizinde korelasyon ve varyans analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi eğitim kurumlarının yapısal kalite özellikleri ve çocuklarda gözlenen saldırganlık davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Sınıftaki çocuk sayısı ile çocukların ilişkisel saldırganlıkları arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin mezun olduğu okul türü ile olumlu sosyal davranış arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Başka bir ifade ile okul öncesi eğitim kurumunda görevli öğretmenin mezuniyet derecesi arttıkça, çocukların olumlu sosyal davranışlarının azalacağı yargısına ulaşılmıştır. Sınıflarda bulunan yardımcı personel sayısı ve çocukların fiziksel saldırganlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak 0.01 manidarlık düzeyinde anlamlı ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarının Ecer'den aldıkları kalite puanlarına göre iyi, yeterli ve yetersiz olarak sınıflandırılmıştır. Bu kurum kalite sınıflamalarına dayalı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) analizleri yapılmıştır. Sonuçlar işlevsel kalite ile çocukların ilişkisel saldırganlık ve depresif davranışlar boyutlarında istatistiksel olarak farklar ortaya koymuştur. Araştırmanın bulguları ilgili literatür çerçevesinde tartılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Eğitimde Kalite, Okul Öncesi Eğitimde İşlevsel Kalite, Okul Öncesi Eğitimde Yapısal Kalite, Okul Öncesi Dönem Sosyal Duygusal Gelişim

Kaynakça

Akgün,E.,Yarar,M. ve Dinçer,Ç.(2011).Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi.*Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*,1(3),1-9.

Baştürk,R.,&Işıkoğlu,N.(2008).Analyzing process quality of early childhood education with many facet rash measurement model.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,*8(1),7-32.

Canbeldek,M., ve Işıkoğlu Erdoğan,N.(2016).Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.*Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,16*(3),792-809.

Dizman,H.(2003).Anne-babası ile yaşayan ve anne yoksunu olan çocukların saldırganlık eğilimlerinin incelenmesi.(Yüksek lisans tezi),Ankara Üniversitesi Enstitüsü,Ankara.

Howes,C.,Burchinal,M.,Pianta,R.,Bryant,D.,Early,D.,Clifford,R.&Barbarin,O.(2008).Ready to learn?Children"s pre-academic achievement in pre-kindergarten programs.*Early Childhood Research Quarterly*,23,27–50.

Ishimine,K.,&Tayler, C.(2014).Assessing quality in early childhood education and care.*European Journal of Education*,49(2),272-290.

Işıkoğlu,N.(2007).Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite.*Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*,9(18),37-47.

Karaca, N. H., Gündüz, A. ve Aral, N. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal davranışının incelenmesi.*Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 65-76.

Karakuş,A.(2008).*Okul öncesi sosyal davranış ölçeği öğretmen formu'nun güvenirlik ve geçerlik çalışması.*(Yüksek lisans tezi).Marmara Üniversitesi,İstanbul.

Koçyiğit,S.(2014).Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim.*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,36*(3),203-214.

MEB.(2016).*Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2015/'16*.

Özbey,S. ve Alisinanoğlu,F.(2009).Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların problem davranışlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.*Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*,2(6),493-517.

Phillips,D.A.,McCartney,K.&Scarr,S.(1987).Child care quality and children's social development.*Developmental Psychology*, 23,537–543.

Schweinhart,L.J.&Weikart,D.P.(1997).The High/Scope Preschool Curriculum Comparison Study through age 23.*Early Childhood Research Quarterly*,12,117-143.

Solheim,E.,Wichstrøm,L.,Belsky,J.&Berg-Nielsen,T.S.(2013).Do time in child care and peer group exposure predict poor socioeconomotional adjustment in Norway?*Child Development,*84(5),1701-1915.

Şen,M.(2009).3–6 Yaş grubu çocukların sosyal davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi.(Doktora tezi).Hacettepe Üniversitesi,Ankara.

Trawick-Swith,J.(2013).*Erken çocukluk döneminde gelişim(Çok kültürlü bir bakış açısı)*.(B. Akman, Cev.).Ankara:Nobel.

Uysal,H.ve Dinçer,Ç.(2013).Okul öncesi dönemde karşılaşılan fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın bazı değişkenler açısından incelenmesi.*Eğitim ve Bilim Dergisi*,38(169),328-345.

(11340) İlkokul Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimi Almış Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Becerilerine Yönelik Beklentilerinin İncelenmesi

ZEYNEP KAYA DEĞER *MEB*
GÜLŞEN İLÇİ KÜSMÜŞ *Marmara Üniversitesi*
OYA RAMAZAN

Problem Durumu

Okul öncesi eğitimin önemli amaçlarından biri çocukları okula hazırlamaktır. İlkokula hazırlık; çocuğun tüm gelişim alanlarının (bilişsel, dil, sosyal ve duygusal, motor gelişim) eşit olarak desteklendiği, ilkokul için gerekli becerilerin kazandırıldığı ve çocuğun ilkokulda kendinden beklenen görevleri yerine getirebilecek olgunluk düzeyine ulaştırıldığı sistemli çalışmalar bütünüdür (Oktay, Unutkan, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde ilkokula başlamak için hazır bulunuşluk literatür bilgisinin aksine sadece yaş olarak ifade edilmiştir. Bununla birlikte 2013 yılında revize edilen okul öncesi eğitim programı içerisinde okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak olarak bütünsel gelişimi ifade etmektedir. Ayrıca **''**Program, okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların zengin öğrenme deneyimleri aracılığıyla sağlıklı büyümelerini; motor, sosyal ve duygusal, dil ve bilişsel gelişim alanlarında gelişimlerinin en üst düzeye ulaşmasını, öz bakım becerilerini kazanmalarını ve ilkokula hazır bulunmalarını sağlamak amacı ile geliştirilmiştir**.''** Aynı zamanda **''**Program, çocukların gelişim düzeylerine ve özelliklerine dayanan ve bu anlamda, bütün gelişim alanlarının geliştirilmesini esas alan 'gelişimsel bir programdır' ifadeleri yer almaktadır**.''** Okul Öncesi Eğitim Programı ile MEB'in ifadelerinin birbiriyle örtüşmediği görülmektedir (MEB,2016).

Bilişsel gelişim; diğer gelişim alanlarıyla ilgili ve işbirliği halinde gerçekleşen, zihinsel gelişimi de kapsayan önemli bir alandır (Slavin, 2012; Çev.Ekinci, 2015). Okul öncesi dönem çocuklarının birçok bilişsel görevi başarması beklenir. Örneğin; toplumsal ve fiziksel gerçekliğe ilişkin basit kavramları oluşturmayı öğrenme, bir vicdan geliştirme, konuşmayı öğrenme bu bilişsel görevlerden bazılarıdır. İlk çocuklukta bilişsel gelişimi kolaylaştıran en önemli öğelerden biri de programlardır. Bilinçli bir şekilde düzenlenen ve yönetilen okul öncesi kurumlarda, uygun fiziksel ortam, çocukların beden sağlığını güçlendirir. Zengin uyarıcı öğrenim yaşantıları, çocuğun bilişsel gelişim süreci içinde olgunlaşmasına yardımcı olur. Uyarıcı bir ortam, çocukta yeni uyarımların oluşmasını kolaylaştırır (Oğuzkan ve Oral, 1987; Yörükoğlu, 1992 Akt. Ülkü Yıldız, Çağdaş).

Bilişsel alana yönelik kazandırılmak istenen beceriler ilkokul programı ile uyumlu olmalı ve ilkokul öğretmenleri de bu konuda bilgili olmalıdır. Yapılan birçok çalışmada; ebeveynlerin ve ilkokul öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi almış çocuklardan beklentilerinde bilişsel gelişime yönelik ifadeler son sıralarda yer almaktadır. Yine ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri sıralandığında bilişsel gelişime dair beklentileri diğer gelişim alanlarına göre daha azdır. Bu çalışmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin okul öncesi eğitim almış birinci sınıf öğrencilerinin bilişsel becerilerine yönelik beklentilerinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Katılımcıların tespit edilmesinde, verilerin toplanmasında ve analizinde, nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmada, belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konunun ''ne kadar'' ya da ''ne kadar iyi'' olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış açısı elde edilir (Büyüköztürk vd., 2014). Nitel araştırmalarda görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi farklı veri toplama yöntemlerine başvurulabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005; Akt. Ramazan, Adak Özdemir).

Araştırmanın katılımcıları "Kolay Ulaşılabilir Örneklem" tekniği ile seçilen, Kocaeli'nin Gebze ve Gölcük ilçelerinde bulunan kamuya ait ilkokullarda çalışan 50 ilkokul öğretmenidir. Gönüllülük esasına uygun olarak katılım sağlanmıştır. Bu araştırma, hem nitel bir çalışma olduğundan hem de katılımcıların araştırma konusuyla ilgili bakış açılarının belirlenmesi hedeflendiğinden veri toplama aracı olarak görüşme ve anket kullanılmıştır. 2013 yılında revize edilen okul öncesi eğitim programı göz önünde bulundurularak araştırmacılar tarafından alanında uzman akademisyenlerden fikirler alınmış ve 75 maddelik bir anket oluşturulmuştur. Bu anketin amacı, ilkokul öğretmenlerinin çocukların ilkokula başlamadan önce okul öncesi eğitim kurumunda kazanmasını gerekli gördükleri bilişsel gelişim becerilerini belirlemektir. Görüşme formunu oluşturmak için öncelikle konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır.4 sorudan oluşan formda, öğretmenin hizmet süresi, meslek hayatı boyunca kaç kez 1.sınıf öğretmeni olduğu, okul öncesi eğitim ve müfredatla ile ilgili sorular bulunmaktadır. Anket sorularına verilen yanıtların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin yarıdan fazlasının hizmet süresi 12 yıl ve üzeridir. Öğretmenlerin yarıya yakını lisans eğitimi süresince aldıkları dersler sonucunda okul öncesi eğitimle ilgili bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin tamamı, birinci sınıf öğrencilerinden renkleri tanımasını ve 4-6 parçalı yapbozu tamamlamalarını beklemektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu birinci sınıf öğrencilerinin geometrik şekilleri tanıyabileceğini, yarıdan fazlası ise geometrik şekilleri kullanarak yeni şekiller oluşturabileceğini düşünmektedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası öğrencilerin

sembolleri tanıması, zamanı ve zamanla ilgili kavramları bilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler birinci sınıf öğrencilerinden ayırt etme becerilerine sahip olmalarını beklemezken, sıralama becerisine sahip olmalarını beklemektedir. Sonuçlara bakıldığında, ilkokul öğretmenlerinin 2013 okul öncesi eğitim programı içerisinde yer alan bilişsel gelişim becerilerinden başlangıç seviyesindeki becerileri çocuklardan bekledikleri, orta ve üst düzey becerileri ise çocukların yapamayacaklarını düşündükleri görülmektedir. Bu da, ilkokul öğretmenlerinin beş yaş çocuğunun gelişim özelliklerini ve okul öncesi eğitim programını çok iyi bilmediklerini düşündürmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Okul öncesi eğitim programı, bilişsel beceriler, ilkokul öğretmeni

Kaynakça

Berk, L. E. (2013). Bebekler ve Çocuklar. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Ankara, Nobel Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.

Ceren Şimşek, Z.; İvrendi, A. (2014). Ebeveynlerin Okul Öncesi Eğitim Kurumlarından Beklentileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2016).

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı. (2013). Ankara.

Oktay, A. (2004). Yaşamın Sihirli Yılları. Ankara. Epsilon Yayıncılık.

Oktay, A., Polat, Ö. (2007). Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular. İstanbul. Morpa Yayınları.

Polat, Ö. (2011). Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık. İstanbul. Morpa Yayınları

Polat, Ö. (2010). Okul Öncesinde İlköğretime Hazırlık Etkinlikleri. İstanbul. İlk Adım Yayınevi

Ramazan, O.; Adak Özdemir, A. (2012). Oyuncağa Çocuk, Anne ve Öğretmen Bakış Açısı. Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi.

Sevinç, M. (2006) Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocukların Annelerinin Okuldan Beklentileri. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi.

Seyfullahoğulları, A. (2012). Ailelerin Anaokullarından Beklentileri Üzerine Bir Araştırma. Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi.

Slavin, R. (2015). Bilişsel, Dil ve Okuma-Yazma Gelişimi. (Çev. B.Ekinci). Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama. (Çev. G. Yüksel). Ankara. Nobel Yayıncılık.

Şahin, İkbal Tuba; Sak, Ramazan; Tuncer, N. (2013). Okul Öncesi ve Birinci sınıf Öğretmenlerinin İlköğretime Hazırlık Sürecine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.

Trawick-Smith, J. (2010). Erken Çocukluk döneminde Gelişim.Çev. Ed. Akman, B. Ankara. Nobel Yayıncılık

Ulutaş Avcu, A. (2016). Annelerin Beş Yaş Çocuklarının Gelişimine İlişkin Okul Öncesi Eğitimden Beklentilerinin İncelenmesi. Cumhuriyet International Journal of Education.

Yapıcı, M.; Ulu, B.F. (2010). İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentileri.

(11364) Satranç Eğitimi Alan Okul Öncesi Dönem Çocukları İle Satranç Eğitimi Almayan Çocukların Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması

AYŞE ÇUBUKCU — *Uludağ Üniversitesi*

PINAR BAĞÇELİ KAHRAMAN — *Uludağ Üniversitesi*

Problem Durumu

Problem kavramının literatürde birçok tanımı bulunmaktadır. Kimi araştırmacılar problemi, belirsizlik ve kuşku barındıran bir olgu olarak nitelendirirken kimileri de mevcut bilgilerle ulaşılamayan ancak araştırarak ulaşılabilen bir bilgi olarak tanımlamaktadır (Ün, 2010). Problem çözme kavramı ise bireyden bireye değişiklik gösteren bir kavram olmakla birlikte temelinde problem durumları karşısında izlenen yol yer almaktadır. Problem çözme süreci karmaşık bir süreç olup bu süreçte duyuşsal, davranışsal ve bilişsel beceriler ön plana çıkmaktadır (Oğuz, 2012). Problem çözme becerileri yaşamın ilk yıllarında başlayıp ömür boyu devam eden yeteneklerden birisidir ve bu nedenle de okul öncesi dönem, çocuklarda problem çözme becerilerinin geliştirilmesi bakımından oldukça önemli bir süreçtir (Altun, 2014). Kişilerarası problem çözme becerilerinin de temelleri okul öncesi eğitim kurumlarında çocuğun sosyalleşmesi ile birlikte atılmaktadır (Yoleri, 2014). Öğrenmenin temelini oluşturan problem çözme becerileri, çocuğun gündelik hayatına da yansıyan ve kişiler arası problemlerin çözümünde de onlara yardımcı olan becerilerdir (Anlıak ve Dinçer, 2005). Bu dönemde yapılan problem çözme etkinlikleri çocukların hedeflere ulaşabilmek için neden sonuç ilişkisi kurarak, sınama ve tahmin yaparak karar verme mekanizmalarını hızlandırmalarını ve yaratıcı fikirler geliştirmelerini sağlamaktadır.

Satranç ilk olarak Hindistan'da ortaya çıktığı varsayılan ve iki oyuncuyla oynanan savunmaya dayalı bir zeka oyunudur. Bir satranç tahtası üzerinde 16 siyah ve 16 beyaz taş ile oynanan ve oyuncuların sırasıyla taşlarını hareket ettirdiği, rakip oyuncuyu mat etmeye dayalı bir spor dalıdır. Satranç eğitiminin çocuklar açısından pek çok yararı vardır: Konsantrasyon sağlaması, planlama ve hesaplama yeteneğini güçlendirmesi, göz beyin koordinasyonunu sağlaması, mantıksal düşünceyi etkilemesi, başarı ve başarısızlığın kabulünü kolaylaştırması ve özgüveni arttırması bunlardan bazılarıdır (Kulaç, 1991).

Satranç eğitiminin çocuklar üzerinde olumlu etkilerinin olduğu bilimsel olarak ispatlanmıştır. Karar verme, hayal gücünü zenginleştirme, yaratıcılığı arttırma, zekayı olumlu yönde etkileme, analiz ve sentez yapabilme, mantıklı düşünebilme ve problem durumlarına çözüm üretebilme gibi pek çok alanda destekleyici nitelik taşıyan satrancın çocuklar açısından bakıldığında oldukça yararlı bir spor olduğu söylenebilir (Tekneci, 2009). Satranç eğitimine okul öncesi dönemde başlanması gerektiğini savunan uzmanlar en ideal yaşların 4-6 yaşları olduğunu ileri sürmektedirler (James, 2005).

Tekneci (2009), okul öncesi dönemde alınan satranç eğitiminin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik becerileri üzerine olan etkisini incelemiş ve çalışmanın sonucunda satranç eğitiminin matematik becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Kaynar (2014), erken çocukluk döneminde verilen satranç eğitiminin ilkokula hazır bulunuşluğa olan etkisini inceleyen araştırma sonucunda erken çocukluk eğitiminde verilen satranç eğitiminin okul olgunluğu, sosyal beceri ve dikkat toplama becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Erhan vd. (2009), satranç oynayan ve oynamayan ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerini incelemiş ve araştırmanın sonucunda satranç oynayan öğrencilerin planlı yaklaşım düzeylerinin daha yüksek çıktığı görülmüştür. Literatürde yer alan çalışmalara baktığımızda satranç eğitiminin okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerisi üzerindeki etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı satranç eğitimi alan okul öncesi dönem çocuklarıyla almayan çocukların problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamaktır.

Araştırma Yöntemi

Satranç eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerinin karşılaştırıldığı bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklem grubunu satranç eğitimi alan 80 okul öncesi öğrencisi ile satranç eğitimi almayan 80 okul öncesi dönem çocukları olmak üzere toplamda 160 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi Bursa ilinde herhangi bir okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan okul öncesi dönem çocukları arasından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada öncelikle cinsiyet, anne-baba eğitim durumu gibi kişisel bilgilerin yer aldığı bir "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Satranç eğitimi alan öğrencilerle almayan öğrencilerin problem çözme becerisi arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla 18 maddeden oluşan Oğuz (2015) tarafından geliştirilmiş "Problem Çözme Becerisi Ölçeği" (PÇBÖ) kullanılmıştır. Problem Çözme Becerisi Ölçeği çocuklarla bireysel görüşmeye dayanmakta ve on sekiz problem durumuna ait çizimlerden ve değerlendirme formundan oluşmaktadır. Bu ölçek beşli likert tipinde hazırlanmış bir ölçektir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça problem çözme becerisinin de yükseldiği söylenebilmektedir. Çocuklarla birebir görüşülerek her çocuğun 18 maddeye verdikleri cevaplar ayrı ayrı puanlandırılıp SPSS paket program yardımı ile analiz edilecektir. Satranç eğitimi alan okul öncesi dönem çocukları ile satranç eğitimi almayan okul öncesi dönem çocukları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılırken Independent Sample t-Test uygulanacaktır. Ayrıca cinsiyet, anne-baba eğitim durumu bilgilerine göre de çocukların problem çözme becerileri karşılaştırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Satranç sporunun muhakeme gücünü arttırması, neden-sonuç ilişkisini kavratması, hayal gücünü geliştirmesi, hızlı ve mantıklı düşündürebilmesi, analiz-sentez yaptırabilmesi, problem çözme becerisini etkilemesi gibi birçok yararı bulunmaktadır (Kulaksızoğlu, 2000; Akt. Erdoğan, 2009). Özellikle okul öncesi dönemde problem çözme öğrenmenin temelini oluşturduğu için bu kavram üzerinde daha çok durulması gerekmektedir. Bu dönemde problem çözme becerisini geliştirici uygulamalara ve etkinliklere çokça yer vererek çocuğun gelişimini desteklemek gerekmektedir. Satranç bu dönemde problem çözme becerisini geliştirmeye yardımcı olacak faydalı uygulamalardan birisidir. Okul öncesi dönemde alınan satranç eğitimi öğrenmeyi olumlu yönde etkileyecek olup çocuğu sürekli olarak düşünmeye yöneltmesi, çözüm arayışına sevk etmesi bakımından da problem çözme becerisi üzerinde etkili olacaktır. Bu çalışmanın sonucunda da satranç eğitimi alan çocukların problem çözme becerilerinin, satranç eğitimi almayan çocuklara göre daha yüksek çıkacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Problem Çözme, Satranç Eğitimi

Kaynakça

Altun, M. (2014). Matematik Öğretimi. (8. Baskı). Bursa: Aktüel Alfa Akademi Yayınları

Anlıak, Ş., Dinçer, Ç. (2005). Okul Öncesi Dönemde Kişiler Arası Bilişsel Problem Çözme Becerilerinin Geliştirilmesi. Eurasian Journal Educational Research, 20, 122-134.

Erdoğan, İ. (2009). Okul Öncesi Dönemde Satranç Öğretiminde Geleneksel ve Bilgisayar Destekli Öğretim Yöntemlerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Erhan, E., Hazar, M., Tekin, M. (2009). Satranç Oynayan ve Oynamayan İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. Atabesbd, 11 (2), 1-8.

James, R. (2005). Satranç Eğitimi İçin El Kitabı. Broy Yayınevi.

Kaynar, F. (2014). Erken Çocukluk Döneminde Verilen Satranç Eğitiminin İlkokula Hazır Bulunuşluğa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Kulaç, O. (1991). Satranç Öğretmen Kılavuz Kitabı. Ankara: Türkiye Satranç Federasyonu Yayınları.

Oğuz, V., Akyol, A. (2015). Problem Çözme Becerisi Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 44(1), 105-122, Adana.

Oğuz, V. (2012). Proje Yaklaşımının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tekneci, S. (2009). Okul Öncesi Dönemde Alınan Satranç Eğitiminin İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerin Matematik Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Ün, E. (2010). Satranç Eğitiminin Problem Çözme Yaklaşımları, Karar Verme ve Düşünme Stillerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yoleri, S. (2014). Okul Öncesi Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerisi ve Kavram Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Eğitim ve Bilim, 39(173), 82-90.

(11415) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gözünden Görsel Sanat Eğitimi ve Estetik: Bir Odak Grup Çalışması

ŞAKİRE OCAK KARABAY *Ege Üniversitesi*
GAMZE BİLİR SEYHAN *Ege Üniversitesi*
DAMLA GÜZELDERE AYDıN *Ege Üniversitesi*

Problem Durumu

Okul öncesi öğretmenleri, erken dönemde çocuklar üzerinde etkisi en önemli olan yetişkinlerdendir ve bu nedenle okul öncesi öğretmenleri çocuklarda sanatsal ve estetik gelişimi desteklemede önemli bir role sahiptirler (Cutcher & Boyd, 2016; Fox & Schirrmacher, 2014; Kalburan, 2012; Özkan & Girgin 2014). Bu bağlamda, çocuklar sanat ve estetik konusunda bilgi donanımına sahip, kendilerine uygun rehberliği sağlayacak öğretmenlere ihtiyaç duymaktadır. Sanat en basit şekilde hoşa giden biçimler yaratma çabası olarak (Read, 1960) tanımlanırken, estetik sanat eserlerini değerlendirebilme becerisi (Feeney & Moravick, 1987) olarak tanımlanmaktadır. Bir okul öncesi öğretmeninin sanat ve estetik konularında bilgi sahibi olması, bu konuları vermekte olduğu eğitimde kullanabilmesi için temel oluşturan etmenlerden biridir. Sanat ve estetik konularında donanımlı olan bir okul öncesi öğretmeninin çocukların gelişim düzeylerine uygun şekillerde etkinliklerle onları sanat ve estetikle tanıştırması ve bu konularda olumlu deneyimler sağlaması beklenmektedir. Böylelikle, çocukların sanat ve estetik konularına olumlu bir başlangıç yapmaları sağlanabilecektir.

Erken dönemlerde, okul öncesi dönem çocuklarına zengin deneyimler ve materyaller, görsel uyaranlar ve olanaklar sunmak okul öncesi öğretmenin görevleri arasındadır. Bu dönemde çocuklar gelişimlerini ve öğrenmelerini destekleyecek yetişkinlere ihtiyaç duymaktadırlar. Çocukların ihtiyaçlarına yanıt verebilecek öğretmenlerin sanat ve estetik konularında uygulamalar yapmaları bu alanda çocukların yeterlik kazanmalarını sağlayacaktır. Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarında sanat etkinlikleri kapsamında çoğunlukla boyama, yırtma ve yapıştırma şeklindeki (Özkan & Girgin, 2014) yaratıcılığı çok fazla desteklemeyen ve tek tip ürünlerin ortaya çıkarıldığı çalışmaların yapıldığı gözlenmektedir. Sözü edilen bu tip çalışmaların sınırlı olduğu ve çocukların sanatsal ve estetik gelişimlerini desteklemediği ifade edilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken özel alan yeterlikleri tanımlanmıştır. Bu özel alan yeterlikleri arasında yaratıcılık ve estetik başlığı da yer almaktadır (MEB, 2008). Bu başlık altında, okul öncesi öğretmenlerinin araştırma, keşfetme ve alternatif çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme, özgün ürünler oluşturma becerisi geliştirebilme ve estetik anlayış ve seçicilik becerilerini geliştirebilme alanlarında yeterlik sahibi olması beklenmektedir. Okul öncesi öğretmeni özel alan yeterliklerinde de belirtildiği üzere çocuklarla çalışan öğretmenlerin sanat ve estetik konularına yaklaşımının ortaya çıkarılması önemli görülmektedir. Böylelikle, öğretmenlerin sanat ve estetik konularını okul öncesi eğitimde ele alıp almadıkları, nasıl ele aldıkları ve çocuklarla ne tür uygulamalar yaptıkları betimlenebilecektir. Bu bağlamda, bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik konularına yönelik düşüncelerini ve bu konuda sınıfta yaptıkları uygulamalarını ortaya koymak ve bu konunun alandaki yerine ışık tutabilmek amacıyla yürütülmüştür.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma desenlerinden fenomenolojinin kullanıldığı bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik konularına yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Fenomenoloji yardımıyla araştırmaya katılan bireylerin tecrübelerine odaklanmak ve bu tecrübelerle ilgilenmek, sahip oldukları algıları ve yaşadıkları olaylara yükledikleri anlamları incelemek amaçlanmaktadır (Baş & Akturan, 2008; Yıldırım & Şimşek, 2008).

Bir odak grup çalışması olarak yürütülmüş olan bu araştırmaya, İzmir ili Bornova ilçesinde hizmet vermekte olan bir bağımsız anaokulunun öğretmenleri katılmıştır. Okul – fakülte işbirliği kapsamında, uygulama derslerinde bu okulla çalışılıyor olması ve öğretmenlerin böyle bir çalışmaya katılımda gönüllülük göstermesi bu okuldaki öğretmenlerin çalışma grubu olarak belirlenmesini sağlamıştır. Söz konusu okulda görev yapmakta olan 8 öğretmenin çalışma grubunu oluşturduğu bu araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan görüşme formu kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmacılar tarafından daha önce görsel sanat eğitimi ve estetik konusunda öğretmen adaylarıyla yürütülmüş odak grup görüşmelerinde kullanılmak üzere literatür desteğiyle hazırlanmış olan form temel alınmıştır. Bazı sorularda öğretmenlere yönelik olacak şekilde değişiklikler yapılmış, uzman görüşü alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Odak grup görüşmesi, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin görev yaptıkları bağımsız anaokulunun toplantı odasında gerçekleştirilmiş ve 75 dakika sürmüştür. Katılımcılardan izin alınarak görüşme ses kaydı altına alınmıştır. 75 dakikalık ses kayıt dosyası dinlenerek görüşme deşifre edilmiş ve 14 sayfalık bir metne ulaşılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılarak; ön hazırlık, nitel verileri kodlama, temalara ulaşma, bulguları yorumlama ve sonuçları raporlaştırma aşamaları izlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alanda çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin sanat ve estetik konularında bilgi sahibi olmaları, sınıflarında bulunan çocukların yaratıcılıklarını, sanat algılarını ve estetik gelişimlerini destelemek için etkinlikler düzenliyor olmaları, erken yaşta sanat eğitiminin öneminin farkında olmaları, sınıflarını sanatsal ve estetik açıdan zengin uyaranlarla donatmaları ve bu konuların okul öncesi eğitim alanındaki yerine dair fikirler yürütmeleri beklenmektedir. Ayrıca, çalışma kapsamında odak grup görüşmeleri kullanılarak okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini bireysel görüşmelere nazaran daha güvende hissetmeleri ve

böylelikle kendilerini daha rahat ifade etmeleri sağlanmıştır. Bunlara ek olarak, sanat ve estetikle ilgili okul öncesi öğretmenleriyle yürütülen bu tür çalışmaların öğretmenler için deneyim ve fikir aktarımı ve konuya ilişkin problemlerin ortaya çıkmasını sağlaması beklenmektedir. Böylelikle, bu tür çalışmalar okul öncesi eğitim alanındaki problemlerin açığa çıkarılması ve problemlere çözümler bulunması için etkili bir yol olarak düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi öğretmenleri, sanat ve estetik, okul öncesi eğitimi

Kaynakça

Baş, T. & Akturan, U. (2008). Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo 7.0 ile nitel veri analizi. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Cutcher, A. & Boyd, W. (2016). Preschool children painting and palimpsest: Colloboration as pedagogy, practice and learning. *The International Journal of Art & Design Education. DOİ:10.1111/jade.12113.*

Feeney, S. & Moravcik, E. (1987). A thing of beauty: Aesthetic development in young children. *Young Children*, *42*(6), 7-15.

Fox, J. E. & Schirrmacher, R. (2014). Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi. (N. Aral & G. Duman, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kalburan, N. C. (2012). *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve sanat*. Eğiten Kitap.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri.* Ankara: MEB Yayınevi.

Özkan, B. & Girgin, F. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin görsel sanat etkinliği uygulamalarının değerlendirmesi. *Electronic Journal of Vocational Colleges, 4*(4), 1-7.

Read, H. (1933). *Art now*. London: Faber and Faber.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11423) Okulöncesi Öğretmenlerinin Çocuklarla Kurdukları İlişkiler ile Mesleklerine Yönelik İnançları ve Duygu Düzenleme Durumları arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

DERYA ŞAHİN ASI — *Ege Üniversitesi*

ŞAKİRE OCAK KARABAY — *Ege Üniversitesi*

Problem Durumu

Erken çocukluk döneminde çocukların öğretmenleri ile kurduğu ilişkinin kalitesi okulda sosyal duygusal, davranışsal uyumun sağlanmasıyla sonuçlanmaktadır (Driscoll, Wang, Mashburn ve Pianta, 2011). Bu süreçte öğretmenin sergileyeceği sıcak yakın ilişki biçimi, sınıf ortamındaki iklimi etkilemekte, çocuğun okula karşı tutumunu olumlu yönde değiştirmekte ve çocuğun yaşamında öğretmeni bir destek kaynağı olarak daha işlevsel bir şekilde kullanabilmesine yol açmaktadır (Westman ve Bergmark, 2014). Literatürde öğretmen çocuk ilişkisini etkileyen çeşitli unsurlar tartışılmaktadır. Öğretmenlerin bu süreci yönetirken çocukların duygusal tepkilerine kendi geçmiş deneyimlerinden, inançlarından, uyumsuz davranışlarla başetmekle ilgili yeterliliklerinden ve duygu durumlarından etkilenerek cevap verdikleri vurgulanmaktadır (Martin, Linfoot, & Stephenson, 1999; Swartz, & McElwain, 2012). Bu bağlamda, çocuk öğretmen ilişkisinin niteliğini etkileyen faktörlerin en başında öğretmenlerin, kendi duygularını düzenlemede ne kadar yetkin oldukları, sorunlar karşısında kullandıkları yaklaşımları ve mesleklerine yönelik inançları gelmektedir. Çocuklarla kurulan olumsuz ilişkilerde öğretmenlerin duygusal kontrol eksikliğinin ya da öfke kaybının merkezde yer aldığı ifade edilmekte ve bu durumun çocuk ve öğretmen arasında kurulan ilişkileri zedeleyebileceği belirtilmektedir (Sutton, Mudrey Camino ve Knigh, 2009). Ancak öğretmenlerin mesleklerini yürütürken duygu düzenleme amacıyla kullandıkları stratejilere yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu da ifade edilmektedir (Sutton, 2004). Nitelikli öğretmen olma özelliklerini etkileyen unsurlardan biri de öğretmenlerin mesleklerine yönelik inançlarıdır. Öğretmenin duygularını, davranışlarını, düşüncelerini etkileyerek eğitime doğrudan etki etmektedir (Banu, 2014). Örneğin Sutton (2004) öğretmenlerin duygularını uygun biçimde düzenleyebildiklerine dair inançlarının öğretim hedeflerine etkin şekilde ulaşmalarında ve ideal bir öğretmen olma yönündeki imajlarının yapılanmasında etken olduğunu ifade etmektedir. Erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin inançlarının, uygulamada neler yaptıklarına, nasıl bir öğretim stratejisi izlediklerine ve sınıf içi iletişimi nasıl yönettiklerine ilişkin bir anlayışı da beraberinde getirdiğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Sakellariou ve Rentzou, 2012). Öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkileri algılama biçiminin inançlarla sınıf yönetimi yaklaşımlarıyla ve duygu düzenleme becerileri ile bağlantılandırılması bu tür ilişkilerin güçlendirilmesi ve sınıf içi işleyişin etkin hale getirilmesi açısından destekleyici olacaktır. Bu bağlamda, çocuk öğretmen ilişkisinin çok kapsamlı bir perspektifle çok boyutlu değişkenlerle ele alınması detaylı bilgilere ulaşmayı beraberinde getirebilecektir. Bu çalışmanın amacı alan yazında sınırlı düzeyde çalışma ile incelenen çocuk-öğretmen ilişkilerini temel düzeyde etkileyen faktörler arasında öğretmenin duygu düzenleme becerisi ve mesleğine yönelik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir.

Çalışma kapsamında aşağıdaki problem durumuna ilişkin cevaplara ulaşılması hedeflenmektedir:

Okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme becerileri ve öğretmenlik inanışları öğretmenlerinin öğrencileriyle kurdukları ilişkileri algılama biçimleri ile ne düzeyde ilişkilidir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Örneklem İzmir İli merkez ilçelerinde bulunan 10 bağımsız okul öncesi eğitim kurumunda çalışmakta olan 94 okul öncesi öğretmenini ve herhangi bir gelişimsel geriliği ya da engeli bulunmayan 140 kız ve 142 erkekten oluşan toplam 282 çocuğu kapsamaktadır.

Öğretmen çocuk ilişkilerini değerlendirmek amacıyla "Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği- Kısa Formu (Student–Teacher Relationship Scale-SF)" kullanılmıştır. Pianta (2001) tarafından geliştirilen Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa formu, ülkemizde Şahin ve Karabay (2015) tarafından uyarlaması yapılan, 15 maddelik, kişinin kendi başına doldurduğu, 5'li likert tipi bir ölçektir. Öğretmenin belli bir öğrenciyle kurduğu ilişkiyi algılama biçimini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçek çatışma ve yakınlık olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenlerin duygu düzenleme becerileri Gross ve John (2003) tarafından geliştirilen Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotional Regulation Questionnaire) ile incelenmiştir. Duygusal tepkileri ve duyguların ortamın koşullarına göre düzenlenip ifade edilmesini değerlendiren bir ölçektir. Duygu düzenleme ölçeği bilişsel yeniden değerlendirme ve ifadeyi baskılama şeklinde bireysel farklılıkları değerlendirmek üzere geliştirilmiş 1 ile 7 arasında puanlanan 10 maddelik bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe' ye uyarlaması Yurtsever (2004) tarafından yapılmıştır. Çalışmada kullanılan diğer bir ölçme aracı Öğretmenlik İnanışları Soru Formu'dur. Wilcox-Herzog ile Ward (2004) tarafından geliştirilmiş öğretmenlerin duyarlı (hassas) ve katılımcı yaklaşımlarına yönelik inançlarını ve öğretim sırasında bunu ne düzeyde ortaya koyduklarını değerlendiren öz bildirmeye dayalı 17 maddelik 1 ile 5 arasında puanlanan bir ölçme aracı olarak tasarlanmıştır. Öğretmenlik inanışları ölçeği 'duyarlılık (sentitivity)', 'sözel/sözel olmayan katılım (verbalandnon-verbalinvolvement)' ve 'oyun stili (playstyle)' boyutlarını kapsamaktadır (bakınız, Wilcox-Herzog ve Ward, 2004).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin istatistiksel analizi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve t-testinin yanısıra okul öncesi öğretmenlerinin duygu düzenleme becerilerinin ve öğretmenlik inançlarının öğrenci öğretmen ilişkilerinin niteliğini açıklama gücünü belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Genel olarak bulgular incelendiğinde, öğrencileriyle kurdukları ilişkileri daha az çatışmalı ve yakın algıladıklarını ifade eden öğretmenlerin fazla olduğu bununla birlikte öğretmenlerin duygularını düzenlerken ifade baskılamaya sıklıkla başvurdukları ancak bilişsel yeniden değerlendirmenin çok kullandıkları bir strateji olmadığı görülmüştür. İnanışlar açısından öğretmenlerin kendilerini duyarlı algıladıkları ancak oyun stili açısından kendilerini daha zayıf buldukları anlaşılmaktadır. Duygu düzenleme ve öğretmenlik inanışlarının öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimlerini güçlü bir şekilde yordaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk-Öğretmen İlişkileri, Duygu Düzenleme, Öğretmenlik İnanışları

Kaynakça

Gross, J. J. ve John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85,* 348-362.

Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett., & H. H. Timothy, W. C. (2013). Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices and preschoolers' emotional competence, *Early Education and Development,* 24 (7), 979-999.

Morris, P., Millenky M., Raver, C. C., & Jones S. M. (2013). Does a preschool social and emotional learning intervention pay off for classroom ınstruction and children's behavior and academic skills? Evidence from the foundations of learning project. *Early Education and Development,* 24, 1020-1042.

Pianta, R.C. (1998). *Enhancing relationships between children and teachers.* Washington, DC: American Psychological Association.

Pianta, R.C., & Hamre, B.K. (2001). *Students, teachers, and relationship support: Consultant's manual*. U.S.A.: Psychological Assessment Resources, Inc.

Şahin, D. (2014). Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 13(25),* 87-102.

Şahin ve Karabay (2015). *Öğrenci - Öğretmen İlişki Ölçeği Kısa Formunun Türkçeye Uyarlanması.* III. Uluslararası Katılımlı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, 11-13 Mayıs 2015, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Westman, S., & Bergmark V. (2014). A strengthened teaching mission in preschool: teachers' experiences, beliefs and strategies.International *Journal of Early Years Education, 22* (1), 73-88.

(11440) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Dramaya İlişkin Algılarının İncelenmesi

ASLI YÜKSEL *Afyon Kocatepe Üniversitesi*
TUĞÇE AKYOL *Afyon Kocatepe Üniversitesi*
FATMA BETÜL ŞENOL *Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Diğer tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi okul öncesi eğitimde etkin olarak kullanılan yöntemlerden biri de dramadır. Drama düşünsel olanın eylemsel olana dönüştürme süreci ve bir eğitim öğretim yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 2011). Drama, doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerinden yararlanarak, bir grupla, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri kimi zaman bir soyut kavramı ya da davranışı, varolan bilişsel örüntülerin yeniden düzenlenmesi yoluyla gözlem, deneyim, duygu ve yaşantılarının gözden geçirdiği "oyunsu" süreçlerde canlandırılması biçiminde ifade edilmektedir (San, 1990). Drama ile aktif katılım ve yaparak-yaşayarak öğrenme arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır (Köksal Akyol, 2010). Drama okul öncesi dönemden itibaren çocuklara oyun temelli bir öğrenme ortamı sunmaktadır ve yaparak yaşayarak öğrenme süreçlerinde kullanılan yöntemlerden biridir (Körükçü, 2014). Drama, çocuğun bilgilerini öznelleştirmesi, öğrenmeyi ve bilgiyi kullanışlı hale getirmesi ve öğrenme sürecinde gelişimsel özellikleri aktif kılması açısından önemlidir (Fazlıoğlu & Gül Ercan, 2014).

Ayrıca, drama, çocuklara estetik gelişim sağlama (Turner, Mayall, Dickinson, Clark, Hood, Samvels & Wigging, 2004), moral ve manevi değerlerin gelişmesini sağlama, kendine güven duyma ve karar verme becerisini kazandırma, dil, iletişim ve sosyal becerilerini geliştirme (Mantione & Smead, 2003), akademik başarıyı arttırma (Hendrix, Eick & Shannon, 2012) imkânı sunmaktadır.

Saban (2004) metafor kavramını "olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biri" olarak tanımlamıştır. Metaforlar yardımı ile iki kavram arasında zihinde bağlantı kurulur. Bağlantılarla da yeni şemalar oluşturulur. Şemalar arasındaki bağlantının sıklığına bağlı olarak bilginin kalıcılığı artar (Çoban & Çeçen, 2013). Acay Sözbir & Çamlıbel Çakmak (2016) metaforun yalnızca benzetme misyonunun olmadığını metaforlar yoluyla herhangi bir olgu hakkındaki algıların ortaya konulabildiğini belirtmişlerdir. Tüm bunların yanı sıra öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin tam olarak gerçekleşebilmesi için öğrenen ile öğretenin algılarının belirlenmesi önem taşımaktadır (Çoban & Çeçen, 2013). Okul öncesi dönemde drama uygulamalarının etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için okul öncesi öğretmenlerinin gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Drama uygulamalarını plânlayacak ve gerçekleştirecek olan öğretmenlerin dramaya yönelik algılarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının dramaya yönelik algılarının onların ilerideki meslek yaşamlarında uygulayacakları drama etkinlikleri hakkındaki görüş ve tutumlarını da doğrudan etkileyeceği düşünülmektedir. Buradan yola çıkılarak bu çalışmanın amacı; okul öncesi öğretmen adaylarının dramaya ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Fenemonolojik yaklaşım bir olgunun daha iyi ve derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu yöntemin amacı bireyin kendini ve dış dünyayı kendine özgü bir biçimde algılaması, hislerini, algılarını ve öznel yaşantısını anlamak ve yorumlamaktır (Fraenkel & Wallen, 2008). Bu araştırmada, okul öncesi öğretmen adaylarının dramaya yönelik algıları ile fenomenolojik yaklaşım arasında bu bağlamda bir ilişkinin olduğu düşünülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında Drama dersini almış olan toplam 138 ikinci sınıf okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının drama, drama uygulamalarında öğretmen, drama uygulamalarında çocuk ve dramanın aşamalarına yönelik algılarını belirlemek amacıyla bir görüş bildirme formu kullanılmıştır.

Formda öğretmen adaylarının görüşlerini rahatlıkla belirtebilmeleri için örneğin "Drama…. gibidir. Çünkü…." şeklinde ifadelere yer verilmiştir. Metaforun bir veri toplama aracı olarak ele alındığı çalışmalarda "metaforun konusu" ile "metaforun kaynağı" arasındaki bağı daha açık bir şekilde ifade edebilmek için "gibi" ifadesi kullanılmıştır (Saban, 2009; Kaya, 2010). Ayrıca verilen cümlelerde "çünkü" kelimesi kullanılarak öğretmen adaylarının kendi metaforları için bir gerekçe sunmaları da istenmiştir (Saban, 2009). Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması ise "Kodlama ve Ayıklama", "Örnek Metafor Listesi Oluşturma", "Kategori Belirleme", "Geçerlik ve Güvenirlik Sağlama" ve "Metaforları Nicel Veri Haline Dönüştürme ve Yorumlama" aşamaları şeklinde gerçekleştirilmiştir (Saban, 2009).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmen adaylarının dramaya ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda öğretmen adaylarının dramaya, dramanın aşamalarına, dramada öğretmenin ve çocuğun rolüne yönelik farklı metaforlar üretecekleri düşünülmektedir. Drama eğitimi sırasında elde edilen deneyimler ve bilgiler, zihinsel şemaların

oluşturulmasında oldukça etkilidir (Toivanena, Komulainena & Ruismäkia, 2011). Buradan hareketle çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının drama derslerinde edindikleri teorik bilgilerin ve uygulamalar sırasında kazandıkları deneyimlerin ürettikleri metaforlar üzerinde etkili olacağı söylenebilir. Öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlarda dramanın yaşantı kaynaklı olduğu ve dramada öğretmenin "lider" rolünün vurgulanacağı düşünülmektedir. Ayrıca dramanın önemli bileşenlerinden biri olan oyunun öğretmen adayları tarafından en çok üretilen metaforlar arasında olacağı da beklenen sonuçlar arasında bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: drama, metafor, okul öncesi öğretmen adayı

Kaynakça

Acay Sözbir, S. &Çamlıbel Çakmak, Ö. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının "Müzik" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies, 42,* 269-282.

Aslan N. (2011). Yaratıcı Dramada Bazı Temel Kavramlar. Aysel Köksal Akyol (Ed.). *İlköğretimde Drama*. (s.34-40). İstanbul: Kriter.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education,* (7th edition), New York: McGraw-Hill Higher Education.

Kandır, A. (2003). Yaratıcı dramanın okul öncesi eğitim programındaki yeri ve hedefleri. *Okul Öncesi Eğitimde Drama Teoriden Uygulamaya* (yazarlar: Ömeroğlu, E., Ersoy, Ö., Tezel Şahin, F., Kandır, A. ve Turla, A.). KÖK Yayıncılık, ss. 21-28, Ankara.

Kaya, H. (2010). "Metaphors Developed By Secondary School Students Towards "Earthquake" Concept.", *Educatioanl Research and Review, 5*(1), 712-718.

Köksal Akyol (2010)."Masuscuktan Kuş Oldum!" Ulusal Drama Günü 2010. http://www.olusumdrama.com/default.aspx?pid=34995&nid=69372.

Mantione, R. & Smead, S. (2003). *Weaving Through Words: Using The Arts To Teach Reading Comprehension Strategies.* International Reading Association: Delaware, the USA.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının ‚öğretmen' kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(2), 189-203.

Saban, A. (2009). "Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 281-326.

Yıldırım A. & Şimşek, H. (2008). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11443) Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatına Ve Çocuk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

TUĞÇE AKYOL — *Afyon Kocatepe Üniversitesi*
FATMA BETÜL ŞENOL — *Afyon Kocatepe Üniversitesi*
ASLI YÜKSEL — *Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Çocuk edebiyatı, çocuk kitaplarında yer alan konular, kahramanlar ve içerdikleri mesajlar, Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarında ifade edilen toplumsal değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi açısından yüksek sorumluluk taşımaktadır. Literatürde çocuk edebiyatı ile ilgili farklı tanımların yapıldığı görülmektedir. Çocuk edebiyatı, temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında edebiyat, sanat ve estetik yönden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır (Şirin, 2007). Sever (2007), çocuk edebiyatını, "erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren ve beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı" olarak tanımlamaktadır. Çocuk edebiyatının ve çocuğun sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi için bu hedeflerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Demirel, 2010). Çocukların güven duygusu, başarma, bir gruba ait olma, sevme-sevilme, öğrenme, estetik duygu gibi ruhsal gereksinimlerinin karşılanmasına katkı sağlamak, dil gelişimini desteklemek ve dil becerilerini arttırmak, algı, düşünme ve duyma yeteneklerinin geliştirmek, kitaba olan ilgilerinin arttırılarak, kitap okumanın bir gereklilik olduğu düşüncesini oluşturmak, yaratıcı düşünmeye yöneltmek ve çocukların hayal güçlerinin sınırlarını genişletmek çocuk edebiyatının genel hedefleri arasında bulunmaktadır (Kıbrıs, 2000). Çocukların anadilini etkili bir şekilde kullanan bireyler olabilmeleri için nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri ile karşılaşmaları gerekmektedir. Çocukların gelişimsel özelliklerine ve gereksinimlerine uygun çocuk edebiyatı ürünleri ile karşılaşmaları konusunda öğretmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin olumlu tutumlar sergilemeleri, güncel yayınları takip etmeleri ve çocuk edebiyatı ürünlerine nasıl ulaşabilecekleri konusunda gerekli bilgiye sahip olmaları oldukça önemlidir. Son yıllarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmalara sıklıkla rastlanmaktadır (Büyükkavas Kuran & Ersözlü, 2009; Ulutaş & Kıymaz, 2012, Yılmaz, 2016). Öğretmen adaylarının lisans döneminde almış oldukları "Çocuk Edebiyatı" dersinde çocuk edebiyatının önemini ve genel amaçlarını kavramaları, çocuk edebiyatı ürünlerini tanımaları ileriki meslek yaşamlarında çocuk edebiyatı ürünlerini etkili bir şekilde nasıl kullanabileceklerini öğrenmeleri açısından oldukça etkilidir. Buradan hareketle, bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada tarama modeli esas alınmıştır çünkü tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2008). Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi ve Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında Çocuk Edebiyatı dersini almış olan toplam 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir çünkü uygun örnekleme yöntemi zaman, para, iş gücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2011). Araştırmanın veri toplama aracı olarak, Bağcı (2007) tarafından geliştirilen "Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek beşli likert türünde hazırlanmış toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin yirmi dördü olumlu, on biri olumsuz ise olumsuz ifade içermektedir. Ölçekte yer alan maddeler *1. Hiç katılmıyorum, 2.Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Tamamen katılıyorum* şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin ön uygulama sonucunda güvenirlik analizleri yapılmış ve güvenirlik derecesi alpha katsayısı. 8085 olarak bulunmuştur Ölçeğin geçerliliği ise madde analizi ile sınanmış ve ölçekte yer alan soruların geçerli olduğu saptanmıştır (Bağcı, 2007). Öğretmen adaylarına veri toplama araçları uygulanmadan önce, araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve katılımın gönüllü olduğu belirtilmiştir. Verilerin toplanması için ders döneminde iki hafta belirlenmiş ve araştırmaya katılmak isteyen öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde; öğretmen adaylarına ilişkin demografik özelliklerin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonucunda, sınıf eğitimi ve okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun çocuk edebiyatını ve çocuk edebiyatı dersini sevdiklerini, bu dersten hoşlandıklarını ve bu dersin ileriki meslek yaşamlarında kendileri için çok önemli olduğuna inandıkları sonuçlarına ulaşılacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermeyeceği de beklenen sonuçlar arasındadır. Öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutum ölçeği puanlarının öğretim türüne göre de

farklılık göstermeyeceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik olumlu tutumlar sergiledikleri düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatı dersi, tutum, öğretmen adayı

Kaynakça

Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 36(174),* 116-133.

Büyükkavas Kuran, Ş. ve Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1),* 1-17.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.

Demirel, Ş. (2010). Çocuk, Çocuğun Gelişim Özellikleri, İhtiyaçları ve İlgi Alanları. Ş. Demirel (Ed.). *Edebi Metinlerle Çocuk Edebiyatı* (s. 1-42). Ankara: Pegem Akademi.

Karasar, N. (2008). Bilimsel araştırma yöntemi (17. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kıbrıs, İ. (2000). *Uygulamalı Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

Sever, S. (2002). Çocuk Kitaplarına Yansıtılan Şiddet (Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Bağlamında Bir Değerlendirme).

Şirin, M. R. (2007). *Çocuk Edebiyatı Kültürü.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Ulutaş, A. ve Kıymaz, M. S. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı dersine ilişkin beklentileri (Adıyaman ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5(3)*, 69-81.

(11445) Çocukların Oyun Alanları Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi

TUĞÇE AKYOL *Afyon Kocatepe Üniversitesi*
ASLI YÜKSEL *Afyon Kocatepe Üniversitesi*
FATMA BETÜL ŞENOL *Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Oyun kavramı ile ilgili uzun yıllar boyunca farklı bakış açıları ve uygulamaların olduğu görülmektedir. Oyun insanoğlunun var oluşundan beri sürdürdüğü, farklılaşma ve gelişme ile birlikte devam eden, farklı ilgi ve gereksinimlerin en önemli kaynaklarından biridir (Tuğrul, 2010). Çocuklar oyun yoluyla öğrenirler, kendilerini ve yaşadıkları dünyayı oyun yoluyla tanırlar ve kendilerini en iyi oyun sırasında ifade edebilirler (MEB, 2013). Nitelikli donanımlara sahip oyun alanlarında oynayan çocukların sorumluluk duygularının geliştiği ve kavram gelişimlerinin olumlu yönde etkilendiği belirtilmiştir (Argobast, Kane, Kırwan & Hertel, 2009). Okullardaki oyun alanlarının tasarlanırken çocukların fiziksel ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayacak ilkelerin gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Fjörtoft, 2004). Özellikle okul öncesi dönemdeki ve ilkokula devam etmekte olan çocuklar zamanlarının büyük bir kısmını okullarındaki oyun alanlarında geçirmektedir. Çocukların oyun alanlarında geçirdikleri zamanın bilişsel gelişimleri (Pellegrini & Holmes, 2006) ve sosyal gelişimleri (Hart, 1993) ile doğrudan ilişkili olduğunu vurgulayan çalışmaların olduğu görülmektedir. Çocukların oyun alanlarında kazanmış oldukları deneyimlerin onların öğrenme süreçlerini ve akran ilişkilerini de etkilediği belirtilmektedir (Gruenewald, 2003). Ayrıca oyun alanlarındaki tasarım unsurları çocukların davranış, öğrenme, oynama ve diğerleriyle iletişim biçimlerini de belirlemektedir (Özdemir & Çorakçı, 2011).

Son yıllarda çocukların oyun algılarının ve oyuna ilişkin görüşlerinin belirlendiği (Barnett, 2013; Einarsdottir, 2005; Koçyiğit & Başara-Baydilek; Pilten & Pilten, 2013), oyun alanları hakkındaki görüş ve deneyimlerinin belirlendiği (Norðdahl & Einarsdóttir, 2015; Özdemir & Çorakçı, 2011; Christidou, Tsevreni, Epitropou & Kittas, 2013); oyun alanlarının geliştirilmesini ele alan (Aksoy, 2011; Başaran Uysal, 2013; Lucas & Dyment, 2010) çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda çocukların oyun alanlarında vakit geçirmekten keyif aldıkları ve daha çok vakit geçirmek istedikleri ve oyun alanlarının okuldaki en çok tercih edilen alanlar arasında olduğu sonuçlarına ulaşıldığı dikkat çekmektedir (Clark & Moss, 2005; Einarsdottir, 2011; Malone, 2006).

Yapılan çalışmalarda çocukların öğrenme ortamları hakkındaki görüşlerinin dikkate alınması ve ilgili düzenlemelerin bu görüşlerden yola çıkılarak yapılması gerektiği düşüncesi önem kazanmaktadır (Clark & Moss, 2001). Buradan hareketle bu çalışmanın amacı; okul öncesi dönemdeki ve ilkokula devam etmekte olan çocukların okullarındaki oyun alanları hakkındaki görüş ve deneyimlerinin belirlenmesidir. Ayrıca bu çalışma ile çocukların oyun alanları hakkındaki görüşlerinin yanısıra oyun alanlarında en çok sevdikleri yerlerin, etkinliklerin ve oyun alanlarına ilişkin önerilerinin belirlenmesi de amaçlanmaktadır. Çocukların oyun alanlarına ilişkin görüş ve deneyimlerinin belirlenmesinin çocukların okuldaki katılım süreçlerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Fenemonolojik yaklaşım bir olgunun daha iyi ve derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu yöntemin amacı bireyin kendini ve dış dünyayı kendine özgü bir biçimde algılaması, hislerini, algılarını ve öznel yaşantısını anlamak ve yorumşlamaktır (Fraenkel & Wallen, 2008). Bu araştırmada, çocukların oyun alanlarına ilişkin düşünceleri ile fenomenolojik yaklaşım arasında bu bağlamda bir ilişkinin olduğu düşünülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Afyonkarahisar ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarına ve ilkokullara devam eden toplam 200 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu, çocuklar tarafından yapılan resimler ve çocukların oyun alanlarındaki tercihlerini belirleyen fotoğraflar oluşturmuştur.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler; verilerin kodlanması, var olan temaların organizasyonu, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere toplam 4 aşamada analiz edilmiştir. Öncelikle ilk aşamada kayda alınan tüm görüşmeler yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Bu metinler üç araştırmacı tarafından kısmi olarak bir araştırmacı tarafından da bir bütün olarak kodlanmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılığı sağlamak için kısmi kodlanan kısım için bir seri toplantı düzenlenmiş ve kodlar üzerinde bir konsensüs sağlanmıştır. Yapılan kodlamalar daha önceden yarı yapılandırılmış görüşme formunda belirlenen temalara yerleştirilmiş ve yeni temaların çıkabileceği ihtimali devamlı olarak göz önünde bulundurulmuştur. Üçüncü aşamada araştırmadan elde edilen veriler, kodlara ve temalara göre düzenlenmiş ve daha önceden belirlenen temalar dışında, ayrı bir temanın oluşmadığı üzerinde görüş birliğine varılmıştır. Son aşamada, belirlenen temalara göre kodlar yerleştirilerek bulgular elde edilmiş, araştırmacılar tarafından yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi dönemdeki ve ilkokula devam etmekte olan çocukların okullarındaki oyun alanları hakkındaki görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın sonucunda, çocukların oyun alanlarında arkadaşları ile birlikte vakit geçirmekten ve farklı keşifler yapmaktan keyif aldıklarını belirtecekleri düşünülmektedir. Çocukların oyun alanlarına ilişkin en çok oyun, keşif ve akran ilişkilerine ilişkin vurgular yapacakları da beklenen sonuçlar arasında bulunmaktadır. Çocukların oyun alanlarında farklı oyun türlerini deneyebilmek için çeşitli olanaklara sahip olmak istediklerini ve doğal materyallere ihtiyaç duyduklarını vurgulayacakları düşünülmektedir. Ayrıca çocukların yapmış oldukları resimlerde oyun alanlarında yaratıcı biçimlerde tasarlanmış oyun materyallerinin yer alacağı düşünülmektedir. Oyun alanlarının düzenlenirken, çocukların görüşlerinin de dikkate alınması ve ilgili düzenlemelerin de bu görüşlerden yola çıkılarak yapılması gerektiği elde edilen sonuçlar doğrultusunda verilecek önerilerden birini oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: oyun, oyun alanları, çocuk

Kaynakça

Arbogast, K.L., Kane, B.C.P., Kırwan, J. L. & Hertel, B.R. (2009). "Vegetation and outdoor recess time at elementary schools: what are the connections?", *Journal of Environmental Psychology, 29*, 450-456.

Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children: The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.

Clark, A., & Moss, P. (2005). *Spaces to play. More listening to young children using the Mosaic approach.* London: National Children's Bureau for the Joseph Rowntree Foundation.

Einarsdottir, J. (2005). Playschool in pictures: children's photographs as a research method, *Early Child Development and Care, 175*(6), 523-541.

Einarsdottir, J. (2011). Reconstructing playschool experiences, *European Early Childhood Education Research Journal,19*(3), 387-402.

Fjortoft, I. (2004). "Landscape as playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development", *Children, Youth and Environments, 14*(2), 21-44.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2008). *How to design and evaluate research in education,* (7th edition), New York: McGraw-Hill Higher Education.

Gruenewald, D. A. (2003). Foundations of place: A multidisciplinary framework for place conscious education, *American Educational Research Journal, 40*(3), 619-654.

Norðdahl, K., & Einarsdóttir, J. (2015) Children's views and preferences regarding their outdoor environment, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 15*(2), 152-167.

Malone, K. (2006). *Building a child friendly community, Children's Research Workshops Pilot Study report*. Bendigo: City of Bendigo.

Tuğrul, B. (2010). Oyun temelli öğrenme. İçinde R. Zembat (Ed.), *Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri* (s. 35-76). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım A. & Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11447) Anasınıfına Ve İlkokula Devam Eden Özel Gereksinimli Çocukların Sosyometrik Statülerinin İncelenmesi

FATMA BETÜL ŞENOL *Afyon Kocatepe Üniversitesi*
ASLI YÜKSEL *Afyon Kocatepe Üniversitesi*
TUĞÇE AKYOL *Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Günümüzde yaşanan değişim ve gelişimler okullaşma oranındaki artış ve yaşam koşulları doğrultusunda, çocuklar okul öncesi dönemden itibaren okulla tanışmakta ve düzenli olarak akranlarıyla birlikte vakit geçirebilmektedirler. Bu durum çocukların gelişimlerine önemli katkılar sağlarken akran ilişkileri, etkileşim, sosyal konum gibi kavramları ortaya koymaktadır. Çocukluk dönemindeki akran ilişkileri genel olarak incelendiğinde, çocuklar arasındaki akran etkileşimlerini, gelişim düzeyinin yanı sıra çocukların diğerlerine karşı tutumları, bireysel benzerlikler ve farklılıkları, sosyal etkileşim beceri düzeyleri gibi birçok faktörün doğrudan etkilediği görülmektedir. Erken çocukluk döneminde kazanılan olumlu akran ilişkileri çocukların ileriki yaşamlarında sosyal kabullerini ve sosyal yeterliğini doğrudan etkileyerek sosyal yaşama uyumda önemli bir faktör olan akranlarıyla kurdukları etkileşimi güçlendirmektedir. Akran etkileşimlerini başarılı şekilde yürüten çocuklar genellikle çatışma durumlarını daha iyi yönetebilmektedir. İnsanlarla güvenli ilişkiler kurmada da akran etkileşiminin rolü büyüktür. Akranlarıyla sürekli iyi ilişkiler içinde olan çocuklar hem kendine hem de başkalarına güvenmeyi öğrenir. Bununla birlikte; akranlarla kurulan olumsuz ilişkiler saldırganlık, öfke veya içe kapanıklık gibi çeşitli davranış bozuklukları ile ilişkilendirilmektedir. Çocuklardaki akran ilişkilerinin genel yapısını sosyal güç, sosyal konum, akran grupları gibi çoklu sosyal ilişkiler ve çoklu ilişkilerin meydana geldiği toplu ortamlar oluşturmaktadır. Sosyal güç, çocukların bir otorite çocuk tarafından kabul görmesini ifade ederken, sosyal konum çocuğun akran grubu içinde ne kadar tercih edildiği ile ilgilidir. Bu durumlar her ne kadar birbirinden farklı gibi gözükse de aslında birbiriyle sürekli bir ilişki içerisindedir. Akranlar tarafından kabul görme, olumlu akran ilişkileri, normal gelişim gösteren çocuklar kadar özel gereksinimli çocuklar için önemlidir. Özel gereksinimli çocukların genel eğitim sınıflarında normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim almalarını sağlayan kaynaştırma programları, özel gereksinimli çocukların topluma uyumunu ve sosyal olarak kabul görmesini amaç edinmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde kaynaştırma programına dahil olan özel gereksinimli çocukların sosyal etkileşimlerinin, sosyal ve dil becerilerinin, diğer beceri kazanımlarının arttığı görülmektedir. Bununla birlikte, normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara olumlu model olduğu ve böylelikle sınıfa uyumlarını etkileyecek olumlu davranışlar kazandıkları savunulmaktadır. Böylelikle özel gereksinimli çocukların arkadaşları tarafından kabul edilme düzeyinin artacağı düşünülmektedir. Sosyal kabulü yüksek düzeyde olan çocukların akademik beceriler gibi tüm gelişim alanlarında başarılı oldukları belirtilmektedir. Ancak, özel gereksinimli çocukların kaynaştırma programlarında normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabulü ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; özel gereksinimli çocukların genel olarak akranları tarafından görmezden gelindiği ve tercih edilmediği görülmektedir. Bu durumun eğitimcilerin özel gereksinimli çocukların arkadaşlık becerilerini geliştirmesi ile ilgili sosyal kabul desteğine yönelik çalışmalara yeterince dikkat etmemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Özel gereksinimli çocukların gelişimleri için oldukça önemli olan sınıf içindeki sosyal konumlarını belirlemede sosyometri tekniği kullanılan teknikler arasında yer almaktadır. Sosyometri tekniği, çocuğun arkadaş grupları içerisindeki pozisyonunu gösteren bir ölçüttür. Bununla birlikte sosyometri; akranlar arasındaki sosyal kabulü, yaşanan problemleri, toplum içinde nasıl algılandığını, sosyal konumlar arasındaki ilişkilerini ortaya koyar. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde, özel gereksinimli çocukların yaşam içinde önemli bir yere sahip olan sosyal konumlarını inceleyen yeterli sayıda çalışma olmadığı görülmektedir. Özel gereksinimli çocuklar için kaynaştırmanın okul öncesi dönemden itibaren zorunlu olması, okul öncesi dönemde kazanılan her bir becerinin ilkokul döneminde devam etmesi sebebiyle, hem okul öncesi hem de ilkokul dönemindeki özel gereksinimli çocukların sosyal konumlarının incelenmesi gerekliliğine vurgu yapılmalıdır. Özel gereksinimli çocukların sosyal konumlarının, topluma uyumlarının güçlendiği en önemli ortam kaynaştırma programları olduğundan, bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna ve ilkokula devam etmekte olan özel gereksinimli çocukların sosyometrik statülerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli: Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir durumla ilgili etkenler ortam, bireyler, olaylar ve süreçler bütüncül bir yaklaşımla incelenmektedir.

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na resmi bağımsız anaokuluna ve ilkokula devam etmek olan ve sınıflarında bir tane özel gereksinimli çocuğun bulunduğu toplam 200 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amaçlarına bağlı olarak özel gereksinimli çocukların kaynaştırma programına dâhil edildiği sınıflarda bulunan normal gelişim gösteren çocuklar olması çalışma grubu seçiminde önemli bir ölçüt olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından oluşturulmuş 'yarı yapılandırılmış görüşme formu' ile toplanmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde demografik bilgileri içeren sorular (çocuğun yaşı, cinsiyeti ve kaç yıldır

okul öncesi eğitim aldığı, ailesinde engelli bir bireyin olup olmadığı, anne – babanın yaşı, eğitim durumu, çalışıp çalışmama durumu ve mesleği, kardeş sayısı) yer almaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde ise çocukların sosyal konumlarını belirlemek için sınıftaki akran seçimiyle ilgili 3 soru bulunmaktadır. Her bir soru çocuğun seçimde bulunduğu durum ile ilgili akademik alan, sosyal alan ve farklı ortamlar olmak üzere kategorize edilmiştir. Formda çocuklardan en çok birlikte olmak istedikleri 3 arkadaşının isimlerini sıralamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi Veriler, betimsel araştırma yöntemlerinden 'betimsel analiz' yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz sonucunda özel gereksinimli çocukların akranları tarafından 1., 2. ve 3. dereceden tercih edilme durumları frekans ve yüzdeleri hesaplanarak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna ve ilkokula devam etmekte olan özel gereksinimli çocukların sosyometri tekniği ile sosyal konumları belirlenmiştir. Ülkemizde benzer amaçla yapılan çalışmalar incelendiğinde, kaynaştırma programlarına dahil olan özel gereksinimli çocukların genel olarak akranları tarafından görmezden gelindiği ve tercih edilmediği görülmektedir. Bu sonuçlar temel olarak toplumsal tutumlar ve eğitim, özel gereksinimli çocuğun davranış problemleri, iletişim ve sosyal becerilerindeki yetersizlik, akademik başarısının düşük olması gibi nedenlerle ilişkilendirilmektedir. Böylelikle akranları tarafından tercih edilmeyen özel gereksinimli çocuklar toplumsallaşamadığı gibi hem akademik hem de sosyal beceriler açısından çok fazla zorluk yaşayabilmektedirler. Yapılan bu çalışmada ise elde edilen verilerin analizleri devam etmekte olup; çalışmanın sonucunda da hem okul öncesine hem de ilkokula devam eden normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarını tercih etme oranının düşük olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: sosyometri, kaynaştırma, özel gereksinimli çocuk

Kaynakça

Aykır, T. & Çiftçi Tekinarslan, İ. (2012). Okul öncesi dönemdeki zihinsel yetersizliği olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri ve problem davranışlarının karşılaştırılması, Kastamonu Eğitim Dergisi, 20 (2), 627 – 648.

Çuhaloğlu İmrak, H. Ç. (2009). Okulöncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Eratay, E. & Sazak Pınar, E. (2006). Genel eğitim sınıflarındaki zihinsel engel öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin incelenmesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensititüsü Dergisi, 2 (13), 24 – 47.

Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. & Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 23: 169 – 176

Kapcı, G.E. & Çorbacı-Oruç, A. (2003). Okul öncesi çocuklarda sosyometrik yöntemlerin karşılaştırılması. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 10(3).

Karadağ, F., Yıldız Demirtaş, V. & Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 191 – 215.

Ladd, G. W., Kochenderfer Ladd, B. & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. Child Development, 67, 1103-1118.

Walker, S. (2004). Teacher reports of social behavior and peer acceptance in early childhood: Sex and social status differences. Child Study Journal, 34, (1),13-28.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık

(11464) Erken Çocukluk Dönemi Akademik Yeterlik Ölçeği-Öğretmen Formu (EÇAYÖ): Türkçe'ye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

FATMA BETÜL ŞENOL — *Afyon Kocatepe Üniversitesi*

FİGEN TURAN — *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Dünyada yaşanan bilimsel ve teknolojik değişim ve gelişimlerin meydana gelmesiyle birlikte eğitimden de beklentiler artmaktadır. Küreselleşmenin de etkisiyle bu gelişim ve değişimler bireylerin gelişim profillerini de değiştirmektedir. Tüm bu değişimler, günümüzde, hızla yaşam koşullarını da değiştirmekte; buna bağlı olarak da akademik açıdan başarılı, yaratıcı ve eleştirel düşünme, üst düzey düşünme becerilerine sahip nitelikli bireylere olan gereksinim gün geçtikçe daha çok artmaktadır. Nitelikli bireylere ulaşmak için bireylerin gelişim hızlarının en yüksek olduğu erken çocukluk dönemin desteklenmesi gerekmektedir. Özellikle gelişimsel açıdan yaşamın sihirli yılları olarak kabul edilen okul öncesi dönemde akademik becerilerin etkin bir şekilde kazanıldığı bilinmektedir. Ayrıca, okul öncesi eğitim kurumları bu dönemde çocukların sosyal gelişimlerini destekleyerek, onların paylaşma, işbirliği içinde çalışma, problem çözme, kendi kendine karar verme gibi becerilerin geliştirilmesini sağlamaktadır. Tüm bu becerilerin kazanımı çocuklarda erken akademik becerilerin kazanımını desteklemektedir. Okul öncesi dönemde yer alan erken akademik beceriler matematik becerilerini ve okuma yazma becerilerini kapsamaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların eğitim ortamlarında kazanacağı deneyimler daha sonraki eğitim yaşantısında öğreneceklerinin temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde çocuklara uygulanan temel erken akademik beceriler çocukların ilköğretime hazır bulunuşluk düzeyini arttırmakta ve daha sonraki eğitim yaşantısında ileri akademik becerilerinde başarısını önemli derecede etkilemektedir. Kısaca, okul öncesi dönemde çocuklarda doğal olarak var olan merak ve keşfetme yeteneğinin sistemli bir eğitim programı ile düzenlenmesi sonucunda çocukların akademik becerilerinde gelişme gözlemlenmekte ve bu beceriler çocukların tüm yaşamları boyunca kullanabilecekleri becerilerin temelini oluşturmaktadır. Çocukların akademik becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak düzenlemelerin yapılabilmesi ve çocukların okul öncesi dönemden itibaren başarılarının arttırılabilmesi için akademik düzeylerinin erken dönemde çeşitli ölçme araçları kullanılarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Çocukların okul öncesi eğitim kurumuna başladıkları andan itibaren, çocukların gelişimlerini destekleyen, çocukları en iyi şekilde gözlemleyen, nesnel değerlendirmeler yapan kişi eğitim ortamlarının ana sorumlusu öğretmenlerdir (Reid vd, 2014). Türkiye'de alan yazındaki çalışmalara bakıldığında, öğretmen değerlendirmesiyle yapılan, çocukların akademik becerilerinin bütünsel olarak değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracının olmadığı dikkati çekmektedir. Buradan hareketle, okul öncesi dönem çocuklarının akademik becerilerinin bütünsel olarak değerlendirilmesi ve desteklenebilmesi için erken akademik becerilerinin geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla ölçülmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, Amerika'da Reid, Diperna, Missall ve Volpe (2014) tarafından geliştirilmiş "Erken Akademik Beceriler" ölçeğinin Türk çocuklarına uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışmasının yapılması ve Türkiye'de öğretmen değerlendirmesiyle erken çocukluk döneminde akademik becerilerinin bütünsel olarak incelenmesi ve geliştirilmesine yönelik araştırmaların yapılmasına olanak sağlayacak bir ölçme aracının alan yazınına kazandırılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli: 36 -72 aylık çocukların erken akademik becerilerini değerlendirmek üzere geliştirilmiş olan Erken Çocukluk Dönemi Akademik Yeterlik Ölçeği-Öğretmen Formu'nun (EÇAYÖ) (Teacher Rating Scale of Early Academic Competence) Türk çocuklarına uyarlamak amacıyla yapılan bu araştırma genel tarama modelindedir. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar,2007).

Çalışma Grubu: Araştırmanın çalışma grubunu 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokullarına devam eden, normal gelişim gösteren 36 -72 aylık 619 çocuk oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada, çocuklar hakkındaki kişisel bilgileri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen, doğum tarihi, cinsiyet, okul öncesi eğitim kurumuna devam etme süresi bilgilerinin ortaya konulmasına yönelik genel bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada Reid, Diperna, Missall ve Volpe (2014) tarafından geliştirilen Erken Çocukluk Dönemi Akademik Yeterlik Ölçeği-Öğretmen Formu (EÇAYÖ) kullanılmıştır. 85 maddeden oluşan EÇAYÖ, 36 -72 aylık çocukların erken akademik yeterliklerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup Erken Akademik Beceri (38 madde) ve Erken Akademik Başarı Sağlayan Tutum (47 madde) Ölçeklerinin birleşiminden oluşmaktadır. Erken Akademik Beceri Ölçeği yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, matematiğe yatkınlık, erken okuryazarlık, anlama becerisi; Erken Akademik Başarı Sağlayan Tutum Ölçeği öğrenmeye karşı tutum, sosyal ve duygusal yeterlik, ince motor beceri, kaba motor beceri ve iletişim becerileri alt boyutlarından oluşmaktadır. EÇAYÖ, 36 – 72 aylık 619 çocuk için 35 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Verilerin analizi, uygun istatistiksel işlemler kullanarak yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Erken Çocukluk Dönemi Akademik Yeterlik Ölçeği'nin yapı geçerliğine ilişkin bulgular faktör analizi yöntemi ile sağlanmıştır ve güvenirliğinin belirlenmesinde iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alfa hesaplanmıştır. EÇAYÖ'ni oluşturan Erken Akademik Beceri Ölçeği'nin tümüne ait alfa değeri 0,98'dir. Ölçeğin alt boyutlarının alfa değerleri; "yaratıcı düşünme" 0,97; "eleştirel düşünme" 0,97; "matematiğe yatkınlık" 0,96; "erken okuryazarlık" 0,97; "anlama becerisi" 0,94 olarak belirlenmiştir. EÇAYÖ'ni oluşturan Erken Akademik Başarı Sağlayan Tutum Ölçeği'nin tümüne ait alfa değeri 0,99'dur. Ölçeğin alt boyutlarının alfa değerleri; "öğrenmeye karşı tutum" 0,97; "sosyal ve duygusal yeterlik" 0,97; "ince motor beceri" 0,98; "kaba motor beceri" 0,98; "iletişim becerileri" 0,98 olarak belirlenmiştir. EÇAYÖ, çocukların akademik yeterliklerini değerlendirmeye yönelik gelişim temelli bir test olduğundan ve testte yer alan maddeler basitten karmaşığa ve yakından uzağa ilkesi göz önüne alınarak hazırlandığından, Türk çocuklarına uyarlama sürecinde yüksek geçerlik güvenirlik sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: akademik yeterlik, erken çocukluk dönemi, geçerlik, güvenirlik

Kaynakça

Hills, V. (2005). *Preschool preparation: the importance of an early academic foundation*. The Free Library Articles and Books. Erişim http://findarticles.com/p/articles/mi_m0EIN/is_2005_Feb_19/ai_n9774660/

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. baskı). İzmir: Nobel Yayınevi

Mağden, D. & Şahin, S. (2002). Beş-altı yaş grubu çocuklarının akademik becerilerini değerlendirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1*(6), 44-60.

Reid, E. E., Diperna, J. C., Missall, K. & Volpe, R. J. (2014). Reliability and structural validity of the teacher rating scales of early academic competence. *Psychology in the Schools, 51*(6), 535 – 553.

Ulusoy, A. (2003). Öğrenme. Ulusoy, A (Ed.). Gelişim ve Öğrenme içinde. (s. 137-148) Ankara: Anı Yayıncılık.

Unutkan, P. Ö. (2006). *Okul öncesinde ilköğretime hazırlık.* İstanbul: Morpa Yayınları.

Uyanık, Ö. & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim, 3* (2), 118-134.

Uyanık, Ö. & Kandır, A. (2014). Kaufman erken akademik ve dil becerileri araştırma testi'nin 61-72 aylık Türk çocuklarına uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,14*(2), 669-692.

(11497) Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Eğitim İnaçları ve Aile Katılımına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

NİSAN CANSU ERTAN — *ODTÜ*
HASİBE ÖZLEN DEMİRCAN — *ODTÜ*

Problem Durumu

Eğitim felsefesi, eğitim kurumlarında yürütülen tüm eğitimsel süreçlere yön veren, şekillendiren; ve eğitimcilere eğitimin amaç, yöntem ve kapsamını sorgulayan bir bakış açısı kazandıran duygu düşünce ve tutumlar bütünüdür (Cevizci, 2011). Eğitim felsefesi genel olarak eğitimsel tutumları temellendirdiği için; öğretmenlerin eğitimsel süreçlerde genel tutum ve davranışlarından, problem durumlarına yaklaşım açılarından, öğretmen-öğrenci rollerine yönelik inançlarından ve değer yargılarından eğitim felsefelerini anlamak mümkündür. Conti (2007)'ye göre öğretmenlerin eğitim ve öğrenme üzerine görüş ve değer yargıları sınıf ortamlarında açıkça gözlenebilir. Her bir öğretmenin benimsediği, eğitimsel süreçte neyin önemli olduğuna karar vermesini sağlayan bir eğitim felsefesi vardır (Türkeli ve Şenel, 2016). Bu eğitim felsefesinin oluşmasını sağlayan bireyin –öğretmenin- kişisel deneyimleri, hayat koşulları, aile ve çevre etkenlerinin dışında üniversite eğitimi sırasında almış olduğu eğitim felsefelerini konu alan derslerin de etkili olabilmesi mümkündür. Kumral (2016) öğretmenliğin hem ilk yılları için hem de sonrası için Eğitim Felsefesi dersinin önem teşkil ettiğini belirtmiştir. Bartlett ve Burton (2014)' a göre de eğitimin doğası ve amaçları hakkında farklı görüş, inanç ve felsefelerin öğretmen adaylarına sunulması faydalı olmaktadır. Eğitim felsefesi eğitim inançlarını da kapsamakta olup, Yılmaz ve ark. (2011) eğitimcilerin "eğitim inançlarının temel belirleyicisinin eğitim felsefesi olduğunu" söylemişlerdir.

Öğretmenlerin benimsemiş olduğu eğitim felsefesi onların yalnızca eğitim süreçlerini nasıl planlayacakları, yürütecekleri ve değerlendirecekleriyle ilgili olmayıp; aynı zamanda öğrencileriyle, velilerle ve iş arkadaşlarıyla ilgili tutum ve davranışlarını da şekillendirmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin eğitim felsefeleri doğrultusunda eğitsel ortaklarından biri olan ailelere yönelik olumlu veya olumsuz tutuma sahip olmaları olasıdır. Eğitimde önemli bir paydaş olan aileler hakkında öğretmenlerin tutumu literatürde önemli ve geniş yer kapsamaktadır. Örneğin, öğretmenlerin ailelere yönelik olumlu tutumlarının ve aile katılımının önemi, gerekliliği ve faydalarına olan inançlarının eğitimsel sürecin verimliliğini artırdığı pek çok bilimsel araştırma tarafından ortaya koyulmuştur (Baum ve Swick, 2008; Herderson ve Bella, 1994; Sanders ve Epstein, 2005 vb). Eğitim Bilimlerine Giriş dersi gibi Aile Katılımı ve Eğitimi dersi de eğitim fakültelerinin müfredatında zorunlu ders olarak yer almakta ve öğretmen adaylarına bu konuda teorik ve pratik bilgiler sunmaktadır.

Özellikle okul öncesi öğretmenleri açısından ailelerle olumlu ve yapıcı ilişki ve işbirliğinin kurulması ve aile katılımı hakkında olumlu tutumlar sergilenmesi önemlidir (Durand, 2011). Bu dönemde çocuk ve aile arasındaki bağ oldukça güçlü olup eğitimsel açıdan ailelerin katılımını desteklemek eğitim kalitesini olumlu yönde etkileyebilecektir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının genel olarak geçmiş deneyimleri, çevreleriyle ilişkileri, ve almış oldukları mesleki dersler çerçevesinde farklı eğitim inançlarına belli derecede yakınlık veya uzaklık sergilemelerinin aile katılımına yönelik sergiledikleri tutumun yönünü belirleme konusunda etkili olabileceği muhtemeldir. Bu çalışmada, Ankara'daki devlet ve vakıf üniversitelerinin eğitim felsefelerini de konu alan "Eğitim Bilimlerine Giriş" dersi ve "Aile Katılımı ve Eğitimi" dersini almış Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf öğrencilerinin benimsemiş oldukları eğitim inançları ile aile katılımına yönelik tutumları arasındaki muhtemel ilişkiyi araştırmak hedeflenmiştir. Bu amaçla şu araştırma soruları incelenmek üzere belirlenmiştir;

1. Okul öncesi öğretmeni adaylarının eğitim inançları ile aile katılımına yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?

1a) Hangi eğitim inancını benimseyen öğretmen adayları aile katılımına yönelik daha olumlu tutumlar sergilemektedir?

1b) Hangi eğitim inancını benimseyen öğretmen adayları aile katılımına yönelik daha olumsuz tutumlar sergilemektedir?

2. Okul öncesi öğretmeni adaylarının benimsediği eğitim inançları hangileridir?

2a) Hangi eğitim inancı öğretmen adayları tarafından daha çok benimsenmektedir?

2b) Hangi eğitim inancı öğretmen adayları tarafından daha az benimsenmektedir?

3. Okul öncesi öğretmeni adaylarının aile katılımına yönelik tutumları nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada kullanılacak ölçme araçları Yılmaz ve ark. (2011) tarafından geliştirilen "öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarını belirlemede kullanılabilecek Eğitim İnançları Ölçeği" ile Yavuz Güler (2014) tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayları için Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği"dir. Eğitim İnançları Ölçeği 40 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutları şunlardır; daimici, esasici, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim inançları. Öğretmen Adayları için Aile Katılımına Yönelik Tutum Ölçeği ise işbirliğini destekleyici (olumlu) ve işbirliğini engelleyici (olumsuz) tutumlar olmak üzere iki alt boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Her iki ölçek de 'Kesinlikle Katılmıyorum'dan 'Kesinlikle Katılıyorum'a doğru derecelendirilmiş 5li likert tipi yanıtlama biçimine sahiptir. Ayrıca, her iki ölçeğin de geliştiricileri

tarafından geçerlilik açısından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, güvenilirlik açısından ise Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları analizleri yapılmış olup geçerli ve güvenilir veri araçları oldukları ortaya koyulmuştur.

Araştırmacı 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara ilindeki devlet ve vakıf üniversitelerinden 4. sınıf Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine ilgili anketleri uygulamak için gerekli izinleri alıp uygun zamanları belirleyecektir. Daha sonra üniversitelere gidip sınıf ortamında araştırma hakkında öğrencilere gerekli bilgileri verip gönüllü katılım formlarını ve anketleri basılı şekilde dağıtacaktır. Sadece çalışmaya katılma konusunda gönüllü olan kişiler çalışmanın örneklemini oluşturacaklardır. Bu nicel araştırmanın veri analizinde SPSS programı kullanılacak ve betimsel istatistikler, T-testi ve çoklu regresyon analizi teknikleri uygulanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın beklenen sonucu okul öncesi öğretmeni adaylarının baskın eğitim inançlarının ve aile katılımına yönelik tutumlarının belirlenmesi ve ayrıca eğitim inançları ve aile katılımına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmasıdır. İlerlemecilik, varoluşçu eğitim ve yeniden kurmacılık gibi daha öğrenci odaklı, demokratik ve tarafsız kuramlara yakın olan öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik daha olumlu tutumlar sergilemesi, daimicilik ve esasicilik gibi öğretmen odaklı, katı kurallı ve disiplinli kuramlara yakın olan öğretmen adaylarının aile katılımına yönelik daha olumsuz tutumlar sergilemesi mümkündür. Araştırma sonucunda elde edilecek bulgular eğitim bilimleri, okul öncesi eğitimi ve aile katılımı ve eğitimi alanlarında çalışan öğretmenler, yöneticiler, akademisyenler ve politikacılar tarafından kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Felsefesi, Eğitim İnançları, Aile Katılımına Yönelik Tutumlar, Okul Öncesi Öğretmen Adayları

Kaynakça

Bartlett, S., & Burton, D. (2014). Introduction to education studies. (Çev.Ed. Birsel Aybek). Ankara: Anı Yayıncılık.

Baum, A. C., & Swick, K. J. (2008). Dispositions toward families and family involvement: Supporting preservice teacher development. *Early Childhood Education Journal*, 35, 579-584.

Cevizci, A. (2011). Eğitim felsefesi. İstanbul: Say Yayınları.

Conti, G. J. (2007). Identifying your educational philosophy: development of the philosophies held by ınstructors of lifelong-learners (PHIL). *Journal of Adult Education*, *36*(1), 19-35.

Durand, T. M. (2011). Latino parental involvement in kindergarten: Findings from the early childhood longitudinal study. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 33, 469-489.

Güler, Ç. Y. (2014). Öğretmen adayları için aile katılımına yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Faculty of Education*, *3*(2), 213-232.

Henderson, A. T., & Berla, N. (1994). The new generation: the family is critical to student achievement. Washington, DC: Center for Law and Education.

Kumral, O. (2016). A trial for curriculum development: the effect of educational philosophy curriculum on the attitudes towards course and educational views. *Journal of Education and Training Studies*, *4*(3), 174-188.

Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (2005). School-family-community partnership and educational change: International perspective. In A. Hargreaves (Ed.), Extending educational change: *International Handbook of Educational Change*, 202-234. Netherlands: Springer, Erlbaum Associates.

Turkeli, A., & Senel, O. (2016). Physical education teachers attitudes towards philosophy of education and technology. *Educational Research and Reviews*, *11*(15), 1351-1354.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y., & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(1), 335-350.

(11513) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Göre Kişiler Arası Problem Çözme Becerileri ve Arkadaşlık İlişkilerinin Değerlendirilmesi

ÇAĞLAYAN DİNÇER SİNEM İPEK NERGİZ TEKE İLKAY GÖKTAŞ TUĞBA BAŞ EBRU AYDIN

Ankara ÜniversitesiFırat Üniversitesi Ondokuz Mayıs Üniversitesi İstanbul Kültür Üniversitesi

Problem Durumu

Aile ile başlayan sosyalleşme süreci, çocuğun yaşı, dil ve diğer alanlardaki gelişimiyle çevresindeki akran ve diğer bireylerle devam eder. Akranlar çocuğun yaşamında önemli işlevlere sahiptir. Akranlar çocuklar için önemli bir bilgi kaynağıdır. Yaratıcı düşünme, farklı düşünme boyutları, sosyal normlar ve oyun sırasında uygun olan ve uygun olmayan davranışları sergilemeyi bu sayede öğrenirler. Uygun olmayan davranışların yarattığı çatışmalar sayesinde problem çözme becerileri gelişir (Killen, & Coplan, 2011). Kısacası, çocukların toplumsal iletişim ağı akranlarıyla bir araya gelmesiyle gelişmekte ve büyümektedir. Bununla birlikte oyun esnasındaki akran etkileşimleri sosyal becerilerin ortaya çıkmasına ve gelişmesine olanak tanır (Gülay&Akman, 2009).

Çocukların kabul görme ve reddedilme davranışları akran etkileşimlerinin yoğun olarak yaşandığı oyun etkinlikleri sırasında gözlenebilir. Örneğin, etkileşimin yoğun olduğu bir oyuna katıldıklarında, işbirliği, yardımlaşma, fikir alışverişi, karar verme, vb. becerileri kullanırlar. Aynı zamanda bu tür oyunlar esnasında anlaşmazlıklar da yaşamaktadırlar. Ortaya çıkan anlaşmazlıkları çözmek için de alternatif çözüm yolları bulmak zorunda kalabilirler. Bu alternatif çözüm yolları prososyal davranışlar olabileceği gibi antisosyal davranışlar da olabilir. Alternatif çözüm üretmede antisosyal çözümleri kullanma ve sonucundaki başarısızlık çocukların arkadaşlarının reddine, zarar verici davranışı artırma, etkileşimden vazgeçme gibi olumsuzlukları ortaya çıkarmaktadır. (Webster-Stratton ve Lindsey, 1999). Prososyal olarak empati kurma, iş birliği ve paylaşma (Eisenberg ve Mussen, 1989 akt. Dereli İman, 2013) antisosyal olarak da zorbalık, öfkeyi kontrol edememe, agresif davranışlar sergileme, aşağılayıcı sözler sarf etme, inatçılık... vb (Bee ve Denise, 2003) davranışları sayabiliriz. Yapılan araştırmalarda sosyal beceri düzeyi yüksek çocukların sosyal yeterlik seviyelerinin dışlanmış çocuklara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur (Erwin, 1994; Akman ve diğerleri, 2011).

Çocukların antisosyal ve prososyal davranışlar göstermesi kişiler arası problem çözme becerilerini de etkilemektedir. Kişiler arası problem çözme, çocuğun yaşamında karşılaştığı güçlükleri aşmak için kullandığı organize edilmiş becerileri olarak tanımlamaktadır (Shure ve Spivack, 1982). Bu konuyla ilgili olarak okul öncesi dönemde yapılan araştırmalar sınırlıdır ve bu araştırmalar da kişiler arası problem çözme ve akran kabulünün ilişkili olduğunu göstermektedir. Bir araştırmada, problem çözmede başarılı olan çocukların sosyal becerilerinin yüksek olduğu ve akranları tarafından kabul gördüğü ortaya çıkmıştır (Lewis, 1988). Kız ve erkek çocuklarla yapılan bir çalışmada ise kabul görme ve problemlere çözüm üretme arasında arkadaşlarınca çok tercih edilen kızların çok tercih edilen erkeklere göre uygulanabilir çözümler ürettiği, arkadaşlarınca tercih edilmeyen kızların tercih edilmeyen erkeklere göre problemlere işlevsiz çözümler ürettiği bulunmuştur (Mussun-Miller,1993). Bu alandaki araştırmaların az sayıda olması, yapılan araştırmaların öğretmenlerden alınan veriler doğrultusunda gerçekleştirilmiş olup nitel verilerle desteklenmemiş olması ve yetişkinlik döneminde görülen sosyal beceri yetersizliklerinin çocukluk dönemindeki akranlar tarafından kabul görmemeye bağlı olmasının önemi yeni bir araştırma yapma gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, sosyal beceri düzeyi yüksek olan ve olmayan okul öncesi çocukların kişiler arası problem çözme becerilerinin arkadaşlık ilişkileri açısından incelenmesidir. Genel amaç doğrultusundaki özel amaçlarımız şu şekilde belirlenmiştir;

- Sosyal beceri düzeyi ile kişilerarası problem çözme becerileri arasında ilişki var mıdır?
- Çocukların kişiler arası problem çözme becerileri arkadaşlık ilişkileri tarafından desteklenmekte midir?

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın katılımcılarını 2015 – 2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde okul öncesi eğitim almakta olan 109 çocuk oluşturmaktadır. 17'si 48-60 ay, 92'si ise 60-72 ay grubundan olmak üzere 57 kız ve 52 erkek çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi (Gresham ve Eliot, 1990), Okulöncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testi (Spivack ve Shure, 1974) ve araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılmasıyla gerçekleştirilen karma modellerden açıklayıcı desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda değişkenler arasındaki ilişkileri ve bağlantıları ortaya koymak amacıyla ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Bu amaçla Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi–Öğretmen Formundan elde edilen veriler Okul Öncesi Kişiler Arası Problem Çözme Testinden elde edilen veriler ile ilişkilendirilmiştir. Böylece çocukların sosyal beceri düzeylerinin yüksek veya düşük olma durumlarının kişiler arası problem çözme becerileri ile ilişkisi ortaya konmuştur. Araştırmanın nitel boyutu durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Bu aşamada sosyal becerileri yüksek ve düşük olarak belirlenen çocuklar araştırmacılar tarafından gözleme tabi tutulmuştur.

Araştırmacılar tarafından öncelikle grubun sınıf öğretmenlerinden her çocuk için bir Sosyal Becerileri Derecelendirme Sistemi–Öğretmen Formu doldurmalarını istemişlerdir. Ardından bu formlar incelenmiş, toplam puanı en yüksek ve en düşük

olarak belirlenen 2'şer çocuk OKPÇ Testi için seçilmiştir. Çocuklara uygulanan OKPÇ testinin ardından çocuk gözlemlerine geçilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Sosyal beceri düzeyi yüksek olan çocuklarla, sosyal beceri düzeyi düşük olan çocukların kişilerarası problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olacağı beklenmektedir.

2. Popüler çocuklar için Liderlik, Yaratıcılık, İşbirliği yapma, Yüksek sözel beceri, Merak, İyi arkadaşlık ilişkileri, Öz-bakım becerilerinde yetkinlik, Yönergelere uyma, Kurallara uyma, İyi öğrenme becerisi, Kendi kendini motive etme, Dikkat, Ebeveyne doğru bağlanma birimleri analiz sonucunda ortaya çıkarken popüler olmayan çocuklar için; Düşük sözel beceri, Yalnız oyun, Dışlanma, Sözlü saldırgan tutum, Fiziksel saldırgan tutum, Çekingenlik, Öfke nöbetleri, Taklit, Çevreye ilgisizlik, Kendini yetersiz görme, Öğrenme becerilerinde yetersizlik birimleri analiz sonunda ortaya çıkmıştır. Liderlik, Yaratıcılık, İşbirliği yapma, Yüksek sözel beceri, Merak, İyi arkadaşlık ilişkileri, Yönergelere uyma, Kurallara uyma, İyi öğrenme becerisi, Kendi kendini motive etme, Dikkat 1., 2. ve 6. Kategoriler altında; Düşük sözel beceri, Yalnız oyun, Dışlanma, Sözlü saldırgan tutum, Fiziksel saldırgan tutum, Öfke nöbetleri, Taklit, Çevreye ilgisizlik, Kendini yetersiz görme, öğrenme becerilerinde yetersizlik 3., 4. Ve 5. Kategoriler altında; Öz bakım becerilerinde yetkinlik, Ebeveyne doğru bağlanma 7. kategori altında değerlendirilmiştir.Uygulanan frekans analizi sonucu popüler çocuklar için en fazla Liderlik (16), İyi arkadaşlık becerileri (15), İşbirliği yapma (10); popüler olmayan çocuklar için ise Sözlü saldırgan tutum (15), Çekingenlik(11), Çevreye ilgisizlik (9) birimlerinin en yüksek frekansa sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceri, kişilerarası problem çözme, arkadaşlık ilişkileri

Kaynakça

Akman, B., Topçu, Z., Baydemir, G., Şahin, S., Şirin, E. ve Arslan, A. Ç. (2011). 6 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin oyun arkadaşı tercihleri üzerindeki etkisi. *NWSA E-Journal of New World Sciences Academy, 6*(2), 1548-1560.

Bee, H.,&Denise, B. (2003). *Thedevelopingchild*. USA: Pearson.

Dereli İman, E.(2013). Çocuklar için sosyal problem çözme ölçeği'nin 6 yaş grubu için Türkiye uyarlaması ve okul öncesi davranış problemleri ile sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 13*(1), 479-498.

Erwin,P. G. (1994). Social problem solvingsocialbehaviourandchildren'speerpopularity. *TheJournal of Psychology*, 3(128), 299.

Gresham, F. M., ve Eliot, S. N. (1990). *Social Skills Rating System manual.* Circle Pines: American Guidance Service.

Gülay, H., Akman, B., 2009*. Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Yayınları

Killen, M., Coplan, R. J. (2011). *Socialdevelopment in childhood&adolescence.* USA: Blackwell Publishing Ltd. pp. 154.

Musun-Miller, L. (1993). Socialacceptanceandsocial problem solving in preschoolchildren, *Journal of AppliedDevelopmental Psychology,14*, 59-70..

Shure, M.B.,Spivack, G. (1982). Interpersonal Problem-solving in YoungChildren: A CognitiveApproachtoPrevention. *AmericanJournal of CommunityPsychology*, *10*, 341-356.

Webster-Stratton, C.,Reid, J. andHammond, M., (2001). Socialskillsand problem-solvingtrainingforchildren with early-onsetconductproblems: Whobenefits?.*Journal of Child Psychology, 7* (42), 943-952**.**

(11528) STEM Yaklaşımına Dayalı Okul Öncesi Öğretim Uygulama Örneği ve Uygulamanın 5 Yaş Çocukları Üzerine Etkileri: "Haydi, İçme Suyumuzu Yapıyoruz!"

GÜLŞAH GÜNŞEN *Trakya Üniversitesi*
YEŞİM FAZLIOĞLU *Trakya Üniversitei*
EYLEM BAYIR *Trakya Üniversitesi*

Problem Durumu

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan, bedensel, psiko-motor, sosyal, duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitimle kişiliğin şekillendiği, kültürel gelişiminin desteklendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000; Macaroğlu, 2004). Okul öncesi eğitim çocuğun sonraki yaşamında yer alacak öğrenmelerin temelini oluşturması açısından da önemlidir. Bu nedenle çocukların farklı alanlardaki öğrenmelerinin gelişimi için onlara araştırabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri ve problem çözme becerilerini geliştirebilecekleri ortamların sunulması gereklidir. Bu da ancak çocuklara yaparak yaşayarak öğrenme fırsatlarının sunulması ile gerçekleşebilir (Martin, 2001). Çocukların merak duygusunu uyandırarak çevresini tanımasına ve karşılaştığı problemlere çözüm üreterek çeşitli yaşam becerileri ile donanmasını sağlamak okul öncesi dönemde fen eğitiminin amacıdır (Aktaş-Arnas, 2002; Davies, D., ve Howe, A., 2003; Akduman, 2010). Okul öncesi dönemde yapılan fen eğitimi çalışmaları çocukların merak, araştırma ve problem çözme becerilerinin yanı sıra psiko-motor, duygusal ve bilişsel gelişimlerine de önemli katkılar sağlar (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2007). Okul öncesi dönemde çocuklar matematik ve fen konularına karşı oldukça pozitif tutumlar sergiledikleri düşünülünce (Lind, 2005), çocukların bu dönemde üst düzeyde olan bu tutumlarını destekleyen, ilgilerini çeken ve sürdüren, çocuğu merkeze alan yaklaşımlar önem kazanır.

Okul öncesi dönemde çocuklar fen, teknoloji, matematik, mühendislik, bilimsel kavramlar dâhil birçok kavramı kazanmaya başlar. Çocuklara bu kavramlar kazandırılırken; yeni edindikleri kavramları uygulamalarını, kendilerinde var olan kavramlarla birleştirerek genişletmelerini ve yeni kavramları kendilerinin yapılandırarak öğrenmelerini sağlayacak uygulamalara gereksinim duyulur (Günşen, 2016). Çocukların bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarını aynı anda destekleyerek öğretecek yaklaşım kuşkusuz ki STEM yaklaşımıdır (Akgündüz, 2016). STEM, Fen (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) kelimelerinin baş harflerinin kısaltmasından meydana gelmiştir (Gonzalez ve Kuenzi, 2012). Çocukların STEM alanlarını bütünleştirerek bilim öğrenmelerinin sağlanması küreselleşen bu çağın gereği olarak önemlidir. STEM yaklaşımının temelleri ABD' de atılmış olup yaklaşımda Fen-Teknoloji-Matematik ve Mühendislik alanlarının birlikte öğretilmesi fikri yer almaktadır. Howard Gardner 21.yy becerilerinin önemini vurgular bir uyarıda bulunarak çocuklarımızın makinaların yapamadığı işleri yapabilecek bilgi ve becerilerle donatılması gerektiğini belirtmektedir. Yani çocuklarımız fizik, kimya, biyoloji ve matematik gibi temel bilimlerin ortaya koyduğu kuramsal bilgileri alıp teknoloji ve mühendisliği harmanlayarak yaşama değer katacak yenilikler yapması gerekmektedir (STEM Raporu, 2015). Ancak okul öncesi dönemde STEM yaklaşımının uygulanabilmesi için öncelikle STEM yaklaşımı doğru şekilde bilinmeli ve bu konuda uygulamalar yapılmalıdır. Ülkemizde STEM yaklaşımı ile ilgili ilk çalışmalar Bilkent Üniversitesi öncülüğünde başlatılmış ve 2013 yılında Kayseri ilinde ilk pilot uygulamalara başlanmış, bunun yanı sıra birçok devlet üniversitesinde ve özel üniversitede STEM eğitimi üzerine çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır (Adıgüzel, Ayar, Çorlu ve Özel, 2012). Okul öncesi çocuklarına yönelik olmasa da okul öncesi öğretmenlerine yönelik bir çalışma ODTÜ BilTeMM Öğretmen Atölyeleri ile gerçekleşmiştir. Kısacası son dönemde Türkiye'de de birçok araştırmacı STEM konusunu çalışmakta ve bu alanda makale, bildiri, rapor yazmaktadır. Ancak yapılan çalışmaların hedef kitlesinin ilköğretim ve üstü çocuklar olduğu, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik uygulamaların çok az olduğu görülmektedir. Bu eksiklikten yola çıkılarak yapılan bu araştırmada; okul öncesi dönem çocuklarının gelişimlerine uygun biçimde çocukların bilimsel kavramları öğrenmelerini sağlayacak ve bunu yaparken de Fen-Teknoloji-Matematik ve Mühendislik alanlarındaki gelişimlerini destekleyecek STEM yaklaşımına uygun şekilde planlanan *"Haydi İçme Suyumuzu Yapıyoruz!"* uygulama örneği tanıtılmış ve bu uygulama örneğinin 5 yaş çocuklarının STEM alanlarına olan etkisi araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Deneysel araştırma türünde olan bu araştırmanın katılımcılarını Edirne ilinde bağımsız bir anaokulunda bulunan 5 yaşındaki 20 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada veriler nitel araştırma yöntemi kullanılarak toplanmış ve veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 5 yaş çocuklarındaki STEM alanlarındaki gelişimlerini belirleyici yarı yapılandırılmış mülakat ölçüm aracı olarak kullanılmıştır. Ölçüm aracı 4 boyuttan (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) oluşmakta olup *fen boyutunda;* güneş ve güneş enerjisi ile ilgili bilimsel kavramlar, *teknoloji boyutunda;* etkinlikte kullanılan materyaller ve bilgisayar hakkında sorular, *mühendislik boyutunda*; mühendislik-tasarım döngüsüne uygun şekilde güneş enerjisi kullanılarak neler yapılabileceğine yönelik sorular, *matematik bölümünde ise;* sayıları tanımalarına yönelik sorular yer almaktadır. Bu çalışmada çocuklara ölçüm aracı olarak STEM alanlarındaki gelişimlerini belirleyici mülakat ön test olarak uygulandıktan sonra araştırmacılar tarafından MEB okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım göstergelerden yararlanılarak STEM ders planı şeklinde hazırlanan STEM yaklaşımına dayalı *"Haydi İçme Suyumuzu Yapıyoruz!"* uygulama örneği günde 5 saat olacak şekilde 2 gün uygulanmıştır. Uygulama örneği 4 farklı STEM alanını (Fen, Teknoloji, Mühendislik

ve Matematik) desteklemeye yönelik olarak 4 farklı bölümden oluşmuştur. (fen alanı öğrenimini destekleyici 5E modeli basamaklarının uygulandığı *Bilimi Sorgulayarak Öğreniyoruz* bölümü, mühendislik-teknoloji-matematik alanlarını destekleyici projelerin yer aldığı ve çocukların yaratıcılık, hayal gücü, eleştirel düşünme becerilerinin desteklendiği *Proje Atölyesi Uygulamaları* bölümü, çocuklarda bilim insanı imajının oluşumunu desteklemek ve bilimsel ortamları tanıtmak amacıyla *Kongremizi Yapıyoruz Haydi Kongreye* bölümü ve okul öncesi eğitimin olmazsa olmazı olan eğitim sürecine ailenin de katılarak çocukların öğrenmelerini anlamlı kılmak için *Ailemiz de Yanımızda* bölümü oluşturulmuştur. Uygulama sonrasında mülakat son test olarak tekrarlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçüm aracının fen boyutundan elde edilen bulgularda çocukların güneş ve güneş enerjisi ile ilgili kavramları öğrendikleri; teknoloji boyutundan elde edilen bulgularda çocukların etkinlikte kullanılan materyaller ve bilgisayar hakkındaki bilgilerinin geliştiği, mühendislik boyutundan elde edilen bulgularda çocukların mühendislik-tasarım döngüsüne uygun şekilde güneş enerjisi kullanılarak çeşitli projeler üretebildikleri ve matematik boyutundan elde edilen bulgularda çocukların sayıları ön testteki cevaplarına oranla daha iyi tanıdıkları görülmektedir. Sonuç olarak bu araştırmada STEM yaklaşımına uygun olarak planlanan *"Haydi İçme Suyumuzu Yapıyoruz!"* uygulama örneği 5 yaş çocuklarının STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) alanlarını ve 21.yy becerileri olarak ifade edilen yaratıcılık, eleştirel düşünme, iş birliği içinde çalışma ve iletişim kurma becerilerini geliştirerek bilime karşı yaklaşımlarını olumlu şekilde etkilemiştir.

Anahtar Kelimeler: STEM, Okul Öncesi STEM Uygulama Örneği, Güneş ve Güneş Enerjisi

Kaynakça

Adıgüzel, T., Ayar, M. C., Corlu, M. S., ve Özel, S. (2012). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) eğitimi: Disiplinlerarası çalışmalar ve etkilişimler. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi"*nde sunulmuş bildiri, Niğde, Turkey.

Akduman, G.G. (2010). Okulöncesi Eğitim Tanımı ve Önemi. Gülden Uyanık Balat (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş* içinde. Pegem Akademi, Ankara.

Aktaş-Arnas, Y. (2002). Okul Öncesi Dönemde Fen Eğitiminin Amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 6(7):1-6.

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar M. (2000). *Okulöncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları*, Ya- Pa Yayınları, İstanbul.

Akgündüz, D. (2016). STEM Eğitimi Alan Öğretmenlerin Stem Eğitimi Ve Bileşenleri İle İlgili Görüşleri. *12. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi,* 28-30 Eylül, Trabzon.

Alisinanoğlu, F.,Özbey, S. ve Kahveci, G. (2011). *Okul Öncesinde Fen Eğitimi*, Maya Akademi, Ankara.

Davies, D. ve Howe, A. (2003). *Teaching Sicence, Deisngand Technology in the Early Years,* Php Publishing, London.

Gonzalez, H. B. ve Kuenzi, J. J. (2012). Science, technology, engineering and mathematics (STEM) education: A Primer. Congressional Research Service. https://www.fas.org/sgp/crs/misc/R42642.pdf.

Günşen, G. (2016). *Yapılandırıcı Yaklaşıma Dayalı Bilim Öğretiminin 5 Yaş Çocukları Üzerindeki Etkileri.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Öğretmenliği, Edirne.

Lind, K. K. (2005). *Exploring Science in Early Childhood Education,* Thomson Delmar Publishing, United States of America.

Macaroğlu Akgül, E. (2004). *Fen ve Doğa Etkinlikleri*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Martin J. D. (2001*). Constructing Early Childhood Science,* Delmar Cengage Publishing, United States Of America.

STEM Eğitimi Türkiye Raporu "Günün Modası mı Yoksa Gereksinim mi?" İstanbul Aydın Üniversitesi. http://www.naeyc.org/content/research-news-you-can-use-play-vs-learning.

(11575) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Materyallerinde Değerler Eğitimi

GAMZE BİLİR SEYHAN *Ege Üniversitesi*

ŞAKİRE OCAK KARABAY *Ege Üniversitesi*

Problem Durumu

Erken dönemde çocuklarla çalışan öğretmenlerin çocukların yaratıcılıklarını desteklemeleri, onlara özgür ve keşfedebilecekleri bir ortam sunmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler sağlayacakları özgür ve yaratıcılığın gelişmesini destekleyen bir eğitim ortamıyla çocukların sorumluluk sahibi olmalarını ve uygun durumlarda karar vermelerini ve keşfedebileceklerini destekleyebileceklerdir (Fox & Schirrmacher, 2014). Bu noktada, okul öncesi öğretmenlerinin çocukların yaratıcılıklarını geliştirme konusunda donanımlı olmaları ve eğitim ortamında çocukların yaratıcılıklarını desteklemeleri gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenleri, eğitim ortamlarına çocukların üretebilecekleri, düşünebilecekleri ve verimli vakit geçirebilecekleri bir şekil verme görevine sahiptirler.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların gelişimlerini ve öğrenmelerini destekleme, yaratıcılıklarını geliştirme gibi görevlerinin yanında, çocukları toplumsal yaşama hazırlamak için sahip oldukları bir takım görevleri de bulunmaktadır. Özellikleri gereği sosyal bir varlık olarak nitelendirilen insan, içinde bulunduğu toplumun kültürünü edinerek bu topluma uyum sağlamakta ve bu toplumun bir parçası haline gelmektedir. Toplumsal kültürün öğeler olarak sayılabilecek inançlar, fikirler ve normlar, toplumsal yapı içerisinde birer değer olarak ifade edilmektedir (Tural, 1992). Eğitim ve toplumsal düzeni uzun yıllardır etkileyen değer kavramı modern toplumu oluşturan en önemli manevi kaynaklar arasında kendisine yer bulmaktadır (Beachum, McCray, Yawn & Obiakor, 2013). Bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarıyla yakından ilişkisi bulunan (Kuşdil & Kağıtçıbaşı, 2000) değerler, bireylerin çevreleri, kültürel özellikleri, deneyimleri ve eğitimleri gibi pek çok faktör nedeniyle farklılık gösterebilir (Uyanık Balat & Dağal, 2006). Pek çok şeyin temelinin atıldığı dönem olarak nitelendirilen erken yıllar, çocukların değerlere ilişkin ilk bilgileri edindikleri dönem olarak da ifade edilebilir (Baloğlu & Balgalmış, 2005; Uyanık Balat & Dağal, 2006). Özellikle okul öncesi dönemde, değerlere yönelik doğru bilgileri edinecek çocukların kendi ve başkalarının değerlerinin farkında olan ve bu değerlere saygı duyan yetişkinler olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, bu dönemde değerler ile ilgili edinilecek etkili deneyimlerin değerlere saygılı bir neslin yetişmesine katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Bu katkının en üst düzeye ulaşmasını ve çocukların değerleri doğru şekilde öğrenmesini sağlayabilecek en etkili kişilerden biri okul öncesi öğretmenleridir. Öğretmenlerin mesleki yaşamlarında değerler eğitimi konusunu işlevsel bir şekilde ele alabilmesi için lisans eğitimlerinde bu konulara yönelik dersler almaları ve bu konularda deneyim kazanmaları beklenmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında, bu çalışma kapsamında Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında yürütülmekte olan "Yaratıcılık ve Geliştirilmesi (3.sınıf)" dersi kapsamında, "değerler eğitimi" teması çerçevesinde öğretmen adaylarının ürettikleri ve okul öncesi eğitimde yer alan etkinliklerde kullanılabilecek yaratıcı eğitim materyalleriyle ilişkili özgün örnekleri tartışmak amaçlanmaktadır. Böylelikle, öğretmen adaylarının yaratıcılığın desteklenmesi konusunda bilgiler edinirlerken, değerler eğitimi konusunda da deneyim kazanmaları için bir fırsat yaratılmaya çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Çalışma kapsamında doküman inceleme yöntemi kullanılarak veriler elde edilmiştir. Doküman incelemesi, öğrenciler tarafından yapılan ödevleri, ders planlarını, girilen sınavları, öğretmen ve öğrencilerin kullandıkları kitapları incelenmek amacıyla sıklıkla kullanılan bir yöntemdir ve bu bağlamda eğitim alanında sıklıkla kullanılan bir yöntem olarak ifade edilebilir (Baş & Akturan, 2008; Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu bilgilere dayanarak araştırmacılar bu çalışmada, Yaratıcılık ve Geliştirilmesi dersi kapsamında öğretmen adayları tarafından geliştirilmiş olan değerler eğitimi temalı materyallerin tanıtımı amacıyla doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu temanın altında çeşitli konular tartışılmış, çeşitli araştırmalar yapılmış ve ele alınacak değerler öğretmen adaylarıyla birlikte belirlenerek bunlar üzerinden çalışmalar yürütülmüştür. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören öğretmen adayları, 2016 – 2017 eğitim yılında aldıkları Yaratıcılık ve Geliştirilmesi dersinde okul öncesi eğitimde yaratıcılık, yaratıcılığın kullanımı ve yaratıcı ürünler geliştirme konusuyla ilgili bilgilendirilmişlerdir. Erken çocukluk eğitiminde yaratıcılık kapsamında ele alınabilecek özgün materyaller öğretmen adaylarıyla paylaşılmış, böylelikle öğretmen adaylarının bu konuda somut örnekler görmeleri sağlanmış ve kendi tasarımları için bir temel oluşturabilmeleri için bir eğitim ortamı sunulmuştur. Okul öncesi dönemde ele alınabilecek değerler çerçevesinde, öğretmen adayları araştırmacıların rehberliğinde düşünsel bir süreç yaşamışlar, yaratıcı yollarla çeşitli tasarımlar üzerinde düşünmüşler, kendi tasarımlarını çizmişlerdir. Ayrıca, tüm grubun yaratıcılığını destekleyecek şekilde öğretmen adaylarının tasarımlarını arkadaşlarıyla paylaşmaları ve tasarımları üzerinde fikir alış verişi yapmaları sağlanmıştır. Bu süreçte öğretmen adayları tarafından ortaya çıkarılan ürünler araştırmacılar ve tüm grupla birlikte değerlendirilmiş ve süreçle ilişkili görüşleri grup olarak tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma kapsamında, Yaratıcılık ve Geliştirilmesi dersinde okul öncesi öğretmen adaylarının ortaya çıkardıkları ürünler tanıtılmıştır. Materyallerin yanı sıra, bu ürünlerin ortaya çıkarılma sürecinin de paylaşılması hedeflenmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarına değerler eğitimi teması altında yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecekleri, kullanabilecekleri ve

geliştirebilecekleri bir eğitim ortamı ve etkili bir deneyim fırsatı sunulmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarına yaratıcılık ve değerler konusundaki orijinal görseller, yeni fikirler ve tartışma fırsatı sunulmuştur. Bu bağlamda, öncelikle öğretmen adaylarının kendi yaratıcılıklarını keşfetmeleri ve daha sonra okul öncesi çocuklarının yaratıcılıklarını geliştirebilmeleri için bir temel oluşturmaları hedeflenmiştir. Ayrıca, öğretmen adayları çocuklarla çalışabilecekleri değerler konusunda fikir sahibi olmuşlar, çeşitli araştırmalar yapmışlar ve bu konuda ürün ortaya çıkarmak adına yaratıcı bir süreç içerisine girmişlerdir. Tüm bu bilgiler ışığında, bu sürecin öğretmen adaylarının gelişimleri için eğitsel bir değer taşıdığı düşünülebilir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, yaratıcılık, değerler eğitimi

Kaynakça

Baloğlu, M. & Balgalmış, E. (2005). İlköğretim ve ortaöğretim yöneticilerinin öz değerlerinin betimlenmesi: Tokat ili örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi, 3*(10), 19- 31.

Baş, T. & Akturan, U. (2008). Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo 7.0 ile nitel veri analizi. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Beachum, F. D., McCray, C. R., Yawn, C. D., & Obiakor, F. E. (2013). Support and importance of character education: Pre-service teacher perceptions. Education, 133, 4, 470-480.

Fox, J. E. & Schirrmacher, R. (2014). Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi. (N. Aral & G. Duman, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kuşdil, M.E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve schwartz değer kuramı. Türk Psikoloji Dergisi, 15 (45), 59-76.

Tural, S. (1992). *Kültürel kimlik üzerine düşünceler*. Ankara: Ecdad Yayınevi.

Uyanık Balat, G. U., & Dağal, A. B. (2006). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi etkinlikleri. Ankara, Kök Yayıncılık.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11703) Okul Öncesi Ve Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine İlişkin Tutumları

RAHİME ŞUBAŞ

Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Problem Durumu

Giriş

Ülkemizde erken çocukluk eğitimiyle ilgili literatüre bakıldığında çocukların fen eğitimi, okuma yazma becerileri, matematiksel becerileri hakkında çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen çocukların ya da onların eğitimcilerinin sanatsal becerileri hakkında belli başlı çalışmalar dışında pek fazla araştırmaya yer verilmemiştir. Hızla değişen dünyanın ve teknolojik gelişmelerin toplumların eğitime bakış açılarını şu yönde etkilediği görülüyor: "Eğitim hızlı bilgiye ulaşan, rekabetçi iş dünyasıyla başa çıkabilen, yaratıcı ve problem çözme becerilerine sahip olan bugünün çocuklarını geleceğin iş gücünü yetiştirmelidir." Bu anlayışın toplumumuzda oluşturduğu yansıma çocuklarının genel kültür ve genel yetenek sorularından oluşan sınavları başarıyla geçerek iyi bir okulu kazanmasını isteyen velilerin matematik, fen ve okuma derslerini eğitimin en önemli bileşeni olarak görmesi sanat derslerinin ise güzel bulunmasına rağmen başarı için önemli görülmemesi. Erken yaşlarda eğitim gören çocukların müzik eğitimlerinin kalitesinin arttırılmasında öğretmen tutumlarının rolü nedir ve öğretmenlerin müzik eğitimine ilişkin tutumlarını bazı değişkenler nasıl etkiler. Okul öncesi ve İlkokul çağındaki öğrencilerin sanat dallarına ait ilgi, yetenek ve becerilerinin yönlendirilmesinde etkin rol oynayan öğretmenlerin önemli bir sanat dalı olan müziğin öğretimi konusunda tutumlarını anlamak milli eğitimimizin niteliğinin arttırılması yönünde kaynak teşkil edecektir. Hazırlanan programların uygulanabilirliğinin tespiti başka etkenlerle beraber program uygulayıcılarının tutumlarının incelenmesiyle mümkün olabilir. Milli Eğitim Bakanlığının bir süredir devam ettirdiği müfredat yenileme çalışmalarının sonunda yeni müfredat programının çerçevesi belirlenmiş ve bu müfredata göre resim ve müzik gibi sanat, beden eğitimi gibi spor derslerinin haftalık ders saati arttırılmıştır. Yeni müfredatta temel eğitimin müzik derslerinin kazanımlarının neler olacağı taslak halinde ilgililerin görüşlerine sunulmuştur. Bakanlığın çalışmalarına paralel olarak bu çalışmada Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin Müzik eğitimine ilişkin tutumları incelenecektir.

Evrenin ritimsel bir yapı ile kurulması, gezegenler ve dünyanın ritmik hareketler sergilemesi insanın bu ritimler yumağına bağlı olarak dünyaya gelmesi (Morgül, 2006: 11) aynı zamanda kendinin ve doğadaki seslerin güzelliğinin farkına varması evde, okulda; radyoda, televizyonda, sokakta duyup öğrendiği veya icra ettiği müzikle beslenmesi müziğin insan yaşamında ne derece önemli olduğunun göstergesidir. Müziğin insan yaşamındaki yeri ve önemi, onun insan yaşamının değişik boyutlarındaki çok yönlü işlevlerinden kaynaklanmaktadır. Bazen eğlence, bazen terapi, bazen tedavi aracı olarak kullandığımız müziğin hayvan ve bitkiler üzerinde dahi etkili olduğu bilinmektedir (Öztürk, 2005: 16). Müzik bireyin kendini tanımasına, kendine güvenmesine, kendini gerçekleştirmesine, yaşamını zenginleştirmesine ve böylece kendine daha sağlıklı ve mutlu bir yaşam kurmasına olanak sağlar (Uçan 1996).

Erken yaşlarda ses ve müzik çocuğun dokunma eğitiminden sonra gelen en önemli eğitimidir ve beyin gelişimi için çok önemlidir. İyi bir nesil yetiştirmek için müziği kullanmamız gereklidir (Madi, 2015: 46).

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Bu çalışma betimsel bir çalışma olup tarama modellerinden genel tarama yöntemiyle hazırlanmıştır. Tarama Araştırmaları bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin, ilgi beceri yetenek tutum vb. özelliklerinin ortaya konduğu diğer araştırmalara nispeten büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, 2014: 177). Tutumların pek çok tanımı yapılmıştır. Bunlardan birtanesi Özgüven'in tanımına göre "bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlenen duygusal bir hazıroluş hali ve eğilimidir" buna göre tutumlar davranışa hazırlayıcı bir öneğilimdir. Bu sayede kişinin ileride göstereceği davranış hakkında araştırmacılara ipuçları verebilir. Bir toplamalı sıralama tekniği olan Likert Ölçeği tutum ölçekleri içinde hazırlama kolaylığı ve kullanışlılığı nedeniyle en yaygın kullanılanıdır (Tavşancıl, 2014: 139).

Bu çalışma gerekli izinler alındıktan sonra 2016-2017 Eğitim ve Öğretim yılının Eylül Ayında Kilis ili merkezdeki bağımsız anaokulları ve ilkokullarda yürütülmüş toplam 166 okul öncesi ve sınıf öğretmeni araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Çalışmada Şeker ve Saygı (2013) tarafından hazırlanan Müzik öğretimine ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Beşli likert tipi ölçekte aşağıdaki üç faktör bulunmaktadır.

1. Müzik öğretimine önem verme

2. Müzik dersine ilişkin duygu ve düşünceler

3. Müzik öğretimine ilişkin akademik çalışmalar yapmak.

Katılımcılardan ölçek yanında demografik bilgileri ve hizmet öncesi müzik eğitimleri ile alakalı bilgi edinmeye yönelik bir form daha verilerek etik kurallar çerçevesinde bu formu doldurmaları istenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonunda Erken yaşta çocuklara müzik eğitimi verecek okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin Müzik eğitimine yönelik tutumları nasıldır. Bu tutumlar Öğretmenlerin demografik yapılarından, hizmet yıllarından ve hizmet öncesi aldıkları müzik eğitiminin süresinden nasıl etkilenir gibi soruların cevapları ortaya konulmaya çalışılacaktır. Literatürde Öğretmenlerin müzik eğitimi konusunda yeterlikleri ya da öğretmen adaylarının tutumları ile ilgili araştırmaların yanında okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimine yönelik tutumları alandaki çalışmalara yeni bir boyut kazandıracaktır. Geçmişte Young, müzik öğretiminde sınırlı bir müzikal geçmişe sahip okul öncesi öğretmenlerinin etkinliğini araştıran bir çalışmada, öğretmenlerin müzik bilgisinin, çocukların müzikal gelişiminde girişkenlik gayret ve gönüllü olma gibi öğretmen özelliklerinden daha az etkisi olduğunu bulmuştur. Göreceli olarak yeterli eğitim almamış ve önemli müzik yeteneğine sahip olmayan öğretmenler, okul öncesi dönem öğrencileri ile etkili bir müzik programı yürütmeyi öğrenebilir ve çocukların müzik yeteneklerinde belirgin bir iyileşme sağlayabilir. Müzikal gelişimle ilgili benzer bazı araştırmalar da aslında müzikal olamayan faktörlerin de müzikal faktörler kadar etkili olduğunu gösterdi (Greenberg, 1976: 1-20). Buna göre Öğretmenlerin tutumlarının bilinmesi eğitim araştırmaları için önemlidir ve Milli Eğitimimizin kalitesinin arttırılması yönünde fayda sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmeni, sınıf öğretmeni, erken çocukluk, müzik eğitimi

Kaynakça

Kaynaklar

Barış, D. ve Özata, E. (2009). Sınıf öğretmenliği anabilim dalında alınan müzik-müzik öğretimi derslerinin öğretmenlik uygulamalarındaki yansımaları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9(8).

Bılhartz, T.D., Bruhn, R.A. and Olson, J.E. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology,* 20(4): ISSN: 0193-3973.

Bulut, D. (2014). Okulöncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerini uygulama durumları. *The Journal Of Academic Social Science Studies,* 25(1).

Cunningham, J. G. and Sterling R.S.(1998). Developmental change in the understanding of affective meaning in music. *Motivation and Emotion*, 12(4).

Gharavı, G. J. (2010). Music skills for preschool teachers: needs and solutions. *Arts Education Policy Review*, 94:3, 27-30, doi: 10.1080/10632913.1993.9936914.

Göncü, İ. (2010). Okul öncesi eğitimde müzik eğitiminin temel sorunları. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 18(2).

Greenberg, M. (1976). Research in music in early childhood education: a survey with recommendations. *Council for Researchin Music Education,* stable url: http://www.jstor.org/stable/40317387.

Koca, Ş. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik derslerine ilişkin yeterliklerinin değerlendirilmesi. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(I3).

Levinowitz, L. M.(2013). The importance of music in early childhood. *Musıc Together*. Princeton NJ, USA.

Madi, B. (2015). Müzik ve beyin. İçinde İsmihan Artan (Ed.), *Okul Öncesinde Müzik Eğitimi* Ankara: Hedef CS Basın Yayın.

Morgül, M. (2006). *İlk Çocuklukta Müzik Nasıl Öğretilir*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Öztürk,A. (2005). *Okul öncesi Eğitimde Müzik.* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Şeker, S ve Saygı, C. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Turkısh Studies,* 8(8).

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.* Ankara: Nobel Yayıcılık

Umuzdaş, S. ve Levent A. (2012). Müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik işleyişine yönelik görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).

Yavuzer, H. (1996). *Çocuk Psikolojisi.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

(11711) Blok Oyunlarına İlişkin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

AYŞE BELGİN AKSOY *Gazi Üniversitesi*

MERVE KARAKAŞ AKSOY *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Okul öncesi eğitimde sağlıklı, iyi yetişmiş, tüm gelişim alanlarında yaşının gerektirdiklerini yapabilen ve kazandırılmak istenilen davranışlara sahip nesiller yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu dönem çocuklarına yönelik kazanım ve göstergeler ele alınarak hazırlanan etkinlikler de oyun temelli olmalıdır (MEB,2013).Çünkü çocuk oyun aracılığı ile öğrenir, yaşadığı dünyayı oyun ile anlamlandırır, kendisini en kolay ve en rahat oyun ile ifade eder (Youngquist ve Pataray-Ching,2004).Oyunlar, çeşitli şekillerde gruplandırılmıştır. Oynanan materyale göre oyun çeşitlerine bakıldığında evcilik oyunları,yapı-inşa oyunları, manipülatif oyun ve doğal materyaller ile oyun şeklinde sınıflandırılmıştır (Kolcu,2014).Yapı-inşa oyunları, çocukların yaratıcılıklarını destekleyen materyaller ile oynanmaktadır ve bu oyunda çocuklar hayallerindekileri inşa etmektedir. Çocuklar, yapı inşa oyunlarında çeşitli materyaller kullanır. Bu materyaller arasında bloklarda vardır (Sevinç,2004;Poyraz,2003). Çocuğun çeşitli boyutlarda ünite bloklarını kullanarak oynadığı oyunlara blok oyun denir (Kieff ve Wellhousen,2001). Yapı materyalleri arasında bulunan blok oyuncaklar, çocuğun yaratıcılığını kullanarak inşa ettiği; legolar, yap-bozlar, ünite blokları, plastik bloklar, ahşap bloklar, renkli bloklar gibi çeşitleri olan oyuncaklardır (Phelps,2012).Bloklar ilk olarak Froebel(1885) tarafından eğitimsel bir amaç ile kullanılmaya başlamıştır ve geometrik şekillerde üretilmiştir (Phelps, 2012).Patty Smith Hill (1868-1946),Froebel'in tasarladığı blok oyuncaklarını geliştirmiştir, yeni blok oyuncak tasarımları yapmıştır ve blokların boyutlarını büyütmüştür. Caroline Pratt(1867–1954) 'te Patty Smith Hill ile birlikte blok oyun ve oyuncakları hakkında çalışmalar yapmıştır ve çocukların anlamlı eğitimsel tecrübeler yaşaması için bloklar ile eğitim ortamı yaratarak yapı inşa oyunları ve dramatik oyunlara destek vermiştir (Phelps, 2012).Günümüzde de Caroline Pratt'in dizayn ettiği bloklar aynı şekil ve boyutlar ile halen üretilerek kullanılmaktadır. Maria Montessori'de (1870-1952) blokları temel öğrenme materyalleri olarak kullanmıştır (Hirsch, 1996). Okul Öncesi Eğitim Programında da öğrenme merkezlerinden biri olan blok merkezinde bu bloklara yer verilmiştir.Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) oyun temelli bir programdır ve oyun aracılığıyla öğrenme programın ve okul öncesi eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Program öğrenme merkezlerine de önem vermektedir ve özenli, dikkatli, çocukların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde düzenlenmiş öğrenme merkezleri programında başarıya ulaşmasını sağlamaktadır. Programda yer verilen öğrenme merkezlerinden biri olan blok merkezi; farklı boyut, şekil ve renklerde, farklı materyallerle yapılmış bloklardan oluşur ve çocukların yaratıcılıklarını kullanmasına olanak tanır (MEB,2013). Özsırkıntı, Akay ve Bolat(2014),yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerin 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına ilişkin karşılaştıkları problemlerin başında sınıf ortamının programının gerektirdiği fiziksel özelliklere uygun olmadığı ve bu sebeple öğrenme merkezlerinin oluşturulamadığı sonucunu bulmuşlardır.Taşkın(2013) blok merkezlerinin çocukların bir çok matematiksel becerisini geliştirdiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin blok oyun merkezinde çocuğu desteklemesi ve rehberlik etmesi, günlük olanaklar sağlaması, uyarıcılar ile ilgili sorular sorarak çocukları düşünmeye sevk etmesi gerekmektedir (Aktaş'tan aktaran Taşkın,2013).Taşkın'a göre yapılan gözlemlerde öğretmenler blok oyun merkezinde çocuklar oynarken çok fazla kalmamaktadır ve bunun sebebinin blok merkezinde kalmalarının önemini bilmedikleridir (2013).Dünyada yapılan araştırmalar incelendiğinde (Andrews, N.(2015), Caldera, Y. M., Culp, A. M., Brien, M. O., Truglio, R. T., Alvarez, M., & Huston, A. C.(1999), Stiles, J., & Stern, C.(2001), Nes, F. Van, & Eerde, D. Van.(2010), Nath, S., & Szücs, D.(2014), Verdine, B. N., Golinkoff, R. M., Hirsh-pasek, K.,Newcombe, N. S., Filipowicz, A. T., Chang, A.,&Emerson, R. W.(2014))blok oyunları ile matematik becerileri arasındaki ilişkiye, blokların sağladıkları katkılara yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların içerisinde okul öncesi öğretmenlerinin blok oyun uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.Ülkemizde ise okul öncesi dönemde blok oyunun olması gereken düzeyde incelenmediği görülmüştür.Blok oyun çocuğun tüm gelişim alanlarına katkı sağladığı için gerekli ve önemlidir.Erken çocuklukta hedeflenen kazanım ve göstergelere ulaşabilmek için öğretmenlerin doğru bir şekilde eğitime katkılarını sağlamalarının gerekliliği ve önemi bilinmektedir. Çocuğun gelişimine katkı sağlayan ve onları doğru şekilde yönlendirmesi gereken öğretmenler, çocuğun gelişimini etkileyen blok oyun konusunda yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin blok oyuna ilişkin görüşleri ve farkındalıkları çocuklara sağlayacakları gelişimsel katkılar açısından önemlidir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların öğretmenlere, araştırmacılara dönütler sağlayarak blok oyun uygulamalarının bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmesine olanak sağlayacağı, yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacağı, alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin blok oyun uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır ve aşağıdaki alt amaçlara yanıt aramaktır:

Öğretmenler günlük eğitim akışında blok oyunlarına ne şekilde yer verirler?Öğretmenler blok oyunların günlük yaşamda kullanımına ilişkin neler yaparlar?Öğretmenler öğrenme sürecine ilişkin blok oyunlarında ne tür düzenlemeler yaparlar?Öğretmenler blok oyunlarında çocuklarla etkileşim kurma amacıyla ne yaparlar?Öğretmenler blok oyunlarını değerlendirme sürecinde nasıl kullanırlar?Devlete bağlı kurumda çalışan öğretmenler ile özel kurumlarda çalışan öğretmenler arasında blok oyun uygulamalarına ilişkin görüşlerinde farklılıklar var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırma modeline göre tasarlanmıştır.Araştırmanın amacına uygun sorulara yanıt bulabilmek için nitel araştırma deseninde kullanılan görüşme tekniğinden faydalanılmıştır.Araştırma grubu seçilirken amaçlı örneklem yöntemlerinden uygun örnekleme kullanılmıştır. Araştırma evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokulu ve özel anaokullarında bulunan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise, bu okullarda bulunan toplam 20 öğretmen oluşturmaktadır. 10 öğretmen (n=10) devlete bağlı anaokulunda, 10 öğretmen (n=10) ise özel anaokulunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinin belirlenebilmesi için nitel araştırma deseninde kullanılan önemli ölçme araçlarından biri olan görüşme tekniğinden yararlanılmıştır.Bu araştırmada, demografik bilgi formu ve yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Demografik bilgi formunda öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmek üzere, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, mezun olunan üniversite ve anabilim dalı,görev yapılan yaş grubu ve okul türü soruları sorulmuştur.Görüşme formunda ise öğretmenlerin blok oyun uygulamalarına ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik blok oyuna günlük akışta nasıl yer verdikleri, blok oyunların günlük yaşamda kullanımına ilişkin neler yaptıkları, öğrenme sürecine ilişkin blok oyunlarında ne tür düzenlemeler yaptıkları, blok oyunlarında çocuklarla etkileşim kurma amacıyla ne yaptıkları,blok oyunlarını değerlendirme sürecinde nasıl kullandıkları sorularına yer verilmiştir.Formlar, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı, Kasım ayında öğretmenlerle yüzyüze görüşülerek doldurmaları sağlanmıştır.Öğretmenlere çalışmanın ana hatları ayrıntı verilmeden ifade edilmiş, çalışmaya katılmalarında gönüllülük esas alınmıştır.Bu çalışmada elde edilen verileri analiz etmede içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.Bu çalışmada da verilerin kategorileştirilmesi ve temaların ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada veriler farklı çalışmacılar tarafından kodlanarak veri analizinin güvenilirliği sağlanmıştır. Ek olarak çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla öğretmenlerin görüşlerini belirten alıntılara da yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin günlük eğitim akışında blok oyunlara serbest zaman, matematik, oyun-hareket, drama, fen-doğa etkinliklerinde yer verdiği görülmüştür. Öğretmenler de çocukların günlük yaşamdaki nesneleri bloklar ile inşa ettiklerini belirtmişlerdir.Araştırma bulgularında, öğretmenler; blok oyun ortamını dikkat çekecek şekilde, çocukların rahat edebileceği genişlikte, farklı büyüklükte bloklar olacak şekilde, diğer nesneler ile birlikte kullanabilecekleri bir ortam olacak şekilde düzenlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin gürültülü ve sessiz olan merkezleri birbirinden ayırdıklarını, hem masa hem halı üzerinde bloklar ile oyun oynadıklarını belirten görüşlerine rastlanmamıştır.Bu sınıflandırmaya göre araştırma bulgularında öğretmenlerin blok oyuna yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmektedir.Öğretmenlerin blok oyun sırasında en çok gözlem yaparak blok oyunları değerlendirdikleri görülmektedir, ancak öğretmenler bu gözlemlerini kayıt altına aldıklarını belirtmemişlerdir. Öğretmenler blok oyun oynayan çocuklarda en çok yaratıcılığın geliştiğini düşünmektedirler.Okul öncesi öğretmenlerinin, blok oyunlarına ve blok oyun merkezi düzenlenmesine yeteri kadar önem vermedikleri düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Blok, Blok oyun, Okul öncesi eğitim, Öğretmen görüşü

Kaynakça

Aksoy, A. B. (2014). Çocuğun gelişimine bağlı oyun aşamaları ve oyun türleri.

Aksoy, A.B. & Çiftçi, H. (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Oyun: Duyu-motor Oyundan Kurallı Oyuna* içinde (s. 36-53). Ankara: Pegem Akademi.

Andrews, N. (2015). Building Curriculum during Block Play, *Dimensions of Early Childhood*. 11–16.8– 308.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

Johnson, H.M. (1996). The Art of Block Building. Hirsch, E.S (Ed.) *The block book* . (s. 9-12). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Kolcu, Ş. (2014). *Farklı Bilişsel Tempodaki Çocukların Oyun Davranışlarının ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Montessori, M. (1964). *The Montessori method.* New York: Schocken.

Hanline, M. F., Milton, S., & Phelps, P. (2001). Young Children's Block Construction Activities: Findings From 3 Years of Observation. *Journal of Early Intervention.* 24 (3), 224-237. http://doi.org/10.1177/105381510102400307O1

Nath, S., & Szücs, D. (2014). Construction play and cognitive skills associated with the development of mathematical abilities in 7-year-old children, *Learning and Instruction*. *32*, 73-80.

Phelps, P.C. (2012). *Let's Build.* Lewisville: Gryphon House.

Poyraz, H. (2003). *Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak.* Ankara: Anı yayınları.

Saracho, O. (1984). Construction and Validation of the Play Rating Scale. *Early Childhood Development and Care*, 17, 199-230.

Sevinç, M. (2004). *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitiminde Oyun.* İstanbul: Morpa.

Tuğrul, B. (2013). Çocukta oyun gelişimi. *Öğretmenlik Alan Bilgisi. Okul öncesi Öğretmenliği (Eds. N. Aral, Ü.Deniz ve A. Kan).* Ankara: Alan Bilgisi Yayınları, 245-264.

Wellhousen, K. & Kieff, J.E. *A Constructivist Approach to Block Play in Early Childhood.* 2001. Canada: Thomson Learning.

(11721) Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenleri'nin Sınıflarda Bulunan Kitap Merkezleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi

SUNA TARKOÇİN **BESİME BİLMEZ** **GÜL KADAN**

Bingöl Üniversitesi *Çankırı Karatekin Üniversitesi*

Problem Durumu

Çocuğun yaşamındaki en önemli uyarıcı kaynaklarından biri de kitaplardır. Çocukları okul öncesi yıllarda kitaplarla karşılaştırmak onların dünyalarını zenginleştirir ve aynı zamanda nitelikli kitap türleriyle edebiyat dünyasıyla tanışmalarını sağlar. Okul öncesi dönemde çocuğun kitap türleriyle tanıştırılması çocukta dil ve bilişsel gelişim açısında da çok önemlidir. Çocuğun sosyal duygusal gelişimi, kendi duygularını ifade ediş biçimi, hayal gücü ve yaratıcılığının gelişimi, çevreyle uyum davranışları ve çocukta yaşamın renklenmesi yine kitaplar aracılığıyla kolaylaşabilmektedir(Tür,1999,s.151).

Kitaplar çocuklarda, sosyal davranış örneklerini öğrenerek toplum içinde uygun davranışları göstermelerine, anadilini doğru ve gelişmiş bir yapıda kullanma fırsatı bulmalarına ve aynı zaman da yaşadıkları çevre ve dünya hakkında bilgi edinmelerine ve kendilerine ait duyarlılıklarını, hayal güçlerini, yaratıcılıklarını ve iletişim becerilerini geliştirmelerini olanak sağlar (Yalçın ve Aytaş, 2003, s 43).

Akın (1998)'de çocuklar için hazırlanmış yapıtları incelediği çalışmasında kitapların çocukların dil, bilişsel, duygusal, sosyal, toplumsal ve kişilik gelişimleri açısından önemli olduğunun dışında; çocukların kitapla eğlenceli ve faydalı zaman geçirmelerini sağlama gibi özelliklerinin de olduğunu belirtmiştir (akt. Kuzu, 2002, s. 95). Araştırmacılardan Jalongo (1993) ise yaptığı araştırmasında çocukların kitaplar aracılığıyla çevresinde var olan nesneleri tanıdığı, sembolleri ayırt ettiği, bir olayın sonucunu tahmin ettiği, çocukta kavram gelişimini sağladığı ve bilişsel becerilerde çocuğu desteklediği sonucuna ulaşmıştır(akt. Demircan,2006).

Kitapların çocukların yaşamı üzerinde birçok etkisi olduğu bilinmektedir. Bundan dolayı okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinde çocuk ve kitabın bütünlenmesi önemlidir. Özellikle çocukların bilişsel, duygusal, sosyal, kişilik, ahlak ve psiko-motor gelişiminde kitapların etkili bir araç olduğu bilinmektedir. Çocuk kitaplarının çocuklar üzerinde etkisi bilindiği için özellikle kitaplar yapısal ve eğitsel özellik açısından donatılmalıdır. Çocuk kitaplarının yapısal ve eğitsel özellikleri bir bütündür. Bu özelliklerin bir birleriyle tutarlı ve bütünsel olması, çocuk kitaplarının niteliğinin belirleyen en temel özelliklerden biridir.(Sever, 1995). Çocuk kitapları, kitaplarda işledikleri konularla çocukların günlük yaşamda karşılaşabilecekleri durumlar hakkında çeşitli bilgiler vermekte, yaşadıkları olaylar ile ilgili yeni deneyimler sunmakta, merak ettikleri konuları açıklamakta, kendi ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda çeşitli konular üzerinde durmaktadır (Uzmen ve Mağden,2002).

Erken çocukluk döneminde çocukların doğal davranışlarının ön planda olduğu bir takım sosyal ve duygusal gereksinimleri net bir biçimde izlenebilmektedir. Çocuğu kitap dünyasına sokarken sosyal ve duygusal gereksinimleri göz önünde bulundurularak kitap seçimine dikkat etmek gerekir(Tuncer ve Yardımcı,2000,s.49).

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki eğitim ortamlarının düzenlenmesi çocukların sosyal, duygusal, bilişsel, fiziksel, psikomotor ve özbakım gelişimlerini, çevrelerine ve kendilerine karşı davranışlarını ve iletişimlerini etkilemektedir. Bundan dolayı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamında bulunan merkezler düzenlenirken ısı, ışık, materyal, mobilya ve diğer malzemelerin bir bütünlük ve uyum içinde düzenlenmeleri ve sınıflarda bulunan merkezlerin bir birleriyle etkileşimleri oldukça önemli bir faktördür (Bika, 1996).

Aral (2001)'de okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan kitap köşelerindeki kitapların çocukların okuma ilgilerinin geliştirmelerinde etkili olduğunu ve çocuklara kitap sevgisi kazandırmak için kitap köşelerinin oluşturulması gerektiğini söylemiştir (Çelik ve Kök,2010).

Okul öncesi eğitim kurumlarında kitap merkezleri oluşturulurken sınıfın en sessiz ve en aydınlık köşesinde merkez oluşturulmalıdır. Kitap merkezlerinde bulunan kitaplıklar çocukların kitapları rahatlıkla alıp inceleyebilecekleri yükseklikte olmalıdır. Kitaplar kitap merkezlerinde bulunan kitaplıklara yerleştirilirken çocuğun ilgisini çeken ilk nokta kapak olduğundan dolayı raflarda kapaklar öne gelecek şekilde yerleştirme yapılmalıdır. Çocukların ilgisini çekecek boyutta, renklerde ve türlerde çeşitli kitaplar kitap merkezlerine konulmalıdır (Oğuzkan ve ark.,1999,s.12).

Sonuç olarak okul öncesi eğitim kurumlarında bulunan kitap merkezlerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği, kitap merkezlerinde ne tür kitapların olduğu, kitap merkezlerindeki kitap sayısının yeterli olup olmadığı, kitap boyutlarının çocuklara uygun olup olmadığına yönelik yapılan bu araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, araştırmada "*Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarda bulunan kitap merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*" amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarda bulunan kitap merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma "Nitel Araştırma Modeli" ne dayalı olarak görüşme tekniği kullanılarak

yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, okul öncesi öğretmenlerinin kişisel bilgilerinin yer aldığı "Kişisel Bilgi Formu" ve araştırma probleminin çözümü için gerekli bilgileri toplamada araştırmacılar tarafından oluşturulan "Öğretmen Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bingöl İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anasınıfı ve anaokulları arasından random yöntemi ile hangi okulların çalışma grubuna katılacağına karar verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Bingöl İl Merkezi'nde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı anasınıfı ve anaokullarında görev yapan 39 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde toplanmıştır. Çalışmadan önce öğretmenlerle görüşülmüş ve araştırmanın amacı öğretmenlere açıklanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin okullarında ve boş bir odada yüz yüze yapılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular araştırmacı tarafından öğretmenlere sorulmuş ve cevaplar araştırmacı tarafından yazılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 15 paket programı ile MaxQuda paket programı kullanılmıştır. İlk olarak öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri açısından frekans ve yüzde değerleri alınmıştır. Daha sonra öğretmenlerin sınıflarında bulunan kitap merkezleri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularına ait nitel veri analizlerinden içerik analizi uygulanmıştır. Bu amaçla da, kategoriler oluşturulmuş ve verilen cevaplar bu kategoriler altında çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %87,2'si (f=34) kadın, %12,8'i (f=5) erkek öğretmendir. Öğretmenlerin %41'i 26-30 yaş aralığında, %28,2'si 20-25 yaş aralığında, %23,1'i 30-35 yaş aralığında, %5,1'i 40 ve üstü yaş grubunda, %2,6'sı ise 36-40 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin %94,9'u lisans mezunu iken, %5,1'i yüksek lisans mezunudur. %59'u 1-5 yıllık, %28,2'si 6-10 yıllık, %7,7'si 11-15 yıllık, %5,1'i 16- 20 yıllık mesleki deneyime sahiptir.

Sınıfında kitap merkezi bulunan öğretmenler kitapları çeşitlilik açısından, %31,6'sı yeterli, %50'sı kısmen yeterli, %18,4 yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kitap merkezinin düzenini öğretmenler, %49,9'ı kısmen yeterli, %39,5'i yeterli ve %10,6'sı yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kitapların boyutlarının uygunluğunu öğretmenlerin %55,2'si kısmen yeterli, %34,2'si yeterli ve %10,6'sı ise yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kitap merkezlerindeki kitapların kullanılabilirliğini öğretmenlerin %44,8'sı kısmen yeterli, %52,6'sı yeterli, %2,6'sı yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Sınıfında kitap merkezi bulunan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde; 36 öğretmen kitap merkezlerinde kitap dışında eşleşme kartları, bilmece kartları, olay-sıralama kartları bulundurduğunu, kitap ve ansiklopedi bulundurduğunu, dergilerin olduğunu, gazete, broşür ya da afiş gibi malzemelerin olduğunu, kukla malzemelerinin olduğunu, boya kalemleri, kağıt gibi malzemeler bulundurduğunu ifade ederken 2 öğretmende kitap dışında herhangi bir materyal bulundurmadığını belirtmiştir.

Bu araştırma sonucunda, araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan öğretmenlerden 1 tanesi sınıfında kitap merkezi olmadığını, diğer 38 öğretmende sınıflarında kitap merkezinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Sınıfında kitap merkezi bulunan öğretmenler kitap merkezlerindeki kitap sayısının, kitapların içeriğini, kitapların edebi tür olarak çeşitliliğini ve kitapların boyutlarının okul öncesi eğitime uygunluğunu yeterli gördüğü görülmüştür. Sınıfında kitap merkezi bulunan okul öncesi öğretmenleri sınıflardaki kitap merkezleri için kitap seçimi yaparken çocukların gelişim özelliklerini, çocuğun yaşını, günlük hazırladıkları planı ve kitabın içeriğini göz önünde bulundurdukları sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenleri, kitap merkezi, kitap, Okul öncesi dönem

Kaynakça

Akın, N. (1998). Okul Öncesi Kurum Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarına Karşı Tutum Ve Davranışlarının İncelenmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aral N., Kandır A.&Yaşar M. C. (2001).Okulöncesi Eğitimi İ. Ya-Pa Yayıncılık, İstanbul, Ağustos

Bika, A. (1996). Defining Elements İn The Planing Of Early Childhood (Clasrooms) As Parameters İn The Development And Education Of The Child. 6 Th Europen Conference On The Quality Of Early Childhood Education. September. 1-4. 5 Ağustos 2012 Tarihinde Http://Www.Eric.Ed.Gov/Erıcdocs/Data/Ericdocs2sql/Content_Storage_01/0000019b/80/ 16/02/29.Pdf Sayfasından Erişilmiştir.)

Çelik, M.,& Kök, M . (2010). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Eğitim Ortamı Ve Donanımının Önemi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 0 (15), 158-170.

Demircan, C. (2006). TÜBİTAK Çocuk Kitaplığı Dizisindeki Kitapların Dış Yapısal ve İç Yapısal Olarak incelenmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.Cilt:2,Sayı 1. Ss.12-27.Haziran.

Jalongo, M.R. (1993). Young Children And Picture Books. NAEYC: Literature From Infancy To Six.

Kuzu, T.S. (2002). Öykünün Çocuğun Bilişsel Ve Duyuşsal Gelişimine Katkısı Bağlamında Öykü Seçimi. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9, 95-105.

Oğuzkan Ş.,Tezcan E., Tür G.&Demiral Ö. (1999).Okul Öncesinde Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri. Ya-Pa Yayıncılık, İstanbul, Eylü11999,

Sever, S. (1995). Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal Ve Eğitsel Özellikler. Abece Dergisi, 107, 14-15.

Uzmen S.&Mağden D.(2002). Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları İle Desteklenmesi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 2002, Sayı 15, Sayfa: 193-212

Tuncer, H.&Yarımcı, M. (2000).Çocuk Edebiyatı. ME Yayınlan, ABC Matbaacılık, Ankara.

Tür, G. (1999).Okulöncesi Eğitimde Kitap Seçimi.(Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı), Ya-Pa Yayınlan, İstanbul.

Yalçın, A. & Aytaş, G. (2003). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Akçağ Yayınları.

(11746) 4-6 Yaş Çocuğa Sahip Annelerin Toplumsal Cinsiyet Algıları ve Çalışmaya Karşı Tutumlarının İncelenmesi

MEHMET KANAK — *Cumhuriyet Üniversitesi*
SERPİL PEKDOĞAN — *Hitit Üniversitesi*

Problem Durumu

Toplumsal cinsiyet kavramını sosyolojiye kazandıran Ann Oakley'e göre "cinsiyet", biyolojik olarak erkek-kadın ayrımını anlatırken; "toplumsal cinsiyet" erkeklik ile kadınlık arasındaki buna paralel ve toplumsal bakımdan eşitsiz bölünmeye gönderme yapmaktadır. Toplumsal cinsiyet kavramı zamanla genişleyerek yalnızca bireysel kimliği ve kişiliği değil, aynı zamanda erkekliğin ve kadınlığın kültürel idealleri ve stereotiplerini değil kurumlar ve örgütlerdeki cinsiyete ilişkin görev dağılımını da içine almıştır (Marshall, 1999). Toplumsal cinsiyet rolleri; geleneksel olarak kadınlarla ve erkeklerle ilişkili olduğu kabul edilen rolleri ifade etmektedir. Toplumsal cinsiyet rolü; kültürel olarak kadına ve erkeğe uygun görülen kişilik özellikleri ve davranışları (rolleri) içerir ve bunlar toplum tarafından kalıp yargılara dönüştürülür (Dökmen, 2004). Toplumsal cinsiyet, cinsiyete dayalı işbölümü ve biyolojik cinsler arasındaki ilişkileri vurgulamak amacıyla, toplumda sadece kadının değil erkeğin de konumunu belirten bir kavramdır (Savcı, 1999). Toplumsal cinsiyet rolleri, kadınlığın ve erkekliğin sosyal ortamlarda ifade edilişidir ve kültürel beklentileri de ifade eder. Bir erkek için uygun olduğu düşünülen davranışlar erkeksi, kadınlar için uygun olduğu düşünülen davranışlar ise kadınsı olarak adlandırılır. Bu kadınsı ve erkeksi rollerin, cinsiyetten bağımsız olarak ifade edildiği gibi bireylerin bulundukları ortama göre değiştiği gözlenebilmektedir (Dökmen, 2004). Toplumumuzdaki yaygın kanı kadının yerinin evi olduğudur ve asli görevi ev işi yaparak kocasına ve çocuklarına bakmaktır. Bu yüzden kadının "dışarıda çalışması" asıl görevlerine ters düşmektedir (Ansal, 1996). Toplumsal bakış açısı erkeğin çalışan, üreten; kadının ise evde çocuğun bakımını üstlenen ve ev işlerini yerine getiren bir figür olmasına yol açmaktadır. Türkiye'de kadınların çalışmasına karşı tutumları konu edinen araştırmalarda elde edilen bulgulara göz atıldığında genellikle kadının çalışmasına olumlu yaklaşıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, hala önemli sayıda kadının çalışmasının eşi, babası, kardeşi gibi diğer aile üyelerince engellendiği de üzerinde önemle durulması gereken bir gerçektir (Kuzgun ve Sevim, 2004). Kadının çalışma hayatına katılmasının genellikle ailelerinin maddi zorluklarına bağlı olduğunu aktaran Özçatal (2011), bir katılımcının ifadesini şöyle paylaşmıştır:"Geçim zor. Kira, çocukların masrafları, boğızımıza tek bir kişinin (kocamın) çalışması yetmiyordu. Ben de çalışayım dedim, kocama. Mecburen kabul etti, yoksa istediğnden değil. Durumumuz iyi olsa, asla izin vermezdi çalışmama. Günümüzde eşitliğie yönelik ilerlemeler kaydedilmesine rağmen, kadınların hala ayrımcılığa maruz kaldığı gözlenmekte, bu durumise ayrımcılığın henüz tam bir çözüme kavuşturulamadığını göstermektedir (Demirbilek, 2007).

Bu araştırmanın amacı 4-6 yaş aralığında okul öncesi eğitime devam eden çocuğa sahip annelerin toplumsal cinsiyet algısı ve çalışmaya karşı olan tutumları bazı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda düzenlenen tarama çalışmasında aşağıdaki problemlere cevaplar aranmıştır:

Araştırmanın amacı doğrultusunda düzenlenen tarama çalışmasında aşağıdaki problemlere cevaplar aranmıştır:

1. Annelerin toplumsal cinsiyet algıları ve çalışmaya karşı olan tutumları;

a)Yaşa göre göre

b)Sahip olunan çocuk sayısına göre

c)Çocukların cinsiyetlerine göre

d) Eğitim Durumlarına göre

e) Çalışıp çalışmamalarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 4-6 yaş çocuğa sahip 245 anne oluşturmaktadır. Araştırmada, annelerin cinsiyet rollerini belirlemek için Bem (1974) tarafından geliştirilen Bem Cinsiyet Rolü Envanteri (BCRE) ve kadınların çalışmasına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Kuzgun ve Sevim (2004) tarafından geliştirilen Kadının Çalışmasına Karşı Tutum Ölçeği (KÇKTÖ) kullanılmıştır. Annelerin cinsiyet rollerinin belirlenmesi amacıyla Bem (1974) tarafından geliştirilen ölçeğin, Kavuncu (1987) tarafından Türkçe' ye uyarlanan formu kullanılmıştır. Bem Cinsiyet Rolü Envanteri (BCRE), orijinal olarak 20' si maskülen ve 20' si feminen olarak kabul edilen toplam 40 kişilik özelliğini ve ek olarak 20 de sosyal kabul edilirlik (socialdesirability) özelliğini içermektedir. Bu araştırmada sosyal beğenirlik ölçeği kullanılmamıştır. Envanter, 40 farklı karakter özelliğinin deneklerin kendilerini tanımlama bakımından ne kadar uygun olduğunun yedi dereceli bir ölçek üzerinde değerlendirilmesine dayanmakta; yanıtlar "hiç uygun değil" den "her zaman uygun" a değişmektedir. Annelerin, kadınların çalışmasına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Kuzgun ve Sevim, (2004), tarafından kadının çalışmasına yönelik tutumu ölçmek amacıyla geliştirilen Kadının Çalışmasına Karsı Tutum Ölçeği (KÇKTÖ) kullanılmıştır. Likert tipi olan ölçek 15 maddeden oluşmakta; ancak ölçekte 2., 7., 14. ve 15. maddeler ters

madde olarak puanlanmaktadır. Ölçekte, en düşük puan 15, en yüksek puan 75 olup yüksek puan kadının çalışmasına yönelik olumlu tutuma sahip olunduğunu göstermektedir.

Elde edilen verilerin değerlendirilmesi için yapılan normallik testinde veriler normal dağıldığı için, bağımsız örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulgular şu şekildedir;

Annelerin toplumsal cinsiyet algılarının yaş, çocuk sayısı ve eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, annelerin toplumsal cinsiyet algılarının çocuk sayısı ve eğitim durumlarına göre anlamlı fark oluşturduğu (p<, 05), yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir (p>,05).

Annelerin kadınların çalışmasına karşı tutumlarının yaş, çocuk sayısı ve eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre, kadınların çalışmasına karşı tutumlarının çocuk sayısı ve eğitim durumlarına göre anlamlı fark oluşturduğu (p<, 05), yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı görülmektedir (p>,05).

Annelerin toplumsal cinsiyet algılarının çocukların cinsiyeti ve annelerin çalışma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçlarına göre, annelerin cinsiyet algılarının sahip oldukları çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı fark oluşturmadığı (p>, 05)., fakat çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir (p<,05).

Annelerin çalışmaya karşı tutumlarının çocukların cinsiyeti ve annelerin çalışma durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçlarına göre ise; annelerin çalışmaya karşı tutumlarının sahip oldukları çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı fark oluşturmadığı (p>, 05)., fakat çalışma durumlarına göre anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir (p<,05).

Anahtar Kelimeler: Anne, Çalışmaya Karşı Tutum, Çocuk, Okul Öncesi, Toplumsal Cinsiyet

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Özcan, E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.

Demirbilek, S. (2007). Cinsiyet Ayrımcılığının Sosyolojik Açıdan İncelenmesi. Finans Politik & Ekonomik Yorumlar, 44 (511), 11-27.

Dökmen, Z. (2004). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Sistem.

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

Kavuncu, A. N. (1987). *Bem cinsiyet rolü envanteri'ni Türk toplumuna uyarlama çalışmaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuzgun, Y. ve Sevim, S. (2004). "Kadının çalışmasına karşı tutum ve dini yönelim arasındaki ilişki". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, S. 37 (1), s. 14-27.

Marshall, G. (1999). Sosyoloji Sözlüğü, (Çev.: Osman Akınhay / Derya Kömürcü), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

Özçatal, E.O. (2011) "Ataerkillik, Toplumsal Cinsiyet ve Kadının Çalışma Yaşamına Katılımı.", Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 1, 21-38.

Savcı, İ. (1999). ''Toplumsal Cinsiyet ve Teknoloji'', Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, C. 54, Sayı: 1.

(12081) 3-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Resimli Çocuk Kitaplarının İç Yapı Özelliklerinin İncelenmesi

MİNE KAZANCI GÜL

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Problem Durumu

Çocuk edebiyatı, kaynağını çocuktan alan, çocuk gerçekliğine ve çocuğa görelik ilkesine uygun, dil ve anlatım özellikleriyle çocuğun duygu ve düşünce dünyasını zenginleştiren, sanatsal yönüyle çocuğa edebi bir zevk aşılayan bir edebiyat türüdür (Şirin, 2000). Çocuklar için yazılan edebi eserler çocukların kendileri ve çevreleri hakkında bilgi edinmelerini sağlamaktadır ve onların çok yönlü gelişimlerin desteklemektedir (Gönen ve Veziroğlu, 2015). Çocuk edebiyatı çocukta okuma kültürünün inşasında önemli bir rol oynamaktadır.

Nitelikli çocuk kitapları çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılmasını sağlamaktadır (Sever, 2013). Resimli çocuk kitapları çocukların kitaplarla ilk deneyimlerini içermesi bakımından önemlidir. Resimli çocuk kitapları, 0-6 yaş çocuklarının gelişimine katkıda bulunmak, onlara okuma alışkanlığı kazandırmak için hazırlanan kitaplardır (Uzuner Yurt'tan aktaran: Gönen, Uludağ, Fındık Tanrıbuyurdu ve Tüfekçi, 2014). Resimli çocuk kitaplarında bulunması gereken bazı özellikler vardır. Resimli çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler, iç yapı ve dış yapı özellikleri olmak üzere ikiye ayrılabilir.

Alkan Ersoy ve Bayraktar'a göre (2014), resimli çocuk kitaplarında bulunması gereken dış yapı ve iç yapı özellikleri aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

"Dış yapı özellikleri; resimleme, kitapta kullanılan malzeme, kitap boyutu, kitap ağırlığı, kitapta kapak ve ciltleme, kitabın harf özelliği ve kitapta sayfa düzenidir. İç yapı özellikleri ise, tema, konu, kahramanlar, dil ve anlatımdır."

Türkiye'de 3-6 yaş çocuklarına yönelik yayınların sayısında bir artış olduğu iyi bilinen bir gerçektir. Bu artış olumlu bir durum olarak düşünülmektedir. Ancak, 3-6 yaş çocuklarına yönelik yayınların nitelik ve çocukların gelişim düzeylerine uygunluk bakımından da incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkiye'deki yayınevleri tarafından yayınlanan 3-6 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının iç yapı özelliklerini incelemek; bu özelliklerin çocuğun gelişim özelliklerine uygunluğunu tespit ederek, 3–6 yaş çocuklarına yönelik resimli kitapların sahip olması gereken niteliklere ilişkin güncel bir çerçeve sunabilmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi Türkiye'de 3-6 yaş çocuklarına yönelik olarak satışa sunulan resimli çocuk kitapları iç yapı özellikleri bakımından uygun nitelikler taşımakta mıdır? " şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtilmiştir:

1. 3-6 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının temaya göre dağılımı nedir?
2. 3-6 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının konuya göre dağılımı nedir?
3. 3-6 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının kahramanlara göre dağılımı nedir?
4. 3-6 yaş çocuklarına yönelik resimli çocuk kitaplarının dil ve anlatım özelliklerine göre dağılımı nedir?

Araştırma Yöntemi

3-6 yaş grubu için Türkçe basılmış resimli çocuk kitaplarının iç yapı özelliklerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, betimsel araştırmaların tarama modelinde tasarlanmıştır. Bir konuya ilişkin belirli özellikleri tespit etmek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denilmektedir (Büyüköztürk, 2008/2016, s. 177). Bu araştırmanın çalışma grubunu 3-6 yaş grubu için Türkçe basılmış yerli ve yabancı resimli çocuk kitaplarından ulaşılabilenler arasından amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilmiş toplam 100 resimli çocuk kitabı oluşturmaktadır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına göre bilgi bakımından zengin durumların tercih edildiği, çalışmada belirli özelliklere göre seçim yapılan bir örnekleme türüdür (Büyüköztürk, 2008/2016, s. 90). Çalışma grubunda yer alan resimli çocuk kitapları, İstanbul il merkezinde bulunan kitabevlerinden ve kütüphanelerden temin edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan resimli çocuk kitaplarında yer alan iç yapı özelliklerinin incelemek için araştırmacı tarafından "İç Yapı Kontrol Listesi" geliştirilmiştir. "İç Yapı Kontrol Listesi" iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kitabın künye bilgisi, ikinci bölümde ise kitabın iç yapı özellikleri yer almaktadır. İç yapı özellikleri bölümünde yer alan özellikler tema, konu, kahramanlar, dil ve anlatım özellikleridir. Kitaplarda bulunan her bir özellik listeye not edilmiştir. İncelenen kitapların tamamı 3 kez gözden geçirilerek kontrol listesi son halini almıştır. Araştırma verilerinin toplanması için araştırmacı tarafından 3-6 yaş çocuklarına yönelik kitaplara yönelik yerli ve yabancı çocuk edebiyatı alan yazını incelenerek, konu ile ilgili uzman görüşleri alınmış ve kitapların taşıması gereken iç yapı özelliklerine ilişkin bir "İç Yapı Kontrol Listesi" oluşturulmuştur. Araştırma 3-6 yaş grubu için Türkçe basılmış resimli çocuk kitaplarında yer alan iç yapı özelliklerini incelediği için resimli çocuk kitapları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırmacı, araştırma kapsamındaki resimli çocuk kitaplarını Şubat 2017-Mart 2017 tarihleri arasında incelemiştir. "İç Yapı Kontrol Listesi" her bir kitap için ayrı ayrı doldurulmuştur. İç yapı özelliklerinin incelenmesi aşamasında tüm kitaplar 3 kez okunmuştur. Tespit edilen özellikler 'evet-hayır' şeklinde kontrol listesine not edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan resimli çocuk kitaplarındaki iç yapı özellikleri, araştırmacı tarafından geliştirilen "İç Yapı Kontrol Listesi" ne göre değerlendirilmiştir. Ayrıca incelenen resimli çocuk kitaplarındaki iç yapı özellikleri bulgular, literatür desteğiyle yorumlanmış ve anlamlandırılmıştır.

Araştırmacı, her bir özelliğin tekrarlanma sıklığını tespit etmek için yüzde-frekans analizini kullanmıştır. Yüzde-frekans analizinin uygulama sürecinde SPSS 22.0 istatistik paket programından faydalanılmıştır. "İç Yapı Kontrol Listesi" nin geçerlik-güvenirlik çalışması 3 uzman görüşüne başvurularak tamamlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında incelenen çocuk kitaplarında en çok ele alınan temaların sevgi ve arkadaşlık olduğu söylenebilir. Kahramanlar daha çok hayvanlardan ve bitkilerden seçilmiştir. İnsan kahramanlara az yer verilmektedir. Dil ve anlatım özelliklerinin sade ve anlaşılır olduğu söylenebilir. Kitaplar dil ve anlatım özellikleri bakımından 3-6 yaş çocuklarının gelişimsel özelliklerine uygundur. Bununla birlikte kitapların %15 i dil ve anlatım özellikleri bakımından çocukların gelişim düzeylerine uygun değildir. Kitapların %20 si saygı vb. soyut konuları içermektedir. Kitapların %17 sinde didaktik bir üslup göze çarpmaktadır. Bu özellik çocuk yazınında olmaması gereken bir özellik olarak nitelendirilmektedir. Çocuk kitapları yazarlarının karakter yaratma aşamasında çocukların gelişim özelliklerine göz önünde bulundurması, konu seçiminde soyut kavramlara yer verilmemesi çocuk yazınının gelişimine katkı sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, resimli çocuk kitapları, iç yapı özellikleri.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

İpek Yükselen, A., Deretarla Gül, E., Tanju, E. H., Bediz, E., Burçak, F., Tepetaş Cengiz, G. Ş., . . . Bassa, Z. (2015). *Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Eğiten Kitap.

Sever, S. (2013). *Çocuk ve Edebiyat.* Ankara: Tudem.

Şirin, M. R. (2000). *Çocuk Edebiyatı Kültürü.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Karasar.N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (26. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Çakmak Güleç, H. ve Geçgel, H. (2015). *Çocuk edebiyatı*. (2. Baskı). Edirne: Paradigma Akademi Yayınları.

Kardaş, C., Alp, D. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Medya.* Ankara: Eğiten Kitap, 27

Şirin, M. R. (2016) *Çocuk, Çocukluk ve Çocuk Edebiyatı.* İstanbul: Kapı Yayınları.

Kara, C. (2012). Çocuk kitabı seçiminde resimlerle ilgili olarak ebeveynin dikkat etmesi gereken başlıca unsurlar. *Yaşam Bilimleri Dergisi, 1* (1), 225-232.

Deniz, M.E. (2016). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim* (7. Baskı). Konya: Maya Akademi.

(12098) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Algılarının İncelenmesi (Bingöl İli Örneği)

BESİME BİLMEZ — *Bingöl Üniversitesi*

SUNA TARKOÇİN — *Bingöl Üniversitesi*

Problem Durumu

Çocukluk dönemi yeni kavramların çocuklara kazandırılmasında en güçlü ve kritik yıllardır (Witt ve Kimple, 2008), bu yüzden bu kritik dönemde çocuğu tanımak, yeteneklerini keşfederek bilinçli yardımda bulunmak eğitimcilerin en önemli görevlerinden biridir (Tarkoçin, Berktaş ve Balat, 2013).

Değerlerin hem kişisel hem de kişilerarası ilişkiler üzerindeki etkililiğine bağlı olarak, değerler eğitimi eğitimde önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar, değerlere ilişkin bilgileri yaşamları boyunca öğrenmektedirler ancak ilk bilgiler erken dönemde kazanılmaya başlanmaktadır (Balat ve Dağal, 2006).

Değer aktarımı bireylere eğitim yoluyla bir süreç içerisinde yapılır (Sarı, 2007). Üzerinde ayrıntılı bir şekilde düşünülmesi gereken ve tesadüflere bırakılmaması gerekilen bir alandır değer öğretimi (Kolaç, 2010).Değerler eğitimini yürütecek olan öğretmenler olaya sistematik bir şekilde yaklaşmalı ve bir plan dahilinde değerler eğitimini yürütmelidirler. “Olumlu ve etkin bir öğrenme için, öğrenme ortamı bileşenlerinin de etkili ve uyumlu olması gerekmektedir” (Aslan ve Görgen, 2015:176).

Vurgulanması gereken önemli noktalardan biri de, öğretmenlerin okul içinde ve dışında çocuklara değerleri doğru kazandıracak formal ve informal uygulamaları yapmaları önemli olmaktadır. Bu doğrultuda değerler eğitimi konusunda donanımlı eğitimcilerin yetiştirecekleri bireylerde bu değerler doğrultusunda yetişmiş vatandaşlar olacaklardır. Bu anlamda değerlerin bireylere kazandırılmasında eğitimciler önemli rol oynamaktadır (Yıldırım, 2009).

İlgili alan yazın incelendiğinde değerler eğitimine yönelik çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bunlar içinde öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin ve tutumlarının belirlenmesine yönelik araştırmalara (Ogelman ve Sarıkaya,2015; Oğuz, 2012; Yağan-Güder & Yıldırım, 2014; Yaşaroğlu,2014; Yazar & Erkuş, 2013; Üner,2011; Yuvacı vd., 2013) rastlanmaktadır.

Okul öncesi dönemde temel değerler oluştuğu için değerler eğitimi sistemli bir şekilde verilmesi önemli konulardan biridir. Değerler eğitiminin küçük yaşlarda verilmesi kadar temel değerler eğitiminin sistemli verilmesi de çok önemlidir (Neslitürk,2013). Bundan dolayı bu araştırma da okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarını belirlenmeyi amaçladığından dolayı önem kazanmaktadır.

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

1. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları mesleki kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları öğretmenlerin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları değerler eğitimi ile ilgili ders ya da seminere katılıp-katılmama durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumları derslerinde değerler eğitimine yer verip vermemesine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu araştırma okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerinin “Kişisel Bilgi Formu “ve Yaşaroğlu (2014) tarafından geliştirilen”Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği” ile belirlenmeye çalışıldığı için betimsel tarama modelinde nicel bir araştırmadır.

Örneklem/Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Bingöl il Merkezinde bulunan Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi, çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 113).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı öğretmenlerin değerler ve değer kazanımına ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik hazırlanmış "Kişisel Bilgi Formu" ve Yaşaroğlu (2014) tarafından geliştirilen "Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişiler Bilgi Formunda okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mezun oldukları bölüm, hizmet yılı, değerler eğitimi ile ilgili ders yada seminer katılıp-katılmadığı gibi sorulardan oluşmaktadır.

Yaşaroğlu (2014) tarafından geliştirilen "Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği" 5-li likert tipinde geliştirilmiş olup 22 maddeden oluşmaktadır. Tek faktörlü yapıya sahip olan ölçeğin toplam varyansın %40.49'unu açıkladığı belirtilmiştir. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik değeri .90 olarak hesaplanmıştır. Bu değer Field'a (2009) göre oldukça güvenilirdir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Bingöl Valiliğinin izni ile 2016-2017 Öğretim Yılında Bingöl İl Milli Eğitim'e bağlı anasınıfı ve anaokullarında görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen öğretmenlere araştırmacı tarafından ulaştırılmış, gerekli açıklamalar yapılarak ölçekler ve kişisel bilgi formu öğretmenlere verilmiştir. Ölçekler ve kişisel bilgi formu uygulandıktan sonra yine araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın veri toplama aşaması henüz devam etmektedir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın veri toplama aşaması henüz devam etmektedir. Araştırmaya yönelik bulgular doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarının mesleki kıdeme, yaşa, cinsiyete, değerler eğitimim ile ilgili ders ya da seminere katılıp katılmamasına, okul öncesi öğretmenlerinin sınıfında değer eğitimine yer verip vermemesine göre farklılaşıp farklılaşmadığı sorularına cevap aranmaya çalışılacak ve diğer araştırmalar doğrultusunda bulgular tartışılacaktır.

İlgili alan yazın incelendiğinde değerler eğitimine yönelik çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Bunlar içinde öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin ve tutumlarının belirlenmesine yönelik araştırmalara (Ogelman ve Sarıkaya,2015; Oğuz, 2012; Yağan-Güder & Yıldırım, 2014; Yaşaroğlu,2014; Yazar & Erkuş, 2013; Üner,2011; Yuvacı vd., 2013) rastlanmaktadır. Bizimde araştırmamızdaki amacımız Bingöl ilindeki okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmaktır.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, değer, değerler eğitimi

Kaynakça

Aslan, B. ve Görgen, İ., (2015). Ortaokul ve Lise Branş Öğretmenlerinin Öğretim Teknoloji ve Materyallerine Farkındalık Düzeyleri. Electronic Turkish Studies, 10(11).

Balat, G. U. & Dağal, A. B. Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikler,.Ankara, Kök Yayıncılık,2009.

Field, A. (2009). Discovering Statistics Using Spss (Third Edition). London: Sage Publication

Neslitürk, S. (2013). "*Anne Değerler Eğitimi Programının 5–6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi*".Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesi"ne sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ogelman,H.G& Sarıkaya,H.E (2015).Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri: Denizli İli Örneği. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi; 2015; (29): 81-100

Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (2), 1309-1325.

Tarkoçin, S., Berktaş, D. ve Balat, G. U. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerde çocuklarla olan iletişimlerinde kullandıkları değerlerin incelenmesi, Pegem Journal of Education & Instruction, 3(2), 37-49.

Yağan-Güder, S., & Yıldırım, A. (2014). Okul öncesi öğretmeni adaylarının demokrasiye ilişkin metaforları. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(16), 151-170.

Üner, E. (2011). Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yaşaroğlu, C. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. The Journal Of Academic Social Science Studies, 27, 503-515.

Yazar, T., & Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 196-211.

Yıldırım, K. (2009). Türk sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin deneyimleri: fenemolojik bir yaklaşım. Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research, 35,165-184.

(12167) Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Serbest Oyun Sürecindeki Rollerinin İncelenmesi

ASİYE İVRENDİ

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Oyun çocukların içinde yaşadıkları dünyayı anlaması ve yetişkinlerin de çocukları tanıması için önemli bir bağlamdır. Okul öncesi eğitimde çocukların gelişimini desteklemek için farklı oyun fırsatları sunulmaktadır. Bu fırsatlar arasında yapılandırılmamış oyun etkinlikleri yer almaktadır. Yapılandırılmamış bir oyun türü olan serbest oyunda çocuklar oyun türü, süreci ve materyaller hakkında karar verebilmekte, bireysel, küçük ya da büyük gruplar şeklinde oynayabilmektedirler (MEB, 2013).

Serbest oyun çocukların tercihleri doğrultusunda gerçekleşmesine rağmen, öğretmenlerin bu sürece yönelik yaklaşımı önem taşımaktadır. Çocukların içinde yaşadıkları fiziksel ve sosyal çevre onların oyun sürecinden faydalanma düzeylerini etkilemektedir (Singer, Nederend, Penninx, Tajik & Boom, 2014). O nedenle, öğretmenlerin oyun sürecine yaklaşımı çocukların oyunlarını zenginleştirebilmekte ya da engelleyebilmektedir (Goncu, Mistry & Mosier, 2000).

Oyunda öğretmen rollerinin belirlenmesiyle ilgili alan yazın, öğretmenlerin farklı roller benimsediklerini ancak bu rollerin tamamının oyunu kolaylaştırıcı olmadığını belirtmektedir (Johnson, Christie & Wardle, 2005). Öğretmenlerin benimsediği izleyici, ortam yöneticisi, oyun arkadaşı ve oyun lideri rollerinin (Enz & Christie, 1993) oyunu kolaylaştırıcı olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında, oyuna katılmayan, yönetici ve oyunu yeniden yönlendiren rollerinin ise olumsuz roller olduğu ileri sürülmüştür. Oyunun en etkili öğrenme yollarından birisi olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin oyunu kolaylaştırıcı rolleri kullanmaları önerilmektedir (Johnson, Christie & Wardle, 2005). Katılmayan ve yönetici gibi olumsuz rolleri benimsemeleri ise öğretmenlerin oyun yoluyla çocukları tanıma ve öğrenmelerini destekleme fırsatlarını sınırlandırmaktadır.

Öğretmenlerin oyundaki rollerinin çocukların yaşına, grubun özelliklerine ve oyunun bağlamına bağlı olduğu belirtilmektedir (Balke, 1997). Bununla beraber, oyuna katılım keskin bir gözlemci olmayı gerektirmektedir. Oyun sürecine uygun olmayan şekilde katılmak çocukların oyunlarını bozduğu için öğretmenler gözlem yaparak oyuna dahil olmanın en uygun zamanını ve yolunu belirleyebilirler (Wood, 2007). Ayrıca, oyuna katılımın destekleyici mi yoksa engelleyici mi olduğunun sorgulanması da önemlidir (Gordon & Browne, 2000).

Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin oyuna dahil olmadıklarını (Fleer, 2015) ve oyuna katılmakta tereddüt ettiklerini göstermektedir(Lindqvist, 2001). Öğretmenlerin oyun sürecinde temel kaygılarının çocukların riskli davranışlarını kontrol etme ve fiziksel sağlıklarını koruma gibi oyunla ilgili olmayan unsurlarla ilgili olduğu da belirtilmektedir. Ancak, bu tür etkileşimler de çocukların oyunlarının bozulmasına neden olmaktadır (Yang, 2013). Öğretmenin oyuna etkisi ile ilgili olan bir çalışma ise fiziksel ortamın ve oyun materyallerinin etkisinin öğretmenin oyuna müdahale etme şeklinden etkilendiğini ortaya koymaktadır (Musatti & Mayer, 2011). Oyuna müdahale ve katılım şeklinin öneminden hareketle, bu çalışma öğretmenlerin serbest oyun sürecindeki rollerini belirlemeyi ve bu rollerin öğretmenlerin sosyo-demografik değişkenleriyle ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin serbest oyundaki rolleri karma yöntem araştırma desenlerinden açımlayıcı sıralı desen kullanılarak incelenmiştir. Açımlayıcı desenin prototip takip eden açıklamalar biçimi kullanılmıştır. Bu biçim, önceliği nicel aşamaya verir ve ardından gelen nitel aşamayı, nicel sonuçlarının açıklanmasına yardımcı olarak kullanır (Creswell & Clark, 2015). Çalışmanın nicel boyutu öğretmenlerin serbest oyunda kullandıkları rolleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Nitel boyut ise oyunda öğretmen rollerini ayrıntılı bir şekilde açıklamayı hedeflemektedir. Bu amaçtan hareketle, nicel veriler önce toplanmış ve analiz edilmiştir.

Çalışmanın nicel kısmının örneklemini bağımsız anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 141 okul öncesi eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel kısmın örneklemini de ulaşılabilirlik esasına göre ve farklı rollerde en düşük/yüksek ortalama puanlarına sahip nicel örneklem içindeki dört öğretmen oluşturmaktadır.

Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilen "Serbest Oyunda Öğretmen Rolleri" ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ölçme aracının ilk kısmında kişisel bilgi formu yer almaktadır. İkinci kısmında, öğretmenlerin oyundaki rolleri ile ilgili görüşlerinin sorulduğu maddeler beşli derecelendirme sistemi şeklinde yer almaktadır. Ölçme aracının maddelerini iki alan uzmanı ve dört okul öncesi eğitimi öğretmeni oyun zamanındaki öğretmen rollerini belirlemeye uygunluğu açısından incelemiş ve geri bildirimler vermişlerdir. Yapılan faktör analizi ölçeğin 'yönetici, lider, katılmayan, izleyici-ortam düzenleyici ve oyun arkadaşı' olmak üzere beş alt boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Verilerin analizinde bağımsız örneklemler t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) teknikleri kullanılmıştır. Nitel veriler ise bireysel olarak gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmış ve betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma, öğretmenlerin oyun sürecini kolaylaştıran 'lider, izleyici-ortam düzenleyici ve oyun arkadaşı' rollerini çoğunlukla, olumsuz rollerden 'yönetici' rolünü bazen ve 'katılmayan' rolünü de çoğunlukla kullandıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin oyundaki rollerinin onların kıdem yılı, yaş grubu, sınıftaki çocuk sayısı ve sınıftaki öğrenme merkezlerinin sayısı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel bulguları, katılımcı öğretmenlerin 'izleyici' rolünü çocukları daha iyi tanımak, öğrenme ihtiyaçlarını anlamak ve isteklerine yardımcı olmak için kullandıklarını göstermektedir. Öğretmenler, bazen 'oyun arkadaşı' rolünü üstlenerek çocuklarla beraber oynadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 'katılmayan' rolünü çocuklar kendisini oyuna davet etmemişlerse ve sözel-sözel olmayan davranış problemleri yaşanmıyorsa üstlendikleri saptanmıştır. 'Liderlik' rolünü ise çocuklar oyunu başlatamadıklarında onlara bir senaryo önererek ve beraber o senaryoyu oynamaya başlayarak üstlendikleri belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin oyundaki rolleriyle ilgili alan yazınla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitimde oyun, öğretmen rolleri

Kaynakça

Creswell, J. & Plano Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları: Tasarımı ve Yürütülmesi* (2. Baskı). Y. Dede & S. B. Demir (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Enz, B. & Christie, J. F. (1993). Teacher Play Interaction Styles and Their Impact on Children's Oral Language and Literacy Play, *ED 366 015*.

Enz, B. & Christie, J. F. (1997). Teacher play interaction styles: Effects on play behavior and relationships with teacher training and experience. *International Journal of Early Childhood, 2*, 55-69.

Fleer, M. (2015). Pedagogical positioning in play – teachers being inside and outside of children's imaginary play. *Early Child Development and Care*, 185:11-12,1801-1814,

DOI: 10.1080/03004430.2015.1028393

Goncu, A., Mistry, J., Mosier, C. (2000). Cultural variations in the play of toddlers. *International Journal of Behavioral Development,* 24(3), 321-329.

Gordon, A. M. & Browne, K. W. (2000). Beginnings and Beyond (5. Baskı). United States: Delmar Thomson Learning.

Johnson, J. E., Christie, J. F. & Wardle, F. (2005). *Play, Development, and Early Education*. New York: Allyn and Bacon.

Lindqvist, G. (2001). When Small Children Play: How adults dramatise and children create meaning. *Early Years,* 21(1), 7-14.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013). *Okul Öncesi Eğitimi Programı*, Ankara.

Musatti, T. & Mayer, S. (2011) Sharing attention and activities among toddlers: the spatial dimension of the setting and the educator's role. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19:2, 207-221, DOI: 10.1080/1350293X.2011.574408

Singer, E., Nederend, M., Penninx, L., Tajik, M., & Boom, J. (2014). The teacher's role in supporting young children's level of play engagement. *Early Child Development and Care*, 184(8), 1233–1249.

Wood, E. (2007) New directions in play: consensus or collision? Education 3-13: International Journal of Primary, *Elementary and Early Years Education*, 35(4) 309-320, DOI: 10.1080/03004270701602426

Yang, Y. (2013). A Qualitative Study of Teachers' Involvement in Children's Play. *Literacy*

Information and Computer Education Journal, 4 (4), 1244-1251.

(9119) Bilimsel Çalışmalara Yönelik Görüşler ile Bilim İnsanına İlişkin Metaforik Algılar: Kimya ve Fen Bilgisi Öğretmen Adayları Örneği

FATMA ÖNEN ÖZTÜRK — *Marmara Unıversıty*

OYA AĞLARCI — *Marmara Üniversitesi*

Problem Durumu

2005-2006 yılındaki reform çalışmalarıyla birlikte eğitim-öğretim sisteminde yeniden yapılanmaya gidilmiş; bilim ve bilim insanına verilen önem artmıştır. Buna parelel olarak klasik eğitim anlayışından uzaklaşılarak bilimin ve bilimsel bilginin önemine, bilginin elde ediliş yöntemlerine ve bilim insanının bu süreçteki rolü üzerine odaklanılmıştır. Bilimsel çalışmalar sayesinde, insanlar, doğal dünyaya dair merak ettikleri sorulara cevap bulabilmiştir. Bu duruma bağlı olarak da, bilimsel bilgi ve bilimsel bilgiyi yapılandıran bilim insanları, toplumun gözünde mutlak bilgi ve otorite kaynağı olarak algılanmaktadır. Eğitim seviyesine bağlı olmaksızın birçok kişi, bilimsel bilginin değişmesinin zor olduğunu ve bilim insanlarına hiç sorgulamadan inanılması gerektiğini düşünmektedir. Çoğu insana göre bilim; üstün niteliklere sahip, zeki insanlar tarafından yapılan ve anlaşılması zor bir alandır. Fen dersleri ise; bu gibi yanlış düşüncelerden ötürü, öğrencilerin en çok çekindiği dersler arasında yer almaktadır. Çoğu öğrencinin zihninde, bilim insanlarının imajlarına dair belli kalıplar -laboratuvarda tek başına buluş yapan, beyaz saçlı, yaşlı, gözlüklü, genellikle erkek- bulunmaktadır. Oysa bilim insanları topluluklar halinde çalışır, fiziksel özellikleri de öğrencilerin zihnindeki imajdan son derece farklı olabilmektedir. Bilim, özel yetenekleri ve becerileri olan insanlara özgü olmayıp herkesin ilgilenebilip, katkı sağlayabileceği bir alandır.

Bu doğrultuda, fen öğretimi programlarının hedefi bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmektir (MEB; 2013). Literatürde bilimsel okuryazarlık kavramına ait çeşitli tanımlar yer almaktadır. Bilimsel bilginin oluşum yolu ve özelliklerini bilen bilimsel okuryazar birey, sözde bilimsel düşünceleri bilimsel iddialardan ayırt edebilir, bilimsel bilgiyi gündelik yaşantısına uygulayabilir, bilimin iyi ve kötü yanlarının olabileceğini bilerek bunları birbirinden ayırabilir (Bell ve Lederman, 2003). Toplumdaki bilimsel okuryazar bireylerin sayısı arttıkça, toplumun bilime karşı bakış açısının olumlu bir hale dönüşeceği düşünülmektedir (Driver, Leach, Millar ve Scott, 1996).

Öğrencilerin doğru bilim ve bilim insanı anlayışına sahip olması oldukça önemlidir. Bu noktada en önemli görevlerden biri alanda çalışacak olan öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin bilgi ve inanışların öğrencileri farklı şekillerde etkileyeceği açıktır; bu doğrultuda öğretmenlerin bilime ve bilim insanlarına dair gerekli anlayışı kazanması ve bu anlayışları öğrencilerine doğru bir şekilde sunmaları gerekmektedir. Bu bağlamda araştırma geleceğin öğretmenleri olacak, Fen Bilgisi ve Kimya öğretmen adaylarının görüşlerini incelemesi açısından önemlidir. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının görüşlerinin yanı sıra metaforik algıları da ortaya konacaktır. Bu durumun ise öğretmen adaylarının görüşleri ile metaforik algıları arasındaki uyumu veya çelişkileri ortaya koyması bağlamında literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Metaforlarla düşünmek bilimsel düşünme süreçlerinin önemli bir parçasıdır. Metafor kelimesi, Yunanca “metapherein” kelimesinden gelmektedir. “Meta” değiştirmek ve pherein ise taşımak anlamına sahiptir. “Değişim taşıyan” anlamına gelen metafor öğrencilerin bildiklerini yeni anlayışlara dönüştürmelerine yardımcı olur (Levine, 2005). Lakoff ve Johnson’ın (1980, s.5) belirttiğine göre, “metaforun özü bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir”; yani metaforlar, daha tanıdık şeyler üzerinden dünyayı anlamamıza yardımcı olur. Metaforlar, soyut kavramların açıklanmasını kolaylaştıran ve onları somut bir şekilde sunmaya yardımcı olan yapılardır (Gültekin, 2013). Birçok insan tarafından şiirsel hayal gücünün ve etkileyici bir söz sanatının bir aracısı olarak düşünülse de günlük yaşamda yaygındır. Ayrıca sadece dilsel bir anlatım değildir, düşüncelerimiz ve eylemlerimizde de yer almaktadır (Lakoff ve Johnson; 1980). Lancor’a (2014) göre metaforlar aracılığıyla öğrenci veya öğretmenlerin soyut ve somut konuları nasıl kavramsallaştırdıkları hakkında bilgi edinmenin mümkün olacağını ifade etmiştir. Ayrıca metaforlar alternatif bir ölçme değerlendirme aracı olarak, öğrencilerin bakış açılarının öğrenilmesini sağlayacaktır. Metaforlar ayrıca, eğitimcilere, farklı kavramların karşılaştırmasını yapmak veya benzerliklerini bulmak ve birbirlerinin yerine koyarak açıklamak konusunda da yardımcı olmaktadır (Saban, 2004). Bu araştırmanın amacı Fen Bilgisi ve Kimya öğretmen adaylarının bilimsel çalışmalara ilişkin görüşlerinin ve bilim insanına yönelik algılarının metaforik olarak incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun olacak şekilde tasarlanmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul’daki bir devlet üniversitesinde uygulanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Fen Bilgisi ve Kimya Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan birinci (n=27, 16) ve son sınıf (n=30, 27) öğretmen adaylarıdır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları nitel araştırma deseni içerisinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabilir durum örneklemesi” ile seçilmiştir. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan dört açık uçlu soru ile toplanmıştır. Bu sorulardan üç tanesi bilimsel çalışmaların nasıl yapıldığı, bilim insanlarının nasıl çalıştığı ve bilim insanlarının özelliklerine ilişkin görüşleri belirlemeyi amaçlamıştır. Son soru ise katılımcıların bilim insanlarına ilişkin metaforik algılarını belirlemeye yöneliktir. Bu doğrultuda son soruda öğretmen adaylarının “bilim insanı .... gibidir çünkü……” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Araştırma verilerinin analizi her bir soru için ayrı ayrı yapılmış olup;

bu süreçte verilerin daha ayrıntılı bir şekilde analiz edilebilmesi amacıyla içerik analizi kullanılmıştır. Buna göre veriler önce ayrı ayrı kodlanmış, ardından temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar kolay anlaşılabilmesi amacıyla tablolar haline getirilerek sunulmuştur. Öğretmen adaylarının oluşturmuş oldukları metaforlar ise öncelikli olarak gerekçelerine göre kodlanmış ve ardından temalar haline getirilmiştir. Ardından oluşturulan metaforlar bu temalar altında sınıflandırılarak yorumlanmıştır. Temaların tablolar haline getirilmesi sürecinde, elde edilen bulguların anlaşılırlığının arttırılması amacıyla mevcut sonuçlar frekans ve yüzde değerleri sunularak verilmiştir. Frekans ve yüzde değerleri belirlenirken, her bir temanın ifade edilme sıklığı belirlenmiştir. Bazı temaların birden fazla öğretmen adayı tarafından ifade edilmesi nedeniyle, frekans değerlerinin toplamı, çalışmaya katılan öğrenci sayısını aşabilmektedir. Benzer şekilde, yüzde değerlerinin toplamı da yüzü geçebilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen Bilgisi 1. ve 4. sınıf öğretmen adayları bilimsel çalışmaların deney, gözlem ve bilimsel yöntem basamakları kullanılarak yapıldığını düşünmektedirler. Kimya öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde ise 1. sınıf öğretmen adayları bilimsel çalışmaların genellikle laboratuvarda, gözlem yaparak, veri toplayarak ve nesnel bir şekilde yapıldığını düşünmektedirler. Son sınıf öğretmen adayları ise bilimsel çalışmaların deney, gözlem, araştırma ve geleneksel çalışma basamaklarına göre yapıldığını belirtmişlerdir.

1. sınıftaki fen bilgisi öğretmen adayları bilim insanlarının çoğunlukla araştırma, deney ve gözlem yaparak; 4. sınıf öğretmen adayları ise bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak, gözlem ve deney yaparak çalışmalarının sonuçlarına ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bilim insanlarının nasıl çalıştığına ilişkin vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde ise son sınıf öğretmen adaylarının 1. sınıftakilere göre ayrıntılı yanıtlar verdikleri görülmüştür. Buna göre 1. sınıf öğretmen adayları bilim insanlarının deney ve gözlem yaparak çalıştıklarını belirtirken; son sınıf öğretmen adayları ise deneysel çalışmalara, özenli ve sistematik çalışmaya, nesnel ve evrensel olmaya, ispatlamaya dayalı çalışmayla olguları gözlemlemeye vurguda bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: bilimsel çalışma, bilim insanı, metafor, kimya öğretmen adayı, fen bilgisi öğretmen adayı

Kaynakça

Bell, R. L., & Lederman, N. G. (2003). Understandings of the nature of science and decision making on science and technology based issues. *Science education*, *87*(3), 352-377.

Driver, R., Leach, J., Millar, R., & Scott, P. (1996). *Young people's images of science*. Buckingham: Open University Press.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB). (2013). *Ortaöğretim Kimya Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). Conceptual metaphor in everyday language. *The Journal of Philosophy, 77*(8), 453-486.

Levine, P. M. (2005) Metaphors and images of classrooms, *Kappa Delta Pi Record, 41*(4), 172-175.

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim, 38*(169). 126-141.

Lancor, R. A. (2014). Using student-generated analogies to investigate conceptions of energy: a multidisciplinary study. *International Journal of Science Education*, *36*(1), 1-23.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 131-155.

(9579) Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersinde Yazılı Bilimsel Açıklama Yapabilme Kalitesinin Değerlendirilmesi

YURDAGUL BOGAR

ODTU

Problem Durumu

Günümüzde fen eğitimi, öğrencilerde ezberleme becerilerini geliştirmek yerine sorgulamaya dayalı bilimsel düşünme becerilerinin geliştirilmesine odaklanmıştır (Driver, Leach, Millar, & Scott, 1996; Hogan & Maglienti, 2001; Kuhn, 1993; Millar & Osborne, 1998; Osborne, Erduran, & Simon, 2004; Zohar & Nemet, 2002). Fen eğitiminin amaçlarından birisi, öğrencileri açıklama yapabilme gibi bilimsel uygulamalara katılıma teşvik etmektir (Krajcik, McNeill, & Reiser, 2008). Aynı zamanda fen eğitimi, öğrencilerin fikirlerine veya iddialarına, kanıt ve nedenler aramaları ve bunları gerekçeleriyle sunmaları için karmaşık soruşturma ortamı hazırlamalarına yardımcı olmalıdır (Driver, Newton ve Osborne 2000). Öğrencilerin fikirlerini ve iddialarını ortaya attıkları fen öğrenimine başlamasını istiyorsak, onların bilim insanları gibi düşünmesine ve hareket etmesine izin verecek sorgulamaya dayalı fen eğitimi uygulamaları yapmamız gerekmektedir (McNeill, 2009).

Bilimdeki bir açıklama, bir olayın nasıl ve neden oluştuğunu anlatır (Chin & Brown, 2000), bilimsel açıklamalar genellikle yazılı veya sözlü olarak görülmektedir. Bilimsel açıklamalar, araştırmanın amacını, doğal fenomenleri anlama ve başkalarını bu anlayışa eklemleme ve ikna etme olarak çerçevelemektedir (Sandoval & Reiser, 2004). Literatürde, bilimsel açıklamayı tanımlamanın bir çok yolu vardır. Bilimsel açıklama farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Ogborn'un (1985) tanımına göre, bilimsel açıklamalar üç temel soruya cevap vermeye çalışmaktadır: 1) Ne biliyoruz? Bu soru bilimsel açıklamanın ontolojik yönü ile ilgilidir. 2) Neden oldu? Bu soru bilimsel açıklamanın nedensel yönü ile ilgilidir. 3) Nasıl bildiğimiz? Bu sorunun bilimsel açıklamanın epistemik yönünü ifade ettiğini açıklar. Bazı araştırmacılar (McNeill ve diğerleri, 2006; Gotwals ve ark., 2012; Kenyon & Reiser, 2006; Kuhn & Reiser, 2005; Sandoval & Reiser, 2004; Tzou, 2006; Novak & Treagust, 2013) iddia-delil-akıl yürütme çerçevesini kullanarak bilimsel açıklamayı tanımlar. Bu çerçeveye dayanarak, "iddia, soruyu cevaplayan bir ifade olarak; delil, iddiayi destekleyen veri olarak, ve veri ile iddia arasındaki bağlantı da akıl yürütme" olarak tanımlanmaktadır.

Öğrencilerin bilimsel araştırma yapabilme performansı hem akıl yürütme becerilerine hem de içeriği anlamalarına bağlıdır (Kuhn, Schauble, & Garcia-Mila, 1992; Metz, 2000). Güçlü bir bilimsel açıklama yazmak için, öğrencilerin belirli görevin içeriğini anlamaları ve ayrıca iddialarını delil ve mantık kullanarak desteklemeleri gerekir. Bilimsel açıklama önemli bir öğrenme hedefi olmasına rağmen, fen eğitiminde yapılan daha önceki araştırmalar, öğrencilerin iddialarını ifade etme de, onları savunmakta ve yüksek kaliteli bilimsel açıklamalar yapmakta zorluk çektiğini göstermektedir (Sadler, 2004). Çünkü, öğrenciler sonuç çıkarmak için bilimsel kanıt kullanmak yerine, çoğunlukla kendi kişisel görüşlerine güvenirler. (Hogan & Maglienti, 2001). Ayni zamanda öğrenciler neyin yeterli bir kanıt neyin yetersiz bir bilimsel kanıt olduğunun farkına varmakta da büyük zorluk yasamaktadırlar. (Sandoval & Millwood, 2005). Literatürdeki bu çalışmalarla öğrencilerin bilimsel açıklama yapabilmede ki eksikliklerin ortaya konulması bu çalışmanın Türkiye bağlamında yapılmasında ki gerekliliği ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın Amacı: Literatürde, Türkiye' de ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde yazılı bilimsel açıklama yapabilme kalitesini dereceli puanlama anahtarı (rubric) oluşturarak nicel yöntemlerden biri olan betimleme yöntemi ile belirlemeye çalışan bir araştırmaya rastlanamamıştır. Böyle bir araştırmadan elde edilecek sonuçların hem konu ile ilgili hem de fen eğitimi ile ilgili ülkemizde yapılacak çalışmalara ve literatüre katkıda bulunabileceği düşüncesiyle bu çalışma planlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersinde yazılı bilimsel açıklama yapabilme kalitesini belirlemektir.

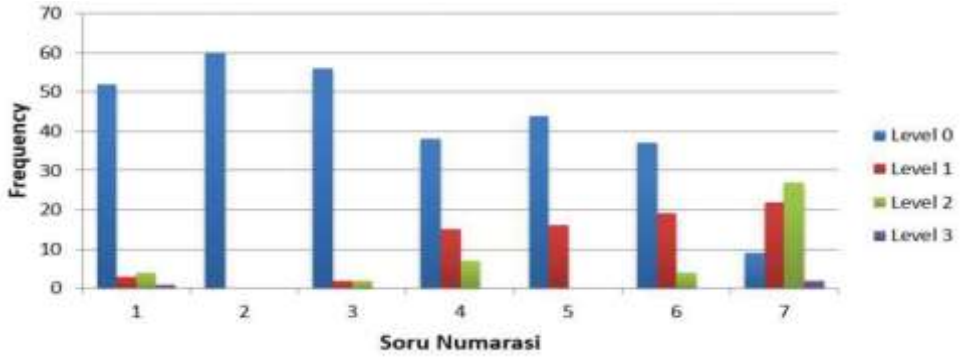
Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, öğrencilerden toplanan yazılı veriler, önce araştırmacı tarafından dereceli puanlama anahtarı oluşturularak derecelendirilmiş sonra betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara merkezde yer alan bir devlet okulunda 7. sınıf şubesinde öğrenim gören 60 öğrenci (35 kız ve 25 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; araştırmacı tarafından geliştirilen ve öğrencilere bir defa uygulanan ilk beş sorusu iki asamadan, son iki sorusu tek asamadan oluşan yedi soru ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yedi sorudan bazı sorulara örnek vermek gerekirse, mesela birinci soruda araştırmacı tarafından öğrencilere yazılı olarak "Yiğit çalışma odasındaki masayı eliyle itmeye çalışmaktadır. Ancak masayı hareket ettiremez. Bu durumda aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?" diye sorulmuş ve çoktan seçmeli olarak A dan D ye kadar olan şıklardan birini seçmesi istenmiş daha sonra sonunun ikinci kısmı olarak "Cevabinizin nedenini açıklayınız." diye sorulmuştur. Araştırmacının sorduğu sorulara diğer bir örnek ise, altıncı soruda öğrencilere yazılı olarak "Günlük hayatta kazağınızı ya da gömleğinizi çıkartırken bir çıtırtı duymuşsunuzdur. Bu olayın nedeni cisimlerin elektriklenmesidir. Sizce bu elektriklenme olayı neden ve nasıl oluşur" diye sorulmuştur. Öğrencilere bu sorular sorulduktan sonra, öğrencilerin verdiklerin cevaplara göre araştırmacı tarafından Level 0, Level 1, Level 2 ve Level 3' ten oluşan bir dereceli puanlama anahtarı (rubric) geliştirilmiştir. Rubric geliştirilirken hem yurtdışı hem de yurtiçi uzman

görüşlerinden yararlanılmış ayni zamanda yurtdışı literatürde yapılan bilimsel açıklama çalışmaları da baz alınarak rubric oluşturulmuştur. Rubric oluşturulduktan sonra, öğrencilerin yazılı bilimsel açıklama yapabilme kalitesi seviyelerini belirlemek amacıyla verilerinin analizinde betimsel istatistikten faydalanılmıştır. Veriler, SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın genel istatistiksel sonuçları Sekil 1 de gösterilmektedir. Sekil 1 deki sonuçlar, orta okul öğrencilerinin her birinin iki kısımdan oluşan ilk altı soruya yaptıkları yazılı bilimsel açıklamalardaki performanslarının oldukça düşük olduğunu ve "Level 0" da olduklarını göstermektedir. Bilimsel açıklamaları "Level 0" da olan öğrenciler ya sorulara yanlış cevaplandırmışlardır ya da soru ile alakasız açıklamalarda bulunmuşlardır. Diğer önemli bir sonuç ise, sadece son soruda (yedinci soru) orta okul öğrencilerinin diğer altı soruya göre nispeten daha iyi bir performans sergilediklerini ve "Level 2" de olduklarını söyleyebiliriz. Bilimsel açıklamaları "Level 2" de olan öğrencilerin açıklamalarının çoğu açık ve soruyla ilgili olmasına rağmen öğrenciler soruyu tam anlamıyla bilimsel açıklayamamışlardır. Araştırmanın en çarpıcı sonuçlarından biri sudur ki: İkinci soru da tüm öğrenciler "Level 0" dadır. Bu sonuç göstermektedir ki; öğrencilerin yazılı bilimsel açıklama yapmakta en zorlandıkları soru ikinci sorudur.



***Sekil 1**:* Yedi soru karşısında öğrencilerin bilimsel açıklama yapabilme performansı

Anahtar Kelimeler: Ortaokul öğrencisi, Fen ve Teknoloji dersi, Yazılı bilimsel açıklamalar

Kaynakça

Chin, C. & Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal o f Research in Science Teaching, 37*(2), 09-138.

Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education, 84*(3), 287-312.

Erduran, S., Simon, S. & Osborne, J. (2004) TAPing into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education, 88*(6), 915-933.

Hogan, K., & Maglienti, M. (2001). Comparing the epistemological underpinnings of Students' and scientists' reasoning about conclusions. *Journal of Research in Science Teaching, 38*(6), 663-687.

Kuhn, D. (1993) Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking. *Science Education, 77*, 319-338.

Krajcik, J., McNeill, K. L., & Reiser, B. J. (2008). Learning-goals-driven design model: Developing curriculum materials that align with national standards and incorporate project-based pedagogy. *Science Education, 82*(1), 32.

McNeill, K. L. (2009). Teachers' use of curriculum to support students in writing scientific arguments to explain phenomena. *Science Education, 93*(2), 233-268.

Osborne, J., Erduran, S. & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal o f Research in Science Teaching, 41*(10), 994-1020.

Sandoval, W. A. & Millwood, K. A. (2005). The quality of students' use of evidence in written scientific explanations. *Cognition and Instruction, 23*(1), 23-55.

Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal o f Research in Science Teaching, 59*(1), 35-62.

(9590) Avlan Gölü ve Çevresindeki Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Göle İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

OSMAN AKÖZ **HASAN GENÇ** **DİLEK ERDURAN AVCI**

Güneşli Ortaokulu Eskil/Aksaray *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

Problem Durumu

İnsanoğlunun yaşadığı çevrede bulunan canlı ve cansız tüm varlıklar birbirleri ile karşılıklı etkileşim halinde yaşantılarını sürdürürler. Canlı varlıkların etkileştikleri ve hayatlarını sürdürdükleri ortamlar yaşam alanları (habitat) olarak adlandırılır. Canlılar ve çevreleri arasındaki olumsuz etkileşimlerde genellikle çevremiz zarar görmektedir. Gelişen bilim ve teknolojinin hızlı değişimi; toplumun ve kişilerin yaşama dair imkanlarını arttırırken yine yaşanılan çevrede pek çok şeyin yok olmasına neden olmaktadır, ortaya çıkan bu değişim beraberinde çevre sorunlarını da ortaya çıkarmaktadır, toplumun ve devletin bu sorunlara karşı bilinçli olarak ortak çözüm yolları oluşturmaları gerekmektedir (Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli, 2002). Çevre için eğitim; yöresel, bölgesel, ulusal ve küresel sorunlardan haberdar olan, bu sorunlara duyarlılık ve ilgi ile yaklaşan, bu sorunların çözümü için gönüllü olarak çaba gösteren, ekolojik kültürü, çevre ahlâkı ve çevre bilinci düzeyi yüksek bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Atasoy ve Ertürk, 2008). Bu açıdan bakıldığında Tanık 2012'deki çalışmasında, öğretmenlerin çevre ile ilgili davranışlarının ve inançlarının çevre eğitimine ilişkin yapılabilecekleri etkileyebileceği düşünülmekte ve öğretmen adaylarının çevre kimliklerini ve çevre bakış açılarını incelemek önemli olduğunu ifade etmiştir. Sadık (2013) çalışmasında, sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmen adaylarının çevresel tutum ve bilgi düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve öğretmen adaylarının çevresel düşünce açısından çok olumlu, çevresel bilgi açısından orta, çevreye yönelik davranış açısından olumsuza yakın bir düzeyde olduklarını tespit etmiştir. Karatekin ve Aksoy 2012'deki çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenler açısından bir değerlendirme yapmayı amaçlamış ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının orta düzeyde çevre okuryazarı oldukları sonucuna varmışlardır. Bu bağlamda genç nesilleri yetiştiren öğretmenlere büyük rol düşmektedir. Öğretmenler aldıkları eğitimlerin ve edindikleri deneyimler sonucunda okula edinilmişlikleri ile gelirler ve bu deneyimlerini eğitim ve öğretim sürecinde ortaya koyarlar. Güven, Yurdatapan, Benzer ve Şahin 2013'deki çalışmalarında öğretmenlerin "öğrencilere model olma" rolünü üstlenmiş durumda olduklarını bu nedenle öğrenciler, öğretmenlerinin çevre sorunlarına yönelik geliştirdiği tutuma paralel olarak öğrencilerinin de benzer davranış sergileyeceklerini söylemiş bu nedenle öğretmenlerin çevre sorunlarına yönelik gösterdikleri davranışların önemli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler görev yaptıkları okulların çevrelerinin özelliklerini bilmek, anlamak ve çevresel özellikleri öğrencilere aktarma sorumluluğunu taşımalıdır. Öğretmenler, insanoğlunun etkisiyle doğal çevrelerinde gerçekleşen olumlu ya da olumsuz değişikliklerin farkında olmalıdır. Buradan yola çıkarak Avlan Gölü çevresinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi bu çevre için yarar sağlayabilir.

Araştırma Yöntemi

Avlan Gölü çevresinde görev yapan öğretmenlerin göle ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan örnek olay çalışması kullanılmıştır. Örnek olay çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde işleyen, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden çok kanıt veya verinin var olduğu durumlarda kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.277). Yin 1981' e göre örnek olay deneysel bir inceleme olup, çoklu delil kaynaklarının kullanıldığı ve olay ile olayın içinde gerçekleştiği yer arasındaki sınırlar yeterince açık olmadığında gerçek hayatın içinde oluşan tabii bir olayı araştırır (Köklü, 2010). Ayrıca örnek olay, verileri daha anlaşılır kılarak daha çok bireyin kullanabileceği ve kendi gelişimlerini sağlayabilecek olan kurumlara da kullanabilecekleri bilgileri sağlayan bir yöntemdir. Örnek olay yöntemi kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü' nün resmi internet sitesinden Elmalı ilçesine bağlı Avlan Gölü çevresindeki 4 okul belirlenmiş, okulların Avlan gölüne yakın köylerden seçilmesine özen gösterilmiş, seçilen okulların Avlan gölüne ilişkin farkındalıklarının daha fazla olabileceği düşünülmüştür. Seçilen okullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin, fen bilimleri öğretmenlerinin ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin branş olarak konuya daha yakın bulunmaları ve düşünceleri ile bu branşlarda gelecek kuşaklara konuya ilişkin daha nitelikli bilgiler aktarabilecekleri düşünülerek 14 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin geneli sosyal yapı ve sosyoekonomik yapı hakkında yüzeysel bilgiler ortaya koymuş ve gölün fiziki yapısına dair net bilgilerinin olmadığı ve verdikleri bilgilerin de yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler genel olarak gölün bölgeye düşen yağış miktarı açısından çevreyi olumlu etkilediğini düşünmektedirler, çevrenin gölü nasıl etkilediği konusunda ise çevrenin ve gölün yağış olayları açısında karşılıklı olumlu bir döngü içinde olduklarını belirtmişler, kurutma çalışmalarının ve endüstri kuruluşlarının gölü olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Gölün korunması konusunda ise eğitimsel boyutta halkın bilinçlendirilmesi, kanuni boyutta ise turizm planlamasının yapılması görüşleri öne çıkmaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğretmenlerin yaşadıkları çevre hakkında bilgi sahibi olmaları ve yaşanılan olumlu ya da olumsuz olayları eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerine aktarmaları gerekmektedir. Bu bilgi aktarımı sonucunda öğrencilerin çevrelerine daha duyarlı yaklaşacakları, çevrelerindeki olumsuz uygulamaların farkında olacakları, diğer bireyleri de bu farkındalıkları ile olumlu yönde

etkileyecekleri, etkiledikleri bireylerinde çevreye bakış açılarını değiştirerek çevrelerine daha bilinçli yaklaşmalarını sağlayacakları umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Avlan Gölü, Çevre Eğitimi, Ekosistem, Biyolojik Zenginlik.

Kaynakça

Atasoy E. ve Ertürk H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 10-1:105.

Güven ve Diğerleri (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları ile sağlıklı yaşama yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 21-4.

Karatekin, K. ve Aksoy, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7-1:1423-1438.

Köklü, Nilgün, Örnek olay çalışma metodları.

http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/491/5792.pdf. Erişim Tarihi: 25 Aralık 2016.

Sadık, F. (2013). Öğretmen adaylarının çevresel tutum ve bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi 3(4):69-82.

Tanık, N. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının çevre kimliklerinin ve çevre dostu davranışlarının belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz A., Morgil İ., Aktuğ P. ve Göbekli İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. Hacettepe Eğitim Bilimleri Dergisi, 22:156-162.

(9762) Yenilenen 4. Sınıf Fen Bilimleri Kitap Seti Ve İçeriğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

ENVER TÜRKSOYEMRE YILMAZ

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Ders kitapları, programlarda yeralan konulara ait bilgileri plânlı ve düzenli biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel dokümanlardır (Ünsal ve Güneş, 2004).

Milli Eğitim Bakanlığı 2004–2005 öğretim yılının başında ilköğretim müfredatı değiştirilerek fen bilgisi dersinin adı fen ve teknoloji dersi olmuş, pilot uygulamalar sonrasında 2005–2006 öğretim yılında da yeni ilköğretim müfredatı, resmi olarak bütün okulların ilk kademesinde uygulanmıştır. Daha sonra 2013'te yayınlanan İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ile Fen ve Teknoloji olan ders adı Fen bilimleri olarak değiştirilmiş ve ders içeriğinde düzenlemelere gidilmiştir.

2015-2016 eğitim öğretim yılında ise mevcut içeriğe yönelik güncellemeler yapılıp öğretim materyalleri ve içerik konusunda tekrar düzenlemeye gidilmiştir. Eski ders kitapları, bir öğretmen kılavuz kitabı iki öğrenci ders kitabı oluşmaktaydı. Güncelleme sonrası öğretmen kılavuz kitabı kaldırıldı. İki kitaptan oluşan fen ve teknoloji kitap seti yerini üç kitaptan oluşan fen bilimleri ders kitabı seti almıştır.

Değişim ile kitap sayfa sayılarında azaltmaya gidilmiştir. Fen ve teknoloji ders kitaplarında değerlendirme etkinlikleri için ayrıca öğrenci çalışma kitabı bölümü bulunurken, fen bilimleri ders kitabında ünite sonu kazanım değerlendirme etkinlikleri haricinde ayrıca bir değerlendirme bölümü oluşturulmamıştır. Fen ve teknoloji ders kitabında bulunan öğrenci çalışma kitabı bölümü kaldırılmıştır.

Fen ve teknoloji ders kitabı ile fen bilimleri kitabı toplam yedi üniteden oluşmaktadır. Ünite sayılarında herhangi bir değişiklik olmamasına rağmen ünite konularında değişikliğe gidilmiştir.

Altı ünitenin işleniş sırasında değişikliğe gidilmiştir. "Işık ve ses" ünitesi kaldırılıp yerine "Geçmişten Günümüze Aydınlatma ve Ses Teknolojileri", "Canlılar Dünyasını Gezelim, Tanıyalım" ünitesi yerine "Mikroskobik Canlılar ve Çevremiz", "Gezegenimiz Dünya" ünitesi yerine "Dünya'mızın Hareketleri" ve son olarak "Kuvvet ve Hareket" ünitesi yerine "Kuvvetin Etkileri" üniteleri gelmiştir. Tema başlıklarının yanı sıra konu sayılarında da değişimler söz konusudur. Maddeyi tanıyalım teması bir konu, ışık ve ses konusu yedi konu basit elektrik devreleri konusu 5 konu azaltım yapılarak yeni ders kitapları şekillendirilmiştir.

Ünite konu içerik yoğunluğunda değişimler söz konusudur. Ünitelere yönelik konuların bir kısmı 3. sınıf fen bilimleri ders kitaplarına kaydırılmıştır.

Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri plânlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel dokümanlar olması sebebiyle eğitimde en çok kullanılan materyaller arasındadır (Ünsal ve Güneş, 2004). Eğitimde kullanılagelen en temel öğretim materyalleri ders kitaplarıdır ve materyal olarak ilkokul seviyesinde önemli role sahiptir. Özellikle de fen eğitiminde öğrenciyi araştırmaya sevk eden, merak dürtüsünü harekete geçiren ve öğrenciyi öğrenmeye teşvik eden bir ders kitabının öğretim sürecinde hem öğretmene hem de öğrencilere getirileri yadsınamaz. Dolayısıyla fen müfredatı kitap setindeki değişiklik ve güncellemelerin yetersiz ve eksik kaldığı noktalarla ilgili olarak müfredatın bilfiil uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüş ve önerileri önemli görülmektedir. Alan yazında yer alan güncel çalışmalar incelendiğinde kitap setlerinin veya fen müfredatlarının öğretmen görüşleri doğrultusunda güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymak amacıyla değerlendirildiği görülmektedir (Erdoğan, 2007; Gömleksiz & Bulut, 2007 Bakar, Keleş & Koçakoğlu, 2009; Aydın & Çakıroğlu, 2010). Bu araştırmada ise yeni Fen Bilimleri kitap seti değerlendirilirken öğretmen görüşleri 5 farklı boyutta (içerik ve öğretimi, öğretmen, öğrenci, görsellik – şekil ve yapı, ölçme ve değerlendirme) ele alınarak incelenmiştir. Bu araştırmayı özgün kılan bir diğer durum ise Fen müfredatı kitap setinde öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarının bulunmaması ilk defa karşılaşılan bir durumdur. Bu sebeple alan yazına katkısı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca elde edilen verilerin, öğretmenlerin görüş ve önerilerinin fen eğitimi alanına, MEB'e, Talim ve Terbiye Kurulu'na iyi bir dönüt olması düşüncesiyle araştırmaya değer görülmüştür.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olan betimsel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma durum çalışması türlerinden bir olan kollektif durum çalışması yöntemi kullanılmıştır programların incelenmesi, yararları ve birbirleriyle kıyaslanmasında kullanılır (Yılmaz, 2016). Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmış ve elde edilen veriler araştırmacılar tarafından içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi bir durumu ait verilerin derinlemesi incelenmesi esasına dayanır durumların altında yatan gizil sebeplerin belirlenmesinde ve ilişkilerin ortaya konulmasında etkilidir (Riff, Lacy ve Fico 2014) .

Araştırma katılımcıları nitel araştırma yaklaşımlarından amaçlı örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ölçütle ise öğretmenlerin halen 4. sınıf öğretmenliği yapması ve belirlenen öğretmenlerin en az Üç eğitim öğretim yılı süresince 4. Sınıf fen ve teknoloji (fen bilgisi) dersi vermiş olmasıdır. Bu ölçütlerin belirlenmesindeki temel amaç eski ders kitabı içerik ve müfredatları açısından öğretmenlerin bilgi ve birikim sahibi olmasının yeni ders kitabı ve müfredata yönelik daha açık ve eleştirel yaklaşmalarına olanak sağlayacağının düşünülmesidir.

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formları yardımıyla toplandı.Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenler belirlenerek randevular alındı.Elde edilecek verilerin geçerlik ve güvenirliliğini arttırmak amacıyla katılımcılar tarafından belirlenen yer ve zamanda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme ortamının dışsal uyarıcılardan arınmış olmasına özen gösterildi. Elde edilen sonuçlar katılımcı tarafından onaylandıktan sonra analiz sürecine dahiledildi.

Verilere içerik analizi uygulanmıştır. "içerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır" (Yıldırım ve Şimşek, 2013) İlk olarak elde edilen veriler derinlemesine incelenmiş ve bu inceleme ışığında 4 ana kategorinin oluşturulması uygun görülmüştür. oluşturulan temaların altına kodlar gruplandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmada öğretmenler ders içeriğini her başlık altında olumlu ve olumsuz yanlarını belirtmişlerdir. Yapılan her değişiklik olumlu ve olumsuz birçok sonuç doğurmuştur. Araştırma katılımcılarına yöneltilen "sizce değişim gerekli miydi" sorusuna verdikleri cevap sebepleri farklılaşsa da "evet" şeklinde olmuştur. Katılımcılar yeni ders kitabı eski ders kitabına tercih ettiklerini bildirseler de bütün öğretmenler derse yönelik yardımcı bir kaynak kullanmak zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı yeni ders kitabının eski kitaba kıyasla daha basit ve etkinliklerin kolay bir şekilde uygulanacağını ifade etmektedir.

Kitapların daha ince olması olumlu değerlendirirken bu incelik etkinliklerin azaltılması ile sağlanmış, bu durumda öğretmenler açısından olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Öğrenciden bilgiyi ve tanımları bulmasının istenmesi ile sorumluluğun tamamen öğrenciye verilmesinin bu sadeleştirme çalışması konusundaki olumsuz sonuçlar olarak değerlendirilmiştir.

Temalar arası bağlantıların bulunmaması öğretmenler açısından bir soru olarak görülmüştür. Bu konuya yönelik olarak konuların bir karakter etrafında şekillendirilmesinin bu sorunu ortadan kaldırabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, Öğretmen görüşü, İçerik

Kaynakça

Aydın, S., & Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği. *İlköğretim online*, *9*(1).

Bakar, E., Keleş, Ö., & Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. Sınıf fen ve teknoloji dersi kitap setleriyle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1).

Erdoğan, M. (2007). Yeni Geliştirilen Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Analizi: Nitel Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(2), 221-259.

Gömleksiz, M. N., ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(32).

Riff, D., Lacy, S., & Fico, F. (2014). *Analyzing media messages: Using quantitative content analysis in research*. Routledge.

Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2004). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak MEB Lise 1. Sınıf Fizik Ders Kitabının Eleştirel Olarak İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(3)(305-321).

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, G., K.(2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* Mustafa Mtin(ed.).Ankara: Pegem Akademi

(9820) Hangisi Daha Akılda Kalıcı Bitki Mi? Hayvan Mı?: Okul Öncesi Eğitimi Alan Çocukların Bitki Ve Hayvan Resimlerini Hatırlama Durumları

BERAT AHİ *Kastamonu Üniversitesi*
İLKNUR KURT *Aksaray Üniversitesi*
SİBEL BALCI

Problem Durumu

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

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

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

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

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

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

Araştırma Yöntemi

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

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

Protokol esnasında çocuklar araştırmacıyla baş başa bir masada oturmuştur. Masa takvimi formunda hazırlanmış ve içerisinde 10 hayvan, 10 bitki resmi olan materyal çocuklara gösterilmiştir. Her resim için çocuğa 15 sn. verilmiştir ve bitki veya hayvanın adı çocuğa üçer kez tekrarlanmıştır. Tüm resimler bu şekilde gösterildikten sonra resimler yeniden

gösterilerek hayvan ve bitkilerin adlarının ne olduğu sorulmuştur. İkinci gösterim sırasında çocuklara her resim için 5 sn hatırlama süresi bırakılmıştır.

Materyalde kullanılan bitki ve hayvanlar okul öncesi dönem çocuğu için bilinirlik durumuna göre kolay, orta ve zor olarak sınıflandırılmıştır. Belirlenen hayvan ve bitkiler hem okul öncesi uzmanlarına hem de biyoloji eğitimi uzmanlarına gösterilerek materyalin son şekli verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada veri toplama süreci devam etmekle birlikte, elde edilen ilk bulgular alanyazına paralel olarak hayvanları hatırlamada daha iyi olduklarını, zor kategorisindeki hayvanların bir kısmının da çocuklar tarafından hatırlandığı belirlenmiştir. Bu hatırlamada çocukların genellikle hayvanların boy, vücut hacmi, renk gibi özellikleri kullandıkları belirlenmiştir. Bitkiler ise hayvanlara göre daha zor hatırlanmaktadır. Çocuklar bitkilerin ayırt edici yanlarını bulmakta zorlandıklarını belirtmektedir. Ancak araştırma kapsamında toplanan veriler şu an için azınlık oluşturmaktadır. Toplanan ve toplanacak diğer verilerle birlikte sonuçların değişebilme durumu da vardır. Genel olarak bakıldığında beklenilen sonuç çocukların hayvanları bitkilerden daha kolay hatırlayabildikleridir. Bunun nedeninin de çocukların hayvanların farklı özelliklerinden hareketle onları hatırlamada daha rahat olduklarınından kaynaklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, bitki, hayvan, bitki körlüğü, biyoloji, fen eğitimi, sesli düşünme protokolü

Kaynakça

Baird, J., H., Lazarowitz, R. & Allman, V. (1984). Science choices and preferences of middle and secondary school students in Utah. *Journal of Research in Science Teaching, 21*(1), 47-54.

Balding, M. & Williams, K., J., H. (2016). Plant blindless and the implications for plant conservation. *Conservation Biology, 30*(6), 1192-1199.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. Akbaba Altun & A. Ersoy. Trans. Eds.) Ankara: Pegem. Original Title: Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (M. Bütün & S. B. Demir. Trans. Eds.) Ankara: Pegem. Original Title: Qualitative research and evaluation methods.

Schussler, E., E. & Olzak, L., A. (2008). It's not easy being green: Student recall of plant and animal images. *Journal of Biological Education, 42*(3), 112-118.

Uno, G., E. (1994). The state of precollege botanical education. *The American Biology Teacher, 56*(5), 263-267.

Wandersee, J., H. (1986). Plants or animals- Which do junior high school students prefer to study. *Journal of Research in Science Teaching, 23*(5), 415-426.

Wandersee, J., H. & Schussler, E., E. (1999). Preventing plant blindless. *The American Biology Theacher, 61*(2), 82-86.

Wandersee, J., H. & Schussler, E., E. (2001). Toward a theory of plant blindless. *Plant Science Bulletin, 47*(1), 2-8.

(9835) The Challenges Of Refugee Students Encountered In Science Courses: A Phenomenological Study

ŞAHİN İDİN

Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

In recent years, because of some factors such as, social, political and unemployment, refugee population has been increasing in Turkey. They come to Turkey and start to live in Turkish cities, and this means, they bring their children to Turkey, as well. They can face some problems in the adaptation period because they come from different cultures (Hutchison, 2006; Şeker & Aslan, 2015). It is an important issue to adapt refugees to the society where they live. For this reason, children need to go on their education in schools or any educational organisation provided by the goverment. It is known that 150.000 Syrian students study in Turkish formal schools and 300.000 Syrian students study in temporary educational organisations in Turkey (Hürriyet, 2016). The number of the countries might change where 90% of the refugees live in Turkey are Afghan, Iranian, Iraqi, and Somalian (Unicef, 2016). It is important for refugee students to adapt themselves in which they live out of their country. Schools can be played an important role for refugee students in the adaptation period. They should be placed in the formal educational organisation to be trained well for their future. It can be thought that schools are like a bridge to connect refugee students to society of the country in which they live. When national reports and international exam reports are investigated it is seen that immigrant students and refugee students have some problems in mathematics, reading and problem solving (OECD 2015). However there are limitied studies conducted with refugee within science (Warren et al, 2001; Varma, 2002; Miller, 2009), it is known that there have been carried out some studies related to general education (Waters, 2006; Magnuson, Lahaie & Waldgofel, 2006; McCall & Vang, 2012). When viewed from these aspects, the research can be seen as one of first scientific studies which conducted with refugee students within science course for the middle school students. In this context, it can be mentioned that the study is an important scientific study in terms of being an example. The aim of this study is to investigate what kind of factors effect refugee students' learning process within the scope of science course. Within this context, research problem is defined as "What kind of challenges refugee students have during learning science while they are in science classroom." There have been stated two sub-research problems following, "What challenges refugee students face while they are in the process of learning science in classroom?" and "What are the main reason of the challenges that refugee students face within science course?"

Araştırma Yöntemi

This study was conducted in a middle school, which is located in Ankara, and was carried out with middle school students, whose ages were from 11 to 14 years old. The study was conducted with three Afghan, one Kirgiz and three Syrian refugee students in 2016-2017 education fall term. In this study, qualitative method was used, within this scope this study is a phenomenological study. To collect data of the study, interviews, observations and documant analyse techniques were used. A triangulation was provided to vary the data of the study. The interviews were carried out with students and with their science teachers. Two semi-structured interview forms were created, which have validity and reliability. To provide validity of the interview forms, first, related studies were investigated from the literature. Then, eight questions were prepared for the students and six questions were prepared for the science teachers. The questions prepared for the students sent to ten students to determine if there was a nonunderstandable question or not Having had students feedbacks, necessary corrections were done on the form and it was sent. Six questions were asked to refugee students and five questions were asked to their science teachers. Finally, the interview for the students was created with six questions and the other one was created with five questions. Every students were observed during four science lessons when they were in science course. Content analysis and descriptive analysis techniques were used to obtain of the results of the study.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

It has been found that refugee students' science exam scores are behind Turkish students science scores. It has been understood from the observations that students could not understand science teachers statements while they were in science lesson. It was seen that refugee students did not ask any questions to their science teachers after teachers finished to tell the related science issues. The students, told that they could not understand their science teachers. They underlined their science teachers tell the issues so fast.They also stated they sometimes can not understand the language of written paper, which was prepared to evaluated students's achivement.Besides, unable to reflect themselves during courses, comprehension difficulty of science concepts, textbooks, issues, experiments were given by students as reason of their failure in science. Science teachers told refugee students are withdrawn while they are in class, they are shamed to ask any question to science teachers.

Anahtar Kelimeler: Immigrant, phenomenological, refugee students, science course

Kaynakça

Hutchison, C. B. (2006). Cross-cultural issues arising for four science teachers during their international migration to teach in U.S. high schools. School Science and Math International Migration 106(82), 74-83.

Hürriyet (2016). Türkiye'de öğrenim gören Suriyeli öğrenci sayısı 450 bini geçti. Retrieved from: http://www.hurriyet.com.tr/turkiyede-ogrenim-goren-suriyeli-ogrenci-sayisi-450-bini-gecti-40259079

Magnuson, K. Lahaie, C. & Waldfogel, J. (2006). Preschool and school readiness of children of immigrants. *Socıal Scıence Quarterly*, 87(5), 1241-1262.

McCall, A. L. & Vang, B. (2012). Preparing preservice teachers to meet the needs of hmong refugee students. *National Association for Multicultural Education, 14*(1), 32-37.

Miller, J. (2009). Teaching refugee learners with interrupted education in science: Vocabulary, literacy and pedagogy, International Journal of Science Education, 31(4), 571-592.

OECD, (2015). Helping immigrant students to succeed. Retrieved from: https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school and-beyond.pdf at school – and beyond

Şeker, B. D. & Aslan, Z. (2015). Refugee children in the educational process: An social psychological assessment. *Journal of Theoretical Educational Science,8*(1), 86-105.

Unicef (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocuklar. Retrieved from: http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiye'deki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar%20Bilgi%20Notu_Temmuz_2016.pdf

Varma, R. (2002). High-Tech Coolies: Asian Immigrants in the US Science and Engineering Workforce. Science as Culture, 11(3), 337-361.

Warren, B., Ballenger, C., Ogonowski, M., Rosebery, A. S. & Barnes-Hudicourt, J. (2001). Rethinking diversity in learning science: The logic of everyday sense-making. *Journal of Research In Science Teaching, 38*(5), 529-552.

Waters, J. L. (2006). Geographies of cultural capital: education, international migration and family strategies between Hong Kong and Canada, 31(2), 179-192.

(9875) Fen Bilimleri Dersinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Modelinin Aynı Gruba Farklı Zamanlarda Uygulanmasının Etkililiği: Öğretmen Görüşleri

FULYA ZORLU — *Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Faültesi*

FATİH SEZEK — *Atatürk Üniversitesi Kkef*

Problem Durumu

Bilgi tüm zaman dilimlerinde önemini korumakta ve her geçen gün daha da değer kazanmaktadır. Gelişmek isteyen her toplum bilginin etkin kullanımının yanında yeni bilgi üretimini sağlamak için çalışmalar yapmaktadır. Bilgi birikimi ve tecrübenin artması, bilgi toplumuna ait bireyleri sürekli olarak öğrenmeye ve kendini geliştirmeye yönelik etkin insanlar haline getirmektedir. Etkin insan bilgiyi tek başına değil, çevresiyle etkileşim içerisinde öğrenir ve öğretir. Fen eğitimi; araştıran-sorgulayan, gözlemci niteliklere sahip, etkili kararlar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen ve bilimsel tutumlar kazanan etkin bireylerin yetiştirilmesinde oldukça önemli bir rol oynamaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Fen eğitiminde etkin bireyler yetiştirmek için yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı sıklıkla tercih edilmektedir. Sosyal yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının en iyi bilinen modellerinden biri de İşbirlikli Öğrenme Modelidir (Altun, 2015; Ebrahim, 2012; Slavin, 1999). İşbirlikli Öğrenme Modeliyle farklı düzeylerdeki öğrencilerin birbirlerine yardım ederek öğrenmeleri hedeflenmekte, böylece aralarındaki etkileşimin de artması beklenmektedir (Slavin, 1999). Modelin uygulama sürecinde, öğretmen tarafından oluşturulan heterojen gruplar sayesinde farklı özellikteki öğrencilerde grup ruhu oluşturularak grup üyelerinin kolektif bilinç içerisinde hareket etmeleri sağlanır. Literatür incelendiğinde; İşbirlikli Öğrenme Modelinin bir gruba tek seferde uygulanmasıyla akademik başarı, fen derslerine olan tutum, sosyal beceriler, bilimsel süreç becerileri, laboratuvarda çalışma becerileri, bilimsel yazarlık gibi farklı boyutlarda ve modelin farklı tekniklerinin karşılaştırıldığı araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Altun, 2015; Ebrahim, 2012; Okur ve Doymuş, 2012; Topping, Thurston, Tolmie, Christie, Murray and Karagiannidou, 2011; Warfa, 2016; Zorlu, 2016). Ancak, ilkokul ve ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin öğrenim seviyeleri dikkate alındığında İşbirlikli Öğrenme Modelini bir defa uygulamakla modelin etkilerini tam olarak görmek mümkün olmayabilir. Çünkü yapılan çalışmalarda, İşbirlikli Öğrenme Modelinin yöntemlerini uygularken bazı zorluklarla karşılaşıldığı görülmektedir. Uygulamadaki zorlukları; yeterli zaman bulunamaması, öğrencilerle birebir olarak ilgilenilememesi, öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Modelinin yöntemlerine tam olarak adapte olamaması şeklinde sıralamak mümkündür. Bu bağlamda, öğrencilerin yönteme alışma sürecinde bazı zorluklarla karşılaştığı ve uygulamaların sınırlı zaman dilimlerinde yapılmasından dolayı İşbirlikli Öğrenme Modeli yöntemlerinin etkililiğinin tam olarak ortaya çıkarılamadığı düşünülmektedir. Bu araştırmada Fen Bilimleri dersinde Solomon araştırma deseniyle İşbirlikli Öğrenme Modelinin iki kez uygulanmasının etkililiğini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemek amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik olarak problem cümlesi; "Fen Bilimleri dersinde İşbirlikli Öğrenme Modelinin bir ve iki kez uygulaması hakkında Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Solomon Araştırma Deseninin kullanıldığı bu çalışma iki yıl boyunca gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ilk yılı ''Madde ve Isı'' ve ''Maddenin Yapısı ve Özellikleri'' ünitelerinde MEB'e bağlı bir ortaokulun altıncı ve yedinci sınıflarında, ikinci yılı ise ''Maddenin Yapısı ve Özellikleri'' ve ''Maddenin Halleri ve Isı'' ünitelerinde aynı öğrencilerin bir üst sınıfa geçtiği yedinci ve sekizinci sınıflarda yapılmıştır. İlk yıl deney gruplarını oluşturan altıncı sınıflara Birlikte Öğrenme Yöntemi (BÖ), yedinci sınıflara Grup Araştırması Yöntemi (GA) uygulanmış; ertesi yıl da aynı öğrencilere İşbirlikli Öğrenme Modelinin aynı yöntemlerinin uygulanmasına devam edilmiştir. Öğretmen ve araştırmacı uygulama boyunca her bir grubu gözlemlemiş, gerekli gördüğü durumlarda gruplara ihtiyaçları doğrultusunda müdahalede bulunmuşlardır. Kontrol gruplarında ise dersler, uygulanmakta olan ortaokul Fen Bilimleri öğretim programı temele alınarak ve genellikle dersin öğretmeni tarafından anlatılarak işlenmiştir. Ders anlatılırken konulara yönelik materyaller kullanılmış, programda yer alan etkinlikler de gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte araştırmacılar derslere misafir olarak katılmıştır. İkinci yılın sonunda uygulamaya katılan üç Fen Bilimleri öğretmeniyle yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Mülakat öncesinde araştırmacılar tarafından İşbirlikli Öğrenme Modelinin uygulanması sonucunda yöntemlerdeki farklı kazanımlar, olumlu yönler, yaşanan zorluklar kategorilerine yönelik olarak sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular doğrultusunda mülakatlar öğretmenlerle bireysel olarak gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin görüşleri kendilerinden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen görüşlere içerik analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen Bilimleri dersinin öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Modelinin aynı gruba iki kez uygulanmasıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonucunda; öğretmenler uygulamaların derse etkin katılım sağlama, özgüven geliştirme ve başarı arttırma yönünde olumlu katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. İki yıl gerçekleştirilen uygulamalar sayesinde öğrencilerin dersin bu yöntemle nasıl işlendiğini bildiklerini ve böylece dersin daha rahat işlendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler iki yıl uygulama yapılan sınıflarda süreçten daha çok verim alındığını anlatarak öğrencilerin hem bilgi hem de beceri yönünden geliştiklerini düşündüklerini vurgulamışlardır. Bu doğrultuda derslerde zamanın daha iyi kullanılması durumu, konunun işlenmesi için daha çok zaman kalacağı düşünüldüğünde öğretmenlere de kolaylıklar sağlamaktadır Araştırmada,

öğretmenlerin bu tarz uygulamaların özellikle ilkokul seviyesinde başlayıp bütün öğretim kademelerinde uygulanmasına yönelik görüşler belirttikleri de tespit edilmiştir.

Not: Bu çalışma 1. Yazara ait doktora tezinden türetilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Dersi, İşbirlikli Öğrenme Modeli, Birlikte Öğrenme Yöntemi, Grup Araştırması Yöntemi, Solomon Araştırma Deseni

Kaynakça

Altun, S. (2015). The effect of cooperative learning on students' achievement and views on the science and technology course. *International Electronic Journal of Elementary Education, 7*(3), 451-468.

Ebrahim, A. (2012). The effect of cooperative learning strategies on elementary students' science achievement and social skills in Kuwait. *International Journal of Science and Mathematics Education, 10*(2), 293-314.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2013). *İlköğretim kurumları fen bilgisi dersi öğretim programı.* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Okur, N. & Doymuş, K. (2012). The effects of group investigation and learning together techniques applied teaching of force and motion subjects on students' academic achievements. *Journal of Education Science Research, 2*(1), 109-123.

Slavin, R. E. (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practice, 38*(2), 74.

Topping, K. J., Thurston, A., Tolmie, A., Christie, D., Murray, P. and Karagiannidou, E. (2011). Cooperative learning in science: Intervention in the secondary school. *Research in Science & Technological Education*, *29*(1), 91-106.

Warfa, A. M. (2016). Using cooperative learning to teach chemistry: A meta-analytic review. *Journal of Chemical Education, 93*(2), 248-255.

Zorlu, Y. (2016). *Ortaokul fen ve teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme modeli ve modellemeye dayalı öğretim yöntemine dayalı etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri.* Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

(9912) Ortaokul Fen Bilimleri Dersinin Öğretiminde Modellemeye Dayalı Öğrenme Yönteminin Grup Araştırması Yöntemine Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Katkıları Nelerdir?

YUSUF ZORLU — *Atatürk Üniversitesi KKEF*

FATİH SEZEK — *Atatürk Üniversitesi KKEF*

Problem Durumu

Fen bilimleri; deneye, gözleme, keşfe önem vererek öğrencinin soru sorma, araştırma yapma becerisini geliştirme, hipotez kurabilme ve ortaya çıkan sonuçları yorumlayabilme gibi davranışları kazandırmayı hedeflemesiyle diğer bilimlerden ayrılmaktadır (Sülün, Kozcu-Çakır, Şenler ve Çil, 2006). Bu durum insan bilgisinin (konular ve süreçler) ve gerçek hayatla mümkün olan etkileşimin geliştirilmesi ile ilgilidir. Çünkü fen eğitimi, bilimsel yargı ve sorgulama ile mümkün olduğunca uyumlu olan bilme ve öğrenme yollarını geliştirmek için insanlara yardım eder. Ancak; deney merkezli veya deneye dayalı bilgi aktarımı (deneyden teoriye geçiş) şeklinde verilmezse öğrencinin canlıyı, fiziksel ve kimyasal olayları, hayatın biyolojik temellerini anlaması zor olacaktır (Çakmak, 1999). Bu doğrultuda fen derslerinde temel bilgileri kazandırmanın yanı sıra bilimsel süreç becerilerini ve bilimsel tutumları kazandırmak da amaçlanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımıyla ve etkinlikleri birlikte yapmalarıyla mümkündür (Zorlu, 2016). Aktif öğrenme sürecinde işbirlikli yaklaşım son derece önemlidir. Çünkü işbirlikli öğrenme, öğrencilerin karşılıklı etkileşimle ortak bir hedefe ulaşmalarını sağlar (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013). Süreç boyunca öğrencilerin, bilimsel araştırma yaparken sadece bilimsel bilgi üretmekle kalmayıp günlük hayatla bilimsel düşünmeleri ilişkilendirmelerini, bilimsel süreçleri kullanarak bilgiye ulaşmak için beceriler geliştirmelerini ve bilimin doğasını yaşayarak öğrenmelerini sağlar (Bağcı-Kılıç, 2003). Öğrencilerin zihinsel modeller oluşturma, düşünce deneyleri yaptırma, yapısal eşleştirme ve nedensel diyagram oluşturma gibi düşünme becerilerini geliştirerek aktif katılımı sağlayan bir öğrenme yaklaşımı da modellemeye dayalı öğrenmedir. Modellemeye dayalı öğrenme öğrencilerin öğrendiklerini veya oluşturdukları ürünleri günlük hayatla ilişkilendirebilmelerini sağlamaktadır (Halloun, 2006, 2007; Justi ve Gilbert, 2002; Ünal-Çoban, 2009). Lehrer ve Schauble (2005)'a göre modellemeye dayalı öğretilen fen bilimleri derslerinde öğrencilerin konu içeriğini anlama ve karşılaştıkları sorunları çözme yetenekleri gelişmektedir. Böylece öğrencilerin bilimsel metotlarla uyumlu bir şekilde konular hakkında fikirler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Schwarz ve White 2005). Bu süreçte öğrencilerin yardımlaşmaları öğrenme süresini kısaltarak öğrencilerin daha iyi zihinsel modeller oluşturabilmelerini sağlar (Halloun, 2006, 2007; Ünal-Çoban, 2009). İşbirlikli öğrenme modelinin ve modellemeye dayalı öğrenme yönteminin özellikleri göz önünde bulundurularak gerçekleştirilen bu çalışmanın amacı grup araştırması yöntemi ile modellemeye dayalı öğrenme yönteminin grup araştırması yöntemine bilimsel süreç becerileri açısından sağladığı katkıları tespit etmektir. Dolayısıyla bu araştırmanın problem cümlesi; ''Ortaokul yedinci sınıf 'Maddenin Yapısı ve Özellikleri' ünitesinde modellemeye dayalı öğrenme yönteminin grup araştırması yöntemine bilimsel süreç becerileri açısından katkıları nelerdir?'' olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma deneysel deseni olarak; kontrol grubu ile birden fazla farklı yöntemin uygulandığı grupların karşılaştırılmasının yanında farklı yöntemlerin uygulandığı grupların da kendi içinde karşılaştırılmasına olanak sunan yarı deneysel desenlerden olan öntest-sontest karşılaştırmalı gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmnın örneklemi Erzurum ilinde MEB'e bağlı bir ortaokulun yedinci sınıflarında öğrenim gören 94 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada iki deney ve bir kontrol grubu olmak üzere üç grup bulunmaktadır. Gruplar; işbirlikli öğrenme modelinin grup araştırması yönteminin uygulandığı deney grubu (DG1, 31 öğrenci), modellemeye dayalı öğrenme yöntemi ile işbirlikli öğrenme modelinin grup araştırması yönteminin uygulandığı deney grubu (DG2, 33 öğrenci) ve öğretim programındaki mevcut yöntemin uygulandığı kontrol grubudur (KG, 30 öğrenci). Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan Bilimsel Süreç Beceri Testi (BSBT); Smith ve Welliver tarafından geliştirilmiş ve testin Türkçeye çeviri uyarlaması Başdağ (2006) tarafından yapılmıştır. "Gözlem", "Sınıflama", "Çıkarım Yapma", "Tahmin Etme", "Ölçme", "Verileri Kaydetme", "Sayı-Uzay İlişkisi Kurma", "İşlevsel Tanımlama", "Hipotez Kurma", "Deney Yapma", "Değişkenleri Belirleme", "Verileri Yorumlama ve Model Oluşturma" olmak üzere toplam 13 bilimsel süreç becerisini ölçen bu test, 40 sorudan oluşmaktadır (Mutlu, 2012). Uygulamalara başlamadan önce öğrencilerin bilimsel süreç becerileri ön seviyelerini ölçmek için bilimsel süreç beceri öntesti uygulanmıştır. Modellemeye dayalı öğrenme yöntemi ile grup araştırması yöntemi ve öğretim programındaki mevcut öğrenme yöntemi uygulamaları yapıldıktan sonra deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilimsel süreç beceri seviyelerini belirlemek için bilimsel süreç beceri sontesti yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS istatistiksel paket programı ile analiz edilmiş ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin öntestten almış olduğu puan ortalamaları bakımından aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir [$F(2,93)=0,221$; $p>0,05$]. Uygulamalara başlamadan önce gruplar arasında bilimsel süreç becerilerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sontestten almış olduğu puan ortalamaları bakımından aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F(2,93)=4,664$; $p<0,05$]. "Verileri Kaydetme" becerisinde DG1 ve DG2'deki öğrenciler KG'deki öğrencilere göre daha iyidir ve gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır

(p<0,05). "Deney Yapma", "Değişkenleri Belirleme" ve "Model Oluşturma" becerisinde DG2'deki öğrenciler KG ve DG1'deki öğrencilere göre daha iyidir ve gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05). "Sayı-Uzay İlişkisi Kurma" becerisinde DG2'deki öğrenciler KG'deki öğrencilere göre daha iyidir ve gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05). Elde edilen sonuçlara göre modellemeye dayalı öğrenme yönteminin "Deney Yapma", "Değişkenleri Belirleme" ve "Model Oluşturma" bilimsel süreç becerilerinde grup araştırması yöntemine katkılar sağladığı söylenebilir.

Not: Bu çalışma 1. Yazara ait doktora tezinden türetilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Eğitimi, Grup Araştırması Yöntemi, Modellemeye Dayalı Öğrenme Yöntemi, Bilimsel Süreç Becerileri

Kaynakça

Bağcı Kılıç, G. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması: Fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İÖO, 2*(1), 42–51.

Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli Öğrenme Modeli ve Uygulaması* (1. Baskı), Ankara: PegemA.

Çakmak, O. (1999). Fen eğitiminin yeni boyutu: bilgisayar- multimedya- internet destekli eğitim. *D.E.Ü. BEFD, 11*, 116–125.

Halloun, I. A. (2006). *Modeling Theory in Science Education*. Netherlands: Springer.

Justi, S. R. & Gilbert, K. J. (2002). Modelling teachers' views on the nature of modelling and implications for the education of modellers. *IJSE, 24*(4), 369-387.

Lehrer, R. & Schauble, L. (2005). Developing modeling and argument in the elementary grades. *Understanding Mathematics and Science Matters*, 29-53.

Mutlu, S. (2012). *Bilimsel süreç becerileri odaklı fen ve teknoloji eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri, motivasyon, tutum ve başarı üzerine etkileri.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Schwarz, C. V. & White, B. Y. (2005). Metamodeling knowledge: Developing students' understanding of scientific modeling. *Cognition and Instruction*, *23*(2), 165-205.

Sülün, Y., Kozcu-Çakır, N., Şenler, B. ve Çil. E. (2006). İlköğretim Fen Bilgisi dersinde buluş yoluyla öğretimin öğrenci başarısına etkisinin belirlenmesi (Muğla Örneği). *EEFD, 9*(1), 51- 61.

Ünal-Çoban, G. (2009). *Modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine, bilimsel bilgi ve varlık anlayışlarına etkisi: 7. Sınıf ışık ünitesi örneği.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Zorlu, F. (2016). *Fen Bilimleri dersinin öğretiminde solomon araştırma deseninin işbirlikli öğrenme modeline uygulanmasının etkililiğinin incelenmesi,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

(9926) Ortaokul Fen Bilimleri Dersinin Öğretiminde Modellemeye Dayalı Öğrenme Yönteminin Birlikte Öğrenme Yöntemiyle Birlikte Uygulanmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

YUSUF ZORLU — *Atatürk Üniversitesi KKEF*
FATİH SEZEK — *Atatürk Üniversitesi KKEF*

Problem Durumu

Fen bilimleri pek çok soyut (kavramlar) ve somut ifadeler, genellemeler, kuramlar ve kanunlar içerir. Bu nedenle çoğu kez öğrencilerin kavramakta güçlük çektikleri konuları ezberlemeye çalıştıkları ve bu süreçte bazen yanlış kavrayışlara sahip oldukları görülmektedir. Öğrenilen her yeni bilginin önceden edinilenlerin üzerine temellendirildiği düşünüldüğünde bu durum büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla fen öğretimi öğrencilerin yanlış kavrayışlarla yüzleşip değiştirmelerine odaklanarak, bu kapsamda öğrencilerin uygulamalı faaliyetlere katılıp başkalarıyla beraber çalışmaları ve deneyimleri sorgulayarak yorumlamalarına fırsat verecek şekilde gerçekleştirilmelidir (Schunk, 2011). Eğitimde ekip olarak ve sosyal bir şekilde öğrenmeyi hedefleyen ve bunu sistemli bir şekilde gerçekleştiren modellerden biri işbirlikli öğrenme modelidir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013; Ekinci, 2015). Ortaklaşa anlam yapılandırmanın vurgulandığı işbirlikli öğrenme ön bilgi, beceri, cinsiyet ve sosyal beceri düzeyleri farklı olan öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir (Johnson, Johnson ve Holubec, 1993). Gruptaki üyeler grubun başarısını paylaşarak bir konuyu veya davranışı birbirlerinden öğrenirler. Bu süreçte öğrenciler gruplarında çalışırlarken birbirlerine yanlış bilgiler verebilir veya yanlış anlamalar oluşabilir. Böyle bir durumda öğretmen iyileştirme çalışmaları yapma yoluna gitmeli ve öğrencilerini bilgiyi doğru yapılandırmaya yönlendirmelidir (Bayrakçeken, Doymuş ve Doğan, 2013).

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin bilimsel yöntemi esas alarak zihinsel modellerini yapılandırmayı sağlama amacıyla modellemeye dayalı öğrenme yöntemi kullanılabilir. Modellemeye dayalı öğrenme yönteminde ilk olarak öğrencilerin ön bilgileri ortaya çıkarılıp zihinsel modelleri ortaya konur. Konuyla ilgili ön kavramların belirlenmesiyle düşünme şemaları oluşturulur. Oluşturulan modeller doğrultusunda sunumlar yapılır ve böylece öğrencilerin zihinsel modellerinde bilmedikleri veya yanlış bildikleri kısımlara dikkat çekilir (Halloun, 2006; Ünal-Çoban, 2009). Yani, öğrencilerin ön bilgilerinden yola çıkılarak zihinsel algılarını geliştirmeye ve anlamlı bir şekilde öğrenmenin sağlanmasına çalışılır. Shen ve Confrey (2010)'e göre modellemeye dayalı öğretim sadece günlük olay olarak kavramsal değişimin gerçekleşmesindeki mekanizmaları açıklamakla kalmaz, üstelik fen eğitiminde kavramsal öğrenmeyi gerçekleştirebilmek için öğretimsel stratejiler sunar. Kavramsal öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi bilgi entegrasyonu ve kavramsal anlamlandırmayı destekleyen metotların yanı sıra öğrencilerin hipotezleri test etme ve delilleri değerlendirme gibi temel bilimsel sorgulama süreçlerinin gelişimiyle ilişkilidir (Linn and Eylon, 2006). Bu bağlamda gerçekleştirilen bu araştırmada İşbirlikli Öğrenme Modelinin Birlikte Öğrenme Yönteminin kullanıldığı sınıflarda Modellemeye Dayalı Öğrenme Yaklaşımı da kullanılarak modelleme sürecinin Birlikte Öğrenme Yöntemine olan katkıları araştırılmaya çalışılmıştır. Böylece araştırma problemi; ''Altıncı sınıfta "Madde ve Isı" ünitesinin öğretiminde Birlikte Öğrenme Yöntemi ve Birlikte Öğrenme Yöntemi ile Modellemeye Dayalı Öğretim Yöntemi uygulanmaları sonrasında öğrencilerin İşbirlikli Öğrenme Modeli hakkındaki görüşleri nelerdir?'' olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, modellemeye dayalı öğrenme yöntemi ile birlikte öğrenme yönteminin ve sadece birlikte yönteminin uygulandığı iki deney grubu vardır. Bu doğrultuda araştırmanın deneysel deseni olarak, öntest-sontest karşılaştırmalı gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi Erzurum ilinde MEB'e bağlı bir ortaokulun altıncı sınıflarında öğrenim gören 72 öğrenciden oluşmaktadır. Gruplar basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. İki şubeden rastgele seçilen şubelerden biri deney grubu-1 (DG1) diğeri de deney grubu-2 (DG2) olarak belirlenmiştir. Her iki deney grubu, yedinci sınıfta öğrenim gören 36 öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu-1'e (DG1) birlikte öğrenme yöntemi, deney grubu-2'ye (DG2) modellemeye dayalı öğrenme yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan "Yöntem Görüşme Formu (YGF)" kullanılmıştır. Formu geliştirirken deney gruplarında yapılan uygulamaların genel olarak olumlu ve olumsuz yönleri, teşvik noktaları ile ilgili dört soru yer almaktadır. Yöntem Görüşme Formu (YGF)'nda; ilk soru uygulamanın olumlu yönleri, ikinci soru uygulamanın olumsuz yönleri, üçüncü soru öğrencilerin görüşlerinin tutarlılığı ve dördüncü soru ise uygulama yönteminin teşvik ettiği noktalarına yöneliktir. "Madde ve Isı" ünitesindeki uygulamalar üç hafta sürmüştür. İlk hafta "Maddenin Tanecikli Yapısı ve Isı", ikinci hafta "Isının Yayılması" ve üçün haftada "Isı Yalıtımı" konuları işlenmiştir. Uygulamalar bittikten sonra uygulamaya katılan bütün öğrencilere YGF verilerek görüşleri alınmaya çalışılmıştır. YGF'ndan elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

YGF'ndaki olumlu görüşler kısmına göre; modellemeye dayalı öğretim yöntemi ile birlikte öğrenme yönteminin bir arada kullanılmasının öğrencilerin dersi daha iyi anlamalarına, düşünme becerilerine, özgüvenlerine, konuları günlük hayatla ilişkilendirmelerine, bilgileri farklı kaynaklardan bulup kullanmaya ve derslere aktif bir şekilde katılmaya olumlu katkılar sağladığı söylenebilir. YGF'ndaki olumsuz görüşler kısmında öğrenciler; modellemeye dayalı öğretim yöntemi ile birlikte

öğrenme yönteminin bir arada kullanılmasının sınıf ortamında verimli çalışmayı olumsuz etkileyecek nitelikte bir gürültüye sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca birlikte öğrenme yöntemi uygulanırken öğrenciler bazı konulardaki özel kavramları öğrenirken yaşadıkları kavram kargaşalarının tam olarak ortadan kaldırılmadığını ifade ederken; modellemeye dayalı öğretim yöntemi ile birlikte öğrenme yönteminin bir arada uygulandığı öğrenciler ise bütün konularda kavram kargaşası yaşadıklarını, fakat bu kavram kargaşalarının dersin sonunda tam olarak giderildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca modellemeye dayalı öğretim yöntemi ile birlikte öğrenme yönteminin bir arada kullanılmasının araştırmaya, düşünmeye, tartışmaya ve yorumlamaya teşvik etmede katkılar sağladığı söylenebilir.

Not: Bu çalışma 1. Yazara ait doktora tezinden türetilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilgisi Eğitimi, Birlikte Öğrenme Yöntemi, Modellemeye Dayalı Öğrenme Yöntemi

Kaynakça

Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakışla* (2.Basım) (Çev. M. Sahin). Ankara: Nobel.

Bayrakçeken, S., Doymuş, K. ve Doğan, A. (2013). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulaması* (1. Baskı), Ankara: PegemA.

Ekinci, N. (2015). *İşbirliğine dayalı öğrenme. (6.Baskı)*. Demirel, Ö. (Ed.). Eğitimde yeni yönelimler içerisinde. Ankara: PegemA.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. and Holubec, E. J. (1993). *Cooperation in the classroom*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.

Halloun, I. A. (2006). *Modeling theory in science education*. Netherlands: Springer Publishers.

Ünal-Çoban, G. (2009). *Modellemeye dayalı fen öğretiminin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine, bilimsel bilgi ve varlık anlayışlarına etkisi: 7. Sınıf ışık ünitesi örneği.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Shen, J. and Confrey, J. (2010). Justifying alternative models in learning astronomy: A study of K-8 science teachers' understanding of frames of reference. *International Journal of Science Education, 32*(1), 1–29.

Linn, M. C. and Eylon, B. S. (2006). Science education: Integrating views of learning and instruction. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), Handbook of educational psychology, 511-544, Mahwah,NJ: Erlbaum.

(9951) Eğitsel oyun ve okuma-yazma-oyun yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, fen motivasyonu ve okuduğunu anlama becerileri üzerine etkisi

ÜMİT ŞİMŞEK EMRE YILDIZ ŞEYMA ÇALIKLAR ÖZLEM AĞGÜL YASEMİN KOÇ

Atatürk ÜniversitesiAtatürk Üniversitesi Mustafa Kemal Üniversitesi

Problem Durumu

Her birey birbirinden farklı özelliklere, yeteneklere, ilgi alanlarına ve ihtiyaçlara sahiptir. Bu nedenle bireylerin öğrenim gereksinimleri de birbirinden farklılık göstermektedir. Eğitimciler bireylerin etkin ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamak için öğrencilerin ve sınıfın özelliklerine uygun farklı yöntem ve tekniklerden faydalanmalıdır. Aktif öğrenme kapsamında ele alınan eğitsel oyunlar özellikle ortaokul çağındaki öğrencilerin gelişim ihtiyaçlarını karşılamanın yanında eğitimsel amaçlarında gerçekleştirilmesi için eğitimcilere uygun bir ortam sağlamaktadır (MacKenzie, 2014).

Yetişkinler tarafından çoğunlukla boş geçirilen zaman olarak gördüğü eğitsel oyunlar gerçek bir eğlence ortamında öğrenmeyi sağlamayı hedeflemektedir. Oyunlar tüm sınıfı sürece dahil edecek şekilde eğlenceli, basit, anlaşılır, eğlenceli, ilgi çekici, farklı yetenek ve kişisel özelliklere sahip öğrenciler için uygulamada esneklik sağlayabilecek ve öğretime yönelik tasarlandığında eğitsel oyun yöntemi olarak değerlendirilebilir (Demirel,1999; Kaya & Elgün, 2015).

Somut işlemler döneminde olan ortaokul öğrencilerinin ezbere kaçmadan eğlenceli ve ilgi çekici bir ortamda etkin ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmeleri için eğitsel oyunlar onları yaparak yaşayarak en aktif şekilde sürece katan etkili bir yöntemdir (Gençer & Karamustafaoğlu, 2014).

Araştırmada kullanılan bir diğer yöntem ise okuma-yazma-oyun yöntemidir. Bu yöntem işbirlikli öğrenme modelinde kullanılan okuma-yazma-uygulama yönteminin uygulama aşamasına eğitsel oyun entegre edilerek oluşturulmuştur. Üç ana aşamadan meydana gelen bu yöntem öğrencilerin bireysel veya grupla okuma etkinliği yapmaları, grup üyeleri arasında olumlu bağlılık oluşturma, öğrencileri bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal yönden geliştirme, var olan bilgilerle yeni bilgileri yapılandırma becerilerini artırmayı hedeflemektedir (White ve Gustone, 1989). Yöntemin okuma aşamasında öğrenciler çalışma föyleri, materyaller ve posterler üzerinde bireysel okuma çalışmaları yapmaktadır. Okuma aşamasının tamamlanması ile gruplardan çalışma materyalleri toplanarak yazma aşamasına geçilir. Bu aşamada tüm grup üyeleri bir araya gelerek okuma aşamasından akıllarında kalanları yazılı rapor haline getirmektedir. Yazma aşaması tamamlandığında grup raporları eğitmenler tarafından değerlendirilir. Grup raporları yeterli bulunan gruplar yöntemin son aşamasına geçmeye hak kazanırken, raporları yetersiz bulunan gruplar ise tekrar yazma aşamasına gönderilir. Yöntemin son aşaması olan uygulama aşamasının temelinde yaparak yaşayarak öğrenme yer almaktadır (Goltz, Hietapelto, Reinsch and Tyrell, 2008; Koç, Yildiz, Çaliklar and Şimşek, 2016). Uygulama aşamasına geçmeyi hak eden gruplarla eğitsel oyunlar oynanmıştır. Bu sayede işbirlikli öğrenme modelinin sağladığı faydalar ile eğitsel oyun yönteminin faydaları birleştirilerek daha fazla yarar sağlanması hedeflenmiştir.

Eğitsel oyunlar ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla derslerde kullanılan asıl öğretim yöntemine yardımcı olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmada eğitsel oyunların tek başına asıl öğretim yöntemi olarak kullanılması ve asıl öğretim yöntemi olarak işbirlikli öğrenme modelindeki okuma-yazma-uygulama yöntemine entegre edilerek kullanılmasının öğrencilerin akademik başarıları, okuduğunu anlama becerileri ve fen motivasyon düzeyleri üzerine etkisini tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın problem durumu "Elektriğin İletimi " konularının eğitsel oyun ve okuma-yazma-oyun yöntemi ile öğretilmesinin 6. Sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, okuduğunu anlama becerileri ve fen motivasyon düzeyleri üzerine bir etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma modeli benimsenmiş ve deneysel desenlerden öntest-sontest karşılaştırma gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (McMillan & Schumacher, 2006). Uygulama başlangıcında her iki deney grubuna da öntest olarak akademik başarı testi, okuduğunu anlama testi ve fen motivasyon ölçeği uygulanmıştır. Deney grubu-1 (24 öğrenci) olarak seçilen grupta eğitsel oyun yöntemi, Deney grubu-2 (25 öğrenci) olarak seçilen grupta okuma-yazma-oyun yöntemi uygulanmıştır. Uygulama sonunda başlangıçta uygulanan testler sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ağrı ilinde bir ortaokula devam eden 49 6. sınıf öğrencisi ile yapılmıştır.

Başarı testi (ABT) araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve geçerlik çalışmaları için belirtke tablosu ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak 30 soruluk ilk hali 7. Sınıfa devam eden 97 kişiden oluşan bir gruba uygulanmıştır. Son durumda test 25 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır.

Okuduğunu anlama testi (OAT) Tayşi (2007) tarafından öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini deneme ve hikâye türlerini kullanarak ölçmek üzere geliştirilmiştir. Bu ölçme aracının geçerlik ve güvenirliğini test etmek amacıyla yaklaşık

olarak 100 kişiye uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda hikaye türüne ilişkin okuduğunu anlama testinin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,79; deneme türüne ilişkin okuduğunu anlama testinin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,72 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin fen motivasyonlarını (FMÖ) ölçmek amacıyla Yılmaz ve Çavaş (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 6., 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 659 öğrenciye uygulanarak ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa iç Tutarlık ve Eşdeğer Yarılama (test yarılama) olmak üzere iki yöntemle hesaplanmış ve Cronbach Alfa katsayısı 0,87, eşdeğer yarılama yöntemiyle elde edilen güvenirlik katsayısı da 0,89 olarak bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulama başlangıcında öntest olarak yapılan ABT'den elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre öğrencilerin önbilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yani öğrencilerin önbilgi düzeyleri benzer düzeydedir. Uygulama sonunda sontest olarak yapılan ABT'den elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre okuma-yazma-oyun ve eğitsel oyun yöntemi uygulanan öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı farklılık yoktur.

Uygulama başlangıcında öğrencilerin fen motivasyonları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı, ancak uygulama sonunda eğitsel oyun uygulanan öğrencilerin fen motivasyonlarının okuma-yazma-oyun uygulanan öğrencilerden anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur.

Uygulama başlangıcında öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri arasında okuma-yazma-oyun yöntemi uygulanan öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: eğitsel oyun, okuma yazma uygulama, başarı, motivasyon, okuduğunu anlama, elektrik

Kaynakça

Demirel, Ö. (1999). Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı. Ankara; Pegem A.

Gençer, S., ve Karamustafaoğlu, O. (2014). "Durgun elektrik" konusunun eğitsel oyunlarla öğretiminde öğrenci görüşleri. Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi(ATED), 4(2), 72-87.

Goltz SM, Hietapelto AB, Reinsch R, Tyrell S (2008). Teaching teamwork and problem solving concurrently. J. Manage. Educ. 32(5):541-562.

Karakuş Tayşi, E. (2007). İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikaye ve deneme türü metinlerdeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kaya, S., ve Elgün, A. (2015). Eğitsel oyunlar ile desteklenmiş fen öğretiminin ilkokul öğrencilerinin akademik başarısına etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(1),329-342.

Koç, Y., Yildiz, E., Çaliklar, Ş., Şimşek, Ü. (2016). Effect of Jigsaw II, reading-writing-presentation, and computer animations on the teaching of "Light" Unit. *Educational Research and Reviews, 11*(20), 1906-1917.

MacKenzie, J. R. (2014). Mıllennial interıor design students' perceptions concerning game-based learning in a lighting design course. Master Thesis, Colorado State University.

Mcmillan, J. H. and Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-Based inquiry.* Sixth Edition. Boston, MA: Allyn and Bacon.

White RT, Gustone RF (1989). Metalearning and conceptual change. Int. J. Sci. Educ. 11(5):577-586.

Yılmaz, H., & Çavaş, P. H. (2007). Reliability and validity study of the Students' Motivation toward Science Learning (SMTSL) Questionnaire. *Elementary Education Online*, *6*(3), 430-440.

(9960) Ortaokul 6-7-8 Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Davranış ve Düşünce Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

NAZMİ DURKAN

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Çevre eğitimi, aynı zamanda, bireylerin kültürel ve biyolojik çevreleri ile kendileri arasındaki ilişkileri ve etkileşimleri fark etmelerine ve bunun korunması için uygun davranışlar ve uygun beceriler kazanmaları için yardımcı olma sürecidir (Kulaksızoğlu, 1988). Çevre eğitiminin; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarda amaçları vardır. Bilişsel alandaki amaçlar; bireylerin ekolojik kültür ve çevre okur yazarlığını geliştirmeyi, duyuşsal amaçları ise çevre ve çevre sorunlarına karşı değer, davranış ve tutum oluşturmayı kapsamaktadır (Doğan, 1997; Hsu, 2004). Davranışsal amaçlar çevresel sorunların çözümünde görev almak ve aldığı bu görevleri yerine getirmek için çabalayan bireyler yetiştirmeyi içermektedir (Değirmenci, 2012). Çevre eğitimcilerinin asıl amacı çevre okuryazarlığı geliştirerek ve çevreye karşı sorumlu vatandaşlar yetiştirerek çevreye ilişkin davranışları değiştirmektir (Knapp, 2000). Çevre okuryazarlığı, insanların ve toplumların çevreleriyle olan ilişkilerinin kapsamlı olarak anlaşılmasıdır (Orr, 1990). Çevre okuryazarı olan bireyler bilimle, teknolojiyle, kültürle ve tarımla ilgili faaliyetlerin doğal sistemler üzerindeki etkisinin bilincindedir ve çevrenin sürdürülebilirliğini sağlayabilecek nitelikte kararlar alırlar. Çevre konusundaki bilgilerini davranışa dönüştürmesini sağlayacak tutum, değer ve becerilere sahip olan bireyler çevre okuryazarı olarak tanımlanmaktadır (Goldman, Yavetz ve Peer, 2006). Son yıllarda gelişmiş ülkelerin öğretim programlarındaki ortak amaç öğrencilerde bilimsel okuryazarlık temelini oluşturarak fenin, teknoloji ve çevre için öneminin farkında olan, bilgi, beceri ve tutumlara sahip bireyler yetiştirmektir (Aydın, 2006). Geleceğin toplumlarını şekillendirecek bireylerin kazanmaları gereken beceriler fen okuryazarlığı kavramı altında toplanmıştır. Bilim ve teknoloji gelişiminde fen bilimlerinin rolü ve önemi göz önünde bulundurulduğunda, eğitim alanında da fen bilimleri eğitiminin öneminin gittikçe arttığı görülmektedir (Demirci, 1993).

Çevre eğitiminin yanı sıra cinsiyet, yaş gibi bireysel özelliklerin de çevreye yönelik tutumlar üzerinde etkisinin olabildiği düşünülmektedir. Örnek olarak, Teksöz, Şahin ve Ertepınar (2010) çevreye yönelik tutum, çevre ilgi, çevre kullanım alt boyutlarında kız; çevre bilgisi alt boyutunda ise erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın amacı, ortaokul 6-7-8 öğrencilerinin çevreye yönelik çevresel davranış ve düşünce düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesidir. Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir:

Ortaokul 6-7-8 öğrencilerinin çevreye yönelik çevresel davranış düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?

Ortaokul 6-7-8 öğrencilerinin çevreye yönelik çevresel düşünce düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın hipotezleri şu şekildedir:

Ortaokul 6-7-8 öğrencilerinin çevreye yönelik çevresel davranış düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir.

Ortaokul 6-7-8 öğrencilerinin çevreye yönelik çevresel düşünce düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2012) ilişkisel tarama modelindeki araştırmaları; iki veya ikiden çok değişken arasındaki birlikte değişim derecesini tespit etmeyi amaçlayan araştırmalar olarak tanımlamıştır.

Araştırmanın evrenini, Denizli ili Pamukkale İlçesi'nde devlet ve özel okullara devam eden ortaokul 6-7-8 öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, 150 kız, 150 erkek olmak üzere 300 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Örneklem evren içerisinden basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Çevresel Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Çevresel Tutum Ölçeği, Uzun ve Sağlam tarafından 2006'da geliştirilmiştir (Uzun ve Sağlam, 2006). Ölçme aracı, Çevresel Davranış Alt Ölçeği ve Çevresel Düşünce Alt Ölçeği olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. On üç maddelik Çevresel Davranış Alt Ölçeğinden alınabilecek puanlar 13 ile 65 arasında iken, 14 maddelik Çevresel Düşünce Alt Ölçeğinden 14 ile 70 arasında değişmektedir. Alt boyutlardan alınan toplam puan arttıkça çevresel davranış ve düşünce düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada da iki alt boyut kullanılmıştır. Tüm ölçek 27 maddeden oluşmaktadır. Çevresel Tutum Ölçeğinin, hesaplanan güvenirlik katsayıları=.80 ve .76 (SpearmanBrown iki yarı test korelasyonu) iken, Çevresel Davranış Alt Ölçeğinin =.88 ve .81 (iki yarı test korelasyonu); Çevresel Düşünce Alt Ölçeğinin ise, _=.80 ve .75 (iki yarı test korelasyonu)'dir.

Araştırmada ölçme aracı, öğrenciler tarafından bireysel olarak doldurulmuştur.

Araştırmada veri analizi yöntemi olarak İlişkili Örneklemler için T Testi analiz tekniğinden yararlanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın beklenen sonuçları,

Ortaokul 6-7-8 öğrencilerinin çevreye yönelik çevresel davranış düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği yönündedir.

Ortaokul 6-7-8 öğrencilerinin çevreye yönelik çevresel düşünce düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği yönündedir.

- Araştırmanın alt amaçlarına ulaşılmıştır: Araştırmanın amacı, ortaokul 6-7-8 öğrencilerinin çevreye yönelik çevresel davranış ve düşünce düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesidir.

Araştırmanın alt amaçları şu şekildedir: Ortaokul 6-7-8 öğrencilerinin çevreye yönelik çevresel davranış düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir? Ortaokul 6-7-8 öğrencilerinin çevreye yönelik çevresel düşünce düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?

-Araştırmanın hipotezlerini sonuçlar doğrulamaktadır: (Ortaokul 6-7-8 öğrencilerinin çevreye yönelik çevresel davranış düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir. Ortaokul 6-7-8 öğrencilerinin çevreye yönelik çevresel düşünce düzeyleri cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir.)

Anahtar Kelimeler: Çevreye yönelik davranış, çevreye yönelik düşünce, cinsiyet farklılıkları, ortaokul 6-7-8 öğrencileri.

Kaynakça

Aydın, A. (2006). Çeşitli ülkelerin orta öğretim kimya derslerinin müfredatlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi ve Türkiye için yeni bir kimya müfredat çerçevesi önerisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2),199-205.

Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Değirmenci, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kayseri ili örneği). Journal of European Education, 2 (2),47-53.

Demirci, B. (1993). Çağdaş fen bilimleri eğitimi ve eğitimcileri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9, 115–124.

Doğan, M. (1997). Türkiye ulusal çevre stratejisi ve eylem planı eğitim ve katılım grubu raporu, Ankara: DPT Müsteşarlığı ve Türkiye Çevre Vakfı.

Goldman, D., Yavetz, B., & Peer, S. (2006). Environmental literacy in teacher training in Israel: environmental behavior of new students. Journal of Environmental Education, 38(1), 3-22.

Knapp, D. H., & Barrie, E. (2000). Connect evaluation of an environmental science field trip. Journal of Science Education and Technology, 10(4), 351-357.

Kulaksızoğlu, A. (1988). Ekoloji, çevre sorunları ve eğitimi. Fırat Havzası Birinci Çevre Sempozyumu, Elazığ.

Orr, D. W. (1990). Environmental education and ecological literacy. The Education Digest, 55(9), 49-53.

Teksöz, G., Şahin, E., & Ertepınar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 307-320.

Uzun, N., & Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 240-250.

(9965) Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yaratıcı Düşünce Özelliklerinin Okulların Değişime Açıklığı: Devlet Okulu ve Özel Okul Arasındaki Farka İlişkin Bir Uygulama

RIDVAN GÖREN — *Kırıkkale Üniversitesi*

HASAN İNAÇ — *Kırıkkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Yaratıcılık, en genel tanımıyla bir olgu ya da nesnenin özgün bir şekilde şekillenerek üretilmesi anlamına gelmektedir. Bu tanıma göre yaratıcılık aynı zamanda, eski olmayan, yeni bir şeyi ortaya koymayı ifade etmektedir. Dolayısıyla yaratıcı düşüncenin ürünü yenilik, yeniliğin gelmesi ise değişimi ifade etmektedir (Uslu, 2013: 73). Örgüt geliştirme örgütsel olarak bir değişim sürecini ifade etmekte olup; karar almayı etkili kılmayı, örgüt içi iletişimi gerçekleştirmeyi, bireylerin motivasyon ve tatmin düzeylerini yükseltmeyi, örgütsel faaliyetlerin her aşamasında katılımı sağlamayı ve bu şekilde verimli, etkili, sürekli öğrenen bir örgüt yaratmayı amaçlamaktadır. Örgüt geliştirme, bir anlamda, örgütsel değişim olarak tanımlanabilir (Bensghir ve Leblebicioğlu, 2001: 21). Örgütlerin gelişmesi için değişime gereksinimi olup, değişmesi için ise bireylerin, çevre ve yönetimin buna uygun olması gerekir. Değişim yönünün pozitif olması için ise bireylerin yaratıcı düşünce düzeylerinin yüksek olmaları gerekir. Yaratıcılık her alanda önemli olmakla birlikte, günümüzde küresel kamusal bir mal olarak değerlendirilen eğitimde daha fazla önem kazanmaktadır. Bu nedenle eğitim kurumlarında yaratıcılığın gelişmesi ve uygun ortamın elde edebilmesi için, değişime karşı bir direncin olmadığı ortam gereklidir. Buna bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Özel okul ve devlet okullarında fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcı düşünce düzeyleri ile okullarının değişime açıklığı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Bu amaçla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır: 1. Özel okullarda fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcı düşünce özellikleri ne düzeydedir? 2. Devlet okullarında fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcı düşünce özellikleri ne düzeydedir? 3. Devlet okulları ile özel okullarda fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcı düşünce özellikleri arasında fark var mıdır? 4. Özel okul ve devlet okullarında fen bilgisi öğretmenlerinin yaratıcı düşünce düzeyleri demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir? 5. Özel okul ve devlet okullarında fen bilgisi öğretmenlerinin okullarının değişime açıklık düzeyine ilişkin görüşleri ne düzeydedir? 6. Özel okul ve devlet okullarında fen bilgisi öğretmenlerinin okullarının değişime açıklık düzeyine ilişkin görüşleri demografik özelliklerine göre farklılık göstermekte midir? 7. Özel okul ve devlet okullarında öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? 8. Öğretmenlerin yaratıcı düşünceyi destekleme düzeyleri ile öğrencilerin yaratıcıcılık düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır? 9. Öğretmenlerin değişime açıklık algısı ile öğrencilerin yaratıcıcılık düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır? Araştırmada ayrıca, okul içerisinde öğretmenleri yönetsel anlamda değerlendirme imkânına sahip olan okul müdürleri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulaması yapılmıştır. Bu sayede öğretmenlerin davranışları ile anket sorularına verdikleri yanıtlar arasında da tutarlılık düzeylerinin gösterge bilimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Betimsel tarama modelinde nicel verilerle betimleme yolunun seçildiği durumlarda sıklıkla kullanılan veri toplama yöntemi, ankettir. Anket yöntemi, evrenin büyük olduğu durumlarda, uygun örnekleme yöntemi ile evren üzerinde genelleme yapmaya olanak vermektedir. Araştırmada okulların değişime açıklığının öğretmen görüşlerine göre ortaya konması için Smith ve Hoy (2007) tarafından geliştirilen, Demirtaş (2012) tarafından geçerlilik ve güvenilirliği Türkçeye uyarlanan Okulların Değişime Açıklık Ölçeği uygulanması yapılmıştır. Yine bu çalışmada da, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliği test edilmiş, tüm maddeler literatürde kabul gören geçerlilik ve güvenilirliğe sahip bulunmuştur. Bu ölçekte ise toplam üç boyut olup okullarda değişime açıklık; Öğretmenlerin Değişime Açıklığı, Müdürlerin Değişime Açıklığı ve Okul Çevresinin Değişim Baskısı olmak üzere üç boyutta incelenmektedir. Buna göre örgütsel değişimin kapsamı aşağıdaki gibidir: Öğretmenlerin Değişime Açıklığı, Müdürlerin Değişime Açıklığı ve Okul Çevresinin Değişim Baskısı Öğretmenlerin yaratıcılık destekleme düzeylerini ölçmek için Yenilmez ve Yolcu (2007) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Derslerdeki Tutum ve Davranışlarının Öğrencilerde Yaratıcı Düşünmenin Gelişimine Katkısı" ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin yaratıcılıklarını ölçmek için Akçum (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Torrance Yaratıcılık Testi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ileri analiz için bilgisayar ortamına aktarılmış, nicel analizlerde SPSS 17.0 for Windows programı kullanılmıştır. Nitel analizde ise okul müdürleri ve müdür yardımcıları ile yapılan derinlemesine mülakat sorularına verilen yanıtlar gösterge bilimsel analiz yöntemine göre analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre yaratıcı düşünce ile değişime açıklık arasında pozitif yönde bir ilişki olup, değişime açıklık düzeyi arttıkça yaratıcı düşüncenin de artması beklenmektedir. Araştırmada bir diğer önemli olan konu ise değişime açıklık ile yaratıcı düşünce kavramlarının demografik özelliklere göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiş olmasıdır. Literatürde yaratıcı düşüncenin ve değişime açıklık düzeylerinin demografik özelliklere göre fark gösterdiği ve göstermediği çalışmalar rapor edilmiştir. Bu araştırmada da, öğretmenlerin demografik özellikleri yaratıcılık ve değişme açıklık üzerinde ciddi bir farka neden olmamıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerinin giderek birbirine yakın olması, demografik farkların daha büyük ve geniş örneklemde daha etkili olabileceğine işaret etmektedir. Öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğretmenlerin yaratıcı düşünmeyi geliştirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bunun yanında özel eğitim

kurumlarında, devlet okullarına göre gerek öğretmenlerin yaratıcı düşünme ve değişime açıklığı, gerekse öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi öğretmenliği, yaratıcı düşünce, değişime açıklık, özel okul, devlet okulu.

Kaynakça

Aydemir, S. R. (2003). "Kurumsal Etkinlikte Anahtar Bir Kavram: Örgütsel Değişim. Mevzuat Dergisi. 6/67. Barnett W.P. Glenn, R. C. (1995). Modeling Internal Organizational Change. Annual Review of Sociology. 21/217-236. Barutçu, E. (2006). Örgütsel Değişim Yönetimi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli. Basım, H. N., Şeşen, H., Çetin, F. (2009). Değişim ve Örgütler. Örgütlerde Değişim ve Öğrenme, (Ed. A. Kadir Varoğlu, H. Nejat Basım). Ankara: Siyasal Kitabevi Yayınları. Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. Milli Eğitim Dergisi, 155, 155-157. Çapraz, B. (2009). Örgütsel Değişim: Çok Boyutlu Bir Model Önerisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İzmir. İnal, A. (2008). İlköğretim Okullarında Yapılan Denetimlerde Müfettişlerin Tutum Ve Davranışlarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Ming-Chu, Y. (2009). Employees' Perception of Organizational Change: The Mediating Effects of Stress Management Strategies. Public Personel Management, 38/1. Özençel, E. (2007). Örgütsel Değişimin ve Değişime Direnme Olgusunun Algılanması Üzerine Bir Araştırma, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi/Yabancı Diller Yüksek Okulu Örneği, Selçuk Üniversitesi, Konya. Özkara, B. (1999). Evrimci ve Devrimci Örgütsel Değişim. Afyon; İleri Ofset. Peker, Ö. (1995). Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği, Ankara; TODAİ Yayınları, 258. Sayılı, H. Tüfekçi, A. (2008). Başarılı Bir Örgütsel Değişimin Gerçekleşmesinde Dönüştürücü Liderliğin Rolü. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 30, 193-210. Yeniçeri, Ö. (2002). Örgütsel Değişimin Yönetimi. Ankara; Nobel Yayıncılık. Yıldırım, E (2007). Bilgi Çağında Yaratıcılığın ve Yaratıcılığı Yönetmenin Önemi, Selçuk Üniversitesi Karaman İ.İ.B.F. Dergisi, Sayı 12 Yıl 9.

(9971) Pre-service science teachers' concerns about their future careers

MÜCAHİT KÖSE — *Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi*
F. ÇAĞLİN AKILLIOĞLU — *Dumlupınar Üniversitesi*

Problem Durumu

Early research focusing on the transition of pre-service teachers to in-service teachers revealed that beginning teachers face problems mostly related to dealing with classroom management, individual differences, relations with parents, and organization of class work (Veenman, 1987). Most recent research also shows that these same issues are still problematic for pre-service teachers and causes major concerns (Melnick & Meister, 2008). Also many research investigating pre-service and beginning teachers' beliefs confirmed that new teachers approach the classroom with pre-conceived personal beliefs about teaching and students (Kagan, 1992) and these beliefs also shape the concerns they might have. Four major concerns of pre-service teachers found by Britt (1997) were time management, discipline, parent involvement, and preparation. In addition, classroom management interactions, utilization of audio-visual equipment, identification and planning for exceptional learners, effective teaching of reading/language arts, ability to work with groups of varying sizes, maintaining pupil records, and using acceptable written and oral communication skills reported as the major concerns by Walker& Richardson (1993). Another in-depth review of the literature conducted by Wideen, Mayer-Smith, and Moon (1998) revealed that there is an incongruity between pre-service and the first year of teaching and a stronger nexus between pre-service teachers' beliefs and the reality of teaching was needed as a requisite component in teacher preparation.

Pre-service teachers' concerns about their future careers are a fairly new topic in Turkish teacher education literature. Moreover, the constant reform efforts for the betterment of both our teacher education and science education programs, still make pre-service science teachers' concerns about their future careers a noteworthy topic for many researchers. In the related literature this topic is most commonly studied by using survey methodology and the need for in dept studies of teachers' concerns is repeatedly underlined by them. Therefore, to answer this call by embedding itself into a qualitative framework this research aims to answer the following questions: What are some of the most common concerns pre-service science teachers have regarding their future professional lives? What are pre-service science teachers' concerns about interacting with other stakeholders of the teaching and learning environment? What are pre-service science teachers' concerns about teaching and learning processes?

Araştırma Yöntemi

A qualitative content analysis method will be used to analyze the written accounts collected from 45 pre-service science teachers. By using open-ended questions regarding the major sources of teachers concerns; future professional lives, teaching-learning process and interactions with stakeholders. Written interview format will be employed to provide flexibility as well as a structured format for the participants to share their concerns about their future careers.

Content analysis method can be use in either an inductive or deductive way. In content analysis if there is not enough in depth former knowledge about the phenomenon the inductive approach is recommended (Mayring, 2004). Therefore this research will follow Mayring's (2004) steps of inductive category development for content analysis:

Determining the research questions and theoretical background, Establishing the selection criterion for the text and category definitions and level of abstraction. Working though the texts line by line, new category formulation or sub-assumptions. Revision of the categories and rules after 10-50% of text. Final working though the material. Building of main categories if useful. Intra/Inter-coder agreement check. Final results, evaluations, frequencies and interpretation.

As Krippendorff (2012) suggested, inter-coder reliability issue will be handled by establishing an intra-coder agreement. At least three coders will code the researched text and before the coding of the whole text, all coders will use the intra-coder agreement test to assure stability. To assure semantic validity which assures the correct reconstruction of the meaning of the material and appropriateness of the category definitions expert judgments' will be used.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çakiroglu, Çakiroglu,& Boone, (2005), Kahyaoglu, & Yangın (2007), and Doğan, & Çoban (2009) research shows us that Turkish pre-service teachers have confidence in their ability to teach science effectively. Therefore we expect them to have lesser concerns regarding teaching and learning process. However, since this research aims to gather in-depth information about pre-service teachers' concerns, we expect them to give us some detailed information about when they feel vulnerable and what make hem doubt their ability to teach.

In the literature there is very little information about pre-service science teachers concerns about interacting with the stakeholders like students (Kahyaoglu, & Yangın,2007), parents, colleagues and administration etc. in the learning environment. This research might also provide some detailed information about the concerns pre-service teachers might

have while interacting with the stakeholders. Such information could be used for understanding the challenges they face during these interactions and betterment of teachers education.

Anahtar Kelimeler: Science teacher education, pre-service teachers' concerns, qualitative content analysis

Kaynakça

Britt, D.C. (1997). Perceptions of beginning teachers: Novice teachers reflect upon their beginning experiences (ERIC Document Reproduction Services No. ED415 218).

Çakiroglu, J., Çakiroglu, E., & Boone, W. J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, *14*(1), 31.

Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.*Eğitim ve Bilim*, *34*(153).

Kagan, D. M. (1992, Summer). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research, 62*(2), 129-169**.**

Kahyaoğlu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(1), 73-84.

Krippendorff, K. (2012). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.

Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39.

Mayring, P. (2004). *Qualitative content analysis. A companion to qualitative research*, 266- 269.

Walker, L. & Richardson, G.D. (1993) Changing Perceptions of Efficacy: From Student-teachers to First-year teachers. *The Annual Meeting of the Mid-South Education Research Association*. New Orleans, LA November, 10-12,1993.

Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. Review of educational research, 68(2), 130-178.

Veenman, S. (1987, October). On becoming a teacher: An analysis of initial training. Paper presenteat the Conference on Education of the World Basque Congress. (ERIC Document Reproduction Service No. 312 231).

(9973) Çoklu Zeka Kuramı Destekli Anlatılan Asit Baz Konusu

AYŞEGÜL ŞAHAN — *Çözüm Dershanesi*

FAİK GÖKALP — *Kırıkkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Bilim ve teknoloji her geçen gün baş döndürücü bir hızla ilerlemekte, dünya global bir köy haline gelmektedir.Modern ve çağdaş toplumlara düşen vazife bu doğrultuda bireyler yetiştirmektir.Gelişen dünyaya ayak uydurmak nitelikli bireylerin keşfedilmesiyle mümkün olacaktır.Farklılıklara saygı duymak, bireyin sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarmak demokratik ve eleştiriye açık toplumları meydana getirecektir.Bireylerin sahip olduğu yetenekler eğitimcilerin çeşitli eğitim kuramlarını hayata geçirmeleri ile keşfedilecektir.

Günümüzde Gardner'ın çoklu zeka kuramı, birey yeteneklerinin keşfinde iyi bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır.Bu kuram zekanın sadece sözel ve sayısal zeka testlerine göre ölçülemeyeceğini, farklı yeteneklerin de zeka olarak degerlendirilebileceğini söyler. Böylelikle sadece bir alanda "EN İYİ" değil, birçok alanda "EN İYİ"yetişmiş insan gücüne ulaşılır.

Her birey başlı başına bir değer ifade eder.Bireyler hem dış görünüş hem de zihinsel özellikler yönüyle birbirinden farklıdır. Eğitim öğretim etkinlikleri de bu farklılıklar dikkate alınarak düzenlenmelidir.Var olan farklılıklar öğrenciyi merkeze alan çağdaş ve modern bir eğitim anlayışını zorunlu kılar.Etkinlikler planlanırken öğrencilerin önceki yaşantıları, ilgileri, yetenekleri, öğrenme stili vb.göz önünde bulundurulmalıdır.(Açıkgöz,1998)

Eğitimle alakalı bugüne kadar yapılan tüm çalışmalar "çoklu zeka kuramının "geçerliliğini teyit eder durumdadır..Yaşadığı çağa uyum sağlamak isteyen günümüzün eğitimcileri, her öğrencinin yetenekli olduğu en az bir alanın var olduğunu baştan kabul etmelidir.Öğrencilerinin baskın zeka alanlarına göre hitap etmeyi başarabilen eğitimciler;hiç şüphesiz nitelikli bireylerin yetişmesine de katkı sağlamış olacaklardır.

Bireyler dış görünüşleri bakımından birbirinden farklı oldukları gibi, bilişşel özellikleri bakımından da birbirinden farklıdır. Eğitim öğretim etkinlikleri farklı özelliklere sahip bireylere ulaşabildiği zaman başarılı olabilir. Bu da bireyi merkeze alan, çağdaş eğitim öğretim yaklaşımlarıyla gerçekleşebilir. Öğretim sürecine giren her öğrenci bir bireydir.Farklı biyolojik yapılara sahip, farklı çevrelerden gelen öğrencilerin olaylara bakış açısı, yorumlayışı birbirinden farklıdır. Bu farklılıklar öğrencilerin önceki yaşantıları, ilgileri, yetenekleri, öğrenme stili vb. birçok özelliğinden kaynaklanmaktadır (Açıkgöz, 1998).Gardner farklı zeka alanlarının eğitimde ön planda tutulması gerektiğini düşünür.

Gardner'ın ileri sürdüğü zeka alanları şunlardır:

1.Sözel-Dilsel Zeka:Bireyin kendi diline ait kavramları bir masalcı, bir konuşmacı, bir politikacı, bir yazar, gazeteci gibi yazılı olarak etkili bir biçimde kullanabilme kapasitesidir.

2.Mantıksal-Matematiksel Zeka: Bireyin bir matematikçi, bir vergi memuru veya istatistikçi gibi sayıları etkili bir şekilde kullanabilmesi ya da bir bilim adamı, bir bilgisayar programcısı veya bir mantık uzmanı gibi sebep-sonuç ilişkisi kurarak olayların oluşumu ve işleyişi hakkında neden sonuç ilişkisi yürütmesidir.

3.Görsel-Uzamsal Zeka: Bireyin, bir avcı, bir izci ya da rehber gibi görsel ve uzamsal dünyayı algılaması ve bir dekoratör, mimar ya da sanatçı gibi edindiği izlenimler üzerinde işlemler yapabilmesi yeteneğidir.

4.Bedensel-Kinestetik Zeka: Bedensel zeka bir atlet veya dansçı gibi duygularını bedeni ile ifade etme kapasitesidir.

5.Müziksel- Ritmik Zeka: Müziksel zeka ses, ton ve notaları ustalıkla ayırt etme kapasitesidir.

6**Sosyal Zeka:** Sosyal zeka, bir kişinin başkalarının duygularını, isteklerini, motivasyonlarını ve hislerini anlama ve ayırt etme kapasitesidir.

7.İçsel Zeka: Bir kişinin kendisi hakkında bilgi sahibi olması ve bu bilgiye göre hareket etmesi yetenegidir.

8. Dogacı Zeka: Doğa zekası, her türlü doğal olgu üzerinde düşünmeyi, hissetmeyi ve eylem yapmayı içerir. Bitkilere, hayvanlara, çevreye karsı ilgi, araştırma isteği bu zekanın en belirgin özelliğidir (Selçuk, Kayılı ve Okut, 2002).

Araştırma Yöntemi

Araştırma ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilecektir.Araştırmada biri deney diğeri kontrol grubu olmak üzere 2 grup seçilmiştir.Deney ve kontrol grupları 2016 – 2017 1.Teog Fen Teknoloji sınav sonuçlarına göre seçilmiştir.Her iki sınıfın düzeyi birbirine yakındır.Etkinliklere başlamadan önce deney ve kontrol grubuna öğrenci tanıma bilgi formu uygulanmıştır.Bilgi formunun sonucuna göre öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ve aile yapıları arasında da bir benzerlik olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu 17 kontrol grubu 18 öğrenciden oluşmaktadır.Araştırmanın birinci aşamasında deney ve kontrol grubuna Özden tarafından geliştirilen 'çoklu zeka testi' uygulanmıştır.Çoklu zeka testi sonuçlarına gore

belirlenen etkinlikler deney grubuna uygulanırken, kontrol grubuna klasik yöntemlerle ders anlatılmıştır.Deney grubu için hazırlanan ders planında 8 çeşit zeka (sözel, matematiksel, görsel, bedensel, müziksel, sosyal, içsel, doğa) alanına hitap edecek aktiviteler düzenlenmiştir.Örneğin matematik zekası yüksek olan öğrenciler için bulmaca hazırlanırken, bedensel zekası yüksek olan öğrenciler için drama, sözel zekası yüksek olan öğrenciler için ise hikaye hazırlanmıştır... vs. Bir sonraki aşamada araştırmacı tarafından oluşturulan 15 soruluk başarı testi deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır.Başarı testi seviye tespit sınavında çıkan asit baz sorularından kazanımlar ön planda tutularak seçilmiştir.Soruların kazanımlara uygunluğu bir fen bilgisi öğretmeni bir yrd doç.ve bir doç. tarafından onaylanmıştır. Başarı testi ve çoklu zeka testi sonuçlarından elde edilen veriler SPSS programı yardımıyla 2016 – 2017 eğitim öğretim yılı 2.döneminde analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada hedeflenen, fen bilimleri öğretiminde çoklu zeka destekli eğitim modelinin öğrenci başarısına etkisini araştırmaktır.

Bu çalışmanın dersi daha cazip hale getirerek öğrenciye sunmak isteyen eğitimcilere yol göstereceği düşünülmektedir.Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre ders planı hazırlanması noktasında farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin hangi zeka alanına sahip olduğunun farkına varmalarının sağlamak ve böylece ilerideki eğitim hayatları için doğru meslekleri seçmelerine yardımcı olmak.

Klasik eğitime dayalı geleneksel yöntemlerin eğitimciler tarafından terkedilmesine katkıda bulunmak.

Öğrencilerin okulda öğrendikleri teorik bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme becerisini kazanmalarını sağlamak.

Öğrencilerin kendi potansiyelllerinin farkına vararak pratik hayatta üretken, yenilikçi, teknolojiye değer veren bireyler olmasına katkıda bulunmak.

Eğitimin çeşitlilik ve verimlilik kazanmasına katkıda bulunmak.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, Asit Baz, Çoklu Zeka

Kaynakça

Açıkgöz, K. (1998). Etkili Öğrenme Ve Öğretme.

Aşçı, Z. Ve Demircioğlu, H. (2002). Çoklu Zekâ Teorisine Göre Geliştirilen Ekoloji Ünitesinin, 9. Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji, Başarısına Ve Tutumlarına Etkileri. V Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi, Kongresi. Ankara: ODTÜ. İnternet'ten

Balım, A. G. (2006). Fen Konularının Çoklu Zeka Kuramına Dayalı Öğretiminin Öğrencilerin Başarılarına Ve Kalıcılığına Atkısı. Eğitim Araştırmaları, 23, 10-19.

Demirel, Ö. (2000). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.

Denzın N. K. Ve Lıncoln Y. S. (1998). Collectıng And Interpretıng Qualıtatıve Materıals. Thousand Oaks, Ca. Sage.

Dönmezer, İ. (1997). Ağıtım Psikolojisi. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi. Demirel, Ö. (2000). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme.

Gardner, H. (1983). Frames Of Mınd, The Theory Of Multıple Intellıgences (Second Edıtıon). London: Harper Collıns Publıshers.

Kaptan, F. (1999). Fen Bilgisi Öğretimi, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi

Korkmaz, H. (2001). Çoklu Zeka Kuramı Tabanlı Etkin Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısına Ve Tutumuna Atkısı, Eğitim Ve Bilim Dergisi, 26(122), 71-78.

Hamurcu, H., Günay Y. Ve Özyılmaz G. (2002). Buca Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Ve Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Çoklu Zeka Kuramı'na Dayalı Profılleri. V Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi. Ankara

Saban, A. (2001). Çoklu Zeka Teorisi Ve Eğitim

Talu, N. (1999). Çoklu Zeka Kuramı Ve Eğitime Yansımaları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 164-172.

Tarman, S. (1999). Program Geliştirme Sürecinde Çoklu Zeka Kuramının Yeri, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Ülgen, G. (1995). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Bilim Yayınları. Yavuz, K. E. (2002). Çoklu Zeka Teorisi, Yeni Eğitim Dergisi, 1,.

(9974) Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Kütle Ve Ağırlık Kavramları Hakkında Oluşturdukları Alternatif Kavramalarının Farklı Araçlar Kullanılarak Belirlenmesi

NESİBE YORGANCI — *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*

DİLEK ERDURAN AVCI — *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

Problem Durumu

Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre birey, öğrenme esnasında yeni öğrenilen bilgileri var olan bilgilerinin üzerine işlemektedir. Kişilerin farklı bilgi ve tecrübelerle öğrenme ortamına gelmesi, yeni oluşacak öğrenmelerini de etkileyebilmektedir. Geçmişten gelen bilgi ve tecrübeler ışığında birey bilgiyi kendine has bir biçimde yapılandırarak öğrenmeyi gerçekleştirir (Silman, Baysen, 2012). Bu sebepten dolayı bazen doğru bir yapılanma gerçekleşirken bazen de alternatif yapılanmalar meydana gelebilmektedir. Karmaşık bir süreç olan öğrenme gerçekleşirken kavramlar ve bu kavramların doğru bir şekilde oluşturulmaları oldukça önemli bir ağırlığa sahiptir. Genel olarak bakıldığında kavram; günlük hayatta birden fazla karşılaşmış olduğumuz nesne ve olayları benzerliklerine göre gruplandırma işlemi sonucunda, zihnimizde oluşan düşünce birimleridir (Ayas, 2015; Silman, Baysen, 2012; Karamustafaoğlu, Karamustafaoğlu ve Yaman, 2005). Bireylerin öğrenmeleri esnasında bilimsel kavramlar yerine oluşturdukları, bilimsel versiyon ile eşleşmeyen kavramaları, Taber (2000) tarafından alternatif kavrama olarak nitelendirilmiştir. Anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için ise alternatif kavramaların belirlenmesi ve doğru olan kavramla yer değiştirmesi oldukça önemlidir (akt. Nakiboğlu, 2000). Bireylerin ön bilgilerini ve var olan alternatif kavramalarını belirlemek için kullanılan birçok araç bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; kavram haritaları, kavram ağları, zihin haritaları, bilgi haritaları, anlam çözümleme tabloları, V-diyagramları, tahmin-gözlem-açıklama, görüşmeler, çizimler ve kelime ilişkilendirme testleridir. Bu araçların yanı sıra aynı amaçla kavram karikatürleri, iki aşamalı testler, üç aşamalı testler ve açık uçlu sorular da kullanılabilmektedir. Yapılan çalışmalarda görüldüğü üzere, bu teknikler kullanılarak fen konuları hakkında öğrencilerin sahip oldukları alternatif kavramalar açığa çıkarılmıştır (Erduran Avcı, Kara ve Karaca, 2012; Atasoy ve Akdeniz, 2007; Yıldırım, Nakiboğlu ve Sinan, 2004). Öğrencilerin var olan alternatif kavramalarının belirlenmesi kadar, bu kavramaların kaynaklarının bilinmesi de oldukça önemlidir. İlgili çalışmalar incelendiğinde, yedinci sınıf öğrencilerin kütle ve ağırlık konusu ile ilgili bazı alternatif kavramalara sahip oldukları görülmüştür (Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız, 2012; Koray, Özdemir ve Tatar, 2005). Ancak kütle ve ağırlık konusundaki alternatif kavramaların kaynağına yönelik bir çalışma yapılmamıştır. Yapılan bu çalışmanın amacı; kütle ve ağırlık kavramları hakkında yedinci sınıf öğrencilerinin var olan alternatif kavramalarını açık uçlu sorular, iki aşamalı testler ve kavram karikatürleri aracılığıyla belirlemek ve yapılan görüşmeler yardımıyla alternatif kavramalarının kaynağını açığa çıkarmaktır. Bu çalışmada açık uçlu sorular, iki aşamalı test soruları ve kavram karikatürlerinin tercih edilme sebebi, birçok eğitimci tarafından kolay bir şekilde hazırlanarak, uygulanıp değerlendirilebiliyor olmasıdır. Ayrıca çalışmada, kullanılan tekniklerden hangisinin alternatif kavramaları daha iyi açığa çıkarabildiği konusunda da yorum yapabilmek amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma, ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin kütle ve ağırlık kavramları hakkında oluşturdukları alternatif kavramalarını ve bu kavramaların nedenlerini belirlemeyi amaçlayan bir durum çalışmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilinde bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 69 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilerin alternatif kavramalarını belirlemek amacıyla dört farklı araç kullanılmıştır. Bunlar; açık uçlu sorular, iki aşamalı çoktan seçmeli test, kavram karikatürü ve görüşme tekniğidir. Bu araçlardan açık uçlu sorular (Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız, 2012) ve iki aşamalı çoktan seçmeli test soruları (Koray, Özdemir ve Tatar, 2005) ilgili literatürden alınırken, kavram karikatürü araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çalışmada kullanılan araçlar iki farklı şubede öğrenim gören yedinci sınıf öğrencilerine kütle ve ağırlık konusunun işlenmesinden iki hafta sonra uygulanmıştır. Açık uçlu iki soru, iki aşamalı çoktan seçmeli üç soru ve kavram karikatürü tek seferde 40 dakikalık ders süresinde öğrencilere uygulanmıştır. Bu üç aracın öğrencilere uygulanmasından bir hafta sonra alternatif kavramaya sahip olduğu düşünülen 11 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Veriler analiz edilirken, öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlarda bulunan alternatif kavramaları, her bir teknik için ayrı tablo olacak şekilde listelenerek frekans ve yüzde bilgileri verilmiştir. Analizin diğer kısmında, öğrencilerin kavramları hangi düzeyde anladıklarını açığa çıkarmak için iki aşamalı test sorularına ve kavram karikatürüne vermiş oldukları cevaplar anlama düzeylerine göre incelenerek frekans ve yüzde bilgileri verilmiştir. Analizin son kısmında ise öğrencilerle yapılan görüşmeler betimsel olarak analiz edilmiştir. Verilen cevaplar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplanarak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yedinci sınıf öğrencilerinin kütle ve ağırlık kavramları hakkında oluşturdukları alternatif kavramaları ve bu kavramaların nedenlerinin araştırıldığı bu çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin kütle ve ağırlık konusunda alternatif kavramaları bulunmaktadır. Bu sonuç konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarla da uygunluk göstermektedir(Çeken, 2014; Ayvacı vd. 2012; Koray vd. 2005; Koray ve Tatar, 2003). Bu alternatif kavramaların açığa çıkarılmasında kullanılan teknikler arasında en etkili araç, açık uçlu sorular olmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda alternatif kavramaların kaynağı olarak, sınıf ortamında uygulanan yöntem ve tekniğin kavramı yeteri kadar

somutlaştıramaması gösterilebilir. Ayrıca kütle kavramında var olan alternatif kavramanın en büyük sebebinin de, kütle kavramı yerine günlük hayatta ağırlık kavramının kullanılıyor olmasının olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Alternatif Kavrama, Kütle, Ağırlık, Açık Uçlu Sorular, İki Aşamalı Test, Kavram Karikatürü, Görüşme Tekniği

Kaynakça

Atasoy, Ş. ve Akdeniz, A. R. (2007). Newton'un hareket kanunu konusunda kavram yanılgılarını belirlemeye yönelik bir testin geliştirilmesi ve uygulanması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, *4*(1), 45-59.

Ayas, A. (2015). Kavram öğrenimi. S. Çepni (Ed.), *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi (s. 65-91).* Ankara: Pegem Akademi.

Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H. Ve Yıldız, M. (2012). Kütle, ağırlık ve yer çekimi kavramlarının farklı öğretim seviyelerindeki öğrencilerin anlama düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*(2), 381-397.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Erduran Avcı, D., Kara, İ. ve Karaca, D. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının iş konusundaki kavram yanılgıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(1), 27-39.

Karamustafaoğlu, S., Karamustafaoğlu, O. ve Yaman, S. (2005). Fen ve teknoloji eğitiminde kavram öğretimi. M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu (Ed.), *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi (s. 26-53).* Ankara: Anı Yayıncılık

Koray,Ö., Özdemir, M. ve Tatar, N. (2005). İlköğretim öğrencilerinin birimler hakkında sahip oldukları kavram yanılgıları: Kütle ve ağırlık örneği. *İlköğretim Online, 4*(2), 24-31.

Nakiboğlu, C. (2000). Fen ve teknoloji öğretiminde yanlış kavramalar. M. Bahar (Ed.), *Fen ve teknoloji öğretimi (s. 191-213).* Ankara: Pegem Akademi.

Silman, F. ve Baysen, E. (2012). Yapılandırmacı yaklaşım. Z. Kaya (Ed.) *Öğrenme ve öğretme kuramlar, yaklaşımlar, modeller(s. 197-225).* Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, O., Nakiboğlu, C. ve Sinan, O. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının difüzyon ile ilgili kavram yanılgıları. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *6*(1), 79-99.

(9982) Hücrepoly Oyununun Tanıtılması Ve Oyun Hakkında Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri

ÇİĞDEM ŞAHİN GÜLŞAH AKAN TANSU NALDEMİR NAZLI SOYTÜRK KADER DİKGÖZ

Giresun Üniversitesi

Problem Durumu

Soyut fen kavramlarının somutlaştırılmasında, karmaşık fen kavramlarının anlaşılır hale getirilmesinde ve öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğinin arttırılmasında faydalanılan öğretim araçlarından biri de oyundur. Oyun yediden yetmişe herkesin ilgisini çeken ve bireylerin aktif katılımını sağlayan bir aktivitedir. Piaget'e göre oyun bir uyumdur. Oyun, çocuğa hiç kimsenin öğretemeyeceği konuları kendi deneyimleriyle öğrenmesini sağlar. Oyun eğitsel olarak 1980'li yılların sonları ile 1990'lı yılların başında öğrenme ortamlarında kullanılmaya başlanmıştır (Squire & Patterson, 2010, akt. Önen, Demir & Şahin, 2012). Oyunda amaç öğrencileri eğlenerek, yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak uygulamalara yöneltmektir. Oyun temelli eğitim çocukların başkalarını dinleme, arkadaşça konuşma, teşekkür etme, uygun şekilde yardım isteme, yardım etme, yönergeleri takip etme, grup çalışmalarına istekle katılma, oyun oynarken sırasını bekleme, duygu ve düşüncelerini ifade etme, başkalarının duygularını anlama, sevgisini gösterme, problem çözme, hayır diyebilme, oyunda kaybetmeyi kabullenme, alay edilme ile başa çıkabilme gibi sosyal becerilerin geliştirilmesinde etkili olmaktadır (Durualp & Aral, 2010; Kaya & Elgün, 2015). Ayrıca eğitsel oyunlardan öğrenme ortamlarında öğrenmeyi kolaylaştırmak ve kavram yanılgılarının oluşumunu engellemek amacıyla da faydalanılmaktadır.

Öğrencilerin fen konularını öğrenmede güçlük yaşadığı ve çeşitli kavram yanılgılarına sahip oldukları ilgili literatürden bilinmektedir (Şahin, İpek & Ayas, 2008; Sahin, Bülbül & Durukan, 2013). Öğrencilerin öğrenmede zorlandıkları ve kavram yanılgılarına sahip oldukları soyut fen konularından birisi de hücre konusudur (Kırık & Kaya 2014; Özay Köse, 2014).

Öğrenciler hücre konusunu ilk defa ortaokul 6. sınıfta görmektedirler. Bu sınıf seviyesinde anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmeleri onların ileriki öğrenme seviyeleri için de temel oluşturmaktadır. Bu bağlamda hücre konusunun ilk öğretildiği dönemde öğrencilerin verimli bir şekilde öğrenmelerinin gerçekleştirilmesi için kavram yanılgılarını önlemeye yönelik aktif katılımı teşvik edecek materyallere ihtiyaç vardır. Hücre konusu ile ilgili olarak literatürde; hücre konusuyla ilgili bilgisayar animasyonları (Matyar & Pekel, 2016), kavram haritaları (Özay Köse, 2014) ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Hücre konusunun eğitsel oyun ile öğretilmesine yönelik Uzun (2012) çalışmasında hücrenin organellerini öğrencilerin isimleri ve görevleri ile birlikte canlandırmalarına yönelik bir oyun etkinliği uygulamış ve bu oyunun öğrencilerin başarılarının arttırılmasında etkili olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte hücre konusunun öğretilmesine yönelik oyun çeşitliliğin sağlanması ve literatüre hücrepoly oyununun kazandırılmasının önemli olduğuna inanılmaktadır. .

Hücre ve organeller konusunda öğrenilmesi gereken kavram sayısının fazla olması öğrencilerin öğrenmesini zorlaştırmaktadır. Hücrenin yapısı, organelleri ve organellerin işlevleri gibi anlaşılması zor ve soyut konuların öğretiminde oyundan faydalanmanın; öğrencilerin konuları zihinlerinde canlandırmalarını kolaylaştırmada, ezberleme yerine anlamlı öğrenmelerini sağlamada ve konulara karşı pozitif tutum geliştirmede etkili olacağına inanılmaktadır. Eğitsel oyunlara dayalı öğretim, geleneksel öğretim yöntemine göre Fen Bilgisi dersinde çeşitli konuların öğretiminde akademik başarıyı arttırmada daha etkili olmaktadır (Kaya & Elgün, 2015; Meluso, Zheng, Spires & Lester, 2012; Squire, Barnett, Grant & Higginbotham, 2004; Şaşmaz-Ören & Erduran-Avcı, 2004). Derslerin oyun ile işlenmesinin öğrencilerin güdüsünü arttırarak dersi daha zevkli ve verimli hale getirmektedir (Doğanay, 2002).

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı hücre konusunda öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini teşvik etmek amacıyla geliştirilen hücrepoly oyununu tanıtmak ve bu oyun hakkında öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir.

Hücrepoly eğitsel oyununu hazırlamaktaki amaç öğrencinin rolünü en üst düzeye çıkararak, derste daha aktif olmasını sağlamak aynı zamanda eğlenerek öğrenmesini gerçekleştirecek bir oyunu literatüre kazandırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma özel durum yöntemine göre yürütülmüştür.

Araştırmanın örneklemini Giresun ilinde bir ortaokulun iki 6. sınıf şubelerinden (A Şubesi=16; B şubesi=16) toplam 32 ortaokul öğrencileri (Nkız=16, Nerkek=16) ve onların 2 fen bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem rasgele örneklem seçimine göre belirlenmiştir.

Öncelikli olarak öğrenciler 4'erli gruplara ayrılacaktır. Her bir grup, Hücrepoly oyununu nasıl oynayacakları konusunda bilgilendirileceklerdir. Oyun kuralları detaylı bir şekilde anlatılacaktır. Her bir grubun oyun oynama sürecinde araştırmacılar katılımcı gözlemler yapacaklardır. Araştırmacıların katılımcı gözlem yapmaları ile öğrencilerin oyunu tamamlamaları sağlanması planlanmaktadır.

Veri toplama aracı olarak öğrencilerin hürepoly oyunu hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan form kullanılması planlanmaktadır. Formda öğrencilerin oyunu oynarken neler hissettiklerine, oyun hakkındaki olumlu ve olumsuz görüşlerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Örnek bir soru; "Oyun oynarken neler hissettiniz?" şeklindedir.

Öğretmenlerin hücrepoly oyunu hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış mülakat yapılması planlanmaktadır. Yarı yapılandırılmış mülakat sorularında öğretmenlere oyunun güçlü ve zayıf yönlerine, fırsatlarına yönelik sorular sorulması planlanmaktadır. Örnek bir soru; "Size göre hücrepoly oyunun güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? şeklindedir.

Hücrepoly oyunu oynanma süreci ile ilgili hem öğretmenlerin hem de araştırmacıların gözlem yapmaları için yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılacaktır.

Verilerin güvenirliği veri üçgenlemesi metoduyla sağlanacaktır. Elde edilen nitel verilerin içerik analizine göre analiz edilmesi planlanmaktadır. Açık uçlu formlardan ve mülakatlardan elde edilen nitel veriler kodlanarak ve temalar oluşturularak analiz edilecektir. Gözlem formu verileri ise davranışların gerçekleştirilme durumlarının frekansları alınarak analiz edilecektir. Verilerin geçerliğini sağlamak amacıyla kodlara iki araştırmacı birlikte karar verecektir. Verilerin güvenirliği için belirlenen kodlara göre iki farklı araştırmacının yaptığı kodlamalar arasındaki tutarlık yüzdesi hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmadan hücrepoly oyunu hakkındaki öğretmen ve öğrenci görüşlerinden ve gözlem formlarından elde edilecek nitel veriler karşılaştırmalı olarak tartışılacaktır. Hücrepoly oyunu hakkındaki öğrenci görüşleri hem açık uçlu formlarla hem de katılımcı gözlemlerle ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Ayrıca öğretmen görüşlerinden hücrepoly oyunun öğreticiliği ya da oyunun geliştirilmesine yönelik olası tavsiyelere ulaşılması beklenmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin hücrepoly oyununu eğleceli ve öğretici bulacaklarına inanılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin hücrepoly oyunu ile birlikte hücre konusuyla ilgili bilgilerini tekrar etme fırsatı bulacakları söylenebilir. Hücrepoly oyunu ile öğrenciler hem kavram öğrenecekler hem de sırasını bekleme, kurallara uyma, arkadaşının haklarına saygı gösterme gibi toplumsal duyarlılık ve sorumluluk gerektiren davranışlara uymaya da teşvik edileceklerdir. Ayrıca oyundaki kurallar sayesinde öğrenciler oyun süresince araştırma yapma, çizim yapma gibi eğitsel uygulamalara da yönlendirilmektedirler. Araştırmanın sonucunda hücrepoly oyununun öğrenciler tarafından verimli bir şekilde oynanacağı, öğrencilerin ve öğretmenlerin hücrepoly oyunu hakkında olumlu görüşleri yanında oyunun geliştirilmesine yönelik öneriler sunmaları beklenmektedir. Araştırmanın veri toplama süreci devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hücre, organeller, bitki ve hayvan hücresi, oyun tabanlı öğrenme.

Kaynakça

Kaya, S. & Elgün, A. (2015). Eğitsel Oyunlar İle Desteklenmiş Fen Öğretiminin İlkokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 23*(1), 329-342.

Kırık, Ö. T., & Kaya, H. (2014). A qualitative study concerning the 6th grade students' conceptual structures about the cell concept. *International Online Journal of Educational Sciences, 6*(3), 737-760.

Matyar, F., & Pekel, H. (2016). Hücre Biyolojisi Konusunun Öğretiminde Kullanılan Yapılandırmacı Yaklaşıma Dayalı Bilgisayar Destekli Öğrenme Yönteminin Akademik Başarı Üzerine Etkisi. *International Journal of Active Learning, 1*(2), 21-37.

Meluso, A., Zheng, M., Spires, H. A., & Lester, J. (2012). Enhancing 5th graders' science content knowledge and self-efficacy through game-based learning. *Computers & Education, 59*(2), 497-504.

Squire, K., Barnett, M., Grant, J. M., & Higginbotham, T. (2004, June). *Electromagnetism supercharged!: learning physics with digital simulation games.* In Proceedings of the 6th international conference on Learning sciences (pp. 513-520). International Society of the Learning Sciences.

Sahin C., Ipek H. & Ayas A. (2008). Students' understanding of light concepts primary school: A cross- age study. *Asia Pasific Forum on Science Learning and Teaching, 9*(1).

Sahin, C., Bülbül, E. & Durukan, U.G. (2013). Ögrencilerin gök cisimleri konusundaki alternatif kavramlarının giderilmesinde kavramsal degisim metinlerinin etkisi (The effect of conceptual change texts on removing students' alternative conceptions about celestial bodies). *Bilgisayar ve Egitim Arastırmaları Dergisi, 1*(2), 38-64.

Uzun, N. (2012). *A sample of active learning application in science education: The thema "cell" with educational games.* Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 2932-2936.

(9989) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ile Üstbiliş Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

YUSUF ZORLU — *Atatürk Üniversitesi KKEF*

FULYA ZORLU — *Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Faültesi*

Problem Durumu

İnsanoğlu bilginin kaynağı, ne olduğu ve ne işe yaradığını anlamak yani bilginin doğasını keşfedilmek adına sürekli bir uğraş içinde olmuştur. Zaman içinde bilginin önemi anlaşıldıkça bu konudaki çalışmalar artmaya başlamıştır. Böylece bilgiyi genel olarak ele alan, bilgiyle ilgili problemleri ve bilginin kaynağını, doğruluğunu, sınırlarını inceleyen bilim dalı olan epistemoloji ortaya çıkmıştır (Demir ve Akınoğlu, 2010). Bilimin ve geçerli-güvenilir bilginin ne olduğu, nasıl üretildiği ve nasıl paylaşıldığı gibi konularda bireylerin felsefi anlayışlarını bilimsel epistemolojik inançlar yansıtmaktadır (Deryakulu ve Hazır-Bıkmaz, 2003). Bilimsel epistemolojik inançlar, bireylerin bilimin ne olduğu, özellikleri ve yöntemlerine ilişkin felsefi anlayışlarını yansıtmaktadır (Terzi, 2005). Öğretmenlerin içinde bulundukları program sisteminin onların sahip oldukları inançlar tarafından etkilenip, yönlendirildiği düşünüldüğünde bilimsel epistemolojik inançlar eğitimde oldukça önemli bir yere sahiptir (Kaleci ve Yazıcı, 2012; Tezci ve Uysal, 2004). Ayrıca eğitimde kendi zihinsel süreçlerinin farkında olarak bilinçli öğrenen bireylerin yetiştirilmesinde üstbiliş önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır (Özsoy, 2008). Bireylerin kendi bilişsel süreçleri hakkındaki bilgisi ve bu bilginin bilişsel süreçleri kontrol etmesi üstbiliş olarak tanımlanmıştır (Flavell, 1985). Üstbiliş stratejilerini kullanarak öğrenciler kendi öğrenmeleri üzerine derinlemesine düşünerek çalışma durumlarına uygun stratejiler belirleyebilirler (Eggen ve Kauchak, 2001; Pintrich, 2002). Böylece bireyler tüm süreçleri planlayarak, izleyerek ve değerlendirerek etkinlikleri daha verimli gerçekleştirebilirler (Katrancı, 2012). Öğrencilerin pek çoğu üstbilişsel bilgi ve faaliyetleri ebeveynlerinde, akranlarından ya da öğretmenlerinden öğrenir (Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach, 2006). Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerde üstbilişsel becerileri geliştirmeye yönelik olarak eğitim-öğretim sürecini planlamalıdır (Joseph, 2010). Çünkü, öğrenciler uygun stratejiyi belirleyemediği zaman plansız hareket edebilmekte ve bu durum da onları olumsuz etkileyebilmektedir (Feitler ve Hellekson, 1993).

Çağımızda yaşanan değişimde ve gelişimde artan bilginin hepsini bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan yani öğrenmeyi öğrenen insana gereksinim duyulmaktadır (Zorlu, 2016). Bu bağlamda toplumların geleceği açısından fen eğitimi anahtar bir rol oynamakta, fen eğitiminin kalitesi artırılmaya çalışılmaktadır. Bu araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve üstbiliş düşünme becerilerinin seviyelerini belirlemek ve bunlar arasındaki ilişkileri ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmanın problem durumunu "Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile üstbiliş düşünme becerileri arasındaki ilişki anlamlı mıdır?"sorusu oluşturmaktadır. Alt problemleri ise,

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları nasıldır?

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının üstbiliş düşünme beceri seviyeleri nedir? Soruları oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada Fen Bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile üstbiliş düşünme becerileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma deseni ilişkisel araştırmadır. Bu bağlamda araştırmada, nicel araştırma yöntemi ve ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi; Türkiye'de bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi öğretmenliği bölümünün dördüncü sınıfında öğrenim gören 65 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ) ve Üst Biliş Düşünme Becerileri Ölçeği (ÜBDBÖ) kullanılmıştır. EİÖ; Deryakulu ve Büyüköztürk (2002) tarafından Türkçeye uyarlamıştır. EİÖ, "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç", "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" ve "Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. EİÖ'de birinci faktörün en düşük ve yüksek değeri 19.00-86.00; ikinci faktörün en düşük ve yüksek değeri 8.00-40.00 ve üçüncü faktörün en düşük ve yüksek değeri 9.00-42.00'dır. Ölçeğin her bir faktöründen alınan yüksek puan bireyin o faktöre ilişkin olgunlaşmamış/gelişmemiş inançlara, düşük puan ise o faktöre ilişkin olgunlaşmış/gelişmiş inançlara sahip olduğunu göstermektedir. ÜBDBÖ, Tuncer ve Kaysi (2013) tarafından geliştirilmiştir. ÜBDBÖ, "Düşünme", "Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme", "Karar Verme" ve "Alternatif Değerlendirme" becerileri olmak üzere dört faktörlüdür ve 18 maddeden oluşmaktadır. Verilerin analizi SPSS paket programı ile betimsel (Aritmetik Ortalama) ve kestirimsel (Basit Korelasyon) analizler kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının EİÖ'ne ait "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç" ve "Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç" faktörlerinde inançları olgunlaşmış/gelişmiş inançlara daha yakın, "Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç" faktöründe ise olgunlaşmamış/gelişmemiş inançlara yakın olduğu söylenebilir. ÜBDBÖ'ne ait faktörlerden alınan değerleri madde sayısına oranlandığımızda 3,93-4,31 arasında değiştiği ve en yüksek değerin "Düşünme" becerisine, en düşük değerin ise "Karar Verme" becerisine ait olduğu görülmektedir. EİÖ ile ÜBDBÖ arasında negatif orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit

edilmiştir (Pearson r= -0,413; p<0,05). EİÖ'nden alınan düşük puanların gelişmiş inanç göstergesi olmasından dolayı EİÖ ile ÜBDBÖ arasında pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. EİÖ; ÜBDBÖ'nin "Düşünme" ve "Karar Verme" becerileri ile orta düzeyde, "Alternatif Değerlendirme" ve "Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme" becerileri ile düşük düzeyde pozitif yönde ilişkilidir. ÜBDBÖ; EİÖ'ne ait "Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç" faktörüyle pozitif orta düzeyde ilişkilidir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda üstbiliş becerileri ile epistemolojik inançlar arasında ilişki olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilgisi Eğitimi, Epistemolojik İnançlar, Üstbiliş Düşünme Becerisi

Kaynakça

Deryakulu, D. & Büyüköztürk, S. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *EJER, 2*(8), 111-125.

Deyakulu, D. & Hazır-Bıkmaz, F. (2003). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeğinin geçerlik-güvenirlik çalışmaları. *EBU Dergisi, 2*(4), 243-257.

Eggen, P. & Kauchak, D.(2001). *Educational Psychology*, New Jersey: USA.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and the development of metacognition. In F.E. Weinert & R.H. Kluwe (Ed.), Metacognition, motivation, and understanding (21-29). Hillsdale: Lawrance Erlbaum Associates, Publishers.

Joseph N. (2010), Metacognition needed: teaching middleand high school students to develop strategic learning skills. *Preventing School Failure, 54*(2), 99-103.

Katrancı, M.(2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi.* Yayınlanmamış Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaleci, F. & Yazıcı, E. (2012). Epistemolojik inançlar üzerine bir derleme, *10.UFBMEK*, Niğde Üniversitesi, Niğde, 27-30 Haziran.

Tezci, E. & Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişimine yaklaşımların etkisi, *TOJET, 22*, 158-164.

Terzi, A.R. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *AKÜ SBD, 7*(2), 298-311.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. *TEBD, 6*(4), 713-740.

Pintrich, P.R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing, *TIP, 41*(4).

Tuncer, M. & Kaysi, F.(2013). The development of the metacognitive thinking skills scale. *IJLD, 3*(2), 70-76.

Veenman, M.V.C., Van Hout-Wolters, B.H.A.M. & Afflerbach, P. (2006), Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations, *Metacognition and Learning,* 1, 3-14.

Zorlu, Y. (2016). *Ortaokul fen ve teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme modeli ve modellemeye dayalı öğretim yöntemine dayalı etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri.* Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

(10078) Okul Öncesi Kurumlarındaki Fen Merkezleri ve Kullanım Durumlarının İncelenmesi-Kilis Örneği

YAKUP DOĞAN — *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*

VAKKAS YALÇIN — *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemindeki çocukların doğuştan gelen merak duyguları, onları gözlem ve sorgulama aracılığıyla merak ettikleri durumların ve olayların cevaplarını bulmaya yöneltir. Bu deneyimler yoluyla çocuklar, dünyayı tanımaya yönelik doğal olayların gözlemlenebileceğine, araştırılabileceğine ve bazen bunları kontrol edebileceklerini anlamaya başlar. Böylece bilimi öğrenme süreçleri şekillenmeye başlar. Bu nedenle çocuklar ‘‘doğuştan bilim adamı’’ olarak adlandırılmaktadır (Cook, Goodman ve Schulz, 2011).

Okul öncesi dönem, çocuğun bilişsel, fiziksel, dil, duygusal ve sosyal alanları yönünden en hızlı ilerleme kaydettiği dönemdir. Çocuklar doğuştan merak, keşfetme, gözlem yapma duygusuyla dünyaya gelirler. Çocuk her yeni etkinliğinde var olan bilgilerini kullanarak yeni bilgiler oluşturmaya, gerektiğinde bilgileri değiştirip yeniden yapılandırmaya çalışarak keşifler sürecini aktif bir şekilde sürdürür (Uyanık Balat, 2011). Bu nedenle, okul öncesi çocukları için uygun fen eğitimi, çocukların araştırmalarını destekleyici eğitim ortamlarının hazırlanması ile çocukların yaşadıkları çevreyi anlamalarını sağlayacak nitelikte olmalıdır.

Fen eğitiminin başlangıcında çocukların doğuştan getirdikleri merak duyguları vardır. Bu sayede çocuklar erken çocukluk döneminden itibaren yaşadıkları dünya, canlılar ve nesnelerin özellikleri ile doğa üzerinde düşünmeye başlamaktadırlar (Eshach ve Fried, 2005). Okul öncesi dönemde, çocuklara fen eğitimi verilmesinin amacı onları içinde bulundukları yaşama hazırlamaktır. Çocuğa kendisini ve çevresini tanımayı öğretmek, günlük yaşam için gerekli olan becerileri kazandırmaktır. Bu dönemde verilen fen eğitimi çocuklarda gözlem yapma, tahmin etme, kıyaslama, çıkarımda bulunma, gruplama, sınıflama, ölçüm ve benzer beceriler kazandırır. Bu doğrultuda okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçları;

- Çocukların çevre hakkında bilgi edinmeleri ve çevreleriyle iletişime girmeleri,
- Çocukların bilimsel kavramları kazanmaları,
- Bağımsız düşünme, muhakeme ve temel bilim yeteneklerini geliştirmeleri,
- Fen ve teknolojiyi anlayabilmeleri,
- Bilime karşı olumlu tutum geliştirmeleri,
- Olaylar ve kararlar karşısında uygun bilimsel süreçleri kullanmaları,
- Gözlem, verileri toplama, verileri yorumlama gibi bilimsel araştırma metotlarını anlamaları,
- Bilimle ilgili alanlarda çalışan insanların bilgi, anlayış ve becerilerini kullanarak bilim ve teknoloji ile ilgili olaylar hakkında düşünmelerini sağlamaktır (Brewer, 2007; Dere ve Ömeroğlu, 2001; Krajcik, Charlene ve Berger, 1999; Leucthter, Saalbach ve Hardy, 2014).

Okul öncesi fen eğitimi etkinlikleri ilk olarak fen merkezinde gerçekleşmektedir. Sınıfta yer alan fen merkezinin karşılaştırma, sınıflandırma, gözlem yapma, sayma ve ölçme gibi bilimsel becerilerinin gelişimine katkı sağlamalıdır. 2013 yılında güncellenen okul öncesi eğitim programında, ‘‘ilgi köşeleri’’, ‘‘merkezler’’ olarak değiştirilmiştir. Bu merkezler çocukların değişik etkinlikler yapmaları ve serbest zaman geçirmeleri için tasarlanmıştır. Öğrenme merkezleri sınıf içinde kendi özelliklerine göre yerleştirilmelidir. Fen merkezleri için geniş alana ihtiyaç vardır. Çocukların bilimsel süreç becerilerini geliştirebilecekleri bu merkez, aydınlık olmalı, rahat çalışılabilecek şekilde düzenlenmeli ve sessiz merkezlere (kitap merkezi) yakın olmalıdır (MEB, 2013). Fen merkezi, okulöncesi eğitim kurumlarında sınıflarda bulunan çocukların bireysel ve grup olarak düzenli bir şekilde eğitimlerini sağlayan merkezler olmasının yanı sıra, çocukların deney, gözlem ve araştırma yapabilecekleri bir alandır. Ayrıca bu süreçte fen deneyimlerini zenginleştirmeye yönelik uyaranlarla desteklenmiş doğal öğrenme ortamları yaratmak fen merkezleri açısından önemlidir. Çocukların zihinsel ve bilişsel gelişimi desteklemede, onlara uyarıcılarla dolu bir ortam hazırlamada fen merkezlerinin önemi büyüktür. Bu süreçte öğretmen tutumlarının çocuklar üzerinde önemli etkileri olduğundan öğretmenlerin fen etkinliklerine ve fen merkezine karşı olan tutum ve davranışları da önem arz etmektedir.

Bu doğrultuda araştırmanın amacı, okul öncesi sınıflarındaki fen merkezlerinin yeterlilik durumlarını ve okul öncesi öğretmenlerinin fen merkezlerine ve kullanımına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okulöncesi sınıflarındaki fen merkezlerinin durumu nasıldır?
- Okulöncesi öğretmenleri, planlarında fen etkinliklerine ne sıklıkla yer vermektedirler?

- Okulöncesi öğretmenlerinin, fen merkezinde materyal kullanma ve etkinlik yapma durumları nasıldır?
- Okul öncesindeki çocukların fen merkezlerine yönelik ilgileri nasıldır?
- Okulöncesi öğretmenlerine göre ideal bir fen merkezi nasıl olmalıdır?

Araştırma Yöntemi

Okul öncesi sınıflarındaki fen merkezlerinin yeterlilik durumlarını ve okul öncesi öğretmenlerinin fen merkezlerine ve kullanımına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma metodolojisi içinde yer alan durum çalışması (case study) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, evrendeki belirli bir birey, aile, okul, hastane dernek vb. yerlerin derinliğine ve genişliğine kendisi ve çevresiyle olan ilişkilerini belirleyerek o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlamaktadır (Karasar, 2005). Aynı zamanda, araştırmacının bir durumu, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desenidir (Creswell, 2013). Stake (2000)'e göre durum çalışmaları, gerçek, araçsal ve işbirlikçi diye 3'e ayrılmaktadır. Bu çalışmada; durum çalışması türlerinden "Gerçek durum" kullanılacaktır. Gerçek durum çalışması; çok az bilgi sahibi olunan bir konu hakkında araştırma yapma imkânı verir. Belirli bir durumun daha iyi anlaşılması veya karmaşıklığının giderilmesi sağlayan çalışmalardır (Glesne, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu, Kilis İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez anaokulları ve anasınıfları ile bu sınıflarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler toplanırken, alan uzmanlarından görüş alınarak oluşturulan öğretmenlerin fen merkezine ve etkinliklerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan "Görüşme Formu" ile Bredekamp ve Rosegrant (1995)'ın okul öncesi fen merkezlerinde olması gereken materyalleri tasnif ettiği sınıflandırmadan yola çıkılarak, fen merkezlerinin materyal yönünden değerlendirilmesini sağlayan "Fen Merkezi Materyal Formu" oluşturulmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Fen merkezlerinin durumları ve kullanımlarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin düşünceleri görüşme yoluyla, fen merkezlerindeki materyal durumlarının değerlendirilmesi gözlem formu aracılığıyla belirlenmiştir. Verilerin analizinde, nitel analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıfların çoğunda fen merkezinin bulunduğu, fen merkezi olmayan sınıflarda ise öğretmenlerin çoğunun oluşturma çabasında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun fen etkinliklerine haftada sadece bir gün yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin neredeyse hepsinin fen ve doğa etkinliklerinin çocuklar için önemli olduğunun farkında oldukları ancak etkinlik yapma konusunda isteksiz oldukları gözlenmiştir. Bununla birlikte araştırma bulgularında, çocukların neredeyse tamamının fen etkinliklerine karşı ilgili oldukları ancak sınıflarında malzeme bakımından fen etkinliği yapacak materyalin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu fen etkinliklerinde insan modeli, diş modeli ve küreyi kullandıkları buna karşılık doğal ortamı gözlemleme materyallerinin sınıflarda bulunmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin, fen etkinliklerinde en çok deney yöntemini kullandıkları, ardından gezi-gözlem-inceleme yöntemine ve bitki yetiştirmeye yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ideal bir fen merkezi için fiziki açıdan "aydınlık, güneş görebilen, pencere kenarın" da olması gerektiğini düşünürken, bir kısmı ise "ferah ve ayrı bir laboratuvar" olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, Fen merkezi, Fen etkinlikleri, Okul öncesi eğitim, Erken çocukluk eğitimi

Kaynakça

Bredekamp, S. & Rosegrant, T. (1995). *Reaching potentials: Transforming early childhood curriculum and assessment*. DC: NAEYC.

Brewer, J. A. (2007). *Introduction to early childhood education: Preschool through primary grades*. (6th Ed.) USA: Pearson.

Cook, C., Goodman, N. D., & Schulz, L. E. (2011). Where science starts: Spontaneous experiments in preschoolers exploratory play. *Cognition*, *120*(3), 341-349.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni* (Çev Ed. Demir, S. B.). Ankara: Eğiten.

Dere, H. ve Ömeroğlu, E. (2001). *Okul öncesi dönemde fen doğa matematik çalışmaları*. Ankara: Anı.

Eshach, H. & Friend M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Educationand Technology*, *14*(3), 315-336.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (2. Baskı). (Çev. Ali Ersoy, Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı.

Karasar N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. baskı). Ankara: Nobel.

Krajcik, J. S., Charlene M.C. & Berger, C. (1999). *Teaching children science a project-based approach*. US: McGraw-Hill College.

Leucthter, M., Saalbach, H., & Hardy, I. (2014). Designing science learning in the first years of scholling. An intervention study with sequenced learning material on the topic of "floating and sinking". *International Journal of Science Education, 36*(10), 1751-1771.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). 36- 72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.

Stake, R.E. (2000). *"Case Studies" Handbook of Qualitative Research*, (Ed. Denzin & Lincoln) 2nd Edition, CA: Sage Publications.

Uyanık Balat, G. (2011). Fen nedir ve çocuklar feni nasıl öğrenir? Akman, B., Uyanık Balat, G. ve Güler, T (Ed.), *Okul öncesi dönemde fen eğitimi* içinde. Ankara: Pegem

(10098) Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Eğitimi Kavramlarına Yönelik Farkındalıklarına Etki Eden Farklı Türden Değişkenlerin İncelenmesi

YAĞMUR ÖTÜN HÜSEYİN ARTUN HASAN BAKIRCI İSRAFİL TOZLU ALPER DURUKAN

Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Problem Durumu

Yaşadığımız çevre, kolayca bozulabilecek ve zarar görebilecek bir yapıya sahiptir. Diğer taraftan, günümüzde teknolojinin hızlı gelişimi, bireylerin yaşamlarını kolaylaştırırken, aynı zamanda yaşanılan çevrenin zarar görmesine de neden olmaktadır (Artun, 2013). Yaşanan bu olumsuzluklar çevrenin yanında dünyanın ekolojik dengesinin bozulmasını da beraberinde getirmektedir (Ramadoss ve Poya-moli, 2011). Ayrıca, insanın doğayı yıllardır tahrip etmesi, gelişen teknoloji, sanayileşme, bilinçsiz tüketim, nüfus artışı, doğal kaynakların bilinçsizce kullanılması gibi sebeplerden dolayı çevre zarar görmüştür (Ramadoss ve Poya-moli, 2011). Çevre sorunlarıyla başa çıkabilmek, kalıcı çözümler bulmak ve gelecek nesillere sağlıklı bir dünya bırakabilmek için önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların en önemlilerinden biri uluslararası düzeyde konferanslar düzenlemesi ve çevre sorunlarının önüne nasıl geçileceğinin kararlaştırılmasıdır (Artun, 2013). Bu yöndeki çalışmalar günümüzde de hala devam etmektedir. Bu çalışmalardan ortaya çıkan ortak sonuç ise çevre sorunları ile mücadelede en çok üzerinde durulması gereken konunun "çevre eğitimi" olduğudur (Hovardas ve Korfiatis, 2011). Diğer bir deyişle, toplumun çevre konusunda bilgi ve bilince sahip olması, duyarlı ve olumlu davranış değişikliklerinin meydana getirilmesinin temelinde çevre eğitiminin yattığı söylenebilir (Uzun ve Sağlam, 2005).

Yapılan çalışmalar genel olarak çevre eğitimi (Özsevgeç ve Artun, 2015), çevre algıları (Duan ve Fortner, 2010). Örneklem grubu olarak ilköğretim öğrencileri (Özsevgeç ve Artun, 2015) ve üniversite öğrencileri (Özer ve Keleş, 2015) olduğu belirlenmiştir. Araştırmalar da veri toplama araçları olarak da anket (Okur ve Yalçın-Özdilek, 2012), çevre tutum ölçeği (Özsevgeç ve Artun, 2015) kullanılmıştır. Yukarıdaki literatür taramasında da görüldüğü üzere ortaokul öğrencilerinin çevre eğitimi kavramlarına yönelik farkındalıklarına etki eden faktörler üzerinde sınırlı ve/veya az denecek kadar çalışmanın olduğu görülmektedir.

Yukarıda bahsedilen çevre sorunlarının tanımlanması ve giderilmesi ancak çevre eğitimi kavramlarının farkına varılması ile mümkündür. Eğer çevre eğitimi kavramları farkındalığı olan bireyler yetiştirilirse, çevresel sorunların zamanla çözülebileceğine ve azalabileceğine inanılmaktadır (Koçak-Tümer, 2015). Çünkü çevremizde meydana gelen sorunların farkına varamayan bireylerin sorunlara karşı tepki göstermesi ve çevre sorunlarının nedeni olan davranışların değiştirilmesini beklemek mümkün olmayacaktır. Bu yüzden, öğrencilerin çevre eğitimi kavramlarına yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesinin neticesinde sorunların önleneceği düşünülmektedir. Buna bağlı olarak çevre eğitimi kavramlarına yönelik farkındalığına sahip öğrencilerin yetiştirilmesinin gerekliliği bu yönüyle de önem arz etmektedir (Ötün, 2016). Bunun için öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalık kazanmaları gerekmektedir. Bu çalışmada da; ortaokul öğrencilerinin çevre eğitimi kavramlarına yönelik farkındalıklarına cinsiyetin, anne ve baba eğitim düzeyinin ve ailelerinin gelir düzeylerin etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada ortaokul öğrencilerinin çevre eğitimi kavramlarına yönelik farkındalıklarına etkisi olabilecek çeşitli değişkenler incelendiğinden, ilişkisel tarama modelini de kapsamaktadır. Diğer taraftan, soruna ilişkin var olan durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılmıştır (Ekici ve Hevedanlı, 2010).

Örneklem

Çalışmanın örneklemini; Bitlis ilinde yer alan merkez ortaokullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören toplam 310 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada "Çevre Eğitimi Kavramları Farkındalık Ölçeği (ÇEKFÖ)" kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddeler olumlu ve olumsuz ifadeler olacak şekilde düzenlenmiştir. ÇEKFÖ'de yer alan ifadeler öğrencilerin çevre eğitimi kavramlarına yönelik farkındalıklarını ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmiştir. Ölçek, "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" şeklindeki bir yapıya sahiptir. Ölçek 5'li likert tipinde olup Cronbach Alpha katsayısı .75' dir. Ölçek 22 maddeden ve 6 faktörden oluşmaktadır. Döndürme işlemine tabi tutulan ve varimax tekniği uygulanan ölçeğin altı faktörüne ilişkin toplam açıklanan varyansı %47.928'dir. Elde edilen faktörler "F1: Sera Etkisi", "F2: İnsan etkisi", "F3: Küresel Isınmanın Sebepleri", "F4: Çevre Kirliliği", "F5: Çevre Bilinci" ve "F6: Çevreyi Korumanın Önemi" olarak isimlendirilmiştir (Ötün, 2016).

Verilerin Analizi

Ölçek ortaokul öğrencilerine bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulamalar sonunda elde edilen cevaplar SPSS 21.0™ paket programı ile analiz edilmiştir. Ölçek normal dağılım göstermediğinden dolayı parametrik olmayan analiz tekniklerinden Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tablo 1'de cinsiyete göre Mann-Whitney U testi anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 1. Cinsiyet İle İlgili Sonuçlar

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p
Toplam Puan	Kız	139	156.81	21796.00	0.817
	Erkek	171	154.44	26409.00	
	Total	310			

Tablo 2'de anne eğitim düzeyine göre Mann-Whitney U testi anlamlı bulunmuştur.

Tablo 2. Anne Eğitimi Düzeyi Sonuçları

Anne Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p
1.00	38	124.05	4714.00	0.026*
2.00	269	158.23	42564.00	
Total	307			

*p<0.05

Tablo 3'de baba eğitim düzeyine göre Mann-Whitney U testi anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 3. Baba Eğitimi Düzeyi Sonuçları

Baba Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	p
1.00	5	89.00	445.00	0.099
2.00	302	155.08	46833.00	
Total	307			

Tablo 4'de gelir düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis testi anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 4. Gelir Düzeyi Sonuçları

	Gelir	N	Sıra Ortalaması	p
Toplam Puan	500-1000	121	141.52	0.487

Tablo 4. Gelir Düzeyi Sonuçları

	Gelir	N	Sıra Ortalaması	p
	1000-1500	63	152.05	
	1500-2000	40	135.20	
	2000 ve üzeri	68	156.87	
	Total	292		

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Öğrencileri, Çevre Eğitimi Kavramları, Farkındalık

Kaynakça

Artun, H. (2013). Yedinci sınıf öğrencilerinin çevre eğitimine yönelik tasarlanan modüler öğretim programının etkililiğinin araştırılması. Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon. Duan, H. & Fortner, R. (2010). A cross-cultural study on environmental risk perception and educational strategies: Implications for environmental education in China. International Electronic Journal of Environmental Education, 1(1), 1–19. Ekici, G. ve Hevedanlı, M. (2010). Lise öğrencilerinin biyoloji dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 7(4). Hovardas, T. & Korfiatis, K. (2011). Effects of an environmental education course on consensus estimates for pro environmental Intentions. Environment and Behavior, 44(6). Koçak-Tümer, B. (2015). Okul öncesi çocuklar için "çocuklar için çevre ölçeği"nin geliştirilmesi ve çevre eğitim programının çocukların çevreye karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi. Okur, E. ve Yalçın-Özdilek, Ş. (2012). Environmental attitude scale developed by structural equation modeling. Elementary Education Online, 11(1), 85–94. Ötün, Y. (2016). Ortaokul öğrencilerinin çevre eğitimi kavramlarına yönelik farkındalıklarının belirlenmesi ve ölçek geliştirme çalışması, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van. Özsevgeç, T. ve Artun, H. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Eğitimine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 27-48. Ramadoss, A. & Poya-moli, G. (2011). Biodiversity conservation through environmental education for sustainable development - a case study from puducherry, India. International Electronic Journal of Environmental Education, 1(2), 97–111. Uzun, N. ve Sağlam, N. (2005). Sosyoekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarısı üzerindeki etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 194–202

(10106) Farklı Ülkelerde Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Biyoetik Konuları Hakkındaki Görüşleri

GÜLBİN ÖZKAN *Yıldız Teknik Üniversitesi*

ÜNSAL UMDU TOPSAKAL *Yıldız Teknik Üniversitesi*

Problem Durumu

Biyoetik terimi pek çok anlamda kullanıyor olmasına rağmen, genellikle ilk akla gelen sağlık alanındaki kullanımıdır (Bryant & Baggott la Velle, 2003). Ancak, biyoetik kavramı biyoloji ve ona bağlı bilim dallarında meydana gelen teknolojik gelişmelerin doğurduğu sonuçları ve sorunları inceleyen etiğin bir dalı olarak tanımlanmaktadır (Urker, Yildiz & Cobanoglu, 2012). Potter'a (1975) göre ise biyoetik, biyoloji bilgisini, beşeri değer sistemleri bilgisiyle birleştiren, bilim ve beşeri bilimler arasında bir bağ kurarak, insanlığın hayatta kalmasına yardımcı olacak ve uygar dünyayı sürdürecek ve geliştirecek yeni bir disiplindir. Biyoetik, biyolojik bilgi ve yaşam bilgisi ile insan, ahlak ve etik değerler arasındaki bilgiyi birleştirir.

Son yıllarda teknolojide yaşanan gelişmeler biyoloji bilimindeki çalışmaları hızlandırmış ve genetik alanında büyük gelişmeler yaşanmıştır. Genetik, tıp bilimleri içerisinde yeni olması, hızlı gelişme göstermesi ve disiplinler arası çalışma yapmasından dolayı etik açıdan özellikli bir alan haline gelmiştir (Arda, 2002, s.195). Genetik ve moleküler biyoloji alanındaki bu son gelişmelerde olduğu gibi, bilimdeki gelişmeler sosyal ve politik sonuçlarıyla birlikte etik soruları da beraberinde getirmektedir. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler bireylerin yaşamını etkileyerek onların bazı konularda ikilem yaşamasına sebep olabilmektedir. (Larazowitz & Bloch, 2005). Biyoetik eğitiminin temel amacı, öğrencinin etik ilkeler doğrultusunda akıl yürütme yeteneği ve haklı çıkartma becerisi kazandırmaktır (Ersoy, 1996).

Biyoetik eğitimi ile eğitimi bireylere bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sosyal, kültürel, çevresel, politik ve etik unsurların planlı bir şekilde verilmesi gerekmektedir. Sınıflarda öğrencilere verilen etik ikilem senaryoları bu duruma örnek olabilir. Öğrencilerin ikilemlerle karşılaşması onların motivasyonlarını arttırır ve öğrenciler bilim ve toplum arasındaki bağlantıya etik bir bakış açısıyla bakabilir (Chowning vd., 2012).

Fen bilimleri eğitiminde yapılan biyoetik çalışmalarına bakıldığında yapılan çalışmaların hayvan deneyleri, doğum öncesi genetik tanı, anne karnındaki bebeklerin cinsiyetinin ya da dış görünüşünün belirlenmesi, gdo, klonlama, genetik tarama testleri ve terapötik klonlama, gen tedavisi ve klonlama, sosyolojik ve felsefi etik, biyomedikal konular; biyoteknolojinin özellikleri, hayvan deneyleri ile ilgili etik kaygılar, çevre sorunları gibi konularda olduğu görülmektedir (Özkan & Umdu Topsakal, 2016).

Alan yazın incelendiğinde fen bilimleri alanında sınırlı sayıda biyoetik konulu çalışmaya rastlanılmıştır (e.g., Larazowitz & Bloch, 2005; Bryant & Baggott la Velle, 2003; Tsuzuki vd., 1998). Bu çalışmalar farklı ülkelerde (e.g., Türkiye, Amerika, İngiltere, Avusturalya, Japonya, Yeni Zerlanda) gerçekleştirilmiştir. Tsuzuki ve diğerleri (1998) yapmış oldukları çalışmada hayvan deneyleri konusunda Avusturalya, Japonya ve Yeni Zerlanda ülkelerindeki öğretmenlerin görüşlerini karşılaştırmışlardır. Alan yazında farklı ülkelerde öğrenim gören üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Farklı ülkelerde eğitim almış, farklı toplumların özelliklerini taşıyan üniversite öğrencilerinin biyoetik konularındaki algılarının farklılaştığı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada farklı ülkelerdeki üniversite öğrencilerinin biyoetik konularındaki görüşleri araştırılmıştır.

Bu çalışmanın araştırma problemi "Farklı ülkelerdeki üniversite öğrencilerinin biyoetik konuları hakkındaki görüşleri açısından nasıl bir farklılık vardır?" şeklindedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri araştırmacıların bir durumu daha iyi ve derinlemesine anlamasına yardımcı olur (Bogdan & Biklen, 1998). Durum çalışması ise, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, bir araştırma yöntemidir (Şimşek & Yıldırım, 2003, s.190).

Bu çalışma, Hindistan, Azerbaycan, Moldova, Türkmenistan, İngiltere ülkelerinin her birinden beş üniversite öğrencisi seçilerek 25 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Amaçlı örnekleme yapılarak bu öğrencilerin tamamı daha önce biyoetik ile ilişkili dersler alan öğrencilerden seçilmiştir. Araştırma 2016-2017 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada dört biyoetik senaryosu araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Senaryoların geliştirilmesi sırasında uzman görüşü alınmış ve beş öğrenciden pilot çalışma olarak senaryoları okuması istenmiştir. Aynı senaryolar Özkan ve Umdu Topsakal tarafından 2016 yılında yapılan çalışmada Türkiye'de öğrenim gören üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Geliştirilen bu senaryolarda; donörler, organ nakli, ötenazi ve insan süt bankası hakkındaki biyoetik konuları yer almaktadır. Katılımcılar bu senaryolarda verilen ikilemlere olan yanıtlarını açık uçlu olarak yazmışlardır.

Açık uçlu senaryolara verilen yanıtlar, içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi ile katılımcıların benimsediği etik yaklaşımlar belirlenecektir. Yanıtların sınıflandırılması ve kategorilere ayrılması çalışması iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma, farklı ülkelerdeki üniversite öğrencilerinin biyoetik konuları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Araştırmada veriler henüz test edilme aşamasındadır. Veriler betimsel analiz ile kategorilere ayrılacak, öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre hangi yaklaşımları benimsedikleri belirlenecektir. Farklı ülkelerde eğitim almış, farklı toplumlarda yaşamını sürdürmüş, farklı toplumların özelliklerini taşıyan üniversite öğrencilerinin biyoetik konularındaki algılarının farklılaştığı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırma sonucunda ülkelere göre benimsenen yaklaşımlarda farklılık olması beklenmektedir. Özkan ve Umdu Topsakal tarafından 2016 yılında Türkiye'deki üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmanın sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılacaktır. Araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alan yazın doğrultusunda tartışılacak ve bu konuda yapılacak yeni araştırmalara yönelik öneriler sunulacaktır. Çalışmanın sonuçlarının biyoetik eğitimine katkıda bulunacağı beklenilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, Üniversite Öğrencileri, Biyoetik, Biyoetik Eğitimi

Kaynakça

Arda, B. (2002). *2020 yılında tıbbi etik: 2000- 2020 sürecinde nasıl bir Dünya, Türkiye, sağlık, tıp ortamı öngörülebilir, oluşturulabilir?* TTB Yayını, Ankara.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research in Education. An Introduction to Theory and Methods*. Allyn & Bacon, A Viacom Company, 160 Gould St., Needham Heights, MA.

Bryant, J., & Baggott la Velle, L. (2003). A bioethics course for biology and science education students. *Journal of Biological Education*, *37*(2), 91-95.

Chowning, J. T., Griswold, J. C., Kovarik, D. N., & Collins, L. J. (2012). Fostering critical thinking, reasoning, and argumentation skills through bioethics education. *PloS one*, *7*(5), e36791.

Ersoy, N. (1996). Biyoetik eğitimi:gereği,amaçları. *TKlin Tıbbi Etik.4.*

Larazowitz, R., & Bloch, I. (2005). Awareness of societal issues among high school biology teachers teaching genetics. *Journal of Science Education and Technology*, *14*(5-6), 437-457.

Özkan, G., & Umdu Topsakal, Ü. (2016). *Preservice classroom teachers' bioethical perceptions.* International Conference on Education in Mathematics, Science & Technology. Bodrum/Türkiye.

Potter V. (1971) *Bioethics, a bridge to the future,* Englewood Cliffs, USA: Prentice-Hall.

Tsuzuki, M., Asada, Y., Akiyama, S., & Macer, D. (1998). Animal experiments and bioethics in high schools in Australia, Japan, and New Zealand. *Journal of Biological Education*, *32*(2), 119-126.

Urker, O., Yildiz, M., & Cobanoglu, N. (2012). The role of bioethics on sustainability of environmental education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *47*, 1194-1198.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

(10160) 8. Sınıf Basit Makineler Ünitesine Yönelik Başarı Testi Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

EMİN BERK ÖZKAN — *Aksaray Üniversitesi*
ÖZLEM ERYILMAZ MUŞTU — *Aksaray Üniversitesi*

Problem Durumu

Ölçme, günlük yaşantımızın her anında ihtiyaç duyduğumuz ve kullandığımız ölçülebilen özelliklerin çeşitli sembollerle eşlenmesi işlemidir (Turgut ve Baykul, 2010; Kan, 2009). Eğitimin vazgeçilmez bir aşaması olan değerlendirme basamağının yapılması için değerlendirilecek kişinin veya kriterin bir ölçmeye tabi tutulması gerekmektedir (Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011). Eğitimde meydana gelen birçok değişiklik ölçmenin önemini kavramamıza ve eğitim bilimcilerin farklı ölçme metotlarına yönelmesine neden olmuştur. Eğitimde ölçmeye ihtiyaç duyulan değişkenlerden biri de başarıdır. Öğretim programında belirlenen kazanımların gerçekleşme düzeyini belirlemek amacıyla nitelikli ölçme araçları gerekmektedir. Ölçme araçlarının nitelikli olması da onların geçerlik ve güvenirliğine bağlıdır (Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011). Kuşkusuz başarının ölçülmesinde en yaygın olarak kullanılan ölçme aracı çoktan seçmeli başarı testleridir. Nitelikli bir başarı testi geliştirmek için belirli aşamaları uygulamak gerekmektedir (Şeker ve Gençdoğan, 2006).

Fen eğitiminde uzmanların geliştirmiş olduğu başarı testlerine örnek olarak; kuvvet ve hareket (İdin ve Aydoğdu, 2016; Akbulut ve Çepni, 2013), çözeltiler (Demir, Kızılay ve Bektaş, 2016), dinamik (Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011), basit elektrik devreleri (Şen ve Eryılmaz, 2011), modern fizik (Eryılmaz, 2014) vb. verilebilir.

Türkiye'de 2000 yılından bu yana öğretim programlarında birçok kez değişiklik yapılmıştır. Bu değişikliklerle birlikte "Kuvvet ve Hareket" ünitesi her ne kadar kısım kısım gösterilmiş olsa da öğretim programında yerini her zaman korumuştur. (İdin ve Aydoğdu, 2016). Yapılan literatür taramasında bulunan araştırmalarda öğretim programının değişikliği sebebiyle sadece "Basit Makineler" ünitesinin yer aldığı bir çalışma olmadığı görülmüştür (İdin ve Aydoğdu, 2016; Akbulut ve Çepni, 2013; Gönen, Kocakaya ve Kocakaya, 2011). "Basit Makineler" içeriğinin ünite olarak 2016 yılında öğretim programına dahil edilmesi ile literatürdeki çalışmalarda "Basit Makineler" konusuna "Kuvvet ve Hareket" ünitesi içerisinde yer verildiği ve bu sebepten "Basit Makineler" konusunun detaylı bir incelemesi olmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin, "Basit Makineler" ünitesindeki kavramlar ile günlük hayattaki kullanım alanları veya makinenin günlük hayatımıza nasıl yerleştiği arasında ilişki kurarken sıkıntı yaşadığı gözlemlenmiştir (İdin ve Aydoğdu, 2016; Akbulut ve Çepni, 2013). Bunlardan yola çıkarak, yeni belirlenen öğretim programı ve test geliştirme basamakları da göz önüne alınarak; 8. Sınıf öğrencilerinin Basit Makineler ünitesindeki başarılarını belirlemek için dört seçenekli çoktan seçmeli sorulardan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Aynı zamanda geliştirilen bu ölçme aracı, öğrencilerin günlük hayat ile kavramlar arası eşleştirme yapabileceği, öğrencilerin TEOG sınavına hazırlanabilecekleri ve de eğitimcilerin; öğrencileri değerlendirebilecekleri, yeni öğretim yöntemlerini deneyebilecekleri bir ölçme aracı olmuştur.

Araştırma Yöntemi

MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından geliştirilen 8. Sınıf Fen Bilimleri ders kitabı Basit Makineler ünitesi içeriği incelenmiştir. 2016 Fen Bilimleri dersi öğretim programında 8. Sınıf düzeyinde Basit Makineler ünitesinde üç kazanım bulunmaktadır. İncelenen öğretim programı ve ünite kazanımları doğrultusunda belirtke tablosu oluşturulmuştur. Oluşturulan belirtke tablosunda yer alan her kazanıma uygun üçer adet çoktan seçmeli soru hazırlanmış ve 25 soruluk BMÜBT'nin madde havuzu oluşturulmuştur. BMÜBT öncelikle bir Türkçe uzmanına gönderilerek, sorularda bulunan Türkçe dil bilgisi hataları belirlenmiş ve bu hatalar giderilmiştir. Hazırlanan çoktan seçmeli soruların kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüş formu hazırlanmıştır. Kapsam geçerliliğini sağlamak için hazırlanan uzman görüş formu, bir Fen Bilgisi öğretmenine ve beş Fen Eğitiminde uzman toplam altı kişiye gönderilip görüşleri alınmıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda 25 çoktan seçmeli sorudan oluşan BMÜBT'nin iki sorusu öğretim programına ve öğrenci seviyesine uygun olmadığı gerekçesiyle testten çıkarılmış, üç sorusu düzeltilmiş ve üç sorusu da yenilenmiştir. Yapılan değişikliklerin ardından BMÜBT yine uzman görüşüne sunulmuştur ve BMÜBT pilot çalışması için hazır hale getirilmiştir. 23 soruluk BMÜBT, daha önce "Basit Makineler" ünitesini öğrenmiş olan 243 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve pilot çalışması yapılmıştır. 23 çoktan seçmeli sorudan oluşan BMÜBT'nin, geçerlik ve güvenirliğinin belirlenmesi için pilot çalışma sonucunda elde edilen veriler madde analiz istatistik programı (ITEMAN) ile analiz edilmiştir. Madde analizleri sonucunda düşük değerlere sahip olan dört soru daha testten çıkarılmıştır. BMÜBT, 19 çoktan seçmeli sorudan oluşan son halini almıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan madde analizi sonucunda BMÜBT'nin güvenirliğinin,882 bulunması da testin oldukça güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. BMÜBT geneli için ortalama madde güçlük indeksinden (Ort. P =,249) testin zor ve ortalama ayırt edicilik indeksinden (Ort. R =,576) de iyi bir ayırt edicilik gücüne sahip olduğu gözlemlenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda geçerliği ve güvenirliği yüksek bir başarı testi BMÜBT oluşturulmuştur. BMÜBT'nin, MEB tarafından belirlenen kazanımlar ile ilişkisi ve öğrencilerin seviyesine uygunluğu uzman görüşü ile de sabitlendiği için öğretmenler, öğrencilerin konuyu öğrenme seviyelerini BMÜBT ile ölçebilir. Ayrıca öğrencilerin testteki çeldiricilere verdiği cevaplar araştırılarak öğrencilerde oluşan bazı kavram yanılgıları belirlenebilir. Her ne kadar çoktan seçmeli sorular kavram yanılgısı belirlemede tam olarak etkili olmasa da

verilen cevaplar konudaki eksiklikleri veya çarpıklıkları belirleyebilir. BMÜBT gelecekte yapılacak olan bazı Fen eğitimi araştırmalarında da uzmanlar tarafından bazı yöntem ve tekniklerin denenmesinde öntest – sontest olarak da kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Basit makineler, başarı testi, geçerlik, güvenirlik, test geliştirme

Kaynakça

Akbulut, H. İ. & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(1), 18-44.

Atılgan, H. (Ed.) (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı). Ankara: Anı.

Demir, N., Kızılay, E. & Bektaş, O. (2016). 7. Sınıf çözeltiler konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi*, *10*(1), 209-237.

Eryılmaz, Ö. (2014). *Lise modern fizik konularının iki farklı öğretim programına göre öğrenilme durumlarının karşılaştırılması*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Gönen, S., Kocakaya F. & Kocakaya S. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 40-57.

Kan, A. (2009). Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler. Hakan Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 23-80). Ankara: Anı.

İdin, Ş. & Aydoğdu, C. (2016). Kuvvet ve hareket ünitesi başarı testi geçerlik ve güvenirlik araştırması. *Eğitim, bilim ve teknoloji araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 14-33.

Özçelik, D. A. (2010). *Test hazırlama kılavuzu* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*, Ankara: Nobel.

Şen, H. C. & Eryılmaz, A. (2011). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Basit elektrik devreleri başarı testi geçerlik ve güvenirlik araştırması, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 1-39.

Turgut, F. & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

(10168) Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Algıları

YAKUP DOĞAN *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*
ESRA SARAÇ *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*
ÖZGE ÇİÇEK *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*

Problem Durumu

Çok boyutlu bir kavram olan çevre, en genel tanımıyla canlıların hayati bağlarla bağlı oldukları, karşılıklı olarak etkiledikleri ve etkilendikleri doğal ortamlardır (Atasoy, 2006). Bu şekilde karşılıklı ilişkiler bütünü olan çevrenin soruna dönüşmesi, insanların doğadaki mevcut ilişkiler sistemini zorlaması yani doğaya olumsuz şekilde müdahale etmesi sonucu olmaktadır (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2009). Artan nüfus ve sanayileşme ile birlikte insanın çevresini kendi çıkarlarına uygun şekilde dönüştürme çabaları sonucunda hava, su, toprak, gürültü kirliliği, erozyon, çölleşme, biyoçeşitliliğin azalması, ozon tabakasının incelmesi, asit yağmurları ve küresel iklim değişikliği gibi çok ciddi çevre sorunları meydana gelmektedir. Erten (2006)' e göre dünyanın sonunu getirebilecek bu çevre sorunlarının ortadan kaldırılması için çevre eğitimi vazgeçilmez bir araçtır. Çevre sorunlarının önlenmesinde bireylerin doğaya bakış açısını değiştirecek; algı, değer ve tutumları biçimlendirecek bir çevre eğitimi büyük önem taşımaktadır (Özdemir, 2007).

Günümüzde çevre eğitimi, çevre bilinci oluşturmak amacıyla fen bilimleri öğretiminin önemli boyutlarından biri haline gelmiştir. Fen bilimleri programı ile öğrencilerde, doğada meydana gelen olaylara ilişkin merak, tutum ve ilgi geliştirmek, doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması ve çevre dostu davranışların kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2013). Bu bağlamda Sadık, Çakan ve Artut (2011)'a göre çocukların çevre sorunları ile ilgili düşüncelerinin, çevre sorunlarına yönelik algılarının incelenmesi okullarda çevre konularının seçilmesine, düzenlenmesine ve öğretimine yönelik önemli ipuçları sağlaması ve çocuklara yönelik çevre eğitim programlarının geliştirilmesine katkıda bulunması açısından son derece önemlidir. Başka bir deyişle, verilecek çevre eğitiminin verimli olabilmesi için öğrencilerin çevre algıları bilinmeli, eksikler tespit edilmeli, ihtiyaçlara yönelik bir program oluşturulmalıdır (Çelikbaş, 2013). Bunlarla birlikte, çocukların çevrelerine karşı hassasiyet geliştirmeleri, çevre dostu olup çevrelerini korumaları için öncelikle yaşadıkları yerdeki çevre sorunlarını doğru bir şekilde algılayıp belirlemiş olmaları gerekmektedir (Badem, 2010).

Literatürde öğrencilerin tutumlarını (Artun ve Özsevgeç, 2015; Mete ve İşçen, 2015; Sağlam ve Güler, 2013; Zengin ve Kunt, 2013; Aydın ve Çepni, 2012; Cömert, 2011; Aslan, Sağır ve Cansaran, 2008) ve çevre okuryazarlıklarını (Akıllı ve Genç, 2015; Kışoğlu, 2009; Erdoğan, 2009; Ökeşli, 2008) araştıran pek çok nicel çalışma olmasına rağmen çocukların çevre sorunlarını nasıl algıladıklarını ve anlamlandırdıklarını ortaya koyan nitel çalışmalara çok az rastlanmıştır (Yavuz, Kıyıcı ve Yiğit, 2015; Yalçınkaya, 2013; Sadık, Çakan ve Artut, 2011; Yardımcı ve Kılıç, 2010). Görüldüğü gibi, öğrencilerin çevre sorunları ile ilgili algılarını açık uçlu soru yaklaşımıyla daha derinlemesine ortaya koyan çalışmalara daha çok ihtiyaç vardır. Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik algılarının ortaya konması amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışmanın literatürde yer alan çevreye yönelik tutum ve çevre okuryazarlığı ile ilgili çalışmaların sonuçlarına tamamlayıcı katkı yapacağı ve çevre ile ilgili konularda öğrencilere daha etkili rehberler olmak için eğitimcilere ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel yöntemle gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. Nitel araştırmalarda en önemli amaçlardan birisi çalışmada yer alan katılımcıların araştırma konusuna ilişkin algılarının ortaya konmasıdır. Başka bir ifade ile araştırmacılar, çalışmadaki bireylerin dış dünyayı nasıl algıladıklarını ve yorumladıklarını anlamaya çalışırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntem araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada Kilis ilinde bir devlet ortaokulunda 5., 6., 7., ve 8. sınıfta öğrenim gören 61 öğrenci ile çalışılmıştır.

Bu çalışmada nitel araştırmalarda sıklıkla tercih edilen görüşme formu kullanılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik algılarını tespit etmek amacıyla literatürden yararlanılarak araştırmanın amacına uygun şekilde araştırmacılar tarafından "Çevre Sorunları Görüşme Formu" geliştirilmiştir. Görüşme formunun hazırlanmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Formun öğrencilere uygulanması, 1 ders saatinde (40 dakika) gerçekleştirilmiştir

Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada da temalar araştırma soruları çerçevesinde ele alınmıştır. Veriler iki araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak verilerdeki ifadeler kodlamalar için işaretlenerek belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılan kodlamalar daha sonra karşılaştırılarak farklı düşünülen kodlamalar üzerinde uzlaşılmıştır. Elde edilen kodlar araştırma sorularından hareketle ortaya konan temalar ile ilişkilendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veriler analiz edildiğinde, öğrencilerin genel olarak çevre sorunları ile ilgili algılarının oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Öğrencilerin neredeyse yarısı (f:30) çevre sorunlarını yere çöp atma olarak ifade etmiştir. Öğrencilerin çok azı hava, su, toprak ve gürültü kirliliği gibi bilimsel ifadeleri kullanmışlardır.

Çevreye en çok zarar verenlerin neler olduğunun sorulduğu soruya 17 öğrenci insan davranışları, 12 öğrenci de atıklar şeklinde cevap vermiştir. İnsan davranışlarını daha çok yerlere çöp atma şeklinde sınırlı bir şekilde ifade ettikleri görülmektedir. Çok az öğrenci atıkları cam, plastik ve kâğıt atıklar olarak sınıflandırmıştır. Ayrıca 4 öğrencinin hayvanların çevreye zarar verdiği şeklinde yanlış bir algıya sahip olduğu görülmüştür.

Algılanan çevre sorunlarının kimler tarafından çözülebileceği ile ilgili dikkat çekici sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yarısından fazlası (f:35) çevre sorunlarının çözümü için belediyelerin çözüm üretmelerini beklediklerini ifade etmişlerdir.

Çevre sorunlarının önlenmesine yönelik öğrencilerin; insanları uyarmak, çevreyi temiz tutmak, ağaç dikmek, çevreye duyarlı olmak gibi benzer ve klişe çözüm önerilerini sundukları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre eğitimi, çevre sorunları, çevre algısı, ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Artun., H. Ve Özsevgeç., T. (2015). Ortaokul öğrencilerinin çevre eğitimine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 27-48

Aslan, O., Sağır, Ş. U. ve Cansaran, A. (2008). Çevre tutum ölçeği uyarlanması ve ilköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının belirlenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 283-295.

Atasoy, E. (2006). Çevre İçin Eğitim. Çocuk-Doğa Etkileşimi. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Badem, N. (2010). 4. sınıf öğrencilerinin gezi gözlem ile desteklenmiş öğretimin çevre kirliliği ile ilgili farkındalıklarının oluşumuna etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?. Çevre ve İnsan Dergisi, Ankara: Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. 65/66. 2006/25.

Mete, A. ve İşçen, C. F. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına çevre koruma kulübü'nün etkisi. *Turkish Studies,*10(11), 1145-1164.

Özdemir, O. (2007). Yeni bir çevre eğitimi perspektifi: "Sürdürülebilir gelişme amaçlı eğitim". *Eğitim ve Bilim/ Education and Science*, 32(145), 23-39

Sadık, F., Çakan, H. ve Artut, K. (2011). Çocuk resimlerine yansıyan çevre sorunlarının sosyo-ekonomik farklılıklara göre analizi. *İlköğretim Online,* 10(3), 1066-1080.

Yardımcı, E. ve Kılıç, G. (2010). Çocukların gözünden çevre ve çevre sorunları. *İlköğretim Online,* 9(3), 1122-1136.

Yalçınkaya, E. (2013). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerine göre çevre sorunları: nitel bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi sayı*: 27, 416-439.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz, M. (2009). *Çevre bilimi ve eğitimi.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

(10171) Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri

SİNEM DİNÇOL ÖZGÜR — *Hacettepe Üniversitesi*
AYHAN YILMAZ — *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Sorgulamaya, keşfetmeye yönelterek üst düzey düşünme becerilerini kapsayan yapılandırmacı yaklaşım (Brooks, 1990), kalıcı ve anlamlı öğrenmeleri sağlamayı amaçlamaktadır (NRC,1996). Öğretmeden ziyade öğrenmeyi temel alan (Brooks & Brooks, 1999) bu yaklaşımda öğrenciler bilgiye ulaşma sürecinde aktif rol alırlar ve kendi öğrenmelerinden sorumludurlar (Loyens & Gijbels, 2008).

Günümüz modern fen eğitimi öğrencilerin kendi keşfedici süreçlerini yaşayarak, süreçte aktif rol alarak öğrenmelerine fırsat tanıyan öğrenmeler üzerinde durmaktadır (Chang, Sung & Lee, 2003). Öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu taşıdıkları, öğrenme sürecinde zihinsel ve fiziksel açıdan aktif oldukları ve kalıcı öğrenmeler sağladıkları aktif öğrenme (Çelik, Şenocak, Bayrakçeken, Taşkesenligil & Doymuş, 2005) yaklaşımlarından birisi de Fen bilimleri dersi öğretim programında da temel alınan "Sorgulamaya Dayalı Öğrenme" yaklaşımıdır. Sorgulamaya dayalı bir derste öğrenciler araştırmalar ve deneyler yaparak o alana ilişkin bilgileri anlamaya çalışırlar ve öğrendiklerini içselleştirirler (Thier & Daviss, 2001). Crawford (2000) öğrencilerin bilimsel kavramları anlamaları için öğretmenlerin öğrenme ortamlarında sorgulamaya dayalı orijinal etkinliklere yer vermeleri gerektiğini belirtmiştir. VanTassel-Baska ve Brown (2007), üstün zekalı öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmek için kullanılabilecek ana stratejinin sorgulama olduğunu belirtmiştir.

Özellikle soyut kavramlar içeren fen derslerinin, öğrencilerin ilgilerini çekecek, anlamlı öğrenmelerini sağlayacak ve düşünme becerilerini geliştirecek biçimde yapılandırılması ve ilgili uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir (Novak & Gowin, 1984). Öğretmenler tarafından bilginin aktarıldığı ve öğrencilerin dinleyici durumda oldukları geleneksel öğretim

yaklaşımının benimsendiği sınıf ortamlarında öğrenciler pasif rol alarak, sahip oldukları potansiyellerini kendi öğrenmeleri için kullanamadıklarından etkin öğrenmeler gerçekleştirememekte, ezber yolu ile bilgi kazanımı sağlamaktadırlar. Yip (2001), öğrenenlerin ezberledikleri bilgileri ise kolay unuttuklarını ve bu bilgileri başka durumlarda kullanamadıklarını ifade etmiştir.

Ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde, fen ve kimya alanlarının önemli konularından olan "Asitler ve Bazlar" konusunda öğrencilerin bu kavramları öğrenirken zorlandıkları ve kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmektedir (Acar-Sesen & Tarhan, 2011; Bradley & Mosimege, 1998; Canpolat vd., 2004; Cartrette & Mayo, 2011; Çetingül & Geban, 2005; Demirci, 2011; Demircioğlu, Ayas & Demircioğlu, 2005; Furio-Mas vd., 2005; Gültepe & Kılıç, 2013; Kousathana, Demerouti & Tsaparlis, 2005; McClary & Talanquer 2011; Bretz & McClary, 2014; Nakhleh, 1994; Nakhleh & Krajcik, 1994; Özmen vd., 2009; Pınarbaşı, 2007; Rahayu, Chandrasegaran, Treagust, Kita & Ibnu, 2011; Ross & Munby 1991; Smith & Metz, 1996;Vidyapati & Seetharamappa, 1995).

Literatür incelendiğinde üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler ile yürütülmüş sorgulamaya dayalı öğrenme aktivitelerini içeren sınırlı sayıda çalışmalara (Eysink, Gersen & Gijlers, 2015; Reger, 2006; Trna, 2014; Wolfe,1990; Yoon, 2009; Quade Denny, 2011) rastlanmaktadır. Bu öğrencileri fen bilimleri alanına yönlendirecek ve anlamlı öğrenmeler sağlayacakları, onların ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş öğrenme ortamlarında bulunmalarının sağlanması ve yapılan uygulamalar ile bu öğrencilerin öğretmenlerine de yol gösterecek öğrenme ortamlarının tasarlanması önem taşımaktadır. VanTassel-Baska, Bass, Ries, Polan ve Avery (1998), çalışmalarında; üstün zekalı öğrencilerin bilimsel sorgulama becerilerinin orijinal araştırma yürütebilmeleri için gerekli olduğunu ve bu becerilerin daha ileri bilimsel bilgiler ve çeşitli üst düzey düşünme becerileri ile birleştirildiğinde fen eğitiminde daha önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda; çalışmada üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin asitler ve bazlar konusunda yürütülen sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ve bu yaklaşımın etkisine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden; durum çalışması araştırma deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında amaç bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yükledikleri anlamları ortaya çıkarmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Eğitim araştırmalarında, durum çalışmaları yürütülen uygulamalara ilişkin özel konuları ve sorunları tanımlamak ve açıklamak için kullanılmaktadır (Merriam, 1998). Bu araştırmada, öğrencilerin rehberli sorgulama sürecine yükledikleri anlamı ve bu sürecin onlara katkılarına ilişkin derinlemesine sonuçlara ulaşmak adına durum çalışması kullanılmıştır.

Çalışmaya Ankara' da Bilim ve Sanat Merkezi' ne devam eden sekizinci sınıf düzeyinde üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler katılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. 29 soru ile ayrıca alternatif sorular ve sondalardan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır.

Yürütülen araştırmada gizlilik ve etik kurallara uyulmuştur (Fraenkel & Wallen, 2006; Gay & Airasian, 2002). Görüşmelere başlamadan önce araştırmanın amacı, soruların içeriği ve süreye ilişkin bilgiler açıklanmıştır. Öğrencilerden izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Öğrencilere araştırmada elde edilen verilerin sadece araştırma amacıyla

kullanılacağı ve gizli kalacağı ifade edilmiştir. Elde edilen sonuçların paylaşılmasında katılımcıların isimlerinin kesinlikle kullanılmayacağı, gerektiğinde isimler yerine kodlar kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca elde edilen veriler sonucunda herhangi bir değerlendirmeye tabi tutulmayacakları açıklanmış, bu nedenle sorulara içtenlikle, gerçek düşüncelerini ve hislerini yansıtacak şekilde cevap vermeleri istenmiştir. Yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık yarım saat sürmüştür. Görüşmeye kısaca kendilerini tanıtmalarına yönelik, rahatlıkla cevaplayabilecekleri demografik sorular ile başlanarak, görüşmenin sohbet tarzında ilerlemesi sağlanarak öğrencilerin kendilerine güvenmeleri, sorulara içtenlikle cevap vermeleri amaçlanmıştır. Görüşme süresince yansız olmaya ve öğrenciler ile iletişim içinde görüşmelerin gerçekleştirilmesine önem verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşme verilerinin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular "Rehberli Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Sürecine İlişkin Farkındalık, Rehberli Sorgulamaya Dayalı Öğrenmenin Asitler ve Bazlar Konusunu Anlamalarına Etkisi, Rehberli Sorgulamaya Dayalı Öğrenmenin Fen Öğrenimine Yönelik Motivasyona Etkisi ve Rehberli Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Sürecine İlişkin Deneyimlerini Değerlendirmeleri" temaları altında incelenmiştir.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin "**rehberli sorgulamaya dayalı öğrenme sürecine ilişkin farkındalıkları"** on iki, "**rehberli sorgulamaya dayalı öğrenmenin asitler ve bazlar konusunu anlamalarına etkisi"** yedi, "**rehberli sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımının fen öğrenimine yönelik motivasyonlarına etkisi"** dört ve "**rehberli sorgulamaya dayalı öğrenme sürecine ilişkin deneyimlerini değerlendirmeleri"** ise sekiz kategoride toplanmıştır.

Genel olarak öğrencilerin sorgulamaya dayalı öğrenme ortamına ve bu yaklaşımın asitler bazlar konusunu anlamalarına ve fen öğrenimine yönelik motivasyonlarına etkisine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sorgulamaya dayalı öğrenme, üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler, görüşme

Kaynakça

Acar-Sesen, B., & Tarhan, L. (2011). Active-learning versus teacher-centered ınstruction for learning acids and bases. *Research in Science & Technological Education,* 29 (2), 205–226.

Bretz, S.L., & McClary, L. (2014). Students' understandings of acid strength: How meaningful is reliability when measuring alternative conceptions?. *Journal of Chemical Education,* 92 (2), 212-219.

Brooks, J. G. (1990). Teachers and students: Constructivist forging new connections. *Educational Leadership*, 47 (5), 68–71.

Chang, K-E., Sung, Y-T. & Lee, C-L. (2003). Web-based collaborative inquiry learning. *Journal of Computer Assisted Learning*,19(1), 56-69.

Crawford B. A. (2000). Embracing the essence of inquiry: New roles for science teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 37 (9), 916 –937.

Eysink, T.H.S., Gersen, L., & Gijlers, H. (2015). Inquiry learning for gifted children. High Ability Studies, 26 (1), 63-74.

Reger, B.H. (2006). *How does participation in inquiry-based activities influence gifted students' higher order thinking*? Unpublished Doctoral Dissertation. Purdue University.

Trna, J. (2014). IBSE and gifted students. Science Education International, 25 (1), 19- 28.

VanTassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51 (4), 342-358.

VanTassel-Baska, J., Bass, G., Ries, R., Poland, D., & Avery, L. D. (1998). A national study of science curriculum effectiveness with high ability students. *Gifted Child Quarterly*, 42 (4), 200-211.

Vidyapati T. J., & Seetharamappa, J. (1995). Higher secondary school students' concepts of asids and bases. *School Science Review*, 77 (278), 82-84.

(10175) Fen Bilimleri Öğretmen Adayları İle Biyolojik Gölet ve Botanik Bahçesi Alan Gezisi

YAKUP DOĞAN — *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*
ÖZGE ÇİÇEK — *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*
ESRA SARAÇ — *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir faaliyet olması sınıf ortamlarının dışında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrenme üzerindeki etkisinin önemini ortaya koymuştur. Sınıf dışı öğrenme, öğretim programı ile eşgüdümlü olmak üzere sınıf ve okul duvarlarının ötesinde gerçekleştirilen öğrenmelerdir. Sınıf dışı öğrenme; televizyon, gazete, radyo vb. medya araçları ya da hayvanat bahçeleri, botanik bahçeleri, müzeler, doğa kampları vb. ortamlarda da gerçekleşen öğrenmelerdir (Hannu,1993). Sınıf dışı öğrenme ortamlarından biri olan alan gezileri, öğrencilere öğrenme fırsatı veren bilimsel amaçlı gezilerdir (Tortop ve Özek, 2013). Bu geziler sınıf ortamındaki öğretimin dışında, öğrencilere ilk elden deneyimler sağlaması bakımından önemlidir (Flexer & Borun, 1984).

Alan gezileri, öğrencilere gerçek yaşam deneyimleri sunar, çevre bilgi düzeylerini artırır ve olumlu tutum kazanmalarını sağlar. Ayrıca, alan gezileri bireylere farklı ortamlarda nasıl davranılacağı ile ilgili olarak sosyal davranış alışkanlıkları kazandırır. (Toğrul, 2005). Alan gezileri, deneyimler oluşturma ve öğrenmeyi aktif hale getirme açısından önemli bir araçtır (Yönev, 2008). Ayrıca alan gezileri, öğrencileri, okulu sıradan bir ortam olarak algılamalarından uzaklaştırarak ilgilerini çekecek faaliyetlerin yapılmasını sağlar (Prokop, Tuncer ve Kvasnicak, 2007).

Tüm öğretim kademlerinde gerçekleştirilen alan gezileriyle öğrenciler, öğrenme ufuklarını genişletirler. Alan gezileri, öğrenciler için doğal öğrenme laboratuvarlarıdır. Geziler, bazen sınıfta çalışılan bir konunun pekiştirilmesi için sınıf çalışmalarının sonunda gerçekleştirilir, bazen de sınıf çalışmalarının bir parçası olarak programın bütünlüğünü sağlayacak şekilde çalışma sırasında gerçekleştirilir. Öğrencilerin gezi öncesinde ve gezi sonrasındaki gözlemlerinin alınması, geziyle ilgili sorumluluklar üstlenmeleri (veri toplama, fotoğraf çekme, röportaj yapma vb.), öğrencilerin bu süreçten etkili bir şekilde yararlanmalarını sağlar. Geziler öğrencilere yerinde, kaynağından bilgi sağladığından öğrenci için anlamlıdır ve somut öğrenme fırsatı sunar. Öğrenciler, yaptıkları alan gezileri sırasında hem eski bilgilerini gözden geçirme fırsatı bulurlar, hem de yeni keşifler için uyarılmış olurlar. Alan gezileri, anlamlı ve eğitsel değeri çok yüksek olan etkinliklerdir. Gezinin beklenen olumlu katkıları, ancak öğretmenlerin gezi sürecini dikkatle planlaması ve uygulamasıyla gerçekleşebilir. Alan gezileri, aynı zamanda farklı yerlerde nasıl davranılması gerektiği konusunda da sosyal davranış alışkanlıklarının kazanılmasına da olanak sağlar (Toğrul, 2005).

İlgili alanyazın incelendiğinde, anlamlı alan gezilerinin öğrencilerin tutum ve başarılarını olumlu yönde etkilediği (Tortop, 2012), doğal çevreye karşı olumlu tutum kazanmalarını sağladığı (Prokop vd., 2007), ekosistemlerin korunmasına yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağladığına (Manzanal, Barreiro ve Jimenez, 1999) yönelik bulgular elde edildiği görülmektedir.

Bireylerin çevreye karşı davranışları, çevreyle ilgili bilgi ve tutumlarından etkilenir (Uzun ve Sağlam, 2006). Bu bakımdan bireylerin çevre ile ilgili bilgilerinin artırılması, olumlu tutum geliştirebilmeleri için uygun koşulların sağlanması gerekir. Bunun en iyi yolu da etkili bir çevre eğitimidir. Araştırmacılar etkili çevre eğitiminin gerçekleşebilmesi için okul dışı ortamlarda da eğitimin devam etmesini önermektedirler.

Bu çalışmada, Çevre Bilimi dersi kapsamında çevre eğitiminde etkili olduğu düşünülen alan gezisine katılan fen bilimleri öğretmen adaylarının deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçların, alan gezilerinin düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesi aşamalarında öğretmen adaylarına, öğretmenlere ve araştırmacılara fikir vereceği ve alan gezilerine katılan bireylerin çevresel bilgi ve tutumlarının artmasına bağlı olarak teorik dersleri destekleyeceği düşünülmektedir. Buna ek olarak, elde edilen sonuçların alan gezisi ile ilgili alan yazındaki eksiklikleri tamamlayacağı söylenebilir.

Araştırma Yöntemi

Çevre Bilimi dersi kapsamında yapılan alan gezisi kavramına ilişkin fen bilimleri öğretmen adaylarının deneyimlerinin ortaya çıkarılması amacıyla olgubilim (fenomenoloji) deseni benimsenmiştir. Olgubilim (fenomenoloji) deseni bireylerin kavram veya olgu hakkındaki deneyimlerini, yaşantılarını ve algılarını ortaya çıkarmak üzere kullanılır. (Creswell, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Kilis 7 Aralık Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında üçüncü sınıfta öğrenim gören 41 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi kullanılarak seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek 2011).

Öğretmen adaylarının Çevre Bilimi dersi kapsamında gerçekleştirilmiş olan alan gezisine ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla görüşme formu hazırlanmıştır. Bu formda kapalı uçlu sorular (yapılandırılmış) ve açık uçlu bir soru (yapılandırılmamış) bulunmaktadır. Üç alan uzmanının görüşleri doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Fen bilimleri öğretmen adaylarından alan gezisi tamamlandığında görüşme formlarını yazılı olarak doldurmaları istenmiştir. Görüşme formu güvenirliğinin sağlanması bakımından, üç alan uzmanı öğretmen adaylarının ifadelerini kodlamış ve görüş birliği\ayrılığı uyuşma yüzdeleri belirlenmiştir.

Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz aşamasında öncelikle araştırmacılar, öğrenci ifadelerini ayrı ayrı incelemiştir. Kelime, cümle ve paragraflar kavramlaştırılarak araştırma amacı çerçevesinde ilgili kodlar belirlenmiştir. Araştırmacıların belirlediği bu kodlardan ortak olanlar tespit edilirken farklı kodlar üzerinden karşılaştırma ve tartışmalar yapılarak görüş birliğine varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen bilimleri öğretmen adalarının görüşme formunda yer alan açık uçlu soruya verilen yanıtlarından kodlar elde edilmiştir. Elde edilen kodlar ile üç temaya ulaşılmıştır. Bu temalar, "*çevre bilimi dersine yönelik katkı*", "*bitki türlerinin tanınmasına yönelik bilişsel katkı*", "*duyuşsal açıdan katkı*" olarak isimlendirilmiştir.

Çevre bilimi dersine yönelik katkı temasında yer alan kodlar "*somutlaştırma*, *kalıcılık*, *ders için faydalı*, *motivasyon*, *psiko-motor beceri geliştirme*, *gözlem yapma imkânı*, *görsellik*, *teoriyi pratiğe aktarma*, *günlük yaşamla ilişkilendirme*, *pekiştirme*" şeklindedir.

Bitki türlerinin tanınmasına yönelik bilişsel gelişim teması kapsamında yer alan kodlar "*endemik\epidemik bitki türlerini öğrenme*, *bilinmedik bitki türleri*, *odunsu bitkiler*, *sucul-karasal bitkiler*, *toprak türleri*, *ağaç türleri*, *insan-çevre ilişkileri*" şeklindedir.

Duyuşsal açıdan katkı teması kapsamında ise "*sosyal-kültürel fayda*, *iş bölümü\dayanışma\paylaşım*, *çevreye duyarlık*, *bilimsel araştırmalara merak*, *alan gezileri planlama isteği*" kodları bulunmaktadır. Ayrıca, fen bilimleri öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu alan gezisinin çevre bilimi dersindeki teorik bilgilerin gözlemlenmesi açısından çok uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Alan gezisi, çevre eğitimi, okul dışı öğrenme, fen bilimleri öğretmen adayları, fen eğitimi

Kaynakça

Creswell, W, J. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating, quantitative and qualitative research* (4th. Edition). Boston: Pearson.

Flexer, B. K., & Borun, M. (1984). The impact of a class visit to a participatory science museum exhibit and a classroom science lesson. *Journal of Research in Science Teaching*, *21*(9), 863-873.

Hannu, S. (1993). *Science centre education. motivation and learning ın ınformal education*

Manzanal, R. F., Barreiro, L. M. R., & Jiménez, M. C. (1999). Relationship between ecology field work and student attitudes toward environmental protection. *Journal of Research in Science Teaching*, *36*(4), 431–453.

Prokop, P., Tuncer, G. ve Kvasnicak, R. (2007). Short-term effects of field programme on students' knowledge and attitude toward biology: A Slovak experience. *Journal of Science Education and Technology*, *16*(3), 247-255.

Toğrul, B. (2005). *Özel öğretim yöntemleri*. Sağlam M. (Editör). Okul öncesi eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No:1487.

Tortop, H. S. ve Özek, N. (2013). Proje tabanlı öğrenmede anlamlı alan gezisi; güneş enerjisi ve kullanım alanları konusu. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44, 300-307.

Tortop, H.S. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerle yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili anlamlı alan gezisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bolu Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 181-196.

Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.

Yönev, M. (2008). *Ortaöğretimde okutulan tarih derslerindeki gezi gözlem ve inceleme etkinliklerinin öğrenciler açısından kazanımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

(10180) Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli İle Gerçekleştirilen Uygulamalarla İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kuvvet Kavramını Anlamlandırmaları

MUSTAFA ÇELİK — *Milli Eğitim Bakanlığı*

AHMET TEKBIYIK — *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğrenmenin doğasında meydana gelen paradigma değişimleri kavram, olgu ve ilkelerin öğrenciler tarafından bilimsel söyleme uygun şekilde yapılandırılmasını önemli bir amaç haline getirmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda formal disiplin içeriğinin zengin öğrenme yaşantılarına dönüşümünü sağlayacak model ve yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Kuramsal temelde Piaget'in kavramsal değişim çalışmaları, Vygotsky'nin sosyal yapılandırmayı esas alan yakınsak gelişim alanı ve Marton'un öğrenme varyasyonu teorisine dayanan Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli (OBYM) de bunlardan biri olarak alan yazında yerini almıştır. Sosyo-kültürel bağlam içerisinde sorgulama temelli bir süreci esas alan OBYM; Keşfetme ve Sınıflandırma, Yapılandırma ve Görüşme, Transfer Etme ve Genişletme, Yansıtma ve Değerlendirme olmak üzere dört aşamadan oluşmuştur (Ebenezer, vd., 2010).

Modelin Keşfetme ve Sınıflandırma aşamasında öğrencilerin sahip oldukları önbilgiler belirlenerek kavramı etkileyen unsurlar tespit edilmektedir (Demircioğlu ve Vural, 2016). Yapılandırma ve Görüşme aşamasında ise öğrenciler öğretmen rehberliğinde akran-akran görüşmeleri ile bilgiyi yapılandırmakta; deney-gözlem vb. ispatlama yöntemleri yanında sosyal ortamdaki görüşme, tartışma ve paylaşma etkinlikleriyle de bilginin ortaya çıkarılabileceğinin farkındalığını kazanmaktadır (Bakırcı ve Çepni, 2014). Bu aşamanın ardından Transfer Etme ve Genişletme aşamasında öğrenciler öğrendiklerini farklı durumlara uygulayarak günlük yaşamla ilişkilendirmekte; yaşam içerisindeki sosyo-bilimsel sorunları analiz ederek bilimsel düşüncelerini kavramsallaştırmaktadır (Bakırcı, Çepni ve Ayvacı, 2015). Modelin son aşaması olan Yansıtma ve Değerlendirme aşamasında ise alternatif kavramların bilimsel olanlarla ne düzeyde değiştirildiği, konunun etkili bir şekilde öğrenilip öğrenilmediği belirlenmektedir (Bakırcı, Çepni ve Yıldız, 2015). Bu aşamada özellikle sürecin öğrenciler tarafından gözden geçirilmesi ve sorgulanmasını sağlayacak değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarında fen okuryazarı bireyler; araştıran, sorgulayan, yaratıcı düşünebilen, problem çözen, işbirliğine açık, sürdürülebilir yaşam bilinci taşıyan kişiler olarak ifade edilmiştir (MEB, 2013; MEB, 2017). Öğrencilerin bilimsel bilgiye ulaşmanın heyecanını taşıması, fen bilimlerine değer vermesi için akranlarıyla birlikte etkileşim kurması, tartışması, sorgulamalar yapması önem arz etmektedir. Bu uygulamalardan hareketle öğrenciler bilimin yalnızca deney-gözlem pratiklerinden ibaret olmadığını; sosyo-kültürel bağlam içerisinde görüş ve düşüncelerin temellendirilmesi, çürütülmesi, değiştirilmesi, kabul ya da reddedilmesi ile bilimsel düşünmenin geliştirilebileceğini fark etmektedir. Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli ile yapılan çalışmalarda öğrenciler süreç içerisinde aktif şekilde bulunmakta; akran-öğretmen, akran-akran arasındaki diyaloglarla öğrendiklerini sosyal bağlamın zenginliğinden bireysel yapılandırma kanallarına taşımaktadır. Sorgulama temelli ve sosyal etkileşimin yoğun olduğu bir süreçten geçen öğrenciler, öğrendiklerini farklı problem durumlarına transfer ederek öğrenmelerini anlamlı ve üst düzey seviyelere çıkarabilmektedir. Fen Biliminin soyut kavramlarının ilkokul öğrencilerince anlamlı bir yapıya kavuşturulması, öğrencilerin disiplinin sahip olduğu teorik dili anlamlı şekilde kullanmayı öğrenmesi ve günlük yaşam pratiklerine taşıyabilmesi adına Ortak Bilgi Yapılandırma Modeline yönelik uygulamaların yararlı olacağı düşünülmektedir. Kavramsal değişim ve fenomenografinin bütünleştiği alanda yer alan bu çalışma ile ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kuvvet kavramına yönelik bilgi yapılarını belirlemek, bu yapının bilimsel bağlama uygun teorik bir çerçeve kazanmasını sağlamak amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma tek gruplu basit deneysel desende yürütülmüştür. Çalışmada kuvvet kavramının öğrenciler tarafından anlamlandırılma durumunu ortaya çıkarmak için zihin haritası, çizim ve kavramsal anlamayı belirleme formu öntest-son test şeklinde uygulanırken; öğrencilerin OBYM hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinde yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Çalışma Rize ili Çayeli ilçesindeki bir ilkokulun dördüncü sınıfındaki 14 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin kuvvet kavramına yönelik bilişsel yapılarının belirlenmesi için ön test uygulamaları yapılmış, bilimsel ifadelerle bilimsel olmayanlar sınıflandırılarak etkinlikler tasarlanmıştır. Kavramsal Anlamayı Belirleme Formundaki her bir sorudan hareketle beş ayrı etkinlik planlanmış, öğrencilerin gruplar halinde soruları tartışarak öğrenmelerini yapılandırması amaçlanmıştır. Gruplar her bir problem durumunu kendi içerisinde tartışarak, grubun tartışma raporunu hazırlamış; grup sözcülerine beş dakikalık sürelerle raporlarını sunma görevi verilmiştir. Grup raporları sunulurken öğretmen öne çıkan fikirleri tahtaya sıralamış, bu fikirler etrafında büyük grup tartışmaları geçekleştirilmiştir. Tartışma etkinliklerinin ardından günlük yaşamdaki problem durumları öğrencilere sunulmuş; öğrenciler üç boyutlu modellerle çalışma, canlandırma, karşılaştırma, ölçümler yapma, yaşam durumunu yansıtan modellemeler oluşturma etkinlikleriyle yapılandırdıkları bilgileri bu problem durumlarına transfer etmişlerdir. Sürecin bilgi yapılarında hangi değişimleri sağladığını fark etmeleri için her bir etkinlik sonrası öğrencilere yansıtıcı değerlendirme raporu yazdırılmıştır. Bu süreçler sıralı bir şekilde değil, birbiriyle sentezlenerek her bir etkinlikte iç içe gerçekleştirilmiştir. Süreç sonunda son test uygulamaları yapılmış, sürecin kavramsal değişim ve

gelişimde hangi kazanımları sağladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin de değerlendirme sürecine katılmaları için onlarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş; bu görüşmelerde bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutlar ele alınarak sürecin onlar tarafından nasıl algılandığı öğrenilmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Zihin haritasının betimsel analizi sonucunda kuvvet kavramı ön testlerde daha çok kas, güçlü olma, korkusuzluk gibi kavramlarla ilişkilendirilirken; son testlerde bu ilişkilendirmenin itme, çekme, eş ve zıt yönlü kuvvet, ağırlık, mıknatıs, dinamometre gibi bilimsel kavramlarla gerçekleştirildiği görülmüştür. Kavramsal anlamayı belirleme formunun betimsel analizinin öntest bulgularında problem durumlarına yüzeysel ve kısa cevaplı açıklamalar yapılırken; son testlerde bilimsel söyleme uygun ifadelerle problem durumlarının açıklanmaya çalışıldığı belirlenmiştir. Çizimlerin içerik analizi sonucunda ön testlerde kuvvet kavramına yönelik kaslı insan, güçlü insan ve cesur insan imajları görülürken; son testlerde itme- çekme, zıt yön ve çoklu kuvvet imajları yer almıştır. Görüşmelerin içerik analizi sonucunda ise öğrenciler etkinliklerin öğrenmelerine katkıda bulunduğunu, etkinlikleri beğeniyle karşıladıklarını, eğlendiklerini, mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın kendilerinde yeni fikirler oluşturduğunu, yardımlaşmayı ve arkadaşlığı pekiştirdiğini ifade etmişlerdir. Bulgulardan hareketle Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kuvvet kavramına yönelik zihinsel şemalarında değişimi gerçekleştirdiği, eğlenceli olarak algılandığı, bilimsel söyleme uygun kullanımı sağladığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgi Yapılandırma, Kavramsal Değişim, Kuvvet, İlkokul

Kaynakça

Bakırcı, H. & Çepni, S. (2014). Fen bilimleri dersi öğretim programı temelinde Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin irdelenmesi. Fen Eğitimi ve Araştırmaları Derneği Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi, 2(2), 83- 94.

Bakırcı, H., Çepni, S. & Ayvacı, H.Ş. (2015). Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 97-127.

Bakırcı, H., Çepni, S. & Yıldız, M. (2015). Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin altıncı sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi: Işık ve Ses ünitesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(2015) 182-204.

Demircioğlu, H. & Vural, S. (2016). Ortak Bilgi Yapılandırma Modelinin (OBYM), sekizinci sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin kimya dersine yönelik tutumları üzerine etkisi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 49-60.

Ebenezer, J., Chacko, S., Kaya, O. N., Koya, S. K. & Ebenezer, D. L. (2010). The effects of common knowledge construction model sequence of lessons on science achievement and relational conceptual change. Journal of Research in Science Teaching, 47(1), 25–46.

MEB (2013). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri (3-8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.

MEB (2017). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı - Taslak (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=103 adresinden 28 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.

(10231) Sınıf Öğretmeni Adaylarının 5E Öğrenme Modeliyle Gerçekleştirdikleri Fen ve Teknoloji Laboratuvarı Uygulamalarından Yansımalar

HÜSEYİN ARTUN — *Yüzüncü Yıl Üniversitesi*
HASAN BAKIRCI — *Yüzüncü Yıl Üniversitesi*
ALPER DURUKAN — *Yüzüncü Yıl Üniversitesi*

Problem Durumu

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının temel felsefesi olan yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrenci, araştıran ve bilginin kaynağını irdelemenin yanında elde ettiği bilgiyi de zihninde yapılandırarak özümseyen bir birey rolündedir (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2013, s. III). Yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda gerçekleştirilen fen öğretimi, geleneksel anlayışa kıyasla; öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı ve derse yönelik tutum açısından olumlu yönde etki etmektedir (Ural & Bümen, 2016, s. 70).

Yapılandırmacı yaklaşımına uygun laboratuvar uygulamaları fen öğretiminde başarılı sonuçlara vesile olmalarına karşın zaman alıcı ve maliyetli olduğu söylenmektedir (Turgut & Gürbüz, 2011, s. 70). Geleneksel paradigma çerçevesinde öğrenim gören günümüz öğretmenleri ve öğretmen adaylarının, yapılandırmacı ve araştırma-sorgulama temelli öğretim faaliyetlerini özümsemede ve etkili bir şekilde gerçekleştirmede birtakım güçlüklerle karşılaştıkları kanısına varılabilir. Bu çıkarıma paralel olarak öğretmen adayları, yeterli düzeyde bilgiye sahip olmalarına rağmen birtakım öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama safhasında kullanmaktan yana çekimser davranmaktadırlar (İnel-Ekici, 2015, s. 656). Öğretmen adaylarının, yapılandırmacılığın temel felsefesini içselleştirerek gelecekte bu yaklaşımın esasları doğrultusunda öğretim etkinliklerini gerçekleştirebilmeleri için bu yönde yetiştirilmeleri sağlanmalıdır (Şahin, 2014, s. 156). Bu da aldıkları öğrenimlerin ve gerçekleştirdikleri uygulamaların yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir şekilde tasarlanmasıyla mümkün görünmektedir.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında verilmek istenilen kazanımların aktarımında ilkokul döneminde edinilen eğitimin, gelecekte üst kademelerdeki öğrenimlerine etki edeceğinden dolayı büyük önem arz ettiği düşünülmektedir. (İnel-Ekici, 2015, s. 655). Buradan yola çıkılarak, erken yaşlarda fen öğretiminin gerçekleştirilmesinde sınıf öğretmenlerinin kritik bir role sahip oldukları kanısına varılabilir. Sınıf öğretmen adaylarından da, fen bilimleri kazanımlarının verildiği Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları-I dersi kapsamında yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde bilimsel süreç becerileri bilgisine sahip olmalarının yanı sıra deney oluşturma ve yürütmeye ilişkin uygulama becerileriyle pedagojik alan bilgilerini edinmeleri gerektiği vurgulanmaktadır (Yükseköğretim Kurulu[YÖK], 2007, s. 32). Sınıf öğretmenlerinin durumuna bakıldığında ise, büyük bir çoğunluğunun fen bilimleri dersini vermeye yönelik olumsuz bir tutum içerisinde oldukları ve laboratuvar kullanımında güçlükler yaşadıkları anlaşılmaktadır (Çepni, Küçük, & Ayvacı, 2003, s. 137).

Ulusal literatürün durumuna bakıldığında ise öğrenci güdümlü laboratuvar uygulamalarında yapılandırmacı yaklaşıma uygun öğretim modellerinin etkilerini irdeleyen çalışmalara ise sınırlı sayıda rastlanılmıştır. Bilhassa, öğretmen adaylarının kendi deney tasarımlarını yapılandırmacı öğretim modelleriyle sunduğu uygulamalara yönelik bir araştırmanın bu bağlamda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu gerekçeler ışığında araştırmanın amacı, 5E öğrenme modelini takip ederek laboratuvar araçlarını/gereçlerini kullanan sınıf öğretmeni adaylarının gerçekleştirdikleri uygulamalardan yansımaları ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel yöntemlerden faydalanılmıştır. Ayrıca, katılımcıların gerçekleştirdiği uygulamalardan yansımaları irdeleme gayesiyle "Enformel Gözlem" metodu (Çepni, 2014, s. 181) kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 98 adet sınıf öğretmenliği 2. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak "Araştırmacının Günlük Notları" kullanılmıştır. Gözlemler, tutarlılığı sağlamak adına (Karasar, 2016, s. 205) dersin sorumlusu iki öğretim elemanı tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde gerçekleştirilmiş ve yazılı olarak kaydedilmiştir. Kaydedilen bu notlar, "Olumlu", "Olumsuz" ve "Öneriler" başlıkları altında gruplandırılmıştır.

Verilerin Analizi

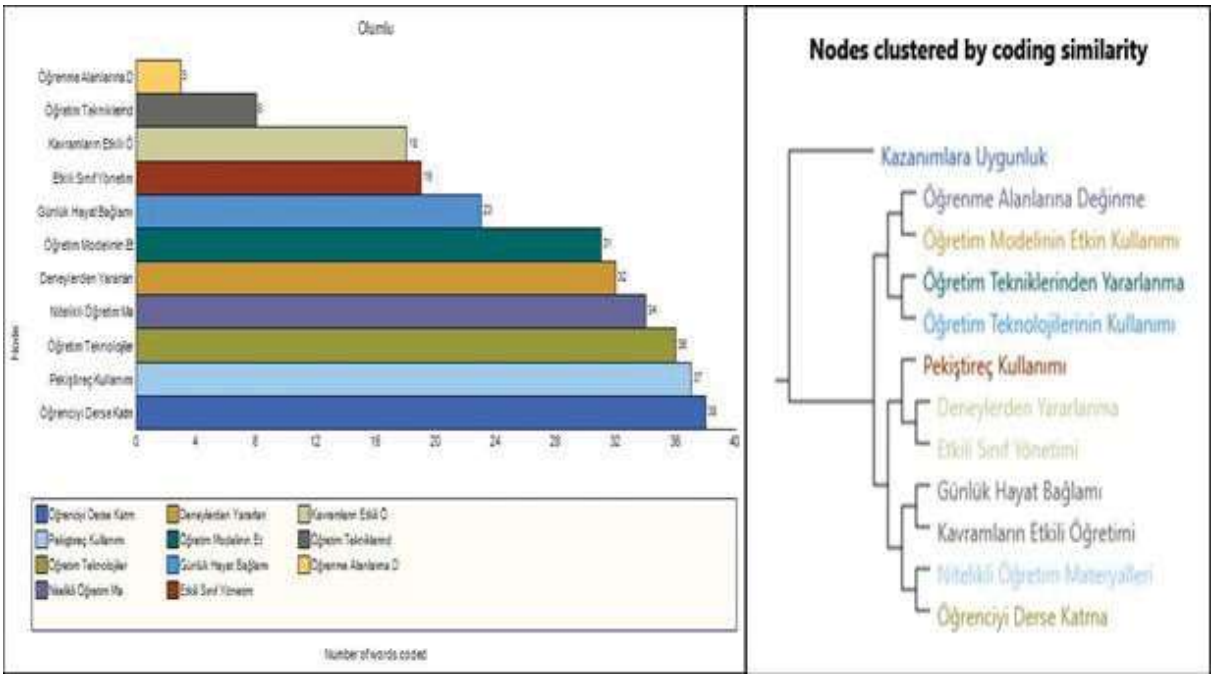
Araştırmacının Günlük Notlarından elde edilen nitel veriler, yine araştırmayı yürüten dersin sorumlusu iki öğretim elemanı tarafından NVivo 11 nitel analiz yazılımı kullanılarak bağımsız bir şekilde betimsel analize tabii tutulmuştur. Daha sonra analiz çıktıları karşılaştırılmış, kodlamalar üzerinde uzlaşmaya varılarak bulgular elde edilmiştir.

Araştırmanın Yürütülme Süreci

Araştırmanın tamamı, Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları-I dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları, kendi istekleri doğrultusunda 3-5 kişilik gruplara ayrılmışlardır. Sonrasında her gruba yine kendi istekleri doğrultusunda uygulama yapmaları için Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 4. sınıf kazanımlarından dağıtılmış ve sunumlarını 5E öğrenme modelini takip ederek yapılandırmaları istenmiştir. Uygulama, her hafta 4' er grubun konu anlatımlarını gerçekleştirmesiyle toplamda 8 haftada tamamlanmıştır. Araştırmacılar, uygulama öncesinde 5E öğrenme modelinin temel felsefesini ve örnek etkinlik tasarlamayı, bunun yanında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini ve gerekli teorik bilgileri vermiş, bunlara ek olarak da öğretmen adaylarına gerekli her türlü danışmanlığı yapmışlardır. Uygulama esnasında gözlemlerini günlük formatında kaydetmişler ve öğrencilere herhangi bir müdahalede bulunmamışlardır. Uygulama sonunda ise kaydettikleri notları öğretmen adaylarına geri-dönüt olarak aktarmışlardır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

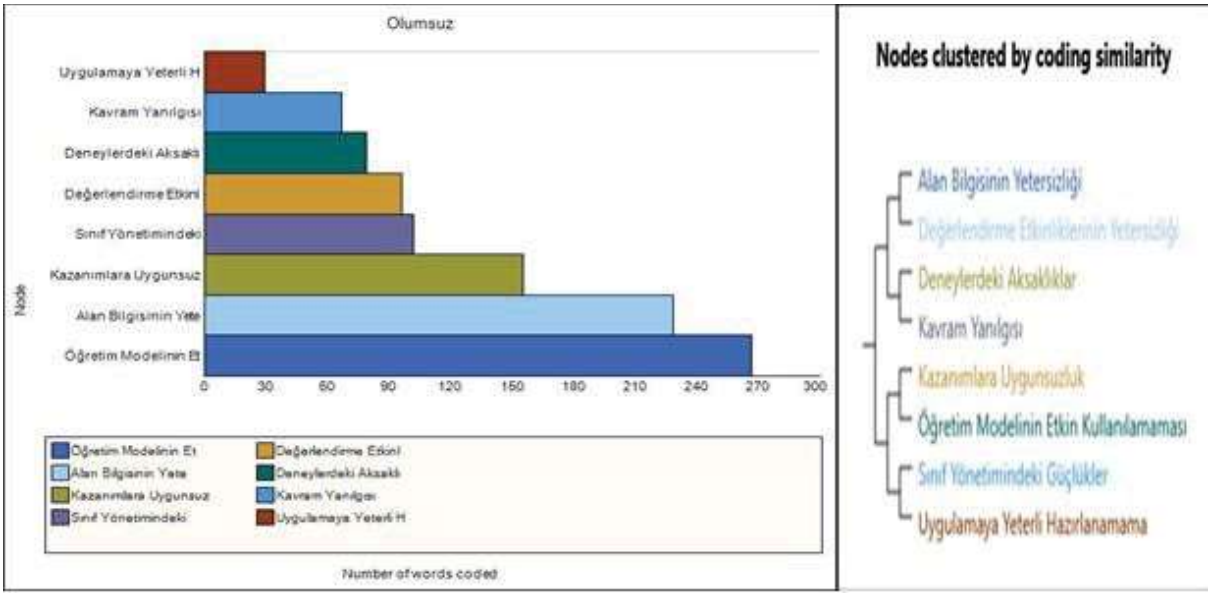
Araştırmadan elde edilen son bulgular "Olumlu", "Olumsuz" ve "Öneriler" başlıkları altında incelenmiştir. Öğretmen adaylarının uygulamalarından yansıyan olumlu noktalar Şekil 1' de verilmiştir.



Şekil 1: Olumlu noktaların karşılaştırılması ve gruplandırılması.

Öğretmen adaylarının çoğunlukla *Öğrenciyi Derse Katma, Pekiştireç Kullanımı, Öğretim Teknolojilerinin Kullanımı* ve *Nitelikli Öğretim Materyalleri* noktaları araştırmacılar tarafından olumlu olarak nitelendirilmişlerdir.

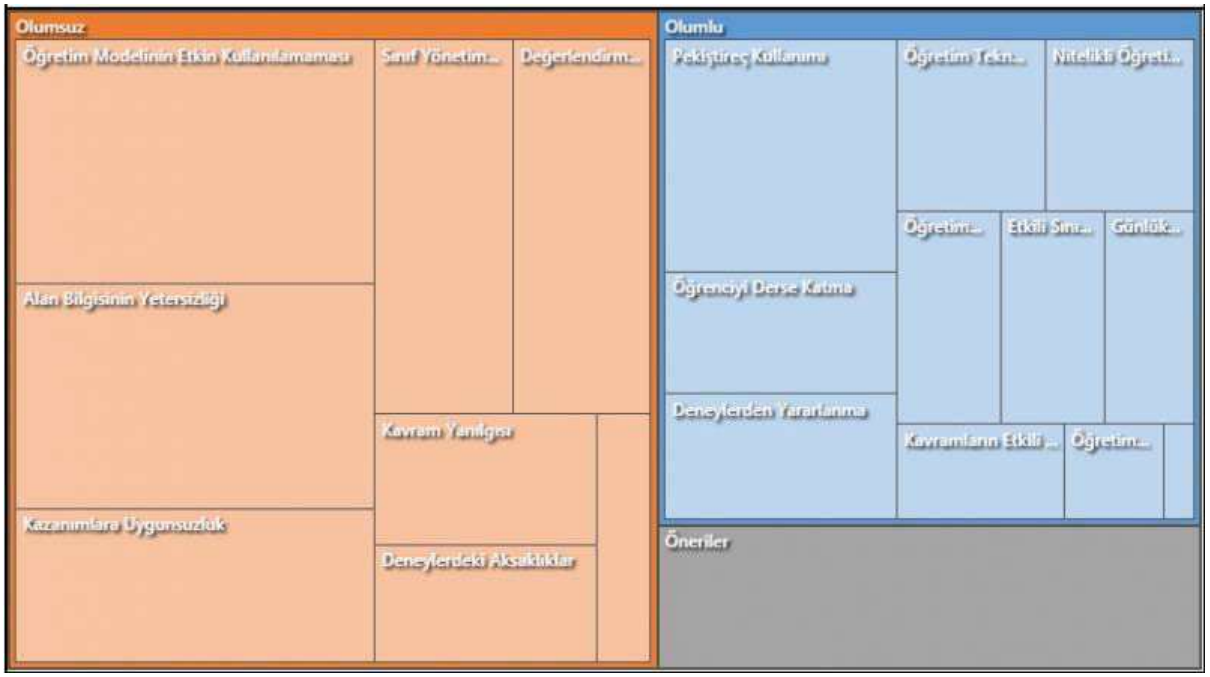
Öğretmen adaylarının uygulamalarından yansıyan olumsuz noktalar Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2: Olumsuz noktaların karşılaştırılması ve gruplandırılması.

Öğretmen adayları çoğunlukla *Öğretim Modelinin Etkin Kullanılamaması, Alan Bilgisinin Yetersizliği, Kazanımlara Uygunsuzluk* ve *Sınıf Yönetimindeki Güçlükler* noktalarında araştırmacılar tarafından olumsuz olarak nitelendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının uygulamaları sonunda kaydedilen izlenimlere yönelik öneriler ise Şekil 3' de verilmiştir.



Şekil 3: Oluşturulan kodlara ve karşılık geldikleri içerik miktarlarına genel bir bakış.

İzlenimlere yönelik öneriler ise *deneylerin yürütülmesi ve bulguların yorumlanması, öğretim modeline yönelik etkinlik önerileri ve öğretim teknolojilerinin işbu kavramların öğretiminde nasıl işe koşulabileceğine* yönelik görüşleri içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni Adayı, 5E Öğrenme Modeli, Fen ve Teknoloji Laboratuvarı

Kaynakça

Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş.* Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çepni, S., Küçük, M., & Ayvacı, H. Ş. (2003). İlköğretim birinci kademedeki fen bilgisi programının uygulanması üzerine bir çalışma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(3), 131-145.

İnel-Ekici, D. (2015, Ağustos). Sınıf öğretmeni adaylarıyla fen konularına ilişkin deney tasarlama uygulamaları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(39), 655.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı[MEB]. (2013). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı.* Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Şahin, H. (2014, Mart). Yapılandırmacı yaklaşım modelinin fen öğretimine yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(29), 151-170.

Turgut, Ü., & Gürbüz, F. (2011, Temmuz). Fen öğretiminde öğrenme kuramları ve laboratuvar destekli yapılandırmacı (Constructivist) öğrenme kuramı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(2), 45-78.

Ural, G., & Bümen, N. (2016, Haziran 9). Türkiye' de fen ve teknoloji öğretiminde yapılandırmacılığın öğretimsel uygulamaları üzerine bir meta-analiz. *Eğitim ve Bilim, 41*(185), 51-82.

Yükseköğretim Kurulu[YÖK]. (2007, Haziran). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları.*

(10246) Fen Eğitiminde STEM Uygulamaları Hakkında Öğrenci Görüşleri

TEVFİKA GAZİBEYOĞLU — *Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*
ABDULLAH AYDIN — *Kastamonu Üniversitesi*

Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyıl eğitiminde önemli gelişmeler arasında yer alan STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) eğitimi; öğretme ve öğrenme için fen, teknoloji, mühendislik ve matematik içeriğini ve becerilerini bütünleştiren bir yaklaşımdır (Ceylan, 2014). STEM eğitiminin amacı, disiplinler arasında ilişki kurarak öğrenmenin bütüncül bir yaklaşım ile gerçekleştirilmesidir (Smith & Karr-Kidwell, 2000). STEM, eğitimde özellikle fen eğitiminde öğrencilerin küçük yaşlarda sahip oldukları yaratıcılık ve merak duygularını kullanarak onları problem odaklı çalışmaya yönlendiren, matematik veya feni bir dersten ziyade eğitim süreçlerinde edindikleri bilgileri yaşantılarına uygulamayı hedef alan ve disiplinler arası işbirliğine imkan sunan bir sistemdir. Bu strateji bütün STEM disiplinlerini içermeli ve STEM'deki büyük çeşitlilik ihtiyacını karşılayan bir çözüm üretmelidir. 21. yüzyılın önemli problemlerini çözmek için teknik ve kişisel yetenekli bir iş gücüne ve STEM okur-yazar kişilere ihtiyaç vardır (Bybee, 2010). Öğrenciler, STEM alanlarına gerçek dünya sorunlarını daha fazla ilişkilendirerek, bu konuda tecrübe sahibi olurlar, daha iyi öğrenirler ve STEM alanlarıyla ilgili sürekli değişen bir iş gücü ortaya çıkar.

Ülkemizin 2023 Vizyonu ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) stratejik belgelerinin ortaya koyduğu amaçlar, STEM eğitiminin ülkemiz ölçeğinde tanımlanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Çorlu vd., 2012). Ancak bu alanda yapılan çalışmalar henüz başlangıç aşamasındadır (Çavaş vd., 2013; Çorlu vd., 2012; Marulcu & Sungur, 2012). Dolayısıyla inovasyon kabiliyetine sahip bir nesil yetiştirmek amacı güden reformların merkezinde yer alan fen-teknoloji-mühendislik ve matematik eğitiminin kapsam, teori ve pratiği, okul ve üniversite düzeyinde irdelenmelidir (Yamak vd., 2014; Çorlu vd., 2012). Öğretmenlerin STEM eğitimini fen sınıflarına taşıyabilmeleri için hizmet öncesi eğitimin önemi aşikardır. NRC (2012) raporunda fen öğretmenlerinin fen teknoloji-mühendislik bütünleştirilebilmesini sağlayabilmesi için mesleki gelişimlerine yönelik ihtiyacını gidermede, öğretmenler ve eğitimcilere zamanında bilgi sağlama araştırmaları yapılması gerektiğini vurgulamaktadır (Bozkurt-Altan vd., 2016).

Son yıllarda ülkemizde de STEM eğitimine yönelik çalışmalar olmasına rağmen henüz yeterli düzeye ulaşmamıştır. Bu araştırmada, araştırmaya başlamadan önce STEM uygulamaları hakkında bilgiler verilmiş ve derslere entegrasyonu üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin fen derslerinde özellikle anlamada güçlük çektikleri konularda, derslerin daha anlaşılır ve somutlaştırılmasında, derslerin daha eğlenceli ve katılımlı olmasında STEM'in önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, kendi yaratıcılıklarını ortaya çıkarabilecekleri bir ortam olduğu üzerinde durulmuştur. Bu araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilerin fen bilimleri dersinde uygulanan STEM uygulamaları hakkında olumlu ya da olumsuz görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmaya Kastamonu il merkezine bağlı bir ortaokulda, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim gören 7. sınıfların iki şubesinde okuyan öğrenciler katılmıştır. Bu öğrencilerin bir şubesi deney grubu, diğer şubesi ise kontrol grubu olarak yansız atama ile atanmıştır. Fen bilimleri kuvvet ve enerji ünitesinde gerçekleştirilen çalışmada, deney grubunda STEM uygulamalarına göre ders işlenirken, kontrol grubunda ise dersler normal sürecinde işlenmiştir. Deney grubunda, kuvvet ve enerji ünitesi fen bilimleri dersi öğretim programında belirtilen kazanımlarla birlikte fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinleri de entegre edilerek işlenmiştir. Fen disiplinine uygun olarak konuyla ilgili deneyler, teknoloji disiplini için interaktif deneyler, simülasyonlar, videolar ve görsel malzemeler kullanılmıştır. Mühendislik ve matematik disiplinleri için proje ödevleri ve çalışma yaprakları, sınıf ortamında öğrencilerin tasarladıkları proje çalışmaları uygulanmıştır. Uygulama bittikten sonra sadece deney grubu öğrencilerine, STEM hakkında olumlu ya da olumsuz görüşlerini belirtmeleri için, STEM Görüş Ölçeği (SGÖ) uygulanmıştır. Bu ölçekte, deney grubu öğrencilerinin uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları, sürecin daha başarılı ve derslerin daha anlaşılır olması için yapılacakların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu ölçek, Fen Bilimleri Dersinde STEM Uygulamalarıyla İlgili Görüşlerinizi Yazınız. "1. Olumlu Görüşleriniz", "2. Olumsuz Görüşleriniz" şeklinde ayrı paragraflar halinde deney grubu öğrencilerine kendi el yazılarıyla ve yorumlarıyla yazmaları için verilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Her öğrencinin ölçekteki ifadeleri olumlu, olumlu-olumsuz ve olumsuz şeklinde gruplandırılarak frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney grubu öğrencilere uygulanan STEM Görüş Ölçeği (SGÖ) analiz edildiğinde, öğrencilerin %81,5'i sadece olumlu görüş belirtirken, %18,5' ise hem olumlu hem de olumsuz görüş belirtmişlerdir. Kısmen de olsa olumsuz görüş belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Ancak, STEM uygulaması hakkında tamamen olumsuz ifadeler kullanan hiçbir öğrenci bulunmamaktadır. Öğrencilerin bir kısmı, derse olan ilginin ve motivasyonun artması, derslerin eğlenceli ve aktif geçmesi, konuların daha iyi anlaşıldığı, kavramların daha somut bir şekilde öğrenildiği gibi olumlu görüşler belirtirken, bazı öğrenciler ise, etkinliklerin zaman alıcı bundan dolayı da bazı konuları yetiştiremediklerini ifade ettikleri kısmen olumsuz görüşleri de bulunmaktadır.

Ancak, genel olarak bakıldığında fen dersinde STEM uygulaması öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etki yapmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, STEM, öğrenci görüşleri

Kaynakça

Bozkurt Altan, E., Yamak, H. & Buluş Kırıkkaya, E. (2016). FeTeMM Eğitim Yaklaşımının Öğretmen Eğitiminde Uygulanmasına Yönelik Bir Öneri: Tasarım Temelli Fen Eğitimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 212 -232.

Bybee, R. W. (2010). What Is STEM Education? Science, 329(5995), 996.

Ceylan, S. (2014). Ortaokul Fen Bilimleri Dersindeki Asitler ve Bazlar Konusunda Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeteMM) Yaklaşımı İle Öğretim Tasarımı Hazırlanmasına Yönelik Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Bursa.

Çavaş, B., Bulut, Ç., Holbrook, J., & Rannikmae, M. (2013). Fen Eğitimine Mühendislik Odaklı Bir Yaklaşım: ENGINEER Projesi ve Uygulamaları. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 1(1), 12-22.

Çorlu, M. A., Adıgüzel, T., Ayar, M. C., Çorlu, M. S. & Özel, S. (2012. Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (BTMM) Eğitimi: Disiplinler Arası Çalışmalar ve Etkileşimler. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Niğde.

Marulcu, İ. & Sungur, K. (2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Mühendis ve Mühendislik Algılarının ve Yöntem Olarak Mühendislik-Dizayna Bakış Açılarının İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 12(2012), 13-23.

National Research Council [NRC]. (2012). A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, And Core İdeas. Washington DC: The National Academic Press.

Smith, J. & Karr-Kidwell, P. (2000). The Interdisciplinary Curriculum: a Literary Review and a Manual for Administrators and Teachers. Retrieved from ERIC Database. (ED443172).

Yamak, H., Bulut, N. & Dündar, S. (2014). 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri ile Fene Karşı Tutumlarına FeTeMM Etkinliklerinin Etkisi. *GEFAD / GUJGEF,* 34(2): 249-265.

(10274) Ortaöğretim Öğrencilerinin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi

NİLGÜN YENİCE — *Adnan Menderes Üniversitesi*
GİZEM ALPAK TUNÇ — *Özel Açı Temel Lisesi*
NESLİHAN YAVAŞOĞLU — *Adnan Menderes Üniversitesi*

Problem Durumu

Son yıllarda bilimsel düşünce ve bilimsel bilgi anlayışında ortaya çıkan farklılaşmalar oluşturulan eğitim programlarını etkilemiş; bilim ve bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğuna ve bunu oluşturan bilim insanlarının özelliklerinin ne olduğuna ilişkin yeni standartlar oluşturulmasına neden olmuştur (AAAS 1993, NRC 1996). Bu yenilikler ülkemizdeki eğitim programlarında yerini almıştır. Teorik bilgisini ve öğrendiklerini günlük yaşamına aktarabilen, sorgulayıcı ve eleştirel düşünebilen, sebep-sonuç ilişkilerini yorumlayabilen, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri sürekli takip ederek kendisini yenileyebilen, disiplinler arası ilişkilendirmeler yapabilen, uygulamada etik değerlerin önemini göz önünde bulunduran, güncel yayın ve çalışmaları takip eden, yeni fikirler ortaya koyarak bilimin gelişimine katkıda bulunmayı hedefleyen, millî, manevi ve evrensel değerlere sahip bireyler yetiştirmek öğretim programlarının genel amaçlarındandır (MEB, 2017). Değişen dünyada öğrencilerin bilimi özümseyen, hayatlarında kullanabilen bireyler olarak yetişmelerini sağlamak daha da önem kazanmakta, bu sebeple öğrencilerin bilimsel bilgileri edinme sürecinde bilim anlayışındaki farklılaşmanın göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Öğrencilerin bilginin kaynağını ve araçlarını, bilginin alanını, kapsamını ve sınırlarını, doğru bilginin ne kadar doğru olduğunu sorgulayabilmesi, epistemolojik inançlar olarak ifade edilmektedir. Bilginin varlığını ve ne olduğunu, öğrenmenin bu bağlamda nasıl gerçekleştiğini kısacası bilimsel bilgiye bakış açısını belirleyen epistemolojik inanışlar, günlük yaşamda, bireysel, toplumsal konularla ilgili karar alma süreçlerinde yer alan bilgilerin algılanmasında ve değerlendirilmesinde bireylerin bakış açılarını, tutum ve davranışlarını doğrudan etkileyebilmektedir (Demir, 2009; Evcim, Turgut & Şahin, 2011).

Ülkemizde yenilenen öğretim programları incelendiğinde pozitivizm ötesi paradigma içinde yer alan yapılandırmacılığın temele alındığı görülmektedir. Aslında temelde bir epistemoloji olarak ortaya çıkan yapılandırmacılık, bilgiye ve bilime olan bakışı değiştirmiştir. Bu açıdan öğrencilerin bilimi ve bilimsel bilgiyi bu farklı bağlamda nasıl anlamlandırdıkları önem kazanmaktadır (Tüken, 2010).

Bilimsel epistemolojik inançlar, bilimin ve geçerli-güvenilir bilimsel bilginin ne olduğu, nasıl üretildiği ve nasıl paylaşıldığı gibi konularda bireylerin felsefi anlayışlarını yansıtmaktadır (Deryakulu & Bıkmaz, 2003). Öğrencilerin sahip olduğu bilimsel epistemolojik inançlar, bilimsel bilginin nasıl oluştuğu ve değerlendirildiğini anlama biçimlerini, bilimi ne şekilde öğrenmeye çalıştıklarını; başka bir deyişle bilimin doğasını anlamalarını etkilemektedir (Elder, 1999; Tsai, 1998, 1999, 2000). Buradan hareketle araştırmacılar öğrencilerin sahip oldukları bilimsel epistemolojik inançlarını tanımlamak amacıyla çeşitli çalışmalar yapmaya başlamışlardır. İlgili literatür incelendiğinde; araştırmacılar tarafından üniversite öğrencilerinin, öğretmen adaylarının ve ilköğretim öğrencilerinin epistemolojik inançlarının araştırıldığı pek çok çalışmaya rastlanılmaktadır. Buna karşın; ortaöğretim öğrencilerinin epistemolojik inançlarının araştırıldığı çok az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Akgün & Gülmez, 2015; Aydemir, Aydemir & Boz, 2013; Önen, 2011).

Öğrencilerin bilimsel bilginin yapısını, kaynağını, sınırlarını ve nasıl geliştirildiğini derinlemesine anlamalarının Milli Eğitim Bakanlığının (2017) belirlediği hedeflere ulaşmada önemli rol oynadığı düşünülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin sahip oldukları bilim ve bilimsel bilgiye yönelik görüşlerin araştırılması ve bu görüşlerin çeşitli değişkenlerle olan ilişkisinin incelenmesi büyük bir öneme sahiptir.

Bu çalışmayla ortaöğretim öğrencilerinin bilimsel epistemolojik inanç düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının bazı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi) açısından incelemesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 akademik yılında Aydın ilinde öğrenim gören 809 ortaöğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmaya 505 kız (% 62,4), 304 erkek (%37,6) öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarını ölçmek amacıyla Elder (1999) tarafından geliştirilen ve Acat, Tüken ve Karadağ (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği", kullanılmıştır. Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği 5'li Likert tipi ölçek olup 25 madde ve *Otorite ve Doğruluk*, *Bilgi Üretme Süreci*, *Bilginin Kaynağı*, *Akıl Yürütme* ve *Bilginin Değişirliği* adı verilen 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapılan güvenirlik analizi sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır (Acat, Tüken ve Karadağ, 2010). Bu çalışma için ölçeğin güvenirlik analizi yeniden yapılmış ve Cronbach Alpha katsayısı .78 olarak bulunmuştur. Veri toplama aracından elde edilen veriler, betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Buna ek olarak; öğrencilerin bilimsel epistemolojik inanç puanlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U-testi kullanılmıştır. Sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise Kruskal Wallis H-testi kullanılmıştır. Öğrenci inançlarının isimlendirilmesinde üç başlık kullanılmıştır. 1-5 arası likert tipi ölçekte puanı 1,0-2,5 olanlar geleneksel; 2,5-3,5 olanlar karma (orta düzey); 3,5-5,0 olanlar çağdaş olarak belirlenmiştir. *Otorite ve Doğruluk* ve *Bilginin Kaynağı* boyutlarında yüksek olan ortalamalar öğrenci inançlarının gelenekselliğini ifade etmektedir (Tüken, 2010).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin genel olarak çağdaş düzeyde inançlara sahip oldukları tespit edilmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde; söz konusu çalışma ile benzer nitelikteki çalışmalara rastlanılmaktadır (Önen, 2011; Aydemir vd., 2013; Akgün, Gülmez, 2015).

Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin bilimsel epistemolojik inançlarının cinsiyetlerine göre *Bilginin Değişirliği* alt boyutunda erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği, diğer alt boyutlarda ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç literatürdeki bazı araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. (Özkal vd., 2011; Aydemir vd., 2013; Akgün & Gülmez, 2015).

Araştırma sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyi açısından bilimsel epistemolojik inançlarının *Bilginin Kaynağı, Akıl Yürütme ve Bilginin Değişirliği* alt boyutlarında anlamlı bir farlılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın incelendiğinde söz konusu çalışma bulgusunu destekler nitelikteki çalışmalara rastlanılmaktadır (Kızılgüneş vd., 2009; Önen, 2011).

Elde edilen sonuçlar ışığında; bilimsel epistemolojik inançların alt boyutlarına yönelik inanç düzeylerinin tüm öğrenim kademelerinde çağdaş düzeye getirilebilmesine yönelik etkinlikler yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel Epistemolojik İnançlar, Ortaöğretim Öğrencileri, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi

Kaynakça

Acat, B., Tüken, G. & Karadağ, E. (2010). Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi, *Türk Fen Eğitimi Dergisi,* 7(4), 67-89.

American Association for the Advancement of Science. (1993). *Benchmarks for Science Literacy*. New York: Oxford University Press.

Aydemir, N., Aydemir, M. & Boz, Y. (2013). Lise Öğrecilerinin Epistemolojik İnançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *21*, 1305-1316.

Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I., & Harrison, D. (2004). Changes in Epistemological Beliefs in Elementary Science Students. *Contemporary Educational Psychology, 29,* 186-204.

Deryakulu, D. & Bıkmaz, F. H. (2003). Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 243-257.

Elder, .A. D. (1999). *An Exploration of Fifth Grade Students' Epistemological Beliefs in Science and an Investigation of Their Relation to Science Learning.* A Doctoral Thesis, Michigan: University of Michigan.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Lise Kimya Dersi, (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı Taslağı,* MEB, Ankara

Önen, A. S. (2011). Investigation Of Students' Epistemological Beliefs and Attitudes Towards Studying. *Hacettepe University Journal of Education*, *40*, 300-309.

Paulsen, M. B. & Wells, C. T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of college students. *Research in Higher Education,* 39(4), 365-384.

Tsai, C.-C. (2000). Relationships Between Student Scientific Epistemological Beliefs and Perceptions of Constructivist Learning Environments. *Educational Research,* 42(2), 193-205.

Tüken, G. (2010). *Kentlerde ve Kırsal Kesimde Öğrenim Gören Öğrencilerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Belirlenmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

(10341) Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Ortamında Öğretmen Geribildirimlerinin Belirlenmesi ve Sınıflandırılması

SELVİNAZ GÜNEY — *MEB Efeler Ortaokulu Aydın*

BURAK FEYZİOĞLU — *Adnan Menderes Ünv*

Problem Durumu

Sorgulamaya dayalı öğrenme öğrencilerin ilgisini çekecek bilimsel soruların sorulduğu, öğrencilerin bu sorulara kanıtlar topladığı, kanıtları kullanarak açıklamalar yaptıkları bir öğrenme biçimidir.(NRC, 2000). 2005 yılında köklü değişime uğrayan Fen bilgisi ders programı da hem 2013 yılında yayınlanan programla hem de 2017 yılında yayınlanan taslak program ile sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını temel almıştır. Alan yazında sorgulamaya dayalı öğrenmenin gerçekleştiği ortamlarda öğrencilerin sorgulama becerilerini olumlu yönde etkilendiğine ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır (Wise,2006; Wu ve Hsieh, 2006; Taşkoyan, 2008; Seyhan, 2008; Tien, 1988). Bu yaklaşımın doğası gereği öğrencilerin bilim insanı gibi düşündüğü ve çalıştığı bu ortamda bilimsel süreç becerilerini etkilenmesi beklenir. Ancak bu etkiye ilişkin açıklamanın sadece bununla sınırlı kalması bu etkinin her öğrenci için aynı olduğu görüşüne neden olmaktadır. Aynı zamanda aynı öğrenme ortamında bulunmalarına rağmen her öğrencinin bu öğrenme ortamında aynı performansı göstermeme nedenini açıklayan sınırlı düzeyde çalışma bulunmaktadır (McPhedran, 2006). Öğrencilerin farklı performans gösterme nedeni farklı amaç yönelime, öz yeterliliğe, öğrenme stratejilerine, öz düzenleme becerilerine ve epistemolojik inançlara sahip olmalarıyla ilişkili olabilir (Meece, Bluenfeld ve Hoyle, 1988; Schunk, 2014; Robins & Pals, 2002; Elliot & Church, 1997; Greene ve Miller, 1996; Ames ve Archer, 1988; Somuncuoglu ve Yildirim, 1999; Vrugt ve Oort, 2008). Bu farklılıklar öğretmenin öğrenme ortamında vermiş olduğu geribildirimler ile tetiklenebilir. Aynı zamanda öğretmen bu ortamda vermiş olduğu geribildirimler ile sorgulamanın düzeyini değiştirebilir. Bu değişimin önemli bir çıktı olan öğrencilerin sorgulama becerilerini de etkilemesi beklenir. Öğretmenin öğrenme sürecinde vermiş olduğu geribildirimler hem öğrenme sürecini hem de öğrencilerin görüş ve inançlarını etkiler (Li, 2010; Hattie ve diğ. 1996). Böylece öğrenmeye yönelik ilgi, istek ve amaçlarını değiştirebilir. Örneğin öğretmen öğrencileri rekabete ve nota yönlendiren geribildirim verirse öğrencilerin amacı yüksek not alıp başkalarının gözüne girmek ya da başkalarının önünde küçük düşmemek olabilir. Öğretmen öğrencileri öncelikli olarak bilgiyi öğrenmeye, paylaşmaya, tartışmaya yönlendiren geribildirim verirse öğrencilerin amacı kendi bilgi ve uzmanlığını arttırmak olabilir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde akademik çalışmalara katılma nedenleri, yaptıkları çalışmalar ve kendileri ile ilgili düşünceleri başarı amaç yönelimi kapsamındadır (Anderman, Austin ve Johnson, 2002; Dweck ve Leggett, 1988).

Genel anlamda öğrencilerin öğrenmesine yardım edebilecek diyalogların tümü olarak tanımlanan (Askew ve Lodge, 2000) geribildirim, literatürde birçok şekilde sınıflandırılmıştır (Tunstall ve Gipps, 1996; Hannafin ve Hooper 1993; Hattie ve Timperley, 2007; Ronayne, 2002; Shute 2008; Black ve William, 1998). Sorgulamaya dayalı öğrenme ortamında öğretmen rolleri ile ilgili çalışmalara rastlanmaktadır (Lucero, Valcke ve Schellens, 2013; Ash ve Kluger-Bell, 2000;Harlen, 2004). Ancak sorgulama ortamında verilen geribildirim türlerine ilişkin çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada sorgulamaya dayalı öğrenme sürecinde öğretmenlerin verdiği geribildirimler amaç ve işlevlerine göre belirlenmiş, tanımlanmış, sınıflandırılmış ve sorgulamanın her basamağı için veriliş sıklık düzeyi belirlenmiştir. Böylece sorgulamaya dayalı öğrenme ortamında bir rehber olan öğretmenin öğrenme ortamına müdahale sıklığı ve içeriği tartışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Sorgulamaya dayalı öğrenme sürecinde öğretmenlerin verdiği geribildirimlerin incelenmesi amacıyla araştırmacılar tarafından 2015-2016 eğitim öğretim yılında Aydın ilinde bir devlet okulunda 32 öğrenciden oluşan iki farklı şubede (15+ 17) sorgulamaya dayalı öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Dersler 9 hafta süresince (36 ders saati) 5E modeline uygun olarak geliştirilen etkinlikler kullanılarak dersin öğretmeni tarafından işlenmiştir. Öğretmen, fen bilgisi öğretmenliği programında yüksek lisans yapmakta olup sorgulamaya dayalı fen öğretimine ilişkin dersler almıştır. Dersler öğrencilere bir problem durumunun sunulmasıyla başlamıştır. Öncelikle öğrencilerden problem durumu ile ilgili tahminler yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin bireysel olarak yaptıkları araştırmalara dayalı olarak problem durumunun çözümü için grupça tartışarak deney ya da etkinlik tasarlamaları, sınıfta sunmaları istenmiştir. Her grubun deney ve etkinlik sunumu sonrasında sınıf tartışması gerçekleştirilmiştir. Dersin her aşamasında öğretmenin vermiş olduğu geribildirimler dikkate alınmıştır.

Dersler 36 hafta boyunca bir araştırmacı tarafından gözlemlenmiş her ders için notlar ve ses kayıtları alınmıştır. Yazılı hale getirilen notlar ve ses kayıtları araştırmacı ve bir uzman tarafından geribildirim türlerine göre analiz edilmiştir. Ses kayıtlarından elde edilen verilerin öğretmen geribildirimleri yönünden çözümlenmesi için içerik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Bu analizde öğretmen geribildirimleri işlevine ve metoduna göre tanımlanıp sınıflandırılırmış, ayrıca sorgulama ortamındaki sıklığı (5E modelinin her aşaması için) belirlenmiştir. Öğrenme ortamının sorgulama düzeyi ise yazılı hale getirilen ses kayıtlarının RTOP (Reformed Teaching Observation Protochol) gözlem formuna göre farklı zamanlarda araştırmacılar tarafından yapılan analizi ile tayin edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Toplanan verilerin analizi sonucunda öğretmen geribildirimleri geribildirimin metodu ve işlevi olmak üzere iki kategoride sınıflandırılmıştır. Geribildirimin metodu öğretmenin sorgulama sürecinde öğrencilere geribildirim verirken nasıl bir yol izlediğiyle ilgilidir. Örneğin öğretmen öğrencilere kızıp bağırabilir, bir kişiyi sınıfın önünde övebilir, hiç geribildirim vermeyebilir. Geribildirim metoduna ilişkin alt kategoriler fırsat verme/vermeme, öğretmenin kişisel negatif hislerinin ifadesi bireyi ya da grubu ön plana çıkarma, süreçle ilgili açıklama yapma, yansıtma, akran ilişkisi, geribildirim vermeme, karşılaştırma şeklindedir. Geribildirimin işlevi öğrenme sürecinde öğretmenin verdiği geribildirimlerin öğrenciler üzerinde yaptığı etkilerle ilgilidir. Örneğin öğretmen öğrencileri deney, tartışma gibi süreçlere dahil ederek öğrenmeye ya da yüksek nota, doğru cevaba odaklayarak rekabete yönlendirebilir. Geribildirimin işlevi, öğrenme amaç yönelimine, performans amaç yönelimine, sorgulama sürecini devam ettirmeye ve sorgulama sürecini kesmeye yönelik olmak üzere alt kategorilere ayrılmıştır. Her kategori kuramsal çerçeve dikkate alınarak örneklerle betimlenmiştir. 5E modelinin her aşaması için RTOP da dikkate alınarak geribildirim türleri ve sıklıkları için analiz çalışmaları devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sorgulamaya dayalı öğrenme, öğretmen geribildirimleri, geribildirimin işlevi ve metodu, geribildirim sıklığı

Kaynakça

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology, 80(3), 260-267.

Ash, D., & Kluger-Bell, B. (2000). Identifying inquiry in the K-5 classroom. Foundations. Inquiry: Thoughts, views, and strategies for the K-5 classroom (vol. 2; pp. 79–86). Washington, DC: National Science Foundation.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and social psychology*, *72*(1), 218.

Greene, B. A., & Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, *21*(2), 181-192.

Harlen, W. (2004, May). Evaluating inquiry-based science developments. In *A paper commissioned by the National Research Council in preparation for a meeting on the status of evaluation of Inquiry-Based Science Education* (Vol. 11).

Li, S. (2010). The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis. Language Learning Research Club, University of Michigan, 60(2), pp 309-365. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2010.00561.

Lucero, M., Valcke, M., & Schellens, T. (2013). Teachers' beliefs and self-reported use of inquiry in science education in public primary schools. *International Journal of Science Education*, *35*(8), 1407-1423.

McPhedran, L. J. (2006). *An investigation of inquiry-based teaching and its influence on boys' motivation in science.* Master of Arts Thesis. University of Toronto.

Schunk, D. H. (2014). Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri. (5. Basımdan çeviri). (Trans. Ed. Şahin, M.). Ankara: Nobel.

(10369) Investigating Preservice Science Teachers' Level of Using Spreadsheet Program in accordance with the Purpose of the Courses

NİSA YENİKALAYCI — *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*

SALİH ATEŞ — *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Nowadays, teachers who adapt themselves and have information and technical equipment suitable for the current conditions have taken the place of teachers who are contented with information acquired before the occupation. Computer usage and its integration with the education is an important factor for the skills of a qualified teacher which we can accept among the competences and skills. Quality of the education offered to teacher candidates in the faculty of education of the universities is quite important in terms of train equipped teachers. In the classes related to the science, spreadsheet and chart programs are commonly used in terms of presenting the data visually and in a more meaningful way. Tables and charts are visual auxiliaries which can be used to make of numbers, understand the formulas and interpret the relations between variables (Temiz and Tan, 2009). Certain studies related to the subject seen in the literature are as the following: It has been seen that male teachers are more inclined to use technology according to analyses of a study conducted regarding use of technology by the teachers (Vural, 2004). As a result of the study conducted by Akkoyunlu and Orhan (2003), while there is no significant difference between female and male students in terms of self-efficacy to use computer when it is discussed in terms of basic computer skills, there is a significant difference on behalf of males when it is discussed in terms of high-level computer skills. In the study of Ateş (2001), he has developed a performance assessment tool for line charts. In the study conducted by Uyan and Önen (2013), effect of computer-assisted instruction on the competences of science teacher candidates to draw, understand and interpret charts and their attitudes towards use of charts has been studied. In the study to be reached, there has been no study that measures and analyzes, based on the performance, levels of science teachers and teacher candidates to use computer software related to creating tables and charts as being suitable for their lessons. Problem status of the study can be described as "What is the level of teacher candidates to use a program most commonly used in spreadsheet software in accordance with the purpose of the lesson?" And purpose of this study is to determine if there is a relationship between levels of Science teacher candidates to use a most commonly used program within the spreadsheet software in accordance with the purpose of science class and certain personal characteristics of the teacher candidates (gender, having a personal computer, having an education related to the computer).

Araştırma Yöntemi

In the study, working group consists of 54 teacher candidates of 3rd grades of Science Teaching program, Gazi University in spring term of 2013-2014 academic years. Researchers have developed "Test of Plotting by Using Spreadsheet Program-TPUSP" for the purpose of data collection. This test that has been developed to measure skills of Science teacher candidates using spreadsheet program to create tables and charts is composed of 4 performances questions (1 table, 1 pie chart, 1 column chart and 1 line chart) where drawing skill is measured. Drawings included in the current science lesson and working books have been taken as basis at the stage of selecting proper tables and charts included in the test. In order to determine scores which teacher candidates will get in the performance duties in the test, within the scope of achievements included in the content description of Computer-I lesson of CoHE (the Council of Higher Education) and determined based on the expert opinions, different-grade grading keys (rubrics) have been prepared (MoNE, 2005). Performances of the candidates have been analyzed by giving "0 point" no drawing is made, "1 point" when drawing is made partially and "2 points" when drawing is made completely. There are 41 achievements in TPUSP in total, and the highest score to take in performance test is 82 when all drawings are completed completely and accurately. When the data collected in the study is analyzed, average of total scores obtained from TPUSP is X=54,13 and standard deviation is s=12,44.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The reason why there is no difference between personal characteristics mentioned can be that each teacher candidate having a computer doesn't use his/her computer for drawing tables and charts. It can be said that basic level of equipment, word, excel information might have been given within an education on computer. A further study can be conducted regarding "How drawing skills of teacher candidates have changed before and after taking the computer lessons?". By interviewing with academic members who teach computer lessons, they can be asked to concentrate on both skills to be used frequently in the application in which candidates are insufficient and computer applications suitable for the purpose of this lesson which they are revealed by this study.

Anahtar Kelimeler: science teachers' competences, science teaching and technology, spreadsheet software, creating table and chart on computer

Kaynakça

Akkoyunlu, B. & Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(3), 1-11.

Ateş, S. (2001). The effects of computer applications on line-graphing skills of tenth grade students having different cognitive developmental levels. PhD Thesis, The Graduate School of Kentucky, Lexington.

Ertürk, G. (2013). *Öğretmen adaylarının bilişim teknolojilerini eğitimde kullanmada öğretimelemanlarını model alma durumlarının incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (MEB TTK) (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6-7-8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Şimşek, N. (2002). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı* (2. b.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Temiz, B. K. & Tan, M. (2009). Grafik çizme becerilerinin kontrol listesi ile ölçülmesi. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 71-83.

Uyan, T. & Önen, A. S. (2013). Bilgisayar destekli öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının grafiksel beceri, tutum ve başarılarına etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education), 44, 331-340.

Vural, B. (2004). *Eğitim öğretimde teknoloji ve materyal kullanımı.* İstanbul: Hayat Yayınları.

Yenikalaycı, N. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının tablolama yazılımını ders amacına uygun şekilde kullanabilme düzeylerinin belirlenmesi* (Danışman: Ateş, S.) Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

(10483) Fen Bilimleri Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı: Konya Örneği

NİHAL TÜFEKÇİ — *MEB*

SEMRA BENZER — *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğrencilerin bilimsel bilgiyi kullanarak bilinçli kişisel ve sosyal kararlar verebilmesi için öncelikle bilimsel bilginin nasıl yapılandırıldığını ve buna bağlı olarak bu bilginin kaynağını ve sınırlarını derinlemesine anlaması gerekmektedir. Bu nedenle bilimin doğası ile ilgili anlayışlar bilim okuryazarlığının boyutlarından olan bilim-teknoloji-toplum anlayışının kritik ve temel öğesini oluşturmaktadır (Lederman, 2004). Türkiye'de Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu; "bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirilmesi olarak belirlenmiştir" (MEB, 2005).

Günümüzde teknolojinin ilerlemesi, bilgi birikiminin artması, birçok buluşa imza atılması biz insanların yaşamını önemli ölçüde etkilemiş ve değiştirmiştir. Bu değişimlerden etkilenen alanlardan biri de eğitim sistemimizdir. Geleneksel ve klasik eğitim anlayışından vazgeçilerek öğrenciyi merkeze alan modern eğitim yaklaşımları benimsenmiştir. Bu modern yaklaşımlardan biri de proje tabanlı öğrenme yaklaşımıdır.

Eğitim sistemimizde temel amaç; mevcut bilgiyi öğrenciye aktarmaktan çok bilgiye ulaşma yollarını öğretmek olmalıdır. Bu amacı gerçekleştirmek için üst düzey zihinsel becerileri kazandırmak gerekir. Üst düzey zihinsel süreç becerileri ise; bilgiyi ezberlemekten çok kavrayarak öğrenme, problem çözebilme ve bilimsel süreç becerileri gibi becerilerdir (Korkmaz ve Kaptan, 2001).

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı öğrencilerin sürece aktif bir şekilde katılımını sağlar, bilişsel yapıları destekler. Ayrıca çeşitli araç ve kaynak kullanımını gerektiren teknoloji kullanımını ifade eder. Bu öğrenme; Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştiren, bilgilerin tekrar yapılandırılmasını sağlayan ve kendi ürünlerini ortaya koymalarını gerçekleştiren bir eğitim yaklaşımıdır (Saracaloğlu ve ark., 2006).

Proje tabanlı öğrenme kavramındaki üç kelime, bu yöntemi açıklar niteliktedir. ''Öğrenme'' kavramı, bu yöntemi öğreten merkezli olmaktan çıkararak, öğretimin öğrenci merkezli olmasını sağlar. Bir diğeri ise ''proje'' kavramıdır ki; bu kavram projenin planlanmış bir konu ile ilgili tasarı geliştirmek demek olduğunu gösterir. '' Tabanlı'' kelimesi ise; projenin sonuçtan çok süreci önemsediğini gösterir (Erdem ve Akkoyunlu, 2002).

Öğrenmekten çok öğrencinin kendisi keşfederek öğrenmesinin amaçlandığı bu öğrenme yaklaşımında, öğrencilerin yararlanabilmeleri için sürecin en iyi bir şekilde düşünülüp odaklanılması gerekir (Demirhan ve Demirel, 2003).

Bu yaklaşımın temel basamakları sırasıyla; hedefler belirlenmesi, konun belirlenmesi, grupların oluşturulması, rapor özelliklerinin ve sunuş şeklinin belirlenmesi, çalışma takviminin oluşturulması, kontrol noktalarının belirlenmesi, değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi, bilgilerin toplanması, örgütlenmesi ve raporun hazırlanıp sunulmasıdır (Moursund, 1999).

Proje konuları uygulanan müfredata uygun olması en önemli unsurlardan biridir. Proje konuları sadece öğrenci tarafından seçilebileceği gibi öğretmenin hazırlayacağı bir proje listesinden de seçilebilir (Saban, 2002).

Bu araştırmada İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersinde bilimsel süreç becerilerinin kullanarak proje tabanlı öğrenme yaklaşımını kullanarak öğrenmeleri saptamaya yönelik olarak planlanmıştır.

Bu araştırma, Konya İli Kulu İlçesinde yer alan 60.YIL ORTAOKULU'nun 7 sınıf öğrencilerinden seçilen 22 öğrenci ile yürütülmüştür.

Bu proje çalışmalarında öncelikli olarak proje ekibinde yer alan 22 öğrenciye; proje tabanlı öğrenmenin ne olduğu, proje tabanlı öğrenmenin basamakları, bilimsel süreç becerileri ve işbirlikçi öğrenme ile ilgili sunum yapılarak bilgi verilmiştir. Proje tabanlı öğrenme ile ilgili bilgi verildikten sonra öğrenciler rastgele gruplara ayrılmış olup öğrencilerden uygun problem cümleleri kurmaları istenmiş ve bu problemlere göre uygun alt problemler, hipotezler ve çözüm yolları bulmaları istenmiştir. Öğrenciler, bulmuş olduğu problemlere uygun çözüm yollarını denemiş ve bunlara uygun tasarılar yapıp sunumlarını gerçekleştirmiştir.

Projeler bittikten sonra öğrencilerin proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ilgili düşüncelerini öğrenmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan "Proje Tabanlı Öğrenme Anketi'' uygulandı. Ayrıca öğrencilerin proje hazırlama sürecinde hem kendilerini, hem de grup arkadaşlarını "Akran Değerlendirme Formu" ile değerlendirdiler.

Uygulayıcı yapılan projeleri inceleyerek ‘‘Proje Değerlendirme Formu’ undaki maddelere göre proje hazırlama sürecini değerlendirmiştir. Ayrıca ‘‘Projenin İçeriği’’ formu ile de her projenin içeriği değerlendirilmiştir. Sunumun sonunda ‘‘Projenin Sunumu’’ formu doldurularak, proje not puanlaması yapılmıştır. Proje çalışmasının bitiminde, uygulayıcı tarafından “Grup Değerlendirme Formu’’ doldurulmuştur. Çalışma sonunda öğrenciler tarafından doldurulan form ve ölçeklere içerik analizi yapılarak veriler değerlendirimiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin birçoğu ilk defa proje yaptıkları için bilimsel süreç becerilerine uygun çalışma yürüttükleri için sıkıntılar yaşamışlardır. Öğrenciler bu çalışmalarda büyük bir zevk aldıklarını ve mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Proje çalışması sonucunda ortaya koydukları ürünlerden mutlu oldukları için ve kendilerini bu çalışma sırasında bilim adamlarına benzettikleri için istedikleri meslek gruplarına bilim adamı ve fen bilimleri öğretmenini eklemişlerdir. Sonuç olarak; proje tabanlı öğrenme yaklaşımı uygulamasında öğrencilerin eleştirel düşünme, bilimsel düşünme, araştırma yapma daha çok bilgi edinme gibi yönlerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin proje uygulaması yapılan derslere karşı olumlu bir tavır sergiledikleri görülmüş olup bu çalışmaların onları mutlu ettiği özgüvenlerini arttırdığı, hatta meslek seçimlerini bile etkilediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Proje Tabanlı Öğrenme, Fen Bilimleri, Öğrenci Görüşleri, Bilimsel Süreç Becerileri

Kaynakça

Lederman, N. G. (2004). *Syntax of nature of science within inquiry and science instruction*. In L. B. Flick & N. G. Lederman (Eds.), Scientific inquiry and nature of science. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

MEB (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. Ankara.

Demirhan, C. ve Demirel, Ö. (2003). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(5), 48-61.

Moursund, D. (1999). *Project based learning using information technology.* Eugene, Canada.

Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci yeni teori ve yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 6. Basım ISBN: 978-605-133-695-4.

Saracaloğlu, A.S., Özyılmaz Akamca, G. ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 4(3), 241-260.

Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekiple Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim-Online*. 1 (1): 2-11. http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say1/v01s01a.pdf

Kaptan, F., Korkmaz, H. (2001b). Mevcut fen bilgisi programı ile 2001-2002 öğretim yılında uygulamaya konulacak olan yeni fen bilgisi programının karşılaştırılması, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 273, 33-38.

(10560) Yerel Bazlı STEM Etkinliklerinin Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerine Etkilerinin İncelenmesi

GÜLSEN KARABULUT

Özel Milas Özge Ortaokulu

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı, yerel bazlı STEM etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkilerinin incelenmesidir. Araştırma nitel bir araştırmadır. Durum çalışması yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Özel Milas Özge Ortaokulu 7. Sınıf öğrencilerinden 17 kız ve 18 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Açık uçlu sorular kullanılarak elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu araştırmada kullanılan açık uçlu sorularda öğrencilerden, günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemleri belirlemeleri, bu problemlere çözüm üretmeleri ve ürettikleri çözüme yönelik bir makine tasarlamaları beklenmiştir. STEM, çoğu kişi için sadece matematik ve fen olarak düşünülmesine rağmen teknoloji ve mühendislik üretimlerin günlük yaşamımıza çok büyük etkisinin olduğunu söylemektir. STEM konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olan bireyler, öğrendikleri bilgileri bilim ve bilimin doğasını, kendisinde var olan şemaların süzgecinden geçirerek kullanır. Günlük yaşamında karşılaştığı problemleri çözer ve düşünceleri üzerinden planlamalar, eleştiriler ve değerlendirmeler yapar. STEM öğrencileri doğrudan öğrencileri için cesaretlendiren, öğrencileri hayallerine ulaştıran ve öğrendiklerini kullanma fırsatı veren bir yaklaşımdır. STEM eğitimi farklı disiplinlerin bir araya gelerek, gerçek yaşamda karşılaşılan bilgiler ile öğrenilen bilgiler arasında bağlantı kurulması sonucunda anmalı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu noktası ile derslere entegre edilmiş bir STEM programı anlamlı öğrenmeyi sağlayacaktır.

Anaokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde özellikle de fen bilgisi, fizik, kimya, biyoloji ve mühendislik alanın da var olan programların tamamında bilimsel süreç becerileri kullanılmaktadır. Bu yüzden de fen bilimleri alanlarının ortak noktası bilimsel bilgi ve bilimsel bilgiye ulaşma yollarını kapsayan disiplinler arası bir süreçtir.

Fizik, kimya, biyoloji, mühendislik ve diğer alanlar da hazırlanan programların temelinde bu yatmaktadır. İşte bu noktada Amerika, AB ülkeleri STEM eğitim ve Mühendislik uygulamalarını programlarına dâhil etmişlerdir. STEM eğitim ve Mühendislik uygulamalarının temelinde ise çocukların erken yaşlarda bilimsel bilgiyle karşılaşmalarını sağlayıcı etkinliklere yer verilmiştir. Bu amaçla da STEM eğitim ve Mühendislik uygulamaları kapsamında belli başlı oyuncak, logo tarzı yapılar programlara eklenmiştir. Bu sebeplerden dolayı STEM eğitim ve Mühendislik uygulamalarının temeli anaokulundan başlamaktadır. Bu dönemler çocukların meraklarının en üst seviyede olduğu, bilimsel süreç becerilerinin gelişebileceği, yaratıcılıklarının en fazla olduğu dönem olduğu için önem taşımaktadır. Bu dönemde çocuğa öğretilenler bilgiler doğrultusunda yapılan işlemler bilimin doğası ile doğrudan ilişkilidir.

STEM Eğitimi ve Mühendisliğin Faydaları

STEM eğitiminin belli başlı faydalarına aşağıda yer verilmiştir. Bunlar:

1. Problem çözme becerilerin geliştiği,

2. Bireylerin temel bilgi ve becerilerini kullanarak mühendislik alanında yaratıcılıklarının gelişmesine katkı sağladığı,

3. Mantıksal düşünmelerine katkı sağladığı,

4. Bireylerin kendine güvendiklerini,

5. Teknolojinin doğasını açıklamayı ve anlamayı sağladığını ifade etmiştir.

Araştırma Yöntemi

Yerel bazlı STEM etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini belirlemeye yönelik olan bu araştırma, nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninde yürütülen bu çalışma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı I. döneminde Muğla ili Milas ilçesinde bulunan Özel Milas Özge Ortaokulunda 7. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 17 kız ve 18 erkek olmak üzere toplamda 35 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları da göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda fen ve matematik derslerinin bu dönem gerçekleştirilen 1. yazılı sınav ortalamaları alınmıştır. Bu sınav ortalamalarına bakıldığında erkek öğrencilerin %90'ının notu 90 ve üzeri iken kız öğrencilerin %70'i 90 ve üzeri not almışlardır. Bu araştırmada veriler; öğrencilere sorulan açık uçlu soruların cevaplarından oluşmaktadır. Sorulan cevapları tek tek incelenerek gerçek hayat ile örtüşen yaratıcı fikirler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Öğrencinin cinsiyeti ve akademik başarısı da dikkate alınarak bir takım bulgular tespit edilmiştir. Anaokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde özellikle de fen bilgisi, fizik, kimya, biyoloji ve mühendislik alanın da var olan programların tamamında bilimsel süreç becerileri kullanılmaktadır. Bu yüzden de fen bilimleri alanlarının ortak noktası bilimsel bilgi ve bilimsel bilgiye ulaşma yollarını kapsayan disiplinler arası bir süreçtir. Fizik, kimya, biyoloji, mühendislik ve diğer alanlar da hazırlanan programların temelinde bu yatmaktadır. İşte bu noktada Amerika, AB ülkeleri STEM eğitim ve Mühendislik uygulamalarını programlarına dâhil etmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin açık uçlu sorulara verdiği cevaplar incelendiğinde, akademik başarısı yüksek olan erkek öğrencilerin verdiği cevapların gerçek hayatla örtüşen yaratıcı çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin büyük bir çoğunluğu problem durumunu belirleme aşamasında takılı kalmışlar çözüm üretme aşamasına geçememişlerdir. Erkek öğrencilerin de bir kısmı problemi belirlemede güçlük yaşamışlardır. Bazı erkek öğrenciler ise birden fazla problem durumu belirleyip bu problemlere STEM temelli çözümler üretmeye çalışmışlardır.

Bu araştırmaya göre Özel Milas Özge Okulları'nda 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden akademik başarısı yüksek olan erkek öğrencilerin, çevrelerinde yaşanan problemlerin farkında olduğu ve bu problemlere yönelik STEM'i temele alarak yaratıcı çözümler üretebildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: STEM, problem çözme, teknolojinin doğası, yaratıcılık, yöntem, tasarım.

Kaynakça

Yıldırım, B. and Y. Altun, *STEM Eğitimi Üzerine Derleme Çalışması: Fen Bilimleri Alanında Örnek Ders Uygulanmaları. M. Riedler et al. (Ed.)* in *VI. International Congress of Education Research* 2014: Hacettepe Üniversitesi.

Gonzalez, H.B. and J.J. Kuenzi. *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer*. 2012. Congressional Research Service, Library of Congress.

[3]. Moomaw, S., *Teaching STEM in the early years: Activities for integrating science, technology, engineering, and mathematics*. 2013: Redleaf Press.

Scott, M.C., *Technology Education for Children Council, Technology and Children.* Elementary School Technology Education, 2009. **14**(1): p. 3.

Koonce, D.A., et al. *What is STEM?* in *American Society for Engineering Education*. 2011. American Society for Engineering Education.

Zhou, J., *What is STEM?* 2010, Ohio University.

Price, M. *Promoting psychology as a STEM Discipline*. 2011 04.06.2014]; Available from: http://www.apa.org/monitor/2013/09/sd.aspx

[11]. Association, A.P., *Psychology as a core science, technology, engineering, and mathematics (STEM) discipline: Report of the American Psychological Association 2009 Presidential Task Force on the Future of Psychology as a STEM Discipline*. 2010, Washington, DC: American Psychological Association.

[12]. Yıldırım, B., *STEM Eğitimi ve Türkiye*, in *IV. National Primary Education Student Congress*. 2013: Nevşehir Hacı Bektaş University.

Yıldırım, B., *Amerika, AB Ülkeleri ve Türkiye'de STEM Eğitimi*, in *22rd National Congress of Educational Sciences*. 2013, Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Osmangazi Üniversitesi.

Bybee, R.W., *What is STEM education?* Science, 2010. **329**(5995): p. 996-996.

Morrison, J., *TIES STEM education monograph series, attributes of STEM education.* Retrieved August, 2006. **19**: p. 2013.

(10922) 2005–2015 Yılları Arasında Fen Eğitiminde Yapılan Argümantasyon Çalışmalarının İncelenmesi: Türkiye Örneği

ESRA ÇAPKINOĞLU **PINAR SEDA ÇETİN**

- *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

Problem Durumu

Son yıllarda gerek tüm dünyada gerekse ülkemizde fen eğitiminde argümantasyon konusu birçok araştırmacının ilgisini çeken ve çok sayıda araştırma yapılan alanlardan biri haline gelmiştir. "Bireysel ya da işbirliğiyle iddiaların oluşturulması ve teorik ya da deneysel kanıtlar ışığında bu iddiaların değerlendirilmesi yoluyla ortaya çıkan konuşma şekli" olarak tanımlanan (Jiménez-Aleixandre ve Erduran, 2007) argümantasyon, öğrencilerin sahip olması gereken en önemli becerilerdendir. Argümantasyon becerisi ile ilgili fen sınıflarında yapılan ilk araştırmaların 1980'lere kadar uzandığı (Cavagnetto, 2010), 1990'lardan sonra ise sayıca arttığı görülmüştür (Jiménez-Aleixandre ve Erduran, 2007). Argümantasyon ile ilgili araştırmaların özellikle uluslararası literatürde daha fazla araştırmacı tarafından yapıldığı ve argümantasyon uygulamalarının Amerika ve İspanya gibi birçok ülkenin fen dersi öğretim programında (MEC, 2007; NRC, 1996) uzun yıllar önce yerini aldığı dikkati çekmektedir.

Ülkemizde ise argümantasyon ile ilgili çeşitli akademik çalışmalar mevcut olmakla birlikte argümantasyon uygulamalarının ilk defa yer verildiği öğretim programı, 2013 yılında yeniden düzenlenen fen öğretim programı olmuştur (MEB, 2013). Bu öğretim programı ile birlikte argümantasyon ile ilgili yapılan araştırmalar da giderek artmaya başlamıştır. Bu noktada, argümantasyon ile ilgili yapılan makale veya tez türünde araştırmaların ne sıklıkta ve ne şekilde yapıldığının belirlenmesi ihtiyacı gündeme gelmektedir. Yapılan literatür incelemesinde, ulaşılabilen kaynaklarla sınırlı olmak şartıyla fen eğitiminde argümantasyon ile ilgili yapılan çalışmaların içerik analizini ortaya çıkarmayı hedefleyen sadece bir çalışmaya erişilmiştir. Bu araştırma, Google Akademik arama motoru, ULAKBİM, ASOS, ResearchGate ve newwsa (E-Journal of New World Sciences Academy) veri tabanlarında indekslenen dergilerde 2007–2015 yılları arasında argümantasyon ile ilgili yayımlanan 15 makale üzerinde yürütülmüştür (Güven, Çıray-Özkara ve Özkara, 2016). Araştırmada, argümantasyon temelli öğrenme alanındaki çalışmaların 2014 yılı ile birlikte artış gösterdiği ve bu çalışmaların genellikle ortaöğretim 9. sınıf öğrencileri ve öğretmen adayları üzerinde yürütüldüğü bildirilmiştir. Ayrıca ele alınan çalışmalarda ağırlıklı olarak nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı ve bu araştırmalarda argümantasyon temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum, kavram öğrenme, mantıksal düşünme, tartışma ve yazma gibi çeşitli becerilerini olumlu yönde geliştirdiği tespit edilmiştir.

Literatür incelemesi sonucu fen eğitiminde argümantasyon ile ilgili yapılan makale ve lisansüstü tezlerin bir arada içerik analizinin yapıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fen eğitiminde argümantasyon ile ilgili araştırmaların genel eğilimini belirlemeye yönelik ortaya çıkan ihtiyacı gidermek üzere yapılan bu çalışmada kapsamlı bir içerik analizi yapılarak bu boşluğun doldurulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bu araştırmada, ülkemizde 2005–2015 yılları arasında fen eğitiminde argümantasyon ile ilgili yapılan makale ve lisansüstü tezlerin türleri, yayın yılı, araştırma yöntemi ve konu alanına göre dağılımının belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece çalışmaların ne sıklıkta ve ne şekilde yapıldığı hakkında kapsamlı bir bilgilendirme yapılmaya çalışılmıştır. Bahsi geçen yıllarda argümantasyon ile ilgili çalışmaların mevcut durumunu ortaya koyması ve bu alanla ilgili araştırma yapmak isteyen araştırmacılara yol göstermesi bakımından bu araştırmanın ilgili literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

2005–2015 yılları arasında Türkiye'de fen eğitiminde argümantasyon ile ilgili yapılan çalışmaların genel eğilimini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan bu araştırmada betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz ile özetlenip yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel analiz ile fark edilemeyen kavram ve temaların bu analiz ile ortaya çıkarılması sağlanabilir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu çalışmada betimsel içerik analizi için öncelikle 2005–2015 yılları arasında Türkiye'de eğitim alanında yayımlanan ve ULAKBİM tarafından taranan 37 akademik dergi ve YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri taranmıştır. Konu ile ilgili yapılan taramalarda "Argüman", "Argümantasyon" ve "Bilimsel Tartışma" anahtar sözcükleri ve bu sözcüklerin İngilizce karşılıkları göz önünde bulundurulmuştur. Bu tarama sonucu 37 dergiden sadece 19'unda 2005–2015 yılları arasında fen eğitiminde argümantasyon ile ilgili 34 çalışma, YÖK Ulusal Tez Merkezi'nden yayımlanmış 52 yüksek lisans tezi ve 27 doktora tezi olduğu tespit edilmiştir. Böylece araştırmanın analizleri toplamda 113 çalışma üzerinden yürütülmüştür. Elde edilen çalışmalar kaydedilerek, her iki araştırmacının da ortak bir şekilde çalışabileceği çevrimiçi bir Excel sayfası üzerinde kodlanmıştır. Kodlama için önceden hazırlanmış olan, çalışmaların yayın türü, yayın yılı, araştırma yöntemi ve konu alanı bilgilerini içeren bir kodlama şeması kullanılmıştır. Her iki araştırmacı bu kodlama şemasına göre ayrı ayrı kodlama yapmıştır. Kodlamalarda farklılıklar olduğunda uzlaşmaya varılarak kodlamalara son hali verilmiştir. Kodlamalardan elde edilen veriler SPSS programı aracılığıyla analiz edilerek betimsel istatistik hesaplamaları belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen verilere göre, 113 çalışmadan 52'sinin (%46) yüksek lisans tezi, 34'ünün makale (%30) ve 27'sinin (%24) doktora tezi olduğu, yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun yüksek lisans tezlerinden oluştuğu belirlenmiştir. Bu çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı incelendiğinde, 2005, 2006 ve 2007 yıllarında oldukça az sayıda çalışma yapıldığı, 2010 yılından sonra argümantasyon ile ilgili çalışma sayısının arttığı ve 2014 yılının bahsi geçen yıllar arasında en fazla çalışma yapılan yıl (29 çalışma) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca argümantasyon çalışmalarının yarısından fazlasının son dört yılda yapıldığı dikkati çeken diğer bir bulgudur. Her üç çalışma türünde de ağırlıklı olarak nicel araştırma yöntemleri (65 çalışma-%58) kullanılırken, en az karma araştırma yöntemleri (14 çalışma-%12) kullanılmıştır. Konu alanları bakımından yapılan incelemede ise çalışmaların büyük oranda fen bilgisi (65 çalışma-%58), daha sonra kimya (25 çalışma-%22) ve sosyobilimsel konular (14 çalışma-%12), en az ise biyoloji (5 çalışma-%4) ve fizik (4 çalışma-%3,5) konu alanlarında yürütüldüğü ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: argümantasyon, içerik analizi, fen eğitimi

Kaynakça

Cavagnetto, A. R. (2010). Argument to foster scientific literacy: A review of argument interventions in k-12 science contexts. *Review of Educational Research*, *80*(3), 336–371.

Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39, 174, 33–38.

Güven, M., Çıray-Özkara, F. ve Özkara, G. (2016). Türkiye'de fen eğitiminde argümantasyon temelli öğrenmeyle ilgili çalışmaların incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 36, 1–13.

Jiménez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S. (2007). Argumentation in science education: An overview. In S. Erduran & M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.). *Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based research*, 3–27. Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.*

Ministerio de Educación y Ciencia, Spain (MEC). (2007). Real Decreto 1631/2006 *Enseñanzas mínimas educación secundaria obligatoria*. Boletín Oficial del Estado, 5 January, 677–773.

National Research Council (NRC). (1996). *National Science Education Standarts*. Washington, DC: National Academies Press.

https://www.csun.edu/science/ref/curriculum/reforms/nses/nses-complete.pdf 04.01.2017 tarihli erişim.

(10928) The Teaching for Inorganic Compounds with The 2d-Code Application

DİLEK ÇELİKLER *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*
NİSA YENİKALAYCI *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*
ZEYNEP AKSAN

Problem Durumu

The subject of compounds can be showed as the subjects that the students have difficulty in understanding it (Demircioğlu and Demircioğlu, 2005). The reasons of difficulties which have been seen in the learning of the subject "to give a name for chemical compounds" have been focused in the studies which have been done. Moreover, the subject has been aimed that it is taught with the usage of computer-aided and game-based learning methods (Turaçoğlu, 2009). Morriss (2011) aimed the teaching for the covalent and ionic-bonded compounds with the game in his research. It is considered that the use of online knowledge sources in an integrated way with the pressed materials has got a potential to increase the learning success in the field of education but its substitution for these materials hasn't got the potential (Özdemir, 2010). 2d-code: it has gradually started to be popular with its properties such as its practical usage and rapid working (Polat, 2014). The application fields of 2d-code technologies in the education are evaluated within the scope of methods which are known as mobile learning in a more general sense. Acartürk (2012) aimed to create an awareness about the potential usage fields of 2d-code technologies in the education in his research. Çataloğlu and Ateşkan (2014) provided samples in their studies about how teachers and students would use this technology in the classroom in the education and training processes. With this research it was aimed to determine on the effect of teaching with the worksheets which include 2d-code application in the teaching for inorganic compounds which is one of the important subjects of chemistry. If compound's chemical formula is known, it would be understood how many each of whichever atom are in molecules, and also, as it was considered that an opinion would be given about the bond structure, it was aimed to make the course more attractive with the technology integration to the chemistry teaching. An open-ended question which was developed by the researchers in order to evaluate the students' knowledge, which includes that 100 chemical compounds are named and the chemical formula is written was used as a pre-test before the practice and it was used as a post-test after the practice.

Araştırma Yöntemi

The study group of research consists of 47 science students (6 male, 41 female) in total who receive their training at 1st grade of The Department of Science Teaching, Ondokuz Mayis University. The single group pre-test and post-test experimental designs were used in the research. The analysis of data which were obtained from the research was done with the usage of SPSS statistical package program. While the relation between pre-test and post-test points of the knowledge test was analyzed with the paired samples t-test, the distribution of answers was analyzed as percentage and frequency. There is a significant difference in favour of the post test that the worksheets with 2d-code applications were used in the teaching, and it is between the pre-test success points which were obtained before the practice and the post test success points which were obtained at the end of the practice [$t(46)=-13.447$, $p=.000$, $p<.05$]. The arithmetic mean of the pre-test points which were obtained from the research was found as X=16.00, the arithmetic mean of post-test points was found as X=43.57. According to the pre-test results of the research, it was designated that the compounds "potassium hydride (f=35), zinc iodide (f=32)" were mostly written in their correct way.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

It is very attractive results that nobody could write down the compounds" sulphur trioxide, nickel nitrate, periodic acid, iodic acid, copper (II) sulphate pentahydrate, cobalt (II) chloride hexahydrate, potassium superoxide, hypochlorous acid, chlorosis acid, chloric acid, sulphurous acid, sodium thiosulphate, silver dichromate, sodium hydrogen phosphate, ammonium dihydrogen phosphate, carbonic acid, ammonium hydrogen phosphate, phosphorous acid, ammonium bisulphite". When the correct answers which were given to the post-test of the research were reviewed, it was determined that the most ones are "potassium hydride (f=41), rubidium hydroxide (f=39), mercury (II) chloride (f=38), potassium perchlorate (f=37), zinc iodide, hypochlorous acid and chrome (II) chloride (f=34); the least ones are" nickel nitrate and phosphorous acid (f=2), sodium tiosulphate and ammonium hydrogen phosphate (f=1).

Anahtar Kelimeler: science teaching, compounds, 2-d application

Kaynakça

Acartürk, C. (2012). Barkod teknolojilerinin eğitimde kullanımı: Bilişsel bilimler çerçevesinde bir değerlendirme, Akademik Bilişim'12 - XIV. Akademik Bilişim Konferansı, Uşak Üniversitesi.

Çataloğlu, E. & Ateşkan, A. (2014). Use of QR codes in education with examples, *İlköğretim Online*, 13(1), dy:5-14, http://ilkogretim-online.org.tr

Demircioğlu, H. & Demircioğlu, G. (2005). Lise 1 öğrencilerinin öğrendikleri kimya kavramlarını değerlendirmeleri üzerine bir araştırma. 13(2), Kastamonu Eğitim Dergisi 401-414.

Morriss, T. A. (2011). Go Chemistry: A card game to help students learn chemical formulas. *Journal of Chemistry Education*, *88*(10), 1397–1399. DOI: 10.1021/ed100661c

Özdemir, S. (2010). "Supporting printed books with multimedia: a new way to use mobile technology for learning". *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 135-138.

Polat, Z. A. (2014). Karekod teknolojisinin mesleğimizdeki olası kullanımları üzerine düşünceler, *V. Uzaktan Algılama-Cbs Sempozyumu (Uzal-Cbs)*, İstanbul.

Turaçoğlu, İ. (2009). *Genel kimya dersi "kimyasal bileşiklern adlandırılması" konusunda Jigsaw tekniğinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

(10937) Dijital ve Medya Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin ve Ebeveynlerinin Medya ve Bilim Okuryazarlıklarına Etkisi

HATİCE BESLER
Altın Nesil Okulları

BİLGE CAN
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Medya'nın ve medya metinlerinin hayatımızın bir parçası haline geldiği şu günlerde geçmişten beri araştırmacılar tarafından araştırılan ve tartışılan medyanın bireyler üzerindeki etkileri, bu etkilerden korunma yolları, kitle iletişim araçlarını nasıl kullandıkları ve dahası medya metinlerini çok kültürlü yaşamın içerisine aktarabilecek, alternatif medya yaratabilecek donanımı kazandırmaya yönelik çalışmalar tüm hızıyla gerçekleşmektedir. Günlük yaşamın bir parçası haline gelen medya, bireylerin birbirleri ile iletişim kurmaları, gündemden haberdar olmaları, bilgi edinmeleri, bilgilerini güncellemeleri gibi çok çeşitli işlevlere sahip olmakla birlikte bilgiyi yaşantının bir parçası haline getirerek, çeşitli mesajlarla bireyleri farklı şekilde etkilemektedir (Altun, 2005). Bu çalışmalardan en önemlisi de çocukları ve gençleri medya okuryazarlığı konusunda farkındalık yaratıp bilinçlendirmektir. RTÜK (2008) Medya okuryazarlığı; izleyicinin medyayı bilinçli okumasına katkı yapmakta, kendini rahat ifade edebilmesi, toplumsal hayata daha aktif ve yapıcı iştiraki sağlanmaktadır. Medyanın toplumu etkilerken bazı işlevleri de yerine getirmesi gerekmektedir. Bu işlevler arasında haber ve bilgi verme, toplumsallaştırma, eğitim, eğlendirme, kültürel değerleri koruma, denetim/eleştiri ve kamuoyu oluşturma ile tanıtım yer almaktadır (RTÜK, 2007, s. 26-28). Bilginin oluşturulması, değişik ortamlarda sunumu ve bilgi teknolojileri üzerine yapılandırılan teknolojik devrim eğitim sistemlerinde çoklu ve yeni okuryazarlık türlerini ortaya çıkartmıştır (Önal, 2010). Bilim okuryazarlığı; medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve diğer okuryazarlık türleri gibi hayat boyu devam eden bir süreçtir. NRC (National Reseacrh Council) (1996) bilim okuryazarlığını bilgi, bilimsel kavram ve süreçleri anlama, kişisel karar verme, kültürel ve sivil olaylara katılma ve ekonomik verimlilik için bir gereklilik olarak tanımlamıştır. Benzer olarak, bilim okuryazarlığı, soruları teşhis etmek için bilimsel bilgiyi kullanabilme ayrıca doğal dünya ve insan aktiviteleriyle değişen dünyada karar almaya yardım eden kanıta dayalı sonuçlar alabilme olarak tanımlanmaktadır (OECD, 1999; Karar, 2011). İnsanlar günlük hayat içerisinde herhangi bir problem çözerken veya karar verirken; araştırma-sorgulama yaparlar, eleştirel düşünme becerilerini geliştirirler, teknoloji becerisi sayesinde çeşitli sosyal ağlar oluşturulup çeşitli platformlarda işbirliği yaparlar, her yaşta öğrenme süreçlerine aktif olarak katılırlar, çevreleri ve dünyadaki durumlara merak ile bakarlar, bilimsel süreç becerilerini kullanırlar. Bu becerilerinin oluşmasında ve gelişmesinde birçok teknolojik donanım katkı sağlamaktadır. Yapılan bütün araştırmalar; görsel, işitsel ve yazılı medya karşısında savunmasız bir alıcı durumunda bulunan çocukların, ilköğretimden başlayarak medya karşısında bilinçlendirilmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin bilimsel okuryazarlık ve medya okuryazarlık düzeyleri tek tek incelenerek; sosyo-demografik özellikleri, ailelerinin eğitim durumları ve medya iletişim araçlarını kullanım sıklıklarıyla ilişkisi ortaya çıkarılmıştır. Bu sebepten dolayı bu çalışmalardan farklı olarak bu araştırmada Dijital ve Medya Etkinliklerinin ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin bilim okuryazarlığı ve medya okuryazarlığına etkisini tespit etmek ve bu ikisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin bilim okuryazarlık düzeylerinin; dershaneye gitme durumuna, ders ile ilgili materyal kullanma durumuna, öğrenim gördükleri sınıflara ve ebeveynlerin öğrenim durumuna göre, öğrencilerin medya okuryazarlık düzeylerinin; günde TV izleme sürelerine, gün içerisinde en çok vakit geçirdikleri duruma ve haftada okudukları gazete sayılarına göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ile öğrencilerin ve ebeveynlerinin medya okuryazarlık düzeyleri ve bilim okuryazarlık düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı sorularına da cevap aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Deneysel model ile yapılan her araştırmada mutlaka bir karşılaştırma vardır. Bu belli bir şeyin kendi içindeki değişimleri ya da bu "şey"ler arası ayrımların karşılaştırılması anlamında olabilir (Karasar, 2005, s.88). Bu çalışmada yarı deneysel model kullanılması öngörülmektedir. Bu araştırma da amaca yönelik olarak nicel araştırma deseninden tek grup üzerinde ön-son test çalışması yapılmıştır. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde işlemiş oldukları konular ile kitle iletişim araçları arasındaki ilişkisi ve kullanımı hakkında öğrenciler bilgilendirilmişlerdir. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılı Bursa iline bağlı okulda öğrenim görmekte olan 60 öğrenci ve 119 ebeveyn oluşturmaktadır. Dijital ve Medya Etkinlikleri kapsamında çeşitli bilim teknik dergilerinden yararlanılarak 16 haftalık bir program oluşturulmuştur. Tartışılacak konular seçilirken toplumun bakış açıları, bilimsel bilgiler içermesi, popüler ve sürekliliği olan konular olması, öğrencilerin ilgi duydukları alanlara yönelmelerine yardımcı olabilmeleri vb. yönlerde olmalarına dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla ihtiyaç duyulan nicel veriler öğrencilere ve ebeveynlerine uygulanan anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmada; ortaokul öğrencilerinin *bilimsel okuryazarlık seviyelerini ölçmek* üzere Keskin (2008) tarafından hazırlanan ''Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği'' ve ''Kişisel Bilgi Formu'' kullanılmıştır. Öğrencilere uygulanan bilimsel okuryazarlık ölçeğine ek olarak hazırlamış olduğumuz 12 sorudan oluşan, 5.,6. ve 7. sınıflara 2 tane PISA sınavı ve 20 sorudan oluşan ortaokul öğrencilerinin tamamına 1 tane TIMSS sınavı uygulanmıştır. Araştırmada *ebeveynlerin bilimsel okuryazarlık seviyelerini* ölçmek üzere Şahin (2010) tarafından hazırlanan ''Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği'' kullanılmıştır. *Medya okuryazarlık ölçeği olarak* Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilen ''Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği''

kullanılmıştır. Araştırma esnasında bu ölçek kullanılırken bazı maddeler ortaokul öğrencilerinin anlayacağı şekilde düzenlenmiştir. Verilerin analizinde SPSS 16.0 istatistik programı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen verilerin analizlerine göre, Dijital ve Medya Etkinlikleri ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerin bilimsel okuryazarlık ön testleri ve son testleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ebeveynlerin öğrenim durumuna göre öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyleri bakıldığında; annelerin öğrenim durumu ile öğrencilerin bilimsel okuryazarlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak bir fark gözlenmese de, özellikle babaların öğrenim durumuna göre öğrencilerin son test bilimsel okuryazarlık düzeyleri arasında manidar düzeyde bir fark gözlemlenirken, Fen Bilimleri dersi ile ilgili materyal kullanma ve öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Öğrencilerin medya okuryazarlık düzeyleri ile gün içerisinde izledikleri TV süreleri ve en çok vakit geçirdikleri faaliyetlere göre anlamlı bir fark oluşturmaz iken, haftada okudukları gazete sayıları ile orta, pozitif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin ve ebeveyn olarak annelerin medya ve bilim okuryazarlık düzeyleri arasında bir ilişki bulunmaktadır. Uygulanan PISA ve TIMSS sınavları ile öğrencilerin bilim okuryazarlıkları arasında bir farka rastlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Medya Okuryazarlığı, Bilim Okuryazarlığı, Fen Bilimleri Dersi, Dijital ve Medya Etkinlikleri

Kaynakça

Altun, A. (2005*). Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Karaman, K. ve Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyi. *İlköğretim Online*, *8* (3), 798-808.

Karar, E. E. (2011). *İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (15. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskin, H. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersine ilişkin bilimsel okuryazarlık seviyeleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

National Research Council (NRC). (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.

Organisation for Economic Cooperation and Development - OECD. (1999). Performance Indicators for Student Achievement (PISA). *Science Framework,* Paris:OECD.

Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. ***Bilgi Dünyası****, 1,(*11), 101-121.

RTÜK. (2007). *İlköğretim medya okuryazarlık dersi öğretmen el kitabı*. Ankara, http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/kaynaklar/MEDYAlkitabı.doc **sayfasına** 02.01.2014 tarihinde erişilmiştir.

RTÜK. (2008). *Medya Okuryazarlığı Nedir*?. http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/nedir.html adresinden elde edildi.

Şahin, R. (2010). *Ebeveynlerin Fen okuryazarlık düzeylerinin ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

(10939) Riasec Mesleki İlgi Envanterine Göre Sınıflandırılan Öğrencilerin Yaratıcılık Ve Üst Bilişsel Farkındalık Düzeyleri

ÜMİT DURUK **ABUZER AKGÜN** **BETÜL KILIÇ**

Adıyaman Üniversitesi

Problem Durumu

Son dönemlerde içinde bulunduğu değişim hareketi nedeniyle artık yalnızca sınıflarda gerçekleştirilen, dış çevreden soyutlanmış ve sadece laboratuvar gibi kapalı alanlarda gerçekleştirilen bir fen öğretiminin sürdürülebilmesi mümkün değildir. Dahası, sınıf içindeki fen etkinliklerinin öğrenci ilgisinin çekilmesi ve bu ilginin sürdürülmesi üzerindeki etkinliğinin istenen düzeyde olmadığı ve öğrencilerin fen bilimleri dersine ilişkin ilgilerinin son yıllarda bir düşüş eğiliminde olduğu alan yazında sıkça savunulan görüşlerden biri haline gelmiştir. İlgi, genel olarak bilişsel ve duyuşsal yönleri olan çok boyutlu motivasyonel bir değişken olarak kabul edilir ve fen etkinliklerinin daha verimli bir şekilde gerçekleştirilmesine imkan sağlar (Hidi ve Renninger, 2006). Bu etkinlikler sırasında öğrencilerin araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünebilen bireyler olması ve daha mantıklı ve bilimsel muhakemeye dayalı kararlar alabildikleri bilimsel süreçlere dahil olmaları aktif öğrenmenin gerekliliklerindendir (Dierks, Höffler, Blankenburg, Peters ve Parchmann, 2016). Aktif öğrenme sürecinde olan bir öğrenci belirtilen tüm bu özelliklerin yanı sıra belirli bir oranda yaratıcılığa da ihtiyaç duyar. Yaratıcılık, Bloom Taksonomisinin en üst basamağında yer almasının yanı sıra sentezler aracılığıyla yeni ürünlerin oluşturulması sürecine işaret eder (Yenilmez ve Yolcu 2007). Fen eğitiminde ise bireye yaratıcı denilebilmesi için o bireyin olaylar arasında kendiliğinden, doğal olarak bağlantılar kurması sorunlara kendine özgü çözümler üretebilmesi gerekmektedir. Bireylerin farklı fikirleri yordayarak, birbirleriyle kıyaslayarak en doğru sonuca ulaşabilmeleri gerekmektedir. Ulaştıkları sonucu başarıyla hayata geçirebilmeli ve uygulayabilmelidirler (Stencel, 1995). Öte yandan bahsi geçen bu süreç yalnızca bilişsel alana değil aynı zamanda üst bilişsel alana da hitap eder. Üst bilişsel becerileri ve farkındalıkları iyi olan öğrencilerin akademik başarı ve diğer becerilerde daha iyi oldukları alan yazında sıkça karşılaşılan bulgular arasındadır.

Holland (1997) tarafından geliştirilen RIASEC Modeli bireylerin kariyerleri hakkındaki mesleki ilgilerini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu model bireyleri altı farklı meslek kategorisi altında değerlendirmektedir. Bu çalışmanın öncelikli amacı Holland tarafından geliştirilen RIASEC mesleki envanteri aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin bu envanterde yer alan boyut veya boyutlarda olduğunun belirlenmesidir. Çalışmanın ikinci amacında ise RIASEC boyutlarına yerleştirilen öğrencilerin, özgün hali Hu ve Adey (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Çeliker ve Balım (2012) tarafından yapılan Bilimsel Yaratıcılık Ölçeği aracılığıyla öğrencilerin yaratıcılıklarının belirlenmesi ve Schraw ve Dennison (1994) tarafından geliştirilen ve Çetinkaya (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Üst Bilişsel Farkındalık Ölçeği ile de öğrencilerin üst bilişsel farkındalık puanlarının tespit edilmesi hedeflenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma betimsel tarama modelindedir. Betimsel tarama modelleri var olan bir durumun olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlamaktadır. Bu model değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerinin incelenmediği çalışmalardır. Veriler, uygun örneklem yoluyla seçilen ortaokul öğrencilerinden toplanmıştır. Çalışmaya 78 erkek ve 84 kız olmak üzere 6., 7., ve 8. sınıflarda okuyan 162 öğrenci katılmıştır. Çalışmada öncelikle ortaokul öğrencilerinin ait oldukları RIASEC Modeli boyutu veya boyutlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin modele ilişkin profilleri bir kategorili, iki kategorili ve üç kategorili olarak sınıflandırılmıştır. Araştırmanın ikinci amacı modele ilişkin kategoriler bakımından öğrencilerin yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığının tespitidir. Yaratıcılık puanları ölçekte bulunan altı soruya verilen cevaplar aracılığıyla hesaplanmıştır. Son olarak, modele ilişkin kategoriler bakımından öğrencilerin üst bilişsel farkındalık puanlarındaki olası anlamlı farklılık sorgulanmıştır. Veri analizinde, RIASEC kategorileri yönünden en fazla üç kategoriye aynı anda giren öğrencilere rastlanmıştır ve en çok tekrarlanan durum bir tek kategoriye sahip olunması durumudur. Üst bilişsel farkındalık puanları üst bilişsel bilgi ve üst bilişsel kontrol boyutlarında analiz edilmiştir. Üst bilişsel bilgi; kişiler hakkında bilgi, görevler hakkında bilgi ve stratejiler hakkında bilgi alt boyutlarında incelenmiştir. Üst bilişsel kontrol ise planlama, bilgi yönetimi stratejileri, izleme, hata ayıklama stratejileri ve değerlendirme alt boyutları yönünden incelenmiştir. Tüm istatistiki işlemler tek yönlü varyans analizi (ANOVA) aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alanyazın incelendiğinde RIASEC kategorilendirmesi yoluyla yaratıcılığın ve üst bilişsel farkındalığın nicel araştırma mantığı çerçevesinde incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışma öncesinde beklenen sonuçlardan biri daha fazla RIASEC kategorisinde yer edinen öğrencilerin daha fazla yaratıcılığa ve daha fazla üst bilişsel farkındalığa sahip olmalarıdır. Çalışmanın sonunda, RIASEC kategorilerinde yer alan öğrencilerin yaratıcılık ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, öğrencilerin üst bilişsel farkındalık puanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, bu farklılıkların yalnızca bir kategoride yer alan öğrencilerin puanları ile iki kategoride birden yer alan öğrencilerin puanları arasında olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların üst bilişsel bilgi boyutunun kişiler hakkında

ve görevler hakkındaki bilgileri ve üst bilişsel kontrol boyutunda yer alan izleme becerisi puanları lehine olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: RIASEC Mesleki İlgi Envanteri, Bilimsel Yaratıcılık, Üst Bilişsel Farkındalık

Kaynakça

Çeliker, H. D., & Balım, A. G. (2012). Bilimsel yaratıcılık ölçeğinin Türkçeye uyarlama süreci ve değerlendirme ölçütleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(2), 1-21.

Dierks, P. O., Höffler, T. N., Blankenburg, J. S., Peters, H., & Parchmann, I. (2016). Interest in science: a RIASEC-based analysis of students' interests. *International Journal of Science Education*, *38*(2), 238-258.

Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, *41*(2), 111-127.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.

Hu, W., & Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, *24*(4), 389-403.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, *19*, 460-475.

Stencel, J. (1995). A string teacher, *The American Biology Teacher*, *57*(1), 42–45.

Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.

(10946) Ortaokul Öğrencilerinin Isı Transferi Bağlamında Gözlemlenen Ve İfade Edilen Durumsal İlgilerinin Karşılaştırılması: Uygulamalı Bir Çalışma

ÜMİT DURUK **ABUZER AKGÜN** **BETÜL KILIÇ**

Adıyaman Üniversitesi

Problem Durumu

İlginin öğrenme sürecindeki rolü büyüktür çünkü kişinin neyi ne kadar öğrenmek istediğini belirler (Hidi ve Harackiewicz, 2000). İlgi diğer birçok kavram gibi çok boyutludur. Dolayısıyla, bu kavram tek bir etmene dayandırılarak dar bir rotasyona hapsedilmiş kavramsal çerçevelere sığdırılamayacak bir boyuttadır. Çevreye bağlı koşulların etkisi altında şekillenen ilgi, kendisi gibi diğer birçok etmenin etkisi altında olan öğrenme faaliyetiyle yakından ilişkilidir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerde ilginin oluşturulması ve bu ilginin sürdürülmesi gerekmektedir. İlgi kavramı analiz birimi olarak motivasyonel yönelimleri temel alabilir. Bu analiz hem bilişsel hem duyuşsal alan yeterliklerinin incelenmesi temelinde gerçekleştirilebilir. Tekil analizlerin kapsamının genişletilmesi sonucunda ilginin kavramsal düzeyde öz-düzenlemeli öğrenmenin temel varsayımlarına yaklaştığı görülür. İlginin bir diğer yönü kişilerin duygusal deneyimlerinin anlaşılmasında önemli bir yere sahip olmasıdır. İlginin duygulara benzer olan yönü ağırlıklı olarak içsel bir motivasyonel yönelim olmasıdır.

Öğretim ortamlarında sıkça soyut olan pek çok kavramın öğretilmesi yönünde çaba sarf edilir. Bu süreç dikkate alındığında, öğrencilerin ilgilerinin kavramsal öğrenme başarılarının ne düzeyde olacağı konusunda belirleyici olduğu söylenebilir. Sınıf ortamında değerlendirildiğinde, öğrencilerin öğretim etkinlikleri sırasında herhangi bir öğretim materyaline karşı aniden gelişen ilgilerinin üst düzeyde tutulması dersin etkili bir şekilde yürütülmesinde önem arz eder. Derse olan ilginin canlı tutulması, aktif öğrenme modellerinin de sıkça üzerinde durduğu zihinsel düşünmeye dayalı ve el becerilerine dayalı olan etkinliklerin gerçekleştirilmesinde sürecin etkili bir şekilde yürütülmesini kolaylaştırır. Öte yandan ilgi belirli öğrenme stratejilerinin kullanımını ve mevcut dikkat düzeyini bu öğrenme stratejilerine ne oranda dağıtacağımızı belirleyen yapıdadır (Wade, Schraw, Buxton ve Hayes, 1993). Aynı zamanda, süreç yoğun öğrenme etkinliklerinde gerekli olan duygusal katılımın sağlanmasında rol oynar (Schiefele, 1996).

Durumsal ilgiye ait olan bileşenlerin işlevinin eğitim alanına uygulanabilirliğini artırmak için kavramın ilişkili olduğu konu içeriği alanı ile bağlantısı incelenmelidir (Sun, Chen, Ennis, Martin ve Shen, 2008). Eğitim ortamlarının öncül değişkenlerinden biri de öğrencilerin bireysel ilgileridir. Bireysel ilgi belirli bir konunun anlaşılmasına yönelik içsel bir itki olarak görülür. Bu itkinin kendine has doğası öğrencinin bilişsel ve duyuşsal durumunu yansıtan ve bağlamlar arası bir özellik taşıyan niteliğidir. Durumsal ilgi ve bireysel ilgi esasında farklı türde ilgi kaynaklarıdır. Ancak, bu ikisinin birbirini etkilemesi muhtemeldir. Durumsal ilginin uzun vadede bireysel ilginin oluşumuna hizmet ettiğine ilişkin görüşler mevcuttur. Bu iki ilgi kaynağı arasındaki dinamik etkileşimler ne kadar artırılırsa öğrenme ortamları ve öğrenme durumları da etkili bir öğretime o denli uygun hale getirilmiş olur (Loukomies, Juuti ve Lavonen, 2015).

Fen bilimleri dersi kapsamında öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları kavramlardan biri de ısıdır. Kavrama ilişkin görüşler ağırlıklı olarak ısının ontolojik yapısına ilişkin yanlış anlayışlardan etkilenmekte ve öğrenciler ısıya ilişkin birçok kavram yanılgısı geliştirmektedir (Chiou ve Anderson, 2010). Bu durum fen bilimleri öğretiminin özellikle maddesel özellikleri durağan bir yapıdan ziyade bir süreç olarak değerlendirmesini zorunlu kılmaktadır. Soyut kavramlardan biri olması bakımından ısı ve ısı transferi konusunun öğretimi kapsamında, öğrencilerin somutlaştırmalara ihtiyaç duydukları açıktır. Ancak, öğrenme süreci içinde aktif olarak bilgiyi yapılandıracak olan öğrencilerin ısı ve ısı transferine ilişkin bireysel ilgilerinin ve durumsal ilgilerinin ne düzeyde olduğu önemlidir. Çünkü, ısı konusundaki kavram yanılgılarının farkında olan bir öğrencinin bu yanılgılarının üzerine gitmesi belirli bir ilgi düzeyini gerektirmektedir. Dolayısıyla, sınıf içi uygulamalar sırasında öğrencilerin durumsal ilgilerinin canlı tutulması anlamlı öğrenmelerin gerçekleştirilmesi için kilit role sahiptir. Bununla birlikte, öğrencilerin ifade ettikleri ilgi düzeyleri ile sınıf içinde gözlenen ilgileri çoğu zaman birbirini tutmamaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada öğrencilerin ifade edilen durumsal ilgileri ile gözlenen durumsal ilgilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı iki başlık altında verilebilir: (a) ortaokul öğrencilerinin durumsal ilgilerinin belirlenmesi ve (b) onların gözlemlenen ve ifade edilen ilgilerinin karşılaştırılmasıdır. Çalışma nitel durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Türkiye'nin güneydoğusunda yer alan bir devlet okulunda öğrenim görmekte olan otuz altıncı sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Derse katılan öğrenciler uygulamalar boyunca beşerli gruplar halinde etkinliklere katılmışlardır. Uygulamalar ısı transferi ünitesi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Her öğrenciden dersin başından sonuna kadar düzenli aralıklarla sekiz kez dersin sıkıcılığıyla ilgili görüşlerini ve nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Uygulamalar sırasında ders üç aşamalı bir şekilde kurgulanmıştır. Dersin ilk on dakikasında konuyla ilgili sorular sorularak derse başlanmıştır. Öğrenciler etkinliklere ilişkin yansıtmalarını düşün-eşleş-paylaş formlarıyla kağıda dökmüşlerdir. Dersin ikinci on dakikasında öğretmen kontrolünde gerçekleşen tartışmaların yanı sıra ısı iletimine ilişkin videolar gösterilmiştir ve ısının yayılması ile ilgili gösteri deneyleri gerçekleştirilmiştir. İlk yirmi dakikalık kısım uygulamaların ilk aşamasını oluşturmuştur. İkinci aşamada, yani üçüncü ve dördüncü on dakikalarda, sera etkisiyle ilgili bir video izletilmiş ve devamında öğrencilerin sera etkisinin avantajlarını ve

dezavantajlarını tartışmaları sağlanmıştır. Küresel ısınmadan korunma yolları, bulut oluşumu ve sıcak hava balonlarının uçma mekanizmalarının işlenmesi de bu aşamada gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların üçüncü aşamasında ise genel sınıf tartışmaları, şarkı yazma ve söyleme, şiir yazma gibi etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak ders ilgi envanteri, video kayıtları, ses kayıtları, görüşme formları ve akran değerlendirme formları kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde, videolar, dereceli puanlama anahtarı yoluyla elde edilen ilgi düzeyleri, etkinlikler, deneyler ve son olarak diğer görsel materyaller incelenmiştir. Veriler değerlendirilirken iki gözetmenin öğrencilerin dersteki durumlarına ilişkin değerlendirmeleri ve öğrencilerin derse ilişkin kendi değerlendirmelerinden faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin ifade ettikleri durumsal ilgileri ile gözlemlenen durumsal ilgilerinin farklı olduğu görülmüştür. Video analizleri sonucunda, öğrencilerin genel olarak dersler sırasında düşük olan ilgilerini ders sonunda doldurdukları formlarda yüksek göstermeye çalıştığı görülmüştür. Video analizlerini yapan iki kodlayıcının öğrencilerin gözlemlenen durumsal ilgilerinin düzeyinin tespiti yönünden farklılaştığı görülmüştür. Çalışma sonucunda ulaşılan bir başka bulgu ise öğrencilerin işbirlikli etkinlikler sırasında, özellikle de deneyler sırasında ilgilerinin sınıf genelinde artmış olmasıdır. Videolar başlangıçta öğrencilerin ilgilerini çekmektedir ancak videonun süresi uzadıkça öğrencilerin ilgilerinin düştüğü hem video gözlemlerinde hem de ifade edilen durumsal ilgi düzeylerindeki düşüşle birlikte doğrulanmıştır. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar incelendiğinde, ilgi düzeylerinin artması veya azalmasında eğlenceli olma ölçütünü dikkate aldıkları ve en çok da deneyleri eğlenceli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Fen Öğretimi, Durumsal İlgi, Isı Transferi

Kaynakça

Chiou, G. L., & Anderson, O. R. (2010). A study of undergraduate physics students' understanding of heat conduction based on mental model theory and an ontology–process analysis. *Science Education*, *94*(5), 825-854.

Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of educational research*, *70*(2), 151-179.

Loukomies, A., Juuti, K., & Lavonen, J. (2015). Investigating situational interest in primary science lessons. *International Journal of Science Education*, *37*(18), 3015-3037.

Schiefele, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary educational psychology*, *21*(1), 3-18.

Sun, H., Chen, A., Ennis, C., Martin, R., & Shen, B. (2008). An examination of the multidimensionality of situational interest in elementary school physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, *79*(1), 62-70.

Wade, S. E., Schraw, G., Buxton, W. M., & Hayes, M. T. (1993). Seduction of the strategic reader: Effects of interest on strategies and recall. *Reading Research Quarterly*, 93-114.

(10955) İşbirlikli Öğrenme ve Yedi İlkenin Kimyasal Denge Konusunda Maddenin Tanecikli Yapısının Anlaşılmasına Etkisi

MUSTAFA ALYAR *Atatürk Üniversitesi*
SEDA OKUMUŞ *Atatürk Üniversitesi*
KEMAL DOYMUŞ *Atatürk Üniversitesi*
PELİN YILDIRIM *Atatürk Üniversitesi*

Problem Durumu

Kimyasal denge konusunun anlaşılması temel kimya konularının anlaşılmasında önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin kimyasal denge konusu ile ilgili birtakım yanılgılara sahip oldukları literatürde ifade edilmektedir (Morgil, Erdem & Yılmaz, 2003; Bilgin & Geban, 2001; Ültay, Durukan & Ültay, 2015). Bir kimyasal reaksiyon gerçekleşirken makro boyutta bazı değişimler gözlenebilmektedir(renk değişimi, hacim vs.) fakat bu değişimler mikro boyutta gözlenememektedir. Dolayısıyla bu şekilde gerçekleşen reaksiyonlar öğrenciler tarafından kavramsal anlamda anlaşılamamakta ve bazı kavram yanılgılarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Smith & Villarreal, 2015; Talanquer, 2011). Bu şekilde soyut olarak öğrenilmesi zor olan kimya kavramlarının öğrenilmesinde bir çok kavram yanılgısı ortaya çıktığı ve daha sonra öğrenilen konuların eksik veya tamamıyla yanlış öğrenildiği görülmektedir. Bundan dolayı mikro boyutta gerçekleşen reaksiyonların anlaşılmasının sağlanabilmesi için farklı yöntemler kullanılmaktadır. Öğrencilerin kavramsal anlamalarını geliştirilmesinde yapılandırmacı anlayışa uygun öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin de kullanılması öğrencilerin bilgiyi içselleştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu bakımdan öğrencinin sürece aktif olarak katılmasının yanında öğretmene de sorumluluklar yükleyen işbirlikli öğrenmenin okuma yazma uygulama (OYU) yönteminin yedi ilke ile birlikte kullanılmasının öğrencilerin kimyasal denge reaksiyonlarında maddenin tanecikli yapısının kavramsal boyutta öğrenme sürecinde etkili olacağı düşünülmektedir. İşbirlikli öğrenmenin öğrenciler arası işbirliği ve yardımlaşmayı sağlayarak etkin öğrenmeyi gerçekleştirmesi (Doymuş, 2008) bu fikri güçlendirmektedir. Chickering ve Gamson (1987) aktif öğrenme yöntemlerinin etkililiğini arttırmak için aktif öğrenme yöntemleri ile iyi bir eğitim ortamını sağlayan yedi ilkenin eğitim sürecinde uygulanması gerektiğini belirtmektedir (Şimşek, Aydoğdu ve Doymuş, 2012). Öğrenci-fakülte etkileşiminin sağlanması, öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması, aktif öğrenmenin kullanılması, anlık geribildirimlerin verilmesi, görevlerin zamanında yapılmasının sağlanması, üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verilmesi ve farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olunması (Chickering ve Gamson, 1987) şeklinde ifade edilen bu yedi ilke eğitimde verimi arttırmakta ve öğrencileri öğrenmeye güdülemektedir. İlköğretim lise ve üniversite öğrencilerinin yanı sıra fen bilgisi öğretmenlerinin de maddenin tanecikli yapısını anlamada çeşitli yanılgılara sahip olduğu (Adadan, 2014; Smith & Villarreal, 2015) düşünüldüğünde; ilerde öğrencilere feni öğretecek olan fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin, temel kimya konularını öğrendikleri birinci sınıf seviyesinde temel kavramları çok iyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bu araştırmada fen bilgisi öğretmenliği programı birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerin çökelme reaksiyonlarını işbirlikli öğrenme ve iyi bir eğitim için yedi ilke kullanılarak tanecik boyutta anlamalarını sağlamak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ön test–son test karşılaştırmalı grup yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. İki deney grubu ile yürütülen çalışmada gruplar, işbirlikli öğrenmenin okuma yazma uygulama(OYU) yönteminin uygulandığı işbirlikli öğrenme grubu (İÖG, N=25), işbirlikli öğrenmenin okuma yazma uygulama (OYU) yöntemi ve iyi bir eğitim için yedi ilkenin birlikte uygulandığı işbirlikli yedi ilke grubu (İYİG, N=24) olmak üzere iki deney grubundan oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla kimyasal denge konusu ile ilgili tanecikli yapı testi (TYT) kullanılmıştır. Test maddeleri oluşturulurken kimyasal denge konusu kapsamlı bir şekilde gözden geçirilmiş ve tanecik boyutta anlaşılabilecek şekilde uygun kavramlar seçilmiştir. Bu inceleme sürecinde ve öğrenilecek kavramların seçiminde konunun uzmanı olan kişilerle sürekli fikir alış verişinde bulunulmuştur. Bu şekilde araştırma sürecine katılan öğrencilerde yeni kavram yanılgılarının oluşmasının önüne geçilmesi amaçlanmıştır. TYT iki açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Soruların geçerliği için fen bilgisi eğitiminde görevli üç uzman görüşüne başvurulmuş, güvenirliği için ise uzmanların soruları cevaplama tutarlılığına bakılmıştır. Sorulardaki hatalar düzeltilmiş ve test son halini almıştır. TYT uygulamadan önce grupların denkliğini belirlemek ve öğrencilerin kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla ön test olarak uygulanmıştır. Uygulamadan sonra ise işbirlikli öğrenme ve iyi bir eğitim için yedi ilkenin kavramsal anlamaya etkisini belirlemek ve öğrencilerde var olan yanılgıların devam edip etmediğini belirlemek amacıyla son test olarak uygulanmıştır. TYT'nin ön ve son test olarak uygulanması sonucu elde edilen verilerin analizinde bağımsız t testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

TYT'nin ön test verilerine yapılan bağımsız t testi sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Son test verilerine uygulanan bağımsız t testi sonuçlarına göre son testte gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<0,05$). Bu fark İşbirlikli öğrenme grubuna karşı İşbirlikli öğrenmenin yedi ilke ile birlikte uygulandığı grubun lehine tespit edilmiştir ($p<0,05$). Daha önce birçok çalışmada olduğu gibi işbirlikli öğrenme yöntemlerinden OYU yönteminin öğrencilerin maddenin tanecikli yapısını anlamasında başarılı bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. TYT'nin kavramsal olarak incelenmesi sonucunda uygulama öncesinde çoğu öğrencide kavram yanılgılarının olduğu; uygulama sonrasında da bazı öğrencilerde kavram yanılgılarının hala devam ettiği belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin kimyasal denge konumundaki bir reaksiyonda hareket olmadığı, girenler ve ürünlerin konsantrasyonlarının eşit olduğu ileri reaksiyon

ve geri reaksiyonun aynı kabın farklı noktalarında gerçekleştiği şeklinde yanılgılar tespit edilmiştir. İşbirlikli öğrenme ve yedi ilkenin birlikte kullanılmasının kavramsal anlamalar noktasında daha etkili olduğu belirlenmiştir. Soyut kavramlar içeren kimya dersinin diğer konularının da öğrenciler tarafından anlaşılmasında işbirlikli öğrenme ve yedi ilkenin birlikte kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yedi ilke, maddenin tanecikli yapısı, kimyasal denge, OYU

Kaynakça

Adadan, E. (2014). Investigating the influence of pre-service chemistry teachers' understanding of the particulate nature of matter on their conceptual understanding of solution chemistry. Chemistry Education Research and Practice, 15, 219-238.

Bilgin, İ. & Geban, Ö. (2001). Benzeşim(analoji) yöntemi kullanarak lise 2. sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*, 26-32.

Chickering, A. W. & Gamson, Z. (1987). Seven principles of good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin, 39* (7), 3-7.

Doymuş, K. (2008). Teaching chemical bonding through jigsaw cooperative learning. *Research in Science & Technological Education, 2*6 (1), 47-57.

Eilks, I. & Gulacar, O. (2016). A colorful demonstration to visualize and inquire into essential elements of chemical equilibrium. *Journal of Chemical Education, 93*(11), 1904-1907.

Morgil, İ., Erdem, E. & Yılmaz, A. (2003). Kimya eğitiminde kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25*, 246-255.

Smith, K.C. & Villarreal, S. (2015). Using animations in identifying general chemistry students' misconceptions and evaluating their knowledge transfer relating to particle position in physical changes. *Chemical Education Research and Practice, 16*, 273.

Talanquer, V. (2011). Macro, submicro, and symbolic: the many faces of the chemistry "triplet". *International Journal of Science Education, 33* (2), 179–195.

Ültay, N., Durukan, Ü.G. & Ültay, E. (2015). Evaluation of the effectiveness of conceptual change texts in the REACT strategy. *Chemical Education Research and Practice, 16,* 22-38.

(10964) Fizik Laboratuvarında Gerçekleştirilen Elektrik Deneylerinin Arduino Programı İle Yeniden Düzenlenmesi

ESMA BULUŞ KIRIKKAYA *Kocaeli Üniversitesi*

BİLLUR BAŞARAN *Kocaeli Üniversitesi*

Problem Durumu

Arduino açık kaynaklı bir fiziksel programlama platformudur.Tek başına bir bilgisayar gibi düşünülebilir. Arduino sadece mikrodenetleyici kartlardan meydana gelmeyip geniş kütüphanesi, örnek projeleri ve öğrenimi kolay diliyle en çok tercih edilen proje geliştirme platformudur. Arduino kartlar çok kolay temin edilebilmekte ve programlama da daha eğlenceli bir hal almaktadır. Arduino' nun sahip olduğu geliştirme ortamının kullanımı ve anlaşılması kolay olduğu için eğitimde kullanımı oldukça yaygınlaşmaya başlamıştır. Arduino ve benzeri programların artmasıyla Türkiye'deki kamu ve özel eğitim kurumlarının da bu gelişmelerden etkilenerek kodlama ve mühendislik eğitimine önem vermeye başladığı açıkça görülmektedir. Milli eğitim bakanlığının hazırladığı yeni müfredata göre fen bilimleri dersi kapsamında fen ve mühendislik uygulamaları yeni bir ders içeriği olarak dikkat çekmektedir.Teknolojiye yönelik uygulamalar müfredat içeriğinde "öğrencilerin mühendislik ve bilim arasındaki bağlantıyı kurmalarına, disiplinlerarası etkileşimi anlamalarına ve öğrendiklerini yaşantısal hale getirerek dünya görüşlerinin gelişmesine yardımcı olmaktadır." (MEB, 2017) şeklinde yer almaktadır. Dördüncü sınıftan başlayarak sekizinci sınıfın sonuna kadar her dönemin son ünitesi olarak fen ve mühendislik uygulamaları eklenmiş ve her dönem sonu öğrencilerden yeni ürünler tasarlamaları istenmiştir. Burdan yola çıkarak, fen bilimlerinde mühendislik eğitimi ile ilgili yeniliklerin her geçen gün önem kazanarak artmaya devam ettiği söylenebilir. Yıldırım ve Altun (2015), yaptıkları çalışmada fen, teknoloji, matematik ve mühendislik uygulamalarının öğrencilerin başarılarını geliştirmede etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bir çok özel okul da yeni müfredatın yanı sıra artık ilköğretimden başlayarak öğrencilere temel kodlama dersleri vermekte ve öğrencilerin tasarımlarını projeye çevirme şansı sağlamaktadır. Kodlama dersleri içinde, çoğunlukla kolay anlaşılabilmesi nedeniyle Arduino programı tercih edilmektedir. Bu tür programların doğru öğrenilmesi ve öğrencilerin projelerini geliştirebilmeleri için en önemli unsurlardan biri onları yönlendirecek olan öğretmenlerin gerekli eğitimi alarak en iyi şekilde yol gösterebilmeleridir. Bu durum düşünüldüğünde öğretmen eğitiminde bu tür programlara yer verilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Fen bilimleri öğretmen adaylarına alan bilgisi ve pedegojik formasyon derslerinin yanı sıra fen bilimlerinde kullanılabilecek programlar ve bu programların çalışma sistemlerine yönelik uygulamalar da gösterilerek her yönden donanımlı öğretmenler yetiştirilebilir. Bunun için de özellikle fen bilimleri eğitiminde laboratuvarda yapılan uygulamalar gözlem yapma ve veri elde etme gibi özellikleriyle büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Bununla birlikte, yurt dışında yapılan çalışmalarda laboratuvar uygulamalarının teknoloji kullanılarak öğretilmesinin öğrenciler için daha cazip olduğu belirlenmiştir (Cameron, 2005). Laboratuvar dersleri teknoloji kullanılarak gerçekleştirildiğinde, derse yönelik motivasyon artmakta, ve öğrenciler daha fazla bilimsel süreç becerileri kazanmaktadırlar (Çayır, 2010; Şenol, 2012). Hoffer (2012) yaptığı çalışmada lise düzeyindeki öğrencilerin Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) eğitimini daha iyi almaya ihtiyaç olduğunu vurgulayarak bu ihtiyacı karşılamak için eğitici eşliğinde çeşitli elektronik bileşenler içeren bir dizi laboratuvar çalışması hazırlamıştır. Arduino gibi mühendislik programlarının temel düzeyde öğretmen adaylarına tanıtılması ve uygulanması, öğretmen olarak göreve başladıklarında bu tür programların varlığından haberdar olmaları ve öğrencilere birçok proje ve uygulama yaptırabilmeleri açısından önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında Genel Fizik 2 Laboratuvarı deslerinde elektrik deneylerinin Arduino programını katarak tasarlanması amaçlanmıştır. Bu nedenle bu çalışmada esas olarak Arduina programının laboratuvar derslerine nasıl entegre edileceği anlatılmaktadır. Takip eden çalışmalarda da Arduina programı ile desteklenmiş bu deneyleri, öğretmen adaylarının gerçekleştirmesini sağlayarak onlarda bu ve benzeri programların kullanımına yönelik bir farkındalık, istek ve heves yaratarak mesleki yeterliklerine yeni bir yeterlik katmak amaçlanmaktadır. Bu amaçla fen bilgisi öğretmenliği birinci sınıf Genel Fizik 2 laboratuvar dersi içerikleri göz önüne alınarak hangi konularda Ardunia programı ile desteklenebileceği araştırılmıştır. Önceden düzenlenmiş laboratuar föyleri tek tek gözden geçirilmiş hangi deneyler için Ardunio programıyla uygulamalar eklenebileceği planlanmıştır. Genel Fizik 2 laboratuvarında uygulanan 12 deneyden 8'i Arduino kodlarıyla hazırlanan uygulamalarla zenginleştirilmiştir. Ayrıca ilk iki haftanın programına, Arduino kartı ve uygulamalar süresince kullanılacak olan başlıca kodların tanıtılacağı dersler ve sunumlar hazırlanmış ve Arduina kartının diğer devre elemanlarıyla bağlantılarının nasıl kurulacağı açıklanmıştır. Laboratuvar deney föyleri öğrencilerin kolay anlayabileceği şekilde düzenlenerek açıklamalara ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Her deney sonrası yapılan uygulamaların sonunda deneyde kullanılan Arduino kodlarında ne gibi değişiklikler yapılabileceği, bu değişikliklerin programa nasıl yansıtılabileceği ve başka hangi devrelerin kurulabileceği gibi düşündürücü sorular yöneltilerek öğrencilerin uygulamayı aktif olarak kullanmasını sağlayacak yönergeler düzenlenmiştir. Öğrencilerin her hafta laboratuvar uygulamalarını kapsayan klasik rapor yazımı yerine Arduino kodlarının ve uygulamanın kullanımına yönelik sorulara verdikleri yanıtlar ile laboratuvar çalışmalarını özetleyen bir elektronik poster hazırlamalarını sağlayacak bilgiler ilk haftaki deney föylerinde öğrencilerle paylaşılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversitemizin öğrencilere ve öğretim elemanlarına sunduğu elektronik destek siteminden yararlanmak üzere başvurulmuş ve hazırlanan laboratuvar föyleri öğrencilerle haftalık olarak bu sistem üzerinden paylaşılması sağlanmıştır. Ayrıca Arduino programına ilişkin sunumların, tanıtımların ve çizim programına ilişkin bilgilerin öğrencilerle yine bu elektronik ortamda paylaşılması planlanmaktadır. Laboratuvarda bu çalışmayı yürütecek yardımcı personel için eğitimler düzenlenmiştir. Föylerin yeniden düzenlenmesinden sonra iki alan uzmanı ile de paylaşılarak görüş alınmıştır. Öğrencilerin elektrikle ilgili konularda, hem yaparak yaşayarak öğrenmesine katkıda bulunacak hem de kodlama ve basit düzeyde programlama bilgisi ile teknolojiyi laboratuarda en etkin bir biçimde kullanmasını sağlayacak bir ortam için gerekli düzenlemeler ve tasarımların yapılması kendilerini geliştirmelerinde önemli bir fırsat olacaktır. Bu düşünceyle böyle bir düzenlemenin fizik laboratuvar uygulamaları için gerçekleştirilmesi ve yaygınlaştırılması önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Arduino programı, fizik laboratuvarı, elektrik deneyleri, fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri

Kaynakça

Arduino (2016). Arduino - Home Page. Retrieved 20/06/2016 From: http://arduino.cc/en/

Cameron, R. G. (2005). Mindstorms Robolab: Developing Science Concepts During a Problem Based Learning Club, The Master Thesis, Department of Curriculum, Teaching and Learning, The University of Toronto, Canada.

Çayır, E. (2010). Lego-Logo ile Desteklenmiş Öğrenme Ortamının Bilimsel Süreç Becerisi ve Benlik Algısı Üzerine Etkisinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya

Dökmetaş, G. (2016). Arduino Eğitim Kitabı. İstanbul: Dikeyeksen

Hoffer, B, M. (2012). Satisfying STEM Education Using the Arduino Microprocessor in C Programming. *Shool Of Graduate Studies*

MEB. (2017). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4., 5., 6., 7., 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

Şenol, K, A (2012) Robotik Destekli Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları: Robolab, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü

Yıldırım, B. & Altun, Y.(2015). STEM Eğitim ve Mühendislik Uygulamalarının Fen Bilgisi Laboratuar Dersindeki Etkilerinin İncelenmesi, *El-Cezerî Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2(2); 28-40.

(10979) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Yeni Bir Yaklaşım: Argüman Temelli Sorgulayıcı Araştırma

SÜMEYYE ERENLER — *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi*

PINAR SEDA ÇETİN — *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

Problem Durumu

Fen programının nihai amacı bireylerin bilim okuryazarı olarak yetiştirilmesidir. Bilim okuryazarlığı, tanımı göz önünde bulundurulduğunda bireyin bilgiye ulaşması kadar öğrendiği bilgiyi paylaşabilmesi ve okuyucuyu ikna edebilmesi için iyi yapılandırılmış bir yazma anlayışı geliştirmesi gerekmektedir. Wallace ve Hand (2004) fen öğretiminde kullanılan yazma uygulamalarının, bilim insanlarının kullandığı yazma dilinin sahip olduğu bazı karakteristik özelliklere sahip olması gerektiğini ve aynı zamanda öğrencilerin bilimsel kavramları öğrenmelerine yardımcı olacak pedagojik bir araç olması gerektiğini belirtmiştir. Hand ve Prain (2002) çağdaş fen okuryazarlığı düşüncesinin öğrencilerde görülebilmesi için öğrencilerin bilgiyi paylaşması ve gelenekselden farklı bir yazma anlayışı geliştirmesi gerektiğini savunmuştur. Aynı zamanda, öğrencilerin bilimsel bir dille yazdıkları yazılar fen konularını daha iyi anlamalarına ve bilimsel bilgiyi yapılandırmalarına olanak sağlamaktadır. Sampson, (2014) yazmanın anlamlı öğrenmeyi destekleyeceğini belirtmiştir. Çünkü öğrenci yazdığı metni gözden geçirerek düzenlemeler ve değişiklikler yapmaktadır. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda yazma eylemi kompleks bilişsel bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Fen öğretiminde öğrencilerin bilim insanı gibi çalışabileceği ve bu çalışmalarını bilimsel bir dille yazarak paylaşıma açabileceği öğrenme ortamlarının başında fen laboratuvarları gelmektedir. Ancak fen laboratuvarlarında yapılan uygulamaların bir dizi talimatlar şeklinde yürütülmesinin öğrencilerin pek çok ayrıntıyı atlayarak yüzeysel bir şekilde deneyleri geride bıraktığı bilinmektedir (Poock, 2005, Robinson ve Yuan, 2005). Bu şekilde yürütülen laboratuvar çalışmalarında öğrenciler, gözlem yapma, ölçme ve veri toplama gibi süreçleri yaşarken yöntem belirleme, araştırma tasarlama ve uygulama, veri toplama ve verileri yorumlama, sonuçlardan çıkarım yapma gibi deneyimlere sahip olamamaktadır. (DeTure, Fraser, Giddings ve Doran, 1995; Germann, Aram ve Burke, 1996, akt.; Keys, 2000). Laboratuvar ortamları, öğrencilerin bilimsel kavramları öğrendiği ve bilim insanı gibi çalıştığı, süreci kendi tasarladığı ve bu çalışmasını bilimsel bir dille raporlayabileceği şekilde oluşturulmalıdır.Bu bağlamda, bireylerin iddialarını, topladıkları verilerden elde ettikleri kanıtlarla destekleyerek tartışmalarını temel alan yeni bir laboratuvar yaklaşımı olan Argüman Temelli Sorgulayıcı Araştırma (ATSA) mevcut laboratuvar yöntemlerinden daha gerçekçi ve otantik bir yaklaşımdır. Çünkü bu yaklaşım öğrencilere kendi araştırma sorularını tasarlama, bilimsel argümantasyon yapma, eleştirel rapor yazma ve değerlendirme gibi fırsatlar sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin öğrenme ve yazma becerilerinin gelişmesini desteklemektedir (Sampson ve Walker, 2012). ATSA'nın (1)Görevi ve yönlendirici araştırma sorusunu tanımlamak, (2)Araştırma yöntemini tasarlamak ve veri toplamak, (3)Verileri analiz etmek ve araştırma sorusuna geçici bir argüman üretmek, (4)Argümantasyon, (5)Açık ve yansıtıcı tartışma, (6)Araştırma raporu yazmak, (7)Akran Değerlendirmesi yapmak, (8)Araştırma raporlarını düzenleyerek tekrar sunmak şeklinde belirtilen sekiz basamağı bulunmaktadır (Sampson, Carafano, Enderle, Fannin, Grooms, Southerland, Stallworth, & Williams, 2014).

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı, Argüman Temelli Sorgulayıcı Araştırma yaklaşımıyla temellendirilmiş laboratuvar uygulamalarının öğretmen adaylarının yazma becerilerine olan etkisini incelemektir. Çalışma, fen öğretimi laboratuvar uygulamaları dersi kapsamında, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği bölümünde üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Çalışmaya 16 erkek 34 kız olmak üzere 50 öğretmen adayı katılmıştır. Grubun yaş aralığı 19 ile 22 arasında değişmektedir. Çalışma 12 haftalık süreç içerisinde yürütülmüştür. Öğretmen adayları, fen öğretimi laboratuvar uygulamaları dersini almadan önce yazılı anlatım, sözlü anlatım ve mevcut laboratuvar yöntemleriyle sürdürülen genel fizik laboratuvarı, genel kimya laboratuvarı, genel biyoloji laboratuvarı derslerini almışlardır. Araştırma süresince öğretmen adayları yoğunluk, çözünürlüğe etki eden faktörler, dayanıklılık, enzimlerin aktivasyonuna etki eden faktörler, suyun kalitesinin ölçülmesiyle ilgili etkinlikleri Argüman Temelli Sorgulayıcı Araştırmanın 8 basamağına uygun olarak araştırmıştır. Her etkinlik sonunda öğretmen adayları yaptıkları uygulamalar için rapor hazırlamıştır. Öğretmen adaylarının yazma becerilerinin incelenmesi amacıyla yazılan raporlar, Sampson, Enderle, Grooms ve Witte (2013) tarafından hazırlanan "Bilimsel Yazma Becerileri Değerlendirme Rubriği" kullanılarak değerlendirilmiştir. Formun değerlendirmesi 0-2 puan arasında yapılmaktadır. "0" beklenen durumun gözlemlenmediğini "2" ise beklenen durumun en iyi şekilde sunulduğunu ifade etmektedir. Formdan alınabilecek en yüksek puan 48 dir. Her bölümün değerlendirme kriterleri form üzerinde belirtilmiştir. Öğretmen adaylarının raporlarından elde edilen puanların güvenirliği sağlanması amacıyla raporların %10 luk kısmı iki uzman ile birlikte okunmuştur. Raporlardan elde edilen veriler tekrarlı ölçümler için ANOVA yapılarak öğretmen adaylarının haftalar içerisindeki gelişimi incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının yazma becerilerinde haftalar boyunca anlamlı bir gelişim olduğu görülmüştür ($p<.05$). Öğretmen adaylarının yazma becerilerindeki gelişimin ATSA'nın rapor yazma basamağının gelenekselleşmiş laboratuvar raporlarından çok daha farklı bir içeriğe sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu basamakta raporu yazan öğretmen adayı, yazdığı raporun akran değerlendirmesine gideceğinin bilincinde olduğu için raporun karşı tarafı ikna edebilecek özelliklere sahip olması gerektiğinin bilincinde olarak yazmaktadır. Öğrencilerin oluşturdukları argümanları bilimsel bir şekilde yazıya dökmeleri, öğrencilerin yazma becerilerini geliştiriken aynı zamanda fen konularını anlamalarına ve bilimsel bilginin yapılandırılmasına da imkan tanıdığı düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında ATSA'nın fen öğretiminin amaçlarına hizmet edebilecek bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: argümantasyon, argüman temelli sorgulayıcı araştırma, fen laboratuvarı, yazma becerileri

Kaynakça

Keys, C.W. (2000). Investigating the thinking processes of eighth grade writers during the composition of a scientific laboratory report. *Journal of Research in Science Teaching, 37*(7), 676–690.

Poock, J. R. (2005). *Investigating the effectiveness of implementing the science writing heuristic on student performance in general chemistry*. Yayımlanmamış doktora tezi, State University, Ames, USA.

Rivard, L. P., Straw, S. W., 2000. The effect of talk and writing on learning science: an exploratory study. Science Education, 84: 566–593.

Sampson V. ve Walker J. (2012). Argument-Driven Inquiry as a way to help undergraduate students write to learn by learning to write in chemistry. *International Journal of Science Education*, 34(10), 1443-1485, DOI: 10.1080/09500693.2012.667581

Sampson, V., Carafano, P., Enderle, P., Fannin, S.,Grooms, J., Southerland, S. A., Stallworth,C., & Williams K. (2014). Argument-Driven Inquiry in Biology: Lab Investigations for 9-12.Arlington,VA:NSTAPress.

Sampson, V., Enderle, P., Grooms, J., & Witte, S. (2013). Writing to learn and learning to write during the school science laboratory: Helping middle and high school students develop argumentative writing skills as they learn core ideas. *Science Education*, 97(5), 643-670.

(10993) İşbirlikli Öğrenme, Yedi İlke ve Modellerin Çökelme Reaksiyonlarında Maddenin Tanecikli Yapısının Anlaşılmasına Etkisi

SEDA OKUMUŞ *Atatürk Üniversitesi*
MUSTAFA ALYAR *Atatürk Üniversitesi*
KEMAL DOYMUŞ *Atatürk Üniversitesi*
PELİN YILDIRIM *Atatürk Üniversitesi*

Problem Durumu

Kimyasal reaksiyonlar konusunun anlaşılması temel kimya konularının anlaşılmasında önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin kimyasal reaksiyonlar ile ilgili birtakım yanılgılara sahip oldukları literatürde ifade edilmektedir (Yan & Talanquer, 2015; Ültay, Durukan & Ültay, 2015). Bir kimyasal reaksiyon gerçekleşirken makro boyutta bazı değişimler gözlenebilmektedir (renk değişimi, hacim vs.) fakat bu değişimler mikro boyutta gözlenememektedir. Dolayısıyla bu şekilde gerçekleşen reaksiyonlar öğrenciler tarafından kavramsal anlamda anlaşılamamakta ve bazı kavram yanılgılarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Smith & Villarreal, 2015; Talanquer, 2011). Mikro boyutta gerçekleşen reaksiyonların anlaşılmasının sağlanabilmesi için farklı yöntemler kullanılmaktadır. Öğrencilerin kavramsal anlamalarını iyileştirmede ve mikro boyuttaki olayları zihinlerinde canlandırmalarında modellerin kullanılmasının etkili bir yol olduğu literatürde ifade edilmiştir (Eilks & Gulacar, 2016). Modellerin doğru yerde ve doğru şekilde kullanılmasının günlük hayatta gözlemlenebilen makro boyuttaki olaylar ile soyut mikro boyuttaki olaylar arasında köprü görevi gördüğü bilinmektedir (Wang, Chi, Hu & Cheng, 2014). Öğrencilerin kavramsal anlamalarını geliştirilmesinde modellerin yanı sıra yapılandırmacı anlayışa uygun öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin de kullanılması öğrencilerin bilgiyi içselleştirmelerine yardımcı olacaktır. Bu bakımdan öğrencinin sürece aktif olarak katılmasının yanında öğretmene de sorumluluklar yükleyen işbirlikli öğrenmenin okuma yazma uygulama (OYU) yönteminin modellerle birlikte kullanılmasının öğrencilerin çökelme reaksiyonlarında maddenin tanecikli yapısının kavramsal boyutta öğrenme sürecinde etkili olacağı düşünülmektedir. İşbirlikli öğrenmenin öğrenciler arası işbirliği ve yardımlaşmayı sağlayarak etkin öğrenmeyi gerçekleştirmesi (Doymuş, 2008) bu fikri güçlendirmektedir. Chickering ve Gamson (1987) aktif öğrenme yöntemlerinin etkililiğini arttırmak için aktif öğrenme yöntemleri ile iyi bir eğitim ortamını sağlayan yedi ilkenin eğitim sürecinde uygulanması gerektiğini belirtmektedir. Öğrenci-fakülte etkileşiminin sağlanması, öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması, aktif öğrenmenin kullanılması, anlık geribildirimlerin verilmesi, görevlerin zamanında yapılmasının sağlanması, üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verilmesi ve farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olunması (Chickering ve Gamson, 1987) şeklinde ifade edilen bu yedi ilke eğitimde verimi arttırmakta ve öğrencileri öğrenmeye güdülemektedir. İlköğretim lise ve üniversite öğrencilerinin yanı sıra fen bilgisi öğretmenlerinin de maddenin tanecikli yapısını anlamada çeşitli yanılgılara sahip olduğu (Adadan, 2014; Smith & Villarreal, 2015) düşünüldüğünde; ilerde öğrencilere feni öğretecek olan fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin, temel kimya konularını öğrendikleri birinci sınıf seviyesinde temel kavramları çok iyi öğrenmeleri gerekmektedir. Bu araştırmada fen bilgisi öğretmenliği programı birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerin çökelme reaksiyonlarını işbirlikli öğrenme, iyi bir eğitim için yedi ilke ve modeller kullanılarak tanecik boyutta anlamalarını sağlamak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ön test–son test karşılaştırmalı grup yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Dört deney grubu ile yürütülen çalışmada gruplar, işbirlikli öğrenmenin okuma yazma uygulama (OYU) yönteminin uygulandığı işbirlikli öğrenme grubu (İÖG, N=25), OYU yöntemi ve iyi bir eğitim için yedi ilkenin birlikte uygulandığı işbirlikli yedi ilke grubu (İYİG, N=24) ve OYU yöntemi, iyi bir eğitim için yedi ilke ve modellerin birlikte uygulandığı işbirlikli yedi ilke model grubu (İYİMG, N=23) şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla çökelme reaksiyonları ile ilgili tanecikli yapısı testi (TYT) kullanılmıştır. TYT iki açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Soruların geçerliği için fen bilgisi eğitiminde görevli üç uzman görüşüne başvurulmuş, güvenirliği için ise uzmanların soruları cevaplama tutarlılığına bakılmıştır. Sorulardaki hatalar düzeltildikten sonra test son halini almıştır. TYT uygulamadan önce grupların denkliğini belirlemek ve öğrencilerin kavram yanılgılarını tespit etmek amacıyla ön test olarak uygulanmıştır. Test uygulamadan sonra ise işbirlikli öğrenme, iyi bir eğitim için yedi ilke ve modellerin kavramsal anlamaya etkisini belirlemek ve öğrencilerde var olan yanılgıların devam edip etmediğini belirlemek amacıyla son test olarak uygulanmıştır. TYT'nin ön test ve son test olarak uygulanması sonucu elde edilen verilerin analizinde ANOVA kullanılmıştır. ANOVA sonuçlarına göre gruplar arasında fark tespit edilmiş bu farkın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar eşit dağıldığı için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheeffe testi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

TYT'nin ön test verilerine yapılan ANOVA sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Son test verilerine uygulanan ANOVA sonuçlarına göre son testte gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<0,05$). Bu farkın hangi gruplar lehine olduğunu belirlemek amacıyla varyanslar eşit dağıldığı için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheeffe testi uygulanmıştır. Scheeffe testi sonuçlarına göre İÖG ile İYİMG arasında İYİMG lehine ve İYİG ile İYİMG arasında İYİMG lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<0,05$). Daha önce birçok çalışmada olduğu gibi işbirlikli öğrenme yöntemlerinden OYU yönteminin öğrencilerin maddenin tanecikli yapısını anlamasında başarılı bir yöntem olduğu tespit edilmiştir. TYT'nin kavramsal olarak incelenmesi sonucunda uygulama öncesinde çoğu öğrencide kavram yanılgılarının olduğu; uygulama sonrasında da bazı öğrencilerde kavram yanılgılarının hala devam ettiği belirlenmiştir. Soyut kavramlar

içeren kimya dersinin diğer konularının da öğrenciler tarafından anlaşılmasında işbirlikli öğrenme ve modellerin birlikte kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yedi ilke, maddenin tanecikli yapısı, çökelme reaksiyonları, OYU, model,

Kaynakça

Adadan, E. (2014). Investigating the influence of pre-service chemistry teachers' understanding of the particulate nature of matter on their conceptual understanding of solution chemistry. Chemistry Education Research and Practice, 15, 219-238.

Chickering, A. W. & Gamson, Z. (1987). Seven principles of good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin, 39* (7), 3-7.

Doymuş, K. (2008). Teaching chemical bonding through jigsaw cooperative learning. *Research in Science & Technological Education, 2*6 (1), 47-57.

Eilks, I. & Gulacar, O. (2016). A colorful demonstration to visualize and inquire into essential elements of chemical equilibrium. *Journal of Chemical Education, 93*(11), 1904-1907.

Smith, K.C. & Villarreal, S. (2015). Using animations in identifying general chemistry students' misconceptions and evaluating their knowledge transfer relating to particle position in physical changes. *Chemical Education Research and Practice, 16*, 273.

Talanquer, V. (2011). Macro, submicro, and symbolic: the many faces of the chemistry "triplet". *International Journal of Science Education, 33* (2), 179–195.

Ültay, N., Durukan, Ü.G. & Ültay, E. (2015). Evaluation of the effectiveness of conceptual change texts in the REACT strategy. *Chemical Education Research and Practice, 16,* 22-38.

Wang, Z., Chi, S., Hu, K. & Cheng, W. (2014). Chemistry teachers' knowledge and application of models. *Journal of Science Education Technology, 23,* 211–226.

Yan, F. & Talanquer, V. (2015). Students' ideas about how and why chemical reactions happen: mapping the conceptual landscape. International Journal of Science Education, 37(18), 3066-3092.

(10994) Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Davranışlarındaki Değişimin İncelenmesi

ABUZER AKGÜN *Adıyaman Üniversitesi*
FUAT TOKUR *Adıyaman Üniversitesi*
ÜMİT DURUK *Adıyaman Üniversitesi*
FATMA YAZAR *Adıyaman Üniversitesi*

Problem Durumu

Çevre eğitimindeki en önemli amaç demokratik bir toplum yapısı içerisinde etkili, yaratıcı, sorumluluk sahibi ve katılımcı bireyler yetiştirilmesidir (NAAEE, 2000). Bireylerde değerler, tutumlar ve davranış yönünde gerçekleşen değişimler yaşanılabilir bir çevrenin oluşmasına ve bunun sonucunda daha iyi bir yaşam kalitesine neden olacaktır (Joseph, 2009). Çevreye yönelik olumlu tutum ve olumlu davranışların gerçekleşmesi ise bireylere verilecek çevre eğitimiyle sağlanabilir (Jernigan ve Wiersch 1978, Erten 2004). Bireylere temel eğitimden başlayarak yükseköğretime kadar eğitim vermemize rağmen çevreye yönelik yeterli düzeyde bir duyarlılık oluşmadığı görülmektedir (Aksoy ve Karatekin, 2011).Oysaki verilecek eğitim ile çevresel sorunlara tepki gösterebilen, bunların çözümünde öneri sunan, katılım sağlayabilen, sorgulayabilen, daha sürdürülebilir bir çevreyi benimseyen, doğayla uyumlu bireyler yetiştirilmelidir (Atasoy ve Ertürk, 2008). Dünyamızın bizden sonraki nesillere daha yaşanabilir olarak bırakılması çevre eğitimiyle sağlanabilir (Altınöz, 2010). Bu eğitimin hedef kitlesini tüm insanlar oluşturmakta olup doğal kaynakların ve çevrenin korunmasına yönelik davranış değişimi amaçlanmaktadır (Şimşekli, 2001). Bu değişimin gelecekte çevre eğitimi verecek öğretmen adaylarında gerçekleşmesi ise kendi davranışsal değişimlerinin farkına varmaları bakımından oldukça önemlidir. Çünkü çevre konusunda gerekli duyarlılığa sahip, çevre okuryazarı ve sürdürülebilir çevreye yönelik olumlu tutuma sahip bireylerin yetişmesi ancak buna ilişkin davranışsal değişiminin farkında öğretmenlerle mümkün olabilecektir. Üniversitelerin Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü 3. Sınıfında çevre bilimi dersi okutulmaktadır. Bu ders kapsamında verilecek eğitimlerde teorik bilginin yanında Fen Bilimleri Öğretmen adaylarının çevreye yönelik geliştirmiş oldukları davranışların değişimine de yönelik olması gerektiği açıktır. Çünkü çevre eğitiminde çevre ile ilgili temel bilgilerin verilmesinin davranış değişikliğine neden olacağı inancına dayalı geleneksel yaklaşımın başarısız olduğu görülmeye başladığında çevre eğitimcileri kişilerin değer yargıları ve tutumları üzerinde durmaya başlamışlardır (Aydın, Doğan ve Başlar, 2007, s. 12; Aktaran: Aksoy ve Karatekin, 2011, s. 26).Eğitimin temel amacı da bireyde istendik yönde davranış değişimi meydana getirmek olup bunu sağlamak amacıyla çeşitli öğretimsel yaklaşımlar benimsenmiştir. Bunlardan biri de sorgulamaya dayalı yaklaşımdır. Bu yaklaşım; öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanmalarını sağlayan ve kendi öğrenme süreçlerinde sorgulamayı merkeze alan farklı öğretim model, yöntem ve tekniklerini içine alan bir şemsiye yapı olarak düşünülebilir (Laipply, 2004; Lim, 2001). Öğretmen adaylarının çevreye ilişkin davranışlarındaki değişimin oluşması için bireyin hem bilişsel hem de metabilişsel olarak çelişki yaşaması gerekmektedir.Çevre Bilimi dersinde bu durumun gerçekleşmesinde sorgulayıcı öğrenme süreci çevreye yönelik davranışsal değişime katkı sunması bakımından oldukça önemli bir etki oluşturacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma 2015 - 2016 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıyla Çevre Bilimi dersinde gerçekleştirilmiştir. Fen Bilimleri Öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarında meydana gelen değişimin tespit edilmesi amacıyla Çevre Bilimi dersi öncesinde ön test olarak şu sorular yöneltilmiştir: 1) Çevreyi koruma adına ne gibi ne gibi olumlu davranışlar sergilediğinizi düşünüyorsunuz? 2) Çevreye karşı ne gibi olumsuz davranışlar sergilediğinizi düşünüyorsunuz? Çevre Bilimi dersi içeriği sorgulayıcı yaklaşıma uygun bireysel ve grup etkinlikleri ile yürütülmüştür. Dönem sonunda da aynı sorular son test olarak Fen Bilimleri Öğretmen adaylarına uygulama sonrasında tekrar sorulmuş olup görüşleri yeniden alınmıştır. Bu soruların analizi iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada Fen Bilimleri Öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar kodlanmıştır. Daha sonra bu kodlar gruplandırılarak temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar ve temaların yüzdeleri ve frekansları bulunmuştur.Fen Bilimleri Öğretmen adaylarının uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında belirtmiş oldukları davranışlardaki değişim tespit edilerek tablolar halinde sunulmuştur.Tespit edilen değişim ayrıca grafik şeklinde sunulmuştur. İkinci aşamada ise her bir öğretmen adayının ön test ve son testlere vermiş oldukları cevaplar ayrı ayrı detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Bu aşamada Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının çevreye yönelik göstermiş oldukları olumsuz davranışlardan hangilerinin olumlu davranışa dönüştüğünün bireysel olarak ayrıca ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Her bir öğretmen adayında meydana gelen davranışsal değişime ilişkin bulgular karşılaştırma yapılması amacıyla tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları Fen Bilimleri Öğretmen adaylarının çevreyi koruma adına göstermiş oldukları olumlu davranışlarda önemli ölçüde bir artış ve çevreye karşı olumsuz davranışlarda önemli ölçüde bir azalış olduğunu göstermektedir. Bunlar geri dönüşüm kutularının kullanılması, gereksiz yere kağıt israfı yapılmaması, suyu ve elektriği gereksiz yere kullanmama, toplu taşıma araçlarını tercih etme vb. olarak sıralanabilir. Bunun yanında kimi öğretmen adaylarının hem ön testlerde hem de son testlerde aynı davranışlarının hatalı olduğunu ifade ettikleri görülmüştür.Buna ilişkin, bazı fen bilimleri öğretmen adayları parfüm kullanımının doğaya zarar verdiğini bildikleri halde kullanımını azalttıkları ancak yine de kullanmaya devam ettikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir.Sonuç olarak öğretmen adaylarıyla Çevre Bilimi dersinin sorgulayıcı bir çerçevede işlenmesinin

çevreye ilişkin olumsuz davranışların olumlu davranışlara dönüşümünde önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına uygun olarak bu konuda yapılacak ileriki çalışmalara ışık tutacak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevre Eğitimi, Çevre Okuryazarlığı, Sürdürülebilir Çevre

Kaynakça

Jernigan, H.D. ve Wiersch, L., 1978. DevelopingPositiveStudentAttitudeTowardthe Environment, AmericanBiologyTeacher, 40, 1, 30–35.

Şimşekli, Y. (2001). Bursa'da uygulamalı çevre eğitimi projesine seçilen okullarda yapılan etkinliklerin okul yöneticisi ve görevli öğretmenlerin gözünden değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 73-84.

NAAEE. (2000). *Excellence in EnvironmentalEducation: Guidelinesfor Learning (k-12)*. Rock Spring, GA: North AmericanAssociationforEnvironmentalEducation.

Joseph, B. (2009). EnvironmentalStudies (Second Edition). New Delhi: TataMcGraw-Hill.

Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. Sayı 65/66

Aksoy, B. ve Karatekin, K. (2011). Farklı programlardaki lisans öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *15*(3), 23-36.

Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 10. Sayı 1. Sayfa 105-122

Altınöz, N. (2010). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Şimşekli, Y.(2001).Bursa'da "Uygulamalı Çevre Eğitimi" Projesine Seçilen Okullarda Yapılan Etkinliklerin Okul Yöneticisi ve Görevli öğretmenlerin Katkısı yönünden Değerlendirilmesi, U.Ü. Eğ. Fak. Dergisi, cilt: XIV, sayı: 1,

Laipply, R.S. (2004). A Case Study of Self-EfficacyandAttitudesTowardScience in An Inquiry-BasedBiologyLaboratory. PhDThesis, AkronUniversity.

Lim, B. (2001). GuidelinesForDesigningInquiry-Based Learning On The Web: Online Professional Development of Educators. PhDThesis, Indiana University.

(11001) Fen Öğretimine Yönelik Dijital Eğitsel Oyunların İncelenmesi

HİLAL AKTAMIŞ — *Adnan Menderes Üniversitesi*
ZEREN GACAR — *Adnan Menderes Üniversitesi*
EMRAH HİĞDE — *Adnan Menderes Üniversitesi*

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz dönemde, teknolojik araçlar olan bilgisayar, tablet, akıllı telefon ve internet hayatımızın merkezinde olduğu ve bununla da birlikte gerek sınıf ortamı gerekse de sınıf dışı ortamlarda eğitim ve öğretimde sık kullanılmaya başlanan bir araç-gereç haline döndüğü gözlenmektedir (Arslan, Kırık, Çetinkaya ve Gül, 2015). Bu durumla birlikte Türkiye'nin 2023 Vizyonu ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) stratejik belgelerinin çıkarmış olduğu amaçlarda, teknolojinin eğitime entegrasyonunu içeren fen-teknoloji-mühendislik-matematik (STEM)'in ülkemizde tanımlanmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır.

Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanındaki bilgi ve becerilerin karmasını gerektiren STEM eğitimi, öğrencilere kazandırılması istenen bilimsel süreç becerilerini, bilim ve fene yönelik tutumlarını pozitif yönde şekillendirerek geliştirir. Bu nedenle gerek okullarda gerekse okul dışı etkinliklerinde yaygınlaştırılırsa öğrencilerin ilgilerinin düşük olduğu fen ve matematik alanlarında ki ilgi yükselebilir (Yamak, Bulut ve Dündar, 2014). Bu bağlamda MEB (2017) taslak fen öğretimi programı incelendiğinde STEM'e yer verildiği görülmektedir (MEB,2017) .

FATİH programı ile tabletlerin eğitim ortamına girmeye başlamasıyla teknolojinin eğitime entegrasyonuna daha fazla önem verilmeye başlandığı söylenebilir (MEB,2012c). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan EBA gibi teknoloji destekli uygulamalar da öğretmenler tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Aktay ve Keskin, 2016). Eğitimin önemli bileşeni olan çocuklar ise boş zamanlarını teknoloji destekli uygulamalarla geçirmektedir (Toran ve ark., 2016). Türkiye İstatistik Kurumu (2013) tarafından yapılan bir araştırmada Türkiye'deki 6 ila 10 yaş grubu çocukların araç olarak bilgisayarı kullanma oranları %48.2 iken kaynak olarak interneti kullanma oranları %36.9 olarak tespit edilmiştir. Çocukların interneti kullanmaya başlama yaşı 6 olarak görülmüştür. Bir diğer sonuç ise 6 ile 15 yaş aralığında ki çocukların interneti % 84.8 oran ile ödev yapmak ve öğrenmek amacıyla kullandığını ve bu çerçevede internetin önemi vurgulanmaktadır.

İçinde bulunduğumuz dönemde, öğrencilerde bilgisayar kullanımının yanı sıra tablet ve akıllı telefon kullanımının da artığı GFK [Growth From Knowledge, 2013] tarafından yapılan bir araştırmayla saptanmıştır. Bu duruma ek olarak yine Türkiye İstatistik Kurumu (2013) tarafında yapılmış olan bir araştırmaya göre ise 6 ile 10 yaş grubundaki çocukların %11 oranında akıllı telefon kullandıkları belirlenmiştir (Aktay, 2016). Bu oranın, geçen zaman göz önüne alındığında daha da artmış olacağı düşünülebilir. Toran ve ark., (2016) tarafından yapılan araştırmada ise çocukların bilgisayar ve akıllı telefonları daha çok dijital oyunları oynamak amacıyla kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların akıllı telefon ve tabletlerden oyun oynamak amacıyla kullandığı göz önüne alındığında, gelecekte akıllı telefon ve tablet kullanımının daha da artacağı ve bu araçların kullanımının eğitim-öğretim alanında önemli bir yer alması gerektiği görülmektedir (Pamuk ve ark., 2013). Ancak STEM eğitimi dikkate alındığında çocukların oynadığı dijital oyunların ne kadar eğitsel olduğu ve bu eğitsel oyunların eğitim ve öğretimde etkili bir şekilde kullanılabilme düzeylerinin tespit edilmesinin, dijital eğitsel oyunlarla ilgili eksikliklerin ve gereksinimlerin ortaya konulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Google play store'un uygulama marketleri kısmında bulunan "fen" anahtar kavramı ile çıkabilecek uygulamaların kişinin kişisel bilgi güvenliği, konu bakımından uygunluğu, eğitim-öğretim amacından sapmayan uygulamalar olmasına dikkat edilmelidir (Aktay,2016). Bu nedenle, çalışmada fen öğretimine yönelik play store'da yer alan dijital eğitsel oyunların incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmaktadır. İçerik analizi metinlerden oluşan kavramları belirlemek için yapılır ve yalnızca metin üzerinde yapılan bir çalışma değildir; resimler, televizyon programları ve görsellerin incelenmesini de konu almaktadır (Büyüköztürk ve ark. 2016). Verileri toplamak amacıyla belirlenen konular çerçevesinde üç çalışma tablosu hazırlanmıştır. İnceleme sırasında kullanmak için hazırlanan tablolar da ilk aşama olarak Google play store market kategorilerin de yer alan uygulamaların genel özellikleri; ikinci aşama olarak uygulamaların tasarım özellikleri; üçüncü aşama olarak uygulamalar konu içeriği bakımından incelenmiştir.

Çalışmanın evrenini bugüne kadar Google play store için geliştirilen tüm fen öğretimine yönelik eğitsel dijital oyunlar oluşturmaktadır. Örneklemi ise Google Play markette ''oyunlar market kategorisinde eğitici alt kategorisinde yer almış ve '' *fen''* kelimesi ile arama sonuçlarından gelen liste ile "*Diğerlerini Göster*" seçeneği seçilmeden listelenen 100 adet uygulama oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, örnekleme yöntemi olarak olasılı ve seçkisiz olmayan örnekleme olan "amaçlı örnekleme" yöntemi kullanılmaktadır. Amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacı amacına uygun ortak özelliktekileri seçer (Büyüköztürk, 2016).

Çalışma da incelenmesi amaçlanan uygulamalara ulaşmak için öncelikle Google Play Market'te "fen" anahtar kavramı ile ilgili ücretsiz uygulamalar için aramalar gerçekleştirilmiştir. Ücretsiz olarak gelen uygulamalardan hangilerinin değerlendirmeye alınacağını hangilerinin değerlendirmeye alınmayacağını belirlemek için Google Play markette arama sonucunda gelen listede çalışma tablolarındaki kriterler baz alınarak seçilen "100 Adet" oyun değerlendirmeye alınmıştır. Bunları tek bir anda değerlendirmek mümkün olmadığı için 20.11.2016 tarihinden itibaren seçilen uygulamalar not alınarak tablet bilgisayara yüklenmekte ve incelemeye devam edilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Google play store da bulunan uygulamalara genel olarak bakıldığında fen öğretimi için yeterli oyun olmadığı görülmektedir. Google play store'da eğitim kategorisinde yapılan aramalarda eğitim kategorisinde yer almasına karşın eğitimle ilgili olmayan uygulamalar olduğu görülmektedir. Var olan uygulamaların büyük bir kısmı için yabancı gramer bilgisine ihtiyaç duyulduğu ve oyunların çoğunda da Türkçe dil desteği bulunmadığı görülmektedir. Var olan Türkçe uygulamaların ise daha çok ders anlatma içerikli olduğu görülmektedir. Bazı uygulamalara bakıldığın da ise fen kategorisinde yer almasına karşın fen öğretimi ile alakası olmayan içerikli uygulamaların var olduğu görülmektedir. Uygulamaların bazıların da güncellenme tarihlerinin eski tarihler de yapıldığı ve yenilenmediği görülmektedir. Google play store da bulunan oyunlar kriterlere göre değerlendirildiğin de yetersiz kaldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: dijital eğitsel oyun, fen öğretiminde teknoloji kullanımı, stem, fen, Google play store

Kaynakça

Aktay, S.ve Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (EBA) incelenmesi. Eğitim kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2(3) 27-44

Aktay, S. (2016). teknoloji destekli fen bilimleri öğretimi. Anagün, Şengül S.ve Budan, N. (ed.) Fen Bilimleri öğretimi.(gözden geçirilmiş ikinci baskı). Ankara: anı yayıncılık

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016) Bilimsel araştırma yöntemleri (gözden geçirilmiş yirmi birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi

Kırık, A. M., Arslan, A., Çetinkaya, A., ve Mehmet, G. Ü. L. (2015). A quantitative research on the level of social media addiction among young people in Turkey. International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS), 3(3), 108-122.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012c). Milli Eğitim Bakanlığı FATİH Projesi. http://fatihprojesi.meb.gov.tr, 03.02.2017 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017), Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Fen bilimleri dersi taslak öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar). Ankara.

Pamuk, S. Çakır, R. Ergun, M. Yılmaz, B. H.. ve Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet pc ve etkileşimli tahta kullanımı: Fatih projesi değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(3) 1799-1822

Yamak, H., Bulut, N., ve Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTEMM etkinliklerinin etkisi. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2).

Toran, M., Ulusoy, Z., Aydın, B., Deveci, T. ve Akbulut, A.(2016). Çocukların dijital oyun kullanımına ilişkin annelerin görüşlerinin değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 4(2) 2263-2278

(11012) Argümantasyon Destekli Senaryo Uygulamalarının Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algılarına Etkisi

CENNET YILDIRIM — *MEB*

BİLGE CAN — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Son yıllarda fen öğretiminde öğrencilerin sürece aktif katılımını temel alan yaklaşım ve yöntemler ülkelerin öğretim programlarında yerini almış (Balım ve diğ., 2008) ve fen eğitiminin temel amacı, öğrencileri "bilim (fen) okur-yazarı" bireyler olarak yetiştirmek şeklinde ifade edilmiştir (AAAS, 1993; NRC, 1996; MEB, 2013). Bilim okur-yazarı birey bilim kavramlarının fonksiyonel anlayışına sahiptir ve sahip olduğu bu bilgiyi kişisel ve toplumsal problemlerle ilgili karar vermede kullanabilir (Lederman ve Lederman, 2012).

Ülkemizde de 2013 yılında yayımlanan "İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı" nda fen okur-yazarı bireyin araştıran-sorgulayan, etkili kararlar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen bireyler olduğundan bahsedilmiştir. Ayrıca bu bireyler kendilerini toplumsal sorunların çözümü konusunda sorumlu hisseder, yaratıcı ve analitik düşünme becerileri yardımıyla bireysel veya işbirliğine dayalı alternatif çözüm önerileri sunabilirler (MEB, 2013). Fen okuryazarı bireyler yetiştirme vizyonuna ulaşılabilmesi için ağırlıklı işlemsel problem çözümü yerine, fen öğretiminde kavramsal anlama ve muhakemeye dayalı gerçek hayatla ilişkili problem çözümüne odaklanılmalıdır (Bulunuz ve Bulunuz, 2013). Bu açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda; probleme dayalı öğrenme yönteminde eğitim aracı olan senaryolarla bilim okuryazarı bireylerin yetiştirilebileceği düşünülmektedir. Çünkü probleme dayalı öğrenme yönteminde eğitim aracı olan senaryolardaki problemler günlük yaşamdaki olaylardan seçilir, öğrencilerde merak duygusu uyandıracak ve onları motive edecek şekilde hazırlanır (Cantürk Günhan, 2006). Probleme dayalı öğrenme, günlük yaşamdan bir problemin yer aldığı senaryolar yoluyla öğrencilerin araştırarak, sorgulayarak, birbirleriyle fikir alış-verişinde bulunarak, tartışarak ilgili kavramları ve ilkeleri öğrendikleri ve bu süreçte yaşamları boyunca kullanabilecekleri becerileri kazandıkları bir öğrenme yöntemidir (İnel, 2012).

Probleme dayalı öğrenme yönteminin (PDÖ), öğrencilere senaryoda verilen delillerden yola çıkarak problemi belirleyebilecek, öğrenme sürecine ilgilerini çekerek onları tartışmaya yönlendirebilecek öğretim yöntemleriyle desteklenmesinin söz konusu yöntemi ortaokul öğrencileri için daha etkili bir hale getirebileceği düşünülmektedir. Raghavendra (2009)' ya göre de probleme dayalı öğrenme yöntemi farklı alanlarda, farklı öğrenci seviyelerinde, farklı öğretim uygulamalarıyla veya yöntemleriyle birlikte kullanılabilmektedir. Alan yazında da küçük yaş grubundaki öğrenciler için yöntemi daha işlevsel hale getirebilmek için PDÖ yönteminin farklı yöntem, teknik ve ortamlarla desteklendiği çalışmalarla karşılaşılmaktadır (İnel, 2012). Söz konusu çalışmalarda PDÖ web destekli (Tsai ve Shen, 2009; Baturay ve Bay, 2010; Raupach ve diğ. 2010; Lou ve diğerleri, 2010; Hwang ve diğ., 2012; Hwang ve diğ., 2014); bilgisayar destekli (Lehti ve Lehtinen, 2005; Belland, 2010); kavram haritaları destekli (Hsu, 2004; Johnstone ve Otis, 2006); kavram karikatürleri destekli (Oluk ve Özalp, 2007; İnel, 2012) olarak farklı öğretim seviyelerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde uygulanmış ve etkileri araştırılmıştır. Öğrenme sürecinde probleme dayalı öğrenme yöntemi ile kullanılabilecek yöntemlerden biri de argümantasyondur. Jiménez – Aleixandre ve Erduran (2007)' a göre bilimsel başlıklardaki argümantasyon, deneysel veya teorik kanıtlar ışığında bilgi iddialarının değerlendirilmesi veya gerekçelendirmeler aracılığıyla veri ve iddialar arasındaki bağlantılardır. Argümantasyonun, PDÖ sürecinde öğrencilerin verilen senaryodan yola çıkarak problemi belirlerken iddialarını kanıt ve gerekçelerle desteklemelerini sağlamak, senaryoyu sorgulamak ve özellikle problem çözme aşamasında problemin çözümüne ilişkin kendi görüşlerini ve arkadaşlarının görüşlerini irdeleyip tartışarak problem çözme sürecini daha etkin bir hale getirmek amacıyla kullanılabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak söz konusu araştırmada öğrencilerin sadece öğrenme alanlarıyla ilgili kavramları ve ilkeleri öğrenmelerine değil aynı zamanda öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri öğrenme becerilerini ve üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarına yardımcı olduğu düşünülen argümantasyon destekli PDÖ yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine yönelik algılarına etkisini belirlemek amacıyla bu çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada Solomon Dört Grup Deseni benimsenmiştir. Bu desende gruplardan ikisine ön test uygulanırken diğer ikisine uygulanmaz. Ön test uygulanan gruplardan biri ile ön test uygulanmayan gruplardan biri deneysel uygulamaya tabi tutulur. Sonra bütün gruplara son test uygulanır. Solomon Dört Grup Deseni ön test-son test kontrol gruplu model ile son test kontrol gruplu modelin birleşimidir. İlk iki grup ön test-son test kontrol gruplu modeli temsil ederken, son iki grup son test kontrol gruplu modeli temsil etmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2008). Solomon Dört Grup Deseni, iç ve dış geçerliliği birlikte koruyan en kuvvetli deneme modelidir (Karasar, 2006). Deneysel uygulamaya tabi tutulan gruplarda etkisi incelenen bağımsız değişken argümantasyon destekli senaryo uygulamalarıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise problem çözme becerilerine yönelik algıdır.

Araştırmanın katılımcılarının seçiminde olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme türü kullanılmıştır. Bu yöntemde evren küme adı verilen gruplara ayrılır, tesadüfî yöntemle bu kümelerden örneklem seçilir (Şahin, 2012). Bu araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Manisa ilinde bulunan, orta sosyo-ekonomik düzeye sahip bir ortaokulun 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Sınıftaki öğrenciler arasında seçme yapılmadan tüm öğrenciler araştırmaya alınmış, böylece doğal sınıf koşullarının korunması sağlanmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla; İnel, Ekici ve Balım (2012) tarafından geliştirilmiş olan likert tipi "Ortaokul Öğrencileri İçin Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Söz konusu ölçek geçerli ve güvenilir bir yapıya sahip olması nedeniyle araştırmada kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizi SPSS 15 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Dört grubun sontest SÖBAÖ puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın problemi "Argümantasyon destekli senaryo uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencileriyle programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerin son test Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı Ölçeği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Problemin çözümü için kullanılan ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonucunda; argümantasyon destekli senaryo uygulamalarının yapıldığı deney grubu öğrencileriyle programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerin son test PÇBYAÖ'nin Problem Çözme Sürecine Yönelik Algı alt boyutu ($F= 1.492$, $p>0,05$), Problem Çözmeye Yönelik İsteklilik ve Kararlılık Algısı alt boyutu ($F= 0.768$, $p>0,05$) ve ölçeğin tümünde ($F= 1.017$, $p>0,05$) ortalamalar arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenememiştir. Ancak PÇBYAÖ deney 1 grubunun ortalamasının kontrol grubu ortalamalarından yüksek olması argümantasyon destekli probleme dayalı öğrenme yöntemi ile işlenen dersin, Fen Bilimleri dersi öğretim programı ile işlenen derse göre yedinci sınıf öğrencilerinin ortalamalarını arttırmada daha etkili olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Probleme Dayalı Öğrenme, Argümantasyon, Problem Çözme Becerilerine Yönelik Algı, Ortaokul Öğrencileri, Fen Öğretimi

Kaynakça

American Association for the Advancement of Science. (1993). Benchmark of Science Literacy. New York: Oxford University Press.

Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202.

Baturay, M. H., Bay, Ö. F. (2010). The effects of problem-based learning on the classroom community perceptions and achievement of web-based education students. *Computers & Education*. 55, 43–52.

Bulunuz, M., Bulunuz, N. (2013). Fen Öğretiminde Biçimlendirici Değerlendirme ve Etkili Uygulama Örneklerinin Tanıtılması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi.* Yıl 10, Sayı 4.

Cantürk Günhan, B. (2006). *İlköğretim II. Kademede Matematik Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Uygulanabilirliği Üzerine Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2008). How to Design and Evaluate Research in Education. Seventh Edition. New York McGraw-Hill, Inc.

Hsu, L. L. (2004). Developing concept maps from problem-based learning scenario discussions. *Journal of Advanced Nursing,* 48(5), 510-518.

Hwang, G., Wu, P., Chen, C. (2012). An online game approach for improving students' learning performance in web-based problem-solving activities. *Computers & Education*. 59, 1246–1256.

Hwang, G., Kuo, F., Chen, N., Ho, H. (2014). Effects of an integrated concept mapping and web-based problemsolving approach on students' learning achievements, perceptions and cognitive loads. *Computers & Education*. 71, 77–86.

İnel, D. (2012). Kavram Karikatürleri Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Algılarına, Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarına ve Kavramsal Anlama Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniveristesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

(11015) İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilimleri Derslerinde Kaygı, Kendi Kendine Öğrenme ve Öz Düzenlemeli Öğrenme Becerilerinin İncelenmesi

MUSTAFA KAHYAOĞLU — *Siirt Üniversitesi*
MEHMET İKBAL YETİŞİR — *Ankara Üniversitesi*
K. FIRAT BİREL — *Dicle Üniversitesi*

Problem Durumu

İlköğretim fen bilimleri dersi öğrencileri yaşama ve geleceğe hazırlayan en önemli derslerden biridir. Fen bilimleri dersi, öğrencileri zihinsel yönden geliştiren ve yaratıcılıklarını artıran temel bir ders olarak ilköğretim programlarında yerini almaktadır. Bu sebeple Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ilköğretim fen bilimleri dersinin vizyonunu "*tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek*" olarak tanımlamıştır (MEB 2016). Buna göre fen okuryazarı bireyler; araştıran-sorgulayan, etkili kararlar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen bireylerdir. Bununla birlikte ilköğretim fen bilimleri dersinden beklenen hedeflere ulaşılmasında öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik kaygıları, kendi kendine öğrenme becerileri ve öz düzenleme becerileri etkili olan etmenlerdendir. Fen kaygısı; akademik konularda ve günlük hayatın çeşitli aşamalarında bilimsel araç ve gereçlerin kullanımını engelleyen gerilim hali ya da fen kavramlarının öğrenilmesinde bilişsel veya psikomotor davranışları engelleyen rahatsız edici duyuşsal etmenlerdir. fen bilimleri dersinde kendi kendine öğrenme ise ilköğretim öğrencilerinin kendi öğrenme amaçlarını belirlemesinde, kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu almasında, değerlendirme ve karar vermelerinde etkilidir. Algılanan öz düzenlemeli öğrenme ise bireyin kendi öğrenme hedeflerini belirlediği, üstbiliş, motivasyon ve davranışlar açısından aktif ve yapıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Arslan ve Gelişli, 2015). Alan yazınları incelendiğinde kaygı (Akgün, Gönen ve Aydın, 2007; Doğan ve Çoban, 2009; Alkan, 2011; Dursun ve Bindak, 2011; Kağıtçı, 2014), kendi kendine öğrenme becerileri (Aydede ve Kesercioğlu, 2012; Sarmasoğlu ve Görgülü, 2014) ve öz düzenlemeli öğrenme (Çiltaş, 2011; Gömleksiz ve Demiralp, 2012) ile ilgili birçok çalışmalara rastlanılmasına rağmen ulaşılabilen kaynaklar öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kaygısı, kendi kendine öğrenme ve algılanan öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. İlköğretim öğrencilerinin fen okuryazarı bireyler olarak beklenen hedeflere ulaşılmasında bu etmenler arasındaki ilişkinin ortaya konulması fen eğitimi açısından önemlidir.

Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim öğrencilerinin fen okuryazarlığı bireyler olarak yetişmelerinde etkili olabilecek fen bilimleri dersini öğrenmeye yönelik kaygı, öğrencilerin fen bilimleri dersinde kendi kendine öğrenmeye yönelik becerileri ve algılanan öz düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik kaygıları nasıldır?
2. İlköğretim öğrencilerinin kendi kendine öğrenme becerileri nasıldır?
3. İlköğretim öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme becerileri nasıldır?
4. İlköğretim öğrencilerinin kendi kendine öğrenme, öz düzenlemeli öğrenme ve fen bilimleri dersine yönelik kaygıları arasındaki ilişki nasıldır?

Araştırma Yöntemi

İlköğretim öğrencilerinin fen bilimleri dersinde kendi kendine öğrenme, öz düzenleme ve kaygı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Siirt il merkezde il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı üç farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören ilköğretim 6., 7., ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir uygun örneklem yöntemine göre belirlenmiştir. Örneklem grubunda 300 ilköğretim öğrencisi yer almaktadır. Veri toplama aracı olarak; Aydede ve Kesercioğlu (2009) tarafından geliştirilen ilköğretim öğrencilerinin "*fen ve teknoloji dersinde kendi kendine öğrenme becerileri ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçek kendi kendine öğrenmeyi planlama (15 madde), kendi kendine öğrenmeye yönelik güvenlik (10 madde) olma üzere iki boyuttan ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin öz düzenlemelerini belirlemek için Arslan ve Gelişli (2015) tarafından geçerlilik ve güvenirlilik çalışması yapılarak geliştirilen "*algılanan öz düzenleme ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçek açık olma (8 madde) ve arayış (8 madde) olmak üzere toplam 16 madde den oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç güvenirlilik katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin kaygılarını belirlemek için Kağıtçı ve Kurbanoğlu (2013) tarafından geliştirilen "*fen e teknoloji dersine yönelik kaygı ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu olup 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç güvenirlilik çalışması .85 olarak tespit edilmiştir. Verilerin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t-testi, ANOVA, Pearson momentler korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen bilimleri dersinde dolayısıyla fen eğitiminde duyuşsal faktörler oldukça önemlidir. Fen bilimleri dersine yönelik kaygıda bunlardan biridir. Bununla birlikte fen bilimleri dersinde kendi kendine öğrenme becerileri ve algılanan öz düzenleme

becerileride etkili olan etmenlerdendir. Yapılan araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin fen bilimleri dersinde fen kaygısı, kendi kendine öğrenme ve algılanan öz düzenleme becerileri orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte fen öğrenmeye yönelik kaygıları ile kendi kendine öğrenme ve algılanan öz düzenleme becerileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ilköğretim öğrencilerinin fen bilimleri dersinde kendi kendine öğrenme ve öz düzenleme becerileri artıkça fen bilimleri dersi kaygılarının azaldığı veya ilköğretim öğrencilerinin kendi kendine öğrenme ve öz düzenleme becerileri azaldıkça fen kaygılarının artığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Fen kaygı, ilköğretim öğrencisi, kendi kendine öğrenme, öz düzenleme

Kaynakça

Akgün, A., Gönen, S., & Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(20), 283-299.

Alkan, V. (2011). Etkili matematik öğretiminin gerçekleştirilmesindeki engellerden biri: kaygı ve nedenleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 89-107.

Arslan, S., & Gelişli, Y. (2015). Algılanan öz-düzenleme ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(3), 67-74.

Aydede, M.N., & Kesercioğlu, T. (2009). Fen ve teknoloji dersine yönelik kendi kendine öğrenme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi. *Çukuova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 3(36), 53-61.

Çiltaş, A. (2011). Eğitimde öz-düzenleme öğretiminin önemi üzerine bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(5), 1-11.

Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *34*(153, 157-168.

Dursun, Ş., & Bindak, R. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (35), 1,18-21.

Gömleksiz, M. N., & Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 777-795.

Kağıtçı, B. (2014) *Fen Dersine yönelik kaygı ölçeği geliştirmesi ve ortaokul öğrencilerinin fen dersi kaygı ve tutum puanlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi Sakarya Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü Sakarya

Kağıtçı, B., & Kurbanoğlu, N. İ. (2013). Fen ve teknoloji dersine yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi,* 10(3), 95-107.

(11016) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre İle İlgili Sosyobilimsel Durumlar Hakkındaki Deneyimlerinin Ve Görüşlerinin İncelenmesi

FERİDE KARAGÖZ *MEB*
TUĞBA ECEVİT *Hacettepe Üniversitesi*
PINAR ÖZDEMİR ŞİMŞEK

Problem Durumu

Gelişen ve değişen topluma uyum sağlayabilen, bilgiye ulaşmayı bilen, düşüncelerini ifade edebilen, sosyal ve bilimsel konularda karar alabilen bireyler yetiştirebilmek için sosyobilimsel durumların önemi her geçen gün artmaktadır (Zeidler ve Nichols, 2009). MEB (2013) programında "Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre" öğrenme alanı başlığı altında sosyobilimsel konulara doğrudan yer verilmiştir.

Sosyobilimsel konular hem sosyal konuları hem de bilimsel konuları aynı anda içermektedir (Sadler, 2004). Programın amaçlarından biri öğrencilerin sosyobilimsel konuları kullanarak bilimsel düşünme alışkanlıkları geliştirmesidir. Etkili bir sosyobilimsel konular temelli öğretimin gerçekleştirilebilmesi için tüm öğrencilerin argümantasyon, karar verme, muhakeme etme gibi üst düzey düşünme becerilerini artıran etkinliklere katılması gerekmektedir. Öğrenciler böyle bir derste herhangi bir sosyobilimsel konu hakkında karşıt fikirlerin farkına varacak, her iki görüşü de göz önüne alıp değerlendirecek, kendi iddialarını destekleyecek şekilde farklı kaynaklardan araştırmalar yapacak, tartışarak farklı değerlendirmeler yapma fırsatını elde edeceklerdir (Topçu, 2015).

Sosyobilimsel konuların önemi gün geçtikçe artmakta, buna bağlı olarak alanda yapılan bilimsel çalışmalar da artış görülmektedir. Alanyazında yapılan literatür taraması sonucu ulaşılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adayları ile yapılan çalışmaların daha fazla ağırlıkta olduğu belirlenmiştir (Topçu,2008; Sürmeli & Şahin, 2010; Topçu, Sadler, Yılmaz & Tüzün, 2010; Alaçam Akşit, 2011; Sorgo, Ambrozic-Dolinsek, Uşak & Özel, 2011; Domaç, 2011; Öztürk, 2011; Kara, 2012; Çalık & Coll, 2012; İşeri, 2012; Soysal, 2012; Kutluca, 2012; Ateş & Saraçoğlu, 2013; Baltacı, 2013; Özdemir, 2014; Karakaya, 2015). İlköğretim öğrencileri ile sosyobilimsel durumlar temelli yapılan çalışmaların oldukça az olduğu tespit edilmiştir (Gologlu,2009; Kılınç, Boyes & Stanisstreet, 2012; Tonus, 2012; Özden, Akgün, Çinici, Gülmez & Demirtaş 2013).

Türkiye'de yapılan çalışmaların çoğunda nicel yöntem kullanılmıştır. Derinlemesine nitel yöntemin kullanıldığı çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir (Topçu, 2008; Topçu, Sadler, Yılmaz & Tüzün, 2010; Ateş & Saraçoğlu 2013). Oysaki insan davranışının karmaşık ve çok boyutlu yapısı olduğu düşünüldüğünde fen bilimlerinde yaygın olarak kullanılan mekanik anlayışın aksine insan davranışlarının doğasına uygun nitel yöntemlerinin kullanılması oldukça önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Ülkemizde yapılan eğitim araştırmalarında sosyobilimsel durumların ilköğretim öğrencilerinin gelişimlerine etkisinin oldukça fazla olduğu belirlenmiştir. Ancak ilköğretim öğrencilerinin sosyobilimsel durumlar ile ilgili deneyimlerini ve görüşlerini ortaya koyan çalışmaların alanyazında yok denecek kadar az yer aldığı görülmektedir. Bu tespitlerden yola çıkılarak ilköğretim öğrencileri ile yapılacak olan bu çalışmada, ulaşılan alanyazında daha önce hakkında yapılmış bir araştırmaya rastlanmayan sosyobilimsel durum olarak "çevre" konusu belirlenmiş ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanılarak öğrencilerin çevre ile ilgili sosyobilimsel durumlar hakkındaki deneyimlerinin ve görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmada ele alınmak istenen problem durumu şudur:

- Ankara'da düşük sosyoekonomik düzeydeki bir okulda okuyan 8. sınıf öğrencilerinin çevre ile ilgili sosyobilimsel durumlar hakkındaki deneyimleri ve görüşleri nasıldır?

Bu ana problem durumu altında, bu çalışmada ele alınacak sorular şu şekilde sıralanmıştır:

1. 8. Sınıf öğrencilerinin enerji kaynakları hakkındaki görüşleri nasıldır ve sosyobilimsel bir durumda bu görüşleri nasıl değişmektedir?

2. 8. Sınıf öğrencilerinin sanayileşme hakkındaki görüşleri nasıldır ve sosyobilimsel bir durumda bu görüşleri nasıl değişmektedir?

3. 8. Sınıf öğrencilerinin ulaşım hakkındaki görüşleri nasıldır ve sosyobilimsel bir durumda bu görüşleri nasıl değişmektedir?

4. 8. Sınıf öğrencilerinin hava kirliliği hakkındaki görüşleri nasıldır ve sosyobilimsel bir durumda bu görüşleri nasıl değişmektedir?

5. 8. Sınıf öğrencilerinin organik tarım hakkındaki görüşleri nasıldır ve sosyobilimsel bir durumda bu görüşleri nasıl değişmektedir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevre ile ilgili sosyobilimsel durumlar hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Buna göre gözlem ve görüşmeler 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara'da bulunan düşük sosyoekonomik düzeydeki bir devlet okulunda okuyan gönüllü 10 sekizinci sınıf öğrencisiyle yapılmıştır.

Görüşme Formunun Geliştirilmesi ve Uygulanma Süreci

Araştırmada ilk olarak çevre konulu sosyobilimsel durumları içeren senaryolar ve görüşme soruları literatür taraması yapılarak ve alan uzmanından görüşler alınarak araştırmacılar tarafından taslak olarak geliştirilmiştir. Taslak görüşme formu hazırlandıktan sonra formun geliştirilmesinde iki öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Bu görüşmeler yazıya dökülmüş ve araştırmacılar tarafından görüşmenin şekli ve içeriği analiz edilerek form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Görüşmeler gönüllü olan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yapılırken ses kaydının alınmasına dikkat edilmiştir. Düşük sosyoekonomik düzeyde bulunan bir devlet okulunda okuyan 10 sekizinci sınıf öğrencisi ile yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Görüşme metinleri araştırmacılar tarafından analiz edilerek kod ve temalar belirlenmiştir.

Geçerlik-Güvenirlik ve Etik

Görüşme gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmıştır. Görüşme yapılan öğrencilerin isimleri etik kurallara uygun olarak kodlar kullanılarak betimlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin kodlanması iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arasındaki uyum için Miles ve Hubberman'ın (1984) formülü kullanılmıştır. Yüzde uyumu % 84 bulunmuştur. Bunun % 70'in üzerinde olması kodlayıcılar arasında uyum olduğunu göstermektedir (Miles & Hubberman, 1984).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Televizyonda güncel haberleri takip eden, haber programlarını izleyen, bilimsel dergileri (Bilim Çocuk vb.) okuyan öğrencilerin sosyobilimsel durumlarla ilgili yorumlama, karar verme, örnekleme, benzetme becerilerinin daha gelişmiş olduğu yapılan gözlem ve görüşmeler sonucunda tespit edilmiştir. Bu durum medyanın bireyler üzerinde oldukça önemli bir rolü olduğu gerçeğini ortaya çıkarmaktadır.

Sosyobilimsel durumlarda fene yönelik olumlu tutuma sahip olan öğrencilerin sosyal medyayı daha çok takip ettiği, derse katılımının daha yüksek olduğu, çevresinde yaşanan olayları daha iyi gözlemlediği, bu deneyimleri sonucunda sosyobilimsel konular hakkında yorumlama güçlerinin daha yüksek olduğu yapılan görüşme ve gözlemler sonucunda belirlenmiştir. Öğrencilerin ele alınan sosyobilimsel konuya aşina olmaları, ilgili durum hakkında daha fazla yorum yapma ve daha kolay karar vermelerinde etkili olmuştur.

Görüşme yapılan öğrenciler görüşmenin sonunda "bilmediklerimi öğrendim", "daha fazla bilgi sahibi oldum" şeklindeki ifadelerle düşüncelerini açıklamışlardır. Yapılan görüşmelerin öğrencilerin sosyobilimsel durumlar hakkındaki görüşlerini belirlemeye yönelik olmasına rağmen yapılan bu görüşmelerin öğrenciler için bir öğrenme ortamı niteliği taşıdığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: sosyobilimsel durumlar, sosyobilimsel konular, nitel durum çalışması, enerji kaynakları, sanayileşme, ulaşım, hava kirliliği, organik tarım, ilköğretim öğrencileri.

Kaynakça

Alaçam-Akşit, A. C. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konularla ve bu konuların öğretimiyle ilgili görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Ateş, H., & Saraçoğlu, M. (2013). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Gözünden Nükleer Enerji. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(3), 175-193.

Baltacı, S. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki (GDO'lu besinler) öğretim öz yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin epistemolojik inançlar ile ilişkileri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Çalık, M., & Coll, R. K. (2012). Investigating socioscientific issues via Scientific Habits of Mind: Development and validation of the scientific habits of mind survey. *International Journal of Science Education, 34*(12), 1909-1930.

Domaç, G. G. (2011). *Biyoloji eğitiminde toplumbilimsel konuların öğrenilmesinde argümantasyon tabanlı öğrenme sürecinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Gologlu, S. (2009). *Fen eğitiminde sosyo-bilimsel aktivelerle karar verme becerilerinin geliştirilmesi: Dengeli beslenme.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

İşeri, B. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının nükleer enerjinin riskleri ve faydaları hakkındaki düşüncelerine farklı bilgi kaynaklarının etkileri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Kara, Y. (2012). Pre-service biology teachers' perceptions on the instruction of socio-scientific issues in the curriculum. *European Journal of Teacher Education, 35*(1), 111-129.

Karakaya, E. (2015). *Bilimsel bilginin doğasını anlama ve sosyobilimsel konularda akıl yürütme.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kılınç, A., Boyes, E., & Stanisstreet, M. (2011). Turkish school students and global warming: Beliefs and willingness to act. *Eurasia Journal of Mathematics, Science, & Technology Education, 7*(2), 121-134.

(11039) Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilimin Doğasına İlişkin Görüşleri

MUSTAFA DEMİR

MEB

Problem Durumu

Bilimin çok yönlü, kompleks ve dinamik bir girişim olması nedeniyle bilimin doğasının ortak bir tanımı yapılamamakla birlikte genel anlamda bilimin doğası; bilmenin bir yolu ve bilimsel bilginin gelişiminin özü yani bilimin epistemolojisi olarak düşünülmektedir(Lederman ve Zeidler, 1987; Lederman, 1992). Bilimin doğası bilim tarihi, bilim sosyolojisi, bilim psikolojisi ve bilim felsefesi gibi bilimin çeşitli disiplinlerinin kesişimi olarak görülmektedir. Ayrıca "bilim nedir?", "nasıl işler?", "bilim adamları sosyal bir grup olarak nasıl bilim yapar?", "toplum bilimi nasıl yönlendirir ve bilimsel çalışmalara nasıl bir tepki verir?", "sosyal ve kültürel değerlerin bilime etkisi nedir?" gibi sorulara cevap bulmaya çalışmaktadır (McComas ve Olson, 1998; McComas, Clough ve Almazroa, 1998). McComas (1998) bilimin doğasını bilimsel süreçlerin, sonuçların ve yorumların bir kombinasyonu olarak tanımlamaktadır. Bilimin doğasına ilişkin farklı tanımlar olmasına rağmen bilimin doğasının temel hususları konusunda bilim felsefecileri ve fen eğitimcileri ortak bir anlayışa sahiptirler (Eflin, Glennan ve Reisch, 1999).McComas ve diğ., (1998) sekiz farklı uluslararası fen eğitimi dokümanını inceleyerek bilimin doğası ile ilgili aşağıdaki ortak düşüncelerini ortaya çıkarmışlardır:

- Bilimsel bilgi, sürekli olmasının yanı sıra kesin olmayan özelliğe de sahiptir.

- Bilimsel bilgi, tamamen olmasa da ağırlıklı olarak gözleme, deneysel delillere, akılcı tartışmalara ve şüpheciliğe dayalıdır.

- Bilim yapmak için tek bir yol yani evrensel basamaklar yoktur.

- Bilim doğadaki olguları açıklamak için yapılan bir girişimdir.

- Kanun ve teoriler, bilimde farklı roller sergiler. Teoriler kanunlara dönüşemez.

-Bilim insanı olmak, kayıtları doğru tutmayı ve bunları diğerleriyle paylaşmayı gerektirir.

- Gözlemler teori yüklüdür.

- Bilim insanları yaratıcıdır.

- Bilim sosyal ve kültürel geleneklerin bir parçasıdır.

- Bilim ve teknoloji birbirini etkiler.

- Bilimsel fikirler, bilim insanlarının sosyal ve tarihsel çevrelerinden etkilenir.

Yukarıda bilimin doğası hakkındaki bazı araştırmacıların ortak düşüncelerinden de anlaşılacağı üzere bilimin doğası; bilimsel bilginin ve bilim insanlarının karakteristik özelliklerini, bilimsel yayınları, bilimin toplumu nasıl etkilediği gibi konuları kapsamaktadır (McComas ve diğ., 1998).Ülkemizde son yıllarda ilköğretim programlarında köklü düzenlemeler yapıldı ve yeni bakış açıları ortaya konuldu. "Fen ve Teknoloji Dersinin yerine konan "Fen Bilimleri Dersinin amacı, "bireysel farklılıkları ne olursa olsun her bir öğrenciyi fen okuryazarı olarak yetiştirmek" şeklinde tanımlanabilir (MEB, 2013). Bilimsel okuryazarlık kişinin günlük deneyimleri sonucunda merak ettiği durumlarla ilgili sorular sorabilmesi, bu sorulara cevaplar verebilmesi ya da bu durumlarla ilgili kararlar verebilmesi anlamına gelmektedir. Bu, bir kişinin doğal olayları tanımlama, açıklama ve tahmin etme yeteneğine sahip olması demektir. Bilimsel okuryazarlık, çeşitli yayınlarda yer alan bilimle ilgili makaleleri okuyarak anlamayı ve bilimsel araştırmaların sonuçlarının geçerliliği ile ilgili toplumsal konuşmalara katılmayı zorunlu kılar. Bilimsel okuryazarlık ulusal ya da bölgesel bilimsel konularla ilgili karar vermede bilimsel ve teknolojik olarak bilgilendirilmiş tavır almayı ve gerektirir. Okuryazar bir vatandaş bilimsel bir bilginin niteliği ile ilgili temel kaynakları ve oluşturulma yöntemleri üzerinde, değerlendirme yapabilmelidir (NRC, 1996; Bell, 2008).

Bilimin doğasının algılanması uzun yıllardır bilimsel okuryazarlığın en önemli bileşenlerinden birisi olarak görülmesine rağmen, araştırmalar öğrencilerin bu konuda yeterli bir anlayışa sahip olmadıklarını göstermektedir. Bu konuda yetersizliğin en önemli nedeni, eğitim-öğretimden sorumlu olan öğretmenler olabileceği düşünülmektedir. Bu durum dikkatlerin öğretmenler üzerine yoğunlaşmasına neden olmuş ve onların bilimin doğası ile ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu konudaki araştırmalar hala devam etmektedir (Lederman,2007).Ortaokul fen Bilimleri programlarındaki değişiklerle birlikte; yükseköğretimde de, bir takım düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemelerden birisi, öğretmen adaylarının bilimin tarihi ve doğası konusunda daha donanımlı hale getirmektir. Ayrıca şu anda görev başındaki öğretmelerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin saptanması yeni yetiştirilecek öğretmenlerin eğitimlerine ışık tutması açısından oldukça önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Fen Bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğasına yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik betimsel bir durum saptaması niteliğindedir. Bu araştırma 2015–2016 öğretim yılı 2. döneminde Rize ilindeki ortaokullarda görev yapan 3 ile 20 yıl çalışma

deneyimine sahip 20 erkek, 20 kadın olmak üzere toplam 40 fen bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirildi. Araştırmada veriler daha önce Aikenhead, Ryan ve Fleming (1989) tarafından geliştirilen Bilim, Teknoloji ve Toplum Üzerine Görüşler (Views on Science Technology and Society, VOSTS) anketi kullanılarak toplandı. Özgün 114 çoktan seçmeli sorudan oluşan anketten araştırmanın amacına uygun olarak seçilen ve Türkçeye uyarlaması yapılan 7 soru alındı. Ankette yer alan her soru temel bir durum ve bu duruma ilişkin çeşitli seçeneklerden oluşmaktadır. Ankette bilimin doğasına ait incelenen boyutlar şu şekildedir:

Ayrıca anket uygulaması yapılan öğretmenler arasından 3 öğretmenle de yarı yapılandırılmış görüşmeler yapıldı. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ankete verdikleri yanıtlar Rubba ve ve Harkness (1993) ve Rubba, Bradford ve Harkness'in (1996) kullandıkları gibi "Gerçekçi", "Kabul edilebilir" ve "Yetersiz" bakış açıları temel alınarak kategorilere ayrıldı. Kategorilere ayırma işlemi çeşitli üniversitelerden fen eğitimi ve bilimin doğası hakkında çalışmalara sahip 9 kişilik uzmanlar grubu tarafından gerçekleştirildi. Buna göre; gerçekçi bakış açısı, çağdaş bakış açısını; kabul edilebilir makul, uygun bakış açısını; yetersiz ise geleneksel bakış açısını göstermektedir. Anketin her sorusunun altında yer alan "Anlamadım", "Bu konuda seçim yapmak için yeterince bilgili değilim" ve "Bu seçeneklerin hiç biri benim temel görüşüme uymuyor" ifadeleri değerlendirmeye alınmadı. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerden elde edilen veriler kodlanarak içerik analizi yapıldı.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma fen bilimleir öğretmenlerinin bilimin doğasına ilişkin olarak; üzerinde araştırma yapılan ve kaynaklarda yer alan boyutlar üzerindeki görüşlerini değerlendirmek üzere yapıldı ve sonuçta öğretmenlerin birçok konuda yetersiz görüşlere sahip oldukları anlaşıldı. Bilimin tanımı, bilimsel gözlemlerin doğası, önerme, kuram ve yasaların yapısı ve bilimsel yönteme ilişkin görüşlerinin büyük oranda yetersiz ve eksik olduğu görüldü. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun gerçekçi görüşlere sahip olduğu tek konu bilimsel bilgilerin ileride değişebileceğidir. Öğretmenlerin sahip olduğu bu yetersiz görüşlerin en önemli nedeni olarak yıllardır ders kitaplarında ve fen öğretiminde bu yanlış görüşlerin çok yaygın bir şekilde kullanılması veya bu konuda gerekli bilgilerin yeterince yer almaması gösterilebilir (Aikenhead ve Ryan, 1992; Mccomas, 2000, Başlantı, 2000). Bu araştırmadan elde edilen veriler ışığında fen ve teknoloji öğretiminde ortaya konulan vizyonun yakalanması için şunların yapılmasının gerektiği ortaya çıkmaktadır: 1) Görevdeki öğretmenlerin bilimsel anlamda görüş ve inanışlarının doğru olarak tespit edilmesi, 2) Bu görüş ve inançların öğrenciler ve sınıf uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi ve 3) Her iki aşamada ortaya çıkan problemlerin çözümüne yönelik çalışmaların yapılmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Bilimin doğası, fen eğitimi,ortaokul

Kaynakça

Kılıç, K., Sungur, S., Tekkaya, C. and Çakıroğlu, J., Ninth grade students' understanding of the nature of scientific knowledge. Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 127-133. Lederman, N.G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. Journal of Research in Science Teaching, 29(4), 331-359.Lederman, N. G., Abd- El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire (VNOS): Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. Journal of Research in Science Teaching, 39(6), 497–521. Lederman, N. G. & Zeidler, D.L. (1987). Science teachers' conceptions of the nature of science: Do they really influence teaching behavior? Science Education. 71(5), 721-734. Liu, S. Y & Lederman, N.G. (2007). Exploring prospective teachers' worldviews and conceptions of nature of science. International Journal of Science Education, 29, 1281-1307. McComas, W. F (1998). The principal elements of the nature of science: Dispelling the myths. In W. F. McComas (Ed.), The nature of science in science education: Rationales and strategies. (pp. 53-70). Dordrecht: Kluwer.

(11046) Okul Dışı Fen Öğrenme Ortamlarının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğası Anlayışına Etkisi

GÖKHAN SONTAY — *Milli Eğitim Bakanlığı*

ORHAN KARAMUSTAFAOĞLU — *Amasya Üniversitesi*

Problem Durumu

Bilimin doğası kavramının tam anlamıyla bir tanımının yapılması zor olup, bu durum bir tartışma konusudur (Matthews, 1994). Bunun nedeni bilimin sürekli değişken bir yapıya sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir. McComas, Clough ve Almazroa (1998) bilimin doğasını, bilimin ne anlama geldiğini, bilim insanlarının nasıl çalışmalar yaptıkları ve nasıl bir düzen içinde olduklarını, insanların bilimsel araştırmalara nasıl tepki verdiklerini ve bilimsel araştırmaları nasıl yönlendirdiklerini araştıran bir sistem olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin bilimin doğası anlayışına sahip olmalarını sağlamak ve bu anlayışlarını geliştirmek, onların bilimsel okuryazarlığa sahip olmasını sağlamada çok önemlidir (American Association for the Advancement of Science -AAAS-, 1993). Yapılan bazı araştırmalara göre, bilimin doğasının önemi vurgulanmasına rağmen; öğrenciler bilimin doğası hakkında çok açık ve doğru görüşlere sahip olmadıkları belirtilmektedir (Akerson ve Hanuscin, 2007; Khishfe, 2008). Bu durum öğrencileri bilimin doğasını anlaması için tam anlamıyla donanımlı olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin bilimin doğasını anlamaları; onların bilimsel konulara yönelik daha hassas olmalarını, bilimsel problemleri keşfederek öğrenme ve problem çözme konularında daha tutarlı olmalarını ve bilimsel bilgiyi takdir eden insanlar olmalarını sağlaması yönünden çok önemlidir.

Öğrencilerin bilimin doğasını anlamaları, son yıllardaki fen bilimleri eğitimiyle ilgili araştırmalarda önemli bir öğe haline gelmiştir (Hacıeminoğlu, Yılmaz Tüzün ve Ertepınar, 2014; Önen Öztürk, 2015). Ülkemizde, 2013 fen bilimleri öğretim programı ile bilimin doğasının öğretilmesine ağırlık verilmiştir (MEB, 2013). Bilimin doğasının daha iyi öğretilmesi için, bilimin doğası kavramının fen eğitimi içerisine alınması önemlidir. Aslında, fen eğitiminde bilimsel süreç becerilerini kullanarak bilgilere ulaşmak için bilimin doğasını yaparak ve yaşayarak anlayabilmek önemlidir. Ancak bilimin doğasının nasıl, hangi yolla öğretilmesi konusunda eksiklikler yaşanmaktadır (Önen Öztürk, 2015). Bu eksikliklerin giderilmesinde okul dışı fen öğrenme ortamlarına yönelik gerçekleşecek olan planlı eğitimler önem arz edebilir. Okul dışı fen öğrenme ortamlarının, öğrencilerin fen becerilerinin gelişmesinde, çeşitli bilimsel konuları keşfederek öğrenmesinde ve fene karşı tutumlarının olumlu yönde gelişmesinde ve bilimsel merakın oluşmasında faydalı olduğu ve öğrenmeyi basitleştirdiği, ilk elden deneyim elde etmede fırsat verdiği, günlük yaşam ile okulda öğrendikleri arasında bağ kurma gibi becerilerinin gelişmesine katkıda bulunduğu belirlenmiştir (Laçin, 2011; Sontay, Tutar ve Karamustafaoğlu, 2016).

Bu çalışma sayesinde, Amasya Üniversitesi bünyesinde bulunan merkezi bir araştırma laboratuvarına okul dışı planlı bir ziyaret ile bilim insanlarının nasıl çalıştıkları, bilimsel kanıtları nasıl elde ettikleri, bilimsel bilginin deneysel doğasının olduğu ve bilimsel araştırmalarda problem çözerken gözlem yapma ve veri toplama aşamalarının yakından incelenmesi ile bilimin doğasının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, bilimin doğası ile ilgili somut kavramların birinci elden deneyim ile öğrenilmesi açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada öntest-sontest tek gruplu deneysel desen modeli kullanılmıştır. Bu desen modelinde seçilen gruba bağımsız değişken (okul dışı öğrenme ortamı) uygulanır ve uygulama öncesi ve sonrası ölçme yapılır.

Araştırmanın katılımcılarını, Amasya ilinin Göynücek ilçesine bağlı bir köy okulunda 2015-2016 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 7. sınıfa devam eden 22 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak; Hacıeminoğlu, Yılmaz Tüzün ve Ertepınar (2012)'ın ortaokul öğrencileri için geliştirmiş oldukları "Bilimin Doğası Anketi" kullanılmıştır. Onüç maddeli ankette her bir madde için verilen cevaplar 1'den 3'e kadar puanlanmıştır. Ölçekten minimum 13 maksimum 39 puan alınabilmektedir. Veri toplama aracının güvenirliği için Cronbach Alpha değeri 0,76 olarak tespit edilmiştir. Geçerliliği için ise faktör analizi yapılmıştır

Araştırma kapsamında öncelikle "Amasya Üniversitesi Merkezi Araştırma Laboratuvarı" için gezi planı hazırlanmış ve veli izin belgeleri alınmıştır. Gezi öncesinde gerekli yasal işlemler tamamlanarak ilgili laboratuardan sorumlu olan öğretim üyesi ile görüşülmüş ve gezi sürecinde öğrencilere rehberlik etmesi sağlanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcı öğrencilere "Bilimin Doğası Anketi" uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerin ilgili merkezi laboratuvara ziyareti sağlanmıştır. Gezi süresince bilimsel araştırmaların yürütüldüğü ofisler tek tek gezilmiş ve gerekli olan bilgiler toplanmıştır. Bilim insanlarının çalıştığı, deney ve gözlemlerini gerçekleştirdikleri ofisler incelenmiş ve örnek bilimsel analizler öğrencilerin huzurunda yapılmıştır. Gezi sonrası rehber ile birlikte öğrencilere geziden ne bekledikleri, beklentilerin karşılanıp karşılanmadığı, öğrencilerin sahip oldukları bazı bilimsel düşüncelerin değişip değişmediği gibi sorular yöneltilmiştir. Gezi sonrası tekrar Bilimin Doğası Anketi uygulanmıştır.

Verilerin analizi için SPPS 21 paket programı kullanılmıştır. Ön test ve son test puanlarının farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için bağımlı gruplar t-testi (paired t-test) uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri analizi sonunda öğrencilerin ön testten aldıkları toplam puan ortalamaları 25,04 iken, son testten aldıkları toplam puan ortalamaları 27,86 olarak tespit edilmiştir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının tespiti için bağımlı gruplar t testi uygulanmış ve ön test ve son test toplam puan ortalamaları arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir [t(21)=-4,380, p=.000]. Bu fark son test toplam puan ortalamaları lehinedir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde, okul dışı öğrenme ortamına düzenlenen eğitici gezinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası anlayışına olumlu yönde etki ettiği sonucuna varılabilir. Bu sonuca bağlı olarak, okul dışı öğrenme ortamlarının planlı ve organize bir şekilde düzenlendiği takdirde öğrencilerin bilimin doğasını anlamalarının kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul dışı öğrenme ortamları, fen öğretimi, informal öğrenme, bilimin doğası

Kaynakça

Akerson, V. L., & Hanuscin, D. L. (2007). Teaching nature of science through ınquiry: results of a 3-year professional development program. *Journal of Research in Science Teaching*, *44*(5), 653-680.

American Association for the Advancement of Science (AAAS), (1993). *Benchmarks for science literacy*. Oxford: Oxford University Press.

Hacıeminoğlu, E., Yılmaz-Tüzün, Ö., & Ertepınar, H. (2012). Development and validation of nature of science instrument for elementary school students. *Education 3-13*, *42*(3), 1–26.

Khishfe, R. (2008). The development of seventh graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, *45*(4), 470–496.

Laçin Şimşek, C. (2011). "Okul Dışı Öğrenme Ortamları ve Fen Eğitimi", *Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları*. Ed.: Canan Laçin Şimşek, Ankara: Pegem Yayıncılık, s.1-23.

Matthews, M. (1994). *Science teaching: The role of history and philosophy of science*. New York: Routledge.

McComas, W. F., Clough, M. P., & Almazroa, H. (1998). The Role and Character of the Nature of Science in Science Education. *Science & Education*, *7*(6), 511-532.

MEB (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara.

Önen Öztürk, F. (2015). Bilimin doğası öğretimi fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel araştırmanın doğasına ilişkin görüşlerini nasıl etkiler?. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *31*, 287-309.

Sontay, G., Tutar M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi" hakkında öğrenci görüşleri: planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi (İAD)*, *1*(1), 1-24.

(11070) The Effect Of Argument-Based Inquiry Approach On Pre-Service Primary Teachers' Attitudes And Inquiry Learning Skills

TUĞBA ECEVİT *Hacettepe Üniversitesi*
YASEMİN BÜYÜKŞAHİN *Bartın Üniversitesi*
SEVGİ KINGIR

Problem Durumu

There are various national and international efforts improving science teaching and learning. Many countries have made substantial changes in their curricula along with the rapid development of science and technology. There were several national and international reform movements to shift current science education program into inquiry based science learning. Inquiry based learning approach is emphasized in Turkish science programs at all levels of education (Ministry of National Education [MNE], 2013). Turkey is one of the countries in which a new science curriculum has just developed. Inquiry based learning is a process-oriented teaching model focusing on teaching how to do science rather than teaching science (Martin, 2009). Construction of knowledge in science is attained through the justification of knowledge and development of arguments (Jimenez-Aleixandre & Erduran, 2007). Argumentation known as "the language of science" is used currently by researchers to promote classroom learning (Duschl, Ellenbogan, & Erduran, 1999). Argumentation is a critically important discourse process in science classroom and it should be taught and learned in the science classroom as part of scientific inquiry (Erduran & Jimenez-Aleixandre, 2012). Argumentation is a significant tool that is instrumental in the growth of scientific knowledge (Kitcher, 1988). Previous research suggests that argument based inquiry activities are significant for both students and teachers in science education (Driver, Newton & Osborne, 2000; Jimenez-Aleixandre & Erduran, 2007). Argument based inquiry brings special importance to not meaningful science learning, but also scaffolding science literacy skills for students of all ages. Current studies reveal that engagement in argument based inquiry develops students' conceptual understanding, reasoning abilities and cognitive, metacognitive, communication and critical thinking skills, which further cultivate scientific literacy (Jimenez-Aleixandre & Erduran, 2007). Our aim in this study is to investigate the effect of argument-based inquiry laboratory instruction on pre-service primary teachers' attitudes toward science and perceptions of inquiry learning skills.

Procedure

This study was carried out during regular Science and Technology Laboratory Course hours in two semesters by both authors, one of which was the course instructor. The participants were asked to write investigation reports after each class activity. At the end of each class activity, students' written investigation reports were collected and the participants were given feedback based on mistakes and deficiencies noticed in their work. At the beginning of the first semester, participants were administered SAS and ILSPS as a pre-test. The implementation period started after the pre-test was administered. Working in small groups, pre-service primary teachers engaged in argument-based inquiry laboratory activities in various physics, chemistry and biology topics. The groups formulated and tested their own questions. They constructed claims and evidence based on their data and negotiated them within and between groups. Each class activity ended with writing an investigation report individually. At the end of second semester, the same scales were administered as a post-test.

Araştırma Yöntemi

One group pre- and post-test experimental design was utilized in this study. In the one group pre-and post-test design involving one group that is pretested, exposed to treatment, then posttested. If a change in attitude occurs between the pretest and posttest, the researcher has reason to believe that it was caused by treatment (Fraenkel, Wallen &Hyun, 2012).

The sample of the study included 65 pre-service primary teachers attending to a famous university located in capital city of Turkey during 2014-2015 academic year. "Easily accessible sampling method" was used for the selection of the participants (Fraenkel, Wallen &Hyun, 2012).

Data were collected using Science Attitude Scale (SAS), Inquiry Learning Skills Perceptions Scale (ILSPS). Science Attitude Scale was developed by Geban (1994). This scale included 15 items measuring participants' attitudes towards science. Inquiry Learning Skills Perceptions Scale, developed by Balım (2009), was used to determine research and inquiry learning skills perceptions of the participants. This scale has three sub-dimensions: *positive perceptions* (9 items), *negative perceptions* (7 items) and *perceptions of reasoning accuracy* (7 items). Both scales comprised of five-point Likert scale items.

The data obtained from two pre- and post-tests are going to be analyzed using *Paired Samples T-Test* (Buyukozturk et al. 2012).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

It was seen that argument-based inquiry activities affected students' attitudes towards science positively. At the end of the study, there was a meaning difference in favor of the post-test.

There were significant differences between pre- and post-test in the *positive perceptions* sub-dimension of ILSPS. However there were not significant differences between pre- and post-test in *negative perceptions* and *perceptions of reasoning accuracy* sub-dimensions of the ILSPS.

Our study is important in demonstrating the influence of argument-based inquiry instruction on pre-service teachers' attitudes toward science and perceptions of inquiry learning skills.

On the basis of personal impressions, there are some encouraging results of the implementation of argument-based inquiry laboratory activities, such as development of pre-service primary teachers' scientific knowledge, inquiry skills and attitudes toward science.

Anahtar Kelimeler: argument based inquiry, inquiry learning skills, science attitudes, pre-service primary teachers

Kaynakça

Balım, A. G. (2009). The effects of discovery learning on students' success and inquiry learning skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, *35*, 1-20.

Buyukozturk, S., Kilic Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Driver, R., Newton, P., & Osborne J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, *84,* 287-312.

Duschl, R. A., Ellenbogen, K., & Erduran, S. (1999, March). Promoting argumentation in middle school science classrooms: A project SEPIA evaluation. Retrieved January 20, 2017, from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453050.pdf

Erduran, S., & Jimenez-Aleixandre, M. P. (2012). Argumentation in science education research. In *science education research and practice in Europe* (pp. 253-289). Rotterdam: Sense Publishers.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill.

Jimenez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S. (2007). *Argumentation in science education: An overview*. In Argumentation in science education (pp. 3-27). Netherlands: Springer.

Martin, D. J.(2009) *Elementary science methods: A constructivist approach*. New York: Delmar Publishers.

Ministry of National Education. (2013). *Science course curriculum*. Ankara: Author.

(11076) Stem Eğitimi Nedir? Ne Değildir?

HASAN ZÜHTÜ OKULU — *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*

AYŞE OĞUZ ÜNVER — *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*

Problem Durumu

Nitelikli bir STEM eğitimi Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik alanlarında iyi yetişmiş insan gücüyle birlikte ekonomik anlamda ülkelerin gelişmesine fırsat sunarken aynı zamanda bu alanlardaki yaratıcılığı, bilimsel keşif ve verimliliği arttırmayı hedeflemektedir (Modi, Schoenberg ve Salmond, 2012). STEM eğitimi, 21. yüzyılın gereksinimleri doğrultusunda bireylerin STEM okuryazarı olarak yetiştirilerek çağın gereksinimlerine ayak uydurabilmelerini amaçlar. Gerçek STEM eğitimi, bireylerde ürünlerin nasıl çalıştığına yönelik bilgilerin arttırılmasını ve teknolojik ürünlerin kullanılmasını destekler nitelikte olmalıdır. Ekonomik anlamda güçlü bir toplum oluşturmak adına öğrencilerin mühendislik hakkında bilgi ve tasarım süreci ile ilgili beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir (Bybee, 2010). STEM olgu, ilke ve tekniklerini anlamak ve kullanmak, hem okul hayatında hem de okul dışı hayatta birçok alana aktarılabilecek ve öğrenci başarısını destekleyecek becerilerdir. Bu beceriler, eleştirel düşünmeyi kullanarak bir problemin farkına varma, fen, matematik, teknoloji ve mühendislik kavramlarını kullanarak bir problemi değerlendirme ve problemin çözümüne yönelik gereken adımları doğru bir şekilde belirleme süreçlerini içerir (Thomasian, 2011).

Dünya'da birçok ülke, sürdürülebilir ekonomik kalkınma temelinde belirli alanlarda nitelikli insan gücünü arttırmak amacıyla STEM eğitimine yönelmiştir. Ancak her ülkenin kendi ekonomik gereksinimleri ve ihtiyaçlarına göre bu yaklaşımı eğitim sistemlerine entegre ettikleri görülmektedir. Bu nedenle standart bir STEM eğitimi anlayışından bahsetmek oldukça güçtür (Kearney, 2016).

Türkiye'de son yıllarda kamu ve özel sektörde STEM eğitimi vurgusunun artması bu yaklaşıma yönelik tartışmaları beraberinde getirmiştir (Türkiye Sanayi ve İşadamları Derneği[TÜSİAD], 2014; Aydeniz, Çakmakcı, Cavaş, Özdemir, Akgündüz, Çorlu ve Öner, 2015). Türkiye'de STEM eğitimine yönelik uygulamalar incelendiğinde ise robotik, kodlama ve 3D yazıcıların kullanıldığı etkinliklerin ön plana çıktığı görülmektedir. Ancak, bu etkinliklerin STEM eğitiminin temel niteliklerini ne kadar taşıdığı ve STEM eğitimin doğasına ne derece uyduğu tartışmalıdır.

Türkiye'de eğitim programları bazında iki önemli gelişme dikkat çekicidir. Bunlar, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan STEM eğitimi raporu ve Fen bilimleri dersi öğretim programı taslağıdır. STEM eğitimi raporunda Türkiye'nin STEM eğitimine geçiş sürecindeki eylem planına yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2016). Taslak programın temel felsefesinde ise mühendislik ve tasarım becerileri kavramına vurgu yapılmış, programın bilgi boyutuna fen ve mühendislik uygulamaları eklenmiş, bilgi, beceri ve duyuş boyutlarıyla Fen-Mühendislik-Teknoloji-Toplum-Çevre (FMTTÇ) bağlamı entegre edilmiştir. Ayrıca, Fen-Mühendislik-Teknoloji-Toplum-Çevre (FMTTÇ) bağlamı içerisinde Fen, Mühendislik ve Teknoloji ilişkisi ve Bilimin ve Teknolojinin toplumla ilişkisi alt boyutları yer almaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı[MEB], 2017). Bu bağlamda, özellikle STEM eğitiminin Mühendislik boyutunun fen bilimleri dersi programı içerisine entegre edilerek ürün oluşturma odaklı bir öğretimin ön plana çıkacağı anlaşılmaktadır.

STEM eğitimine geçiş sürecindeki Türkiye için bu yaklaşımın alt yapısının nasıl değerlendirilmesi gerektiği, derslerde nasıl uygulanacağı, etkinliklerin nasıl şekillendirileceği ve ne tür materyal ve malzemelerde etkinliklerin tasarlanabileceğine yönelik araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, mevcut araştırmada STEM eğitiminin uygulama sürecinin STEM eğitimin doğasına uygun olarak nasıl gerçekleştirilebileceği üzerine durulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada STEM eğitiminin teorik çerçevesi incelenerek uygulama boyutunun bu çerçeveye uygun olarak anlaşılmasını sağlamak hedeflenmiştir. Bu amaçla, STEM eğitimi kapsamında gerçekleştirilen çalışmalara yönelik alan yazın taraması yapılmış ve STEM eğitimini uygulayan ülkelerin programları incelenmiştir. Ayrıca STEM eğitimin teorik çerçevesini ortaya koyan raporlar ve STEM eğitimi etkinliklerin geliştirilmesine yönelik projeler değerlendirilmiştir. Buna ek olarak STEM eğitimine geçiş sürecindeki Türkiye'de etkinlik odaklı gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda, STEM eğitiminin teorik alt yapısı, uygulanan etkinliklerin içeriği ve hedefleri temelinde Türkiye'deki ve uluslararası alandaki araştırmalar incelenerek karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma yapılırken National Academy of Sciences, National Academy of Engineering ve Institute of Medicine (2007) tarafından STEM programlarında yer alması gerektiği belirtilen sekiz nitelik göz önünde bulundurulmuştur. Bu nitelikler,

- Soru sorma ve problem tanımlama,
- Model geliştirme ve kullanma,
- Planlama ve araştırma yapma,
- Veri analizi ve verileri anlamlandırma,

- Matematiği, enformasyonu ve bilgisayar teknolojisini kullanma,

- Açıklayabilme ve çözüm tasarlama,

- Tartışma ve savunma yapma,

- Enformasyon sağlama, değerlendirme ve iletişim kurma olarak sıralanabilir.

Karşılaştırmalar birisi fen eğitiminde doktorasını tamamlamış ve diğeri ise STEM eğitimi alanında çalışmalar yürüten iki farklı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. STEM eğitimin doğasına ve teorik alt yapısına uygun olarak STEM eğitimine geçiş sürecindeki Türkiye için uygulama boyutunda bir etkinliğin temel nitelikleri ortaya konulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre STEM eğitimine yönelik şu değerlendirmeler yapılabilir: STEM eğitimi, öğrenciye bir konu ile ilgili teorik bilgileri vererek öğrencinin bu bilgilerle sınırlandırılmış yönergelere uygun bir ürün oluşturması değil aksine ürün oluşturma sürecinde bu bilgileri öğrenmesi ve amaç-ürün odaklı alışkanlıklar kazanması olarak değerlendirilmelidir. Örneğin, mercekler konusunda odak noktası, odak uzunluğu ve oran-orantı gibi kavramlar basit bir teleskop yapımı ile öğrencilerin tasarım oluşturma ve teknoloji becerilerine destekleyecek şekilde ürün oluşturma sürecinde kazandırılabilir. Bu süreçte öğrencinin teorik bilgileri bilmesinden öte bu bilgileri ürün oluştururken kullanması önemlidir. Ancak bir ya da birkaç etkinliğin uygulanması STEM eğitimi olarak düşünülmemelidir. Etkinlikler yalnızca STEM eğitimi alışkanlıklarının kazandırılması ve 21. Y.Y. becerilerinin geliştirilmesi için birer araçtır. Bu nedenle robotik ve kodlama gibi uygulamalar STEM eğitiminin vazgeçilmez parçası olarak değerlendirilmemelidir. STEM eğitiminin temel niteliklerini içeren basit ve ucuz malzemelerin kullanıldığı, öğrencilerin eleştirel düşünme, prototip tasarlama, veri ve değişken odaklı düşünme ve yaratıcılık gibi becerilerini destekleyen etkinlikler birer STEM etkinliği olabilir.

Anahtar Kelimeler: STEM eğitimi entegrasyonu, STEM etkinlikleri, Fen bilimleri dersi programı

Kaynakça

Modi, K., Schoenberg, J., ve Salmond, K. (2012). *Generation STEM: What girls are saying about science, technology, engineering, and math.* New York: Girl Scouts Research Institute.

Bybee, R. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher,* 70(1), 30-35.

Thomasian, J. (2011). *Building a Science, Technology, Engineering, and Math Education Agenda: An Update of State Actions.* Washington: National Governors Association Center for Best Practices.

Kearney, C. (2016). *Efforts to Increase Students' Interest in Pursuing Mathematics, Science and Technology Studies and Careers. National Measures taken by 30 Countries.* Brüksel: European Schoolnet.

Aydeniz, M., Çakmakcı, G., Cavaş, B., Özdemir, S., Akgündüz, D., Çorlu, M. S., ve Öner, T. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu:Günün modası mı yoksa gereksinim mi?* İstanbul: Aydın Üniversitesi.

Milli Eğitim Bakanlığı[MEB]. (2016). *STEM eğitimi raporu.* 10.12.2016 tarihinde *http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf* adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı[MEB]. (2017). *Fen Bilimleri öğretim programı taslağı.* 20.01.2017 tarihinde *http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=103* adresinden alınmıştır.

Türkiye Sanayi ve İşadamları Derneği[TÜSİAD]. (2014). *STEM alanında eğitim almış işgücüne yönelik talep ve beklentiler araştırması*. 10.12.2016 tarihinde http://www.tusiad.org.tr/ rsc/shared/file/STEM-ipsosrapor.pdf adresinden alınmıştır.

National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, ve Institute of Medicine. (2007*). Rising above the gathering storm: Energizing and employing America for a brighter economic future.* Washington: The National Academies Press.

(11079) Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerileri Açısından İncelenmesi

KEREM ÇETİNTAŞ **YAKUP SABAN**

Afyonkarahisar Dumlupınar Bilim Sanat MerkeziAfyonkarahisar Dumlupınar Bilim Ve Sanat Merkezi

Problem Durumu

Günümüzde mevcut bilgi birikimine her geçen gün yenileri eklenmektedir. Bu nedenle bilgi birikimindeki bu hızlı ilerlemeye uyum sağlayabilecek iyi yetişmiş bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Tan ve Temiz, 2003). İyi yetişmiş birey ise araştıran, sorgulayan, ihtiyaç duyduğu bilgiye kendisi ulaşabilen kısaca fen okur-yazarı birey anlamına gelmektedir (Aktaş ve Ceylan, 2016). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan 2005 ve 2013 yılı öğretim programlarının öncelikli hedeflerinden birisi de öğrencilerin fen okur-yazarı olarak yetişmelerini sağlamaktır. Yine ilgili öğretim programlarında fen okur-yazarı bireylerin bilimsel süreç becerilerine sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2005; MEB, 2013). Bilimsel süreç becerileri öğrencilerin karşılaştıkları sorunları çözmek için ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşmalarını sağlayan ve bilim insanlarının da çalışmalarında sıklıkla kullandıkları beceriler olarak tanımlanabilir (Martin, 2012). Bu çalışmada bazı araştırmalarda olduğu gibi (Aydoğdu, 2006; Martin, 2012) bilimsel süreç becerileri temel beceriler (gözlem, tahmin, karşılaştırma ve sınıflama, ölçme, çıkarım yapma, verileri kaydetme, sayı ve uzay ilişkisi) ve üst düzey beceriler (veri işleme ve model oluşturma, deney tasarlama, yorumlama ve sonuç çıkarma, değişkenleri belirleme, hipotez kurma) olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Öğrencilerin sahip oldukları bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde fen bilimleri dersinde yapılan etkinlikler kritik bir öneme sahiptir (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1997). Bu nedenle bilimsel süreç becerilerine fen bilimleri dersindeki etkinliklerde yer verilmesi son derece önemlidir (Aydoğdu, 2006). Zira bilimsel süreç becerilerinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin sık sık bu becerileri kullanması gerekmektedir (Tan ve Temiz, 2003). Ders programlarında sıklıkla yer verilen (MEB, 2005; MEB, 2013) ve geliştirilmesinde pratik yapılmasının önemi vurgulanan (Çepni ve ark., 1997) bilimsel süreç becerilerine ders kitaplarındaki etkinliklerde de yer verilmesi beklenmektedir. Alan yazın incelendiğinde bilimsel süreç becerilerinin ders kitaplarında temsil edilme durumuna yönelik çeşitli çalışmalarla karşılaşılmıştır. Dökme (2005) 6. sınıf fen bilgisi kitabını incelediği çalışmasında ders kitabında tüm becerilere yer verildiğini belirtmiştir. Koray, Bağçe-Bahadır ve Geçgin (2006) ise 9. sınıf kimya ders kitabını inceledikleri çalışmalarında ders kitabında bilimsel süreç becerilerine beklenen düzeyde yer verilmediğini belirtmişlerdir. Şen ve Nakiboğlu (2015) 9, 10, 11 ve 12. sınıf kimya ders kitaplarında bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmakla birlikte, bilimsel süreç becerilerinin hiyerarşik yapısına odaklanılmadığı ve sınıf düzeyi ilerlemesine karşın bilimsel süreç becerilerinin beklenen oranda artırılmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Saban, Aydoğdu ve Nakiboğlu (2016) 4 ve 5. sınıf fen bilimleri ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında her iki ders kitabında daha çok temel bilimsel süreç becerilerine yer verildiği, 3. sınıf ders kitabında bilimsel süreç becerileri çeşitliliğinin daha fazla olduğu ve her iki ders kitabında da deney tasarlama ve değişkenleri belirleme becerisine yer verilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Ulaşılan alan yazında bilimsel süreç becerilerinin ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde karşılaştırılmalı olarak incelendiği bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Bu yönüyle bu çalışmanın alan yazına farklı bir bakış açısı sağlaması beklenebilir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel bir çalışmadır. Bu kapsamda incelenen ders kitapları 5 ve 6. sınıf düzeyinde MEB, 7. sınıf düzeyinde Sonuç ve 8. sınıf düzeyinde Tutku yayınları tarafından hazırlanmıştır. Bu çalışmaya konu olan ders kitaplarındaki etkinlikler içerik analiziyle incelenmiştir. İçerik analizi için Saban, Aydoğdu ve Nakiboğlu (2016) tarafından geliştirilen çerçeve kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan çerçevede etkinliklerde bilimsel süreç becerisini tespit etmeyi sağlayan bir takım yönlendirici ifadeler yer almaktadır. Etkinlikte bilimsel süreç becerisinin bulunduğunu söyleyebilmek için bu ifadeler birebir aranmakla birlikte aynı anlama gelebilecek söylemler de kabul edilmiştir. Örneğin 6. sınıf fen bilimleri ders kitabındaki "Sesin Yalıtımı" adlı etkinlikte "…. Nasıl bir sonuç ortaya çıkmasını beklerdiniz?" ifadesi yer almaktadır. Bu ifadenin analizde kullanılan çerçevedeki "Ne olacağını kestiriniz." cümlesine karşılık geldiğinden ilgili etkinlikte tahmin becerisine yer verildiği belirlenmiştir. Bu şekilde ders kitaplarındaki etkinlikler bilimsel süreç becerileri açısından analiz edildikten sonra her bir bilimsel süreç becerisine kaç kez yer verildiğini gösteren frekanslar hesaplanmıştır. Çalışmanın tutarlığını artırmak amacıyla 5. sınıf fen bilimleri ders kitabı iki araştırmacı tarafından birlikte analiz edilmiştir. Analiz sürecinde ortak yaklaşım belirlendikten sonra çalışmanın tutarlığını artırmak amacıyla diğer ders kitapları ayrı ayrı analiz edilmiş ve iki analiz sonucu karşılaştırılarak uyumun %95 olduğu belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüş ayrılığı olan durumlar detaylı bir şekilde tartışılmış ve azami uzlaşı sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular bu çalışmaya konu olan dört ders kitabındaki toplam 162 etkinlikte, 503 defa bilimsel süreç becerilerine yer verildiğini göstermiştir. Beceri grupları açısından ise temel becerilere 398 ve üst düzey becerilere 105 kez yer verildiği belirlenmiştir. Bu veriler dört ders kitabında daha çok temel becerilere yer verildiğini göstermektedir. Çalışma sonunda fen bilimleri ders kitaplarında 5. sınıf düzeyinde toplam 56 etkinlikte 163 (bilimsel süreç becerileri sayısının etkinlik sayısına

bölümünden elde edilen ortalama: 2,91), 6. sınıf düzeyinde toplam 56 etkinlikte 197 (ortalama: 3,51), 7. sınıf düzeyinde toplam 20 etkinlikte 47 (ortalama: 2,35) ve 8. sınıf düzeyinde toplam 30 etkinlikte 96 (ortalama: 3,20) defa bilimsel süreç becerilerine yer verildiği tespit edilmiştir. Ortalamalar bilimsel süreç becerilerine en çok 6 ve en az 7. sınıf düzeyinde yer verildiğini göstermektedir. Diğer yandan her dört ders kitabında en çok gözlem ve en az sayı ve uzay ilişkisi kurma becerisine yer verildiği belirlenmiştir.

Üniteler bağlamında ise 5. sınıf düzeyinde en fazla "*Işığın ve Sesin Yayılması*" ünitesinde, 6. sınıf düzeyinde en fazla "*Maddenin Tanecikli Yapısı"* ünitesinde, 7. sınıf düzeyinde en fazla "*Kuvvet Ve Enerji Ünitesinde"* ve 8. sınıf düzeyinde ise en fazla "*Basit Makineler"* ve *"Maddenin Halleri ve Isı"* ünitesinde yer verildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel süreç becerileri, fen bilimleri ders kitabı, fen etkinlikleri

Kaynakça

Aktaş, İ. ve Ceylan, E. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi ve Akademik Başarıyla İlişki Düzeyinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 123-136.

Aydoğdu, B. (2006). İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersinde Bilimsel Süreç Becerilerini Etkileyen Değişkenlerin Belirlenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, F. (1997). *Fizik öğretimi.* Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.

Dökme, İ. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabının Bilimsel Süreç Becerileri Yönünden Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 4(1), 7-17.

Koray, Ö., Bağçe-Bahadır, H. ve Geçgin, F. (2006). Bilimsel Süreç Becerilerinin 9. Sınıf Kimya Ders Kitabı Ve Kimya Müfredatında Temsil Edilme Durumları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi,* 2(4), 147-156.

Martin, D. J. (2012). *Elementary Science Methods: Constructivist Approach (6. Edition)*. USA: Cengage Learning.

MEB (2005). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı.

MEB (2013). İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı.

Saban, Y., Aydoğdu, B. ve Nakiboğlu, C. (2016). 3 ve 4. sınıf fen bilimleri ders kitaplarının bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği eğitim Sempozyumu, Muğla.

Şen, A. Z. ve Nakipoğlu, C. (2015). Ortaöğretim Kimya Ders Kitaplarının Bilimsel Süreç Becerileri Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13 (3), 47-65.

Tan, M. ve Temiz, B. K. (2003). Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri Ve Önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 89-101.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 9. Baskı)*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.

(11081) Öğretmen Adaylarının Dijital Hikaye Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

ÖZLEM ATEŞ AYŞEGÜL ERGÜN [1]

Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin derslere entegrasyonunun ve etkin öğrenmeye katkısının sağlanması dünyada ve ülkemizde üzerinde çokça durulan alanlar arasında yer almaktadır. 2013 öğretim programı ile; fen bilimlerinin teknoloji, toplum ve çevre ile olan ilişkisine yönelik becerilere sahip bireyler yetiştirmenin ve öğrenme sürecine teknoloji entegrasyonunun sağlanmasının önemi (MEB, 2013) vurgulanmıştır. Öğretim programlarının güncellenmesi çalışmaları kapsamında açıklanan taslak program ile de bilim/teknolojide temel yetkinlikler ve dijital yetkinliğin esas alınan anahtar yetkinlikler arasında olduğu ve öğretmenlerin Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematiğin bütünleştirilmesi için rehberlik yapma vb. rolleri olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2017). Dolayısıyla, öğretim sürecinin amaçlanan şekilde yürütülebilmesi için öğretmenlerin teknolojinin öğretimde kullanımı ile ilgili yeterli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir (Öztürk ve Horzum, 2011). Eğitim öğretim ortamlarında teknoloji entegrasyonunu sağlamada öne çıkan araçlardan birisi de dijital hikayelerdir. Dijital hikayeler, öğrencilerin görsel ve işitsel çoklu ortam olanaklarını (metin, grafik, ses, video, müzik) ve ortamlarını kullanarak oluşturdukları kısa öykülerdir (Robin, 2008). Lambert (2010) bir dijital hikayede olması gereken temel öğeleri; bakış açısı, çarpıcı soru, duygusal içerik, ses kullanımı, müzik, ekonomi ve hız denetimi olarak tanımlamıştır. Çoğunlukla sosyal bilimler ağırlıklı temel bilimlerde kullanılan dijital hikayelerin, fen bilimleri eğitimi alanında da eğitim öğretim amaçlı kullanıldığı görülmektedir (Sadık, 2008). Görselliğin ön planda olması, görsellik ve ses kullanımının anlatımı güçlendirmesi, doğa olaylarının gözlemlenebilir ve yorumlanabilir olması gibi özellikler dijital hikayelerin fen eğiminde etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayan faktörler olarak sıralanabilir (Yüksel Arslan, 2013).

Dijital hikaye uygulamaları ile teknoloji, pedagoji ve alan bilgisini bir araya getirerek teknoloji entegrasyonunun etkili bir şekilde sağlanabileceğini ifade eden (Graham, Borup ve Smith, 2012) ve öğretimin her aşamasında dijital hikayelerin kullanımının olumlu etkileri olduğunu vurgulayan (Hung, Hwang ve Huang, 2012; Karakoyun, 2014; Sadik, 2008) çalışmalar mevcuttur. Robin (2008), dijital hikayelerin eğitim ortamlarında etkili bir şekilde kullanılmasının 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir. Bu beceriler; dijital okuryazarlık, küresel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, teknik okuryazarlık, yaratıcı düşünme, üst düzey düşünme, grup ve işbirliği, interaktif iletişim ve gerçek dünya araçlarının etkili kullanımıdır (Robin, 2008). Dolayısıyla, eğitim-öğretim amaçlı dijital öykü kullanımını geliştirecek ve derslerinde uygulayacak öğretmenlerin yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Yüksel, 2011). Öğretmenlerin lisans boyunca aldıkları eğitim sürecinde dijital öyküleme etkinliklerine yönelik bir vizyon geliştirmeleri ve dijital öykülemeyi eğitim-öğretim ortamlarında kullanmaları öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmak açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital hikaye oluşturma sürecine yönelik görüşlerinin alınmasıdır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. (Karasar, 2010). Çalışma grubunu 2016-2017 güz döneminde Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Fen Bilgisi Eğitimi programında öğrenim görmekte olan 89 son sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışma Özel Öğretim Yöntemleri II dersinde 3 şubede yürütülmüştür. Bu derste öğretmen adaylarının 5-8. sınıflarda uygulanan Fen Bilimleri Öğretim Programından seçilen konularda mikro öğretim uygulamaları yaparak öğretmenlik bilgi ve becerileri yönünden değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarına dijital hikaye hazırlamaya yönelik eğitim verilmiş ve mikro öğretimleri sırasında hazırladıkları dijital hikayeleri kullanmaları istenmiştir. Öğretmen adayları; bakış açısı, çarpıcı soru, duygusal içerik, ses kullanımı, müzik, ekonomi ve hız denetimi (Lambert, 2010) öğelerini dikkate alarak iki-beş kişilik gruplar halinde dijital hikayelerini hazırlamışlardır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmaya katılan öğretmen adaylarına dijital hikaye oluşturma ve kullanma sürecinde yer alan içerik oluşturma, seslendirme, fon müziği/efekt, görsellerin seçimi, süre/ritm, birleştirme ve dönüt alma boyutlarına yönelik görüşlerini belirtmeleri için bir anket formu dağıtılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri iki araştırmacı tarafından yirmi birinci yüzyıl becerileri olan öğrenme ve yenilikçilik, bilgi-medya-teknoloji okuryazarlığı, yaşam ve kariyer alt boyutlarına yönelik olarak kodlanmış ve kategoriler oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma bulgularına göre öğretmen adayları dijital hikaye uygulamalarının içerik oluşturma boyutunu; hayal gücünü, yaratıcılığı, üst düzey düşünme ve araştırma becerilerini geliştiren, öğrenmeye bilişsel ve duyuşsal katkıları olan, öğrenci katılımını ve işbirliğini destekleyen ve üretkenliği arttıran bir süreç olarak açıklamışlardır. Öğretmen adayları seslendirme boyutunu; eğlenceli, ilgi çekici, güdülenmeyi ve empati yeteneğini arttırıcı olarak tanımlamışlardır. Fon müziği ve efekt boyutunda; internetin ve kullanılan programların kolaylık sağlaması, sürecin eğlenceli oluşu, yeni şeyler keşfetmeye ve özyeterliğe katkısını vurgulamışlardır. Hikayede kullandıkları görselleri bulma sürecinde; internet araştırmalarının

kolaylaştırıcı olduğunu, görsellerin öğrenmeyi kalıcılaştırdığını ve hikayeyi eğlenceli hale getirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları program (movie maker, photo story vb.) kullanımı sayesinde süre-ritim uyumu ile hikayede bütünlük sağlanabildiğini ve teknoloji kullanma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Hikayenin birleştirilmesi boyutunda bilgi-iletişim-teknoloji okuryazarlığına ve üretkenliğe katkı sağlaması; dönüt alma boyutunda ise, hataların fark edilmesi ve düzeltilmesine olanak sağlaması sürecin üstün yönleri olarak belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital hikaye uygulamaları, fen bilgisi öğretmen adayları, teknoloji entegrasyonu

Kaynakça

Graham, C. R., Borup, J., & Smith, N. B. (2012). Using TPACK as a framework to understand teacher candidates' technology integration decisions. Journal of Computer Assisted Learning, 28(6), 530-546.

Hung, C. M., Hwang, G. J., & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15 (4), 368-379.

Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (21. Baskı). Ankara: Nobel.

Lambert, J. (2010). Digital storytelling cookbook and traveling companion. Berkeley, CA: Digital Diner Press. https://wrd.as.uky.edu/sites/default/files/cookbook.pdf adresinden 6 Şubat 2017 tarihinde erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). Fen bilimleri dersi öğretim taslak programı, Ankara.

Öztürk, E. & Horzum, M. B., (2011). Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlaması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 12*(3), 255-278.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.

Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education a phenomenological study of teachers' experiences*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Middle East Technical University.

Yüksel Arslan, P. (2013). Eğitim amaçlı dijital öykünün hazırlanması ve kullanılması: TPAB temelli örnek bir fen bilgisi eğitimi uygulaması.T. Yanpar-Yelken, vd. (Eds.), Ankara: Anı yayıncılık.

(11084) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Öykü Oluşturma Sürecine Yönelik Metaforik Algıları

AYŞEGÜL ERGÜN ÖZLEM ATEŞ [1]

Manisa Celal Bayar Üniversitesi

Problem Durumu

İçerisinde bulunduğumuz yirmi birinci yüzyılda gelişen teknolojilerle birlikte öğretimin her aşamasında eğitim ortamlarına bilgi ve iletişim teknolojilerinin entegrasyonu gereklilik halini almıştır. Tüm derslerde ve bütün öğretim programlarının genelinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı önerilmektedir. (Avrupa Birliği / BİT Komisyonu, 2011). Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim süreçlerinde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanmaları önem kazanmakta ve bu vurgu öğretim programlarında da yer almaktadır (MEB, 2013). Alan yazın incelendiğinde genelde öğretmenlerin sınıf ortamına teknolojiyi entegre etmede birçok problemle karşılaştıkları belirtilmektedir (Cüre ve Özdener, 2008; Demir ve Bozkurt, 2011). Karşılaşılan bu problemlerin nedenlerinden birisi öğretmenlerin teknolojiyi dersleriyle nasıl bütünleştireceklerini bilmemeleridir. Teknoloji kullanımına yönelik istek ve olumlu tutumlara sahip öğretmenlerin dahi derslerine teknolojiyi etkili bir şekilde entegre edemedikleri belirtilmektedir (Bauer ve Kenton, 2005). Bu nedenle öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencilerde anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmesi ve öğrencilere bir takım beceriler kazandırması için teknoloji entegrasyonuna yönelik eğitim almaları ve buna bağlı olarak bazı stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir (Harris, Mishra ve Koehler, 2009). Son yıllarda teknolojinin sınıf ortamında hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayan ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak bilgilerini yapılandırmalarına yardımcı yaklaşımlardan biri olan dijital öyküleme kavramı ön plana çıkmıştır (Robin, 2008). Geleneksel öykünün müzik, ses ve görüntü ile birleşmesi sonucu oluşan dijital öykü, eğitim alanında yeni ve etkili bir öğrenme ve öğretme aracı olarak karşımıza çıkmaktadır (Yüksel, 2011). Jakes (2006), dijital öyküleme sürecinin, yirmi birinci yüzyılda öğrencilerin sahip olmaları gereken bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, işbirliği ve eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişimini sağladığını ifade etmiştir.

Alan yazında dijital öykülerin kullanımının olumlu etkilerini gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Kocaman-Karoğlu, 2015; Sadik, 2008). Eğitim amaçlı dijital öykü kullanımını geliştirecek ve derslerinde uygulayacak öğretmenlerin yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Yüksel, 2011). Dolayısıyla öğretmenlerin lisans boyunca aldıkları eğitim sürecinde dijital öykü hazırlamaya yönelik teknoloji bilgilerinin, yeterliklerinin ve tecrübelerinin artması, dijital öyküleme sürecine yönelik olumlu tutum ve vizyon geliştirmeleri, dijital öykülemeyi eğitim öğretim ortamlarında etkili bir şekilde kullanmaları; öğrencilerin yirmi birinci yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde verilmekte olan Bilgisayar, Bilgisayar Destekli Öğretim, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Özel Öğretim Yöntemleri, gibi derslerde öğretmen adaylarının dijital öyküleme oluşturma sürecine yönelik olumlu tutum kazanmaları ve yeterliklerinin arttırılması sağlanabilir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma sürecine yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. (Karasar, 2010). Çalışma grubunu 2016-2017 güz döneminde Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Fen Bilgisi Eğitimi programında Özel Öğretim Yöntemleri II dersini almakta olan 89 son sınıf öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu derste öğretmen adaylarının 5-8. sınıflarda uygulanan Fen Bilimleri Öğretim Programından seçilen konularda mikro öğretim uygulamaları yaparak öğretmenlik bilgi ve becerileri yönünden değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarına dijital öyküleme etkinliklerine yönelik eğitim verilmiş ve mikro öğretimleri sırasında dijital öykü kullanmaları istenmiştir. Dijital öykülerini bakış açısı, çarpıcı soru, duygusal içerik, ses kullanımı, müzik, ekonomi ve hız denetimi (Lambert, 2010) öğelerini dikkate alarak hazırlamaları istenmiştir. İki-beş kişilik gruplardan oluşan öğretmen adayları dönem boyunca dijital öykülerini kullanarak mikro öğretim yapmışlardır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dijital öykü oluşturma sürecine ilişkin metaforik algılarını belirlemek için açık uçlu bir anket formu hazırlanmış; anket formunda öğretmen adaylarından dijital öyküleme ……. gibidir. Çünkü;…… cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının geliştirdiği her bir metafor, iki araştırmacı tarafından gerekçeleri dikkate alınarak belli bir tema ile ilişkilendirilmiş ve sekiz farklı kavramsal kategori belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının dijital öyküleme sürecine yönelik oluşturdukları metaforlara yönelik kategoriler şu şekildedir: Aşamalı süreç, eğlenceli süreç, film oluşturma/çekme süreci, zorlu süreç, olumsuz duygular içeren süreç, lego/yapboz, senaryo oluşturma süreci ve yaşam. Aşamalı süreç kategorisi içinde yer alan metafor örnekleri; tiyatroya hazırlanmak, yemek yapmak, domates yetiştirmek, araştırma, ürün oluşturma ve alışveriştir. Eğlenceli süreç kategorisi içinde yer alan metafor örnekleri; lunaparkta eğlenen çocuk, hayal gücünü geliştirmek, mutluluk, gemi kaptanı, su, güneş ve voleybol maçıdır. Film oluşturma/çekme süreci kategorisi içinde yer alan metafor örnekleri; çizgi film, çizilen resimlerin hareket etmesi, film çekme, belgesel ve dede korkut hikayeleridir. Zorlu süreç kategorisi içinde yer alan metafor örnekleri; KPSS'yi kazanıp atanmak,

örgü örmek, zaman zaman samanlıkta iğne aramak, yokuşu çıkmak, kış mevsimi, doğum yapmak, maratondur. Olumsuz duygular içeren süreç kategorisi içinde yer alan metafor örnekleri; çocuğunun doğmasını bekleyen baba, balon, sabır taşı, engelli koşma parkuru, okul, sınav anıdır. Lego/yapboz kategorisi içinde yer alan metafor örnekleri; yapboz, yemek, mandalinadır. Senaryo oluşturma süreci kategorisi içinde yer alan metafor örnekleri; bilgiyi öyküleştirerek anlatma süreci, film senaryosu yazmak ve kitap yazmaktır. Yaşam kategorisi içinde yer alan metafor örnekleri ise hayatın içinden bir sahne, yaşam ve gerçek yaşamdan kesitlerdir.

Anahtar Kelimeler: Dijital öykü, fen bilgisi öğretmen adayları, metafor

Kaynakça

Avrupa Birliği/BİT Komisyonu (2011). Avrupa'da Okullarda BIT Aracılığıyla Öğrenme ve Yenilik Üzerine Temel Veriler 2011. Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İdari Ajansı.

Bauer, J., & Kenton, J. (2005). Toward technology integration in schools: Why it is not happening. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13, 519–546

Cüre, F. ve Özdener, N. (2008). Öğretmenlerin Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) uygulama başarıları ve BİT'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 41-53.

Demir, S., & Bozkurt, A. (2011). Primary mathematics teachers' views about their competencies concerning the integration of technology. *Elementary Education Online*, 10(3), 850-860.

Harris, J., Mishra, P., & Koehler, M. (2009). Teachers' technological pedagogical content knowledge and learning activity types: curriculum-based technology integration reframed. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393–416.

Jakes, D. (2006). Standards-Proof your digital storytelling Efforts. TechLearning,

Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (21. Baskı). Ankara: Nobel.

Kocaman-Karoglu, A. (2015). Telling stories digitally: an experiment with preschool children. *Educational Media International*, 1-13.

Lambert, J. (2010). Digital storytelling cookbook and traveling companion. Berkeley, CA: Digital Diner Press.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı, Ankara.

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3), 220-228.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, 56(4), 487-506.

Yüksel, P. (2011). *Using digital storytelling in early childhood education a phenomenological study of teachers' experiences*.Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Middle East Technical University.

(11095) Ortaokul Öğrencilerinin Yenilenebilir Enerji Kaynakları Konusundaki Farkındalıkları

DİLEK ÇELİKLER **ZEYNEP AKSAN** **AYHAN YILMAZ**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Modern dünyada, insanoğlunun refah düzeyindeki artışın enerji tüketimiyle doğru orantılı olduğu, enerji tüketiminin ülkelerdeki sosyal ve ekonomik kalkınmanın göstergesi olduğu görülmektedir. Yaşamın vazgeçilmez unsurlarından biri olan enerjinin, dünyanın ve insanlığın geleceğindeki belirleyici konumunun her geçen gün daha da arttığı görülmektedir. Güçlü olmanın ekonomik ve sosyal kalkınmayla olduğu düşünülürse, enerjinin potansiyel önemi daha net ortaya çıkmaktadır (Bozkurt, 2008). Dünyayı tehdit eden küresel ısınmanın en önemli nedenleri arasında fosil yakıt tüketiminin olması ve dünyadaki fosil yakıt rezervlerinin sınırlı olması yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelimi artırmıştır (Akın, 2005; Thomas, Jennings & Lloyd, 2008). Yenilemeyen kaynakların bilinçsizse kullanımı ve bu kaynakların çevreye ve atmosferde oluşturduğu kirlilik, toplumları yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımına yönlendirmiştir (Külekçi, 2009). Fosil yakıtların kullanımından kaynaklanan birçok problemi hafifletmek için yenilenebilir enerji teknolojilerinin kullanılması gerekmektedir (Pimental et al., 2002). Yenilenebilir enerji kaynakları doğal olarak yenilenen tekrar tekrar kullanılabilen enerji kaynaklarıdır. Güneş enerjisi, rüzgâr enerjisi, hidrolik enerji, biyokütle, jeotermal enerji, dalga enerjisi yenilenebilir enerji kaynaklarındandır (Yıldız, Sipahioğlu & Yılmaz, 2000; Daugherty & Carter, 2010). Yenilenebilir enerji kaynakları, atmosferde ve çevrede yenilenemez enerji kaynakları gibi kirlilik yaratmaması nedeniyle sağlıklı ve güvenilir kaynaklar olarak nitelendirilmektedir (Yıldız, Sipahioğlu & Yılmaz, 2000; Biçici, 2008). Dünyada enerji üretiminin önemli bir kısmının fosil yakıtlardan elde edilmesi, fosil yakıt kaynaklarının sürdürülebilir olmaması, ülkeleri dışa bağımlı kılması ve fosil yakıtların çevresel problemlere neden olması yenilenebilir enerji kaynaklarına olan ilgiyi ve talebi artırmaktadır (Güler, 2006). Yenilenebilir enerji kaynaklarının önem kazandığı günümüzde, bu kaynaklarla ilgili toplumlarda farkındalık yaratılması kaçınılmaz hale gelmiştir. Gelecek nesillere yaşanılabilir dünya bırakabilmek adına, yenilenebilir enerji kaynaklarının öneminin farkında olan, bilinçli ve duyarlı bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Küresel bozulmanın durdurulmasının, bireylerin teknolojik ve sosyal davranışlarının değiştirilmesiyle mümkün olduğu düşünülmektedir (McLaughlin, 2008). Özellikle küçük yaşlardaki öğrencilerin, hem çevre bilincinin oluşturulması hem de dünyanın enerji ihtiyacının karşılanmasında önemli bir yer tutan ve çevre dostu olan yenilenebilir enerji kaynakları ile bu kaynakların kullanım alanları konusunda bilinçlendirilmelerinin çevresel sürdürülebilirlik açısından hayati önem taşıdığı görülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma ile ortaokul öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki farkındalıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlanan genel tarama modeli (Karasar, 2011) kullanılmış olup, araştırma Türkiye'nin kuzeyindeki bir ilde eğitim gören 173 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür.

Araştırma Yöntemi

Çalışma grubu, bireylerin benzer özelliklere sahip olmasını dikkate alan (Cristensen, Johnson & Turner, 2015) amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada veriler, yenilenebilir enerji kavramını ilk nereden duydukları, yenilenebilir enerji kaynakları ve yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanan santrallerin neler olduğu, hangi enerji santrallerinde hangi kaynakların kullanıldığı, yenilebilir enerji kaynaklarının kullanılmasının önemi ve yenilenemez enerji kaynaklarının kullanılmasının yarattığı olumsuzlukların neler oluğuna yönelik 6 açık uçlu soru ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir ve bu betimlemeler açıklanıp, yorumlanarak okuyucuya sunulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük bir kısmı yenilenebilir enerji kaynaklarını ilk kez okuldan duyduklarını, bir kısmı ise TV, internet, medya ve aileden duyduklarını ifade etmişlerdir. Yenilenebilir enerji kaynakları olarak güneş, rüzgâr, okyanus ve denizler, nehirler ve yeraltı sularını belirten öğrencilerin biyolojik atıkları yenilenebilir enerji kaynakları arasında belirten öğrencilerden daha fazla olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanan santraller olarak güneş, rüzgâr ve jeotermal santrallerini, bir kısmının hidroelektrik ve dalga, çok az bir kısmının ise biyokütle santrallerini ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Fosil kökenli yakıtlar kullanarak elektrik üreten termik santralleri ve radyoaktif elementleri kullanan nükleer santralleri de yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanan santraller arasında belirten bazı öğrencilerin olması dikkat çekici bir sonuç olup bu öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanan santraller ile ilgili yanlış bilgilere sahip oldukları belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğunun yenilebilir enerji kaynaklarının çevre dostu ve tükenmeyen enerji kaynakları olduğunu belirterek bu kaynakların kullanılmasının çevre kirliliğini önlediği ve canlılara zarar vermediği için önemli olduğunu ifade etmelerinin yanı sıra yenilenemez enerji kaynaklarının kullanılmasının, canlılara zarar verdiği, çevre kirliliği ve hava kirliliğine sebep olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir.

Gelecek nesillere yaşanılabilir dünya bırakabilmek adına, çevre dostu olan yenilenebilir enerji kaynaklarının öneminin farkında olan, bilinçli ve duyarlı bireylerin yetiştirilmesinin hayati önem taşıdığı görülmektedir. Bilinçli bireylerin yetişmesinin eğitime bağlı olduğu düşünülürse, eğitimin her kademesinde yenilenebilir enerji kaynakları içerikli konulara daha fazla yer verilmelidir. Eğitimin okul dışında da devam ettiği, internet ve medyanın toplumlar üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik görsel ve yazılı medyada ilgili yayınlar yapılmasının toplumların bilinçlenmesi açısından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yenilenebilir Enerji Kaynakları, ortaokul öğrencisi, farkındalık

Kaynakça

Akın, S. (2005). Biyokütle Olarak Pirinanın Enerji Üretiminde Kullanılması. III. Yenilenebilir Enerji Kaynakları Sempozyumu, Mersin.

Biçici, R. (2008). Türkiye'de Enerji Ekonomisi. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Bozkurt, U. (2008). Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının Enerji Verimliliği Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz (Research Methods Design and Analysis)*. (Çeviri Editorü: Ahmet Alpay). Ankara: Anı.

Daugherty, M.K, & Carter, V.R. (2010). Renewable Energy Technology. *The Technology Teacher*, 24-28.

Güler, Ö. (2006). Türkiye'de Rüzgâr Enerjisinin Durumu ve Geleceği. Dünya Enerji Konseyi Türk Milli Komitesi Türkiye 10. Enerji Kongresi, s.143-151.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (22. baskı). Ankara: Nobel.

Külekçi, Ö.C. (2009). Yenilenebilir Enerji Kaynakları Arasında Jeotermal Enerjinin Yeri ve Türkiye Açısından Önemi. *Ankara Üniversitesi Çevrebilimleri Dergisi*, 1(2): 83-91. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/47/1155/13594.pdf

McLaughlin, C. (2008). Career Connections: Environmental Occupations. *Technology and Children*, 13(1), 14-15.

Pimental, D., Herz, M., Glickstein, M., Zimmerman, M., Allen, R., Becker, K., Evans, J., Hussain, B., Sarsfeld, R., Grosfled, A., Seidel, T. (2002). Renewable energy: Current and potential issues. *Bioscience*, 52(12): 1111- 1120.

Thomas C., Jennings P., & Lloyd B. (2008). Issues in Renewable Energy Education. *Australian Journal of Environmental Education*, 24, 67-73.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş., & Yılmaz, M. (2000). *Çevre Bilimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yay.

(11159) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Kariyer Bilinci Yönünden İncelenmesi

DİLEK ERDURAN AVCI **TAHSİN ÇALIŞKAN**

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Meslek seçimi, bir kimsenin kendisine uygun olan meslekleri çeşitli yönleri ile değerlendirip kendi ihtiyaçları ve beklentileri açısından olumlu yönleri çok, olumsuz yönleri az olan birine yönelmeye karar vermesidir (Kuzgun, 2000). Ancak meslek seçimi bir anlık bir karar değildir. Bu karar bireyin çocukluktan başlayarak verdiği bir dizi kararın sonucudur. Super (1953, 1957)'a göre mesleki gelişim süreci bilincin oluşmaya başladığı 3 yaştan itibaren başlar ve ölünceye kadar sürer. Ancak yaşam boyu devam eden bu mesleki gelişim süreci kendi içinde evrelerden oluşur. Her evrede bireyin kazanması gereken bir takım görevler vardır. Çünkü her evre meslek seçimi açısından kendine özgü bir takım özellikler taşır. Dolayısıyla sağlıklı bir meslek seçimi, meslek seçimi kararının verildiği ana kadar geçen mesleki gelişim sürecinde, bireyin üzerine düşen mesleki gelişim görevlerini gereği gibi yapması ile olanaklıdır. Bu nedenle örneğin ilköğretim ikinci kademeye denk gelen meslek gelişimi sürecinde ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin kendilerinden beklenen meslek seçimine ilişkin bir takım tutum ve davranışları kazanmaları gerekmektedir. Çünkü ilköğretim, öğrencilerin temel beceriler kazandığı bir üst öğretime ve hayata hazırlandığı eğitim dönemidir.

Bu dönemde bireyin, kendi ilgi ve yeterliklerinin farkına varıp bunları geliştirmeye yönelik bir üst öğretim kurumuna veya en uygun işe gitmeye karar vermesi gerekmektedir (Kuzgun,1999).

İlköğretimin birinci kademesinde bulunan çocukların ilgi ve yetenekleri, yaşlarının küçük olması ve aynı temel eğitimi alıyor olmalarından dolayı henüz ayrışmamıştır. Zaten temel eğitim verilen okullarda öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin ayrışmasına imkân verecek ortamların hazırlanması pek mümkün gözükmemektedir. Bu dönemdeki çocukların çoğunun algıları henüz bazı sosyal gerçekler tarafından çarpıtılmadığı için her şeye ve herkese karşı olumlu bir tutum gösterirler. Bütün meslekleri değerli görmeleri bu olumlu tutumun meslekler için de geçerli olduğunun bir göstergesidir (Kuzgun, 1992).

İlköğretimin ikinci kademesinde bulunan çocuk birinci kademede bulunan çocuktan farklı olarak ilgilerinin, yeteneklerinin ve meslek değerlerinin daha çok farkına varmaya ve meslek tercihlerini bu alandaki bilgilerine dayandırmaya başlar. Bu kademedeki çocuk kendisi ve çevresindeki olanaklar hakkında birinci kademedeki çocuktan daha fazla bilgiye sahip olduğu için, bu çocuğun meslek tercihleri daha gerçekçi olmaya başlamıştır (Kuzgun, 1992)

İlköğretimin bu döneminde çocuk, kendisine ve mesleklere ilişkin yeni bilgi ve yaşantılar kazandıkça geleceğe yönelik mesleki tercihleri de değişecektir. Bu dönemde çocuğun farklı yaşantılar içine girerek kendini buralarda da tanıması, başarılması gereken önemli bir gelişim görevidir. Bu sayede çocuğun kendi ve çevresindeki mesleklere ilişkin bilgi düzeyi artacak ve ileride daha isabetli karar verebilme anlayışını kazanabilecektir (Yeşilyaprak, 2009).. Bu dönemde uygulanan Fen programların bireylerin mesleki seçimine olan katkısını irdelemek önemlidir. Bu kapsamda yapılan bu çalışma ile "Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının yer alan kariyer bilincine yönelik amaç ve kazanımlarının yıllara göre değişimi nasıldır?" soruna cevap aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma doküman incelemesi ile yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Herhangi bir dokümanın önemli olduğunu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:128). Bu çalışmada cumhuriyetin ilanından bu güne kullanılan fen dersi programlarının doküman olarak incelenmesi hedeflenmiştir. Hedeflenen bu dokümanlar dan bazılarına direk bazılarına ise ait olduğu dönemin ders kitaplarından faydalanarak ulaşılmıştır. İncelenen dokümanlar şunlardır: 1936 Tabiat Bilgisi Programını 5.sınıf Tabiat Dersleri Ders kitabı (Halit,1936), Ortaokul Programı kitabı (Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı,1938)1948 Tabiat Bilgisi Programı (MEB, 1947), Tabiat Bilgisi İlkokul 4. Sınıf(İli ve Tarlu,) Ders kitabı Tabiat Bilgisi II Ders kitabı (Yüksel,1967), Ortaokullar İçin Tabiat Bilgisi kitabi (Arıman, 1951), Fen ve Tabiat Bilgileri Öğretim Rehberi kitabı(Tekışık ve Çankaya,1966) 1968 Tabiat Bilgisi Programı, Beşinci Sınıf Soruları-Cevapları kitabı (Kurtuluş,1970) Tabiat Bilgisi Ders kitabı I-II-III kitabı (Yüksel, 1971), 1992 Fen Bilgisi Dersi Öğretim programı, Fen ve Tabiat Bilgisi (F.K.B) ders kitabı (Topsakal, 1992), 2000 Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programı (MEB, 2000), 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (MEB, 2005a; MEB, 2005b), 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (MEB, 2013) ve 2017 Fen Bilgisi Dersi Öğretim (Taslak) Programı (MEB, 2017). Bu dokümanlar amaç ve kazanımları/hedefleri açısından incelenmekte ve karşılaştırmalar yapılmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kariyer bilinci ilk kez 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında "Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre" Öğrenme Alanını oluşturan alt alanlardan birisi olarak yer almıştır. Bu öğrenme alanı 2017 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında da bulunmaktadır. Bu öğrenme alanının amacı fen bilimleri alanındaki mesleklerin farkında olma ve bu mesleklerin bilimsel bilginin gelişimine yaptığı katkıya ilişkin bilinç geliştirmeyi kapsamaktadır. 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programından

önce yapılan programlarının amaçları inceliğinde "kariyer" ifadesine yer verilmemiş, onun yerine "meslek seçimi" ifadesi kullanılmıştır. 2005 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına bakıldığında ise Fen ve Teknoloji ile ilgili meslekler hakkında bilgi, beceri, deneyim ve ilgi güncel mesleksel kapasite ve ekonomik verimlilik konularına vurgu yapılmıştır. 2000 Fen Bilgisi Dersi Öğretim programında genel olarak meslek seçimine yönlendirilmeye çalışılmaktadır. Fen Dersi Öğretim Programlarını kazanımlar yönünden incelediğimizde ise 2000 yılından sonraki kazanımlarda artış olduğu görülmüştür. 2000 yılı öncesi fen dersi programlarındaki kariyer bilinci konusunun amaç ve kazanımlar açısından değerlendirilmesi devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programları, Kariyer Bilinci, Doküman Analizi

Kaynakça

Arıman, C. (1951). Ortaokullar İçin Tabiat Bilgisi. Cumhuriyet Matbaası.

Kurtuluş B.(1970) Beşinci sınıf soruları-cevapları Ankara: kurtuluş yayınevi

Kuzgun, Y. (Editör). (1999). İlköğretimde Rehberlik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuzgun, Y. (Editör). (2000). İlköğretimde rehberlik. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB. (1947).Tabiat Bilgisi I.

MEB. (2000). Tebliğler Dergisi, Cilt:63,Sayı2518, Ankara, Kasım-2000 s:1001.

MEB. (2005a). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2005b). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: MEB Yayınevi.

MEB. (2017). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim (Taslak) Programı, Ankara: MEB Yayınevi.

Tekışık, H. H. ve Çankaya, Y.F.(1966) Fen ve Tabiat Bilgileri Öğretimi Rehberi, Ankara: Rehber Yayınevi

Topsakal, S. (1992). Fen ve Tabiat Bilgisi (F.K.B). Uludağ yayıncılık.

Türkiye Cumhuriyeti Kültür Bakanlığı Ortaokul Programı,(1938) İstanbul: Devlet Basım Evi

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık s.128.

Yüksel, A.(1971). Tabiat Bilgisi (13. Basım). Yüksel Yayınevi.

YEŞİLYAPRAK, B. (2009). Eğitimde rehberlik hizmetleri. (17.Basım) Ankara: Nobel Yayıncılık.

(11253) Beşinci Sınıf Öğrencileri İçin Probleme Dayalı Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) Etkinliği Geliştirme Çalışması

ERHAN KÜLEKCİ — *MEB Şehit Hasan Acar Ortaokulu*

AYŞEGÜL ERGÜN — *Manisa Celal Bayar Üniversitesi*

Problem Durumu

Dünyada yaşanan gelişmelere baktığımızda her alanda, özellikle de eğitim alanında birçok yenilikler gözlenmektedir. Tüm bu yeniliklerin amacı üst düzey becerilere sahip bireyler yetiştirmek içindir. Bu beceriler yirmi birinci yüzyıl becerileri olarak adlandırılmakta olup yaratıcılık, inovasyon, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, işbirliği, medya okuryazarlığı, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı olarak belirtilmektedir (P21, 2015). Yirmi birinci yüzyıl becerilerinin kazandırılması amacı ile eğitim alanında yapılan reformlardan biri de ABD'de başlayan ve gelişerek devam eden FeTeMM eğitimidir. Anaokulundan üniversiteye kadar FeTeMM eğitimi, bireylerin yaşamla alakalı disiplinler arası bilgi ve becerilerini geliştirir aynı zamanda öğrencileri bilgiye dayalı bir ekonomi için hazırlar (National Research Council, 2011). FeTeMM eğitimi, öğretim ve öğrenmenin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanları içinde öğretilmesini savunan bir terimdir (Gonzalez ve Kuenzi, 2012). FeTeMM yaklaşımında öğretmenlerin rolü öğrencilere Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik derslerinde teorik bilgileri vermek değil, yol göstericilik yaparak öğrencileri üst düzey düşünme, ürün geliştirme, buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırmaktır (MEB, 2016).

2015 yılı PISA sonuçları incelendiğinde on beş yaşındaki öğrencilerin ortalama Fen ve Matematik okuryazarlığı puan sıralamasında Türkiye'nin, OECD ülkelerinin ortalama puanından daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Türkiye toplam 70 ülkenin katıldığı uluslararası değerlendirme sınavı olan PISA'da, fen okuryazarlığında 52. sırada yer alırken matematik okuryazarlığında ise 49. sırada yer almaktadır (Kastberg, Chan ve Murray, 2016). Ülkemizin de bu tür bir değerlendirmede üst sıralara çıkabilmesi için nitelikli ve inovasyon becerisine sahip bireyler yetiştirmesi gerekir. Çünkü inovasyon ve bir ülkenin ekonomik gelişmişliği arasında açık bir ilişki vardır (Thomasian, 2011). Thomasian (2011)'a göre ikinci dünya savaşından sonra ülkelerin gerçekleştirdiği ekonomik büyümenin yarısı, sahip oldukları teknolojik inovasyondan gelmiştir. Türkiye'nin inovasyon kapasitesini arttırabilmesi için yüksek nitelikli Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) işgücüne ihtiyacı vardır (Çorlu, 2014). Bu anlamda FeTeMM eğitimi de önem kazanmaktadır. Ülkemizin FeTeMM eğitimi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış doğrudan bir eylem planı bulunmamakla birlikte 2015-2019 Stratejik Planında FeTeMM'in güçlendirilmesine yönelik amaçlar bulunmaktadır (MEB, 2016). 2017 yılı fen bilimleri taslak öğretim programı incelendiğinde mühendislik ve tasarım becerilerine de yer verildiği görülmektedir. Bu beceri alanı ile öğrencilerin problemlere disiplinler arası bakış açısı ile bakmaları, buluş ve inovasyon yapabilmeleri, edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak ürün oluşturmaları ve bu ürünlere nasıl katma değer kazandırılabileceklerini öğrenmeleri amaçlanmıştır (MEB,2017). Tüm bu çalışmalar Türkiye'de FeTeMM eğitimi konusunda farkındalığın arttığının göstergesidir.

Probleme dayalı öğrenme öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecek, disiplinler arası FeTeMM uygulamalarını destekleyebilecek bir öğretim pedagojisidir (Rehmat, 2015). Lou ve arkadaşları çalışmalarında, probleme dayalı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin FeTeMM'e yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirebileceğini ve gelecekteki kariyer seçeneklerini keşfetmelerinde yardımcı olabileceğini göstermişlerdir (Lou, Shih, Diez ve Tseng, 2011). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı FeTeMM bilgisinin entegrasyonunu kolaylaştırır, öğrencilerin problem çözme becerilerini ve bilgi entegrasyonunu geliştirmesine yardımcı olur (Berry, Chalmers ve Chandra, 2012).

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, beşinci sınıf düzeyinde probleme dayalı bir Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) etkinliğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin mühendislik temel becerilerini kazanmaları, teknoloji ile mühendislik kavramlarının fen ve matematikle olan ilişkisini anlamaları amaçlanmıştır. Alan yazında ortaokul seviyesinde probleme dayalı FeTeMM etkinliklerine yönelik az sayıda araştırmaya rastlanması nedeni ile bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaç doğrultusunda fen bilimleri dersi beşinci sınıf öğretim programı incelenerek "kuvvetin büyüklüğünün ölçülmesi" ünitesi temel alınmıştır. Bu ünitede öğrencilerin doğada var olan çeşitli kuvvetleri tanıyarak kuvvetin büyüklüğünün dinamometre ile nasıl ölçüldüğünü keşfetmeleri; farklı yüzey/ortamlarda sürtünme kuvvetinin harekete olan etkisini gözlemlemeleri ve sürtünme kuvvetinin günlük yaşantımızdaki yeri ve öneminden haberdar olmaları amaçlanmaktadır. Ünitenin amaçları göz önünde bulundurularak probleme dayalı öğrenme senaryosu hazırlanmıştır. Öğrencilerin senaryoda yer alan problemlerin çözümüne ulaştıklarında, hava direncinin varlığını ve ne olduğunu keşfetmeleri; hava direncinden yararlanarak yapılan araçların farkına varmaları hedeflenmiştir. Hava direncinden yararlanarak yapılan araçlardan birisi olan paraşütün çalışma prensibini ve hava direnci ile paraşütün yapımında kullanılan malzemelerin özellikleri arasındaki ilişkileri mühendislik tasarım süreci içerisinde keşfetmeleri amaçlanmıştır. Öğrenciler mühendislik tasarım sürecindeki sor, hayal et, planla, tasarla ve geliştir basamaklarını kendi paraşütlerini tasarlamak için kullanacaklardır. Böylece öğrencilerin havacılık ve uzay mühendisliğini tanımaları, mühendislik temel becerilerini kazanmaları, teknoloji ile mühendislik kavramlarının fen ve matematikle olan ilişkisini keşfetmeleri amaçlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında hazırlanan taslak fen bilimleri öğretim programının beceri boyutuna mühendislik ve tasarım becerileri eklenmiştir. Bu beceri alanı ile fen bilimlerinin matematik, teknoloji ve mühendislikle bütünleştirilmesi, problemlere disiplinler arası bakış açısıyla bakan öğrencilerin buluş ve inovasyon yapabilme seviyesine ulaştırılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak ürün oluşturmaları ve bu ürünlere nasıl katma değer kazandırabilecekleri konusunda stratejiler geliştirmeleri de bu beceri alanını kapsamaktadır. 2013 Fen Bilimleri öğretim programında yer alan Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) boyutu, 2017 yılındaki taslak programda Fen-Mühendislik-Teknoloji-Toplum-Çevre (FMTTÇ) olarak güncellenmiştir. Böylece öğrencilerin Fen, Mühendislik ve Teknoloji ilişkisinin farkına varmaları dolayısı ile kariyer bilinci kazanmaları hedeflenmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada oluşturulan beşinci sınıf düzeyinde probleme dayalı FeTeMM etkinliğinin 2017 taslak programda yer alan mühendislik ve tasarım becerilerinin öğrencilere kazandırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: FeTeMM eğitimi, probleme dayalı öğrenme, beşinci sınıf öğrencileri

Kaynakça

Berry, M. R., Chalmers, C., & Chandra, V. (2012). STEM Futures and Practice, Can We Teach STEM in a More Meaningful and Integrated Way?

Çorlu, M. S. (2015). FeTeMM Eğitimi Makale Çağrı Mektubu, *Turkish Journal Of Education*, 3(1), 4-10.

Gonzalez, H. B. & Kuenzi, J.J. (2012). Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education: A Primer. Congressional Research Service.

Kastberg, D., Chan, J.Y., and Murray, G. (2016). Performance of U.S. 15-Year-Old Students in Science, Reading, and Mathematics Literacy in an International Context: First Look at PISA 2015 (NCES 2017-048). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. http://nces.ed.gov/ pubsearch adresinden 03.01.2017 tarihinde ulaşılmıştır.

Lou, S. J., Shih, R. C., Diez, C. R., & Tseng, K. H. (2011). The impact of problem-based learning strategies on STEM knowledge integration and attitudes: an exploratory study among female Taiwanese senior high school students. *International Journal of Technology and Design Education*, *21*(2), 195-215.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEGİTEK), STEM Eğitimi Raporu, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). Fen Bilimleri Dersi Taslak Öğretim Programı, Ankara.

National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. National Academies Press.

P21. (2015). Partnership for 21st century learning 2015.

Rehmat, A. P. (2015). Engineering the path to higher-order thinking in elementary education: A problem-based learning approach for STEM integration. (Unpublished doctor of philosopy thesis). University of Nevada, Las Vegas.

Thomasian, J. (2011). Building a Science, Technology, Engineering and Math, National Governors Association, Washington D.C.

(11255) Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mobil Uygulamaları Kullanım Durumları Ve Fen Eğitimi Sürecindeki Kullanımı Hakkındaki Görüşleri

UĞUR ÖZBAY SEDEF CANBAZOĞLU BİLİCİ ENGİN KARAHAN [3]

[1] Konya Bilim Sanat Merkezi Aksaray Üniversitesi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Günlük yaşamımızın her alanında kullanılan ve hayatımızı kolaylaştıran mobil cihazların, bilgiye olan ihtiyacın artması ve bu cihazların özelliklerinin gelişip bilgisayar özelliklerine yakınlaşması sebebiyle eğitim- öğretim sürecinde kullanımı da önem kazanmaktadır. Mobil cihazların sahip olduğu taşınabilirlik, internet bağlantısına sahip olma, video oynatma, resim-müzik gibi çoklu ortamları çalıştırıyor olması ve yazılım desteği gibi yeni özellikler mobil cihazların eğitim-öğretim ortamında kullanımı kaçınılmaz bir hâle getirmektedir (Çakır ve Arslan 2013, Korucu ve Alkan 2011). Mobil cihazlar için geliştirilen mobil uygulamalar, değerlendirme yapma, dönüt verme-alma, işbirlikli öğrenme ortamı oluşturma, oyunlaştırma ve okul dışı öğrenme aracı gibi farklı amaçlarla kullanılabilmektedir (Yılmaz, 2011). Ancak kullanımı artan ve yaygınlaşan mobil cihazların ve uygulamaların eğitim-öğretim sürecine etkili entegresyonu için öğretmenlerin bu cihazların ve uygulamaların güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olması ve öğrencilere mobil uygulamaları kullanımı konusunda danışmanlık yapabilmeleri gerekmektedir (Özdamlı ve Çavuş, 2011). Bu doğrultuda mobil uygulamaların kullanımına yönelik öğretmenlerin bilgi ve farkındalığa sahip olmaları büyük önem taşımaktadır (Yılmaz, 2011). Mobil uygulamalar ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle teknoloji odaklı olması sebebi ile pedagojik problemleri ve mobil uygulamaların derslere kullanılmasında yaşanan sorunları gideremektedir (Baran, 2014). Bu araştırmanın temel amacı fen bilimleri öğretmenlerinin mobil uygulamaları kullanım durumlarını ve bu uygulamaların fen eğitimi sürecinde kullanımı hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Bu temel amaç doğrultusunda, fen bilimleri öğretmenlerinin günlük hayatlarında ve eğitim-öğretim sürecinde kullandıkları mobil uygulamaları seçerken dikkat ettiği kriterler, bu uygulamaların kullanım sıklıkları, uygulamaların kullanım amaçları, eğitim sürecinde kullanım durumları ve bu uygulamaların kullanılmasında yaşadıkları zorlukların incelenmesi hedeflenmiştir. Ülkemizde eğitim-öğretimde fırsat eşitliği sağlamak amacı ile gerçekleştirilen Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesinin [FATİH] gelişmekte olan ve sınırlı bütçeye sahip ülkemizde başarı sağlaması oldukça önemlidir. Proje kapsamında 2015 yılı bütçesinde yer alan 700 bin tabletin üretimi tamamlanmış ve öğrencilere dağıtımı yapılmıştır (MEB, 2016). Bu bağlamda öncelikle bilimsel verilere dayanan bir planlama ile tablet, akıllı telefon gibi mobil cihazların eğitim-öğretim sürecine dahil edecek uygulayıcılar olan öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini ortaya çıkaracak çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır (Bozdoğan ve Uzoğlu, 2012). Bu tabletlerde bulunan uygulamaların eğitim öğretim sürecinde etkili kullanımı öğretmenler tarafından bilinmesi projenin hedeflediği amaçlara ulaşması için önemli bir etkendir. Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda fen bilimleri derslerinde mobil uygulamaların kullanımına yönelik öneriler sunulmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Karma yöntem araştırması desenlerinden yakınsayan paralel desenin (convergent paralel design) kullanıldığı araştırmanın örneklemini 215 fen bilimleri öğretmeni (141 kadın, 74 erkek), çalışma grubunu ise yedi fen bilimleri öğretmeni (3 kadın, 4 erkek) oluşturmaktadır. Yakınsayan paralel desen yöntemi doğrultusunda araştırma da nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmış, daha sonra veriler ayrı ayrı analiz edilip bulguların birbirini destekleyip desteklemediğini incelenmiştir. Araştırmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen iki bölüm ve 16 sorudan oluşan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mobil Uygulamaları Kullanımlarını Değerlendirme Anketi (FEMUKDA) ile nitel verileri ise üç bölüm ve 13 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veri toplama araçları hazırlanırken, mobil öğrenme ve mobil uygulama odaklı yapılan araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları incelenerek taslak formlar oluşturmuştur (Çelik ve diğ., 2014; Demir, 2014; Green ve diğ., 2014; İlçi, 2014; Yılmaz, 2011). Uzman görüşleri sonrasında formlarda yer alan soru ve maddelerin anlaşılabilirliği pilot uygulamalar ile değerlendirildikten sonra veri toplama araçlarına son halleri verilmiştir. Elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistik, nitel analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde her bir araştırma sorusunun cevabına karşılık gelecek şekilde verilerin frekansları ve bu frekanslara bağlı olarak yüzde oranları hesaplanmıştır. Nitel verilerin analizinde sırası ile verilerin kodlanması ve kategorilerin belirlenmesi, aynı kategorideki verilerin ortak tema altında toplanması ve verilerin yorumlanması basamakları ile gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda fen bilimleri öğretmenlerinin günlük hayatlarında kullandıkları mobil uygulama sayısı ve sıklığı yüksek olmasına rağmen, eğitim sürecinde kullanılan mobil uygulamaların yeterli düzeyde kullanılmadığı tespit edilmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim sürecinde kullanılabilecek birçok uygulama ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün mobil uygulamaları öğrencilerin aktif katılımını sağlama amaçlı kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin mobil uygulamaları derse katılımı aktifleştiren ve motivasyonu sağlayan araçlar olarak gördükleri belirlenmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri eğitim-öğretim sürecinde kullanacakları mobil uygulamaların seçiminde; uygulamanın ücretsiz olması, Türkçe dil desteğinin olması, kolay ara yüze sahip olması gibi kriterlere dikkat

etmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan fen bilimleri öğretmenlerinin mobil uygulamaların eğitim-öğretim sürecinde

kullanılmasına ilişkin olumlu görüşe sahip oldukları ve öğrencinin mobil cihazının ve internet erişiminin olmaması gibi teknik ve alt yapı eksiklikleri ile okullarda uygulanan mobil cihaz kullanımı yasaklarını mobil uygulamaların kullanımını engelleyen faktörler olarak belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre mobil cihaz ve uygulamaların kullanımına yönelik öğretmenlerin bilgi ve farkındalık kazanmaları amaçlı eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri öğretmenleri, mobil uygulamalar, fen eğitimi

Kaynakça

Baran, E. (2014). A review of research on mobile learning in teacher education, *Educational Technology & Society, 17*(32), 35-39.

Bozdoğan, A.E., & Uzoğlu, M. (2012). The development of a scale of attitutes toward tablet pc. *Mevlana International Journal of Education, 2*(2), 85-95.

Çakır, H. ve Arslan, İ. (2013). Mobil cihazlar için ders içerik paketinin geliştirilmesi, *Bilişim Teknolojileri Dergisi, 6*(3), 24-34.

Çelik, A. (2013). M-öğrenme tutum ölçeği: geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2* (4), 20-22.

Demir, K. (2014). *Grafik ve animasyon dersindeki mobil öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve mobil öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Green, L.S., Hechter, R.P., Tysinger, P.D., Chassereau, K.D. (2014). Mobile app selection for 5th through 12th grade science: The development of MASS rubric. *Computers & Education, 75,* 65-71.

İlçi, A. (2014). *Investigatıon of pre-service teachers' mobile learning readiness levels and mobile learning acceptance levels*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Korucu, A., & Alkan, A. (2011). Differences between m-learning (mobile learning) and e learning, basic terminology and usage of m-learning in education, *Procedia Social and Behavioral Sciences,15,*1925–1930.

MEB (2016). *Milli eğitim istatistikleri; Örgün eğitim.* http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-yayimlanmistir-orgun-egitim2015-2016/icerik/233 adresinden 14.04.2015 tarihinde indirilmiştir.

Özdamlı, F., & Uzunboylu, H. (2015). M-learning adequacy and perceptions of students and teachers in secondary schools, *British Journal of Educational Technology, 46*(1), 159-172.

Yılmaz, Y. (2011). *Mobil öğrenmeye yönelik lisansüstü öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının farkındalık düzeylerinin araştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

(11257) Disiplinlerarası Öğretime Yönelik Algı Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

ENGİN KARAHAN[1] AYLİN ALBAYRAK SARI[2] SEDEF CANBAZOĞLU BİLİCİ[3]

[1] Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Hacettepe Üniversitesi Aksaray Üniversitesi

Problem Durumu

Örgün öğrenme ortamlarında, öğretilen bilgi ve beceriler genellikle bağlamından koparılmış bir şekilde öğrencilere sunulmaktadır (Fensham, 1997; Yager, 2012). Farklı disiplinlerin öğretimi bağımsız derslerde gerçekleştirilerek bu disiplinler arasındaki doğal bağlantılar ihmal edilmekte dolayısıyla bilim ve teknoloji okuryazarlığının önemli bir parçası olan öğrencilerin gerçek hayattaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri anlamaları zorlaşmaktadır (National Academy of Engineering [NAE], 2010). Günümüzde farklı disiplinlerin entegrasyonu fikri üzerine kurulu eğitsel reformlardan en günceli Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (STEM) eğitimi hareketidir. STEM eğitimi hareketinin temel amaçlarından biri sosyal ve kültüre dayalı STEM bağlamları yoluyla öğrencilerin STEM disiplinlerini anlayışlarının genişletilmesi ve öğrencilerin STEM disiplinlerine ve bu disiplinler altındaki kariyer seçeneklerine olan ilgisini arttırılmasıdır (Roehrig ve diğerleri, 2012). Eğitim alanında yapılan araştırmalarda öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğretim reformlarının roroehgerçekleşmesi (Smith, Desimone ve Ueno, 2005) ve öğrencilerin akademik başarısı ile doğrudan ilgili olduğu göstermektedir (Desimone, Smith, Hayes ve Frisvold, 2005). STEM eğitimi özelinde yapılan uluslararası alanda yapılan araştırmalar öğrencilerin STEM'e yönelik tutum ve algılarını geliştirmek için öğretmenlerin disiplinlerarası öğretime karşı olumlu yönde algı ve tutuma sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır (Custer ve Daugherty, 2009). Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise; STEM eğitimi odaklı çalışmaların başlangıç niteliğinde olduğu ve genellikle öğrenci ve öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği ortaya çıkmaktadır (Bozkurt, 2014; Sungur Gül ve Marulcu, 2014; Yamak ve diğerleri, 2014). Gerçekleştirilen bu çalışmalarda tasarım temelli öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilerek, bu etkinliklerin katılımcıların bilimsel süreç becerileri, fene karşı tutum, karar verme becerisi gibi farklı değişkenler üzerindeki etkileri incelenmiştir. STEM eğitimi alanında gerçekleştirilen ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları incelendiğinde ise ölçek uyarlama çalışmalarının ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Ancak ölçek geliştirme (Buyruk ve Korkmaz, 2016) ve ölçek uyarlama çalışmaları (Gülhan ve Şahin, 2016; Hacıömeroğlu ve Bulut, 2016; Koyunlu Unlu ve diğerleri; 2016; Yıldırım ve Selvi, 2015) tasarım temelli öğrenme etkinliklerinin gerçekleştirildiği araştırmalar ile benzer şekilde öğretmen adayları ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmalarda öğretmen adaylarının STEM eğitimine yönelik farkındalıklarını ve yönelimlerini belirleme (Buyruk ve Korkmaz; 2016; Hacıömeroğlu ve Bulut, 2016) ile ortaokul öğrencilerinin STEM'e yönelik algı, tutum ve STEM mesleklerine yönelik ilgilerini belirleme amaçlı ölçek çalışmaları yapılmıştır (Gülhan ve Şahin, 2016; Koyunlu Unlu ve diğerleri, 2016; Yıldırım ve Selvi; 2015).

Öğretmen adayları ve ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilen araştırma bulguları doğrultusunda, ülkemizde öğretmenlerin disiplinlerarası öğretime yönelik algılarını belirlemek amacıyla kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına duyulan ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Ölçek uyarlamanın ekonomik ve güvenilir olması ve zamandan kazanç sağlaması nedeniyle (Savaşır, 1994; Şahin, 1994), bu çalışmada Bayer (2009) tarafından geliştirilen "Disiplinlerarası Öğretime İlişkin Algı Ölçeği"nin Türkçe 'ye uyarlanması ve ölçeğin geçerlik, güvenirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma da Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan Disiplinlerarası Öğretime İlişkin Algı Ölçeği (Bayer, 2009) beşli likert tipinde 16 maddeden (7 olumsuz, 11 olumlu) oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmasında Brislin, Lonner ve Thorndike (1973) tarafından önerilen "ilk çeviri, ilk çeviriyi değerlendirme, geri çeviri, geri çeviriyi değerlendirme ve alan uzmanı görüşü" şeklinde sıralanan beş aşamalı çeviri yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce, ölçeği geliştirme çalışmasını yapan Bayer ile iletişime geçilerek ölçeğin Türkçe uyarlaması için gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin dil geçerliğinin sağlanması için hem İngilizce hem Türkçe diline hakim İngilizce öğretmenliği Öğretim üyesi iki uzman tarafından ölçeğin Türkçe'ye çevirisi yapılmış, ve bu Türkçe form farklı üç alan uzmanı tarafından kontrol edilerek değerlendirilmiştir. Daha sonra Türkçe'ye çevrilen ölçek maddeleri farklı iki İngilizce Öğretmenliği öğretim üyesi tarafından geri çeviri yapılarak İngilizceye çevrilmiştir. Araştırmacılar tarafından ölçeğin orijinal formu ve geri çeviri formu karşılaştırılarak, çevirinin uygunluğu değerlendirilmiştir. Son olarak Türkçe form ölçek maddeleri STEM eğitimi alanında araştırmaları olan iki öğretim üyesi tarafından incelendikten sonra ölçeğe son hali verilmiştir. Son hali verilen ölçek Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 91 erkek (%43.1) ve 120 kadın (%56.9) toplam 211 fen bilimleri öğretmenine uygulandıktan sonra, ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) doğrultusunda ortaya çıkan model uyum indeksleri kontrol edilerek incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisi arasındaki farkı ifade eden X2 değeri ve model uyum indeksleri değerlendirilmiştir. 16 madde ve tek boyuttan oluşan Disiplinlerarası Öğretime İlişkin Algı Ölçeği'nin uyum indekslerinin anlamlı olduğu görülmüştür (X2=213.41, sd= 102, p=.00, X2/sd=2.09) olarak bulunmuştur. X2 değeri manidar olması örneklem büyüklüğü nedeniyle tolere edilebilmekte (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010), ve bu durumda X2/sd oranı değerlendirilmektedir. X2 /sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma karşılık geldiği için (Kline, 2005) kurulan modelin bu uyum indeksine göre mükemmel uyum verdiği ifade edilebilir. Doğrulayıcı faktör analizi

modifikasyon önerileri sonucunda madde 3 ile madde 6 ve madde 14 ile madde 15 arasında modifikasyonlar yapılmıştır. Analiz sonucu elde edilen model-uyum indeksleri RMSEA= .072, RMR= .06, NFI=0.86, NNFI=.91, CFI=.93, IFI= .93, GFI=.89, AGFI=.85 olarak hesaplanmıştır. Model-uyum indeksleri incelendiğinde modelin iyi uyum gösterdiği ifade edilebilir. Ölçeğin güvenirliğini kontrol etmek için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin güvenirliği orta düzeyde (.71) olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Disiplinlerarası Öğretime Yönelik Algı Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Kaynakça

Başlıca Kaynaklar

Bayer, J. A. B. (2009). *Perceptions of science, mathematics, and technology education teachers on implementing an interdisiplinary curriculum at Blaine Senior High.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, University of Wisconsin.

Buyruk, B. ve Korkmaz, Ö. (2016). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Part B: Türk Fen Eğitimi Dergisi, 13*(2), 61-76.

Gülhan, F., ve Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. Sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, *13*(1), 602-620.

Hacıömeroğlu, G. ve Bulut, A. S. (2016). Entegre FeTeMM öğretimi yönelim ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 12*(3), 654-669.

Koyunlu Unlu, Z., Dokme, I., & Unlu, V. (2016). Adaptation of the science, technology, engineering, and mathematics career interest survey (STEM-CIS) into Turkish. *Eurasian Journal of Educational Research*, *63,* 21-36.

Roehrig, G. H., Moore, T. J., Wang, H.-H., & Park, M. S. (2012). Is adding the E enough? Investigating the impact of K-12 engineering standards on the implementation of STEM integration. *School Science and Mathematics, 112*(1), 31–44.

Şahin, N. (1994). Psikoloji araştırmalarında ölçek kullanımı. *Türk Psikoloji Dergisi, 9*(33), 19-26.

Yamak, H., Bulut, N. ve Dündar, S. (2014). 5. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FeTeMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 249-265.

Yıldırım, B. ve Selvi, M. (2015). Adaptation of STEM attitude scale to Turkish. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *10*(3), 1107-1130.

(11269) Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bilimsel Tartışmanın Bileşenleriyle ve Bilimsel Tartışmanın Öğretimiyle İlgili Görüşleri

ÜNAL CANTEPE EYLEM YILDIZ FEYZİOĞLU [1]

[1] *Adnan Menderes Üniversitesi*

Problem Durumu

Bilimsel tartışma (argümantasyon), ileri sürülen bir iddianın geçerliği hakkında bir başka kişiyi ikna edebilmek için veri, akıl yürütme, destekleyici ve çürütücüleri kullanma süreci olarak tanımlanabilir (Toulmin, 2000). Fen bilimlerinde bilimsel bilginin yapılandırılması, bilginin ve iddiaların muhakeme edilmesi ile ilgilidir. Bu yüzden fen konularındaki tartışma; muhakemeden yararlanarak iddia ile veri arasında bağlantı kurulması ve teorik veya deneysel kanıtlardan yararlanarak iddiaların değerlendirilmesi olarak tanımlanabilir (Erduran & Jimenez-Aleixandre, 2012). Yakın dönemde fen eğitimi alanında bilimsel tartışmanın önemli bir yer kapsadığı ve bu alanda yapılan çalışmaların oldukça arttığı görülmektedir (Çetin,2014; Khishfe; Kaya, 2013; Jimenez-Aleixandre ve Erduran, 2008; Osborne, Erduran ve Simon, 2004; Zohar ve Nemet, 2002).

Yapılan çalışmaların büyük bir kısmında bilimsel tartışmanın fen derslerinde öğrencilerin muhakeme ve araştırma yeteneklerini geliştirdiği, bilimin doğasını daha iyi anladıklarını, eleştirel düşünme becerileri ve tartışma becerilerinin üst seviyelere çıkardığı belirlenmiştir (Khishfe, 2014; Çetin, 2014; Kaya, 2013; McKneill ve Pimentel, 2010; Jimenez, Aleixandre ve Erduran, 2008).

2013 yılında yenilenen Fen Bilimleri dersi programında araştırma sürecinde argüman oluşturmaya özel bir ilginin verildiği görülmektedir (MEB, 2013). Programda öğrenme-öğretme stratejisi olarak sorgulamaya dayalı öğrenme benimsenmişken, bilimsel tartışma kullanılması önerilen yöntemlerden biri olarak belirtilmiştir (MEB, 2013). Bu açıdan düşünüldüğünde, öğretmenlerin bilimsel tartışma (BT) hakkında ne bildikleri ve öğretimsel uygulamalarında BT'yi ne ölçüde kullanabildikleri önemlidir çünkü programın bilimsel tartışma aracılığıyla önerdiği araştırma sürecinin öğrencilere iletilmesi büyük ölçüde öğretmenler sayesinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle alan yazında öğretmenlerin programın bu anlayışını ne düzeyde bildiklerini belirleyen çalışmalar, program ile öğretmenler arasında bir köprü oluşturmaktadır. Örneğin Çiftçi (2016)'nın çalışmasına göre, öğrencilerin bilimsel tartışma düzeyleri nitelik açısından yetersizdir. Öğrenciler tartışma esnasında sadece iddia ve gerekçe bileşenlerini kullanabilmişlerdir. Bunun da ötesinde öğrencilerin soru sorma oranları ile bilimsel tartışmanın kalitesi arasında bir ilişki olmadığı belirtilmiştir. Özcan (2016) öğretmenlerin sınıf ortamında BT sürecini hangi düzeyde kullandığını ve BT'ye yönelik farkındalıklarını belirleyen çalışmasında, öğretmenlerin BT, BT ile ilgili kavramlar ve BT' de kullanılan etkinlikler hakkında yeterli farkındalığa sahip olmadıkları belirtmiştir. Özetle yapılan çalışmalarda öğrencilerin ve öğretmen adaylarına daha çok yer verildiği görülmektedir. Bilimsel tartışma sadece bir düşünme süreci olarak öğretimle ilişkilendirilmeden ele alındığında, tartışmanın bileşenleri arasında kurulması gereken bağlantıların öğretmen tarafından nasıl ele alındığı bilinemez. Bu nedenle öğretmenlerin programda belirtilen araştırmaya dayalı öğrenme çerçevesinde, bilimsel tartışmayla ilgili bilgilerinin niteliğinin bilinmesi gereklidir. Yani öğretmenlerin bu bileşenlerin ne anlama geldiklerini bilip bilmedikleri ve bu bileşenleri birbirinden ayırt edip edemedikleri incelenmelidir. Bununla birlikte öğretmenlerin bilgilerine eşlik eden öğretim becerileri belirlenerek, programla öğretmenler arasındaki uyum hakkında bilgi sahibi olunabilir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın il merkezinde görev yapan Fen Bilimleri dersi öğretmenleri arasından amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak seçilen 25 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler seçilirken mesleki kıdemleri ve daha önce BT ile ilgili eğitim alıp almadıkları dikkate alınmıştır. Veri toplama araçlarından biri "Bilimsel Tartışmanın Bileşenleri Hakkında Görüşme Formu" dur. Bu formda öğretmenlere BT'nin her bir bileşeninin tanımı sorulmuştur ve kendilerine sunulan BT bileşenlerine ait örneklerden her birinin hangi bileşeni temsil ettiğini belirlemeleri istenmiştir. Diğer veri toplama aracı ise "Bilimsel Tartışmanın Öğretimine Yönelik Görüşme Formu"dur. Form hazırlanırken Chen ve Steenhoek (2013)'ün geliştirdiği bilimsel tartışma odaklı araştırmaya dayalı öğrenme için önerilen öğretim sırası dikkate alınmıştır;

Veriler betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin bilimsel tartışma bileşenleriyle ilgili verilerinin analizinde Toulmin'in BT bileşenleriyle ilgili yapmış olduğu tanımlar dikkate alınmıştır.

BT bileşenleriyle ilgili verilerin analizi; "Tam Bilimsel Anlama", "Yarı Bilimsel Anlama", "İki Yönlü Anlama", "Yanlış Anlama" ve "Soru Dışı Açıklamalar" temalarına göre yapılmıştır.

Bilimsel tartışmanın öğretimiyle ilgili verilerin analizi için National Research Council (1996) tarafından belirlenen araştırmanın düzeyleri dikkate alınmış, bu düzeyler ve içerikleri bilimsel tartışmanın öğretimine göre düzenlenmiştir. Öğretimde belirlenen sıralama "problemi belirleme", "tartışmayı planlama", "verilerin analizi ve paylaşma", "gözden geçirme", "sonuç çıkarma" ve "sunum" bölümleridir. Verilerin analizinde analitik derecelendirme anahtarı hazırlanmış ve her bölüm için öğretmenlerin görüşleri dört ayrı düzeye göre incelenmiştir. Bu düzeyler doğrulayıcı tartışma, yapılandırılmış tartışma, rehberli tartışma ve açık tartışma şeklindedir. Doğrulayıcı ve yapılandırılmış tartışma düzeyleri bilimsel tartışmanın öğretmen merkezli bir yapıya

sahip olduğunu gösterirken, rehberli ve açık tartışma seviyeleri tartışmanın öğrenci merkezli bir yapısı olduğunu göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin çoğunluğunun gerekçe ve destekleyici bileşenleriyle ilgili olarak "tam bilimsel anlama" kategorisinde yer aldıkları belirlenmiştir. İddia ve çürütücü bileşeniyle ilgili olarak öğretmenlerin çoğunluğunun "yarı bilimsel anlama" kategorisinde yer aldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı iddia için belirtilen bir örneği veri yerine kullanmıştır. Bununla birlikte birer öğretmen iddia bileşeni için sınırlayıcı ve destekleyici örneğini tercih etmiştir. Öğretmelerin çoğunluğunun veri bileşeniyle ilgili olarak ''iki yönlü anlama'' kategorisinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu kategorideki öğretmenlerin tamamı veri bileşeniyle ilgili tanımları doğru yaparken; 5 tanesi veri bileşenine örnek olan ifadeyi destekleyici, 5 tanesi sınırlayıcı, 2 tanesi gerekçe ve 1 tanesi çürütücü olarak kodlamıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun sınırlayıcı bileşeniyle ilgili olarak ''yanlış anlama'' kategorisinde yer aldıkları belirlenmiştir. Bu kategorideki öğretmenlerin tamamı sınırlayıcı bileşenini ''konunun çerçevesi'' olarak algıladıkları belirlenmiştir.

Bilimsel tartışmanın öğretimiyle ilgili verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmının; "tartışmayı planlama", "küçük gruplara ayırma", "verilerin analizi ve paylaşma" ve "gözden geçirme" aşamalarında ''doğrulayıcı bilimsel tartışma'' seviyesinde, "problem belirleme aşamasında", "rehberli bilimsel tartışma" seviyesinde, "kaynak", "sonuç çıkarma" ve "sunma" aşamalarında ''bilimsel tartışma yok'' seviyesinde oldukları belirlenmiştir. Öte yandan daha önce bilimsel tartışmayla ilgili eğitim alan öğretmenlerin ve mesleki kıdemleri düşük olan öğretmenlerin BT'nin bileşenleri ve BT'nin öğretimiyle ilgili görüşlerinin diğer öğretmenlere göre daha öğrenci merkezli olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: fen eğitimi, bilimsel tartışma, fen öğretmeni

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Chen, Y.-C. and Steenhaek, J.2013 A Negotiation Cycle to Promote Argumentation in Science Classrooms

Cetin, P. S., 2014. Explicit argumentation instruction to facilitate conceptual understanding and argumentation skills. Research in Science and Technological Education, Vol. 32, No. 1, 1-20.

Driver, R., Newton, P. & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. Science Education, 84(3), 287-312.

Erduran., S. & Jimenez-Aleixandre, J. M. (2012). Research on argumentation in science education in Europe. In, D. Jorde, & J. Dillon (Eds.), Science

McNeill, K. L., Pimentel, D. S. 2010. Scientific Discourse in Three Urban Classrooms: The Role of the Teacher in Engaging High School Students in Argumentation. Science Education, 94: 203-229.

Milli Eğitim Bakanlığı. 2013. İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

National Research Council (1996). Inquiry and the National science education standards: A guide for teaching and learning. Washington, DC: National Academy Press.

Simon, S., Erduran, S., Osborne J., 2006. Learning to Teach Argumentation: Research and Development in the Science Classroom. International Journal of Science Education, 28: 235–260.

Sönmez, V ve Alacapınar, F (2013) *Bilimsel araştırma yöntemleri* 161-162 (2.baskı) Ankara: Anı Yayıncılık

Zohar, A., Nemet, F., 2002. Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. Journal of Research in Science Teaching,Vol.39,35–6

(11282) Farklı Sosyo–Ekonomik Düzeydeki Öğrencilerin Bilimsel Bilginin Doğasına Yönelik Anlayışlarının İncelenmesi

SERKAN BULDUR **FERHAT ÖMRAN TOPRAK ÜBEYİT BAKAN [3]**

Cumhuriyet Üniversitesi *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Bilim ve teknolojideki hızlı değişimler toplumların ihtiyaçlarını da değiştirmektedir. Başarılı toplumlar bu değişime ayak uydurarak kendilerini yenileyebilenlerdir. 2004 yılından itibaren öğretim programlarındaki köklü değişimler bilim ve teknolojideki değişimlere ayak uydurabilmek için yapılmaktadır. Yapılan yenilikler sonunda öğretim programları yenilenmiştir. Yapılan değişikliklikliklerle yenilen programlardan birisi olan fen öğretimi programının vizyonu da bireysel farklılıkları her ne olursa olsun okuyan tüm bireyleri bilim okuryazarı olarak yetiştirmek şeklinde düzenlenmiştir (MEB, 2013). Bilim okuryazarlığının iki temel dayanağı vardır. Bunlar bilimi anlayabilmek ve bilimin doğasını kavrayabilmek olarak belirtilmiştir. (Çepni, 2007).

Çağımızda fazlasıyla itibar edilen ve kabul görülen bilime ait çeşitli felsefi görüşlerin birleşip oluşturdukları olgusal çerçevenin isimlendirilmesiyle bilimin doğası anlayışı ortaya çıkmıştır (Bala, 2013). Lederman (1992) bilimin doğasını; bilimin içindeki değerler ve varsayımlarla ilişkilendirir. Bilimin doğasının özel bir tanımı hakkında bilim tarihçileri, felsefeciler ve fen eğitimcileri arasında tam bir fikir birliği yoktur. Fakat farklı eğitim seviyelerinde kabul görebilecek ve öğrencilerin başarabilecekleri bazı boyutların varlığından söz edilmektedir (Abd-El Khalick,1998). Bilimin doğası üzerine yapılan çalışmalarda öne çıkan boyutlar şöyledir; Bilimsel bilginin değişebilir doğası, bilimsel bilginin denenebilir yapısı, bilimsel metot, bilimsel sübjektif bilgi, bilimin sosyal ve kültürel etkileşimleri, ahlaki boyutuyla bilim, disiplinler arası etkililik, gözlem ve çıkarımın farkı, bilim-teknoloji ilişkisi, bilimde kullanılan modeller, bilim insanlarındaki yaratıcılık ve hayal gücü etkisinin önemi ve teori-kanun ilişkisi (Tortumlu, 2014). Bilim okur-yazarlığı için büyük önem teşkil etse de bilimin doğası anlayışlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda elde edilen sonuçlar hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yetkin düzeyde bahsedilen anlayışlara sahip olmadıklarını göstermektedir (örn: Ayvacı, 2007; Lederman, 1992). Yapılan çalışmalarda öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerinin; cinsiyet (örn: Kılıç, vd., 2005), sınıf düzeyi (örn: Yankayış, Güven ve Türkoğuz, 2014) gibi bazı bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının bir çok çalışmada incelendiği görülmektedir. Ancak öğrencilerin bilimin doğasına yönelik görüşlerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelendiği araştırmalar sınırlı sayıdadır ve bu çalışmalarda genelde sosyo-ekonomik düzeyin belirteçleri olabilecek okul türü (örn: Özden, 2012), anne baba eğitim düzeyi (örn: Yankayış, Güven ve Türkoğuz, 2014) gibi sadece birkaç değişkenle sınırlandırıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin bilimsel bilginin doğasına yönelik anlayışlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırma kapsamında incelenen araştırma problemleri aşağıdaki gibidir;

1. Ortaokul öğrencilerinin bilimsel bilginin doğasına yönelik görüş puanları;

a. Sosyo-ekonomik düzey

b. Cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma deseni

Bu çalışma ilişkisel bir araştırmadır. Bilindiği gibi ilişkisel araştırmaların en temel türleri korelasyonel ve nedensel karşılaştırmalı araştırmalardır. Bu araştırmada, hem korelasyonel hem de nedensel karşılaştırma desenleri esas alınmıştır. Çünkü ikinci alt problemde ele alınan değişkenler için sadece ilişkilerin düzeyi ortaya konulmuş ikinci alt problem kapsamında ise ilişkinin düzeyinin yanında nedensellik ilişkileri de kurulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın, çalışma evreni bir ilde bulunan devlete bağlı ortaokullardan oluşmaktadır. Bu araştırmada evrenden birim çekme işlemi iki aşamalı olarak yürütülmüştür. İlk aşamada örnekleme farklı sosyo-ekonomik düzeyden katılımcı seçebilmek amacıyla amaçsal örneklemenin bir türü olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği esas alınmıştır. Bu kapsamda öncelikle; alt sosyo-ekonomik düzeyden katılımcı alınmasını sağlayabilecek köy-ilçe merkezindeki okullar, orta-sosyo-ekonomik düzeyden katılımcı alınmasını sağlayabilecek il merkezindeki devlet okulları ve üst sosyo-ekonomik düzeyden katılımcı alınmasını sağlayabilecek il merkezindeki özel okullar belirlenmiştir. İkinci aşamada ise kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği esas alınarak bu okullarda öğrenim gören 455 ortaokul öğrencisi örnekleme dahil edilmiştir. Örneklem belirlenirken, katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından dağılımlarının orantılı olmasına da ayrıca dikkat edilmiştir. Sonuç olarak 455 öğrenciye veri toplama aracı uygulanmış ancak bazı nedenlerle (eksik veriler, aykırı değerler vb.) 13 öğrenciye ait veriler analiz dışında bırakılarak çalışma 442 öğrencinin verileri ile tamamlanmıştır.

Veri toplama Araçları

Araştırmada Rubba ve Andersen (1978) tarafından geliştirilen ve Kılıç, vd. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan 48 maddelik Bilimsel Bilginin Doğası Ölçeği (BBDÖ) kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde çoklu değişken testlerinden MANOVA (multivariate ANOVA) esas alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin bilimsel bilginin doğasına yönelik görüşlerinin sosyo-ekonomik düzey ve cinsiyetlerine göre incelendiği araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin bilimsel bilginin doğasına yönelik anlayışlarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Çalışmada ele alınan ikinci bağımsız değişken olan cinsiyet açısından ise katılımcıların bilimsel bilginin doğasına yönelik anlayışlarında "gelişimsel" ve " sadelik" alt faktörleri açısından anmalı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların bilimsel bilginin doğasına yönelik anlayışlarında, "ahlaki", "test edilebilme", "yaratıcılık" ve "birleştirme faktörlerinde cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçları bu alt faktörlerde cinsiyet açısından görülen anlamlı farklılığın tüm faktörler açısından kızlar lehine olduğunu göstermiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bilimin doğası, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F. (1998). The influence of history of science courses on students' conceptions of the nature of science. Unpublished Doctoral Dissertation, Oregon State University, Oregon.

Ayvacı, H.Ş. (2007). *Bilimin doğasının sınıf öğretmeni adaylarına kütle çekim konusu içerisinde farklı yaklaşımlarla öğretilmesine yönelik bir çalışma.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Bala, G. V. (2013). *Bilimin doğasının fen konularına entegrasyonunda biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının bilimin doğasının öğretimine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çepni, S. (2007). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi,* (6. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Kılıç, K., Sungur, S., Çakıroğlu, J. & Tekkaya, C. (2005). Ninth grade students' understanding of the nature of scientific knowledge. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 127-133.

MEB. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Lederman, N.G. (1992). Students' and Teachers' Conceptions of the Nature of Science: A Review of the *Research. Journal of Research in Science Teaching, 29*(4), 331359.

Özden, B. (2012). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerinin ve bilimsel tutumlarının öğrencilerin demografik özellikleri ve akademik başarıları açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü,

Tortumlu, S. (2014). *Bilimin doğasının lise kimya ders kitaplarında ele alınışı.* Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Yankayış, K., Güven, A. & Türkoğuz, S. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel bilgiye yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2):*53-71.

(11301) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen–Teknoloji–Toplum-Çevre İlişkilendirmelerine Yönelik Görüşleri

FATİH YILMAZ SELİN GÖÇEN [1]

[1] Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

Bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri; yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları; yaşadıkları dünyaya karşı duyarlı olmaları ve duyarlılıklarını sürdürebilmeleri için gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bütünü olarak değerlendirilebilecek fen okuryazarlığı; fen eğitiminin vazgeçilmez unsuru olarak değerlendirilebilir (Yörük, 2008). Ulusal Fen Eğitimi Standartlarına (NSES) göre fen okuryazarlığı; kişisel karar verme, toplumsal ve kültürel etkinliklere katılma, ekonomik üretkenlik için gerekli olan süreç ve bilimsel kavramların anlaşılması olarak tanımlanmaktadır. Fen okuryazarı bireyler; günlük yaşamın deneyimlerinden doğan merakla sorular sorup cevaplayan ya da sorularla ilgili karar vermektedirler. Ayrıca bilimle ilgili popüler yayınları anlayabilme ve sonuçların geçerliği hakkında tartışmalara katılabilme, ulusal ve yerel konularda karar verebilme, bilimsel ve teknolojik olarak ortaya çıkan konuları tanımlayabilme, bilimsel bilgiyi üretmek için kullanılan metotlar ve kaynaklar ile ilgili değerlendirme yapabilme yeterliğine sahiptir (Akçay ve Yager, 2010). NSES'e göre yapılmış tanımlamada yer alan açıklamalar genellikle, fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) gibi ortak temalar altında toplanmaktadır. Bu bağlamda fen okuryazarlığının boyutlarından birisinin FTTÇ ilişkilendirmesi olduğu söylenebilir (Derman vd., 2008; Toraman ve Aydın, 2013).

FTTÇ ilişkilendirmeleri; öğrencilerin fen ve teknolojinin doğasını, toplumla ve çevreyle etkileşimini anlaması ve edindikleri bilgi, anlayış ve becerileri sorunlara çözüm yolları ararken kullanmasını sağlamaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan fen bilimleri dersi öğretim programında da dersin temel amaçlarından bir bölümü de bilim-toplum-çevre arasındaki etkileşimi anlamaya yöneliktir. Bununla birlikte bilimsel bilginin oluşturulma sürecinin; bilimin teknolojinin gelişmesine, toplumsal sorunların çözümüne ve doğal çevredeki ilişkilerinin anlaşılmasına olan katkısını fark ettirilmesi amaçlanmıştır. Güncellenmekte olan fen bilimleri öğretim programında da FTTÇ ile ilişkili konulara yer verilerek öğrencilerin bu konulara ilişkin belirli bilgi ve becerilerin kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir.

Tüm öğretim programlarında olduğu gibi fen bilimleri öğretim programında da uygulamanın işlevsel olabilmesi öğretmenin sahip olduğu yeterlilikler ile ilişkilidir. Bu doğrultuda öğretmenin genel yeterlilikler ile birlikte alana özgü yeterliliklere de sahip olması yararlı olacaktır. İçerik bilgisi, öğretim programı bilgisi, öğrenenlerin bilgisi ve özellikleri, eğitim sistemi bilgisi, eğitim hedefleri, değerleri, felsefesi ve tarihi temelleri bilgisi ve pedagojik alan bilgisi olarak açıklanabilir. Fen öğretim programlarında ve fen eğitim araştırmalarında kullanılan pedagojik alan bilgisi; fen bilgisine uyum; öğretim programı hakkında bilgi ve düşünceye sahip olma; öğrencilerin fen konularını kavraması hakkında bilgi ve düşünceye sahip olma; fen bilgisinde değerlendirme yapabilme ve fen bilgisi öğretiminde kullanılan strateji ve yöntemler hakkında bilgi ve düşünce sahibi olma şeklinde sınıflandırılabilir (Marks, 1990; Yalvaç vd., 2007; Anagün vd., 2015).

Sınıf öğretmenliği farklı disiplin alanlarında pedagojik alan bilgisi sahibi olmayı gerektirmektedir. Pedagojik alan bilgisinin alt boyutlarından bir tanesi de "öğretim programı" hakkında bilgi sahibi olmaktır. Öğretmenlerin uygulama düzeyinde sorun yaşamamaları ve programın işlevsel olabilmesi için öğretim programlarındaki yenilikleri takip etmeleri ve programlar içerisinde yer verilen kavramlar hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmada fen okuryazarı olarak sınıf öğretmeni adaylarının; sağlıklı ve dengeli beslenme, çevre ve günlük yaşamda hareketli cisimleri gibi sosyo-bilimsel konularda FTTÇ ilişkilendirmelerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Fen okuryazarı olarak sınıf öğretmeni adaylarının; sağlıklı ve dengeli beslenme, çevre ve günlük yaşamda hareketli cisimleri gibi sosyo-bilimsel konularda FTTÇ ilişkilendirmelerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılacağı bu araştırmada birden fazla veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan durum çalışması (Yıldırım ve Şimşek, 2005) deseni kullanılacaktır. Bu araştırmada da durum öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin bilgi ve becerileri bulunduğu varsayımıdır. Örneklem seçiminde de bu durum gözönüne alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenecektir. Bu amaçla araştırmada benimsenen ölçütler; öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği programında öğrenim görüyor olmaları, fen öğretimi ile ilgili en az bir dersi başarı ile tamamlamış olmaları ve gönüllü olarak araştırmaya katılmayı istemeleri olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Görüşme formunda öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konularda FTTÇ kazanımlarının nasıl algıladıkları ve yorumladıklarına ilişkin sorular yer almaktadır. Araştırmada geçerliliğin sağlanması için şeffaflılık, iletişime açık olma ve iç tutarlılık noktalarına dikkat edilecektir. Verilerin toplanması için alanyazına uygun olarak hazırlanan görüşme soruları, uzman görüşleri alınarak şekillendirilecektir. Araştırmacılar tarafından gerçekleştirelecek görüşmeler, katılımcıların görüş ve istekleri doğrultusunda uygun bir ortamda gerçekleştirilecektir. Görüşme öncesi ise; katılımcılara görüşmenin içeriğine ilişkin bilgiler verilecek ve sözlü olarak katılımcı teyidi alınacaktır. Görüşmeler sonucunda ses kayıtları tek tek dinlenerek katılımcıların görüşme dökümleri elde edilecektir. Elde edilen görüşme dökümleri tematik analiz tekniği ile çözümlenecektir. Görüşmecilerin sorulara verdikleri yanıtlar

araştırmacılar daha önceden belirlenen temalara göre düzenlenecektir. Görüşmecilerden elde edilen bulgular doğrultusunda ilgili temaya ilişkin doğrudan alıntılar alınarak bulgular desteklenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmeni adaylarının; sağlıklı ve dengeli beslenme, çevre ve günlük yaşamda hareketli cisimleri gibi sosyo-bilimsel konularda FTTÇ ilişkilendirmelerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılacağı bu araştırmada öğretmen adaylarının sağlıklı ve dengeli beslenme konusunda ortak bir tanım üzerinde yoğunlaşmaları beklenmektedir. Daha önce ezberlenmiş tanımların ya da yanlış bilgilenmelerin de ikincil planda ortaya çıkabileceği düşünülmektedir. Sağlıklı ve dengeli beslenme ile obezite ve aşırı zayıflık ilişkilendirmelerinin de görüşmelere yansıması beklenmektedir. Yine görüşmelerde "kişinin yaşam boyu diyetisyen kontrolünde olması" ifadesine rastlanabileceği düşünülmektedir. Katılımcıların olması gereken ile olan arasındaki uyuşmazlığı da sorgulamaları beklenmektedir. Sağlıklı ve dengeli beslenmeye bağlı olarak egzersiz ile ilgili olarak ise katılımcıların büyüme, gelişim ve sosyal yaşam ile ilişkili tanımlamalar üzerinde yoğunlaşacakları düşünülmektedir. Çevre ve çevre kirliliğine ilişkin sorularda ise katılımcıların yine olması gereken ve olana ilişkin sorgulamalar üzerinden yanıt vermeleri beklenmektedir. Teknolojinin gelişmesinin yararlı ve zararlı yönlerine ilişkin tanımlamaların; gelecek kaygısının ve doğal kaynakların yeterince korunmadığına ilişkin görüşlerin de ön plana çıkması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilimleri, sınıf öğretmeni adayı, FTTÇ, sosyo-bilimsel konular.

Kaynakça

Akçay, H. ve Yager R.E. (2010). The Impact of a Science/Technology/Society Teaching Approach on Student Learning in Five Domains. Journal of Science Education Technology (JSET), 19: 602–611.

Anagün, Ş. S., Kılıç, Z., Atalay, N. & Yaşar, S., (2015). Sınıf Öğretmeni Adayları Fen Bilimleri Öğretim Programını Uygulamaya Hazır mı, Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 10(11), 127-148.

Derman, A., Doğu, S. vd. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Okuryazarlıkları İle İlgili Algıları. Uluslararası 8. Eğitim Teknolojileri Kongresi Bildiri Kitapçığı. Anadolu Üniversitesi, 6-8 Mayıs 2008, Eskişehir.

Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified

conception. Journal of Teacher Education,41(3), 3-11.

Toraman, S., & Aydın, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre İlişkilendirmelerine Yönelik Görüşleri. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 113-145.

Yalvaç, B., Tekkaya, C., vd. (2007). Turkish Pre-Service Science Teachers' Views on Science- Technology-Society Issues. International Journal of Science Education, 29 (3), 331 348.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (Beşinci Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yörük, N. Z. (2008). MYA öğretiminde 5e öğrenme modeline dayalı fen, teknoloji, toplum ve çevre (FTTÇ) yaklaşımının etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

(11319) Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Ekolojik Ayak İzi Farkındalıklarının Belirlenmesi

İÇTEN BİRGÜL — *Özel Okul*
SEMRA BENZER — *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Ekolojik ayak izi, yaşam devam ederken insanların geride bıraktığı etkileri gözlemlemek için kullanılan bir terimdir. Bu etkilerin olumsuz olması ekolojik ayak izinin boyutunu büyütürken, olumlu etkiler de boyutun küçülmesini sağlar. Bireye geçmişe ve bugüne yönelik bir test çözdürerek ekolojik ayak izi hesaplaması yapılması mümkündür. Bu testte beslenme alışkanlıkları, kullanılan ulaşım yolları, yapılan enerji tasarrufları gibi alt başlıklar incelenir.

Orantısız bir artış gösteren dünya nüfusu beraberinde çarpık kentleşme ve sanayileşmeyi getirmektedir. Bu durum doğal alanların yok olması, çevre kirlilikleri, mevsimsel değişiklikler, küresel ısınma, ozon tabakasının incelmesi gibi çeşitli çevre sorunlarına neden olur. Bunların yanı sıra insanların konu hakkında bilinçsiz ve öngörüsüz yaklaşmaları çevre sorunlarını tetikler. Ürker ve Çobanoğlu (2012) tüketimimizi sağlayacak üretimin sağlanması için ne kadar kara ve su sahasına ihtiyacımız olduğunu ölçmekte kullanılan aracın ekolojik ayak izi olduğunu söylemektedirler. Bununla birlikte; ekolojik ayak izi terimi tüketimin yanı sıra tüketim sonucu oluşan atıkların yok edilmesi de dahil olmak üzere tüm gereksinimlerin karşılanması için kullanılan biyolojik alanın ölçülmesi için de kullanılabilir (Karalar ve Kiracı, 2011). Besinlerin elde edilmesi, kaynakların ve enerjinin üretilmesi, atıkların yok edilmesi ve herhangi bir şekilde atmosfere salınan karbondioksitin tekrar absorbe edilmesi için gerekli yüzölçümü de ekolojik ayak izi olarak tanımlanır (Keleş ve ark., 2008). Aydın ve Çakar (2004) ekolojik ayak izi kavramının 1990lı yıllarda üretim ve tüketim dengesizliğinin fark edilmesi sonucu ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Aynı şekilde Tosunoğlu (2014)'da insanlığın doğa üzerindeki talebini ölçmek için 1990larda ekolojik ayak izi kavramının ortaya çıktığını savunmaktadır. Sürdürülebilir çevre bir süreci temsil eder. Gelecek kuşakların çevresel değerlerini sosyal, ekonomik, kültürel ve fiziki alanlarda korumayı amaçlar. Bu amaçla gelecekte ve bugün ihtiyaç duyulacak kaynakların varlığını ve kalitesini tehlikeye atmadan geliştirme çalışmaları yapılan süreçtir.

Fen bilgisi öğretmeni adayları gerek toplumsal bilinç taşımak gerekse çevrelerinde bu bilinci oluşturmak ve desteklemekle sorumlulardır. Gelecek zamanda mesleki olarak fen bilgisi öğretmenlerinin öğrencilere bu bilinci aşılayıp bilinçli toplum yetiştirmesi amaçlanır. Organizmalar içinde bulundukları çevreyle etkileşim içerisindedirler. Canlı ve cansız çevrenin sürekli değişim içinde olması bu etkileşimin sonucudur. Canlıların bulundukları çevreyle etkileşim ve ilişkilerini inceleyen ve araştıran bilim dalı ekolojidir. Canlılar arasında etkileşimi en çok fark edilen organizma insandır. Bulunduğu çevrenin hızla ve düzensiz bir şekilde değişmesinin sorumluluğu insanlığın üzerindedir (Kışlalıoğlu ve Berkes, 1990; Çepel, 1992).

UNESCO çalışmalarının 21. gündemi 36. bölümünde eğitim, çevresel bilinç, değer yargıları, tutum ve davranış gibi olguların geliştirilmesinin sürdürülebilir gelişmeyle doğru orantılı olduğuna dikkat çekilmiştir (UNESCO, 2002). Sürdürülebilir gelişme kavramıyla birlikte karşımıza çıkan kavramlardan birisi ekolojik ayak izidir (Du ve ark., 2006). Ekolojik ayak izi, çevreye yönelik tutum ve davranışları, tüketim miktarına karşı gerekli üretim alanını kullanarak dünya üzerinde bırakılan olumsuz etkileri, sayısal değer olarak göz önüne serer (Keleş, 2007).

Öğretmenlerin, ekolojik bilincin artırılmasında ve sürdürülebilir yaşam felsefesinin öğrencilere kazandırılmasında etkili bir role sahip olduğu bilinmektedir. Bu sebeple, geleceğin öğretmenlerinin doğa üzerinde bıraktıkları olumsuz etkilerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Ekolojik ayak izi, çevresel problemler konusunda dünya üzerindeki olumsuz etkilerimizi belirlememize fırsat sağlamaktadır.

Bu çalışmada, sürüdürülebilir çevre vizyonunu oluşturabilmek için fen bilgisi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerinin sınıf düzeyine göre belirlenerek doğa üzerinde bıraktıkları olumsuz etkilerin önemini saptamak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıfı kapsayan 120 öğrenci ile yapılmıştır. Araştırmaya katılanların %25,8'i 1. sınıf, %23,2'si 2. sınıf, %25'i 3. sınıf ve %25,8'i 4. sınıf olarak belirlenmiştir.

"İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir" (Karasar, 2008). Yapılacak çalışmada fen bilgisi öğretmeni adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin ölçümünde tarama modeli baz alınmıştır.

Coşkun (Çelik) ve Sarıkaya (2013) tarafından geliştirilen "Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği" ile toplanmıştır. Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeğinde alınabilecek en yüksek puan 5, en düşük puan 1' dir. Ölçeğin ilk bölümüne demografik özellikler içeren sorular bulunmaktadır.Verilerin analizinde; aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) istatistiksel teknikleri kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi SPSS 22.0 paket programı ile yapılmıştır t testi ve varyans analizinde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Bu araştırmanın amacı, fen bilgisi öğretmeni adaylarının ekolojik ayak izi farkındalıklarını, sınıf seviyesi değişkenine göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 'Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği' kullanılmıştır. Uygulanan ölçek Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı öğrencisi olan 120 kişiye uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen bilgisi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeyleri ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark olup olmadığı her alt boyut için araştırılmıştır. Sınıf düzeyi ile gıda, ulaşım ve barınma, enerji, su tüketimi alt boyutları arasında anlamlı fark bulunurken; atıklar alt boyutunda sınıf düzeyine bağlı bir fark bulunmamıştır.

Sınıf düzeyi ile ulaşım ve barınma, enerji, su tüketimi alt boyutlarında 2., 3. ve 4. sınıflar lehine; gıda alt boyutunda ise 1. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. 4. sınıf öğrencilerinin ekolojik ayak izi farkındalığı ortalamaları, 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin ekolojik ayak izi ortalamalarından daha düşüktür. Ulaşım ve barınma alt boyutunda 1. sınıf öğrencilerinin farkındalık düzeyinin 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğu görülmüştür. Enerji alt boyutunda ise 1. sınıf öğrencilerinin 2. ve 3. sınıf öğrencilerinden daha düşük farkındalık düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Araştırma sonunda fen bilgisi öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre ekolojik ayak izi farkındalıklarında anlamlı fark bulunmuştur. Her bireyin yaşadığı çevrenin kendisine sunduğu olanakların farkına varmasında, doğa üzerinde bırakacağı izlerin kendisine ve gelecek nesillere nasıl yansıyacağını bilmesinde ve yapacağı eylemlerin sorumluluğunu üstlenmesinde ekolojik ayak izi farkındalığı büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ekolojik ayak izi, çevre sorunları, sürdürülebilir çevre, fen bilgisi öğretmen adayları

Kaynakça

Aydın, E.; Çakar, U. (2004). Ekogirişimcilik ve Yaratıcılık İlişkisi: Geri Dönüşüm Sektörü Üzerinde Bir Araştırma. Yönetim ve Ekonomi Dergisi, 21(1), 77-89

Coşkun (Çelik), I.; Sarıkaya, R. (2013). Sınıf Öğretmen Adaylarının Ekolojik Ayak izi Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Du, B., Zhang, K., Song, G., Wen, Z. (2006). Methodology for an urban ecological footprınt to evaluate sustainable development in China. İnternational Journal Of Sustainable Development and World Ecology, 13, 245-254.

Karalar, R.; Kiracı, H. (2011). Çevresel Sorunlara Karşı Bir Çözüm Önerisi Olarak Sürdürülebilir Tüketim Düşüncesi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30, 63-76

Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınevi.

Keleş, Ö. (2007). Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak İzinin uygulanması ve değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keleş, Ö.; Uzun, N.; Özsoy, S. (2008). Öğretmen Adaylarının Ekolojik Ayak İzlerinin Hesaplanması ve Değerlendirilmesi. Ege Eğitim Dergisi, 9(2), 1-14

Kışlalıoğlu, M. ve Berkes, F. (1990). Ekoloji ve çevre. Ankara: Remzi Kitabevi.

Tosunoğlu, B.T. (2014). Sürdürülebilir Küresel Refah Göstergesi Olarak Ekolojik Ayak İzi. HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi, 3(5), 132-149

UNESCO (2002). Education for Sustainability From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a Decade of Commitment. [Online]: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127100e.pdf.

Ürker, O.; Çobanoğlu N. (2012). Türkiye'de Hidroelektrik Santraller'in Durumu (Hes'ler) Ve Çevre Politikaları Bağlamında Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(2), 65-88.

(11321) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Aksaray İli Örneği

ŞULE İNAN — *MEB*
SEMRA BENZER — *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Çevre" kavramı; kapsamı çok geniş ve çeşitlilik arz eden bir kavramdır. Keleş ve Hamamcı (1998) çevreyi, "insan faaliyetleri ve canlı varlıklar üzerinde hemen ya da belli bir süre içinde dolaylı ya da dolaysız bir etkide bulunabilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal etkenlerin belirli bir zamandaki toplamı" olarak tanımlamıştır.

Özey (2001) çevreyi insanın veya herhangi bir canlının yaşadığı ortam; Güney (2004) ise canlı varlıkların yaşamsal bağlarla bağlı oldukları, etkiledikleri ve aynı zamanda çeşitli yollardan etkilendikleri alanlar olarak ifade etmişlerdir.

Çevre eğitimi, çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir (Erten 2006). Tutum; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarıyla davranışın önemli bir açıklayıcısı olarak görülmektedir. Tutum, "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir" (Kağıtçıbaşı, 2010).

Çevre tutumu ise "çevre sorunlarından kaynaklanan korkular, kızgınlıklar, huzursuzluklar, değer yargıları ve çevre sorunlarının çözümüne hazır bulunuşluk gibi kişilerin çevreye yararlı davranışlara olan olumlu veya olumsuz tavır ve düşüncelerinin hepsidir" (Uzun, 2007).

Çevre eğitiminin amacı toplumun tüm kesimlerini çevre konusunda bilinçlendirmek, bilgilendirmek, olumlu ve kalıcı davranış değişikliklerini kazandırmak ve bireylerin aktif katılımlarını sağlamaktır. Çevre eğitimi, yalnız bilgi vermek ve sorumluluk hissi oluşturmakla kalmamalı, insan davranışına da etki yapmalıdır. İnsanı bilinçlendirip geliştirmek ise, insanlara gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılabilmesi ile başarılabilir (Çevre ve Orman Bakanlığı, 2004; Ünlü, 1995).

İlköğretim, bireye okuryazarlık, problem çözme gibi birçok bilişsel beceri kazandırarak yaşamda başarılı olmaya temel oluşturur. Bunlar, çevre ile bireyin ilişkilerinde son derece önemli becerilerdir. İlköğretimde kazanılacak bilgi, beceri ve değerler, üst öğretim basamakları için bir temel oluşturmaktadır.

İlköğretimin amaçları; kişisel bakımından ve toplum hayatı bakımından olmak üzere başlık altında toplanmıştır. Bu ana başlık altındaki alt amaçlar incelendiğinde ekolojik kültür, çevre bilinci, çevresel tutum ve davranışlara, temizlik, tutumluluk gibi konulara yönelik bazı amaçların da yer aldığı görülmektedir. İlköğretimde uygulanan eğitim - öğretim ile doğaya sevgi ve saygıyla yaklaşan, çevresindeki canlı ve cansız varlıklara değer veren, bitki ve hayvanları koruyan, çevre sorunlarına duyarlılık gösteren, çevresindeki doğal güzelliklerin farkında olup çevresini iyileştirmeye çaba gösteren, doğal kaynakları tutumlu kullanan, tarihsel-kültürel mirasa sahip çıkan, çevre duyarlılığı ve çevre bilinci yüksek bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Vural, 2003).

Günümüzde yaşanan çevre sorunlarının artması nedeniyle, bireylerin çevreye yönelik tutumlarının tespit edilmesi ve sorunların giderilmesi için çözüm yolları bulma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu alanlarda yapılacak özgün çalışmalar toplumların çevreye olan duyarlılığını artırmakla birlikte, sorunların çözümü için harcanan zaman ve çevreye verilen zararın en aza indirgenmesinde önemli adımlar sağlayacaktır. Bu adımların en başında çevreye yönelik tutumların belirlenmesi ve tutumlara yönelik gerekli eğitimin bireylere verilmesidir. Genel olarak çevre konusunda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar, çevre eğitiminde ciddi problemlerin varlığını ortaya koymaktadır. Çevre eğitiminin aksaması ve etkili verilememesi, çevrenin korunması ve çevre sorunlarının çözülmesinde atılacak adımları engellemektedir. Yeterli çevre bilincine sahip bireyler yetiştirmenin temelinde, bireylere çevreye yönelik olumlu tutumlar kazandırmak yatmaktadır.

Çevre sorunlarının nadir yaşandığı fakat bu durum ileride yaşanmayacağı anlamına gelmeyen Aksaray ilindeki öğrencilerin çevreye ilişkin görüşlerinin, duyarlıklarının, farkındalıklarının ve tutumlarının belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Aksaray ilindeki öğrencilerin çevreye ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin çevreye yönelik olumlu tutum sergilediği ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma, Aksaray il merkezindeki Yusuf Hakiki Baba Ortaokulu öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, 2015/2016 öğretim yılında Aksaray il merkezindeki Yusuf Hakiki Baba Ortaokulu öğrencileri ile yürütülmüştür. Uygulama gönüllülük esası dikkate alınarak gerçekleşmiştir. Bu araştırma *genel tarama modelinde* bir araştırmadır. Örneklemini ise Aksaray ilinin merkez ilçesindeki ilköğretim okulunda öğrenim gören toplam 426 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi oluşturmuştur. Örneklem seçiminde tesadüfî örneklem yöntemi kullanılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla, Atasoy (2005) tarafından geliştirilen "*Çevre Tutum Ölçeği*" kullanılmıştır. Çevre tutum ölçeğinde yer alan 25 sorunun dağılımı incelendiğinde; 5 soru hayvanlar ve bitkiler, 5 soru ekolojik sorunlar ve çevre kirliliği,

5 soru tüketim ve tutumluluk, 5 soru insan - çevre ilişkileri ve çevre duyarlılığı ve 5 soru da enerji kaynakları ve enerji kullanımı konularını kapsamaktadır

İlköğretim öğrencilerinin çevre tutumlarının analizinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği "*Bağımsız Örneklemler İçin t-testi*" ile belirlenmiştir. İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının yaş grupları, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne meslek durumu, baba meslek durumu, aile gelir düzeyi ve kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için "*Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)*" kullanılmıştır. Varyans analizi sonrasında yapılan ikili karşılaştırılmalarda ortaya çıkan istatistiksel farkın hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla "*Tukey HSD*" kullanılmıştır. Ölçeğin istatistiksel çözümlemelerinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, çevreye yönelik tutum puanlarının aritmetik ortalaması incelendiğinde, Aksaray il merkezindeki Yusuf Hakiki Baba Ortaokulu öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının olumlu olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin çevre tutum puanlarının aritmetik ortalamalarının, erkek öğrencilerin çevre tutum puanlarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, kız ve erkek öğrencilerin çevre tutum puan ortalamaları arasında, istatistiksel bakımından anlamlı fark bulunması, ***cinsiyetin*** çevresel tutumu etkileyen önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. İlköğretim öğrencileri üzerinde yapılan bazı çalışmalar, cinsiyetin çevre tutumları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Yusuf Hakiki Baba Ortaokulu öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ***yaş gruplarına*** göre anlamlı farklılık göstermiştir. İstatistiksel olarak bu farkın bulunması yaş grubunun çevresel tutumu etkileyen önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. İlköğretim öğrencileri üzerinde yapılan bazı çalışmalar, yaş aralığının çevre tutumları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumları ***sınıf düzeylerine*** göre anlamlı farklılık göstermemiştir..Aksaray ilindeki Yusuf Hakiki Baba Ortaokulu öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ***anne eğitim düzeyi*** ve tutumları ***baba eğitim düzeyine*** açısından incelendiğinde, anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bu araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre; Aksaray ilindeki Yusuf Hakiki Baba Ortaokulu öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları, ***anne meslek durumu*** ve ***baba meslek durumuna*** değişkenleri açısından incelendiğinde anlamlı farklılık gösterirken, öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları ***aile gelir düzeyine*** **ve** tutumları ***kardeş sayısına*** göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Anahtar Kelimeler: Çevre tutumu, Aksaray, Ortaokul, çevre eğitimi

Kaynakça

Atasoy, E. (2005). Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma. Yayımlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Çevre ve Orman Bakanlığı (2004). *Türkiye çevre atlası*. Ankara.

Erten, S. (2006), Çevre Eğitimi Ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?. Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. Sayı 65/66. Ankara

Güney, E. (2004). *Çevre sorunları coğrafyası*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010*). Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* (12. Basım). İstanbul: Evrim Yayınevi.

Keleş, R. ve Hamamcı, C. (1998). *Çevrebilim***,** Ankara: imge Kitabevi.

Özey, R. (2001). *Çevre sorunları*. İstanbul: Aktif Yayınevi.

Uzun, N. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumları üzerine bir çalışma. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünlü, H. (1995). *Yerel yönetim ve çevre***.** İstanbul: Çevre Bakanlığı Yayınları.

Vural, M. (2003). *En son değişiklikleriyle ilköğretim okulu programı*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.

(11327) Lise Fen Öğretim Programları Atomun Modern Yapısının Anlamlı Öğrenilmesine Olanak Sağlıyor Mu?

SERKAN EKİNCİ AHMET İLHAN ŞEN [1]

[1] *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Fen öğretiminde fizik ve kimya dersleri arasında yakın bir ilişkinin olduğu görülmektedir (Duit, Schecker, Höttecke, & Niedderer, 2014). Bu durumun temel sebeplerinden birisi olarak her iki disiplinde birçok ortak kavram ve konunun yer alması gösterilmektedir (Toomey & Garafalo, 2003). Örneğin, maddenin halleri, ısı ve sıcaklık, atomun yapısı, radyoaktivite gibi konular her iki ders kapsamında da işlenmektedir. Fizik ve kimya derslerindeki bu tür konuları anlamlı öğrenmenin yolu, ancak iki derste edinilen bilgilerin birbiriyle ilişkilendirmesiyle mümkün olacaktır. Çünkü anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin yeni bilgilerini bilişsel yapılarındaki ön bilgileri üzerine inşa etmesi gerekir (Ausubel, 1968).

Anlamlı öğrenmenin üç temel koşulu bulunmaktadır (Novak, 2010, s. 23). Bunlar, i) öğrenenin yeni öğrenmelerle ilişkili ön bilgiye sahip olması, ii) öğrenilecek bilginin anlamlı olması; diğer bir deyişle, ön bilgilerle ilişkili olup önemli kavram ve önermeleri içermesi ve iii) öğrenenin anlamlı öğrenmeye karar vermesi. Bu koşullardan ilk ve sonuncusu öğrenenin kontrolündeyken ikinci koşul öğretmenin kontrolündedir (Bretz, 2001). Öğretmenin dersteki faaliyetlerini belirleyen, yön gösteren ve sınırlarını çizen en önemli bileşen de kuşkusuz öğretim programlarıdır. Öğretim programlarının yapısında hangi ön koşul kazanımların yer aldığı, kazanımların hangi kapsam ve sırada verildiği gibi konular öğrencilerin anlamlı öğrenme sürecine doğrudan etki edecektir. Bu nedenle, öğretim programlarının yapısının bu süreçte dikkate alınması gerekir.

Ülkemizde lise düzeyindeki fizik ve kimya dersleri için geliştirilen öğretim programlarında, disiplinlerarası özelliği ile atomun yapısı önemli bir yere sahiptir. Atomun yapısına ilişkin ulusal ve uluslararası birçok çalışmada öğrencilerin çeşitli kavramsal zorluklara ve kavram yanılgılarına sahip oldukları tespit edilmiştir (Harrison & Treagust, 1996; Nakiboğlu, 2003; Tsaparlis & Papaphotis, 2009). Bu bulgular, atom yapısının – özellikle de modern atom teorisi – nasıl öğretilmesi gerektiğine yönelik alan yazında yaklaşık çeyrek asırdır devam eden bir tartışmanın oluşmasına da neden olmuştur (örn. Fischler & Lichtfeldt, 1992; McKagan, Perkins, & Wieman, 2008). Bu bağlam çerçevesinde, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretim programlarında bu konunun nasıl yapılandırılması gerektiği ayrı bir önem kazanmaktadır. Ayrıca, atomun yapısı konusunun disiplinler arası doğası, fizik ve kimya dersi öğretim programlarının bir arada yapılandırılması gerekliliğini de ortaya koymaktadır. Yukarıdaki bilgiler ışığında çalışmadaki temel amaç, atomun modern yapısına kadar elde edilen bilimsel gelişmeleri içeren kazanımların, 2011 ve 2013 yılı lise fizik ve kimya dersi öğretim programlarında hangi kapsam ve sırada ele alındığını araştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın kapsamı 2011 ve 2013 yıllarına ait fizik ve kimya dersi öğretim programları ile sınırlandırılmıştır. Öncelikle, her bir öğretim programında atomun yapısının irdelendiği üniteler belirlenmiştir. 2011 yılı öğretim programlarında haftalık ders saatine göre verilecek kazanım sayısı değişmektedir. Bu nedenle, haftalık 3 ders saatine göre hazırlanan 10. sınıf kimya dersi öğretim programındaki "Atomun yapısı" ile haftalık 4 ders saatine göre hazırlanan 11. sınıf fizik dersi öğretim programındaki "Modern Fizik" üniteleri analize dâhil edilmiştir. Diğer yandan, 2013 yılı öğretim programlarındaki toplam 4 ünite incelenmiştir. Bunlar, 9. sınıf kimya dersi öğretim programındaki "Atom ve Periyodik Sistem" ve 11. sınıf ileri düzey kimya dersi öğretim programındaki "Modern Atom Teorisi" ile 12. Sınıf fizik dersi öğretim programındaki "Atom Fiziğine Giriş ve Radyoaktivite" ve "Modern Fizik" üniteleridir.

Her bir ünitede modern atom yapısına kadar olan bilimsel gelişmeleri içeren kazanımlar her iki araştırmacı tarafından tek tek incelenerek bu kazanımlarda hangi kavram ve konulara yer verildiği tespit edilmiştir. Analiz sürecinde ayrıca, kazanımların her bir öğretim programında hangi sırada verildiği de belirlenmiştir. Elde edilen bulgular kullanılarak her bir yıl için geliştirilen fizik ve kimya dersi öğretim programları bir arada değerlendirilmiştir. Son olarak, 2011 ve 2013 yılı öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçlarından elde edilen bazı bulgular şu şekildedir:

2011 yılı fizik dersi öğretim programında kara cisim ışıması, fotoelektrik olay, de Broglie bağıntısı, Heisenberg belirsizlik ilkesi, Rutherford ve Bohr atom modelleri gibi bazı konuları kapsayan kazanımlar kimya dersi öğretim programıyla ilişkilendirilmiştir. 2013 yılı fizik ve kimya dersi öğretim programlarında ise bu yaklaşımın tercih edilmediği görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, 2011 yılı öğretim programları öğrencilerin bu konularla ilgili yeni bilgiler edinme sürecinde ön bilgilerini kullanmalarına daha çok olanak tanıdığı ifade edilebilir.

Aynı yıla ait fizik ve kimya dersi öğretim programlarındaki bazı konular farklı sırada verilmiştir. Örneğin, 2011 yılı 10. sınıf kimya dersi öğretim programında ışığın hem tanecik hem de dalga doğası tartışılırken, 11. fizik dersi öğretim programında

ışığın sadece tanecik doğasına değinilmektedir. Öğretim programları arasında tespit edilen bu tutarsızlık, öğrencilerin atomun modern yapısını öğrenmeleri sürecinde anlamlı ilişkiler kurmalarına olanak tanımayacaktır.

Bu çalışma, Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) tarafından desteklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anlamlı Öğrenme, Fizik Eğitimi, Kimya Eğitimi, Öğretim Programı, Atomun Yapısı

Kaynakça

Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View.* New York: Holt, Rineart, and Winston, Inc. .

Bretz, S. L. (2001). Novak's Theory of Education: Human Constructivism and Meaningful Learning. *Journal of Chemical Education, 78*(8), 1107.

Duit, R., Schecker, H., Höttecke, D., & Niedderer, H. (2014). Teaching Physics. In N. G. Lederman, & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education.* (Vol. II, pp. 434-456). New York: Routledge.

Fischler, H., & Lichtfeldt, M. (1992). Modern physics and students' conceptions. *International Journal of Science Education, 14*(2), 181-190.

Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (1996). Secondary Students' Mental Models of Atoms and Molecules: Implications for Teaching Chemistry. *Science Education, 80*(5), 509-534.

McKagan, S. B., Perkins, K. K., & Wieman, C. E. (2008). Why we should teach the Bohr model and how to teach it effectively. *Phys. Rev. ST Phys. Educ. Res., 4*(1), 010103-1-010103-10.

Nakiboğlu, C. (2003). Instructional Misconceptions of Turkish Prospective Chemistry Teachers about Atomic Orbitals and Hybridization. *Chemistry Education: Research and Practice, 4*(2), 171-188.

Novak, J. D. (2010). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations* (2 ed.). New York: Routledge.

Toomey, R., & Garafalo, F. (2003). Linking Physics with Chemistry - Opportunities in a Constructivist Classroom. *Chemistry Education: Research and Practice, 4*(2), 189-204.

Tsaparlis, G., & Papaphotis, G. (2009). High-school Students' Conceptual Difficulties and Attempts at Conceptual Change: The case of basic quantum chemical concepts. *International Journal of Science Education, 31*(7), 895-930.

(11333) Fen Bilgisi Öğretmenliği Programındaki Alan Derslerinin Mesleki Yeterliliğe Katkısına Yönelik Öğretmen Adayı Görüşleri

YÜKSEL ÇEKBAŞSERKAN SAY AYTAÇ KARAKAŞ [1]

[1] Pamukkale Üniversitesi Mersin Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye'de, tüm öğretmenlik programlarında olduğu gibi fen bilgisi öğretmenliği programı da dört yıllık fakültelerde amaçlı ve planlı şekilde gerçekleştirilmektedir. Öğretmen adaylarının gelecekteki meslek yaşamlarında başarılı olabilmeleri istenilen yeterliliklere ulaşabilmelerine bağlıdır. Bu konuda öncelikle öğretmen yetiştiren kurumlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Eğitim-öğretim konusunda hedeflenen noktalara ulaşma konusunda yaşanan sorunların temel kaynaklarından birisi de öğretmen yetiştirme programlarındaki bazı eksik ve hatalı uygulamalardır. Ortaya konulan tüm politikaların uygulamasında baş aktör olan öğretmenlerin kendileri için gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olma ve bunları hayata geçirebilme durumları bir anlamda ülkenin geleceğini belirleyen en önemli etkenlerden birisidir. Yıllardan beri çağımızın gereksinimlerine uygun öğretmen yetiştirebilmek amacıyla söz konusu kurumlar tarafından pek çok araştırma yapılmış, farklı uygulamalar ortaya konmuştur.

Öğretmen yetiştirme programları genel olarak şu üç boyuta sahiptir. Bunlar alan bilgisi, pedagoji bilgisi ve genel kültür bilgisidir. Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesi "Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır." Yine 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 45. maddesi "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur." şeklinde öğretmen adaylarında bulunması gereken nitelikler belirlenmiştir.

Sözü edilen nitelikler arasında yer alan konu alan bilgisinin kazanılması birçok araştırmacı açısından önem arz etmektedir. Öğretmen yetiştirme programları %50-60 gibi yüksek oranlarda alan bilgisine ağırlık vermektedirler. Çünkü alan ile ilgili içeriğin öğrenilmesi Fen öğretiminin en önemli çıktıları arasında yer almaktadır (Orpwood, 2001). Özdemir (2000), dersine ve konusuna hâkim olamayan öğretmenin ne kadar iyi niyetli olursa olsun öğrencilerin, yöneticilerin ve velilerin güvenini ve desteğini kazanamayacağını belirterek, öğreteceği konu alan bilgisi ile ilgili yeterli donanıma sahip olan öğretmenlerin derslerinde öğrencilerin ilgilerini çekmekte ve öğretim hedeflerini gerçekleştirme daha az sorun yaşayacağını belirtmiştir.

Türkiye'de 2013 yılında yürürlüğe giren Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programının amaçları incelendiğinde ilk sırada "Biyoloji, Fizik, Kimya, Yer, Gök ve Çevre Bilimleri, Sağlık ve Doğal Afetler hakkında temel bilgiler kazandırmak" amacının yer aldığı görülmektedir (MEB, 2013). Ortaya konulan bu nitelikleri öğretmenlere kazandıracak olan eğitimi gerçekleştirme sorumluluğu da Yüksek Öğretim Kurumuna aittir. Eğitim fakültelerinin programlarında yer alan teorik ve uygulamalı derslerle hedeflenen niteliklere sahip öğretmenler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Öğretmen adayları meslek yaşamlarında yararlı olduğunu düşündükleri ve eğitim-öğretim süreci içinde kullanabileceklerine inandıkları bilgileri çok daha iyi öğrenecekleri ve bunun da öğretmenlerin meslek yaşamlarında daha başarılı ve etkili olmalarını sağlayacaktır. Bu düşünceden hareketle, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca karşılaştıkları alan derslerine ilişkin görüşleri önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, sözü edilen nitelikler arasında yer alan özel alan eğitiminin önemli bir öğesi olan lisans düzeyindeki alan dersleri ele alınmıştır. Fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının gördükleri alan derslerinin mesleki yeterliliklerine ne ölçüde katkıda bulunduğuna dair görüşlerinin incelendiği bu araştırma öğretmen yetiştirme çalışmalarına katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma betimleme modelinde tasarlanmıştır. Betimleyici araştırmalar, gerçeği ortaya çıkarmak, mevcut durumun anlamını irdelemek, genellikle güncel sorunların çözümüne yönelik araştırmalardır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 12 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Görüşme metodu, araştırmacıya katılımcıların bir duruma karşılık gelen bakış açılarını ve uygulama süreci ile ilgili geri dönütlerini öğrenmeleri için fırsat sağlayan yöntemlerden biridir. Bu yöntemde araştırmacı katılımcılara konu ilgili sorular sorarak katılımcıların duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışır (Phillips ve Carr, 2010).

Görüşme soruları hazırlanmadan önce araştırmanın genel ve özel amaçları taslak halinde çıkarılmıştır. Soruların oluşturulması sürecinde alanında uzman iki araştırmacının görüşlerine başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılacak öğretmen adayları dördüncü düzeyinde bulunan mezuniyet aşamasındaki öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde başarı durumları göz önünde bulundurulmuştur. Akademik başarı durumları, genel akademik

ortalamalarına bakılarak belirlenmiştir. Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmeler bahar döneminin son haftasında gerçekleştirilmiştir.

Katılımcıların verdikleri cevapların kısa ve yetersiz kalması durumunda "neden, nasıl, örnek verebilir misin, açıklayabilir misin" gibi sondaj sorularla açıklamaların derinlemesine ifade edilmesine katkı sağlanmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 50-60 dakika arasında gerçekleştirilmiş ve kamera ile kayıt altına alınmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara görüşme kapsamı ve amacı hakkında bilgi verilerek video kaydı için izin istenmiştir. Görüşme sonunda video kayıtları önce bilgisayar ortamına daha sonra da yazıya dökülerek incelenmiştir. Altısı kadın altısı da erkek olan katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar belirli temalar altında toplanmış ve değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına bakıldığında genel olarak, katılımcı öğretmen adaylarının %18,7'sinin lisans düzeyinde almış oldukları derslerin mesleki yeterliliklerine katkısının çok alt düzeyde, %35,4'ünün alt düzeyde, %25,8'inin orta düzeyde, %14,3'ünün üst düzeyde ve %5,8'inin çok üst düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %78,7'si gördükleri alan derslerinin genel içeriğinin gereksiz bir şekilde fazla olmasına karşın öğretmen olduklarında işlerine yarayabilecek alan bilgisine yönelik içeriğin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya yönelik ilgi çekici bulgulardan birisi de öğretmen adaylarının aldıkları alan dersleriyle ilgili ortaya koydukları tatmin düzeylerine yöneliktir. Katılımcı öğretmen adaylarının %42,6'sı alan derslerinden başarılı bir şekilde geçmiş olsalar bile bu dersle ilgili kazanımları tam olarak edinmiş olduklarını düşünmediklerini ve gelecekte öğretmenlik mesleğini gerçekleştirirken alan bilgisi açısından kendileri rahat hissetmeyeceklerine inandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %72,8'inin programda yer alan konu alan derslerinin içeriğinin yenilenmesini bir zorunluluk olarak gördüğü, %21,5'inin ise bazı derslerin tamamen programdan çıkarılması veya yeni derslerin eklenmesinin gerekli olduğunu düşündükleri görülmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular göstermektedir ki, öğretmen adayları lisans düzeyinde almış oldukları pek çok alan dersinin gelecekteki mesleki yaşamlarında gerekli olan bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik olmaktan uzak olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar, buna benzer düşüncelerinin yoğunlaştığı bazı derslerde derse ilgilerinin çok azaldığını, çalışma isteklerinin olmadığını, sadece dersi geçmiş olma düşüncesiyle hareket ettiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirme,Fen Bilgisi Öğretimi,Fen Bilgisi Öğretmen Adayları

Kaynakça

Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğü. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9, 1, 23-28.

Eskicumalı, A. (2002). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Özden,Y. (Ed.), 2. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara.

Kılıç, A., Acat, M.B. (2007). "Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gereklilik ve İşe Vurukluk Düzeyi", Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17, 21-37.

Korkmaz, A. (2004). Son Öğretmen Yetiştirme Modeli, 12. Eğitim Bilimleri Kongresi Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2013). İlköğretim Kurumlan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı. Talime ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

National Research Council. (1996). National Science Education Standcırds. National Academy Press, Washington, DC.

Orpwood, G. (2001). The Role of Assessment in Science Curriculum Reform. Assessment in Education, 8: 135-151.

Özdemir, S., Yalın, H.İ. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Genişletilmiş 3. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s. 61.

Phillips, D. K., and Carr, K. (2010). Becoming a teacher through action research: Process, context, and self-study (second edition). New York: RoutledgeFalmer.

Polyiem, T., Nuangchalenn, P. ve Wongchantra, P. (2011). Learning Achievement, Science Process Skills and Moral Reasoning of Ninth Grade Students Learned by 7e Leaming Cycle and Socioscientifıc Issue-Based Learning. Australian Journal o f Basic and Applied Sciences, 5, 10: 257-564.

Türkmen, Ş. (2003). Uygulamada Öğretmen, Alp Yayınevi, Ankara.

Zeidler, D.L. ve Keefer, M. (2003). The role of moral reasoning and the status of SSI in Science education: Philosophical, psychological and pedagogical considerations, Zeidler, D.L. (Edt), The Role o f Moral Reasoning and Discourse on SSI in Science Education. 7-38, Kluwer Academic Press, The Netherlands.

(11336) Öğretmen Adaylarının Biyoetik Değerlerinin Sınıflar Bazında İncelenmesi

DUYGU TURGUT ZEHA YAKAR [1]

[1] Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde hızlı ilerleyen biyoteknolojik gelişmelerle artık tüm bireylerden biyoetik kararlar vermeleri ve bu konularda olası çözümler getirmeleri beklenmektedir. Bu gelişmeler insanlığa rahatlık ve fayda sağlamakta ancak etik ve ahlaki boyutları hakkında endişeler de yaratmaktadır. Bu nedenle her yaştan insan bilim, teknoloji ve ürünleri hakkında etik bir karar vermelidir (Macer, 2004). Toplumun, bilimsel gelişmelerin potansiyel yararlarını ve risklerini eleştirel olarak değerlendirebilmesi gerekir (Dawson, 2001).

Biyoteknoloji ile ilgili konular "sosyobilimsel konular" olarak sınıflandırılabilir. Sosyobilimsel konular; bilimle alakalı, çeşitli perspektiflerden ele alınabilen, basit sonuçlara sahip olmayan, sıklıkla ahlak ve etik kurallarını içeren tartışmalı sosyal konulardır (Sadler, Zeidler, 2004) ve toplumsal ikilemleri bilimle ilişkili olarak kavramsal, yöntemsel veya teknolojik olarak tanımlar. Bu tür konular; bilimsel okuryazarlığı artırmak için, feni öğrencilerin yaşamıyla daha alakalı hale getirmek için (Cajas, 1999; Pedretti, 1999) ve bilimsel bilgileri değerlendirmek için (Jimenez-Aleixandre, Rodriguez, Duschl, 2000; Kolsto 2001) fen öğretiminde daha önemli hale gelmiştir. Sosyo-bilimsel konular olarak adlandırılan bu konular, bilim ve toplumun karmaşık etkileşimlerine birer örnek oluşturmaktadır. Sosyo-bilimsel konular vatandaşların bir karar almak zorunda olduğusağlık, çevre ve tekno-bilimsel yeniliklerin sosyal ikilemleri olarak tanımlanır (Molinatti, Grégoire, Girault, Hammond, 2010). Sosyo-bilimsel konuların doğasında karmaşıklık ve kaçınılmaz etik hususlar bulunmaktadır. Bu konulardan biri de biyoetik konusudur.

Biyoetik terimi bir süre bilimsel veriler ile değerler sistemi arasında bağ kurma amacıyla kullanılsa da günümüzde daha geniş bir anlam kazanmıştır. Geçmişte tıbbi bilimlerle ilgili değer sorunlarının çözümü ile sınırlandırılan biyoetik kavramı 1960'lardan sonra nükleer silahların kullanımı, üreme teknolojisi gibi gelişmelere bağlı olarak disiplinler arası bir yapı kazanmıştır (Kushe, Singer, 2001). Ekolojik etik, çevre etiği, tıp etiği tıbbi biyoetik, klinik etik, klinik biyoetik alt dallarının hepsi biyoetiğin kapsamı altına girer. Bu uygulamalar boyutunda biyoteknolojik yeniliklerin yanı sıra yaşam ve sağlık bilimlerindeki hızlı ve geniş çaplı gelişmeler karşısında, ahlaki yönden seçim yaparken zorluklar yaşanmaya başlamıştır. Böylece 20. yüzyılın ikinci yarısında dünyada ve ülkemizde biyoetik kavramı ve çalışma alanı gelişmeye başlamıştır. Biyoteknolojik gelişmelerin birçok etik soruna neden olduğunu kabul ettiğimizde, eğitimciler bu konuları öğretirken ahlak ve etik kavramlarını da ele almalıdırlar. Bu noktadan hareketle toplumsal düzeyde bilgilenme ve bilinçlenmenin sağlanabilmesi için bu alana yönelik temel bilgi ve etik karar verme becerisi kazandıracak olan öğretmenlerin, değişen dünyaya ayak uyduracak, nitelikli insan yetiştirebilmesi için en başta kendilerinin bu bilgi ve becerilere sahip bireyler olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin etik sorunları fark etme, çözümleme ve ikilemden kurtulma becerileri bir duyarlılık sorunu olarak irdelenmeye değerdir. Bu nedenle bu araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının sınıflar bazında sosyo-bilimsel konulara yönelik biyoetik değerlerinin araştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Fen öğretmen adaylarının biyoetik değer düzeylerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma enlemsel bir araştırma olup tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli var olan bir durumu betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2009).Katılımcılar 2015-2016 akademik yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümüne devam eden araştırmaya katılmaya gönüllü olan 277 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların 76'sı birinci, 66'sı ikinci, 65'i üçüncü ve 70'i dördüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarıdır. Bu araştırmada Silva, Araújo, de Andrade Caldeira ve Carvalho (2011) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlama çalışması Turgut ve Yakar (2016) tarafından yapılan Biyoetik Değer Ölçeği- BDÖ (Bioethic Values Questionnaire) kullanılmıştır. BDÖ, 18 maddeden oluşan Kesinlikle katılıyorum, Katılıyorum, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum seçeneklerini içeren dörtlü likert tipi ölçektir. Ölçekten alınabilen toplam puan 18 ile 72 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .79 olduğundan verilerin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir. BDÖ, dört boyuta sahiptir. Boyutların Cronbach alfa katsayıları şöyledir: biyoteknoloji uygulamalarının yararları (α =0.82), bilim ve etik (α =0.62), üreme teknolojileri ve klonlama (α =0.70), ve genetik müdahalelerin kontrolü (α =0.49). Ölçekten alınabilen toplam puan 18 ile 72 arasında değişmektedir. BDÖ, toplam varyansın %50.57'sini açıklayan 18 maddeden oluşan 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. Dört faktörlü bir yapı için uyumluluk istatistikleri ($x2 = 1922.314$; $p < .05$; SD = 2.67; RMSEA = 0.06) hesaplandığında sonuçların beklenen seviyede olduğu görülmüştür. Döndürülmüş faktör analizi ve kümeleme analizine ilişkin modeller için hesaplanan ortalama karekök hata tahmini (RMSEA) değerleri 0.08 ile 0.05 arasında bulunduğundan modeller için gözlenen ve üretilen matrisler arasındaki hata oranının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Faktör	Sınıf	Sıra Ortalaması	sd	X^2	P	Anlamlı fark
Biyoteknoloji Uygulamalarının Yararları	1	147.39	3	12.801	0.005	1-4, 2-3, 3-4
	2	129.11				
	3	162.62				
	4	117.28				
Bilim ve Etik	1	100.66	3	55.681	0.00	1-2, 1-4, 2-4, 3-4
	2	133.89				
	3	127.51				
	4	196.11				
Üreme Teknolojileri ve Klonlama	1	112.07	3	32.454	0.00	1-3, 1-4, 2-4, 3-4
	2	123.57				
	3	139.08				
	4	182.71				
Genetik Müdahalelerin Kontrolü	1	108.00	3	52.987	0.00	1-4, 2-4, 3-4
	2	128.92				
	3	122.64				
	4	197.35				

Öğretmen adaylarından toplanan verilerin evrendeki dağılımlarını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına bakılmış ve dağılımın normal olmadığı ($p<0,05$), puanların varyanslarının homojen dağılmadıkları görülmüştür. Bu nedenle iki değişken arasındaki farkı belirlemek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının biyoetik değerleri "Biyoteknoloji Uygulamalarının Yararları" boyutunda öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark göstermektedir ($\chi2 = 12.801$, $p<.05$). Diğer yandan öğretmen adaylarının biyoetik değerleri, "Bilim ve Etik" boyutunda ($\chi2 = 55.681$, $p<.05$); "Üreme Teknolojileri ve Klonlama" boyutunda ($\chi2 = 32.454$, $p<.05$) ve "Genetik Müdahalelerin Kontrolü" boyutunda ($\chi2 = 52.987$, $p<.05$) öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar göstermektedir. Sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının biyoetik değerleri de olumlu yönde gelişmiştir. Bu sonuç, katılımcıların özellikle 3. ve 4. sınıfta aldıkları ders içerikleri ile (genetik ve biyoteknoloji, bilim tarihi ve bilimin doğası, çevre bilimleri, biyolojide özel konular, evrim) açıklanabilir. Bu derslerin içerikleri ve işleniş yöntemi, öğretmen adaylarına bu içeriklere yönelik sorgulamalar yapmaları için ayrılan zaman ve verilen araştırma ödevleri katılımcıların biyoetik değerlerini yükseltmiş olabilir. Öğretmen yetiştirme programının öğretmen adaylarının biyoetik değerlerini geliştirmede etkili olduğunu söylemek mümkündür.Çalışmanın bulguları, hem öğretim hem de öğrenme kalitesini artırmak amacıyla öğretmenlerin bu iki kavram üzerine odaklanmalarına yardımcı olacağı için, eğitim uygulayıcıları ve öğretmenler için önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Biyoetik, Öğretmen Adayları, Öğretmen Yetiştirme Programı

Kaynakça

Cajas, F. (1999). Public understanding of science: Using technology to enhance school science in everyday life. International Journal of Science Education, 21(7), 765-773.

Dawson, V. (1999). Bioethics education in the science curriculum: evaluation of strategies for effective and meaningful implementation. Doctoral thesis, Curtin University of Technology Science and Mathematics Education Centre, Perth, Australia.

Jimenez-Aleixandre, M. P., Rodriguez, A. B., & Duschl, R. A. (2000). " Doing the lesson" or" doing science": Argument in high school genetics. Science Education, 84(6), 757-792.

Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. Science education, 85(3), 291-310.

Kuhse, H., Singer, P. (2001). Bioethics: An Anthology (3rd ed.). Blackwell, Oxford, UK.

Macer, D. (2004). Bioethics education for informed citizens across cultures. School Science Review, 86, 83-86.

Molinatti, G., Girault, Y., & Hammond, C. (2010). High School Students Debate the Use of Embryonic Stem Cells: The influence of context on decision-making. International Journal of Science Education, 32(16), 2235-2251.

Pedretti, E. (1999). Decision making and STS education: Exploring scientific knowledge and social responsibility in schools and science centers through an issues-based approach. School Science and Mathematics, 99(4), 174-181

Sadler, T. D., Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. Science education, 88(1), 4-27.

Silva, P. R., Araújo, E. S. N., de Andrade Caldeira, A. M., & Carvalho, G. S. (2012). Construção e validação de quesonário para análise de concepções bioécas. Revista Bioética 20.3: 488-499.

(11344) Sorgulama Sürecinde Öğretmenlerin İletişim Becerileri

SERTAÇ ARABACIOĞLU — *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*

AYŞE OĞUZ ÜNVER — *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*

Problem Durumu

Sorgulama temelli bilim eğitimine dayalı olarak oluşturulan öğrenme ortamlarının insanın öğrenmesine en uygun ortam olduğu, öğretim sürecindeki öğrenme yaşantılarının ise bir bilim insanının çalışma biçimi ile benzer olduğu düşünceleri genel kabul görmektedir. Sorgulama sürecinde öğretmenin öğrenciye vereceği desteği ya da sorgulamanın bu süreçlerdeki niteliğini etkileyen pek çok değişken vardır. Bunlardan bir tanesi ve doğrudan müdahale edilebilecek bir durum olarak görülen öğretmenin iletişim becerileridir. Piaget (1959, p.29) teorisini inşa ederken iletişime geçebilme becerisini *(communicability)* problem olarak tanımlamakta ve öğrencilerin fikirlerine ulaşmak için eğitimde çözülmesi gereken önemli bir basamak olarak kabul etmektedir. Bugün çocuk yetiştirmede ya da eğitiminde farklı yöntem ya da yaklaşımlar arayışımızın temelinde de bu iletişim ihtiyacımız yatmaktadır.

Genel anlamda sınıf içi etkili iletişime odaklanan çok geniş bir alan yazın mevcuttur. Alandan bağımsız olarak etkili bir iletişim sürecinde iletişim becerileri Hargie (2006) tarafından; sözel olmayan davranışlar (non-verbal behaviors), soru sorma (questioning), ödüllendirme ve geri bildirim (reinforcement & feedback), yansıtma (reflecting), açıklama (explaining), kendini açma (self-disclosure), dinleme süreci (the process of listening), mizah ve gülme (humor & laughter) ve ikna (persuasion) olarak sınıflandırılmıştır. Weiner & Goodenough (1977) bu görüşümüz destekleyerek, sosyal etkileşimlerin ya da sosyalleşme süreçlerinin her zaman alana özgü bir yönü (*the sides of fields-dependents)* olduğu düşüncesini belirtmektedir. Benzer şekilde bu araştırmanın temelinde ise fen bilimleri öğretmenlerinin sorgulama temelli bilim eğitimi uygulamalarında alana özgü iletişim becerilerini tanımlama ihtiyacı yatmaktadır.

Öğrenci sorgulama başladığı ya da teşvik edileceği anda öğretmenin bu anlamda sahip olduğu iletişim becerileri sorgulamanın düzeyini belirlemede etkili olmaktadır. Sorgulama temelli bilim eğitimine ilişkin gerçekleştirilen çalışmalarda sınıf içi iletişimin bir problem olarak kabul edildiği dikkatleri çekmektedir. Örneğin iletişimin alt boyutlarında soru sorma (Barrow, 2008; Donnelly, McGarr, & O'Reilly, 2014), argümantasyon (Grooms, Enderle, & Sampson, 2015; Sampson & Walker, 2012), yansıtma (Harford, MacRuairc, & McCartan, 2010; Kourieos, 2016), feedback (Bell, Maeng & Binns, 2013) becerilerini geliştirmeye ya da tanımlamaya yönelik çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir.

Sorgulama temelli bilim eğitiminde öğretmenin rolü rehber (guide), yönlendirici (moderator) ve son olarak yöneten (facilitator) rolleri arasında değişkenlik göstermektedir. Bu üç rol altında öğretmenin iletişim becerilerini alana ilişkin bilgi birikimi ile harmanlayarak, öğrencisine bilimsel sorgulama için pek çok deneyim yaşatması gerekmektedir. Örneğin sorgulama temelli bilim eğitiminin akışını düşünecek olursak öğretmen öğrencinin doğru sorular sorabilmesi, keşfedeceği şeyi gözlemlemesi ve ona odaklanması için cesaretlendirir. Sonrasında sorularıyla merak uyandırır ve araştırma yapacağı alana doğru öğrenciyi yönlendirir. Fikirlerini ifade etmesi için onu cesaretlendirir, sorularıyla tahminde bulunmalarına yardımcı olur. Tahminlerine dayalı olarak doğru araştırma yöntemlerini planlamalarını, tahminlerini test etmelerini dönütleriyle destekler. Birlikte belirleyecekleri uygun sunum yöntemleri ile ulaştıkları verileri ve araştırma bulgularını organize ederler, fikirleri bir araya getirerek ortak bir sonuca ulaşırlar. Dikkat edilecek olursa tüm bu süreçler iletişimin farklı alt boyutlarını, belirli amaçlar doğrultusunda bir araya getirmektedir. Öğretmenin bahsedilen süreçlerde sahip olduğu becerilerin kendi içerisinde bir bütün ve her biri iletişimin farklı unsurlarına yönelik olarak tanımlanması, bu süreçler içerisinde iletişimin değerlendirilmesi önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, sorgulama temelli bilim eğitimi uygulama sürecinde öğretmen-öğrenci etkileşimine ilişkin öğretmenin sahip olduğu iletişim becerilerinin bütünsel ve iletişimin farklı unsurları bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. İletişim becerilerini bu doğrultuda belirli kalıplar üzerinde tartışan Hargie (2006)'nin teorik yaklaşımından yararlanılarak alan yazın doğrultusunda iletişim becerilerine ilişkin temel nitelikler belirlenmiştir. Bu temel nitelikler kapsamında sorgulamanın aşamaları dikkate alınarak iletişimin farklı unsurlarını, farklı soru kalıplarını ya da açıklamaları gözlemlemeyi hedefleyen taslak maddeler oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak maddeler ikisi sorgulama temelli bilim eğitimi alanında uzman üç araştırmacı tarafından tartışılarak aşağıda sunulun becerilerin sadece sorgulama temelli bilim eğitimine özgü olmadığı, standart bir ders anlatımında da olması gerektiği belirtilerek temel nitelikler içerisinden çıkarılmasına karar vermiştir:

- Öğretmen öğrencilere olguyu inceleme, araştırma sürecini planlama, tahminde bulunma, test etme, veri toplama vb. süreçler için yeterli zaman verir.
- Öğretmen öğrencilerin üzerinde konuşmaları için gerek ekipmanları ve araçları temin eder.
- Öğretmen öğrencileri argümanlar ile konuşmaya teşvik eder.
- Öğretmen öğrencileri fikirlerini paylaşmak için sınıfla ve/veya grup içerisinde konuşmaya teşvik eder.

- Öğretmen öğrencilerin fikirlerini bilimsel düşüncelerle ve/veya bilimsel terimlerle ilişkilendirir.
- Öğretmen öğrencilerin sürece yönelik terimleri kullanmaları için yardımcı olur. (Örn. ….ile ölçüm yaparken…, … test ettiğimde…)
- Öğretmen öğrencilerin fikirlerine tarafsız kalır ve/veya eksik kaldığı noktaları tamamlamaya çalışmaz.

Bu kapsamda sorgulama sürecinde iletişimi belirleyen 39 temel nitelik belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak klasik anlamdaki öğrenci-öğretmen etkileşiminden farklı olarak, sorgulama yaklaşımında öğrenci-öğretmen etkileşiminde hangi iletişim becerilerine daha fazla vurgu yapılması konusuna açıklık getirilmelidir. Örneğin, genel anlamda sorgulamada soruların öğrenci tarafından sorulması esas alınır. Ancak bu tanım doğru bir ifade değildir, aksine nicel anlamda öğretmenin çok daha fazla soru sorması gerekebilmektedir. Buradaki önemli nokta öğretmenin sorduğu soruların amacı öğrenciye rehberlik etmek iken, öğrencinin sorduğu soruların amacının ise tahminlere kanıtlar ile açıklama getirebilmektir. Diğer bir değişle öğretmenin soruları öğrencilerin sorgulamalarını desteklerken, öğrencilerin soruları ise öğrenme çıktılarına işaret etmektedir. Örnekte olduğu gibi araştırmada belirlenen iletişimin temel nitelikleri öğretmenin rolü üzerinden sunulması ve iletişim sürecini sorgulama temelli bilim eğitimi çerçevesinde yorumlaması nedeniyle alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sorgulama temelli bilim eğitimi, öğretmen eğitimi, iletişim becerileri

Kaynakça

Barrow, L. (2008). Facilitating Designs: for Inquiry with the Four-Question Strategy. *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas*, *45*(1), 9–12.

Bell, R. L., Maeng, J. L., & Binns, I. C. (2013). Learning in context: Technology integration in a teacher preparation program informed by situated learning theory. *Journal of Research in Science Teaching*, *50*(3), 348–379. https://doi.org/10.1002/tea.21075

Donnelly, D. F., McGarr, O., & O'Reilly, J. (2014). "Just Be Quiet and Listen to Exactly What He"s Saying': Conceptualising power relations in inquiry-oriented classrooms. *International Journal of Science Education*, *36*(12), 2029–2054.

Grooms, J., Enderle, P., & Sampson, V. (2015). Coordinating scientific argumentation and the Next Generation Science Standards through argument driven inquiry. *Science Educator*, *24*(1), 45.

Harford, J., MacRuairc, G., & McCartan, D. (2010). "Lights, camera, reflection": Using peer video to promote reflective dialogue among student teachers. *Teacher Development*, *14*(1).

Hargie, O. (2006). Skill in theory: Communication as skilled performance.*The handbook of communication skills*, *3*, 7-36.

Kourieos, S. (2016). Video-mediated microteaching-A stimulus for reflection and teacher growth. *Australian Journal of Teacher Education*, *41*(1).

Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (Vol. 5). Psychology Press.

Sampson, V., & Walker, J. P. (2012). Argument-driven inquiry as a way to help undergraduate students write to learn by learning to write in chemistry. *International Journal of Science Education*, *34*(10), 1443-1485.

Weiner, S. L. and Goodenough, D. R. (1977). A move toward a psychology of conversation. In Discourse Production and Comprehension, R. Freedle (ed.), 213-225. Norwood: Ablex.

(11346) Okul Öncesi Eğitiminde Örnek Bir Bilimin Doğası Etkinliği: Balık Balıktır !!

KADİR BİLEN HİLMİ DOĞAN AYŞE SAVRAN GENCER [3]

[1] Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Yeniköy Ortaokulu Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Bilim okuryazarlığı sadece okul yıllarında değil tüm yaşam boyunca gelişip derinleşmekle birlikte, erken yaşlarda bilime karşı tutumların ve değerlerin bir insanın yetişkin olarak bilim okuryazarlığının gelişimini şekillendireceği ileri sürülmektedir (NRC, 1996). Çocukların bilimle erken yaşlarda tanışması, sahip olmuş oldukları gelişim alanlarını desteklemesi ve gelişim alanlarına yeni yönler kazandırması açısından oldukça önemlidir (Eshach & Fried, 2005; Saçkes, Trundle, Bell & O'Connell, 2011). Çocuklara doğrudan bilimin tanımının verilmesi yerine çocukların gelişim düzeylerine uygun sistemli bilimsel yaşantılar ile bilime yönelik görüş geliştirmelerinin sağlanması (Kallery, 2004; Küçük, 2006) bu anlamda ki önemi de bir kez daha ortaya çıkarmaktadır. Bilim ile ilgili kavramlar kendiliğinden ya da planlı eğitim sonucu kazanılmaktadır (Kandır ve diğ., 2012). Schneider (2005) bilim ile kavramların, sistematik ve düzenli bilgi birikimleri ile geliştiğini belirtmektedir. Okul öncesi çağdaki çocuklar sadece gördüklerine inanırlar ve objelerin baskın olan görüntüsüne odaklanırlar. Bu nedenle bir noktada odaklanmaları objelerin farklı yönlerini gözlemlerini engeller (Ayvacı, 2010). Bu doğrultuda çocuklara sunulacak zengin uyarıcı ortamlar, çocukların gözlemleri aracılığıyla farkındalıklarını arttırmaya ve algılarını geliştirmelerine yardımcı olarak bilim eğitimi standartlarına ulaşmalarına katkı sağlayacaktır (Lind, 2001). Bilimin doğası kavramı fen bilimleri eğitimi alanında son zamanlarda yaygın olarak kullanılan bir kavram haline gelmiştir. En basit anlamda bilimin doğası, bilimin ne olduğunu, nasıl işlev gösterdiğini, bilimsel bilginin nasıl üretildiğini, bilim insanlarının oluşturduğu bilim toplumunun nasıl organize olduğunu, toplumun bilimi nasıl etkilediğini ve bilimsel gelişmelerden nasıl etkilendiğini anlamaya çalışan bir alan olarak tanımlanabilir. Bilimin doğası hakkında yeterli düzeyde anlayışa sahip olmak bilim okuryazarlığının en temel bileşenlerindendir (Klopfer, 1969). Okulöncesi dönemin bireylerin ve toplumun geleceğini şekillendirmedeki rolü göz önünde bulundurulduğunda, bu dönemde çocuklara bilimin doğasına ilişkin eğitim ortamlarının sunulması bilim okuryazarı bir toplum için ilk adımdır. Bilimin doğasının öğretiminde üç yaklaşım uygulanmaktadır. Bilim tarihinden yararlanılarak bilim insanlarının hangi koşullarda nasıl bilim yaptıklarıyla ilgili tartışmaların sınıf ortamına taşındığı tarihsel yaklaşım, bilim yaparak ve bilimsel etkinliklere katılarak bilimin doğasının öğrenilebileceğini varsayan dolaylı yaklaşım ve bilimin doğasıyla ilgili kazanımların planlanmış eğitimsel hedefler olmasına dayanan doğrudan yansıtıcı yaklaşım. Doğrudan yansıtıcı yaklaşım, öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili düşüncelerini geliştirmede, bilim tarihi ve felsefesinin öğelerini de kullanarak her temaya doğru yönelen bir öğretim tarzıdır ve bilimin doğasının öğretiminde dolaylı yaklaşımdan daha etkili olduğu görülmüştür (Abd-El-Khalick ve Lederman 2000; Khishfe ve Abd-El-Khalick 2002, Khishfe ve Lederman 2007).

Araştırma Yöntemi

Okulöncesi dönem çocuklarının bilim doğasına ilişkin anlayışlarının belirlenmesi ve hazırlanan etkinliklerin doğrudan-yansıtıcı yaklaşım benimsenerek uygulanması sonucunda söz konusu kavramalara ilişkin anlayışlarının derinlemesine incelenmesini amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Araştırmanın katılımcılarını amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen Türkiye'nin Akdeniz Bölgesinde bulunan bir şehirdeki devlet ilkokulu bünyesinde bulunan okul öncesi eğitimine devam eden 10 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada Leo *Lionni*'nin *Fish is fish* (Balık Balıktır) (2015) kitabı kullanılmıştır. Kitabı okunmadan önce çocuklardan balık resmi çizmeleri istenmiş, kitabı okuduktan sonra ise sınıfa kavanozlarda getirilen balıklar 3-4 kişiden oluşan grupların önüne konarak bu kez balıklara bakarak balık resmi çizmeleri istenmiştir. Ayrıca doğrudan yansıtıcı bilimin doğası etkinliği uygulanmıştır. Çocukların bilimin doğasına ilişkin anlayışlarını belirlemek için bilimin doğasının doğrudan yansıtıcı yaklaşım ile vurgulandığı uygulama öncesi ve sonrasında Lederman ve Lederman (2009) tarafından geliştirilen *Young Children's Views of Science* (YCVOS) görüşme protokolü ışığında çocuklarla ön-görüşme ve son-görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar okul öncesi dönemde çocuklara bilimin doğasına ilişkin beş özelliğin (bilimsel bilginin değişebilir doğası, bilimin kanıta dayalı doğası, bilimin yaratıcı doğası, bilimin öznel doğası ve gözlem ve çıkarım ilişkisi) öğretilebileceğini vurgulamaktadır Bu çalışmada daha çok gözlem ve çıkarım arasında farkı kavramalarına yönelik bir uygulama yapılmıştır. Çocuklarla gerçekleştirilen ön ve son görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizi yorumlayıcı bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş ve katılımcıların bilim doğasına ilişkin özelliklere yükledikleri anlamlara odaklanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonunda elde edilen verilere göre; doğrudan-yansıtıcı yaklaşım yönteminin okulöncesi dönem çocuklarının bilimin doğasına ilişkin anlayışlarını geliştirmede etkilidir. Bu çalışmada yer alan okulöncesi dönem çocuklarının vurgulanan bilimin doğası özelliklerine ilişkin anlayışlarındaki gelişmeler incelendiğinde bilimin doğasına ilişkin bütün özelliklerin okulöncesi dönem çocukları için eşit derecede erişilebilir olduğunu söylemek mümkün değildir. Daha önce yapılan çalışmalarda çocukların bilimin doğasına ilişkin anlayışlarındaki gelişmeler en belirgin şekilde bilimin yaratıcı doğasına ilişkin anlayışlarında görülürken bu çalışmada vurgulanan gözlem ve çıkarım arasındaki ilişki de çocukların kolaylıkla kavrayacağı bir anlayış olduğu görülmüştür. Türkiye'de okulöncesi dönem çocuklarına bilimin doğasına ilişkin anlayış kazandırılması yönünde çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmacılara ve okulöncesi öğretmenlerine çocukların bilimin

doğasına ilişkin anlayışlarını geliştirmek için daha çok doğrudan-yansıtıcı yaklaşıma dayanan etkinlikler planlamaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: fen eğitimi, okulöncesi eğitim, bilimin doğası

Kaynakça

Abd-El-Khalıck, F. & Lederman, N.G. (2000). Improving science teachers' conceptions of the nature of science: a critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22, 7, 665–701.

Eshach, H. & Fried M. N. (2005). Should science be taught in early childhood? *Journal of Science Education and Technology, 14*(3), 315-336

Kallery, M. (2004). Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: An exploratory study. *European Journal of Teacher Education, 27*(2), 147-165.

Kandır, A., ve diğ.(2012). *Etkinliklerle bilim eğitimi.* Ankara: Efil Yayınevi.

Khishfe, R. & Abd-El-Khalick, F. (2002). The influence of explicit and ...*Journal of Research In Science Teaching*, 39, 7, 551–578.

Khishfe, R. & Lederman, N. (2007). Relationship between instructional context and views of nature of science. *International Journal Of Science Education*, 29, 8, 939–961.

Küçük, M. (2006). *Bilimin doğasını ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine öğretmeye yönelik bir çalışma.* Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Lederman, J. S. & Lederman, N.G. (2009). Development of a valid and reliable protocol for the assessment of early childhood students' conceptions of nature of science and scientific inquiry.

Lind, K. K. (2001). *Science in the early childhood years.* The National Head Start Child Development Institute (CDI)

Lionni, L. *(2015). Fish is fish*. New York: Pantheon Books. Chicago

Saçkes, M., et all.(2011). The influence of early science experience in kindergarten on children's immediate and later science achievement...*Journal of Research in Science Teaching, 48*(2), 217-235.

Schneider, L. A. (2005). *Child care teachers attitudes, beliefs and knowledge regarding science and the impact on early childhood learning opportunitites*.

(11348) 8. Sınıf Ortaokul Öğrencilerinin "DNA-Genetik Kod" Konusundaki Bilişsel Yapı Ve Kavramsal Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi

SEVGİ BOZ — *MEB*

SERPİL KALAYCI — *Mustafa Kemal Üniversitesi*

Problem Durumu

Fen bilimleri dersi öğretim programın da öğrenci düşünerek, yorumlayarak, sorgulayarak, araştırarak bilgiyi kendi zihninde oluşturduğu yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Öğrencilerin bilgiyi zihninde oluştururken karşılaştıkları en önemli problemlerden birisi kavram yanılgılarıdır. Öğrencilerin, kendi günlük yaşantıları ya da okulda verilen eğitim süreci içerisinde bazı bilimsel kavramları yanlış algılamaları, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini engelleyen önemli etmenlerdendir. Öğrencilerin konu ve kavramlar arasında anlam bütünlüğü kuramaması, bilişsel yapılarında ön bilgileri ile yeni öğrendikleri kavramlar arasında doğru ilişkiler kuramaması, bilişsel yapılarında yabancı kavramların bir arada bulunuşu gibi sebeplerle kavram yanılgıları oluşabilir (Cansüngü, 2000).

Fen bilimleri dersi öğretiminde fen kavramlarının doğru ve etkin bir biçimde kavratılması gerekmektedir. Kavram öğretimi yapılırken öğrencilerin bilişsel yapılarının farkında olmak gerekmektedir. Öğrencilerin var olan bilişsel yapıları sonraki öğrenmelerini de etkilemektedir. Kavram yanılgısına sahip bir bireyin bir sonraki öğrenme düzeyine sağlıklı bir biçimde ulaşması zordur. Bu açıdan fen bilimleri dersi kavramlarının öğretiminin etkili bir şekilde yapılabilmesi için öğrencinin var olan bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları ortaya koymak önemlidir (Demir ve Sezek, 2009)

Öğrencilerin bilişsel yapısını açıklamak için şimdiye kadar çeşitli yöntem ve teknik kullanılmıştır. Kavram haritaları, tahmin, gözlem, açıklama, olaylar ve durumlar hakkında mülâkatlar, kavramlar hakkında mülâkatlar, çizimler, kelime ilişkilendirme tekniği bu yöntem ve tekniklerin bazılarıdır. Bahsedilen bu teknikler birlikte de kullanılmaktadır (Atasoy, 2004; Eser, Çetin, Özarslan ve Işık, 2015).

Öğrenciyi kelimelerle sınırlamadan öğrencide gizli kalmış fikir, bilgi, anlama düzeyini ortaya çıkarmak için; araştırmalarda çizim tekniği kullanılmaktadır. Çizme tekniğinin yorumlanmasında yorumlayıcının güçlükler çekmesi durumunda çizimlerin görüş ve açıklamalarla desteklenmesi gerekmektedir. Çizim ve açıklamaların birlikte kullanıldığı çizme-yazma tekniği öğrencilerin görüşlerinin açığa çıkarılmasında yaygın olarak kullanılmaktadır (Çetin, Özarslan, Işık, ve Eser, 2012).

Kelime ilişkilendirme testleri öğrencinin bilişsel şemasını, bu şemada bulunan kavramları ve kavramların birbiriyle ilişkisini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından yaygın olarak kullanılan yöntem ve tekniklerden birisidir. Bu teknikte öğrenci aklına gelen kelimeleri sınırlandırılmadan, uyarıcı kelime vasıtasıyla bağımsız olarak yazabilir. Kelime ilişkilendirme testlerinin birçok araştırmada kullanıldığı görülmektedir (Bahar ve Özatlı, 2003).

DNA molekülünün yapısı ve fonksiyonları öğrencilerin anlamada zorluk yaşadığı en zor konulardan biridir (Keleş, 2003).

Konuyla ilgili literatür taraması yapıldığında, "DNA ve genetik kod" kavramları konusunda bağımsız kelime ilişkilendirme testinin ve çizme-yazma tekniklerinin birlikte kullanıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada bu araştırma sonuçlarının ilgili literatüre anlamlı verilerle farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, 8. Sınıf ortaokul öğrencilerinin bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği kullanılarak "DNA ve genetik kod" konusundaki bilişsel yapılarını ve alternatif kavramlarını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde yapılacak olan bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Nitel araştırma yöntemi, yorumlamacı, post pozitivist ve post modernist bilim anlayışlarını temel alarak, verilerin toplandığı ve analiz edildiği bir bilimsel süreci kapsamaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2014).

Araştırmanın örneklemini Hatay ilinin çeşitli ilçelerinde yer alan iki farklı ortaokulda öğrenim gören sekizinci sınıf ortaokul öğrencileri oluşturacaktır.

Veri toplama aracı olarak; bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği kullanılarak, katılımcıların "DNA ve genetik kod" kavramıyla ilgili bilişsel yapıları hakkında detaylı veri toplanması amaçlanmıştır. Belirtilen ölçme araçlarının uygulanması sırasında dağıtılan kâğıtlara gerekli açıklamaların yazıldığı bir yönerge eklenecek olup öğrencilere gerekli süre ve anlamakta zorluk çektikleri noktaların açıklanmasında da yardımcı olunacaktır.

İlk aşama olarak, ortaokul öğrencilerine bağımsız kelime ilişkilendirme testini tamamlamaları için "DNA ve genetik kod" kavramları ayrı ayrı olarak uyarıcı kelime olarak sorulacaktır. Uyarıcı kelime alt alta beş kez yazıldıktan sonra, 30 saniye içerisinde uyarıcı kelime ile ilgili aklına ilk gelen kavramları sıralamaları istenecektir.

İkinci aşama olarak öğrencilere 1 dakikalık bir süre tanınacak ve bu süre zarfı içerisinde anahtar kavramla ilgili cümle yazmaları istenecektir. Anahtar kavramlarla ilişkilendirilen cevap cümle, sadece hatırlama düzeyinde anahtar kavramla

anlamlı ilişkisi olmayan çağrışım ürünü de olabilmektedir. Ayrıca ilgili cümle tek bir cevaba göre daha kompleks ve üst düzey yapıda olacağından cümlenin bilimsel olup olmaması, farklı nitelikte kavram yanılgıları içerip içermediği gibi durumlar değerlendirme sürecini etkileyecektir.

Son aşamada ise, katılımcıların 5 dakika içinde "DNA ve genetik kod kavramıyla ilgili bildiklerinizi şekille anlatınız?" sorusuna özgürce ve kimseden kopya çekmeden ifade etmeleri istenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bağımsız kelime ilişkilendirme testinden elde edilen veriler yazılan kelime sayısı ve anlamsal ilişki tekniği kullanılarak analiz edilecektir (Atasoy, 2004). Benzer anlamla yazılan kelimeler en sık tekrar edilen kelimeler altında sınıflandırılacaktır. İlişkisiz olarak görülen ve diğer kavramlarla ilişkisi olmayan kelimeler ile 1 kez tekrarlanan kelimeler değerlendirmeye alınmayacaktır. Kelimeler anlamsal ilişki kriteri kullanılarak kategorize edilecek ve kelimelerin frekansları belirlenecektir (Hovardas ve Korfiatis 2006; Kostova ve Radoynovska, 2010, Kurt, 2013).

Çizme-yazma tekniğinde ise DNA ve genetik kod kavramlarıyla ilgili çizim-yazım verileri içerik analizi yöntemine göre değerlendirilecek, f ve % değerleri hesaplanacaktır. Öğrencilerin DNA ve genetik kod kavramlarıyla ilgili çizimleri belirli kategori ve alt kategoriler şeklinde sınıflandırılacaktır.

Araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin DNA ve genetik kod konusundaki düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, öğrencilerin bilişsel yapısını ve uzun dönemli hafızasında bulunan kavramlar arasında ilişkilerin yeterli olup olmadığını belirlemeyi düşünüyoruz. Ayrıca, çizme-yazma tekniği kullanılarak, bu kavramlarla ilgili anlam ve düşünceleri hakkında doğal ve kaliteli veriler elde etmeyi ummaktayız

Anahtar Kelimeler: DNA, genetik kod, kelime ilişkilendirme testi, çizme-yazma tekniği.

Kaynakça

Atasoy, B. (2004). *Fen Öğrenimi ve Öğretimi*. Ankara: Asil Yayınevi.

Bahar, M. ve Özatlı, N.S. (2003). Kelime iletişim test yöntemi ile lise 1. sınıf öğrencilerinin canlıların temel bileşenleri konusundaki bilişsel yapılarının araştırılması. *BAÜ Fen Bilimleri. Enstitüsü Dergisi,* 5(2), 75-85.

Cansüngü, Ö. (2000). İlköğretim öğrencilerinin (5., 6. ve 7. sınıflar) ışık ve ışıkla ilgili kavramları algılama şekillerinin tespiti üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çetin, G., Özarslan, M., Işık, E., ve Eser, H. (2012). Students' views about health concept by drawing and writing technique. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(SI-1), 311-316.

Demir, A., Sezek, F. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersi genetik ünitesindeki kavram yanılgılarının giderilmesinde grafik materyallerin etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (2), 573-587.

Hovardas, T. ve Korfiatis, K. J. (2006). Word associations as a tool for assessing conceptual change in science education. *Learning and Instruction*, 16, 416-432.

Keleş, Ö. (2003). İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi dersi genetik ünitesi DNA Watson Crick Modelinin sınıf içi uygulamalarla kavratılmasının öğrenci başarısına etkisi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kostova, Z. ve Radoynovska, B. (2010). Motivating students' learning using word association test and concept maps. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy*, 4(1), 62-98.

Kurt, H. (2013). Biology student teachers' cognitive structure about "Living thing". *Educational Research and Reviews*, 8(12), 871-880.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F.G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı yayıncılık, 72.

(11350) Lise Öğrencilerinin FeTeMM Algıları ve FeTeMM Kariyer Eğilimleri

KADİR BİLEN MÜCAHİT KÖSE [1]

[1] Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Problem Durumu

Sovyetler Birliğinin 1957 yılında Sputnik adlı uydusunu fırlatması, Amerika'da FeTeMM eğitimi için önemli bir dönüm noktası olmuştur. Soğuk savaşın etkisiyle fen ve teknolojiye verilen önem artmıştır (Rabenberg, 2013). Takip eden yıllarda da George W. Bush ve Barack Obama gibi Amerika Birleşik Devletleri başkanları ulusal çağrı yaparak eğitimin ülke kaderindeki önemini vurgulayarak eğitimi destekleyici politikalar izlemişlerdir (Gonzales & Kuenzi 2012). Mühendislik, fen ve matematiğin anlaşılması günümüz modern dünyası için çok önemli bir yetenektir. Bu dünyayı anlayabilmek için mühendislik ve teknolojik okur-yazarlığının çocuklardan başlayarak tüm insanlar arasında yaygınlaştırılması hayati öneme sahiptir. Teknoloji ve mühendislik ortaokul seviyesinde yeni alanlardır. Fakat tam da bu dönemde böyle bir eğitimin başlaması gerekmektedir. İlkokul yıllarında çocukların doğal dünya (doğa-tabiat) hakkında merakları üzerine inşa edilerek başlatılan fen eğitimi ne kadar önemli ise ortaokul yıllarında çocuklarda doğal olarak var olan bir şeyler inşa ve dizayn etme ve evde eşyaları parçalayarak nasıl çalıştıklarını görme eğilimleri geliştirilerek teknoloji ve mühendislik eğitimine başlanması da o derece önemlidir çünkü bu yolla öğrencilerde doğal olarak var olan merak duygusunu kaybetmemesi sağlanarak fen alanlarına ilgisi arttırılır. Öğrenciler ilk olarak ilkokul yıllarında kendi ilgi ve seçimlerine yönelik kanaat edinmeye başladıklarından dolayı bu dönem öğrencilerin özellikle de kız öğrencilerin teknik alanlarda derslere devam etmelerine ve meslek seçmelerine engel olan önyargılar edinmeye başlamadan önce teknoloji ve mühendislik alanları ile heyecan verici meslek seçenekleri olarak tanıştırılmaları için kritik bir zaman dilimidir (Morgan, Fitzgerald ve Hertel, 2014). Ülkemizin 2023 Vizyonu ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) stratejik belgelerinin ortaya koyduğu amaçlar, fen-teknoloji-mühendislik-matematik (FeTeMM) eğitiminin ülkemiz ölçeğinde tanımlanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Çorlu, Adıgüzel, Ayar, Çorlu, Özel, 2012). Ancak bu alanda yapılan çalışmalar henüz başlangıç aşamasındadır (Çavaş, vd., 2013; Çorlu, vd., 2012; Marulcu & Sungur, 2012). Dolayısıyla inovasyon kabiliyetine sahip bir nesil yetiştirmek amacı güden reformların merkezinde yer alan fen-teknoloji-mühendislik ve matematik eğitiminin kapsam, teori ve pratiği, okul ve üniversite düzeyinde irdelenmelidir (Çorlu, vd., 2012). Çorlu (2012)'ya göre FeTeMM eğitiminin önemi şu şekilde örneklenebilir, matematik öğretmen adayı olarak yetiştirilmiş olan bir öğrenci, lisans eğitimi süresince FeTeMM çalışmalarıyla eğitimini sürdürürse ortaöğretim fen bilimleri öğretmen adayları ile beraber alan eğitimi dersleri almış, ortak ders planları hazırlamış, teknoloji ve fen dersleri müfredatı ve metotları konusunda bilgi sahibi olmuş olabilir. Bu eğitim sonucu, öğretmen olarak görev yaptığı okulda "teknoloji derslerini de öğretebilir misin?", diye sorulduğunda, güven duygusu ile olumlu yanıt verebilir. Bununla birlikte Baran, Bilici ve Mesutoğlu, Baran ve Çambazoğlu (2015) yaptıkları çalışmalarında öğrencilerinden FeTeMM spotu geliştirmelerini istenmişlerdir. Bu uygulama sonucunda öğrencilerin spotlarını geliştirirken FeTeMM uygulamasıyla birlikte bilgisayar ve teknoloji konularındaki bilgi ve becerilerini de geliştirdikleri saptanmıştır. Bu çalışmanın amacı lise öğrencilerinin FeTeMM algılarını belirlemek ve fen, matematik, teknoloji ve mühendislik alanlarındaki kariyer eğilimlerini tespit etmektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada survey (tarama) yöntemi uygulanmıştır. Bu model, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır(Karasar, 2002). Bu çalışmada survey yöntemi doğrultusunda lise öğretmenlerinin, zaman yönetimi hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla "FeTeMM Algı Ölçeği" kullanılmıştır. FeTeMM Algı Ölçeği; Araştırmada Knezek & Christensen (1998) tarafından uyarlanan ve 7'li anlam ölçeği tipinde olan test kullanılmıştır. Test, fen-teknoloji-mühendislik-matematik-kariyer alt boyutlarından oluşmaktadır. Testte alt boyutların her biri için 5 sıfat ve bunların zıt anlamlısı olan sıfatlar yer almaktadır. İki zıt kutup arasında 7 adet seçenek bulunmaktadır. Öğrencilerin bir cetvelin derecelendirmesi gibi kendilerine yakın olan seçeneği işaretlemeleri istenmektedir. Testin uyarlama çalışması Gülhan ve Şahin (2016) tarafından yapılmıştır. İngilizce olan test, araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Testin güvenirlik sonuçları Matematik: .80; Fen; 78; Teknoloji; .80; Mühendislik; .80; Kariyer; .90 cranbach alfa değerleri bulunmuştur. Tüm boyutların Cronbach Alpha katsayısı 0,70 in üzerinde olduğundan test güvenilir olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Tyler-Wood, Knezek & Christensen (2010) ise testin alt boyutlarının Cronbach Alpha değerlerinin 0,78-0,94 arasında değiştiğini tespit etmişlerdir. Testin değerlendirmesinde olumlu sıfatların puanı 7, olumsuz sıfatların puanı 1 olarak belirlenmiştir. Öğrencinin puanının fazla olmasının, FeTeMM'e karşı olumlu algı taşıdığını gösterdiği kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda; lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri liselere göre FeTeMM algılarının farklılaştığı görülmektedir. Knezek, Christensen, Tyler-Wood & Periathiruvadi (2013) aynı testi uyguladıkları araştırmalarında, FeTeMM projeleriyle eğitim alan okul öğrencilerinin matematikle ilgili algılarının olumlu yönde geliştiğini, FeTeMM alanlarıyla ilgili kariyer algılarının olumlu artış gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu araştırma, FeTeMM Algı Testi'ndeki kariyer algısının gelişimi açısından ilgili araştırmayı destekler niteliktedir. Liselerde önemli eksikliklerden birisi rehberlik konusudur. FeTeMM alanlarında

yetişecek öğrencilerin erken yaşlarda tespit edilerek yönlendirilmesi gerekmektedir. K-12 seviyesinde bu yönlendirmenin yapılmadığı görülmektedir. Bu yönlendirmeyi yapacak olan başta sınıf öğretmenleri olmak üzere, branş ve rehber öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Yükseköğretime geçiş seviyesinde de doğru bir yönlendirmenin yapılmaması FeTeMM alanlarında beceriye ve yeteneğe sahip öğrencilerin başka alanlara yerleşmesine neden olmaktadır. Dolayısıyla bu durum FeTeMM alanlarında işgücü açısından olumsuz durumlara yol açmaktadır.

Anahtar Kelimeler: fen eğitimi, FeTeMM, kariyer

Kaynakça

Baran, E., Canbazoğlu-Bilici, S., & Mesutoğlu, C. (2015). Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) Spotu Geliştirme Etkinliği. *Araşç Temç Etk.Der.*, *5*(2), 60-69.

Çavaş, B., Bulut, Ç., Holbrook, J., & Rannikmae, M. (2013). Fen eğitimine mühendislik odaklı bir yaklaşım: ENGINEER projesi ve uygulamaları. *Fen Bil.Öğr. Dergisi*, *1*(1), 12-22.

Çorlu, M. S. (2012). Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FETEMM) eğitimi teorik çerçevesi X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran,Niğde.

Çorlu, M. A.,ve diğ.(2012, Haziran). *Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (BTMM) eğitimi....* X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Niğde.

Gonzales,H. B.,& Kuenzi, J. J. (2012).*Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education*: A primer Congressional Research Service.

Gülhan, F., Şahin, F. (2016). Fen-teknoloji-mühendislik-matematik entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *Inter.J.of Human Sciences*, 602-620.

Knezek, G., & Christensen, R. (1998). Internal consistency reliability for the teachers' attitudes toward information technology (TAT) questionnaire.

Knezek, G., et all.(2013). Impact of environmental power monitoring activities on middle school student perceptions of STEM. *Science Education International. 24 (1),* 98-123.

Rabenberg, T A.(2013). *Middle school girls' STEM education: Using teacher influences,.....*(Doctoral dissertation).

Marulcu, İ. & Sungur, K. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mühendis ve mühendislik algılarının ve yöntem olarak mühendislik-dizayna bakış açılarının incelenmesi. *A. Kocatepe Üniversitesi Fen Bil.Dergisi*, *12* (2012), 13-23.

Morgan, E. K., Fitzgerald, E. M. & Hertel J. D. (2014, June*). Linking the E and M in STEM,* 121st ASEE Annual Conference & Exp. American Society for Engineering Education, Indianapolis.

(11396) Geribildirim Süreci Kullanılarak Hazırlanan Alternatif Değerlendirme Araçları: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Görüşleri

CANAY PEKBAY ÖZLEM KORAY [1]

[1] *Bülent Ecevit Üniversitesi*

Problem Durumu

Değerlendirme, öğrenme için son derece önemli bir süreçtir. Çünkü kendi öğrenmesiyle ilgili geribildirimler alan ve öğrenme deneyimlerinin bizzat farkında olan birey, başarılı olmak için başkalarıyla yarışmaktan çok, bütün enerjisini kendini yetiştirmek adına verilen göreve odaklanarak kullanabilir. Bütün değerlendirmeler bireyin öğrenmesinin ön planda tutulduğu şekilde otantik olduğu zaman, hem öğretmenler hem de öğrenciler için, işe yarar ve tutarlı olarak ele alınabilir. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenerek, bunlara uygun öğretimin yapılması esasına dayalı ve sürece dayalı olarak gerçekleştirilen değerlendirme türü biçimlendirici (formative) değerlendirme olarak isimlendirilir (OECD, 2005; Liu ve Carless, 2006). Biçimlendirici değerlendirmenin temel amacı; öğrencilerin bilgi, beceri ve bazı içerik alanındaki anlayış ya da problem çözme gibi genel becerilerini artırmaktır (Shute, 2007). Bu yönüyle biçimlendirici değerlendirmenin, öğrenmenin kalitesini arttırabileceği öngörülmektedir. Bu araştırmanın da odağını oluşturan geribildirim süreci ve alternatif değerlendirme araçları biçimlendirici değerlendirme türlerindendir.

Geribildirim, öğrencilerin ortaya koydukları performanslar hakkında güçlü ve zayıf oldukları yönleri onlara bildiren böylece ileride yapacakları çalışmaların daha verimli olmasına katkıda bulunan bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Oğuz, 1993). Ayrıca bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olarak, öğrenme adına ne düzeyde mesafe kat ettiğini görmesini sağlayan önemli bir mekanizmadır. Geribildirimin, öğrenme ve başarı üzerinde güçlü etkiye sahip etkenlerden biri olduğu pek çok araştırmacı tarafından da ifade edilmektedir (Black ve William, 1998; Hattie ve Timperley, 2007). Öğrencilerin ortaya koydukları ürünlerin hemen ardından değerlendirilmesi önemlidir (Sünbül, Gündüz ve Yılmaz, 2002). Eğer öğrenci istenen davranışı yapamıyor ya da eksik yapıyorsa, ona eksiklikleri ve hataları hakkında açıklayıcı bilgilerin verilmesi gerekmektedir (Sönmez, 2007). Öğrencilere dönüt verilmediği takdirde, doğru davranışların devam etme sıklığı azalır, yanlış davranışlar pekişebilir ve belki de öğrenci dersten soğuyabilir (Tok, 2007). Alternatif değerlendirme araçları ise; klasik ölçme-değerlendirme araçlarına göre öğrencinin performansını süreç içerisinde yansıtmasını sağlayan ve bu performansı objektif bir şekilde ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış araçlardır. Bu değerlendirme araçları; geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin aksine süreç odaklı, öğrencinin gelişimini de izleyen ve değerlendirmeyi öğrenmenin bir parçası olarak gören yöntemlerden oluşmaktadır (Acar ve Anıl, 2009).

Bu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının, geribildirim süreci kullanılarak hazırlanan alternatif değerlendirme araçları hakkındaki görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında kavram haritası, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç ve çalışma kağıdı alternatif değerlendirme araçlarının geribildirim sürecine dayalı olarak öğretmen adayları tarafından hazırlanması sağlanmıştır. Yapılan çalışmalar boyunca her bir araçla ilgili geribildirim alarak, eksiklikleri ve hatalarını görme ve düzeltme imkanına sahip olan öğretmen adaylarının süreçle ilgili kendi değerlendirmelerini ortaya koymaları, öğretmen yetiştirme kalite standartlarının arttırılması adına önemli bir noktaya sahiptir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma, 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de Batı Karadeniz bölgesindeki bir kamu üniversitesinin Eğitim Fakültesi 3. sınıfında öğrenim gören toplam 41 Fen Bilgisi öğretmen adayı ile "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersinde gerçekleştirilmiştir. Ders kapsamında öğretmen adayları her hafta kendi seçtikleri bir fen konusunda dört adet iki boyutlu alternatif değerlendirme araçları (kağıt-kalem) hazırlamaya yönlendirilmiştir. Bu alternatif değerlendirme araçları; çalışma kâğıdı, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritasıdır. Her bir değerlendirme aracı ile ilgili rubrikler, araştırmacı tarafından geliştirilerek öğretmen adaylarına dağıtılmıştır. Daha sonra, öğretmen adaylarının yapmış oldukları alternatif değerlendirme araçları araştırmacı tarafından değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirmelerde öğrencilere yaptıkları çalışmalar hakkında, materyal hazırlama ilkelerine ve materyalin özelliklerine uygun şekilde, yüz yüze ve yazılı geribildirim verilmiştir. Geribildirimler verilirken rubriklere bağlı kalınmış ve materyaller ilk olarak puanlandırılmıştır. Materyallerle ilgili dönütleri alan ve ilk notlarını gören öğretmen adaylarına materyallerini geribildirimler doğrultusunda düzeltmeleri ve geliştirmeleri için bir hafta süre tanınmıştır. Bir haftanın sonunda materyallerini tekrar veren öğretmen adaylarının materyalleri bir kez daha değerlendirilmiş ve tekrar puanlandırılmıştır. Süreç dört hafta sürmüştür.

Bu araştırmada veriler, bütün öğretmen adaylarına uygulanan açık uçlu görüş bildirim formundan elde edilmiştir. Öğretmen adaylarına her bir alternatif değerlendirme aracı için ayrı form uygulanmış ve formlar, her bir materyal hazırlanıp puanlandıktan sonra öğretmen adaylarına dağıtılmıştır. Formda geribildirim öncesi ve geribildirim sonrası değerlendirme araçları ile ilgili düşüncelerin sorulduğu sekiz açık uçlu soru yer almaktadır. Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yazılı açıklamalar nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin değerlendirme araçları ile ilgili geribildirim öncesi ve sonrası görüşleri; kazanıma uygunluk, günlük yaşamla ilişkilendirme, görsellik ve üst düzey düşünebilme temalarına göre değerlendirilmiştir. Bu temalar altında ise "yeterli" ve "yetersiz" alt temaları kullanılmıştır. Çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının haftalar geçtikçe materyallerini geribildirime verme oranlarının düştüğünü göstermektedir. Bunun sebepleri arasında ise öğrencinin aldığı nottan memnun olmasının, uğraşmak istememesinin ve özellikle üst düzey düşünmeyi arttıramamasının yer aldığı görülmüştür. Alternatif değerlendirme araçlarından kavram haritasında, öğretmen adayları kazanıma uygunluk teması altında kazanımlarının yeterli olduğunu düşünseler de birçok kişi kazanım yazmada zorlandıklarını da ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları özellikle günlük yaşamla ilişkilendirme ve üst düzey düşünebilme temaları ile ilgili kendilerini yetersiz görmektedirler. Yapılandırılmış grid ile ilgili öğretmen adayları sadece üst düzey düşünebilme alt teması ile ilgili kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Tanılayıcı dallanmış ağaç da ise öğretmen adayları bütün temalarda kendilerini yeterli olarak algılamışlardır. Öğretmen adaylarının en son hazırladıkları değerlendirme aracı olan çalışma kağıdında ise çok az öğretmen adayı materyali ile ilgili geribildirim almıştır. Ancak yine de öğretmen adayları üst düzey düşünebilme ile ilgili kendilerini yetersiz algılamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Geribildirim, alternatif değerlendirme araçları, öğretmen adayı

Kaynakça

Acar, M. & Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TUBAV Bilim Dergisi, 2*(3), 354-363.

Black, P. & William, D. (1998). Assesment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1).

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research, 77*(1), 81-112.

Liu, N.F. & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment, *Teaching in Higher Education, 11*(3), 279-290.

OECD (2005). Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms, *Policy Brief*, www.oecd.org/publications/Policybriefs, 1-8.

Oğuz, A. (1993). *Fen öğretiminde ipuçları ve dönüt-düzeltme işlemlerinin erişi düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Shute, V. J. (2007). *Focus on formative feedback. Research Report*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (13. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

Sünbül, A. M., Gündüz, Ş. & Yılmaz, Y. (2002). Gagne'nin öğretim etkinlikleri modeline göre hazırlanmış bilgisayar destekli öğretim uygulamasının öğrencilerin erişi düzeylerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*, 379–404.

Tok, Ş. (2007). Öğretme-öğrenme strateji ve modelleri. Doğanay, A. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri.* (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

(11407) Fen Ve Mühendislik Uygulaması: Yenebilir Araba Etkinliği Üzerine Durum Çalışması

HİLMİ DOĞAN AYŞE SAVRAN GENCER KADİR BİLEN [3]

[1] Yeniköy Ortaokulu Pamukkale Üniversitesi Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojik gelişmelerin çok hızlı bir şekilde yaşandığı, ülkeler arasındaki ekonomik rekabetin gittikçe arttığı günümüz dünyasında; ihtiyaç duyulan yetişmiş insan gücü profili de hızlı bir şekilde değişim göstermektedir. Bu ihtiyaca paralel olarak neredeyse tüm dünyada eğitim politikaları ve programları değişmekte, ülkelerin birbirleri ile rekabet edebilmesi için özellikle FeTeMM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) alanında yetişmiş insan gücüne gereksinim de artmaktadır. Ancak bunun aksine, bu alanda kariyer yapmak isteyen öğrenci sayısı azalmaktadır (European Commission, 2004).

FeTeMM eğitimi, dört disiplin için kapsamlı ve disiplinler arası bir öğrenme yaklaşımını benimseyerek (Capraro, Capraro, & Morgan, 2013; Gonzalez & Kuenzi, 2012) disiplinler arasındaki engelleri kaldırır (Wang, Moore, Roehning ve Park, 2011). Özellikle son yıllarda Amerika Birleşik Devletler'inde başlayarak tüm dünyadaki eğitim politikalarını etkileyen FeTeMM eğitimi, bu alandaki ihtiyaca çare olarak görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2017 yılında hazırlanan Fen Bilimleri dersi taslak öğretim programları kamuoyunun görüşüne sunulmuştur. Taslak programda; bilimsel süreç becerileri, yaşam becerileri ile fen ve mühendislik becerileri de yer almış, fen bilimleriyle diğer disiplinleri bütünleştirerek, teorik bilgilerini ve becerilerini uygulamaya ve ürüne dönüştürme sürecini yönetebilen bireylerin yetişmesinin hedeflendiği belirtilmiştir (MEB,2017). Her ne kadar fen ve mühendislik uygulamaları ayrı bir ünite olarak her sınıf düzeyinde uygulamalı bilim konusu olarak öğretim programının sonunda yer alsa da, bu uygulamaların bütünleşik FeTeMM eğitiminin başlaması için bir temel oluşturacağı düşünülmektedir.

Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council [NRC], 2012) tarafından fen eğitimi için geliştirilen kavramsal çerçevenin birinci boyutunda hem fen hem de mühendislik uygulamaları için ortak sekiz basamak belirlenmiştir. Belirlenen bu basamaklar fen ve mühendislik uygulamalarında birbirine benzer ve tamamlayıcı olmakla beraber bazı basamaklarda bu uygulamalarının işleyişi birbirinden farklıdır (Gencer, 2015). Bu çalışmada fen ve mühendislik uygulamaları için beş basamaktan oluşan (sor – hayal et – planla – oluştur – geliştir) mühendislik tasarım döngüsünü (Cunningham, 2009) temel alan etkinlik içeriğine matematik ve teknoloji uygulamaları bütünleştirilmiştir.

Çalışmanın amacı, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bir fen ve mühendislik uygulaması olan "Yenebilir Araba Yarışması" etkinliğine katılmalarına ilişkin; öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin ve olayların gözlenmesi, onların görüşlerinin tespit edilmesi ve ortaya çıkan sorunların anlaşılmasını içerir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmayı yönlendiren sorular aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

1. Öğrencilerin fen ve mühendislik uygulaması olan "Yenebilir Araba Yarışması" etkinliğine katılması onların öğrenme deneyimlerini nasıl etkiler?

2. Öğrencilerin fen ve mühendislik etkinliği uygulaması olan "Yenebilir Araba Yarışması" etkinliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Çalışmada yer alan "Yenebilir Araba Yarışması" etkinliği; amaçlar, anahtar kavramlar, kurallar, uygulama prosedürü ve değerlendirme kriterlerinin açıklandığı bir çalışma kağıdı ve öğretmenin etkinliğe ilişkin açıklamalarıyla başlar. Mühendislik tasarım döngüsü ve yapılacak çalışmaya ilişkin yönerge öğrencilerle birlikte değerlendirildikten sonra, çevrimiçi kaynaklardan anahtar kavramlar gruplar tarafından araştırılır. Bu aşamada bilimsel bilginin yenebilir araba mühendislik uygulaması için ne şekilde kullanılabileceği tartışılır.

Gruplar tarafından mühendislik tasarım döngüsüne (Sor-Hayal Et-Planla-Oluştur- Geliştir) uygun olarak öğrenciler çalışmalarını sürdürürler.

Bu aşamalar uygulanırken öğrenciler tarafından araç için logo tasarımı yapılarak aracın maliyeti, besin değeri, tekerlek çapları, tekerleğin aldığı yol - tur sayısının hesaplanması ve ortalama süratine ait veriler kaydedilerek excel programı ile hesaplamaları sağlanır. Ayrıca platform üzerinde açılara ilişkin özellikler çalışma kağıdı üzerinde gösterilir. Etkinlik öğrencilerin yarışmaya ilişkin açık uçlu sorulardan oluşan yansıma çalışmasıyla sona erer.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili, Döşemealtı ilçesindeki bir devlet ortaokulunda 7.sınıf seviyesinde öğrenimlerini sürdüren 5 kız 7 erkek toplam 12 öğrenci yer almıştır. Öğrenciler dörder kişilik 3 gruba ayrılmıştır. Çalışmaya katılan öğrenciler gönüllülük esasına göre, velilerinin yazılı izinleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma okul sonrasında 2 ders saati olmak üzere 5 gün düzenlenmiş ve toplam 10 ders saati sürmüştür. Katılımcıların kimliklerinin gizli tutulması amacıyla öğretmen ve öğrencilerin isimleri kodlanmıştır.

Araştırmada nitel desenlerden durum çalışması kullanılmıştır. Creswell (2014), durum çalışmasını: "Araştırmacının bir durumu sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma deseni"dir olarak tanımlamıştır. Merriam (2013)'e göre durum çalışmasının en önemli özelliği durumun sınırlandırılmasıdır. Durum çalışmalarında genel olarak birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmada veri toplama araçları olarak, gözlemler, alan notları, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yansıtıcı açık uçlu sorular kullanılmış; öğrencilerin performansları dörtlü performans düzeyi kullanılan dereceli puanlama anahtarı, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme formları ile değerlendirilmiştir.

Elde edilen veriler Miles ve Huberman (1994)'in nitel çözümleme modeline uygun olarak verilerin azaltılması, sunulması ve sonuç çıkarma olarak üç bileşenden oluşmakta ve bu üç bileşen iç içe geçmiş şekilde birlikte yürütülmüş; kodlama, not alma ile sonuçların biçimlendirilmesi ve doğrulanması işlemi (Punch, 2011) ile veri çözümleme süreci yönetilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analiz süreci halen devam eden çalışmada, bir fen ve mühendislik uygulaması olan "Yenebilir Araba Yarışması", öğrencilerin mühendislik tasarım süreçlerini nasıl uyguladıklarını ve aynı zamanda önceki bilgileri ve elde ettikleri yeni bilgileri fen ile ne şekilde ilişkilendirdiklerini, matematik ve teknolojiyi nasıl kullandıklarını, yaşadıkları güçlükleri, ortaya çıkan sorunları çözme şekillerinin ve etkinlik hakkındaki öğrenci görüşlerinin ortaya çıkaracağı beklenmektedir.

Ayrıca öğrencilerin fen ve mühendislik uygulamalarının benzer ve farklı yönlerini ayırt edebilecekleri, matematik ve teknoloji uygulamaları ile öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin rollerini keşfetmeleri beklenmektedir.

Bununla birlikte öğrencilerin etkinlik ile ilgili olarak öğrenme deneyimleri, görüşleri, etkinlik süresince yaşadıkları zorluklara ilişkin verilerin bu alanda yapılacak çalışmalar için oldukça önemli olacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: FeTeMM, Fen Eğitimi, Mühendislik Tasarımı, Yenebilir Araba

Kaynakça

Capraro, R. M., Capraro, M. M., & Morgan, J. R. (2013). *STEM project-based learning: An integrated science, technology, engineering, and mathematics (STEM) approach*. Rotterdam, The Netherlands: Sense.

Creswell, J. W. (2014). *Nitel, nicel araştırma deseni ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed. SB Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Cunningham, Christine M. "Engineering is elementary." *The Bridge* 30.3 (2009): 11-17.

European Commission (2004). *Europe needs more scientists!* Brussels, Belgium: European Commission.

Gencer, A. S. (2015). Fen Eğitiminde Bilim ve Mühendislik Uygulaması: Fırıldak Etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi*, *5*(1), 1-19.

Gonzalez, H. B., & Kuenzi, J. J. (2012). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer. Congressional Research Service, Library of Congress.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev.Ed. S. Turan), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994*). Qualitative data analysis an expanded sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, Ankara, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

National Research Council (NRC) (2012). *A Framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.

Punch, K.F(2011). *Sosyal araştırmalara giriş:nicel ve nitel yaklaşımlar* (Çev.Ed. D.Bayrak, H.B. Arslan, Z. Akyüz), Ankara: Siyasal Kitapevi

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (genişletilmiş10. baskı.)* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wang, H. H., Moore, T. J., Roehrig, G. H., & Park, M. S. (2011). STEM integration: Teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER),* 1(2), 2.

(11411) Stem'e Ve Stem'in Alt Başlıklarına Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme

FERDİYE KELEŞ HATİCE ÖZENOĞLU KİREMİT HİLAL AKTAMIŞ [1]

[1] *Adnan Menderes Üniversitesi*

Problem Durumu

STEM Amerika'da eğitimsel, ekonomik ve siyasal endişelerden dolayı ortaya çıkmıştır (J. Thomas & C. Williams,2009). Bir başka deyişle, ekonomisi büyüten ve daha da büyütmek isteyen bir ülkenin iyi eğitilmiş insanlara ihtiyacı vardır. Ulusal Bilim Kurumu'nda (National Science Foundation) 1990'lı yıllarda yapılan araştırmalar sonunda bu dört alanın (Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik) içinde olduğu bir program ortaya çıkmıştır. (Sanders, 2009,p.1).

STEM: Dört önemli disiplinde ve bu alanda öğrencilerin eğitimine bağlı olarak oluşturan bir müfredat ya da yaklaşım olarak tanımlanabilir (Hom,2014). Bu disiplinler Fen Bilimleri, Teknoloji, Mühendislik ve Matematiktir. Derslerde bu dört alanı ayrı ayrı öğretmek yerine, STEM'i derse entegre ederek günlük hayattaki uygulamalarla daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştirilebilir.

Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde STEM konusu üzerinde çok fazla çalışma bulunmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın yapılmasının bir diğer amacı ise, Fen Bilimleri alanına STEM ile ilgili çalışmalar kazandırmaktır. STEM ile ilgili yapılan çalışmalara birkaç örnek aşağıda belirtilmiştir.

- STEM Eğitim ve Mühendislik Uygulamalarının Fen Bilgisi Laboratuvar Dersindeki Etkilerinin İncelenmesi (Yıldırım ve Altun, 2015),
- Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) içerikli okul sonrası etkinliklerin öğrencilerin başarılarına ve FETEMM algıları üzerine etkisi (Irkıçatal, 2016),
- 7. sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen, teknoloji, mühendislik, matematik (stem) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmesi (Yıldırım, 2016),
- Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) Spotu Geliştime Etkinliği (Baran, Canbazoğlu-Bilici ve Mesutoğlu, 2015),
- FeTeMM Eğitimi Makale Çağrı Mektubu (Çorlu, 2014).

Bu çalışmanın yapılmasının bir diğer amacı ise, Fen Bilimleri alanına STEM ile ilgili çalışmalar kazandırmaktır. Bunlara ek olarak, ülkemizde STEM yaklaşımının nasıl uygulanması gerektiğinin ve farkındalığı arttırmak için birçok merkez kurulmuştur. Ayrıca, bu merkezlerde öğretmenler için STEM eğitimi hakkında bilgilerini geliştirmek veya arttırmak ve kendi programlarına nasıl entegre edebilecekleri eğitim programları hazırlanmıştır. Bu merkezlerden bazıları;

- *ODTÜ Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi,*
- *İstanbul Aydın Üniversitesi SEM*
- *Bahçeşehir Üniversitesi STEM merkezi.*

Eğer ki, biz alanında iyi bilim insanları, mühendisler yetiştirmek istiyorsak, eğitim sistemimizde daha yaratıcı, öğrencilerin daha ön planda olduğu ve onların araştırıp, sorgulayıp ve sonuncunda kendi elleri ile bir şeyleri üretebileceği olanaklar sağlanmalıdır. Bu olanaklar da alanında iyi ve etkili öğretmenler tarafından öğrencilerin seviyelerine uygun bir şekilde hazırlanmalıdır. Bu yüzden, öncelikle, öğretmenlerin bu dört alana (Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik) yönelik tutumlarının ne olduğunu belirlenmelidir. Ayrıca, bu dört alana yönelik olan tutumları STEM'e tutumlarını etkiler mi?

Bu araştırmamızın amacı, aday öğretmenlerin STEM'e ve STEM'in alt başlıkları olan Fen, Teknoloji, Matematik ve Mühendislik alanlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin varlığını tespit etmek için 5 adet ölçek geliştirmektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama türünde yapılmış bir çalışmadır. Karasar (2006)'ın belirttiği tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılarak ölçeklerden elde edilen verilerin nicel analizi ile var olan durumu saptamaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Aydın ili Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Fen bilimleri Öğretmen adaylardan oluşan 158 kişi araştırmanın Çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

SPSS 22 programı ile madde analizleri ve Açımlayıcı Faktör Analizleri yapılmıştır. Ayrıca, Lisrel 8.8 istatistik programı ile Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ve maddelerin ayırt edicilik özelliğini belirlenmiştir. Son olarak da, ölçeklerde belirlenen alt faktörler, maddelerin içerikleri uygun olarak isimlendirilmiştir.

Ölçme Aracı

Çalışmanın başında STEM ile ilgili alan-yazın taraması yapılmıştır. Her bir ölçek için fen, teknoloji, matematik, mühendislik ve STEM konularında daha önceden hazırlanan tutum ölçekleri incelenmiştir. Fakat mühendislik tutum ölçeği bulunamamıştır ve diğer konularla ilgili incelenen ölçekler çalışmanın amacına uygun olmadığı için her ölçek için yeni maddeler yazılmıştır. Ölçeklerdeki her bir madde için 5'li Likert tipi bir derecelendirme kullanılmıştır (5=Tamamen Katılıyorum, 4= Katılıyorum, 3=Fikrim Yok, 2=Katılmıyorum, 1=Tamamen Katılmıyorum). Hazırlanan maddeler uzman görüşüne sunulmuştur. Hazırlanan ölçekler 158 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeklerin madde sayıları;

Fene yönelik tutum ölçeği – 15

Teknolojiye yönelik tutum ölçeği – 18

Matematik yönelik tutum ölçeği – 16

Mühendisliğe yönelik tutum ölçeği – 15

STEM'e Yönelik tutum ölçeği – 20' dir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fene yönelik geliştirilen tutum ölçeği 12 maddeden ve 3 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı .87'dir. Her alt faktörün Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı, 1.Faktör: .89, 2.Faktör: .68 ve 3.Faktör: .78 olarak hesaplanmıştır. Teknolojiye yönelik geliştitilen tutum ölçeği 14 maddeden ve 3 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı .83'dir. Her alt faktörün Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı, 1.Faktör: .81, 2.Faktör: .78 ve 3.Faktör: .68 olarak hesaplanmıştır. Matematiğe yönelik geliştirilen tutum ölçeği 11 maddeden ve 3 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı .86'dir. Her alt faktörün Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı, 1.Faktör: .84, 2.Faktör:.76 ve 3.Faktör: .64 olarak hesaplanmıştır. Mühendisliğe yönelik geliştirilen tutum ölçeği 11 maddeden ve 2 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı .89'dir. Her alt faktörün Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı, 1.Faktör: .91, 2.Faktör: .77 olarak hesaplanmıştır. STEM'e yönelik geliştirilen tutum ölçeği 12 maddeden ve 3 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı .82'dir. Her faktörün Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı, 1.Faktör: .76, 2.Faktör: .75 ve 3.Faktör: .60 olarak hesaplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: STEM, Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik

Kaynakça

Baran, E., Canbazoğlu-Bilici, S. ve Mesutoğlu, C. (2015). Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) Spotu Geliştime Etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED).* 5(2), 60-69, 29.11.2015.

Corlu, S. (2014).FeTeMM Eğitimi Makale Çağrı Mektubu. *Turkish Journal of Education,* January, 2013 Volume 3, Issue 1 www.turje.org.

Hom, E.J. (2014). What is the STEM education? http://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html

Irkıçatal, Z. (2016) *Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) içerikli okul sonrası etkinliklerin öğrencilerin başarılarına ve FETEMM algıları üzerine etkisi*.

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Sander, M. STEM, STEM Education*, STEMmania*. https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/51616/STEMmania.pdf?sequence=1

Thomas, J. ve Williams, C. (2009) *The History of Specialized STEM Schools and the Formation and Role of the NCSSSMST.* Roeper Review. 28 Dec 2009, Volume 32.

Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2015). STEM Eğitim ve Mühendislik Uygulamalarının Fen Bilgisi Laboratuar Dersindeki Etkilerinin İncelenmesi. *El-Cezeri Journal of Science and Engineering.* Cilt 2, Sayı 2.

Yıldırım, B. (2016). *7. sınıf fen bilimleri dersine entegre edilmiş fen, teknoloji, mühendislik, matematik (stem) uygulamaları ve tam öğrenmenin etkilerinin incelenmesi*.

(11434) Ortaokul Öğrencilerinin Duygusal Zekalarının Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarını Yordama Düzeyi

NİLGÜN YENİCE — *Adnan Menderes Üniversitesi*
BARIŞ ÖZDEN — *Milli Eğitim Bakanlığı*
GİZEM ALPAK TUNÇ — *Özel Açı Temel Lisesi*

Problem Durumu

Bilim insanları, yıllardır zekayı tanımlamaya ve ölçmeye çalışmışlardır. Bu çalışmalar sonucu geçtiğimiz yüzyılda zeka, insanların kognitif kapasite ve fonksiyonlarını ele alan IQ (Intelligence Quotient) ile ölçülmüştür. Yapılan araştırmalar; anlama, öğrenme, hatırlama, rasyonel düşünme, problem çözme ve öğrendiğini uygulama kapasitesi olarak tanımlanan bilişsel zekanın (IQ), kişilerin başarılı ve mutlu bir hayat sürmelerinde yeterli olmadığını göstermektedir (Goleman, 1996; Topşar, 2015). Yüksek bilişsel zekanın (IQ), akademik başarı veya mutlu bir yaşama katkısının sınırlı düzeyde olduğu belirlenmiş olsa da, okullarda akademik yetkinlik halen ön planda tutulmakta ve günlük hayatta büyük önem taşıyan sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi ihmal edilmektedir. Ancak, bir insanın yaşamı boyunca elde ettiği başarılarında bilişsel zeka kadar, duygusal zekanın da önemli bir yeri vardır. Bu yüzden okullarda bilişsel zekanın yanında, duygusal zekaya da önem verilmesi gerektiği söylenebilir.

Daniel Goleman (1995), duygusal zekayı; "Bireyin kendisini harekete geçirebilmesi, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilmesi, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilmesi, ruh halini düzenleyebilmesi, empati kurması, umut etmesi ve duyguların düşünmeyi engellemesine izin vermemesi" olarak tanımlamaktadır. Bireylerin hayatla etkileşimlerini yönlendiren bir faktör olarak duygusal zeka, tıpkı zeka gibi ölçülmesi ve değerlendirilmesi gereken bir değişkendir. Yapılacak duygusal zeka ölçümlerinden elde edilecek bulgular, bireylerin hayatla mücadelelerinden onları daha donanımlı kılmaya yönelik eğitim çalışmalarında rehber olmaktadır (Mumcuoğlu, 2002).

Duygusal zeka, uyum sağlayıcı stratejilerin düzeyini arttırmaktır. Yüksek duygusal zekalı öğrenciler, akademik performansta baskının olumsuz etkisini azaltarak ve stresle daha iyi baş ederek daha yüksek notlara sahip olabilmektedir (Petrides, Fredericson & Furnham, 2004). Bunun yanı sıra, öğretim ortamlarında motivasyonun istenilen düzeyde olması da öğrencilerin başarılı olmalarının önemli bir öğesi olarak kabul edilmektedir (Freedman, 1997; Lee & Brophy, 1996). Spitzer'e (1996) göre, öğretim ortamlarında motivasyon boyutunun ihmal edilmesi öğretimin başarısız veya istenilen düzeyde olmamasının önemli nedenlerinden birisidir. Motivasyon, bireyleri davranışa yönlendiren, bu davranışların kararlılığını ve enerjisini belirleyen, davranışları yönlendirip onların devamını sağlayan duyuşsal bir faktördür (Arık, 1996; Dunn & Stephens, 1972). Ayrıca motivasyon, öğrencilerin yaratıcılıkları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları gibi özellikleri üzerinde etkili olan bir faktör olarak da kabul edilmektedir (Kuyper, van der Werf & Lubbers, 2000; Wolters, 1999).

Öğretim ortamlarında yalnızca bilişsel becerilere ağırlık verilmesi yeterli başarı düzeyinin elde edilmesini sağlayamamaktadır (Seah&Bishop, 2000). Yapılan birçok çalışmada, öğrencilerin başarılı olmalarında duyuşsal alan becerilerinin de önemli bir etken olduğu belirtilmektedir (Alsop & Watts, 2000; Duit & Treagust, 1998; Duit & Treagust, 2003; Lee & Brophy, 1996; Meredith, Fortner & Mullins, 1997; Thompson & Mintzes, 2002; Weaver, 1998). Bu nedenle, öğrencilerin duygusal zeka düzeyleri ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi büyük bir öneme sahiptir. Aynı zamanda ilgili alan yazında, ortaokul öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılamamış olması da bu çalışmayı önemli kılmaktadır.

Bu çalışmanın genel amacı, ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları ile duygusal zekaları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının yordanmasında duygusal zekalarının etkisinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ege Bölgesinde yer alan bir ilin merkez ilçesindeki iki ortaokulda öğrenim görmekte olan 457 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, "Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği" ve "Duygusal Zeka Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla Dede ve Yaman (2008) tarafından geliştirilmiş olan *"Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyon Ölçeği"* kullanılmıştır. Ölçek, 23 madde ve beş alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin aralık genişliğinin, "dizi genişliği/yapılacak grup sayısı" (Tekin, 1996) formülü ile hesaplanması göz önünde tutularak, araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; "1,00-1,80=Kesinlikle Katılmıyorum", "1,81-2,60=Katılmıyorum", "2,61-3,40=Kararsızım", "3,41- 4,20=Katılıyorum" ve "4,21-5,00=Kesinlikle Katılıyorum" şeklindedir (Dede & Yaman, 2008). Ölçeğin güvenirlik katsayısı ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından 0,80 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için yapılan güvenirlik analizi sonucu ölçeğin güvenirlik katsayısı .84 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin duygusal zeka düzeylerini belirlemek için ise, Küçükkaragöz ve Kocabaş (2012) tarafından geliştirilmiş 18 maddeden oluşan "*Duygusal Zeka Ölçeği"* kullanılmıştır. Her bir madde 4' lü Likert türü bir ölçek üzerinden değerlendirilmekte ve puanlanmaktadır (4 "Her zaman", 3 " Sık Sık", 2 "Ara Sıra", 1 "Hiçbir Zaman"). Ölçeğin güvenirlik

katsayısı ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından 0,72 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için yapılan güvenirlik analizi sonucu ölçeğin güvenirlik katsayısı .73 olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Betimsel istatistiklere ek olarak, çoklu regresyon analizi türlerinden hiyerarşik regresyon analizinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin duygusal zekaları ve fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arasında atılganlık alt boyutu hariç genel olarak pozitif, büyük ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin duygusal zekalarının fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda ise; duygusal zeka düzeyleri toplam puanları ve atılganlık hariç tüm alt boyut puanlarının fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği toplam ve alt boyut puanlarını anlamlı bir şekilde yordayabildiği belirlenmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin duygusal zekaları ile fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin veya duygusal zekanın fen öğrenmeye yönelik motivasyonları yordayıp yordamadığının incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Dolayısıyla, araştırmanın literatüre bu noktada katkı sağlayacağı söylenebilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda bazı öneriler sunulmuştur. Öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının arttırılabilmesi için duygusal zekanın gelişimi desteklenebilir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal Zeka, Fen Eğitimi, Motivasyon, Ortaokul Öğrencileri

Kaynakça

Akkan, E. (2010). *Orta Öğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Duygusal Zeka ve Yaratıcılık Düzeylerinin Yaşam Doyumlarını Yordama Gücü.* Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Tokat.

Dede, Y. & Yaman, S. (2008). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 2(1), 19-37.

Duit, R. & Treagust, D. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, *25*(6), 671-688.

Dunn, D. J. & Stephens, C.E. (1972). *Management of Personel ManpowerManagement and Organizational Behaviour.* New York: McGraw Hill Book Co.

Freedman, M. P. (1997). Relationship among laboratory instruction, attitude toward science, and achievement in science knowledge. *Journal of Research in Science Teaching, 34*(4), 343-357.

Harrod, N.R. & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolanscent in emotional intelligence in relations to demographic characteristics. *Adolescence*, 40 (159), 503- 512.

Goleman, D. P. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement, Bantam Books, New York.

Güvercin, Ö. (2008). *Investigating elementary students' motivation towards science learning: A cross age study.* Ortadoğu Teknik Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Küçükkaragöz, H. & Kocabaş, A. Çocuklar İçin Duygusal Zeka Ölçeğinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinde Geçerlik ve Güvenirliği. *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 24-26 Mayıs 2012, Rize.*

Yenice, N., Saydam, G. ve Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(2), 231-247.

(11435) Öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş gıda algıları

SÜLEYMAN AKÇAY

Süleyman Demirel Üniversitesi

Problem Durumu

Genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO), genetik materyalin (DNA) çiftleşme ve / veya doğal rekombinasyon ile doğal olarak oluşmayacak şekilde değiştirildiği organizmalar (yani bitkiler, hayvanlar veya mikroorganizmalar) olarak tanımlanabilir. Bu teknoloji genellikle "modern biyoteknoloji" veya "gen teknolojisi", bazen de "rekombinant DNA teknolojisi" veya "genetik mühendislik" olarak adlandırılır. Bu teknoloji, seçilen ve soyutlanan genlerin bir organizmadan diğerine, ayrıca ilişkisiz türler arasında da aktarılmasına izin verir. Genetiği değiştirilmiş (GM) organizmalarından üretilen veya GM organizmaları kullanan gıdalara genetiği değiştirilmiş gıda (GDG) denir (Şen & Altınkaynak, 2014).

Türkiye'de Genetik mühendisliği ile ilgili konular ilk ve orta öğretim müfredatlarında 1998 yılından buyana yer almaya başlamıştır. Ancak içerik ve güncel uygulamalar açısından eksikleri vardır. Ayrıca genetik mühendisliğinin uygulama alanları ve bu alandaki bilimsel gelişmelerin muhtemel uygulamaları konusunda kavramsal anlamaya ilişkin problemler ve etik kaygılar bulunmaktadır (Semenderoğlu ve Aydın, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) fen bilimleri dersi öğretim programında vizyon olarak "Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" benimsenmiştir (MEB, 2013). Ayrıca yeni fen bilimleri dersi öğretim programı, Fen'e dair konulara karşı öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde işlemesinde inançların etkili olduğunu vurgulamaktadır. (MEB, 2013, s. 1). Ek olarak ilgi, sorumluluk ve tutum gibi inanç sitemleri bilimsel okuryazarlık açısından da önemsenmektedir (Bybee, 2015).

Yukarıda açıklandığı gibi öğrencilerin inanç sistemleri önemlidir ancak Türkiye gibi 12 yıllık zorunlu resmi eğitimin olduğu ülkelerde GDG gibi sosyo-bilimsel tartışma konularından birinde başta sınıf öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlerin inanç sistemleri daha da önem kazanmaktadır.

Psikolojik özellikler içeren inanç sistemleri (ör. tutum, öz yeterlik inancı) uzun zaman aralığında şekillenir. Ayrıca, herhangi bir konuya dair öğretmenin olumsuz inançları onun sınıf uygulamalarını ciddi biçimde etkilemektedir. Bu anlamda öğretmen adaylarının inanç sistemlerini bilmek kritik öneme sahiptir. Metaforlar inanç sistemleri içerisine önemli bir başlık olarak dâhil edilmektedir (Koc, 2013; Wan, Low ve Li, 2011).

Biyoteknoloji, genetik mühendisliği ve GDO üzerine çalışmalar bulunmasına rağmen GDG üzerine odaklan çalışmalar sınırlıdır (Demirci,2008). GDG güncel, karmaşık sosyobilimsel bir konudur. Bu çalışmada GDG gibi spesifik ve tartışmalı bir konuda öğretmen adaylarının algıları, metaforlar yoluyla araştırılmıştır.

Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adayları GDG kavramına ilişkin sahip oldukları algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır?

2. Öğretmen adaylarının GDG'ya dair ürettikleri metaforlar hangi kategoriye girmektedir?

3. Öğretmen adaylarının metaforlarının kategorileri ile bölüm ve cinsiyetleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Katılımcılar "tipik durum örnekleme" yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırma verileri anket yöntemiyle elde edilmiştir. Anketin birinci kısımda katılımcıların öğrenim gördükleri program ve cinsiyetleri gibi demografik değişkenleri yer almıştır. İkinci kısımda ise "Genetiği değiştirilmiş gıda … gibidir, çünkü …" cümle kalıbı vardır. Oldukça farklı branşlardan ve yüksek sayıda öğretmen adayına ulaşmak amacıyla ve ulaşılabilirlik dikkate alınarak iki farklı devlet üniversiteden öğretmen adayları katılımcı olarak belirlenmiştir. Katılımcıların bir kısmı bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan Fen fakültesi biyoloji lisans öğrenimlerini tamamlamış öğretmen adaylarıdır. Diğer katılımcılar ise bir diğer devlet üniversitesinden ilköğretim sınıf öğretmeni (İSÖ) ve ilköğretim fen bilgisi öğretmen (İFÖ) adaylarıdır.

Veri toplama sürecinin başında 15 dakikalık bir sürede metafor ve çalışmada kullanılan ölçme aracı öğretmen adaylarına tanıtılmıştır. Devamında ölçme aracında doldurulması gereken yerler için 30 dakika süre verilmiştir.

Araştırmada "genetiği değiştirilmiş gıda … gibidir, çünkü …" soru kalıbı kullanılmıştır. 133 öğretmen adayının verisi değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma 2016 yılı Mart ayı içerisinde yapılmıştır. Katılımcıların 33'ü (24.8%) biyoloji öğretmen adayı, 76'si (57.2%) ilköğretim fen bilgisi öğretmen adayı, 24'ü (18%) ilköğretim sınıf öğretmeni adayıdır. Katılımcıların 84'ü (63.2%) kadın, 49'u (36.8%) erkektir.

Öğretmen adaylarının metaforlarının analizi sürecinde Schmitt'in (2005) metafor inceleme sistematiği temel alınmıştır. Schmitt'e (2005) göre metafor analizleri bir çeşit nitel içerik analizi metodolojisi gerektirir. Burada 3 basamaklı bir süreç izlenmiştir. (1) Metaforları adlandırma / etiketleme aşaması (2) Araştırmacı sınıflama aşaması (3) Değerlendiriciler arası güvenilirlik oranının belirlenmesi aşaması.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada sonuç olarak öğretmen adayları 75 adet farklı metafor üretmişlerdir. Sıralayacak olursak birinci sırada "*tehdit*" kategorisi (68.4%) yer almaktadır. İkinci sırada "*faydasızlık*" (11.3%), üçüncü sırada "*avantaj"* (11.3%), dördüncü ve son sırada "*ihtiyaç*" (9%) kategorisi yer almaktadır. "*Tehdit*" ve "*faydasızlık*" kategorileri olumsuz bir algı içermektedir. Bu açıdan genel anlamda öğretmen adaylarının çoğunun (75.7%) genetiği değiştirilmiş gıdaya karşı olumsuz algılarının olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmen adaylarının genetiği değiştirilmiş gıdaya dair metaforik algıları cinsiyetlerine ve bölümlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Çiçekçi (2008)'de araştırmasında öğretmenlerin cinsiyetlerine ve branşlarına göre GDO hakkındaki görüşlerinin anlamlı bir fark göstermediğini ifade etmektedir.

Genel olarak öğretmen adayları GDO'ların kullanımı, çevresel etkileri, tüketimi ve üretimi konusunda olumsuz; ancak genetik uygulamalara karşı (tıp, eczacılık vb.) ise olumlu görüş bildirmektedirler (Kaya, Gürbüz ve Derman, 2012). Bu çalışmada da benzer biçimde öğretmen adaylarının GDG'ya karşı genelde muhafazakar bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Ancak öğretmen adaylarının GDG'ya karşı olumsuz tutuma sahip olma nedenlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışmalar yapılabilir. Yine öğretmen adaylarının GDG'ya karşı olumsuz algılarının öğretmenlerde nasıl olduğu bir diğer araştırma konusudur.

Anahtar Kelimeler: Genetiği değiştirilmiş gıda, öğretmen adayı, metafor

Kaynakça

Bybee, R. (2015). Scientific literacy. In *Encyclopedia of science education* (pp. 944-947). London: Springer.

Çiçekçi, O. (2008*). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin transgenik ürünler (GDO) konusundaki bilgilerinin ve görüşlerinin belirlenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Aile Ekonomisi ve Beslenme Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Demirci, A. (2008). Perceptions and attitudes of geography teachers to biotechnology: A study focusing on genetically modified (GM) foods. *African Journal of Biotechnology*, *7*(23).

Kaya, E., Gürbüz, H., & Derman, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin genetiği değiştirilmiş gıda ürünlerine bakışı. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *2*(3), 55-60.

Koc, M. (2013). Student teachers' conceptions of technology: A metaphor analysis. *Computers & Education*, *68*, 1-8.

MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari/icerik/151 adresinden 25.12.2016 tarihinde ulaşıldı.

Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative research. *The qualitative report*, *10*(2), 358-394.

Semenderoğlu, F., & Aydın, H. (2014). Öğrencilerin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği konularını kavramsal anlamalarına yapılandırmacı yaklaşımın etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *9*(8), 751-773.

Şen, S., & Altınkaynak, S. (2014). Genetiği değiştirilmiş gıdalar ve potansiyel sağlık riskleri. *Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi,* 18(1), 31-38.

Wan, W., Low, G. D., & Li, M. (2011). From students' and teachers' perspectives: Metaphor analysis of beliefs about EFL teachers' roles. *System*, *39*(3), 403-415.

(11457) Tübitak 4006- Bilim Fuarı Proje Yürütücülerinin Proje Özyeterlikleri Üzerine Bir Çalışma

MEHMET KÜÇÜK — *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi*

ARZU KÜÇÜK — *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Fen eğitiminin en önemli amaçlarından biri bilimsel okuryazar olan bireyler yetiştirmektir. Bilimsel okuryazar olan bireyler, bilimsel bilginin doğası ve özellikleri hakkında bilgi sahibi olan, çevreleriyle etkileşim hâlindeyken bilimin kavramlarını, esaslarını, teori ve yasalarını etkin bir şekilde kullanabilen kişilerdir. Fen okuryazarı bir bireyin bilimin ve bilimsel bilginin doğasını, temel fen kavramlarını, ilkelerini ve kuramlarını anlaması, problemleri çözerken bilimsel süreç becerilerini kullanması, fen, teknoloji, toplum konularından haberdar olması ve aralarındaki etkileşimi anlaması, bilimsel tutum ve değerlere sahip olması beklenir (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; Küçük, 2006; Murcia ve Schibeci, 1999; Rubba vd., 1996; McComas, 1996). Yine, fen okuryazarı bireyler, bilgiye ulaşmada ve onu kullanmada, problemleri çözmede, fen ve teknoloji ile ilgili sorunlar hakkında olası riskleri, yararları ve eldeki seçenekleri dikkate alarak karar vermede ve yeni bilgi üretmede daha etkin bireylerdir. Bu sıralanan yararlarından dolayı toplumu oluşturan fertlerin nasıl fen okuryazarı olabileceği üzerindeki tartışmalar artarak devam etmektedir. Toplumların ilerleyebilmesi için bilim önemli bir faktör olduğuna göre, bu bilimsel bilgiyi nasıl elde edebileceğini ve kullanabileceğini bilen bireyler yetiştirmek ise sürdürülebilirlik için bir önemli bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Esas itibariyle bilim ve teknolojideki gelişmelerin, ülkelerin seviyelerini belirlediği 21. yy'da öğrencilere, bilimi, matematiği ve teknolojiyi sevdirmek ve onları bu alanlara yönlendirebilmek amacıyla eğitimde yeni yaklaşımlar uygulanmaktadır. Bu yaklaşımlardan biri de bilim eğitimidir.

Literatürdeki araştırmalara göre öğrencilerin bilim eğitiminden korkmalarının sebeplerinden biri, hiç şüphesiz bilim eğitiminin verilme şeklidir. Eğitim ve öğretim uygulamaları boyunca yalnızca bilimsel bilgiyi sunmaya dayalı değil, sorgulatarak bilimsel yöntemlerle yapılan, öğrencinin birebir kendilerinin bilim insanı gibi hissetmesini sağlayan, eğitim süresince elde ettiği başarma duygusuyla daha fazla araştırmaya ve öğrenmeye heveslenmesine yol açan bir eğitim yönteminin uygulanmasının ihtiyaç olduğu birçok uzman tarafından savunulmaktadır (Cuevas, Lee, Hart ve Deaktor, 2005; Samarapungavan, Mantzıcopoulos ve Patrick, 2008). Bu bağlamda, okullarda bilginin deneyimlerle yapılandırıldığı ve öğrenmenin aktif bir süreç olması gerektiği görüşlerinden yola çıkılarak "sorgulama-temelli bilim ve matematik eğitimi (inquiry-based science and mathematics education–IBSME)" kavramı ortaya çıkmıştır.

Bilim eğitiminin başlıca amaçları arasında ise; (i) bilimin ve bilimsel çalışmaların yeni nesiller tarafından benimsenmesinin teşvik edilmesi, (ii) bilimin günlük hayatla ilişkilendirilmesi, (iii) araştırma tekniklerinin, bilimsel raporlamanın ve bilimsel sunum becerilerinin tabana yayılarak genç bireylere kazandırılması, (iv) öğrencilere bilimsel proje yapma ve paylaşma konusunda yeni ortam ve olanakların yaratılması ve (v) gerçek hayattaki soru ve sorunlara çözüm bulunmasında bilimin ve bilimsel çalışmaların öneminin öğrenciler tarafından uygulayarak/yaşayarak öğrenilmesi sayılabilir. Bu amaçları başarabilmek için TÜBİTAK, yıllardan beri 4006 -Bilim Fuarları destekleme programı kapsamında çağrıya çıkmakta ve her yıl binlerce okula proje yapılabilmesi için 5000 TL hibe vermektedir. Bilim Fuarları, 5-12. sınıfta okumakta olan öğrencilerin eğitim/öğretim programı çerçevesinde ve kendi ilgi alanları doğrultusunda belirledikleri konular üzerine araştırma yaparak, araştırmalarının sonuçlarını sergileyebilecekleri, öğrenciler ve izleyiciler için eğlenerek öğrenebilecekleri bir ortam oluşturmayı amaçlamaktadır. Diğer taraftan, 2016 Aralık döneminde çağrısı yapılan bilim fuarları projelerinde; projelerin izlenme süreci ve içeriği ile ilgili birçok yenilik dikkati çekmiştir. Bu değişikliklerin projelerin niteliğini arttırmayı hedeflediği açıktır. Bununla birlikte yapılan değişikliklerin proje yürütücüleri tarafından yeterince anlaşılamadığı yönünde bir kanaat oluşmuştur. 2016 çağrısı kapsamında TÜBİTAK'a yaklaşık 6000 proje başvurusu yapılmıştır. Bu projelerin tamamının desteklenmesi durumunda ve her okulun asgari 20 proje hazırlayacağı dikkate alındığında yaklaşık 120000 katılımcının bu süreçte aktif rol alacağı açıktır. Bu sayı, çağrının amaçlarının gerçekleşmesi durumunda yaygın etki açısından oldukça büyüktür.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı, 2016 yılında bilim fuarı projesi yürüten öğretmenlerin çağrının amaçlarına yönelik proje öz-yeterliklerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda, hedef kitle Nisan-Mayıs 2016 tarihleri arasında Türkiye'nin farklı illerinde 4006 –bilim fuarı projesi yürüten en az 500 öğretmeni kapsamaktadır. Hedef kitledeki öğretmenlere, araştırmacılar tarafından hazırlanan bilim fuarı öz-değerlendirme formu isimli bir ölçme aracı on-line olarak uygulanacaktır. Bu ölçme aracındaki sorular arasında; projeler günlük hayat ile ilişkilendirildi, projelerde bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması hedeflendi, projelerde araştırma sorusuna yer verildi, proje konuları öğrenciler tarafından belirlendi, proje öncesinde öğrencilere, proje süreçleriyle ilgili eğitim verildi vb maddeler yer almaktadır. Bu ölçme aracı, beşli likert tipinde (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, bir fikrim yok, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) hazırlanan 24 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan ölçme TÜBİTAK Bilim ve Toplum Programları Müdürlüğü yardımıyla bir önceki yıl bilim fuarı hazırlayan tüm öğretmenlerin elektronik posta adreslerine gönderilecektir. Bu form ayrıca, 4006 projesi yürüten öğretmenlerin kendi aralarında iletişim kurmak ve deneyimlerini paylaşabilmek amacıyla kurdukları "bilim fuarları, 4006 bilim furları, Tübitak bilim fuarları" isimli sosyal medya sayfalarında da paylaşılacaktır. Bu sayfaların on binlerce üyesinin olduğu dikkate alındığında, hedeflenen katılımcı grubuna kolayca

ulaşılabileceği ileri sürülebilir. Bu yolla, katılımcı öğretmenlerden, projenin çıktısı olarak; çağrının amaçlarında belirtilen hususlarla ilgili görüşleri toplanacaktır. Elde edilen veriler, % ve frekansları çıkarılarak tablolaştırılarak sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada katılımcılara uygulanacak bilim fuarları öz değerlendirme formu yardımıyla toplanacak verilerin; (i) 4006-bilim fuarlarının amaçlarına ne ölçüde ulaşıldığıyla ilgili araştırma sonuçlarının kamuoyuyla paylaşılması (ii) 4006-bilim fuarları çağrısında yapılan değişikliklerin ne ölçüde işe yarayabileceğiyle ilgili araştırma sonuçlarının TÜBİTAK ile paylaşılması olmak üzere iki boyutta fayda sağlayabileceği beklenmektedir. Bu süreçte özellikle 2016 bilim fuarları çağrısında yapılan değişiklikler için kuramsal altyapı oluşturulması ve neden değişikliğe gidildiğiyle ilgili verilerin toplanması beklenmektedir. Diğer taraftan da, bilim fuarları ile ilgili proje yürütücülerinin öz-yeterliklerinin ortaya konması, proje hazırlama ve bu süreçte rehberlik yapma ile ilgili olarak proje yürütücülerine yönelik planlanan olası bir eğitim programının da içeriğinin hazırlanması açısından katkı sağlayabilecektir.

Anahtar Kelimeler: bilim fuarı, proje, bilim eğitimi, proje özyeterliği

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F. ve Lederman, N.G. (2000). Improving science teachers' conceptions of nature of science: a critical review of the literatüre. *International Journal of Science Education, 22(*7), 665-701.

Cuevas, P., Lee, O., Hart, J. and Deaktor, R. (2005). Improving science ınquiry with elementary students of diverse backgrounds*. Journal of Research in Science Teaching, 42*(3), 337–357.

Küçük, M. (2006). Bilimin doğasını ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine öğretmeye yönelik bir çalışma (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Mccomas, W. (1996). Ten myths of science: reexamining what we think we know about the nature of science. *School Science and Mathematics, 96*, 10-16.

Murcia, K. ve Schibeci, R. (1999). Primary student teachers' conceptions of the nature of science. *International Journal of Science Education, 21(*11),1123-1140.

Rubba, P. A., Schoneweg-Bradford, C. S. ve Harkness, W. L. (1996). A new scoring procedure for the views on science-technology-society instrument. *International Journal of Science Education, 18(*4), 387-400.

Samarapungavan, A., Mantzicopoulos, P. and Patrick, H. (2008). Learning science through inquiry in kindergarten. *Science Education, 92,* 868-908.

(11473) Mikrobiyal Pigmentler: Biyolojik Pigment Kavramı Farkındalığı İçin Disiplinlerarası Bir Etkinlik

TUĞÇE YAĞMUR ORHAN NURETTİN ŞAHİN [1]

[1] *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*

Problem Durumu

Mikroorganizmalarca üretilen pigmentlerin kimyasal yapısı ve onların muhtemel rolleri birçok araştırmanın konusu olmuştur. Mikrobiyal pigmentlerin çeşitli formlarının; UV ışınlarından koruma, antioksidan özellik, aşırı sıcak ve soğuktan koruma, antimikrobiyal ve antikanser gibi işlevleri, demir, azot ve karbon gibi besin maddelerinin kazanılması gibi birçok özelliği bulunmaktadır (Pankaj, V. P., ve Kumar, R., 2016). Mikroorganizmalar; antibiyotikler, enzimler, vitaminler, tekstür ajanların üretimi amacıyla uzun süreden beri kullanılmaktadır. Günümüzde gıda, kozmetik ve tekstil uygulamalarında kullanılmak üzere bazı mikrobiyal pigmentlerin sanayi bazında üretimi yapılmaktadır (Venil and Lakshmanaperumalsamy, 2009). Yapılan çalışmalarda sentetik olarak üretilen pigmentlerin toksik, kanserojen ve teratojenik (dismorfoloji) etkilerinden dolayı ilginin güvenli bir alternatif kaynak olan mikrobiyal kaynaklara doğru arttığı (Kirti, 2014) ve mikrobiyal kaynakların diğer kaynaklara kıyasla (bitki, hayvan vb.) elde edilmesinin kolay olması yanında etik kaygılar oluşturmaması sebebiyle tercih edildiği bildirilmiştir (Büyüksırıt ve Kuleaşan, 2013; Venil, Zakaria ve Ahmad, 2013). Bakteriyel pigmentler gerek mikrobiyal yaşam için gerekliliği gerekse biyoteknolojik uygulamalar bakımından düşünüldüğünde öneminin gün geçtikçe arttığı görülmektedir.

Fen bilimlerindeki konu ve kavramlar, doğası gereği birçok disiplin ile ilişkilidir. Bu nedenle fen konuları hem kendi içerisinde (fizik, kimya, biyoloji) hem de diğer disiplinlerle entegre şekilde verilmelidir. Bu şekilde öğrencilerin anlamlı öğrenmesi sağlanarak bir bütün içinde açıklama yapabilmeleri öğrenmeyi olumlu yönde etkiler (Akpınar ve Ergin, 2004). Disiplinlerarası öğretim, temel bir konuyu, problemi, başlığı ya da deneyimi incelemek için birden fazla disiplinden gelen yöntemi ve dili bilinçli olarak uygulayan bilgi, görüş ve program yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Jacobs, 1989). Disiplinlerarası öğretim çok eski tarihlere dayanmasına rağmen günümüzde FeTeMM olarak uygulama alanı bulmaktadır. Özünde benzer olan bu yaklaşımlar, özellikle birden fazla alanı içinde barındıran fen öğretimi için etkili öğretim ortamları oluşturmaktadır. Mikrobiyal pigment kavramı birden fazla disiplini ilgilendiren bir kavram olması nedeniyle disiplinlerarası yaklaşımla verilmesinin bu kavramın diğer disiplinlerle birlikte anlamlı olarak yapılandırılmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Mikrobiyal pigment kavramı, renklerin fiziğinden, güneşte solmayan boyaların arkasındaki kimyaya, canlılardaki renk oluşumuna kadar değişen temel bilimsel ilkeleri tanıtan bir yaklaşımla verilmesi oluşabilecek kavram yanılgılarının da önüne geçilmesine yardımcı olabilir. Ayrıca pigment kavramı, Fen Bilimleri öğretim programında 7. sınıfta ışığın soğurulması, ışık enerjisinin elektrik enerjisine dönüşümü ve duyu organları konu kazanımları ile ilişkilendirilebilir (MEB, 2013). Bu şekilde kimya, biyoloji ve fizikteki çeşitli yöntem ve kavramların vurgulanması ile pedogojik değerinin artacağı ve öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Uluslararası alan yazında mikrobiyal pigment kavramına yönelik öğrencilerce gerçekleştirilmiş araştırmalarda genellikle mikroorganizmalardaki pigment oluşumu üzerine çeşitli dış faktörlerin (UV, kromojenik besiyeri, pH vb.) etkisi (Benathen ve Saccardi, 2000; Zion, vd., 2006) ve biyolojik pigmentler ile fizikteki pigment (renk) kavramının öğretimine dayalı sınırlı sayıda çalışmaya (Charkoudian, vd., 2010) ulaşılabilmesine rağmen ulusal alan yazında konu ile ilgili herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır.

Bu çalışmada, öğrencilerde biyolojik pigmentlerden mikrobiyal pigment kavramına yönelik farkındalık sağlamak amacıyla bakteri hücrelerinden pigmentlerin ayrılması ve incelenmesini içeren bir laboratuvar etkinliği tasarlanmıştır. Bu etkinlik ile biyoloji, kimya ve fizik disiplinleri arasında ilişki kurularak öğrencilerin mikrobiyal pigment kavramı hakkında farkındalıklarının arttırılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

"Mikrobiyal Pigmentler" adlı laboratuvar etkinliği öğrencilerin bilişsel ve psikomotor yeterlilikleri göz önüne alınarak fen bilimleri öğretmen adaylarına yönelik tasarlanmıştır. Uygulamaya hazırlık sürecinde gerek yurt içinde gerekse yurt dışında mikrobiyal pigment kavramı ile ilgili araştırmalar taranıp, alan uzmanı öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak süreç tamamlanmıştır. Laboratuvar etkinliği, katı besi ortamında geliştirilen bakteri hücrelerinden pigmentin ayrılması ve spektrofotometrik olarak incelenmesini içermektedir.

Etkinliğe öğrencilere "Günlük yaşantımızdaki nesneleri niçin renkli görürüz?", "Nesnelerin farklı renklere sahip olmasının nedeni nedir?", "Canlılara rengini veren nedir?" soruları yöneltilir ve öğrenciler ile birlikte beyin fırtınası tekniği ile tartışılır. Burada hem öğrencilerin konu hakkındaki ön bilgilerini belirlemek hem de konuya ilgilerini çekmek amaçlanmıştır. Öğrenciler 4-5'er kişilik çalışma gruplarına ayrılarak, önceden pigmentli bakterilerin gelişimi için hazırlanmış petri kapları dağıtılarak öğrencilerden incelemeleri ve sonrasında gözlemlerini sınıflandırmaları ve not almaları istenir. Bu sırada öğretmen mikroorganizma bulaşmasını önlemeye yönelik gerekli güvenlik ve hijyen uyarılarını yapmalıdır. Petrilerden seçilen farklı renklerdeki bakteri kolonilerinin pigment ekstraksiyonları kloroform- metanol (2:1, h/h) solvent karışımı ile yapılır. Daha sonra elde edilen pigmentlerin spektrofotometrik analizleri uygulanır. Spektrofotometreler, elektromanyetik ışımanın maddeyi oluşturan atom veya moleküller tarafından soğurulması veya yayılması ile madde derişiminin bulunmasını sağlayan cihazlardır. Etkinlik sonunda, spektrofotometri deney sonucuna göre öğrencilerin bakterileri yeniden sınıflandırmaları ve ilk

yaptıkları ile karşılaştırmaları istenir. Bu laboratuvar etkinliği ile biyolojik pigment kavramını fiziksel, kimyasal ve biyolojik olarak disiplinlerarası bir bakış açısı ile ele alınmıştır. Laboratuvar etkinliği sonrasında öğrencilere "Biyolojik pigmentlere örnekler veriniz?" ve "Biyolojik pigmentlerin kullanım alanları hakkında neler biliyorsunuz?" soruları yöneltilerek biyolojik pigmentlerin biyoteknolojik kullanımı hakkında sınıf içi tartışma yapılarak etkinlik sonlandırılır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Etkinlik sonucunda farklı renklere sahip pigmentlerin farklı dalga boylarında ışığı soğurdukları gözlemlenecektir. Burada temel prensip canlılara renk veren pigmentlerin (biyoloji disiplini) karakteristiği absorbans, optik dansite (fizik disiplini) ve kimyasal yapılarına (kimya disiplini) göre ışığı farklı miktarlarda soğurmaları ve böylece farklılaşmalarıdır. Geliştirilen bu etkinlik ile öğrencilerin biyolojik pigment kavramına yönelik farkındalıklarının disiplinlerarası bir yaklaşımla arttırılacağı düşünülmektedir. Etkinlikte öğrencilerin öğrenirken eğlenmeleri ve fen bilimlerine karşı merak ve ilgilerinin arttırılması hedeflenmiştir. Ayrıca geliştirilen laboratuvar etkinliği biyolojik pigment kavramına yönelik farkındalık oluşturmanın yanında, mikroorganizmalar ve patojenite, hijyen gibi ilgili kavramlarla oluşmuş olabilecek olumsuz tutumları da gidermeyi sağlayabilir. Mikrobiyal pigmentler, fen-mühendislik-teknoloji- toplum-çevre (FMTTÇ) bağlamında çeşitli uygulama alanları ile ilişkili ve çeşitli yaş grupları için farklı akademik düzeylerde ilgi çekici bir malzemedir. Öğrencilerin eğlenirken, fen bilimlerine karşı merak ve ilgilerinin arttırılması hedeflendiği için bu türden laboratuvar etkinliklerinin çeşitlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mikrobiyal pigment, laboratuvar etkinliği, disiplinlerarası öğretim, fen eğitimi.

Kaynakça

Akpınar, E., ve Ergin, Ö. (2004). Fen öğretiminde fizik, kimya ve biyolojinin entegrasyonuna yönelik örnek bir uygulama, *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 19*, 1-16.

Benathen, I. A., ve Saccardi, M. (2000). Killer pigments in bacteria, *The American Biology Teacher, 62*(9), 649-651.

Büyüksırıt, T. ve Kuleaşan, H. (2013). Farklı kaynaklardan doğal renk maddesi üreten mikroorganizmaların izolasyonu, tanısı ve elde edilen pigmentlerin karakterizasyonu, *GIDA, 38* (4), 199-206.

Charkoudian, L. K., vd. (2010). In living color: bacterial pigments as an untapped resource in the classroom and beyond, *PLoS Biol 8*(10), e1000510

Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: design and implementation, the growing need for interdisciplinary curriculum content*, Association for Supervision and Curriculum Development, USA.

Kirti, K., Amita, S., Priti, S., Mukesh Kumar, A., ve Jyoti. S. (2014). Colorful World of Microbes: Carotenoids and Their Applications, *Advances in Biology*, 2014,13. doi:10.1155/2014/837891

MEB, (2013), Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı,Talim Terbiye Kurulu (TTKB), (http://ttkb.meb.gov.tr/, Erişim Tarihi 04 Mayıs 2013).

Pankaj, V. P., ve Kumar, R., (2016). Microbial pigment as a potential natural colorant for contributing to mankind, *Research Trends in Molecular Biology,* 85-98.

Venil, C. K., Zakaria, Z. A., ve Ahmad, W. A. (2013). Bacterial pigments and their applications, *Process Biochemistry*, *48*(7), 1065–1079. doi:10.1016/j.procbio.2013.06.006

Venil, C.K., Lakshmanaperumalsamy, P., (2009). An Insightful Overview on Microbial Pigment, Prodigiosin. *Electronic Journal of Biology*, *5*(3), 49- 61.

Zion, M., vd. (2006). UV radiation damage and bacterial DNA repair systems, *Journal of Biological Education, 41* (1), 30-33

(11476) Ortaokul Öğrencilerinin "Çiçekli Bitkiler" Konusundaki Bilişsel Yapılarının Çizme-Yazma Tekniğiyle Belirlenmesi

ÖZLEM YUNUS — *Samandağ Avcılar Ortaokulu*

SERPİL KALAYCI — *Mustafa Kemal Üniversitesi*

Problem Durumu

Günümüz teknolojisindeki gelişmelerle birlikte bilgi toplumlarında teknolojinin kullanımı yaygınlaşmış, buna bağlı olarak ülkelerin eğitim sistemi de değişerek, küresel bir özellik kazanmaya başlamıştır. Bilim ve teknolojideki, gelişmelere paralel olarak eğitim sürecinin de kendini yenilemesi ve bu değişimlere uyum sağlaması gerektiğini belirtmektedir. Özellikle Rusya'nın Sputnik'i uzaya fırlatmasının sonra Amerika başta olmak üzere tüm ülkeler bilimsel bilginin küresel yarıştaki stratejik rolünün farkına varmışlar ve bilimsel yarışta kaybetmemek için bilime gerekli destek sağlamışlardır (Laugksch, 2000). Çünkü bilim ülkelerin sağlık,sanayi,savunma, turizm ve eğitim olmak üzere birçok sektörde önemli rol oynamaktadır. Bu durum fen eğitimine büyük sorumluluklar yüklemekte ve fen eğitiminin önemini arttırmaktadır. Bu anlamda fen bilimleri dersinin öğretimindeki konulardaki kavramlar önemli yer tutmaktadır. Öğrencilerin öğretilen konulardaki kavramları ne kadar öğrendiği, bilimsel bilgileri nasıl yapılandırdıkları, ne derecede öğrendikleri oldukça önemli hale gelmiştir. Buanlamda bir öğrencinin, fen bilimleri dersinde öğretilenler ile ilgili bir kavramı veya düşünceyi ne düzeyde anladığı ve benimsediği ile bilgilerini nasıl yapılandırdığı ve bu bilgilere yüklediği anlamlar arasında bir ilişki bulunmaktadır (Yağbasan ve Gülçiçek, 2003; YÖK/Dünya Bankası, 1997).

Kavramların bilimdeki ve bireylerin bilişsel yapılarındaki yerini anlamak fen eğitiminin en önemli amaçlarından biridir. Bu amaçla son zamanlardaki öğrencilerin bilişsel gelişimlerini arttıracak teknik ve yöntemlerle ilgili çalışmalara önem verilmiştir. Son yıllarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının fen eğitimindeki etkisiyle kavramsal anlama daha çok gündeme gelmiştir ve bu amaçla birçok teknik ve yöntem kullanılmaya başlanmıştır (Vance, Miller ve Hand, 1995). Bu yöntem ve tekniklerden biri de öğrencilerin bilişsel yapılarının ortaya çıkarılmasına yarayan öğrenci çizimleridir. Çizim tekniğinin amacı, öğrencide ortaya çıkarılmamış fikir, bilgi ve inanışların öğrenciyi kelimelerle sınırlamadan ortaya çıkarmaktır. Bu nedenle, çizim tekniği öğrencinin anlama düzeyi ve yanlış anlamalarının ortaya çıkarılmasında kullanılmaktadır (Atasoy, 2004; White ve Gunstone, 1998). Bu nedenle özellikle son zamanlarda öğrenci çizimlerinin kullanıldığı çalışmalar artmıştır. Sonuç olarak, bireylerin çizim ve açıklamalarının beraber kullanıldığı çizme-yazma tekniği bireylerin görüşlerinin açığa çıkarılmasında yaygın olarak kullanılmaktadır (Işık ve Çetin, 2014).

Fen bilimleri dersi programında konuların sarmal bir şekilde yer aldığı düşünülürse bitkiler konusu her yıl öğretim programında bahsedilmektedir. Bu amaçla öğrencilerin bu konudaki kavramlarınöğrenimleri, ne düzeyde öğrenmeler gerçekleştirdikleri, bilgiyi nasıl yapılandıklarını en iyi ortaya çıkaracak yöntemlerden biri öğrenci çizimleridir. Ayrıca literatüre bakıldığında bu konudaki çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu amaçla ortaokul öğrencilerinin "çiçekli bitkiler" konusundaki bilişsel yapılarının çizme yazma tekniğiyle belirlenmesi bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Konuyla ilgili literatür taraması yapıldığında,"Çiçekli bitkiler" konusundaçizme-yazma tekniklerinin kullanıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu noktada bu araştırma sonuçlarının ilgili literatüre anlamlı verilerle katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin çizme-yazma tekniği kullanılarak "çiçekli bitkiler" konusundaki bilişsel yapılarını ve alternatif kavramlarını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılacaktır. Nitel araştırma insanların yaşam tarzlarını, öykülerini, davranışlarını, örgütsel yapıları ve toplumsal değişmeyi anlamaya dönük bilgi üretme süreçlerinden biridir (Strauss ve Corbin, 1990). Nitel araştırmacılar, psikolojik ölçümler ve sosyal olaylarla ilgili nicel araştırma yöntemlerine göre daha derinlemesine bilgi sağlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel2016).

Araştırmanın çalışma grubunu Hatay'da bulunan bir ortaokulun 6,7 ve 8.sınıf öğrencileri oluşturacaktır.

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin çiçekli bitkiler konusundaki kavramların ve görüşlerinin ortaya çıkarılması için çizme-yazma tekniği kullanılacaktır. Bu teknik öğrencilerin bir konudaki bilgilerinin kavramlarının ortaya çıkarılmasında önemli derecede etkilidir. Çizim var olan bilgiyi açığa çıkarmada diğer yöntem ve tekniklerden daha az zaman aldığı ve birçok bilgiyi bir arada sunduğu için oldukça etkilidir (Atasoy, 2004; Köse, 2008; Şahin, İpek ve Ayas, 2008). Bu amaçla Araştırmacılar tarafından, öğrencilerin kavramsal bilgi düzeylerini belirlemek, 'çiçekli bitkiler' konusundaki bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla öğrencilerden çiçekli bitki şekli çizmeleri ve çiçekli bir bitkinin organlarını göstermeleri istenecektir. Öğrencilere, çizim kâğıtlarına isim yazmalarının gerekmediği ve çizim sonunda kendilerine herhangi bir notun verilmeyeceği söylenecektir. böylelikle öğrencilerin düşüncelerini rahatca aktarabilecekleri bir ortam sağlanacaktır.

Öğrencilere bir A4 kâğıdı dağıtılarak çiçekli bitki nedir resmini çiziniz şeklinde soru sorulacaktır. Soru için 6 dakika verilecektir. Ayrıca, öğrencilere çiçekli bitkilerle ilgili fikirlerini özgürce ifade etmeleri ve bu konuda kendilerini sınırlandırmamalarının söylenmesi planlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenci çizimlerinin betimsel ve içerik analizi kullanılarak yapılacaktır. Öncelikle içerik analizi kullanılarak öğrencilerin çiçekli bitkiler konusundaki en sık tekrar edilen kavramlarla ilgili bir frekans tablosu oluşturulacaktır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için araştırmada ulaşılan temalar ve alt temalar söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediği araştırmacılar tarafından kontrol edilerek,tema ve alt tema kategorileriyle ilgili iç tutarlılıklar yazar tarafından sağlanacaktır.

Çizim konusunda ise öğrencilerin çizimleri betimsel analiz kullanılarak analiz edilecektir ve sonuçlara göre betimsel analiz tablosu oluşturulacaktır. Betimsel araştırmalar, bir durumu mümkün olduğunca mevcut haliyle tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda yaygın olarakbetimsel yöntem tarama modeli kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Bu çalışma ile öğrencilerin "çiçekli bitkiler" konusunda var olan öğrenmelerini, sahip oldukları kavramları ve konuyla ilgili mevcut olan kavram yanılgılarını öğrenmeyi hedefliyoruz.

Anahtar Kelimeler: Anahtar kelimeler: Çiçekli bitkiler, bilişsel yapı, çizme-yazma tekniği

Kaynakça

Atasoy, B. (2004). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri,* Ankara: Pegem Akademi.

Işık, E., & Çetin, G. (2014). 11. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları çevreye ilişkin görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching, 3*(2), 75-86.

Köse, S. (2008). Diagnosingstudentmisconceptions: usingdrawings as a researchmethod. *World AppliedSciencesJournal*, 3(2), 283-293.

Laugksch, R. (2000). ScientificLiteracy: A ConceptualOverview. *ScienceEducation*, 84(1), 71-94.

Strauss A. L. AndCorbin, J. (1990). *Basics of qualitativeresearch: Groundedtheoryproceduresandtechniques.*Newbury Park, CA: Sage.

Şahin, Ç., İpek, H. &Ayas, A. (2008). Students' understanding of lightconceptprimaryschools: a cross-agestudy. *Asia-Pacific Forum on Sciencelearningandteaching*, 9(1), 1-19.

Vance, K., Miller, K. andHand, B. (1995). Twoexamples of usingconstructivistapproachestoteachecology at themiddleschoollevel. *TheAmericanBiologyTeacher*, 37(4), 244-249.

White, R. T.,andGunstone, R. F. (1992). *Probingunderstanding*. London: TheFalmerPress.

Yağbasan, R., veGülçiçek, G. (2003). Fen öğretiminde kavram yanılgılarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 102-120.

YÖK/Dünya Bankası. (1997). *Fizik öğretimi*. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Ankara.

(11479) Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB)'nin Öğrenime Etkisi ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin TPAB Hakkındaki Görüşleri

TALİP KIRINDI GÜLSÜM DURMUŞ [1]

[1] *Kırıkkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Bilimsel bilginin katlanarak arttığı, teknolojik yeniliklerin büyük bir hızla ilerlediği, fen ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü günümüz bilgi ve teknoloji çağında, toplumların geleceği açısından fen ve teknoloji eğitiminin anahtar bir rol oynadığı açıkça görülmektedir (MEB, 2005, s.7).Modern bir öğrenme ortamı; insan gücü, teknoloji ve klasik araç gereçlerin daha etkili bir öğrenme gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesi ve tüm öğelerin hedeflere yönelik bir bütünlük içerisinde ele alınmasıyla gerçekleştirilebilir (Büyükkaragöz& Çivi, 1997). Mishra ve Koehler"e göre de (2006) öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerini geliştirmek öğretmen eğitiminin önemli amaçlarından biri olmalıdır. Teknoloji bilgisi yeterli düzeyde olan bir öğretmen alanıyla ilgili yazılımları, uygulamaları, internet sitelerini ders anlatımında yardımcı kaynak olarak ya da kendi alan bilgisini geliştirmede kullanır ve derse ait kazanımları kazandırması daha kolay olur. Fen kavramlarını öğretirken gerekli malzemenin tehlikeli ya da pahalı olması nedeniyle öğrencilere bilimsel kavramları öğretirken her zaman ilk elden deneyim kazandırma şansımız olmayabilir. Bu nedenle fen öğrenmede animasyonlar ve simülasyonlar kullanılan sanal öğrenme ortamları deneyler yaparak eleştirel düşünmeyi sağlar (Songer, 2007, s.483). Teknolojik araçları kullanmanın pedagojik yönünün öğretmenlere kazandırılması önem arz etmektedir (Akkoç, Özmantar ve Bingölbali, 2008). Yani öğretmenlere teknolojik araçları etkili bir şekilde kullanma becerisi kazandırmak, fen eğitimini teknoloji ile kaynaştırılmış olarak yapabilme açısından önemlidir. Öğretmenler teknolojik araçları kullanmayı bilebilir ancak bunu eğitimle dersin kazanımlarına uygun bir şekilde bağdaştırarak kullanması gerekir ki işte bu bilgiye **TPAB** denmektedir (Pierson, 1999; Niess, 2005). Teknoloji çağı olarak nitelendirilen çağımızda, fen ve teknoloji öğretmenlerinden teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir. Ancak, öğretmenlerin teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirmelerinin ön koşulunun kendilerinin teknoloji okuryazarı olmaları ve sahip oldukları teknolojik bilgileri alan ve pedagojik bilgileri ile birleştirerek, sınıf içi uygulamalarda etkili ve verimli bir şekilde kullanmaları gerektiği belirtilmektedir (Angeli&Valanides, 2009; Koehler&Mishra, 2008; Mishra&Koehler, 2006; Niess, 2008).

Bu çalışmamızda öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkileri araştırılmıştır. Aynı zamanda fen bilimleri öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgisi hakkında görüşleri incelenmiştir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- *Teknoloji derse entegre edilerek ders anlatıldıktan sonra öğrencilerin kazanımları edinme seviyeleri artar mı?*
- *TPAB kavram yanılgılarının önüne geçer mi?*
- *Fen bilimleri öğretmenleri TPAB hakkında yeterli bilgiye sahip midir?*
- *Fen bilimleri öğretmenleri teknolojiyi yeteri kadar kullanıyor mu?*
- *Fen bilimleri öğretmenleri teknolojik yönden sorunlarla karşılaşıyor mu?*

Araştırma Yöntemi

Çalışmamızda nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, insanın kendi sırlarını çözmek ve kendi çabasıyla biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından birisidir (Özdemir, 2010: 326). Üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır (Altunışık ve Diğerleri, 2010: 302). Araştırmamızın çalışma grubunu Kaman ilçesinde öğrenim gören 100 7.sınıf öğrencisi, Kırşehir ilinde ve Kaman ilçesinde görev yapmakta olan toplam 75 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır.

7.sınıf "Elektrik" konusu kazanımlarına uygun uzman görüşü alınarak 9 soruluk ön-test ve son-test hazırlanmıştır. Her soruda 2013 fen bilimleri dersi öğretim programına uygun farklı bir kazanım göz önünde bulundurulmuştur. Sorularda farklı teknolojik programlar kullanılmıştır. Ders içeriği crocodilephysics, PHET, powerpoint, paint, word, interactivephysics, eclipseCrossword, antropiteach gibi programlarla hazırlanmıştır. 7.sınıf 'Elektrik' ünitesi **7.6.1.4***(ampermetreyi devreye seri bağlar)*, **7.6.1.5***(voltmetreyi devreye paralel bağlar)*, **7.6.1.2** *(ampullerin seri ve paralel bağlandığı durumlardaki parlaklık farklarını devre üzerinde gözlemler ve sonucu yorumlar)*, **7.6.1.1***(seri ve paralel bağlamanın nasıl olduğunu keşfeder, seri ve paralel bağlı ampullerden oluşan bir devre şeması* çizer),**7.6.2.2***(elektrik enerjisinin ısı ve ışık enerjisine dönüşümü temel alan teknolojik uygulamalara örnekler verir. Güvenlik açısından elektrik sigortasının önemi üzerinde durulur),***7.6.2.3** *(elektrik enerjisinin hareket enerjisine dönüştüğünü kavrar. Robotların elektrik enerjisinin, hareket enerjisine dönüşümü temel alınarak geliştirildiği vurgulanır)*, **7.6.1.6***(bir devre elemanının uçları arasındaki gerilim ile üzerinden geçen akım arasındaki ilişkiyi deneyerek keşfeder)*,**7.6.2.1** (*elektrik enerjisinin ısı ve ışık enerjisine dönüştüğüne ilişkin deneyler yapar ve sonucu*

gözlemler), **7.6.1.7** *(ampullerin seri ve paralel bağlandığı durumlardaki parlaklık farklılığının sebebini elektriksel dirençle ilişkilendirir),*kazanımları ile ilgili sorular yöneltilmiştir(MEB, 2013, s.36-37).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kazanımlara ilişkin ön-test ve son-test sonuçları kıyaslandığında doğru cevap verenlerin sayısı;

- **7.6.1.4, 7.6.1.5, 7.6.1.1** kazanımlarında **%11**
- **7.6.2.2** kazanımında **%62**
- **7.6.1.6** kazanımında **%23**
- **7.6.2.1** kazanımında **%29**
- **7.6.1.7** kazanımında **%37**
- **7.6.1.2** kazanımında **%24** oranında artış göstermiştir.
- **7.6.2.3** kazanımına ilişkin sorunun sonucunda kavram yanılgısına düşme oranı **%18** oranında azalma göstermiştir..
- Hiçbir soruyu doğru cevaplayamayan öğrenci sayısı **%0** olmuştur. Bütün soruları doğru cevaplayan öğrenci sayısı da **%10** oranında artış göstermiştir.

Öğretmenlere uygulanan anket incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin genel anlamda TPAB konusunda bilgileri olmadığı gözlemlenmiştir.Teknolojiyi kullanmayan öğretmenler hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinden, alt yapı problemlerinden, zaman sorunundan, sınıfın kalabalık olmasından, internet bağlantısı sorunlarından, teknolojik gelişmelere yetişememekten yakınmaktadır. Teknolojiyi kullanan öğretmenler dersin daha somut hale geldiğini, daha fazla duyu organına hitap ettiğini, dersi zevkli hale getirdiğini, sınıf ortamında yapılamayan tehlikeli deneylerin çocuklara gösterilebildiğini, konu değerlendirmelerinde kolaylık sağladığını, motivasyon ve ilgiyi arttırdığını,deneyleri hızlı ve kolay şekilde gösterebildiklerini söylemişlerdir.

TPAB ile ders planı hazırlanıp öğrencilere sunulduğu zaman öğrencilerin kazanımları edinme düzeylerinin arttığı görülmüştür. Pedagojik alan bilgisi teknoloji ile harmanlanarak derse entegre edildiği zaman öğrenciler derse daha aktif katılmakta, onlara verilen bilgileri daha net ve kalıcı öğrenmektedir. Öğrencilerin daha az kavram yanılgısı yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin pedagojik bilgilerinin tek başına yeterli olmadığı da görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik alan bilgisi, öğrenme, TPAB (Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi), kavram yanılgısı, fen bilimleri

Kaynakça

Akkoc, H., Ozmantar, F. ve Bingolbali, E. (2008). Matematik Oğretmen Adaylarına Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Kazandırma Amaclı bir Program Geliştirme, 107K531 no'luTubitak Projesi.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Angeli, C. &Valanides, N.(2009).Epistemologicalandmethodologicalissuesfortheconceptualization, development, andassessment of ICT–TPCK: Advances in technologicalpedagogicalcontentknowledge (TPCK). *Computers&Education,* 52, 154 - 168.

Büyükkaragöz, S.S. & Cuma Çivi (1997). Genel Öğretim Metotları. İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.

Koehler, M. &Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In. AACTE committee on innovationandtechnology (Eds.), *Handbook of TechnologicalPedagogical Content Knowledge (TPCK) forTeachingandTeacherEducators*, (pp. 3-29). New York andLondon: Routledge

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı,* Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *İlköğretim fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı,* Ankara.

Mishra, P. andKoehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A newframeworkforteacherknowledge. *TeachersCollegeRecord*, 108(6), 1017-1054.

Niess, M. L. (2005) Preparingteacherstoteachscienceandmathematicswithtechnology: Developing a technologypedagogicalcontentknowledge.TeachingandTeacherEducation, 21, 509–523.

Niess, M. L. (2008). Guidingpre-service teachers in developing TPCK, In. AACTE Committee on InnovationandTechnology (Eds.), *Handbook Of TechnologicalPedagogical Content Knowledge (TPCK) ForEducators*(pp. 3-29). New York andLondon: Routledge.

Pierson, M. (1999).Technologypractice as a function of pedagogicalexpertise.(Doctoraldissertation, Arizona StateUniversity, 1999). UMI Dissertation Service, 9924200

Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,11(1), 323- 343.

Songer, N. B. (2007). Digitalresourcesversuscognitivetools: a discussion of learningsciencewithtechnology, In. S. K. Abell& N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on ScienceEducation*(pp. 471-491). London: Mahwah, NJ: Lawrence ErlbaumAssociates.

(11511) İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersinde Eleştirel Düşünme Eğilim Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

İJLAL AKMAN **NAZAN KAHRAMAN**

Özel İncirliova Teg Ege KolejiPamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Doktora Öğrencisi

Problem Durumu

Günümüz toplumlarında çağdaş dünyanın gereksinimlerini karşılayabilmek, beraberinde getirdiği problemlere akılcı çözüm yolları sunabilmek ve aynı zamanda yaşanılan yüzyıla ayak uydurabilmek adına; eleştirel düşünme, önemli bir yere sahiptir. Eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılan bu üst düzey düşünme becerisi, yarının toplumlarını oluşturacak öğrencilere yaşam boyu ışık tutacak bir kılavuzdur. Öğrencilerin eleştirel düşünme düzeylerinin araştırılması, yarının dünyasının nasıl şekilleneceği hususunda bir fikir edinilebilmesi açısından araştırmacılara ve eğitimcilere katkı sağlayabilir. Bununla birlikte bu çalışmayla farklı değişkenlere göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilim düzeyleri incelenerek belirlenen düzeylerin nasıl geliştirilebileceğine yönelik gerçekleştirilecek diğer çalışmalara ışık tutulabilir. Bu çalışmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde sahip oldukları eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı, kitap okuma alışkanlığı, karne notu, özel ders alma durumu, yazılı ve görsel iletişim araçlarını takip etme sıklığı, sosyal aktivitelere katılma sıklığı değişkenleri bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada "İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen billimleri dersinde eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, öğrencilerin cinsiyetine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?", "İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, öğrencilerin anne eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?", "İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen billimleri dersinde eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, öğrencilerin baba eğitim durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?", "İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, öğrencilerin kardeş sayısına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?", "İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?", "İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, öğrencilerin karne notuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?", "İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen billimleri dersinde eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, öğrencilerin özel ders alma durumuna bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?", "İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, öğrencilerin yazılı ve görsel iletişim araçlarını takip etme sıklığına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?", "İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde eleştirel düşünme eğilim düzeyleri, öğrencilerin sosyal aktivitelere katılma sıklığına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorularına yanıt aranmıştır. Bu çalışma, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencileriyl sınırlıdır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde sahip oldukları eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerinden (cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kardeş sayısı, kitap okuma alışkanlığı, karne notu, özel ders alma durumları, yazılı ve görsel iletişim araçlarını takip etme sıklığı, sosyal aktivitelere katılma sıklığı) etkilenme durumları incelenmiştir. Çalışma, betimsel araştırma yöntemi olan tarama modeline göre desenlenmiştir. Tarama modelleri, evren ile ilgili genel bir kanıya varmak amacıyla çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evrenin tümü veya evrenden alınacak bir grup, örnek, örneklem üzerinde yapılan düzenlemeleri ifade etmektedir (Karasar, 2005). Çalışmanın evrenini, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Aydın ilinde bulunan özel ve resmi ilköğretim okullarında öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılında Aydın ilindeki bir özel öğretim kurumunun sekizinci sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ile birlikte öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ölçülmesi amacıyla Ennis ve Millman (1986) tarafından geliştirilip Mecit (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan "Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X-The Cornell Critical Thinking Test Level X" kullanılmıştır. Cornell Eleştirel Düşünme Testi-Düzey X, 72 maddeden oluşan çoktan seçmeli test özelliğindedir. Uygulama, 2016-2017 eğitim ve öğretim yılının birinci döneminde 70 dakikalık süre içerisinde, bizzat araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verileri, SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Öğrencilerin sosyo-demografik özelliklere ve "Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey-X"ne ilişkin verileri, kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri analizi aşamasında "Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey-X" testinin güvenirlik katsayısı tekrar hesaplanmış, betimsel istatistiklerden yararlanılmış ve öğrencilere ait veriler frekans (f) ve yüzde (%) dağılımlarına göre hesaplanmış, veri dağılımlarının normalliği Kolmogorov-Smirnov testleri uygulanarak kontrol edilmiştir ve verilerin normal dağılım ölçütü olarak anlamlılık düzeyi; 0.05 olarak kabul edilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, tablolar yardımıyla yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda farklı değişkenler dikkate alındığında ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeylerinin istatiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anahtar kelimeler: Eleştirel düşünme, ilköğretim, fen bilimleri

Kaynakça

-Brandt, R. S. (1985). Comparing approaches to thinking. A. Costa (Ed.), *Developing Minds* (s. 244-246). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

-Doğanay, A. (2008). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

-Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanılgılar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(1), 57-74.

-Norris, S. P. (1985). Synthesis of research on critical thinking. *Educational Leadership,* 8,40-45.

-Nosich, G. (2012). Eleştirel Düşünme ve Disiplinlerarası Eleştirel Düşünme Rehberi. *Çev. B. Aybek), Ankara: Anı Yayıncılık.*

-Paul, R., & Elder, L. (2006). *Critical thinking: Learn the tools the best thinkers use*. Pearson/Prentice Hall.

-Seferoğlu, S. S., ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(30).

-Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Pegem A Yayıncılık.

-Şahiner-Alkın, S. ve Tuncay, N. (2015). Felsefe ve Eleştirel Düşünme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 5(2), 192-206.

-Yıldırım, C. (1997). Bilimsel Düşünme Yöntemi. 5. Basım. Ankara: Remzi Kitabevi.

7) Öğretmen Adaylarının

Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik İnançlarının Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

SERKAN BULDUR MUSTAFA ACAR FERHAT ÖMRAN TOPRAK
Cumhuriyet Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanların hayatlarındaki davranışlarını belirlemelerinde ki en önemli belirteç olarak kabul edilen inançlar (Bandura, 1997; Seferoğlu, 2007) kişinin düşünce ve davranışlarını doğrudan etkilemektedir (Richardson, 1996). İnançlar bireyin yaşantı sonucu kazanmış olduğu deneyimlerden oluşmaktadır (Al-Sharafi, 1998) ve inançlar insan davranışlarının önemli bir belirleyicisi olarak görülmektedir (Nespor, 1987). Bu bağlamda öğretmenlerin sahip oldukları inanç sistemlerinin de onların sınıf içi davranışlarını yöneten ve etkileyen önemli faktörlerden birisi olduğu söylenebilir (Genç, 2005; Şahin ve Karaman, 2013). Diğer bir deyişle öğretmenlerin inançları bakış açılarını, eylemlerini ve uygulamalarını doğrudan etkileyebilmektedir (Bauch, 1984; Ernest 1989; Rios 1996; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Genç (2005)'e göre inançlar, öğretmenlerin bireysel davranışlarını etkileyen en önemli faktörlerin başında gelmektedir ve öğretmenler sınıf içi uygulamalarını bilgi düzeylerinin yanı sıra sahip oldukları inançlara göre yürütmektedirler. Ölçme ve değerlendirmenin sınıf içi uygulamalarında etkili bir biçimde sürdürülebilmesi için öğretmenlerin bu alanda yeterli bilgiye ve yeterli bir beceriye sahip olmalarının yanında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme hakkında olumlu bir tutum geliştirmeleri ve gelişmiş bir inanç sistemine sahip olmaları da gerekir. Öğretmenler ölçme ve değerlendiremeye yönelik farklı inanç sistemlerine sahip olabilirler. Örneğin bir öğretmenin etkililiğine inandığı ölçme ve değerlendirme uygulamalarına farklı bir öğretmen inanmayabilir. Bazı öğretmenler öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve artırılmasında alternatif tekniklerin etkili olduğu düşünürken bazı öğretmenler ise geleneksel tekniklere inanabilirler. Yani öğretmenler farklı ölçme ve değerlendirme türlerine yönelik farklı inanç sistemleri geliştirebilirler. Sonuç olarak öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarının onların uygulamalarını ciddi bir şekilde etkilediği söylenebilir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme niteliklerinin yerine getirebilmesi için bu alana özgü bilgi ve becerilerinin yanında inançlarının ve tutumlarının da gelişmesi gerekliliği açıktır. Bu bağlamda, geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında gerçekleştirecekleri ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yönlendirecek olan inançlarının ve düşüncelerinin anlaşılması çok önemlidir (Şahin ve Karaman, 2013).

Bahsedilenler ışığında bu çalışmanın amacı; farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç düzeylerinin ortaya konmasıdır. Bu amaçtan yola çıkarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır;

1- Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç düzeyi puanları arasında;

a) Biçimlendirmeye yönelik değerlendirme

b) Düzey belirlemeye yönelik değerlendirme

c) Geleneksel değerlendirme

d) Alternatif değerlendirme faktörlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

2- Öğretmen adaylarının farklı ölçme ve değerlendirme türlerine ilişkin inanç düzeyi puanları arasında;

a) Cinsiyet b) Sınıf düzeyi c) Anabilim dalı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye yönelik inançlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, ilişkisel tarama modeli esas alınmıştır. Tarama modelleri, geçmişte var olan ve halen devamlılık durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 1995). Bu çalışmanın evrenini bir devlet üniversitesi'nin ilköğretim bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise 2015-2016 eğitim-öğretim yılında ilgili bölümün 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmada Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim dalından 132, Sınıf Öğretmenliği Anabilim dalından 58, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim dalından 57, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı 92, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim dalından 71 ve Türkçe Öğretmenliği Anabilim dalından ise 55 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmada çok aşamalı örnekleme tekniği kullanmıştır. İlk aşamada amaçsal örneklem yöntemlerinden birisi olan ölçüt örnekleme tekniği esas alınmıştır ve ölçüt olarak öğretmen adayının lisans programında yer alan "Ölçme ve Değerlendirme" dersini almış olması belirlenmiştir. İkinci aşamada ise kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği esas alınmıştır.Çalışmada veri toplama aracı olarak Genç (2005) tarafından geliştirilen 34 maddelik "Değerlendirmeye Yönelik İnanç Ölçeği (DYİÖ)" kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından ölçeğin Türk toplumundaki öğretmen

adayları örnekleminde gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçeğin son hali 27 madde olarak belirlenmiştir. DYİÖ'i 27 maddeden oluşmuş olup düzey belirlemeye yönelik, biçimlendirmeye yönelik, alternatif ve geleneksel değerlendirme olmak üzere ölçeğin orijinal halinde olduğu gibi dört faktörden oluşmaktadır. Katılımcıların ölçme ve değerlendirmeye yönelik inanç puanları ortalamalarının cinsiyetlerine, anabilim dallarına ve sınıf seviyelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde, MANOVA esas alınmıştır. Ancak anabilim dalı değişkenine ait verilerde MANOVA'nın varsayımlarının sağlanmaması nedeniyle alternatif testlerden olan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların farklı değerlendirme türlerine yönelik inanç düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan MANOVA testi sonuçları, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar olmadığını göstermiştir. Anabilim dalı değişkeni açısından farklılıkların incelenmesi amacıyla ise küresellik varsayımının sağlanmaması nedeniyle MANOVA testi yerine ANOVA testi esas alınmıştır. Test sonucuna göre sadece düzey belirlemeye yönelik değerlendirmede anabilim dalları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın Fen Bilgisi ile Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenliği puanları arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre Fen Bilgisi adaylarının düzey belirlemeye yönelik değerlendirmeye yönelik inanç düzeylerinin Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenliiği adaylarına kıyasla daha düşük bulunmuştur. Katılımcıların farklı değerlendirme türlerine ilişkin inanç düzeyi puanları yüksekten düşüğe doğru; biçimlendirmeye yönelik (X=4,22), alternatif (X =4,07), geleneksel (X=3,80) ve düzey belirlemeye yönelik değerlendirme (X=3,15) olarak sıralanmıştır. Katılımcıların farklı değerlendirme türlerine yönelik inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığının incelenmesi amacıyla tekrarlı ölçümler için ANOVA denenmiştir ancak küresellik varsayımı, yapılan Mauchly testi sonucuna göre sağlanmamıştır ($p<.05$). Bu nedenle çoklu değişken (multivariate) testleri kullanılmıştır. Test sonucunda katılımcıların farklı değerlendirme türlerine yönelik inanç düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu ve bu anlamlı farkların etki düzeyinin çok geniş olduğu (Wilks' Lambda=.56; $F(3,462)=120,60$; $p<.001$; eta-kare= .44) bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İnanç, ölçme ve değerlendirme, değerlendirmeye yönelik inanç, öğretmen adayı.

Kaynakça

Bauch, P. (1984). The impact of teachers' instructional beliefs on their teaching: Implications for research and practice. ERIC Dökümanı Servis Numarası:. ED252954.

Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: a model. *Journal of Education for Teaching. 15*(1), pp. 113–133.

Genç, E. (2005). *Development and validation of an instrument to evaluate science teachers' assessment beliefs and practice.* Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education, The Florida State University.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual*. New York, NY: Mc Graw Hill.

Rios, F. (1996). *Teacher thinking in cultural contexts.* New York: State University of New York Press.

Seferoglu, S. S. (2007). Professional teachingstandards: Thecase of Turkishteachercandidates. *World AppliedSciencesJournal, 2*(4), s. 412-419.

Şahin, Ç. ve Karaman, P. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim FakültesiDergisi 28*(2), 394-407.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 260–267.

(11561) Bilim ve Teknoloji Merkezlerinin İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersindeki Akademik Başarı ve Tutumlarına Etkisi

DİLEK ZEREN ÖZER **SEMA NUR GÜNGÖR**

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Abd.

Problem Durumu

Okul dışı öğrenme ortamlarından olan, Bilim ve Teknoloji Merkezleri, çocuk, genç ve yetişkinlere genel kabul görmüş bilimsel ilkeleri ve gerçekleri algılama yeteneğini, kavrayış ve anlama becerisini kazandırmayı görev edinen yaratıcı ve dinamik mekânlardır. Bu kuruluşlar, teknoloji, mühendislik, uzay bilimleri ve seyrek de olsa beşeri bilimler gibi alanlarda ziyaretçilerin yaratıcılıklarının ve hayal güçlerinin sınırlarını zorlamayı başararak, iyi eğitimli, meraklı, soru soran ve irdeleyen nesiller yetiştirilmesi konusunda önemli bir rol üstlenenirler. Bilim ve teknoloji merkezleri ziyaretçilerin fikir ve deneyimlerinden oluşan kendi hikayelerini oluşturmalarını ve kendi motivasyonlarına göre kendi yollarını seçmelerini sağlayan kuruluşlardır (Afonso ve Gilbert, 2006; Allen, 2004; Gregory ve Miller, 1998) Bu merkezleri ziyaret edenler eğlenceli ve keyifli vakit geçirirlerken, aynı zamanda bireysel öğrenmeleri gerçekleştirmektedir. Bilim ve Teknoloji merkezleri deneyerek, yaparak kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği ortamlardır. Sınıf içinde öğrenmenin aksine bu merkezlerinde gerçekleşen öğrenme, öğrenmede kullanılan yöntem ve elde edilen sonuçlar bakımından farklıdır. Bilim ve Teknoloji merkezlerinin sunduğu öğrenme etkinlikleri, sınıf içi öğrenmenin aksine gündelik yaşama ışık tutan, ziyaretçilerin hayal güçlerine sıkça başvurulan ve eğlenceli bir sosyal öğrenme ortamında gelişen çalışmalardır. Bu merkezlerde, farklı yaş gruplarının kişisel ve sosyal gelişimleri dikkate alınarak hazırlanan eğitim etkinliklerinde ziyaretçiye bilimi sevdirmek ve ziyaretçide var olan keşfetme isteğini artırmak hedeflenir. Bilim, teknoloji ve keşif merkezleri ziyaretçilerinin bilgi ve deneyimlerini artırıcı bir anlayışla sosyal bir öğrenme çevresi yaratmaktadır. Yaratılan bu sosyal öğrenme çevresinde ziyaretçiyi şaşırtmak, zihnini sorularla meşgul etmek ve yeni öğrenmeler sonucunda ziyaretçide özgüven oluşumunu sağlamak da Bilim ve Teknoloji Merkezlerinin temel amaçları arasındadır (Johnson, C. ASTC, 2008).

Ülkemizde, Bilim ve Teknoloji Merkezlerinin önemi, son yıllarda fark edilmiş ve bu tür merkezlerin yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Bu çalışmalardan Şentürk ve Özdemir (2014) METU bilim merkezinin ziyarete gelen ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin fene karşı tutumları üzerinde etkisi incelenmiş ve olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çığrık ve Özkan (2015) yapmış olduğu bir çalışmada Bilim ve teknoloji merkezlerinde yaparak yaşayarak öğrenme etkinlikleri ile 6. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini gelişip geliştirmediklerine bakmışlardır. Bilim ve teknoloji merkezlerine düzenli ziyaretlerin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Taşdemir, Kartal ve Özdemir (2014) ise bilim ve teknoloji merkezleri ile ilgili ve öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında bilim merkezleri ve müzeler bu tür okul dışı ortamlara katılan öğretmen adaylarının süreç boyunca tutum ve görüşlerini almışlardır. Öğretmen adaylarının fene karşı tutumlarının olumlu yönde olduğunu ve adaylar görüşlerinde yola çıkarak ziyaretler sonucunda elde ettikleri bilgilerin kalıcı olduğunu bu bilgileri kullanabilecekleri sonucuna ulaşmışlardır. Ertaş-Kılıç ve Şen 2014 yaptıkları çalışmada bilim ve teknoloji müzelerinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ve fizik dersine olan tutumları üzerindeki etkisini incelemeye çalışmışlar ve okul dışı fen aktiviteleri tarafından desteklenen eleştirel düşünme eğitiminin fizikte kullanılması, öğrencilerin eleştirel düşünme tutumlarını ve fizik dersine yönelik tutumlar geliştirebilecekleri sonucuna ulaşmışlardır.

Bilim ve Teknoloji Merkezlerinin şimdiye kadar okul dışı ortamlar olarak fen öğretiminde yeterince kullanılmaması veya kullanılamaması yapılan çalışmalarla az da olsa fikir vermektedir. Ancak, Türkiye'de bu tür okul dışı öğrenme ortamlarının özellikle fen öğretimine olan olumlu ya da olumsuz etkilerini ortaya koymak, öğrenci, öğretmenlerin ve velilerin bu konuda bilinçlenmelerini sağlayıcı, bu ortamlarda öğrenmenin kalıcılığını arttırıcı öğretim yöntemlerinin belirlenmesi gibi çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada, okul dışı öğrenme ortamlarından olan ve Bursa'da faaliyet gösteren, Bursa Bilim ve Teknoloji Merkezine gerçekleştirilen deney düzenek ve etkinlikleri ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin, fen bilgisi dersinde akademik başarılarına ve fen bilimlerine olan tutumlarına etkisinin incelenmesi ve bu ortamda gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin öğrencilerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Bursa ilinde bulunan Hatice Salih İlkokulu'nun 4. Sınıfında öğrenim gören toplam 56 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma bir araştırmadır. Yarı-deneme modellerinden eşitlenmemiş kontrol gruplu modelde yürütülen araştırma ön test-son test kontrol gruplu modele benzer şekilde desenlenmiştir. Rastgele seçilen deney grubu Bilim ve Teknoloji Merkezini bir gün süreyle ziyaret etmişler ve öğrencilerin merkezdeki deney düzeneklerini rehberler eşliğinde kullanmaları sağlanmıştır. Kontrol grubu ise okulda derslerini işlemeye devam etmişlerdir. Her iki gruba deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemin sonunda "Fen Bilimleri Dersi Başarı Testi" ve "Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" ön test ve son test

olarak uygulanmıştır. Ayrıca, uygulama sonunda deney grubu öğrencilerine Bilim ve Teknoloji Merkezi Gezisi Görüş Anketi uygulanmıştır. Uygulamaya katılan 56 öğrencinin 30'u kız 26'sı da erkektir. Bu çalışmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi, "4. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Başarı Testi" olarak adlandırılan ve öğrencilerin Bursa Bilim ve teknoloji Merkezinde yer alan deney düzeneklerinin içerdiği kavram, teori ve yasaların öğrenciler tarafından hem ön bilgi düzeylerini öğrenmek ve hem de uygulama sonunda başarı düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanmış bir ölçme aracıdır. Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği şeklinde adlandırılan ikinci ölçme aracı, Bilim ve Teknoloji merkezinin öğrencilerin tutumları üzerinde herhangi bir değişme meydana getirip getirmediğini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Üçüncü ölçme aracı ise deney grubu öğrencilerinin gezi sonrasında Bilim ve Teknoloji Merkezi ve merkezde bulunan deney düzenekleri hakkındaki görüşlerini almak amacıyla kullanılan Bilim ve Teknoloji Merkezi Gezisi Görüş Anketidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak, tek seferlik Bilim ve teknoloji merkezi ziyaretlerinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında fen bilimleri dersi akademik başarıları ve fen bilimlerine karşı tutumlaran açısından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak, Bilim ve Teknoloji Merkezi Gezisi Görüş Anketinde öğrencilere *"Bilim ve Teknoloji Merkezine tekrar gelmek ister misiniz?"* şeklinde soru sorulmuş deney grubunda buulunan öğrencilerin tamamı merkeze tekrar gelmek istediklerini belirtmişlerdir. Nedeni sorulduğunda "çok eğlenceli, çok eğlendim, çok güzel olduğu için." gibi ifadelerle görüşlerini bildirmişlerdir. Bu Ayrıca, Bilim ve Teknoloji Merkezine tekrar gitmek istediklerini, hortumun oluşması, elektrik düzenekleri ve farklı enerji türlerinin tanıtımının yapıldığı deney düzeneklerini daha çok beğendiklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Bilim ve Teknoloji Merkezleri, Okul Dışı Öğrenme Ortamları, İlkokul

Kaynakça

Allen, S. (2004). Designs for learning: Studying science museum exhibits that do more than entertain. Science Education, 88, S17–S33

Ana S. Afonso & John K. Gilbert (2006) The Use of Memories in Understanding Interactive Science and Technology Exhibits, International Journal of Science Education, 28:13, 1523-1544, DOI: 10.1080/09500690600768828

Çığrık, E. ve Özkan, M. (2015) The Investigation of The Effect of Visiting Science Center on Scientific Process Skills, In 7th World Conference on Educational Sciences, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 25 July 2015, 197, 1312-1316 DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.405

Gregory, J., & Miller, J. (1998). Science in public: Communication, culture, and credibility. Cambridge, MA: Perseus.

Şentürk, E. & Özdemir, Ö. F. (2014) The Effect of Science Centres on Students' Attitudes Towards Science, International Journal of Science Education, Part B, 4:1, 1-24, DOI: 10.1080/21548455.2012.726754

Taşdemir, A., Kartal, T. ve Özdemir, A. M. (2014) Using Science Centers and Museums for Teacher Training in Turkey, Asia-Pacific Edu Res, 23(1), 61–72.

(11571) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Temel Astronomi Konularına İlişkin Kavramsal Anlama Düzeylerinin Uzamsal Akıl Yürütme Becerileriyle İlişkisi

PELİN ERTEKİN — *İnönü Üniversitesi*

MUSTAFA SERDAR KÖKSAL — *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Uzamsal akıl yürütmeye yönelik ilk çalışmalar, Piaget ve Inhelder (1956)'in çocukluk gelişimi ve görsel-uzamsal düşünme üzerine gerçekleştirdikleri araştırmalardır. Piaget'nin oluşturduğu modele göre bireylerde üst düzey düşünme becerileri, uzamsal akıl yürütme becerileri ile eş zamanlı olarak gelişim göstermektedir. Uzamsal akıl yürütme uzay, konumlandırma, dönme, hareket ve perspektif ile ilişkili bir veriye dayalı düşünme şekli ya da uzaklık içeren harita ve model gibi konularda düşünmemize olanak sağlayan beceriler olarak tanımlanabilir (Heyer, Slater ve Slater 2012). Uzamsal akıl yürütme becerisi ise, iki boyutlu olarak sunulan nesneleri üç boyutluya çevirme ya da döndürme becerisi anlamına gelmektedir (Barnea ve Dori, 1999).

Uzamsal akıl yürütme bilimsel birçok kavramın anlaşılmasında önemli bir yere sahiptir (Battersby, Golledge, ve Marsh; 2006; Sanchez ve Wiley, 2007). Kozhevnikov, Motes, ve Hegarty (2007) yüksek düzeyde uzamsal akıl yürütebilen bireylerin bilimsel ilkelere ilişkin kavramsal bilgilerini geliştirebildiklerini belirtmişlerdir. Öte yandan uzamsal akıl yürütme becerisi yeterli düzeyde olmayan bireyler ise bu becerinin kullanımını gerektiren farklı bilim dallarına ait konuları anlamlandırmada sorun yaşayabilmektedirler (Barnea ve Dori, 1999; Padalkar ve Ramadas, 2011). Bu bilim dalları arasında yer alan astronomide, çoğunlukla gök cisimlerinin konumlarının ve hareketlerinin açıklanmasına odaklanılması açısından uzamsal akıl yürütme becerisi önemli bir role sahiptir (Bretones ve Neto, 2011; Heyer,Slater ve Slater 2012). İncelenen literatürde uzamsal düşünme becerilerinin astronomi kavramlarının anlaşılması ile ilişkisinin araştırıldığı sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Rudmann, 2002; Kikas, 2006). Rudman (2002), lisans öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin uzamsal düşünme becerilerinin Güneş sistemi içerisinde yer alan gök cisimlerinin hareketlerini anlamaları üzerine etkisini araştırmıştır. 18 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada veri toplama aracı olarak katılımcıların uzamsal düşünme becerilerini ölçmek için küp karşılaştırma testi ve astronomi bilgilerini ölçmek için ise astronomi anketi ve yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, uzamsal düşünme becerisi ile astronomiye yönelik problem çözme becerisi arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kikas (2006), 176 ilköğretim öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin sözel ve görsel-uzamsal düşünme becerilerinin Dünya'nın hareketleri konusunun anlaşılması üzerine etkisini araştırmıştır. Veri toplama aracı olarak mülakatların kullanıldığı araştırma sonucunda sözel ve görsel-uzamsal düşünme becerilerinin öğrencilerin astronomi bilgilerini öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Fen bilimleri 5, 6, 7 ve 8 dersi programında yer alan temel astronomi konularının uzamsal akıl yürütmeye ilişkin becerileri içermesi nedeniyle zengin öğrenme ortamları ve süreçlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle Fen Bilimleri öğretmenleri, bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesi için gerekli öğretim ortamlarının sağlanmasında kritik bir role sahiptir. Öte yandan incelenen literatüre göre çalışmaların çoğunda bireylerin daha çok astronomi bilgi düzeylerinin belirlenerek tek bir duruma odaklanıldığı görülmektedir. Ayrıca farklı uzamsal akıl yürütme testlerindeki soruların ve sorularda yer alan geometrik şekillerin günlük yaşamın kurgusundan uzak bir yapı gösterdiği anlaşılmaktadır.

Buradan hareketle araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının temel astronomi konularına yönelik kavramsal anlama düzeyleri ve uzamsal akıl yürütme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla geliştirilen iki farklı ölçme araçlarından birincisi açıklama odaklı olması, ikincisi ise diğer testlerden farklı bir model sergileyerek bireylerin en yakınından en uzağına doğru yer alan nesneleri içermesi açısından önemli bir yere sahiptir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının temel astronomi konularına yönelik kavramsal anlayışları ile uzamsal akıl yürütme becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması amacıyla iki farklı ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme araçlarının güvenirlik ve geçerlilik çalışmalarını gerçekleştirmek amacıyla İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında 2013-2014 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 181 Fen Bilgisi Öğretmen Adayı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde uygun örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Çalışma grubunun sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin betimsel analizi Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Betimsel İstatistikleri

Sınıf Seviyesi	f	%
1. Sınıf	47	26,0
2. Sınıf	43	23,8
3. Sınıf	55	30,4
4. Sınıf	36	19,9
Cinsiyet		
Bayan	142	78,5
Erkek	39	21,5
Toplam	181	100

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Temel Astronomi Konularına Yönelik Kavramsal Anlayış Testi (KAT)" ve "Zihinsel İmge Odaklı Uzamsal Akıl Yürütme Becerisi Testi (UAYBT)" isimli iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Her iki testin kapsam ve görünüş geçerliği uzmanlar ve oluşturulan belirtke tabloları ile, yapı geçerliliği ise her iki testte yer alan soruların ayırt edicilik indeksleri hesaplanarak 0.20'nin altında maddelerin testlerden çıkarılmasıyla sağlanmıştır. Geliştirilen testlerin güvenirlik çalışması için her iki testin KR-20 iç güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Sonuç olarak 30 soruluk UAYBT'nin KR-20 güvenirlik katsayısı .75, 15 soruluk KAT'ın ise .57 olarak belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen her iki testte yer alan soruların analizi için ITEMAN madde analiz programı, çıkarımsal istatistik analizleri için ise SPSS21 paket programından faydalanılmıştır. SPSS paket programında KAT ve UAYBT'de yer alan her bir doğru cevap "1", yanlış cevap "0" olarak kodlanmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının temel astronomi konularına yönelik kavramsal anlayışları ile uzamsal akıl yürütme becerileri arasındaki ilişki basit doğrusal regresyon analizi ile test edilmiştir. Çıkarımsal istatistik analizlerinde alfa değeri 0.05 olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının UAYBT ile bu testin statik (UAYBT-S) ve dinamik (UAYBT-D) boyutlarından ve KAT'tan elde ettikleri ortalama puanların betimsel analizi Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

KAT ve UAYBT Betimsel Analiz Sonuçları

	N	$\bar{x}$	ss	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık
UAYBT	181	14.9	4.90	4	27	.344	.443
UAYBT-S		9.13	3.24	2	16	.478	.392
UAYBT-D		5.84	2.19	1	12	.111	.365
KAT		7.35	2.58	1	15	.344	.443

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların UABYT'nin statik ve dinamik alt boyutlarına ilişkin puanlarının ortalamaları sırasıyla 17 puan üzerinden 9.13 ve 13 puan üzerinden 5.84 olarak ve KAT'a ilişkin puan ortalamasının 15 puan üzerinden 7.35 olarak belirlenmiştir.

Fen Bilgisi Öğretmen Adayları'nın uzamsal akıl yürütme becerilerinin temel astronomi konularına yönelik kavramsal anlayış düzeylerini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı	Değer	B	Standart Hata	β	t	p	Kısmi r
UAYBT	Sabit	5.106	.59	-	8.556	.000	-
	UAYBT	.15	.04	.284	3.961	.000	.284
	R^2			.08			
	F			15.686			
UAYBT-S	Sabit	5.581	.561	-	9.954	.000	-
	UAYBT-S	.194	.05	.243	3.355	.000	.243
	R^2			.06			
	F			11.256			
UAYBT-D	Sabit	5.464	.52	-	10.326	.000	-
	UAYBT-D	.323	.08	.274	3.812	.000	.274
	R^2			.08			
	F			14.532			

Tablo 3'e göre katılımcıların uzamsal akıl yürütme becerileri (UAYB), temel astronomi kavramsal anlama düzeylerini anlamlı ve pozitif yönde bir şekilde yordamaktadır. Ayrıca ölçme araçlarında elde edilen puanların analizi sonucunda, fen bilgisi öğretmen adaylarının, statik (UAYB-S) ve dinamik (UAYB-D) uzamsal akıl yürütme becerilerinin temel astronomi konularına yönelik kavramsal anlama düzeylerini anlamlı ve pozitif yönde bir şekilde yordadığı görülmektedir. Bu durum sonucunda uzamsal akıl yürütme becerilerinin gelişmiş fen bilgisi öğretmen adaylarının temel astronomi konularına ilişkin gelişmiş kavramsal anlama düzeyine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum Heyer, Slater ve Slater (2012)'in temel astronomi dersi alan üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri deneysel çalışmalarında, öğrencilerin uzamsal akıl yürütme becerileri ile astronomiye ilişkin kavramsal bilgileri arasında ilişkinin olduğuna yönelik elde ettiği bulgusunu destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Fen bilgisi Öğretmen Adayları, Astronomi Konularına İlişkin Kavramsal Anlayış, Uzamsal Akıl Yürütme Becerisi

Kaynakça

Barnea, N., & Dori, Y. J. (1999). High-school chemistry students' performance and gender differences in a computerized molecular modeling learning environment. *Journal of Science Education and Technology*, *8*(4), 257–271.

Battersby, S. E., Golledge, R.G., & Marsh. (2006). Incidental learning of geospatial concepts across grade levels: Map overlay. *Journal of Geography, 105*(4), 139-146.

Bretones, P.S., & Neto, J.M. (2011). An analysis of papers on astronomy education in proceedings of IUA meetings from 1988 to 2006. *Astronomy Education Review*, *10*, 1-9.

Heyer, I., Slater, S. J., & Slater, T. F. (2012). *Establishing the empirical relationship between non-science majoring undergraduate learners' spatial thinking skills and their conceptual astronomy knowledge*. Laramie, WY: University of Wyoming.

Kikas, E. (2006). The effect of verbal and visuo-spatial abilities on the development of knowledge of the earth. *Research in Science Education, 36*(3), 269–283.

Kozhevnikov, M., Motes, M.A., & Hegarty, M. (2007). Spatial visualization in physics problem solving. *Cognitive Science, 31*(4), 549-579.

Padalkar, S., & Ramadas, J. (2011). Designed and spontaneous gestures in elementary astronomy education. *International Journal of Science Education, 33*(12), 1703–1739.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space.* London: Routledge & K. Paul.

Rudmann, D. S. (2002). Solving astronomy problems can be limited by ıntuited knowledge, spatial ability, or both. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1-5 Nisan 2002, New Orleans.

Sanchez, C. A., & Wiley, J. (2007). Spatial abilities and learning complex scientific topics. *Proceedings of the* 29' *Annual Conference on the Cognitive Science Society.*

(11576) Ortaokul öğrencilerinin "Alyuvar akyuvar ve kan pulcuklari" kavramları hakkındaki metaforik algilari

CANSU YOĞUN — *Milli Eğitim Bakanlığı*

SERPİL KALAYCI — *Mustafa Kemal Üniversitesi*

Problem Durumu

Fen Bilimleri eğitiminde hedeflenen bilişsel gelişim seviyesine ulaşmada kavram öğretimi önemli bir yer tutar. Kavram öğretimi fen bilimleri eğitiminin önemli yapı taşlarından biridir. Kavram öğretimi sağlanmadan yapılan fen bilimleri öğretimi bir ayağı aksak ilerleme gösterir. Bu sebeple fen bilimleri öğretimi gerçekleştirilirken kavram öğretimine de gerekli önemin verilerek uygun yöntem ve tekniklerle öğrencilere sunulması fen bilimleri eğitiminde genel amacımız olan bilim okur yazarı yetiştirme konusunda bizlere yardımcı olur.

Her öğrencinin birer birey olarak farklı ilgi, yetenek, zeka ve hazır bulunuşluk düzeyleri bulunmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde bu bireysel farklılıkları göz ardı edebilmemiz mümkün değildir. Öğrencilerin hepsinin aynı düzeyde olduğunu, aynı yaşantılardan geçtiğini, hazır bulunuşluk seviyelerinin aynı olduğunu düşünerek bir öğrenme ortamı hazırlamak boşa zaman kaybından başka bir şey değildir. Bu özelliklerin her biri bizim için öğrencilerin bireysel farklılıklarını ifade eder.

Bizler eğitimci olarak eğitim ortamını, yöntem ve tekniklerini düzenlerken bireysel farklılıkları gözeterek uygun ortam ve yöntemleri seçer, uygularız. Günümüzün çağdaş eğitim kuramı yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun çok sayıda öğretim yöntem ve tekniği kullanılmaktadır. Bu yöntem ve tekniklerden biri de metafor tekniğidir. Bu teknik ile öğrenciler sahip oldukları, kendilerine özgü ifadeler ve somut durumlarla yeni öğrendiği soyut kavramlar arasında bağlantı kurarak yeni öğrenmelerini içselleştirirler.(Saban,2005)

Metafor tekniğinin öğrenme ortamında bize motivasyonu artırmak, bilişsel ve duyuşsal gelişimi iyileştirmek, kalıcı öğrenmeler sağlamak, isteksizliği ortadan kaldırarak hazır bulunuşluğa katkı sağlamak, yaratıcı düşünceyi geliştirmek gibi yararlar sağlamaktadır.(Arslan ve Bayrakçı, 2006; Fretzin, 2001; Hanson, 1993; Osborn, 1997; Sanchez, Barreiro & Moojo, 2000)

Bir olgunun metafor olarak kabul edilebilmesi için olgunun gerekçesi ile birlikte kendisinin bağlantı kurulan kavram ile belli bir uygunluğa ulaşabilmesi gerekmektedir. (Forceville (2002))

Metaforik olguları inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır. Fakat "alyuvar, akyuvar ve kan pulcukları" üzerine öğrencilerin geliştirdikleri metafor yapılarını inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmamızın amacı, ilkokul öğrencilerinin 6. 7. ve 8. Sınıf kazanımlarına ait alyuvar, akyuvar ve kan pulcukları kavramları üzerine geliştirdikleri metafor yapılarına ulaşmak ve metaforik yapıların kalıcılığını öğrenmektir. Bu anlamda araştırmamızla aşağıdaki temel problemlere cevap aramaktayız.

1. Metaforik yapılar fen bilimleri öğretiminde ulaşılması hedeflenen genel amaca yardımcı olmakta mıdır?
2. Metaforik yapılar fen bilimleri öğretiminde gerekli kalıcılığı sağlamakta mıdır?
3. Öğrenciler "alyuvar, akyuvar ve kan pulcukları" kavramlarını metaforik yapıları kullanarak yeterince içselleştiriyorlar mı?

Araştırma Yöntemi

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılacaktır. Nitel araştırma yöntemleri; algıların ön planda olduğu, olayların doğal ortamında gerçekçi biçimde bir bütün olarak ortaya konulduğu araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır.

Nitel araştırma yöntemleri daha çok 3 şekilde yapılmaktadır.

1. Gözlem
2. Görüşme
3. Yazılı materyallerin incelenmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 40 – 41)

Bu araştırmada öğrencilerin bilişsel durumlarını oluşturacakları metaforik ögelerden saptamaya çalışacağız.

Araştırmamızın çalışma grubu Hatay'ın Altınözü ilçesinde Toprakhisar Ortaokulunda eğitim gören 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşturulması planlanmaktadır. Çalışmada bu öğrencilerden 6. sınıf kazanımlarına ait olan "alyuvar, akyuvar ve kan pulcukları" kavramlarını içselleştirmiş olmalarına bağlı olarak bu kavramlara ait metaforik yapılar sunmaları istenecektir. Bu teknik ile öğrencilerden istenen bu kavramları kendi ilgi, beceri ve tutumlarına bağlı olarak yaratıcı düşünceleri ile daha somut ögelerle ilişkilendirmeleri istenecektir.

Öğrencilere bu çalışmadan kendilerine not verilmeyeceği belirtilecektir. Ayrıca çalışmayı olumsuz etkileyebileceği göz önünde bulundurularak çalışma kağıtlarına isim yazmamaları söylenecektir.

Öğrencilere bir A4 kağıdı üzerinde 3 soru yöneltilecektir. Bu sorulara yanıt verebilmeleri için 30 dakika verildiği belirtilecektir. Bu sorular;

1. Alyuvarlar …… gibidir. Çünkü ……..
2. Akyuvarlar ……. gibidir. Çünkü ……..
3. Kan pulcukları ……. gibidir. Çünkü ……

Öğrencilerin gerekçesini belirtebildikleri sürece yazacakları her ögede özgür oldukları belirtilecek ve yapacakları benzetmelerin gerekçelerini açık ve net ifade etmeye özen göstermeleri nasihat edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

BEKLENEN SONUÇLAR

Öğrencilerin kurdukları metaforlarla onları birer birey olarak birbirinden ayıran çevresel ve ruhsal faktörler birbirinden bağımsız değildir. Yaşadıkları fiziki çevre, kültürel yapılar, ilgi ve yetenek alanları, yaşantıları ve hazırbulunuşluk düzeyleri bu metaforları kurarken etkisi altından oldukları birer kavram olmaktadır. (Kovecses, 2002)

Metafor kullanılarak sağlanan öğrenmeler daha kalıcı olmaktadır. (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Bizim bu çalışmadaki beklentimiz metaforik yapılar kurarak fen bilimleri dersinde öğrenilen kavramların kalıcılığını ortaya koymaktır.

Öğrencilerimizden alacağımız dönütlerde verdiğimiz 6. Sınıfa ait kavramların metafor kurabilen öğrencilerin 7. ve 8. sınıfta da bu kavramları hatırlayabileceğini görmeyi hedefliyoruz. Bu da bize öğrencilerin metafor tekniği ile fen bilimleri dersinde öğrendikleri kavramların kalıcılığı hakkında bilgi verecektir. Buradan metafor tekniğinin fen bilimleri dersinin genel amacı olan öğrencilerin merak eden, sorgulayan, aktif öğrenme tekniklerini kullanan bir birey durumuna getirilmesi konusunda bir köprü kullanabileceğini görmeyi hedefliyoruz.

Anahtar Kelimeler: Alyuvar akyuvar kan pulcuklarini metafor

Kaynakça

KAYNAKLAR

Arslan M. M. ve Bayrakçı M. (2006). “Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-ÖğretimAçısından İncelenmesi.” *Milli Eğitim, 171,* 100-108.

Forceville, C. (2002). The identification of target and source in pictorial metaphors. *Journal of Pragmatics*, *34*, 1-14.

Fretzin, L. (2001). “Metaphors in Teaching.” http:lrs.ed.uiuc.edu/students/ fretzin/ EPL11q5Metaphors.htm (Erişim Tarihi: 10.02.2011)

Hanson, L. (1993). “Affective Response to Learning via Visual Metaphor.” *Annual Conference of the International Visual Literacy Association,* October 13-17, New York.

Kovecses, Z. (2002). *Metahpor: A practical introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Osborn, M. (1997). “The Play of Metaphors”. *Education,* 118 (1).

Saban, A., Koçbeker, B. N. & Saban, A. (2005). “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar”, *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi,* Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 28-30 Eylül.

Sanchez, A., Barreiro J. M. & Maojo V. (2000). “Desing of Virtual Reality Systems for Education: A Cognitive Approach”. *Education and Information Technologies, Vol: 5, No:4.*

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6.Baskı).Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zeren, M. G. (2015). Üniversite öğrencilerinin gözü ile coğrafya eğitimcisi: Bir olgubilim araştırması. *Eastern Geographical Review, 33*, 189–208.

(11586) 7. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde "Gözün Yapısı" Konusunda Antropi Teach Programının Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi

GAMZE ALP SELİN DEMİRKIRAN REFİK BAĞIŞLAYAN BARIŞ BAŞAK DİLEK ZEREN ÖZER [2]

Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye'de örgün eğitimde bilgisayar eğitimine yönelik çalışmalar 1984 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1100 mikrobilgisayarın orta öğretim kurumlarına alınmasıyla başlamıştır. Daha sonraları ise bilgisayar eğitimi yerine bilgisayarın bir eğitim aracı olarak kullanıldığı bilgisayar destekli eğitim uygulamalarının başlatılması uygun görülmüştür. 12-13 Ekim 1987 tarihlerinde İstanbul'da "Türkiye'de Bilgisayar Destekli Eğitim Konferansı" düzenlenmiştir. Türkiye'de bilgisayar destekli eğitim çalışmaları ilk olarak bu konferansta devlet eğitim sektörü temsilcileri ve yabancı uzmanlar görüş alışverişinde bulunmuşlardır. Aynı toplantıda dönemin Başbakanı tarafından belirtilen "Bilgisayar Destekli Eğitimde Bir Milyon Bilgisayar" hedefi Türkiye'de bilgisayar destekli eğitime verilen önemin bir göstergesi olmuştur. Bilgisayar destekli eğitim konusunda 5-6 Ağustos 1989 tarihlerinde İstanbul'da toplanan "BDE Birinci Danışma Kurulu'nda uygulama modeli, yazılım, öğretmen yetiştirme, donanım ve BDE deneme planlanması konuları tartışılmıştır. 26-27 Haziran 1990 tarihlerinde İstanbul'da toplanan "BDE Projesi Değerlendirme ve Danışma Kurulu II. Toplantısı'nda ise Bakanlığın hedefleri doğrultusunda BDE'e yapılan ve yapılacak yatırımlar görüşülmüştür. Bilgisayarın eğitimde kullanılma çalışmalarının başlatıldığı 1984-1990 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumlarında yaklaşık 5000 adetlik bilgisayar potansiyeli oluşturulmuştur. Mart 1990'da Milli Eğitim Bakanlığı ile Dünya Bankası arasında imzalanan Milli Eğitim Projesi ile milli eğitimin hedeflerinden biri yeni enformasyon ve iletişim teknolojilerinin eğitim sistemine uygulanması olan bu proje çerçevesinde 53 lisede bilgisayar okur-yazarlığı ve bilgisayar destekli eğitim hedeflenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim kurumları Genel Müdürlüğü'nün 14 Ağustos 1991 tarih ve 60606 sayılı yazısı ile özel okul ve dershanelerde bilgisayarın eğitim-öğretim ve yönetim faaliyetlerinde kullanılması gerekli görülmüştür. Öte yandan Milli Eğitim Bakanlığı, bilgisayar destekli eğitimin önemli bir bütünleyici olan yazılım konusunda 1989-1990 öğretim yılında 37 ders için 2000 saatlik yazılım ve 1990-1991 döneminde de 5000 saatlik yazılım gerçekleştirilmiştir (Odabaşı, 1998).

Milli Eğitim Bakanlığı ve Ulaştırma Bakanlığı'nın 22 Kasım 2010 tarihinde ortak olarak yönettiği Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi ile okullar da teknolojik alt yapı çalışmaları (etkileşimli tahta, internet ağ bağlantısı, EBA vb.) yapılmış ve öğrencilere tablet dağıtılarak eğitimde kalitenin artırılması hedeflenmiştir (Akgün, Yılmaz ve Seferolu, 2011). FATİH Projesi ile tablet dağıtımı, kullanılacak e-içeriklerin hazırlanması ve akıllı tahtaların eğitime kazandırılması bakımından yurt dışında uygulanan eğitimde teknoloji politikalarından farklılık göstermiştir (Tekin ve Polat, 2014). Okullarda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını kısıtlayan etmenlerin başında donanım, yazılım ve teknik destek eksikliği gelmektedir (Göktaş, Gedik ve Baydaş, 2013) . FATİH Projesi kapsamında okullardaki tüm dersliklere altyapı hizmetleri kurulmuştur. Dersliklere etkileşimli tahta (LED ekran, etkileşimli tahta bilgisayarı, beyaz tahtadan oluşan düzenek) ve kablolu internet bağlantısı sağlanmıştır. Böylece FATİH projesiyle okullarda EBA ve akıllı tahtada bulunan eğitim programları da eğitim-öğretim hayatına geçmiştir. FATİH projesiyle okullarda kullanılan eğitim programlarının seçiminde amaca uygunluğunun yanı sıra, eğitsel ve kullanışlı olması da önemli bir ölçüt olmuştur. Bu ölçütler yazılımın güvenilirliği ve geçerliliğini artırmasını sağlamıştır. Ülkemizde de öğrenme ve öğretmenin kalitesini artırmak için eğitimde kullanılan eğitim programlarını geliştirilmesi Türk eğitim sisteminin temel gereksinimi olmuştur (MEB, 2016).

Bu çalışmayla, FATİH projesiyle birlikte okullarda kurulan akıllı tahtalar da bulunan programlardan biri olan Antropi Teach programı ile oluşturulan dijital materyallerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin araştırılması ve bu materyaller ile ilgili öğrencilerden görüşlerin alınması amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problem cümleleri şunlardır;

1. Fen bilimleri 7. Sınıfta Antropi Teach programının kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerinin başarısına etkisi nedir?

2. Kontrol ve deney gruplarının fen bilimleri dersi başarıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Antropi Teach programının uygulandığı deney grubunun ön-test ile son-testlerindeki akademik başarı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

4. Geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubunun ön-test ile son-testlerindeki akademik başarı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma Bursa ili, Osmangazi ilçesinde bulunan Şehit Jandarma Er Bahadır Aydın Ortaokulu (55 öğrenci-27deney,28 kontrol), Necip Fazıl Kısakürek Anadolu İmam Hatip Lisesi (57 öğrenci- 28 deney, 29 kontrol), 80.Yıl Cumhuriyet Ortaokulunda (56öğrenci-28 deney, 28kontrol) öğrenim gören ve 83 ü deney 85 i kontrol grubu olmak üzere toplam 168 kişiden oluşan 7.sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Model olarak ön test -son test kontrol gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem; kişilerin deney ve kontrol gruplarına gönderilmesinde rastgele dağılımın kullanılmadığı bir

deney yaklaşımını içeren tasarımdır. Araştırmada iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Birincisi "Gözün Yapısı" ile ilgili akademik başarı testi, ikincisi ise Antropi Teach programı ile oluşturulan dijital materyaller ile ilgili öğrencilerin görüşlerinin alınmasının amaçlandığı açık uçlu sorulardan oluşan ankettir. Bu ankette, öğrenciere, Antropi Teach uygulamasını ve hazırlanan materyalleri sevip sevmediklerini, beğendikleri ve beğenmedikleri yönleri, tekrar bu uygulamanın kullanılmasını isteyip istemedikleri gibi sorular yöneltilmiştir. "Gözün Yapısı" konusu, kontrol grubu öğrencilerine fen bilgisi öğretmeni tarafından düz anlatım metodu ile, deney grubu öğrencilerine ise fen bilgisi öğretmeni tarafından bilgisayar destekli Antropi Teach uygulamasıyla anlatıldı. Öğrencilerin konu ile ilgili bilgi seviyelerinde değişme olup olmadığını saptamak amacıyla "Gözün Yapısı" Başarı Testi ön test-son test şeklinde uygulanmıştır. Elde edilen nicel veriler SPPS paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Nitel veriler içerik çözümlemesiyle yorumlanmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada duyu organlarından göz konusunda, Antropi Teach programı kullanılarak öğrencilerin Fen bilimleri dersinde akademik başarılarına etkisi araştırılmıştır.Son teste göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grupları arasında ortaya çıkan bu anlamlı fark, bir akıllı tahta uygulaması olan Antropi Teach'in öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etki yaptığını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar, Fen Bilimleri dersi dışındaki alanlarda yapılan akıllı tahta ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişkiyi gösteren araştırmaları destekler niteliktedir (Tataroğlu,2009;Önder,2015; Gençoğlu, 2013). Ankettten elde edilen sonuçlara göre ise öğrenciler, Antropi Teach uygulamasını sevdiklerini, etkinlik ve videoları beğendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, programda etkinliklerin zor açılması durumunu beğenmediklerini, bu uygulama yerine diğer slayt programları kullanılabileceği noktasında görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Antropi Programı, Fen Bilimleri, Ortaokul, Başarı, Öğrenci Görüşleri

Kaynakça

Akgün, E., Yılmaz, E. O. ve Seferolu, S. S. (2011). Vizyon 2023 strateji belgesi ve fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATH) projesi: Karşılaştırmalı bir inceleme. XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. Malatya: İnönü Üniversitesi,115-122.

Gençoğlu,T.(2013).Geometrik Cisimlerin Yüzey Alanları ve Hacmi Konularının Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim ile Akıllı Tahta Destekli Öğretimin Öğrenci Akademik Başarısına ve Matematiğe İlişkin Tutumuna Etkisi.Yüksek Lisans Tezi.Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Göktaş, Y., Gedik, N. & Baydaş, O. (2013). Enablers and barriers to the use of ICT in primary schools in Turkey: A comparative study of 2005–2011. Computers & Education, 68, 211-222.

MEB, 2016 http://fatihprojesi.meb.gov.tr

Odabaşı, F. (1998). Bilgisayar Destekli Eğitim. Bilgisayar (s. 135-147). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.

Önder,R. (2015). Biyoloji Dersinde Akıllı Tahta Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Akıllı Tahta Kullanımına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi**.** Yüksek Lisans Tezi.Dokuz Eylül Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Tataroğlu,B.(2009).Matematik Öğretimde Akıllı Tahta Kullanımının 10.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarı,Matematik Dersine Karşı Tutumları ve Öz-yeterlilik Düzeylerine Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tekin, A. ve Polat, E. (2014). Eğitimde teknoloji politikaları: Türkiye ve bazı ülkeler. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10(5), 1254-1266.

(11612) İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerin FeTeMM Tutumları ve Mühendislik, Teknoloji Algıları

MÜCAHİT KÖSE KADİR BİLEN [1]

[1] *Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi*

Problem Durumu

Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin baş harflerinden oluşan FeTeMM eğitimi günümüzde Dünya eğitim gündeminde üzerinde en çok durulan kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademik bilgiler ile gerçek dünya deneyimlerini ilişkilendiren disiplinler arası bir yaklaşım olan FeTeMM eğitim yaklaşımının hedefleri fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarında toplumun okuryazarlığının geliştirilmesi, yaratıcılık, işbirlikçi çalışma, problem çözme, rekabetçilik gibi 21. yüzyıl becerilerinin öğrencilere kazandırılması ve geliştirilmesi, FeTeMM alanlarında iyi eğitilmiş yetenekli işgücüne sahip bireyler yetiştirilmesi, yeni neslin FeTeMM alanlarına yönelik ilgi ve motivasyonun arttırılması olarak sıralanabilir (Mohr-Schroeder, Cavalcantı ve Blyman, 2015; National Academy of Engineering and National Research Council, 2014). Proje ve araştırma tabanlı öğrenme gibi daha birçok önemli kuramının kullanılmasıyla oluşturulan FeTeMM eğitimi öğrencinin FeTeMM disiplinleriyle kendi bilgi, beceri ve fikirlerini ilişkilendirebilmesine olanak sağlamasıda eğitimcilerin dikkatini çekmesinde etkili olmuştur (Bicer, Navruz, Capraro ve Capraro, 2014). Ülkemizin Uluslararası değerlendirme sınavları olan PISA ve TIMSS sonuçlarına göre istenilen düzeylerde olmadığı görülürken, Ülkemizde üniversite sınavı neticesinde iyi derecelere sahip öğrencilerin FeTeMM disiplinleriyle ilişkili meslekleri seçimlerin son yıllarda gittikçe azaldığı görülmektedir MEB, 2014; MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi [EARGED], 2012) İlkokul ve ortaokul yılları fen ve matematik başarıları lisedeki fen ve matematik alanlarını seçimlerinde etkili olurken, aynı şekilde fen ve matematiğe karşı olumlu tutum ve erken dönemde oluşturulan ilgi, bu alanlardaki eğitim ve meslek tercihleri ile de ilişkilendirilmiştir (Dowey, 2013).

Ülkemizin 2023 Vizyonu ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) stratejik belgelerinin ortaya koyduğu amaçlar, fen-teknoloji-mühendislik-matematik (FeTeMM) eğitiminin ülkemiz ölçeğinde tanımlanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Çorlu, Adıgüzel, Ayar, Çorlu, Özel, 2012). Ancak bu alanda yapılan çalışmalar henüz başlangıç aşamasındadır (Çavaş, vd., 2013; Çorlu, vd., 2012; Marulcu & Sungur, 2012). Dolayısıyla inovasyon kabiliyetine sahip bir nesil yetiştirmek amacı güden reformların merkezinde yer alan fen-teknoloji-mühendislik ve matematik eğitiminin kapsam, teori ve pratiği, okul ve üniversite düzeyinde irdelenmelidir (Çorlu, vd., 2012).

Araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin FeteMM tutumları ile Mühendislik ve teknolojiye yönelik algılarının belirlemektir. Bu amaçla araştırma da şu araştırma sorularına yanıt aranacaktır.

1. Öğrencilerin FeTeMM alanları kariyerlerine yönelik tutumları nedir?

2. Öğrencilerin FeTeMM Algıları, Öğrencilerin;

a. Cinsiyetlerine

b. Anne eğitim durumu

c. Anne mesleği

d. Baba eğitim durumu

e. Baba mesleği

değişkenlerine bağlı olarak farklılıklar göstermekte midir?

3. Öğrencilerin mühendislik ve teknoloji kavramına ilişkin görüşleri nedir?

4. öğrencilerinin mühendisin ne iş yaptığına ilişkin görüşleri nedir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma nicel desende betimsel tarama araştırmasıdır. Betimsel tarama modelinde bilimin gözlem, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme ve kontrol edilen değişmez ilkeler üzerinde genellemelere varma nitelikleri söz konusudur. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006) Bu araştırmanın evreni Antalya ili Alanya ilçesinde eğitim ve öğretimlere devam etmekte olan ilkokul 3. ve 4. Sınıf; ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileridir. Çalışma evreninden tesadüfi örnekleme yöntemiyle 10 ortaokul ve 10 ilkokul olmak üzere toplam 20 okul seçilmiştir, bu okullardan 1000 öğrenci farklı düzeylerdeki sınıflar temsil edilecek şekilde amaçlı örnekleme yöntemiyle araştırmanın örneklemine dâhil edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı araştırmanın amacı doğrultusunda şu ölçekler kullanılmıştır;

FeTeMM Meslek Alanları İlgi Ölçeği: Öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik, ve matematik alanlarına ilgilerini ve bu alanlarla ilişkili mesleklere olan ilgilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Kier, Blanchard, Osborne ve Albert (2013) tarafından geliştirilen FeTeMM Meslek Alanları İlgi Ölçeği, beşli likert formatındadır. Bilen, Ergün ve Irkıçatal (2015) tarafından tercüme edilerek Türkçeye adapte edilmiştir.

Mühendislik ve Fen Tutum Ölçeği: Öğrencilerin fen ve mühendisliğe karşı tutumlarını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Mühendis Ne İş Yapar? Ölçeği: Öğrencilerin, mühendisin mesleğinde yapabileceği işler konusundaki fikrini belirlemeye yöneliktir.

Mühendislik Nedir? ve Teknoloji Nedir? Ölçeği: Öğrencilerin mühendis, mühendislik ve teknoloji kavramları hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. "The Engineering is Elementary" tarafından geliştirilen ölçekler Bağ, Gencer, Bilen ve Çoban, (2014) tarafından Tükçeye uyarlanmıştır.

Verilerin analizinde ise SPSS programının kullanılması planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Marulcu ve Sungur (2012) araştırmasında Öğretmen adaylarının mühendislerin yaptığı işler ile ilgili birçok yanlış fikre sahip olunduğu sonucuna ulaşmıştır. Arafah (2011) ise öğretmenlerin mühendislere ve mühendisliğe ilişkin bakış açılarını konusunda öğretmenlerin mühendisler ve mühendislik mesleğine ilişkin bazı kalıplaşmış düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Hsu, Purzer ve Cardella (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin mühendislik ve teknolojinin önemli olduğuna inanmalarına rağmen bu kavramlar hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını belirlenmiştir. Bu araştırmada da İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin mühendis ve mühendislik algılarında uygun olmayan ve kalıplaşmış bir bakış açılarının olabileceği sonucu tahmin edilmektedir. Mills (2013) ortaokul yıllarında Öğrencilerin fen bilimlerine karşı tutumunun başarısızlık duygusu, olumsuz tecrübe, ve zorlayıcı, üstesinde gelinemeyen okul aktivitelerinden etkilendiğini belirtmiş ve bunun için öğrencilerin FeTeMM tutumlarının güçlendirilmesi ve desteklenmesi gerektiğini vurgulayarak fen sınıflarında mühendislik tasarım aktivitelerine yer verilmesini önermektedir.

Anahtar Kelimeler: FeTeMM, Mühendislik, Teknoloji

Kaynakça

Arafah, M. M., 2011. *But what does this have to do with science? Buildıng the case for engineerıng in k-12.* Unpublished Master's Thesis, Cleveland State University, Cleveland, USA

Bicer, A., Navruz, B., Capraro, R. M., & Capraro, M. M.(2014). STEM Schools vs.non-STEM schools: Comparing students mathematıcs state based test perfomance. *International Journal of Global Education,volume3*,issue3. ISSN:2146-9296.

Çavaş, B., Bulut, Ç., Holbrook, J., & Rannikmae, M. (2013). Fen eğitimine mühendislik odaklı bir yaklaşım: ENGINEER projesi ve uygulamaları. *Fen Bil.Öğr. Dergisi*, *1*(1), 12-22.

Çorlu, M. A.,ve diğ.(2012, Haziran). *Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (BTMM) eğitimi....* X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,Niğde

Dowey, A. L. (2013). *Attitudes, ınterests, and perceived self-efficacy toward science of middle school minority female students: considerations for their low achievement and participation in STEM disciplines*(Doctoral dissertation).

Hsu, M-C., Purzer S., and Cardella M.E., 2011. Elementary Teachers' Views about Teaching Design, Engineering and Technology. *Journal of Pre-College Engineering Education Research,1*(2),31–39.

Mills, L. A. (2013). *Indicators of science, technology, engineering, and math (STEM) career interest among middle school students in the USA* (Doctoral dissertation).

Mohr-Schroeder, M. J., Cavalcantı, M. & Blyman, K. (2015). STEM education: understanding the changing landscape. A.SAHİN, (Ed.), A practice-based model of STEM teaching: STEM students on the stage (SOS)TM (s. 3-14). Houston: Sense Publisher.

Marulcu, İ. & Sungur, K. (2012). Fenbilgisiöğretmenadaylarının mühendisvemühendislik algılarının ve yöntem olarak mühendislik-dizayna bakış açılarının incelenmesi. *A. Kocatepe Üniversitesi Fen Bil.Dergisi*, *12* (2012), 13-23.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (6. baskı)* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11640) Argümantasyon Destekli Öğrenme Sürecinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Bilimin Doğasını Anlayışlarına Etkisi

GÜL HANIM BORAN [1]

[1] *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

İlk çağlardan bu yana zamanla değişen ihtiyaç, koşul ve değerler çerçevesinde eğitim-öğretim farklı şekillerde yorumlanmış ve dolayısıyla çeşitli paradigmalar ortaya koyulmuştur. Bu paradigmalar, eğitimdeki temel varsayımların, yöntem ve stratejilerin zamanla değişmesine, yenilenmesine olanak sağlamıştır. Önce bilginin temel yapısındaki değişiklikler eğitim-öğretim sürecine yansımış ve eğitim programlarının yeniden gözden geçirilmesine neden olmuştur. Bu bağlamda bilgi aktarmaya yönelik geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşılarak, öğrenciyi merkeze alan eğitim anlayışı benimsenmiştir. Geçen yüzyıl boyunca yukarıda belirtilen sorunlara çözüm arayan araştırmacılar fen eğitimi alan yazında öğrencilerin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilimin doğası anlayışlarını geliştirmeyi ve bu gelişimi araştırmayı hedefleyen sayısız araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların hemen hepsi bilimin doğasına ilişkin görüşlerin geliştirilmesinin önemine işaret eden fikir birliğindedirler. Çünkü çoğu araştırma sonuçları öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarının beklenenin çok daha altında olduğu yönündedir (Ogunniyi, 1983; Akindehin, 1988; Lederman, 1992; Abd-El-Khalick ve BouJaoude, 1997; Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman, 1998; Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000a). Öğretmenlerin bilimin doğasına yönelik görüşlerini araştıran çalışma sonuçları öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarını geliştirebilmek için öncelikle öğretmenlerin bilimin doğasını anlamış olmaları gerektiğini ve bu sebeple öncelikle öğretmenlerin bu konuda geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir(Lederman, 1992; Abd-El-Khalick ve BouJaoude, 1997; Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman, 1998; Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000a).Benzer sonuçlara ulaşan araştırmaların önerileri doğrultusunda son yıllarda fen eğitimcileri fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasını anlayışlarını araştırıp geliştirmeyi hedefleyen çalışmalar yapmanın öncelikle öğretmenlerin dolayısıyla da öğrencilerin bilimin doğası anlayışlarının gelişmesine olumlu yönde etkisi olacağı ortak noktasındadırlar. Fen eğitimcileri bu amaca ulaşabilmek için geleneksel bakış açısından tamamen uzaklaşıp farklı yöntemlerle çalışmaya başlamışlardır. Bu yöntemlerden biri olan argümantasyon temelli öğretim son zamanlarda araştırmacıların dikkatini çekmeye başlamıştır. Son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalarda, bilimsel bilginin edinilmesi, yapılandırılması ve zihinsel faaliyetlerin geliştirilmesinde argümantasyonun önemi üzerinde durulmaktadır. Yeni öğrenme ve öğretme yaklaşımlarında da, özellikle fen öğretiminde öğrencilerin fen konularında bilimsel konuşma becerilerinin geliştirilmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir. Geleneksel fen öğretiminin benimsediği sonuçları kesin olan problemlerin çözümü, kavramların ve bilimsel süreçlerin öğrenilmesi gibi konulara yeni yaklaşımlarda yer verilmemektedir. Yeni yaklaşımlara göre feni öğrenmek; dış dünya ile ilgili kavramları genelleştirebilmek için gerekli yapılanmayı sağlamak ve araç-gereç kullanmakla mümkündür. Bu açıdan bakıldığında argümantasyon, bilimsel konuşmalar için özel bir önemi olan bilimsel bilginin geliştirilmesinde de yardımcı bir araçtır (Erduran ve diğ., 2007). Özellikle fen eğitimi alan yazında, bilimin doğası anlayışını geliştirme amacı üzerine genel bir fikir birliği fark edilmektedir. Ülkemizde bilimin doğasının anlaşılması 2004 ilköğretim fen bilimleri müfredatında meydana gelen değişiklikler sonucunda bilimin doğası konusu fen eğitimi araştırmalarının odak noktası haline gelmiştir (MEB, 2005). Öğrencilerin bilimin doğası hakkında belli bir düzeyde bilgi sahibi olması, fen bilimleri dersinin amaçlara uygun bir şekilde işlenmesi ile mümkün olacaktır. Dolayısıyla fen bilimleri öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin ve sınıf içi uygulamalarının geliştirilmesi gerekmektedir. Son yıllarda bilimin doğası farkındalıklarının istenen düzeye çıkarılması için farklı öğretim yöntemleri denenmektedir. Bunlardan biri argümantasyondur. Bu eksiklikleri doldurmaya hizmet edecek araştırmaların en önemli çalışma grubunun ilköğretim öğrencileri olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu araştırma da ilköğretim öğrencilerini yetiştirme programı kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı argümantasyon destekli işlenen fen bilgisi dersinin, 8. Sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki görüşlerine etkisini MEB tarafından öngörülen fen ve teknoloji dersi ile karşılaştırarak araştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu amaç doğrultusunda, çalışmada araştırma deseni olarak öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Argümantasyon destekli işlenen fen bilimleri dersine giren öğrenciler deney grubu (32 öğrenci), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öngörülen fen bilimleri dersi işlenen öğrenciler ise kontrol grubu (29 öğrenci) olarak belirlenmiştir. Bu nedenle, öğrenciler gruplara seçkisiz olarak atanmadığı için, bu çalışma yarı-deneysel bir çalışmadır. Çalışma Aydın ve Manisa'daki özel okullarda görev yapmakta olan fen bilimleri öğretmenleri ile birlikte yürütülmüştür. 2 öğretmen adayı da 2015 yılından beri fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar. Deney grubunun öğretmeni 2011-2012 eğitim-öğretim güz döneminde gerçekleştirilmiş olan 14 haftalık argümantasyon eğitimine katılmıştır. Kontrol grubunun öğretmeninin argümantasyon ile ilgili herhangi bir eğitimi yoktur. 6 hafta süreyle deney ve kontrol grubunda yer alan etkinlikler ve materyaller, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öngörülen fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan konu başlıkları esas alınarak hazırlanmıştır. Deney grubunda ise programda öngörülen etkinliklere ek olarak argümantasyon destekli çalışma yaprakları kullanılmıştır. Çalışma araştırma ünitesi kapsamında veri toplama araçlarının uygulamaları hariç 29 kazanım ile 24 ders saati boyunca sürdürülmüştür. Ders etkinliklerini uygulamaya geçmeden önce deney grubu öğrencilerine argümantasyona ilişkin bilgi verme amacıyla fazladan 2 ders saati kullanılmıştır. Buna karşın kontrol grubu öğrencileri ile de önerilenden ayrı olarak 2 ders saati süresince araştırma ünitesi genel çerçevede değerlendirilmiştir. Araştırma hipotezini test

etmek için uygulamanın ilk ve son haftalarında öğrencilerden çalışmanın veri kaynağı olan Bilimin Doğasına İlişkin Görüşler Anketini doldurmaları istenmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde t- testi, varyans analizi ve kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilimin doğasını anlamalarına yönelik t- testi, varyans analizi ve kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları, argümantasyon destekli çalışma yapraklarının, öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki görüşleri üzerine etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırma bulgularına göre deney grubundaki öğrencilerin bilimsel bilginin doğasına yönelik ahlaki, yaratıcılık, gelişimsel, sadelik ve test edilebilme alt boyutlarına yönelik kontrol grubundaki öğrencilerden daha doğru anlayışlar geliştirdikleri söylenebilir. Çalışmada elde edilen bu bulgular bilimsel argümantasyon temelli öğrenme sürecinin öğrencilerin bilimsel bilginin doğasına yönelik doğru anlayışlar geliştirmelerinde anlamlı ve olumlu yönde bir etki yarattığını göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçlarının ilköğretim öğrencilerini yetiştirme programına katkı sağlaması, bilimin doğasının anlaşılmasının fen bilimleri öğretmeni yetiştirme programlarının temel amaçlarından birisi haline gelmesine katkıda bulunması ve sınıf içi uygulamalara yönelik yapılacak çalışmalara rehberlik etmesi ve bu konuda daha sonra yapılacak diğer araştırmalara rehberlik etmesi açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: FEN EĞİTİMİ, ARGÜMANTASYON, BİLİMİN DOĞASI

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F., & BouJaoude, S. (1997). An exploratory study of the knowledge base for science teaching. *Journal of Research in Science Teaching, 34(7),* 673-699.

Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education, 82,* 417-436.

Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000a). Improving science teachers" conceptions of nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education, 22(7),* 665-701.

Akindehin, F. (1988). Effects of an instructional package on preservice science teachers" understanding of the nature of science and acquisition of science-related attitudes. *Science Education, 72(1),* 73-82.

Erduran, S. & Jiménez-Aleixandre, M. P. (2007). Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research. Springer.

Lederman, N. G. (1992). Students" and teachers" conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching, 29(4),* 331-359.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Ogunniyi, M. B. (1983). Relative effects of a history/philosophy of science course on student teachers" performance on two models of science.*Research in Science & Technological Education, 1,* 193-199.

(11645) Science Experiments on Renewable Energies: A Multilateral Project (Comenius School Partnerships)

SELDA DEMİRÇALI [1]

[1] MEB

Problem Durumu

Using of science and technology becomes imperative and that can only be achieved by taking full cognizance of science–technology-society interactions (Kranzberg; 1991). So, science and technology education is important, because of society's future life. For this purpose, lots of resarchs and approaches have been realized for 30 years. One of these approaches is Science/Technology/Society (STS) approach,which was a movement with powerful goals (Yager, 1991, 1996, Aikenhead, 1998) and the application of theoretical and technological science in a societal context. It is a science education philosophy, which emphasizes social groups' values, needs and ambitions and has interdisciplinary impact emphasizes activities that are not exact right or wrong answers (YÖK, 1997). STS programs' advantages for students are to gain understanding the nature of science, to make sociological decision and resolving problems (Heat, 2005; Lester vd. 2006; Mbajiorgu, and Ali, 2002).

Following the "EU-HOU: Hands on Universe, Europe!" training Session (ID: 39759, in June 2012 in Paris), a six group of participating teachers, understood that keeping science in focus of our European society is an important issue. As all concerned by energy matters, a common project were realized on renewable energies connection with STS emphasis. Main objectives were to make students aware of global energy problems and solutions, attract them toward science streams, especially girls, making fun science, have them communicate about a common project in English, using computing tools and develop their European citizenship being in contact with other students all around the European Union.

It was decided to use different tools to exchange experience on different teaching methods, integrating CLIL, inquiry-based methods and peer-to-peer teaching methods. This project was collaboration between 6 different countries involving schools, research centres and partnerships with local administrations and industries.

Imlementing was organized in every partner's school as a multilateral project meetings on specific renewable energy themes: Italy - all renewable energies, Turkey - geothermal energy, Romania - water energy, Lithuania - biomass energy, Netherlands - wind energy, France - solar energy and developed models for every type of renewable energy sources. Finally, all the materials that had been realized during the project, had been exposed in a big exhibition in the coordinator's city hall. The project website presented all the progress of our project. A final booklet and a DVD with all the outcomes had been produced. Travelling to other countries, provided students and teachers to learned about different cultures and ways of life. This led to more open-minded European citizens, a particularly important fact since few pupils from our schools travelled throughout Europe or even knew about the other European countries. Students learned about environmental issues in the different countries involved in this project. They became aware that we all have a common objective as European citizens: to use renewable energies to reduce pollution. Moreover, they learn that as European citizens we have common European laws on energy.

Araştırma Yöntemi

The research design of the study was quasi-experimental type that included one group pre-test and post-test model. The study was conducted with forty students between 8th-12th grades from all partner schools. The data collection instruments were; "Renewable energies and European citizenship test" and "Semi-structured interview protocol". The "Renewable energies and European citizenship test" which included 6 open-ended questions based on all the project objectives and activities, was prepared for the evaluation of changes in students' learning the ways that every renewable energy type can be used in practice and European citizenship. The test examined with graded scoring key by 3 teachers and expert judgements was reached. The test was applied as a pre-test and post-test at first and last meeting of project.

The "Semi-structured interview protocol" developed by the researcher was prepared for revealing the students' views about the multilateral project. After taken expert judgements, interview protocol was realized. The interview questions were prepared according to related literature and research aims. The interview was performed with six students selected randomly from Turkey who participated in the project.

Implementing was realized, in every partner's school, with multilateral project meetings on specific renewable energy themes with wisiting renewable energies facilities: Environmental Park in Torino-Italy, Geothermal Powerplants in Denizli-Turkey, Hydroelectric Powerplant in Succeava-Romania, Biomass Powerplant in Vilnus- Lithuania, Windmills in Gouda-Netherlands and Solar furnace in Odeillo-France.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Evaluation of project objectives with instruments, showed that the project had reached it's goals, all of the pupils understood well all the science behind the studied renewable energies. The hands-on final activity at the final exhibition had proved the improved practical skills of the pupils (especially girls) and also the improved linguistic competences in English language.

The project had provided the opportunities for the pupils and the teachers involved in, improving their knowledge about other cultures since the schools were located in different parts of Europe. Pupils were accommodated in host families and so they experienced the real life of their colleagues. They have improved their foreign language skills since all the activities they have shared, whether written or oral, were lead in English language improving.

According to semi-structured interviews, the project was useful and activities provided students to scientifically and technologically thinking, decision-making, and provided advantages for being aware of social problems with the thema of renewable energies.

Anahtar Kelimeler: Science Education, Science-Technology-Society Aproach, Renewable energies, Multilateral projects, European Union Projects, National Agency

Kaynakça

Aikenhead, G. S. (1998). *STS Science in Canada: From Policy to Student Evaluation. (David Kumar and Daryl Chubin Eds.)*. Kluwer Academic Press.

Heath, P. A. (2005). Science/Technology/Society in the Social Studies. http://www.ed.gov/databases/ ERİC_Digests/ed298073.html. (20.10.2005)

Lester, B. T., Ma, L., Okhee, L. and Lambert, J. (2006). Social Activism in Elementary Science Education: A science, technology, and society approach to teach global warming. *International Journal of Science Education*, *28* (4), 315-339.

Mbajiorgu, N. M. and Ali, A. (2002). Releationship Between STS Approach. Scientific Literacy and Achievement in Biology. *Science Education, 87*, 31-39.

Kranzberg, M. (1991). Science –Technology –Socicety: It's as Simple as XYZ! *Theory into Practice*, *30* (4), 234-240.

Yager, R. E. (1991). New Goals Needed For Students. *Education*, *111* (3), 418-435.

YÖK/Dünya Bankası (1997). *Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi,* yazarlar: Prof. Dr. Fuat TURGUT, Dr. Dale Baker, Dr. Roger Cunningham, Dr. Micheal Piburn, Ankara.

Yager, R.E. (Ed.) (1996). *Science/technology/society as reform in science education*. Albany, NY: SUNY Press.

(11657) Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi olarak rotbotik teknoloji kullanımı hakkındaki düşünceleri

SİNAN ÇINAR [1]

[1] *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğrenme yaklaşımlarında ortaya çıkan değişimler eğitim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere de yansımaktadır. Son yıllarda eğitimcilerin üzerinde durduğu yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla öğrencilerin çevreyle etkileşimi yoluyla bilgiyi kendilerinin yapılandırmalarını sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulması ön plana çıkmıştır. Bu ortamların oluşturulmasında günümüz öğrenci özellikleri de göz önüne alındığında eğitim teknolojilerinin kullanımı bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Günümüzde kullanımı gittikçe yaygınlaşan eğitim teknolojileri uygulamalarından birisi de birbirine monte edilebilen plastik parçalar ile programlanabilir robotların tasarlanmasıdır.

Öğrenciler özel üretilmiş robotik eğitim materyallerini kullanarak hareket edebilen çeşitli robotlar tasarlayabilmektedir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin Fen, Teknoloji, Matematik, Mühendislik (STEM) alanlarındaki becerilerini eğlenceli bir şekilde geliştirmelerini sağlamaktadır (Alimisis, 2013; Bruciati, 2004). Eğitimde robotik etkinliklerinin gerçekleştirilmesi yapılandırmacı öğrenmeye açılmış yeni bir yol olarak görülmektedir (Alimisis et al., 2010; Demo, Moro, Pina & Arlegui, 2012;Goh & Bilal Ali, 2014).

Robotların eğitimde kullanılması fikri, 1980'li yılların başında ortaya çıkmıştır (Papert, 1980) ve bu alandaki son çalışmaların katkısıyla her geçen gün daha da popüler olmaktadır (Druin ve Hendler, 2000). Robotlar eğitimde; öğretim materyali, öğretici akran ve yardımcı öğretmen olarak üç şekilde kullanılmaktadır. Robotis firmasının Dream, Stem Bioroid, LEGO firmasının Mindstorms ve Fishertecnic firmasının RoboPro gibi eğitim kitleri, robotların öğretim materyali olarak kullanıldığı en temel örneklerdir. Bu kitler plastik parçalarının birleştirilmesiyle robotun mekanik yapısı, hazır mikroişlemci ve sensörler sayesinde robotun elektronik aksamları ve kendilerine özgü yazılımlarıyla da robotun programlanması kolay bir şekilde yapılabilmektedir (Bruciati, 2004; Lin vd., 2009).

Öte yandan şimdiye kadar Türkiye'de fen öğretiminde teknoloji kullanımı denilince ilk akla gelenler hep bilgisayarlar ve web teknolojileri olmuştur. Ancak, artık dünyada Fen ve Teknoloji eğitimine bakıldığında karşımıza uygulanabilir yeni bir teknolojik alan çıkmaktadır. Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini entegrasyonu sağlanan "Robotik" denilen bu teknolojik yenilik, dünyada fen, matematik, bilgisayar ve teknoloji dersleri için bir disiplinler arası öğrenme aracı ve proje tabanlı öğrenme faaliyeti olarak görülmektedir.

Robotik uygulamalarının sınıflarda etkili bir şekilde uygulanması için öğretmen eğitim programları önemli olmasına rağmen ülkemizde eğitsel robotik ile öğretmen eğitimini içeren herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Alan yazısı incelediğinde gelişmiş olan ülkelerde öğretmen adayı ve öğretmenler için düzenlenen çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür (Khanlari, 2014; Han et al, 2009). Diğer taraftan Dünya'da robotik eğitim materyali olarak kullanıldığı fen, matematik, bilgisayar, coğrafya, mühendislik gibi farklı derslere ve okul düzeylerine rastlamak mümkünken Türkiye'de yapılmış yayınların yarısından fazlasının robot uygulamalarını fen bilgisi dersi kapsamında yaptığı görülmektedir. Diğer yayınlarda yapılan uygulamalar ise robot kampları kapsamında gerçekleştirilmiştir. Türkiye'deki çalışmaların neredeyse tamamı ortaokul düzeyinde yapılmıştır (Özdemir, 2016). Öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu bağlamada bu alanda yapılacak çalışmalara temel taşı olması yönünde, fen bilgisi öğretmen adaylarına eğitsel robotik materyallerin fen öğretiminde bir öğretim materyali olarak kullanılması ile ilgili tutum ve anlayışının belirlenmesi oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı, Fen bilgisi öğretmen adaylarının robotik teknolojinin fen bilgisi derslerinde bir öğretim aracı olarak kullanılması ile ilgili tutum ve anlayışlarını incelemektir. Araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının robotik teknolojinin fen bilgisi derslerinde bir öğretim aracı olarak kullanılması ile ilgili tutum ve anlayışlarını incelemek için araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek araştırma yöntemi olarak Özel Durum çalışması benimsenmiştir. Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 3. sınıf fen bilgisi öğretmen adayları ile Öğretim Teknolojileri ve Teknolojik Tasarım dersi kapsamında yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Aracı Olarak Robotik Teknoloji Kullanma Görüş Anketi" kullanılmıştır. Çalışmaya 55 fen bilgisi öğretmen adayı gönül olarak katılmıştır. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir.

araştırmada kullanılan veri toplama aracının kapsam ve yapı geçerliliği STEM eğitimi, Robotik Eğitim ve Öğretim Teknolojileri konusunda uzmanların görüşleri alınarak sağlanmıştır. Ayrıca ölçeme aracının pilto çalışması Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi öğretmenliği bölümünde 4. sınıfta öğrenim gören 60 fen bilgisi öğretmen adayı ile

2016-2017 eğitim-öğretim yılında bahar döneminde yürütülmüştür. Elde edilen veriler ve tekrar alan uzmanlarının görüşünün

alınmasından sonra açık uclu soruların yer aldığı ‘‘Öğretmen Adaylarının Öğrenme Aracı Olarak Robotik Teknoloji Kullanma Görüş Anketi’’ne son şekli verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada elde edilen veriler analiz edildiğinde öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun robotik teknolojinin ortaöğretimde fen konularını öğrenmeyi kolaylaştırmada bir potansiyele sahip olma konusunda bir fikre sahip olmadığı, robot teknolojiyi daha çok okul dışı öğrenme aracı olarak-robot yarışmaları ve robot modeli yapma- kullanma şeklinde bir anlayışına sahip oldukları tespit edilmiştir. Büyük bir çoğunluğu teknolojinin fen öğretiminde kullanılmasının orta öğretim öğrencilerini STEM mesleklerine karşı yönlendirme önemli bir etkisinin olduğu düşüncesine sahip iken robotik teknolojiyi kullanarak hangi fen konularını öğretebileceği hakkında ve fen bilgisi öğretiminde robotik teknolojinin nasıl kullanacağı hakkında bilgi ve becerisinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıç adaylarını robotik teknoloji konusunda hizmet-öncesi eğitim almada istekli oldukları belirlenmiştir. Bu bağlamada fen bilgisi öğretmen adaylarına fen bilgisi öğretiminde eğitsel robotik materyallerinin nasıl kullanacağı ile ilgili bilgi, beceri ve anlayışın kazandırılması için hizmet-öncesi öğretim programlarına bu yönde derslerin eklenmesi veya Öğretim Teknolojileri ve Teknolojik Tasarım dersi gibi derslerin kapsamının bu yönde geliştirmesi oldukça önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Robotik teknoloji, STEM eğitimi, Fen eğitimi, Hizmet-öncesi eğitimi

Kaynakça

Alimisis A. D. and Kynigos C. (2009), “Constructionism and robotics in education,” Teach. Educ. Robot. Costr.Pedagog. Methods, pp. 11–26, 2009.

Cameron, R. G. (2005) Mindstorms Robolab: Developing Science Concepts During a Problem Based Learning Club, The Master Thesis, Department of Curriculum, Teaching and Learning, The University of Toronto, Canada.

Han, J. H., Kim, D. H., & Kim, J. W. (2009). Physical learning activities with a teaching assistant robot in elementary school music class. In Fifth International Joint Conference(pp. 1406-1410). IEEE.

Khanlari, A. ve Kiaie, F., M (2015). Using Robotics for STEM Education in Primary/Elementary Schools: Teachers’ Perceptions, The 10th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE 2015),July 22-24, 2015. Fitzwilliam College, Cambridge University, UK

Khanlari, A (2014), Teachers’ Perceptıons Of Usıng Robotıcs In Prımary/Elementary Schools In Newfoundland And Labrador, Thesis İn Document, Memorial University Of Newfoundland

Kim, C., et a. (2015). Robotics to promote elementary education pre-service teachers’ STEM engagement, learning, and teaching. Computers & Education, 91,14-31.

Kolberg, E, and Orlev, N. (2001) Robotics learning as a tool for integrating science-technology curriculum in K-12 schools, Paper presented at the 31st ASEE/IEE Frontiers in Education Conference. Reno, NV,

Lin, H. T. & Kuo, T. H. (2010). Teaching programming technique with edutainment robot construction.In Education Technology and Computer (ICETC), 2010 2nd International Conference on (Vol. 3, pp. V3-226). IEEE.

Özdemir, D., vd., (2016) Zihinsel Engellilere Yönelik Robot Destekli Öğrenme Ortamlarında Etkileşim Alternatiflerinin Belirlenmesi, Journal of Research in Education and Teaching, 4, 1, 2146-919

(11661) Bilimsel Araştırma Yöntemleri Kitaplarının Bilimsel Okuryazarlık Açısından İncelenmesi

SEZEN APAYDIN [1]

[1] Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Problem Durumu

Bilimsel okuryazarlık konusu 1960'lı yıllardan itibaren özellikle fen eğitimi araştırmacıları arasında çok popüler olan konulardan biridir. Bilimsel okuryazarlık kavramı üzerine çok tartışılan bir konu olmakla birlikte, bilimsel okuryazarlığın tanımı hakkında bir uzlaşı sağlanamamıştır. DeBoer (2000), bilimsel okuryazarlık kavramının en genel haliyle, toplumun doğal dünya ile etkili bir şekilde yaşaması için bilim hakkında ne bilmesi gerektiğini tanımladığını ifade eder. Benzer olarak, Hurd (1998), bilimsel okuryazarlığı, bir kişinin hayatı boyunca karşılaşacağı kişisel, sosyal, politik, ekonomik problemlere dair bilim ile ilgili mantıklı düşünebilmesi için gerekli bir vatandaş yeterliği olarak gördüğünü belirtir. Norris, Phillips, ve Burns (2014) ise bilimsel okuryazarlığın programa ait bir kavram olduğunu dile getirirken, eğitimcilerin, bilim insanlarının ve politikacıların vatandaşlar ve toplum için istedikleri bir amaç olduğunu vurgularlar. Bilimsel okuryazarlık tanımıyla birlikte bilimsel okuryazar bir bireyin hangi konularda bilgi sahibi olması gerektiği konusu da tartışılmaktadır. Bauer, (1992) bilimsel okuryazarlığın üç bileşeni olduğunu ifade etmiştir. Bunlar, bilim içerisindeki asli kavramlar, bilimsel etkinliğin doğası ve toplum ve kültür içindeki bilimin rolü. Bu üç bileşen hakkındaki akla yatkın anlayışları olan kişiler bilimsel okuryazar olarak adlandırılabilir. Bununla birlikte, Schwartz'a (2004) göre bilimsel okur-yazar bir birey fen konu alanının kavramsal bilgisi ile birlikte mevcut bakış açılarıyla uyumlu bilim hakkında epistemolojik görüşlere de sahip olmalıdır. Bilimin epistemolojik görüşleri; bir bireyin, bilmenin ve doğal dünyayı açıklamanın bir yolu olarak bilimsel bilgi görüşü ve bilginin bilim camiası içerisinde yapılandırılması ve kabul edilmesi süreçlerinin doğası ve mantığı görüşlerini içerir bilimsel okuryazar bir bireyin fen konu alan bilgisi ile birlikte, bilimin doğası ve bilimsel araştırmanın doğası konularında da bilgi sahibi olması gerektiğini ifade etmiştir. Daha genel bir ifade ile Schwartz (2004) fen konu alan bilgisi, bilimin doğası ve bilimsel araştırmanın doğası hakkında bilgi sahibi olan bireyler bilimsel okuryazar olarak nitelendirilebilir.

Bilimsel okuryazarlık kavramının ortaya çıkması ile birlikte, eğitimde reform hareketlerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu reformların temelinde bilimsel olarak daha gelişmiş bir toplum olmak için bilimsel okuryazar bireyler yetiştirme düşüncesi yatmaktadır. Bir başka deyişle, bilgi anlamında donanımlı iyi vatandaşlar yetiştirebilmek için bilimsel okuryazarlığın eğitim sistemlerinin hedeflerinden biri olarak ifade edilmektedir (Lee ve Roth, 2003; Kolsto, 2001). Bu bilgiler ışığında, hem toplumun bir üyesi olarak hem de toplumun geleceğinin mimarları olarak öğretmenlerin bilimsel okuryazar bireyler olmaları beklenir.

Öğretmenlerin bilimsel okuryazar birey olarak yetişmelerinde birçok faktör etkilidir. Bu faktörlerden biri de hizmet öncesi dönemde aldıkları derslerdir. Yüksek Öğretim Kurulu'nun, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri raporundaki (2007) tüm ders içeriklerine bakıldığında, bilimsel okuryazar bireylerin bilmesi gereken bilimin doğası ve bilimsel araştırmanın doğası ile ilgili konuların bazılarının açıkça ele alındığı tek ders bilimsel araştırma yöntemleri dersidir. Bu dersin hedeflerinin yerine getirilmesinde de kullanılan ders kitaplarının etkisi yadsınamaz. Buradan yola çıkarak, bu araştırmada, bilimsel araştırma yöntemleri dersinde kullanılması olası kitapların, bilimsel okuryazarlık açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada amaç kuram oluşturma ya da kuramı test etme değildir. Burada amaç bir değerlendirme çalışması yapılmaktadır. Patton, (2014) nitel yöntemlerin kuram oluşturma ya da test etme amacı olan araştırma alanlarının yanı sıra değerlendirme çalışmalarında da kullanıldığını ifade eder. Bu araştırma, Eğitim Fakültelerinde bilimsel araştırma yöntemleri dersinde kullanılan kitapların sistematik olarak değerlendirildiği nitel bir araştırmadır.

Araştırmanın verileri doküman olarak değerlendirilen kitaplardan toplanmaktadır. İncelenecek kitapların belirlenmesinde ilk olarak, üniversitelerin AKTS kataloglarına bakılmıştır. Bu kataloglardan, bilimsel araştırma yöntemleri dersi için önerilen kitaplar listelenmiştir. Daha sonra informal olarak uzun yıllar farklı bölümlerde bilimsel araştırma yöntemleri dersini yürütmüş iki akademisyene danışılmıştır. Onların da yönlendirmesi ile toplam 9 kitap belirlenmiştir. Belirlenen kitapların, bilimi ve bilimsel yöntemi tanıttıkları bölümleri seçilmiştir. Bu bölümlerde, bilimsel okuryazar bireyin bilgi sahibi olması gerektiği konular arasında gösterilen bilimin doğası ve bilimsel araştırmanın doğası konularının hususlarına dayalı olarak, betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir.

Nitel araştırmalarda, güvenirlik kavramı yerine tutarlılık kavramı önerilmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Tutarlılık ile ulaşılan sonuçların toplanan verilerle ne kadar tutarlı olduğu kast edilmektedir (Merriam, 2013). Bu araştırmada tutarlılığı sağlamak için analizci üçgenlemesi (Patton, 2014) ve denetleme tekniği (Lincoln ve Guba, 1985) kullanılmıştır. Analizci üçgenlemesi için, sadece bir kitaptan alınan metinler ve kod rehberi bir araştırmacıya gönderilerek, kodlama yapması istenmiştir. Bir diğer araştırmacıdan ise mevcut kodlar ile metinlerin uyumlu olup olmadığını karşılatırması istenmiştir. Denetleme tekniği için ise bağımsız bir araştırmacıdan elde edilen sonuçların, araştırmada kullanılan yöntem ile uyumunu araştırmacının analiz günlüğüne dayalı olarak kontrol etmesi beklenmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilimsel okuryazarlık küresel anlamda eğitim hedeflerinin başında gelmektedir. Bu anlamda da öğretmenlerinin hem toplumun bir parçası olduğu hem de bilimsel okuryazar birey yetiştirmedeki etkisi düşünüldüğünde, öğretmenlerinin bilimsel okuryazar olmasını beklemek çok normal bir beklentidir. Bu araştırma ile öğretmenlerin bilimsel okuryazar olarak yetişmesinde bir etkisi olduğu düşünülen bilimsel araştırma yöntemleri dersinde, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına rehberlik etmesi muhtemel bilimsel araştırma yöntemleri ders kitapları incelenmiştir. Söz konusu kitapların, bilimsel okuryazarlık için gerekli görülen bilimin doğası ve bilimsel araştırmanın doğası konularında, çağdaş görüşler ile ne derece uyuştuğunun ortaya çıkması beklenmektedir. Ayrıca ilerleyen süreçlerde bilimsel okuryazarlığa katkı sağlaması açısından bilimsel araştırma yöntemleri ders içeriği ve ders kitapları hususunda neler yapılabileceğine ışık tutabilecek bir çalışma olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel okuryazarlık, Bilimsel araştırma yöntemleri, ders kitapları, bilimin doğası, bilimsel araştırmanın doğası

Kaynakça

Bauer, H. H. (1992). *Scientific Literacy and the Myth of the Scientific Method*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.

DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, *37*(6), 582–601.

Hurd, P. (1998). Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science Education*, *82*(3), 407–416.

Kolstø, S. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*. Retrieved from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.1011/full

Lee, S., & Roth, W. (2003). Science and the "good citizen": Community-based scientific literacy. *Science, Technology & Human Values*. Retrieved from http://sth.sagepub.com/content/28/3/403.short

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry* (1st editio). Beverly Hills, CA: Sage.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma*. (S. Turan, Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Norris, S. P., Phillips, L. M., & Burns, D. P. (2014). Conceptions of Scientific Literacy: Identifying and Evaluating Their Programmatic Elements. In M. R. Matthews (Ed.), *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching* (pp. 1317–1344). Springer Netherlands.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Eds.). Ankara: Pegem Akademi.

Schwartz, R. (2004). *Epistemological views in authentic science practice: A cross-discipline comparison of scientists' views of nature of science and scientific inquiry.* Oregon State University, Oregon, USA.

Yükseköğretim Kurulu (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara.

(11662) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kavram Haritası Oluşturabilme Durumlarının Analizi

ESRA KÖSEOĞLU *Giresun Üniversitesi*
ÜMMÜ GÜLSÜM DURUKAN *Giresun Üniversitesi*
ÇİĞDEM ŞAHİN

Problem Durumu

Kavram haritaları planlama, öğretim ve değerlendirme aracı olarak okulöncesinden üniversiteye kadar eğitimin her kademesinde kullanılabilen görsel öğretim araçlarındandır. Kavram haritaları ilk olarak 1970'li yıllarda Cornell Üniversitesi mezunu öğrencilerinin yaptığı bir projede geliştirilmiştir. Kavram haritalarında iki bilişsel teorinin kuramsal açıklamaları görülmektedir. Bunlar Ausubel'in (1968) anlamalı öğrenme-özümseme (Assimilation Theory) ve Deese'nin (1965) ilişkilendirme (Associationist Theory) teorileridir. Anlamlı öğrenme teorisinde öğrenmenin hiyerarşik olması, yeni bilginin önceki bilgilerle ilişkilendirilerek öğrenmenin gerçekleşeceği şeklinde ifade edilmektedir. İlişkilendirme teorisinde ise öğrenmenin hiyerarşik olmadığı, kavramlar arasında ilişkilendirmelerin, kavramlar arası ağların giderek artması, derinleştirilmesi ve daha da zenginleştirilmesi ile öğrenmenin gerçekleşeceği şeklinde ifade edilmektedir (Croasdell, Freeman & Urbaczewski, 2003). Bireyler kavram haritaları ile zihinlerindeki bilgilere ait şemaları somutlaştırarak sergileyebilmektedirler (Kaptan, 1998). Bu bağlamda, kavram haritasının öğretim sırasında kullanılması ile bireylerin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak amaçlanabilir.

Literatürde yapılan çalışmalar kavram haritalarının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada (Novak & Gowin, 1984; Kurnaz, 2010), sahip oldukları alternatif kavramları tespit etmede (Aykutlu & Şen, 2012) ve kavramsal değişimi sağlamada (Rebich & Gautier, 2005) etkili olarak kullanılabilecek bir öğretim aracıdır. Bununla birlikte, kavram haritalarının öğrencilerin ön bilgilerinin tespit edilmesinde, kavramı öğrenirken aktif olarak katılmalarında ve kavramlar arası ilişkileri yapılandırmalarında etkili olduğunu tespit edilmiştir (Uzuntiryaki & Geban, 2005). Bu noktada, tamamlayıcı nitelikte bir alternatif ölçme aracı olarak kavram haritalarının hem soyut fen kavramlarının öğrencilerin zihinlerinde görsel olarak yapılandırılması için hem de öğrencilerin zihinlerinde öğretimi gerçekleştirilen kavramın nasıl yapılandırıldığının değerlendirilmesi için öğretim sırasında kullanımının etkili olduğu belirtilmektedir (Kurnaz, 2010). Kavram haritalarından, konunun özetlemek, konuya derinlemesine hakim olmak ve ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri tespit etmek için de yararlanılmaktadır (Karataş, Köse ve Coştu, 2003). Bu nedenlerle, kavram haritalarının öğretmenler tarafından öğretim süreci sırasında kullanılması önem arz etmektedir. Yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin, öğretmen adaylarının fen ve teknoloji derslerinde kavram haritalarının kullanılmasına olumlu yaklaştıkları ve fen bilimleri öğretimi için kavram haritalarının kullanılmasının öneminin farkında oldukları görülmektedir (İnel, Evrekli, Deniş & Balım, 2011; Şahin, 2001). Kavram haritalarını öğretmenler derslerinde kullanmak için ne kadar istekli olsalar da kavram haritalarının etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için yeterli pedagojik alan bilgisine ve uygulama deneyimlerine sahip olmaları da bir gereklilik olarak görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının araştırmacılar tarafından hazırlanan bir metinden yola çıkarak kavram haritası oluşturabilme durumlarını incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma betimsel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemine göre yürütülmüştür. Yapılan çalışmada veriler doküman inceleme tekniği çerçevesinde değerlendirilecektir.

Veriler 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin fen bilgisi öğretmenliği programının son sınıfında öğrenim gören 47 öğretmen adayının hazırladığı kavram haritaları ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının hazırladıkları kavram haritaları birincil veri kaynağı olup dokümanları oluşturmaktadır.

Araştırmacılar yıldızlar ve oluşumunu konu alan metne yönelik cevap anahtarı niteliğinde bir kavram haritası hazırlamışlardır. Bu metin ve metne yönelik araştırmacıların hazırladığı kavram haritası ile ilgili uzman görüşleri alınmıştır. Bununla birlikte, veri toplama aracının pilot uygulaması 17 üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmenliği öğrencisi ile yürütülmüştür. Bu çalışmalar sonucunda metne ve cevap anahtarı niteliğindeki kavram haritasına son hali verilmiştir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına hazırlanan metin dağıtılarak bu metne yönelik bir kavram haritası oluşturmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarına kavram haritalarını yaklaşık 30-45 dakika süresinde tamamlamışlardır.

Kavram haritası çizimlerinden elde edilen veriler, bir rubrik ile değerlendirilmiştir. Kullanılan rubrik, literatürde 'University of Minnesota's Concept Map Assessment Rubric' olarak adlandırılan rubrik ve konu ile ilgili yapılan diğer çalışmalar (Şahin, 2002; Kaya, 2003; Kandil-İngeç-2008) dikkate alınarak geliştirilmiştir. Rubrik yapısal, ilişkisel, bilgilerin sunumu ve metne uygunluk olmak üzere dört boyuttan oluşan analitik bir rubriktir. Rubrikte derecelendirme puanlaması yeterli 3 puan, kısmen yeterli 2 puan ve geliştirilmeli 1 puan şeklinde yapılmıştır. Rubriğin yapı geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda rubriğe son hali verilmiştir.

Elde edilen verilerin değerlendirilme süreci devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kavram haritaları ile ilgili literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin kavramlar arasında ilişkileri kurmakta, çapraz bağları ve kavramları tespit etmekte problem yaşadıkları görülmektedir (Kandil-İngeç, 2008; Kurnaz, 2010). Bu noktada, kavram haritası ile ilgili teorik dersler sırasında bireylerin kavram haritasını çizerken sahip olması ya da dikkat etmesi gereken hususlara dikkat çekilerek yeterli sayıda örnek verilmesinin, kavram haritası oluşturma becerisini önemli ölçüde geliştireceğine inanılmaktadır. Ayrıca Kavram haritaları gibi grafik materyallerin işlendiği lisans derslerinde sık sık uygulamaların yapılması, öğretmen adaylarının kavram haritası hazırlama becerilerini geliştirilebilir.

Öğretmen adaylarının kendilerine verilen metindeki konuya olan ilgilerinin, konuyla ilgili alan bilgilerinin ve kavram haritası hazırlamaya yönelik pedagojik bilgilerinin bu çalışmanın sonucunu etkileyeceği düşünülmektedir. Öğretmen adayları yeterli pedagojik alan bilgisine sahip iseler, onların bu çalışmada kendilerine sunulan metni kavram haritasına dönüştürmede başarılı olacakları beklenmektedir. Bununla birlikte alan bilgisi ya da kavram haritası hazırlamaya yönelik pedagojik bilgilerinde her hangi bir eksiklik olması durumunda da öğretmen adaylarının kavram haritası hazırlamada bazı problemlerle karşılaşabileceklerine yönelik sonuçlar beklenmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının kavram haritası hazırlama durumları onlara sunulan metinle sınırlıdır. Ancak öğretmen adaylarının farklı konu bağlamındaki metinleri kavram haritasına dönüştürme becerileri değişkenlik gösterebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının kavram haritası hazırlayabilme becerilerinin farklı konulara yönelik metinler aracılığıyla da incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: yıldız, kavram haritası oluşturabilme becerisi, fen bilgisi öğretmen adayı

Kaynakça

Aykutlu, I. & Şen, A.İ. (2012). Üç aşamalı test, kavram haritası ve analoji kullanılarak lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 275-288.

Croasdell, D.T., Freeman, L.A. & Urbaczewski, A. (2003). Concept maps for teaching and assessment. *Communications of the Association for Information Systems*, 12, 396-405.

İnel, D., Evrekli, E., Deniş, H. & Balım, A.G. (2011). Fen öğretmen adaylarının kavram haritalarına ilişkin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 252-278.

Kandil-İngeç, Ş. (2008). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak fizik eğitiminde kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 195-206.

Karataş, F. Ö., Köse, S. & Coştu, B. (2003). Öğrenci yanılgılarını ve anlama düzeylerini belirlemede kullanılan iki aşamalı testler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 54-69.

Kaya, O.N. (2003). Eğitimde alternatif bir değerlendirme yolu: Kavram haritaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 265-271.

Kurnaz, M.A. (2010). Kavram haritalarının öğretim sürecinde kullanılması: Bir aksiyon araştırması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 175-199.

Novak, J. & Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rebich, S. & Gautier, C. (2005). Concept mapping to reveal prior knowledge and conceptual change in a mock summit course on global climate change. *Journal of Geoscience Education*, 53 (4), 355-365.

Şahin, F., (2002). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılması ile ilgili bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 17-32.

Uzuntiryaki, E. & Geban, Ö. (2005). Effect of conceptual change approach accompanied with concept mapping on understanding of solution concepts. *Instructional Science*, 33, 311–339.

(11666) Fen Ve Doğa Eğitiminde Okul Dışı Öğrenme Çalışmalarının İçerik Analizi

SİNAN ÇINAR — *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi*
ZEYNEP DİDAR ÇELENK — *Rize MEM*

Problem Durumu

Ülkemizde fen eğitiminde okul dışı eğitim kapsamında genellikle; geziler, mühendislik çalışmaları,doğa faaliyetleri, enerji parkları, botanik bahçeler ve müze ziyaretleri tercih edilmektedir. Gencer (2015) yaptığı mühendislik çalışmasının bilimsel sorgulama, bilim ve mühendislik uygulamalarının fen sınıflarında uygulanabilecek öğretimsel bir örneği olduğunu savunmaktadır ve bu etkinliği sınıflarında uygulayan öğretmenlerin öğrencilerinin mühendislikte önemli bir aşama olan prototip modellerin test edilmesi ve yeni modellerin geliştirilmesi deneyimlerini yaşamalarını sağlayarak, onlarda kariyer bilinci oluşmasına katkı sağlayacağını düşünmektedir.Miller (2008) görüşüne göre bilim süreçlerini kullanma yeteneği çocukların somut deneyimlerle yeni bilgilere ulaşmalarına izin vereceğini bu süreçler ve yetenekler çocukların bir problemi çözerken düşünmelerini geliştireceğini ve problemin çözümüne nasıl ulaşacakları konusunda çocuklarda merak uyandıracağını saptamış. Bunun üzerine fen eğitiminde bu yeteneklerin gelişmesi için ilk elden deneyimlerin olması gerektiğini, aktif öğrenme yaklaşımı içinde çocukların kendi kendilerine yaparak veya doğrudan kendi gözlemlerini yorumlayarak bu süreçleri geliştirebileceğini savunmuştur. Okul dışı faaliyetlerden müze gezilerinin eğitime katkısı kapsamında yapılan araştırmalara göre; O.D.T.Ü. Geliştirme Vakfı ve O.D.T.Ü. Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından 1997 yılından itibaren öğretmen, öğrenci ve uzmanların katılımıyla okul-müze işbirliği çerçevesinde yürütülen müze eğitimi uygulamaları sonucunda öğretmenler, müze eğitimini daha iyi anladıklarını, müzelerin müfredattaki belirli konuları öğretmede daha etkili olduğunu tecrübe ettiklerini bu sebepten müzelerle işbirliği yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Okul dışı öğrenme ortamlarına yapılan geziler; öğretim programıyla ilişkili olarak hazırlandığında, öğrenciler gezi boyunca aktif olarak yer aldıklarında, öğrencilere sorgulayabilecekleri, tartışabilecekleri ortamlar yaratıldığında ve bilgiye keşfederek veya uzmanların yönlendirmeleri yoluyla ulaşabilmeleri sağlandığında, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerinde, hem bilişsel hem duyuşsal düzeyde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir (Laçin-Şimşek, 2011). Araştırmacıların deneysel olarak yaptıkları çalışmalarda doğanın ve doğal çevrenin çocukların hayali oyunlarını daha fazla desteklediğini ve çocukların hem akranları hem de öğretmenleriyle olumlu iletişim becerileri geliştirdiklerini ve aynı zamanda doğal çevrenin çocuklarda farklı bir öğrenme ortamı sağladığını ifade etmişlerdir (Aynal,2013). Okul dışı etkinlikler kurumun özelliğine ve rehberlere göre öğrenciler üzerinde farklı etkiler yaratabilmektedir. Örneğin Enerji Parkı'nda gerçekleştirilen etkinlikte spesifik konular yer almakta ve ağırlıklı olarak enerji konusunu içermektedir. ODTÜ Bilim ve Teknoloji Müzesi'nde gerçekleştirilen etkinliklerde rehber öğrenciler için çok önemli bir konumda yer almaktadır. Feza Gürsey'de gerçekleştirilen etkinlikte ise eğlence boyutunun, eğitim boyutuna göre çok daha ön planda olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, okul dışı bilimsel etkinliklerle desteklenen eleştirel düşünme öğretiminin etkileri göz önüne alındığında, sadece okul dışı öğretim yöntemini uygulamanın, ya da sadece sınıf içinde eleştirel düşünme öğretimi uygulamanın yeterli olmadığını göstermektedir. (Ertaş,2012)

Yapılan çalışmalarda ulaşılan bu bilgiler ışığında, çalışmaların geliştirilmesi adına Ülkemizde yapılıp yayımlanan çalışmaların; amaçları, veri toplama araçları,çalışmalar yapılırken hangi yöntemler kullanıldığı, örneklemi,okul dışı öğrenme ortamlarından hangisinde çalışıldığı ve genel sonuçlarının tablolaştırılması çalışmacılara yardımcı olacaktır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma amacı Türkiye'de fen ve doğa eğitimi alanında yapılan okul dışı öğrenme çalışmaları hakkında bilgi vermek ve bu alanda eksik olan noktaları ortaya koymak olduğu için araştırma yöntemi olarak Betimsel İçerik Analiz araştırma yöntemi benimsenmiştir. Betimsel İçerik analizi, belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır. Birbirinden bağımsız olarak yapılan nitel ve nicel çalışmalar incelenip düzenlenmekte ve alandaki genel eğilimler belirlenmektedir. Böylece, ilgili alanda çalışma yapan ve yapmak isteyen araştırmacılara genel eğilimin ne olduğu gösterilmektedir. Ancak bu yöntemin dezavantajı incelenen araştırma sayısının fazlaa olmasından dolayı derinlemesine yorum ve sentez kısmının sınırlı kalmasıdır (Çalık ve Sözbilir 2014). Çalışmada fen ve doğa eğitiminin okul dışı öğrenmeler kapsamında ülkemizde ne tür çalışmalar yapıldığı, hangi yöntemlerin tercih edildiği ve tercih edilen yöntemlerin öğrenmeler üzerinde nasıl bir etki oluşturduğu tespit edilmek amacı ile yapılmıştır. Çalışmada betimsel içerik analiz yöntemi kullanılmış ve Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] tez veri tabanı taranarak ulaşılan çalışmalar analiz edilmiştir. Ülkemizde yapılıp yayımlanan çalışmaların; amaçları, veri toplama araçları, çalışmalar yapılırken hangi yöntemler kullanıldığı, örneklemi,okul dışı öğrenme ortamlarından hangisinde çalışıldığı ve genel sonuçları incelenip analiz edilmiştir. Alan yazın taraması 13 şubat 2017 tarihine dek basılmış olan çalışmaları kapsamaktadır. Yapılan tüm taramalar sonucunda toplamda 20 çalışmaya ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada betimsel içerik analiz yöntemi kullanılmış ve Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] tez veri tabanı taranarak ulaşılan çalışmalar analiz edilmiştir. Ülkemizde yapılıp yayımlanan çalışmaların; amaçları, veri toplama araçları,çalışmalar yapılırken hangi yöntemler kullanıldığı, örneklemi,okul dışı öğrenme ortamlarından hangisinde çalışıldığı ve genel sonuçları incelenip

analiz edilmiştir. Yapılan bu çalışmaların genellikle ilköğretim öğrencileriyle yapıldığı, çalışmalarda veri toplama aracı olarak test, gözlem,mülakat ve yarı yapılandırılmış çalışmaların kullanıldığı görülmektedir. Örneklemde yer alan ilköğretim ve okul öncesi dönem öğrencileri yaşlarına göre gruplanmaktan ziyade eğitim kademesine göre gruplanmıştır. Çalışmaların geneline bakıldığı zaman mekan dışı öğrenmede genellikle müze ve doğa gezileri tercih edilirken matematik ve mühendislik alanında çalışmalar yapılmadığı tespit edilmiştir. Yapılan alanyazı çalışmasının bu alanda çalışma yapacak olan araştırmacılara ülkemizde ki okul dışı öğrenme ortamlarının son durumu hakkında fayda sağlaması temenni edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen ve doğa eğitimi, okul dışı öğrenme, içerik analizi

Kaynakça

Aynal Ş.,(2013), Haydi Çocuklar Doğaya ve Bahçelere Açılıyoruz:Mekan Dışı Eğitim İsveçten Örnekler, 6(1), 371-384

Çalık, M. ve Sözbilir, M (2014).İçerik Analizinin Parametreleri,Eğitim ve Bilim Cilt 39 (2014) Sayı 174 33-38

Ertaş H.,(2012), Okul Dışı Etkinliklerle Desteklenen Eleştirel Düşünme Öğretiminin Eleştirel Düşünme Eğilimine ve Fizik Dersine Yönelik Tutuma Etkisi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalında Doktora Tezi,

Gencer A., (2015), Fen Eğitiminde Bilim ve Mühendislik Uygulaması: Fırıldak Etkinliği, Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 5(1), 1-19

Miller, T. J. (2008). The Alaska Factor: Outdoor Education Program Design in Alaska. Master of Education Thesis, University of Alaska, USA.

Laçin-Şimşek.,C.,(2011). Okul Dışı Öğrenme Ortamları Ve Fen Eğitimi, Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Ed:Canan Laçin-Şimşek, ss.1-18, Pegem Akademi, Ankara

Özdemir O.(2010), Doğa Deneyimine Dayalı Çevre Eğitiminin İlköğretim Öğrencilerinin Çevrelerine Yönelik Algı ve Davranışlarına Etkisi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 125-138

Şahin A.,Ayar M.,Adıgüzel T.,(2014), Fen,Teknoloji,Mühendislik ve Matematik İçerikli Okul Sonrası Etkinlikşler ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,14(1),297-322

Yılmaz K.,Şeker M., İlköğretim Öğrencilerinin Müze Gezilerine ve Müzelerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi,

(11693) "Kalbin Yapısı Ve Bölümleri" Konusunda Anatomy 4D Mobil Uygulaması Kullanılmasının 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi

ZEYNEP ÇAM *Emek Ortaokulu*
NESLİHAN BOZKURT *Uludağ Üniversitesi*
ÇİĞDEM BERK *Ovakça Ortaokulu*
DİLEK ZEREN ÖZER *Uludağ Üniversitesi*

Problem Durumu

Bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi bilginin aktarılmasında geleneksel öğretim yöntemlerini yetersiz bırakmıştır. Bilgi çağı, insanların bilgiye ulaşmak ve yaymak için ileri teknolojilere ihtiyaç duydukları bir çağdır. Bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kendi yapısına uyumlu hale getirebilen ve buna yenilerini katabilen, bu bilgiyi yayabilen toplumlar ya da bireyler güçlü kabul edilmektedir (Daşdemir vd., 2012). Bilgi ve teknolojinin bu kadar önemli olması ve toplumsal alanlarda yoğun olarak kullanılması her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yapısal değişimleri gerekli kılmaktadır (Erişen ve Çeliköz, 2007). Bilgi teknolojilerinin, toplumda yaygınlaşmaya ve kullanılmaya başlanması ile birlikte eğitim ortamlarına bu teknolojilerin entegrasyonu da kaçınılmaz hale gelmiştir (Akkoyunlu, 1996).

Eğitim-öğretim ortamında ne kadar çok duyu organına hitap edecek etkinlikler düzenlenirse öğrenmenin de o derece etkili, kolay ve kalıcı olduğu bilinen bir gerçektir (Çepni, Ayas, Ekiz & Akyıldız, 2010). Daha fazla duyu organına hitap etmenin yolu ise eğitim sistemlerini bilişim teknolojileri ile uyumlu hale getirmekle mümkün olabilir (Alkan, Tekdere ve Genç, 2003).

Fen Bilimleri dersinde çok sayıda soyut kavramların yer alması, öğrencilerin konuları öğrenirken sadece ezberleyerek bilimi anlaması yerine; eğitim ortamında deney ve gözlemlerin masraflı veya tehlikeli olması durumlarında; bunun yerine bilgisayar destekli öğenme ortamının sağladığı grafikler, resimler, animasyonlar veya simülasyonlar ile soyut kavramlar kullanılabilir ve öğrenme ortamı daha zengin hale gelmesi sağlanabilir (Özdemir, 2014; Emrahoğlu ve Bülbül, 2010).

Bilgisayarların küçülerek taşınabilir hale gelmesi sonrasında bilgisayar özelliği taşıyan mobil cihazlar üretilmiş ve yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Akıllı mobil cihazlar sayesinde kullanıcılar ses ve metine dayalı iletişimin yanında artık internete bağlanabilmekte, görüntülü iletişim kurabilmekte ve daha birçok uygulama gerçekleştirebilmektedir (Kaya ve Koçyiğit, 2014). Gelişen teknoloji ile birlikte mobil cihazlar üzerinde gömülü olarak gelen yazılımların yanı sıra benzerlerinin ya da mobil cihazlar için özel olarak geliştirilmiş (Tatlı ve Üncü, 2014). mobil uygulamalar adı verilen uygulamalar bulunmaktadır. Bu uygulamalar bir amaca yönelik olarak programlanmış yazılımlardır (Birant vd., 2014).

Bu çalışmayla fen bilimleri dersinde "Kalbin Yapısı ve Bölümleri" konusunun Anatomy 4D mobil uygulamasıyla öğretiminin 6.sınıf ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin incelenmesi ve mobil uygulamaya yönelik öğrencilerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Çalışmanın diğer bir amacı da, fen eğitimine entegre edilen mobil uygulamaların süreç eğitim-öğretim sürecinde kullanılması sırasında karşılaşılabilecek sorunların neler olabileceği konusunda, görüşler getirmek, öngörülerde bulunmaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada yarı deneysel desenlerden ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu model kullanılmıştır. Yansız atama yoluyla deney ve kontrol gruplarına karar verilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Bursa ilinde Emek ve Ovaakça Ortaokulunda öğrenim gören 103 (56 deney, 47 kontrol) 6.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. İki farklı okulda yapılan bu çalışmada iki kontrol grubu iki deney grubu seçilmiştir. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında hem kontrol Deney ve Kontrol grubunda "Vücudumuzdaki Sistemler" Ünitesi 'kalbin yapısı ve bölümleri' konusuna ait ve Anatomy4D uygulamasının entegre edildiği dört haftalık öğretim süreci tasarlanmış ve uygulanmıştır. Ünite konuları deney grubunda mevcut öğretim programının belirlemiş olduğu etkinliklere ek olarak fen bilimleri dersi için hazırlanan Anatomy4D uygulaması kullanılarak işlenmiştir. Kontrol grubunda ise mevcut öğretim programın belirlediği etkinliklerle öğretim gerçekleşmiştir. Uygulamada iki farklı veri toplama aracı kullanılmış olup birinci veri toplama aracı olarak öğrencilerin "Kalbin Yapısı ve Bölümleri" ile ilgili ön bilgilerini tespit etmek sonrasında ise yapılan uygulamanın etkililiğini tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kalbin Yapısı ve Bölümleri" Başarı Testi kullanılmıştır. Bu testin pilot uygulamaları ve madde analizleri yapılmıştır. Testin son hali 27 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. İkinci veri toplama aracı ise Anatomy4D uygulaması ile ilgili öğrencilerin görüşlerini almada kullanılmıştır. Bu anket açık uçlu sorudan oluşmaktadır ve anketten elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiş olup araştırma amaç ve soruları doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Nicel verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik yöntemlerinden (f) frekans, (%) yüzde ve (X) aritmetik ortalama kullanılmış olup bağımsız değişkenler arasındaki farklılıkların tespiti için ise t-testlerinden yararlanılmıştır. Sayısal gelişmelerle ilgili veriler tablolar haline getirilip yorumlanmış, bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha = .05$ düzeyinde test edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre "Kalbin Yapısı ve Bölümleri" konusunda Anatomy 4D uygulamasının kullanılmasının 6. sınıf öğrencilerinin ön test- son test akademik başarıları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark

bulunamamıştır. Görüşme sorularından elde edilen sonuçlara bakıldığında ise öğrencilere Anatomy 4D uygulaması hakkında

neler düşündükleri sorulmuş çoğunluğu iyi, güzel ve eğitici gibi kavramlarla uygulama hakkında olumlu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilere uygulamanın en çok hangi özelliğini beğendikleri sorulduğunda öğrencilerin çoğunluğu, kalbin içine girme şeklinde cevap vermişlerdir. Uygulamayla tekrar çalışmak istermisiniz? şeklinde yöneltilen soruya ise öğrencilerin tamamı evet cevabını vermişlerdir. Dersteki etkinliklerde mi yoksa Anatomy 4D programında mı daha iyi öğrendikleri sorulduğunda öğrencilerin büyük çoğunluğu Anatomy 4D uygulamasını tercih etmiştir. Ayrıca öğrencilere Anatomy 4D uygulamasıyla çalışırken en çok zorlandıkları şey sorulduğunda uygulamanın ingilizce olmasını, kullanılan telefon veya tabletlerin şarjının bitmesini, kalbi kontrol etmenin zor olduğunu, yaklaştırdıklarında kalbin kaybolduğu cevaplarını vermişlerdir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak derstte kullanılan Anatomy 4D uygulamasının öğrencilerinin başarılarını etkilemediği fakat dikkatlerini çektiği şeklinde yorumlanabilir. Öğrenciler diğer resim ve şekillerde de kalbin yapısı ve bölümlerini görmekteler fakat Anatomy 4D uygulamasında bunları çok boyutlu bir şekilde inceleme imkanı bulmaktadırlar.

ÖNERİLER

Araştırma süresindeki izlenimler, gözlemler, elde edilen sonuçlar ile diğer araştırmalarının sonuçları ve literatüre dayanarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir;

1.Anatomy 4D uygulaması dersin etkili ve kalıcı bir şekilde öğretilmesi için tek başına yeterli değildir.

2.Kullanılan uygulamanın İngilizce olması öğrenciler açısından olumsuz bir algı yaratmıştır. Bu da uygulamaya karşı tutumlarını etkilemektedir. Bu tür uygulamaların Türkçeye çevrilmeli yada yeni uygulamalar oluşturulmalıdır.

3.Fen eğitiminde daha yaygın kullanılabilmesi için bir çok konuya adapte edilerek yeni eklentiler oluşturulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Akademik Başarı, Anatomy 4D, Ortaokul, Mobil uygulamalar

Kaynakça

Alkan, M., Tekedere, H., & Genç, Ö. (2003). İnteraktif Bilgi İletişim Teknolojilerinin Uzaktan Eğitimdeki Uygulamaları. Elektrik, Elektronik, Bilgisayar Mühendislikleri Eğitimi 1. Ulusal Sempozyumu, ODTÜ- Ankara

Akkoyunlu, B. (1996). Bilgisayar Okur Yazarlığı Yeterlilikleri ile Mevcut Ders Programları'nın Kaynaştırılmasının Öğrenci Başarı ve Tutumlarına Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 127-134.

Birant, D., Bakırlı, G., Çetin, D., Mutlu E., Denktaş, L. & Kut, A. (2014). Sayaç okumalarında mobil uygulama kullanımı ve e-abone uygulamaları. 19. Türkiye'de İnternet Konferansı, 27-29 Kasım 2014, İzmir: Yaşar Üniversitesi.

Çepni, S., & Akyıldız, S. (2010). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Trabzon: Nobel Yayınları.

Daşdemir, İ., Cengiz, E., Uzoğlu, M., & *Bozdoğan, A. E.* (2012). Tablet Bilgisayarların Fen ve Teknoloji Derslerinde Kullanılmasıyla İlgili Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 9(20), 495-511.

Emrahoğlu, N. & Bülbül, O. (2010). 9. sınıf fizik dersi optik ünitesinin BDÖ inde kullanılan animasyonların ve simülasyonların akademik başarıya ve akılda kalıcılığına etkisinin incelenmesi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19 (3), 409–422.

Erişen,Y. & Çeliköz, N. (2007). Eğitimde Bilgisayar Kullanımı. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Özdemir, U. (2014). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Tablet Bilgisayarların Derslerde Kullanımına İlişkin Görüşlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Giresun İli Örneği. Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Kaya, M. & Koçyigit, A. (2014). Mobil uygulamalarda vekil tabanlı kod taşıma yönteminin farklı seviyelerdeki bulut bilişim altyapılarının kullanılması durumundaki başarımının karşılaştırılması. 8th Turkish National Software Engineering Symposium, Güzelyurt, KKTC, Turkey, September 8-10, 2014. Volume 1221

Tatlı, M. & Üncü, İ. S. (2014). Mobil cihazlarda görüntü işleme için bir çözüm önerisi. Akademik Bilişim Konferansı, 05-07 Şubat 2014, Mersin: Mersin Üniversitesi.

(11706) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine İlişkin Görüşleri: Çankırı İli Örneği

NURAY ZAN [1]

[1] Çankırı Karatekin Üniversitesi

Problem Durumu

Prof. Dr. Naida Camukova tarafından paylaşılan bir anı çalışmanın başlamasının ana unsuru olmuştur. Prof. Dr. Naida Camukova; Karaman Ermenek'te bir yaylayı ziyaret etmiş, gözlerinden farklı bir enerji fışkıran 3-4 yaşlarında bir kız çocuğu ile tanışmıştır. Çocuk köyün muhtarının yedinci çocuğudur. Çocuğa "Ne olacaksın büyüyünce?" sorusunu yöneltmiş ve çocuktan otomatik olarak; "önce anne, sonra doktor" cevabını almıştır. Bu kız çocuğunun gelecekte önce anne olması muhtemel ancak sonra doktor olamama ihtimali oldukça yüksektir. Bu çocuklar fen eğitimi için en iyi potansiyele de sahip olsalar uygun eğitim olanaklarını sağlayamadığımız sürece ülkemiz için oldukça büyük bir kayıp olacaklardır. Çocuğun gelişim döneminde en önemli ve hassas dönem 0-6 yaş aralığıdır. Bu dönemin insan hayatındaki yeri göz önüne alındığında okul öncesi eğitim mutlak gereklidir. Hızla değişen şartlar çocuğa sadece bakım ve gözetim hizmeti sunmanın yetersiz olduğunu bunun yanında iyi ve planlı bir eğitim uygulaması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu dönemde çocuğun sosyal gelişimini sağlamak, psikomotor gelişimi ile ilgili çalışmalar yapmak çocuğu düşünmeye sevk etmek, araştırma ve merak duygusuna açık olan bireyin kendi sorularına cevap bulmasını sağlayacak ortamlar oluşturmak önemlidir.

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsamakta ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli, roller oynamaktadır. Çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, sağlıklı ve zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayarak, onların bedensel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerini desteklemeyi ve toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendirmeyi ve ilköğretime hazırlamayı hedefleyen bir eğitim sürecidir (Şahin, 2000 ve Macaroğlu Akgül, 2004).

Okul öncesi dönem çocuklarında aktif öğrenme ortamlarının oluşturulabileceği ve ilgisini çekebilecek olayların çoğu fen eğitimi alanının içerisindedir. Çocuğun içinde bulunduğu çevrede ilgi duyduğu ve buna bağlı merak ettiği sorguladığı olayların eğitimidir. Bundan dolayı geleneksel fen öğretimi anlayışından uzaklaşarak, okulöncesi çocukların bilimsel yapıyla ilgilenmesini sağlarken ve uygularken gelecek için zevkli öğrenme ortamlarını geliştirmek, okul öncesi öğretmenlerinin en önemli görevlerinden biridir (Şahin, 1996, 1998; Üstünoğlu, 1990). Fen eğitiminin çocukların gelişimlerine uygun ve doğru bir şekilde verilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu konu cocukların kendi çevresindeki dünyayı anlama yollarını geliştirebilmelerine yardımcı olabilmek için erken çocukluk dönemindeki fen eğitimi öğretmenler tarafından iyi bilinmelidir(Lind,1996; Perry ve Rivkin,1992). Erken çocukluktaki fen eğitiminde; öğretmenler bilimsel ilkeleri, kavramları açıklamadan çocukların deneyim kazanmalarını sağlayacak uygun fiziksel ve sosyal çevreleri hazırlamaları gereklidir (Perry ve Rivkin, 1992). Çünkü çocuklar bilimsel konuları sevmeyi veya sevmemeyi bulunduklari okul ortaminda öğrenmektedirler (Koballa ve Crawley, 1985). Eğer çocuklar fen etkinliklerine yeni başladıklarında başarılı deneyimler kazanırlarsa ileriki yıllarda fen ile ilgili deneyimlerinde başarılı olacaklardır. Bu, çocukların fene yönelik olumlu tutum kazanmalarını sağlayacak, böylece çocuklar yaşam boyu bilime ilgi gösterecek ve fen öğrenmekten zevk alacaklardır. Ancak çocuklar fen ile ilgili etkinliklere yeni başladıklarında öğretmenleri tarafından yeterli derecede desteklenmezse ve olumsuz deneyimler yaşarlarsa olumsuz tutum geliştireceklerdir. Buradan yola çıkarak okulöncesi dönemde öğretmenler çocukların gelecek dönemdeki fenle ilgili akademik yaşantılarında etkin ve önemli bir yer tuttuğunu söyleyebiliriz. Bu bağlamda okulöncesi öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin görüşlerinin, belirlenmesi araştırılacaktır. Çalışmadan elde edilecek bulguların alanda çalışan öğretmenlerin fen eğitimi konusunda eksikliklerinin belirlenmesi konusunu aydınlatacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmanın problem cümlesini, "Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik görüşleri nedir?" ifadesi oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümü üzerinde durulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlayan ilgili çalışmada tarama modeli esas alınmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2004).

Veri toplama araçları

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmada, Çankırı ilinde görevli okul öncesi öğretmenleri ile ilgili kişisel bilgileri toplamak amacı ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda; yaş, cinsiyet, görev yapılan okulun adı, meslekteki kıdem yılı, mezun olunan bölüm, eğitim durumu, mezun olunan lise türü, günlük çalışma saati maddeleri yer almaktadır.

Okul öncesi Öğretmenlerin Fen Eğitimine İlişkin Görüşleri Anketi:

Özbek tarafından 2009 yılında hazırlanan "Okul öncesi Öğretmenlerin Fen Eğitimine İlişkin Görüşleri Anketi" uygulanmıştır. Fen Eğitimine yönelik hazırlanan anket üçlü likert tipi bir ankettir. Ankette toplam 35 madde yer almaktadır. Fen Eğitimine Yönelik Anket soruları; "Yeterlilik", "Materyal" ve "Okul öncesi Öğretmenlerin Düşünceleri" olmak üzere üç alt boyutu içermektedir.

Bu araştırmanın verileri 2016–2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde (II.Dönem) toplanacaktır. Kişisel bilgi formu öğretmenlerle birebir görüşülerek doldurulacaktır.

Okul öncesi fen eğitimine yönelik anket sorularının öğretmenler tarafından doldurulması istenecektir.

Araştırmanın sınırlılıkları

1-Araştırma 2016–2017 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Çankırı ilinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

2- Araştırma veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, okulöncesi öğretmenin fen eğitimine yönelik anket soruları kullanılarak toplanan veriler ile sınırlıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilim eğitiminin temelleri pek çok bilim eğitimcisinin de üzerinde ortak fikir geliştirdiği üzere ilk çocukluk döneminde verilen eğitim ile başlamaktadır. Fen günlük yaşantımızın bir parçasıdır bu nedenle fen eğitimi çocuklar için anlamlı ve günlük yaşamla ilişkilendirilmiş olarak eğitimin içinde yer almalıdır. Bu yaş grubunda Piaget'nin de belirttiği üzere ileriki dönemlerde kazanılacak kavramlar için zemin oluşturulmalıdır. Buna bağlı olarak okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine bakış açıları öğrencilerin fen konularına karşı tutumlarını etkileyecektir. toplanan verilerin analizinin aşağıdaki şekilde sunulması planlanmıştır.

Toplanan verilerin analizinde öğretmenlere ait kişisel bilgiler, okul öncesi öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin görüşlerinin tanımlanmasında frekans ve yüzdelik dağılımları hesaplanacak ve Çankırı ilinde görev yapan okulöncesi öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin yüzdelik dağılımları verilecektir.

Okul öncesi öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin düşüncelerine ait frekans ve yüzdelik dağılımları sunulacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerin fen eğitiminde materyallerin kullanımına ilişkin düşüncelerine ait frekans ve yüzdelik dağılımları sunulacaktır.

Okulöncesi öğretmenlerin fen eğitimindeki yeterliliklerine ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları sunulacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerin yaşları ve mezun oldukları okulların fen eğitiminde kullandıkları materyaller ile ilişkili olup olmadığı araştırılacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşlerinin eğitim durumu, yaş, kıdem yılı ve çalışma saatlerine göre bir farklılık olup olmadığı belirtilecektir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, fen eğitimi, öğretmen görüşü

Kaynakça

Camukova, N. (2007) Okul Öncesi Eğitimi ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, Şubat, Antalya: s: 29

Koballa, J.R. ve Crowley, F.E. (1985), "The influences of attitude on science teaching and learning", School Science and Teaching,20(4):222-232.

Küçükturan, G.(2005), Okulöncesi Eğitiminde Fen ve Matematik Eğitimi, Ankara: SMG Yayıncılık.

Kaptan, F.(1998), Fen Bilgisi Öğretimi, Ankara: Anı Yayıncılık.

Karamustafaoğlu, O. ve Yaman, S. (2006), Fen Eğitiminde Özel Öğretim Yöntemleri I ve II, Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N.(2004), Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayınları.

Lind, K.(1996), Exploring Science in Early Childhood: A Developmental Approach, New York: Delmar Publishers.

Macaroğlu Akgül, E. (2004),Fen ve Doğa Etkinlikleri, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Özbek, S. (2009), Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Uygulamalarının İncelenmesi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Adana.

Perry,G., Rivkin, M.(1992), Teacher and Science Young Children,47(4):9-16.

Senemoğlu, N. (2003), Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Ankara: Gazi Kitabevi.

Şahin, F. (1996), “Okulöncesi öğretmenlerinin fen kavramlarının öğretiminde kullandıkları metotların tespiti”, II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, Ağustos, İstanbul: s 75.

Şahin, F. (1998), Okulöncesinde fen bilgisi öğretimi, İstanbul: Beta Bas. Yay. Dağı.A.Ş.

Şahin, F. (2000), Okulöncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri, İstanbul:Ya-Pa Yayınları.

Üstünoğlu, Ü. (1990), “Okulöncesi öğretmenlerinin uzaktan öğretim yöntemiyle yetiştirilmesine yönelik program modeli”, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1):136-138.

(11755) Öğretmen Adaylarının Bilim Merkezleri Hakkındaki Bilişsel Yapılarının Belirlenmesi

AHMET GÖKMEN

Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Son dönemlerde gerçekleşen toplumsal değişimler neticesinde eğitimin üstlendiği misyon değişerek eğitim ortamları okul duvarlarının ötesine taşınmış, modern toplumlarının ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına eğitim sistemlerinde önemli yenilikler ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri de eğitimin yalnızca okullardaki süreyle sınırlı kalmaması ve planlanmış bir şekilde okul dışı eğitim alanlarından da yararlanılması gerektiğine yer veren informal öğrenmedir. İnformal öğrenme ortamları bireylerin kendi öğrenmeleriyle ilgili seçimler yapabildiği, öğrenme sürecine ait kontrolü ellerinde tuttuğu, eğlenceli, bireylerin gönüllü katılımlarını sağlayacak biçimde ilgi çekici, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine uygun fırsatlar verebilen, maksatlı öğrenme ortamlarıdır. Bu özgür seçimli öğrenme ortamları arasında bilim merkezleri, müzeler, parklar, akvaryumlar, hayvanat bahçeleri, sergiler, gözlem evleri, botanik bahçeleri, gibi alanlar yer almaktadır. Bunların arasında özellikle Fen Bilimleri eğitiminde yapılandırılmış ve kontrollü bir ortam sunması açısından bilim merkezleri ön plana çıkmaktadır. Modern anlamda ilk kez 1960'lı yıllarda hizmet vermeye başlayan bilim merkezleri günümüzde 3000 civarında olup, çoğunluğu çocuk ve gençler olmak üzere tüm dünyada yılda ortalama 300000 ziyaretçi çekmektedir. Türkiye'de ise 70 civarı bilim merkezi bulunmakta olup, her geçen gün bilim merkezlerinin sayıları ve ziyaretçileri artmaktadır. Bu bakımdan bilim merkezlerinin potansiyellerinden yararlanmak giderek önem kazanmaktadır.

Bilim merkezleri bireylerin gerçek nesneler ile doğrudan ilişki kurabilmesine olanak vererek onlarda bileme karşı olumlu tutum, değer ve yeni bakış açıları kazandıran önemli informal eğitim alanlarıdır. Bilim merkezlerinin kuruluş felsefesinde bilimsel düşüncenin gelişmesi, bilim kültürünün yaygınlaşması, toplumda düşünen ve sorgulayan öncü bireyler kazandırma ve topluma yeni bir vizyon kazandırarak eğitim hedeflerine uygun bireyler yetiştirilmesine katkı sağlama gibi hedefler yer almaktadır. Bilim merkezleri bilginin kalıcılığının yanı sıra, nasıl oluştuğunun uygulayarak gösterilmesi bakımından özellikle fen alanları açısından eşsiz öğrenme ortamları sunmaktadır. İlgili alanyazın incelemelerinde öğrencilerin bilim merkezlerinde geçirdikleri zamanın onların fene ve bilime olan başarılarını, tutumlarını, bilimsel süreç becerilerini, bilgilerinin kalıcığını ve bilgileri somutlaştırmadaki yeteneklerini artırdığı gözlenmektedir.

Bilim merkezlerinin getirdiği bu faydalardan yeterince ve doğru bir şekilde yararlanmak için gerekli koşulların içerisinde öğretmenlerin önemli payları bulunmaktadır. Konu ile ilgili bilgili ve olumlu yaklaşımları olan öğretmenler, bilim merkezlerinin eğitimdeki önemini bilerek, planlı bir şekilde öğrencilerin bilim merkezlerinden yararlanmalarını sağlayacak etkinlikler düzenleyebileceklerdir. Bununla birlikte hizmet öncesinde gerekli kazanımları elde eden öğretmen adayları hizmet dönemlerinde bunları daha verimli bir şekilde gerçekleştirme yeterliğine sahip olacaklardır. Bu bakımdan öğretmen adaylarının bilim merkezlerine yönelik bilişsel yapılarının belirlenmesi ve bu yapılara ilişkin girişimler bilim merkezlerinin yakın gelecekte aktif ve efektif bir şekilde kullanılabilmeleri açısından önemli görülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda bir olguyu katılımcıların bakış açılarından görmeye ve onların bakış açılarına ait süreçleri detaylı bir biçimde ortaya koymaya çalışılır. Araştırmada öğretmen adaylarının bilim merkezleri ile ilgili bilişsel yapılarıyla ilgili veriler ayrıntılı olarak analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen bilim merkezlerine yönelik bağımsız kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Bağımsız kelime ilişkilendirme testi kavramlarla ilgili, bireylerin bilişsel yapısını ve bu yapıdaki kavramlar arası bağları, yani bilgi ağını çözümlemek, uzun dönemli hafızasında bulunan kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılan yaygın tekniklerden biridir. Bu test ile öğretmen adaylarının bilim merkezlerine yönelik olması gereken bilimsel bilişsel yapılarını belirlenmesinin yanında, olmasının tercih edilmediği, bilimsel olmayan bilişsel yapılarının belirlenmesine de imkân vermektedir. Çizme-yazma tekniğinde ise öğretmen adaylarına herhangi bir sınırlama getirilmeden bilim merkezlerine yönelik görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Çalışmada bu tekniğin kullanılmasının amacı öğretmen adaylarının konu hakkındaki görüşlerinin derinlemesine incelenmektir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de fen eğitimi alanlarında öğrenimlerine devam eden 40 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken ölçüt olarak, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinin fen bölümlerinde öğrenimlerine devam etmeleri (Biyoloji, Fizik, Kimya ve Fen ve Teknoloji Öğretmenlikleri), farklı branşların mümkün olduğunca eşit sayıda olması ve çalışmaya gönüllü olarak katılım sağlamaları belirlenmiştir. Araştırmada toplanan verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları farklı veri toplama araçlarından elde edilen verilere göre sınıflandırılarak bir bütün içerisinde verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen genel sonuçlara göre; öğretmen adaylarının bilim merkezleri ile ilgili bilişsel yapılarının daha çok "eğlenceli" ve "öğretici" kategorilerinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Ayrıca belirlenen kategorilerde toplanan verilerde

öğretmen adaylarının bilim merkezleri ile ilgili olarak bazı alternatif kavramlara sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada verilerinin değerlendirmesine devam edilmektedir.

Bu araştırmada kelime ilişkilendirme testi ve çizme-yazma tekniği kullanılarak öğretmen adaylarının bilim merkezlerine yönelik bilişsel yapılarını belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada öğretmen yetiştiren kurumların bilim merkezleri ile ilgili faaliyetlerinin yeterliği tartışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin bilim merkezlerinin hedeflerine ulaşması açısından önemli bir basamak olacağı düşünülmektedir. Verilerin değerlendirilme süreci tamamlandığında konu ile ilgili öneriler verilerek araştırma tamamlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Bilim merkezleri, öğretmen adayları, kelime ilişkilendirme testi, çizme yazma tekniği, bilişsel yapı.

Kaynakça

Backett-Milburn, K. & Mckie, L. (1999). A Critical Appraisal of the Draw and Write Technique. *Health Education Research Theory & Practice, 14*(3), 387–398.

Birinci Konur, K., Şeyihoğlu, A., Sezen, G. & Tekbıyık, A. (2011). Bir bilim kampı uygulamasının değerlendirilmesi: Gizemli dünyanın eğlenceli keşfi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*(3), 1589-1608.

Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey Bilim Merkezi örneği. U*ludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 19-41.

Chin, C. C. (2004). Museum experience - A resource for science teacher education. *International Journal of Science and Mathematics Education, 2*, 63-90.

Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. *Early Child Development and Care, 175*(6), 489–505.

Çığrık, E. (2016). Bir öğrenme ortamı olarak bilim merkezleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi1*(1), 79-97.

Falk J., H. & Storkdieck M. (2005). Using the contextual model of learning to understand visitor learning from science center exhibition. *Science Educaiton, 89*, 744-778.

Griffin, J. (2004). Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups. *Science Education, 88*(1), 59-70.

Gussarsky, E. & Gorodetsky, M. (1990). On the Concept "Chemical Equilibrium: The Associative Framework. *Journal of Research in Science Teaching, 27*(3), 197–204.

Hovardas, T. & Korfiatis, K.J. (2006). Word Associations as a Tool for Assessing Conceptual *Change in Science Education. Learning and Instruction, 16*, 416–432.

MEB. (2007). Millî Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi, 15.01.2017 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html adresinden erişilmiştir.

Özer Keskin, M. Ö., Keskin Samancı, N., Aydın, S. (2013). Bilim ve Sanat Merkezleri: Mevcut Durumları, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 1*(2), Özel Sayı, 78-96. 10.01.2017 tarihinde http://uyad.beun.edu.tr/index.php/JGER/article/view/11/10 adresinden erişilmiştir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11827) İlkokul Öğrencilerinin Sosyobilimsel Konulara İlişkin Akıl Yürütme Örüntülerinin İncelenmesi

MUHAMMET ÖZDEN

Dumlupınar Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyobilimsel sorunlar, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler sonucu ortaya çıkan, bireysel, toplumsal, siyasal, ekonomik, etik ve ahlaki boyutları olan, üzerinde görüş birliği sağlanamamış tartışmalı güncel sorunlardır (Özden, 2011). Bir diğer tanıma göre sosyobilimsel sorunlar; karmaşık, açık uçlu, tartışmalı ikilemler biçiminde olup kesin bir yanıtı olmayan (Sadler, 2004), insanların günlük yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları (Kolstø, 2001), bilimsel içeriğe ve bilimsel içeriğin sosyal boyutlarına odaklanan (Topcu, 2010) sorunlardır. Örneğin ormanların yok olması, genetiği değiştirilmiş besinler (Foong & Daniel, 2013), iklim değişikliği, klonlama, nükleer enerji, ozon tabakasının incelmesi ve salgın hastalıklar sosyobilimsel sorun olarak belirtilebilir (Pedretti, 2003). Ayrıca embriyo seçimi, iki farklı canlı türü arasındaki hücre, doku ya da organ nakilleri gibi kimi tartışmalı konular da sosyobilimsel sorun olarak kabul edilmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde sosyobilimler konular bilim ve teknoloji alanındaki gelişmelerin bir sonucu olarak ortaya çıkmış bununla birlikte çözümü bilim dünyası içinde olmayan; çözümünde ya da tartışılmasında ahlaki, etik, ideolojik, ekonomik, dini özellikler içeren ve çözümüne dönük düşünce süreçleri bireyden bireye farklılık gösteren sorunlardır. Bu konular önemli sosyal sorunlar olmasının yanı sıra fen eğitimcileri tarafından güncel ve ilgi çekici bağlamlar olarak kullanılmaktadır (Topçu, Yılmaz-Tüzün & Sadler, 2011). Türkiye'de, 2013 yılında uygulama konulan 3-8. Sınıflar Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013) ile sosyobilimsel sorunların öğretimde kullanımına dönük bir fırsat ve zorunluluğun ortaya çıktığı söylenebilir.

Uluslararası düzeyde sosyobilimsel sorunlara artan bir ilgi gösterilerek pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda sosyobilimsel sorunların bilim okuryazarlığına (Kolstø ve diğ. 2006) ve bilimin doğasını öğrenmeye etkisi (Albe, 2008) önemli çalışma başlıklarından birini oluşturmuştur. Bir diğer önemli çalışma alanını sosyobilimsel sorunlar ile bilişsel becerileri arasındaki ilişkiyi anlamaya dönük araştırmalar oluşturmuştur. Bu kapsamda; sosyobilimsel sorunlarda argümantasyon, argümantasyon becerilerinin transferi, karar alma, akıl yürütme ve yorumlama, akıl yürütme süreçlerinde kullanılan epistemolojik, ahlaki ve informal muhakeme örüntüleri çalışılmıştır.

Araştırmalarda sosyobilimsel sorunların bilişsel özelliklerle ilişkisinin yanı sıra duyuşsal özelliklerle ilişkisine de bakılmıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmalarda sosyobilimsel sorunların öğrencilerin fen derslerine yönelik ilgi ve tutumlarına etkisi ile öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ilişkin yeterlik algıları incelenmiştir. Bununla birlikte alanyazındaki araştırmaların çoğunlukla öğretmen adaylarının katılımı ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir; ilkokul öğrencileri ile yapılan çalışmalara ise rastlanılmamıştır. Bu amaçla bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin informal akıl yürütme örüntülerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, temel nitel araştırma deseni (Merriam, 2009) kullanılarak gerçekleştirilecektir. Bu desen, eğitim alanındaki nitel araştırma desenleri arasında en sık işe koşulanıdır. Çünkü araştırmacılar her zaman olgubilim, kuram oluşturma, söylem analizi ya da etnografik çalışmalar yapmayabilirler. Ancak bir araştırmacı yorumlamacı bir yaklaşımla nitel araştırma yapabilir (Merriam, 2009). Bu araştırmada, belirli bir kültürü çalışmak ya da bir kuram oluşturmak amaçlanmamıştır. Dahası durum çalışmalarında olduğu gibi belirli bir birim ya da sınırlandırılmış bir sistem de incelenmemiştir. Ancak yorumlamacı bir bakış açısıyla ilkokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin düşünme süreçlerinde kullandıkları informal akıl yürütme örüntüleri incelenmeye çalışılacaktır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemesi (Yıldırım & Şimşek, 2013) işe koşulmuştur. Sosyobilimsel konular hakkındaki düşünme süreçlerinde etik, ahlak, siyaset, ekonomi, toplum ve din etmenleri önemlidir. Bir diğer ifadeyle bu konulara bakış açısı bireylerin içinde bulunduğu sosyoekonomik özelliklerle yakından ilişkilidir. Maksimum çeşitlilik örneklemesi ise sosyobilimsel konulara ilişkin informal akıl yürütme örüntülerinin sosyoekonomik çeşitlilik alanlarında ne tür benzerlikler ve farklılıkların gösterdiğini belirlemek amacıyla işe koşulmuştur. Bu kapsamda alt, orta ve üst sosyoekonomik düzey okullarda öğrenim görmekte olan 24 ilkokul öğrencinin katılımıyla araştırma verilerinin toplanılmasına devam edilmektedir. Katılımcılardan veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmaktadır. Bu amaçla araştırmacı tarafından nükleer enerji, aşı ve küresel ısınma sosyobilimsel konularını içeren görüşme formları hazırlanmıştır. Görüşme formunda sosyobilimsel konulara ilişkin bir senaryo durumuna ve o senaryo durumuna ilişkin sekiz soruya yer verilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde tematik analiz (Braun & Clarke, 2006) yaklaşımı kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Daha önceki bölümlerde de ifade edildiği gibi 2013 ve 2017 yıllarında yapılan program geliştirme çalışmalarıyla birlikte sosyobilimsel konular fen bilimleri dersinin önemli bileşeni haline gelmiştir. Buna karşın öğrencilerin ilkokul öğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin akıl yürütme örüntülerini inceleyen araştırma bulunmamaktadır. Araştırmada veri analiz süreci devam etmektedir. Bununla birlikte başlangıç analizi katılımcıların mantıksal, duygusal ve sezgisel düşünme örüntüleri oluşturduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra katılımcıların daha çok sezgisel düşünme örüntüleri ifade ettikleri de

görülmektedir. Öğrencilerin neden daha çok sezgisel düşünce üretme eğiliminde olduklarının incelenmesi gereken önemli bir

sonuç olduğu söylenebilir. Bununla birlikte fen eğitimcilerinden öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin her üç düşünme örüntüsünü geliştirecek düşünme etkinlikleri tasarlaması beklenmelidir.

Anahtar Kelimeler: sosyobilimsel konu, informal akıl yürütme, fen eğitimi

Kaynakça

Albe, V. (2008). Students' positions and considerations of scientific evidence about a controversial socioscientific issue. Science & Education, 17, 805-827.

Braun V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77-101.

Foong, C.-C., & Daniel, E. G. S. (2013). Students' argumentation skills across two socio-scientific issues in a Confucian classroom: Is transfer possible? International Journal of Science Education, 35(14), 2331-2355.

Kara, Y. (2012). Pre-service biology teachers' perceptions on the instruction of socio-scientific issues in the curriculum. European Journal of Teacher Education, 35(1), 111-129.

Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial SSI. Science Education, 85(3), 291-310.

Kolstø, S. D., Bungum, B., Arnesen, E., Isnes, A., Kristensen, T., Mathiassen, K. & et al. (2006). Science students' critical examination of scientific information related to socioscientific issues. Science Education, 90(4), 632-655.

Merriam, S. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Özden, M. (2011). 4. ve 5. sınıflar fen ve teknoloji dersinin vatandaşlık eğitimi bakımından işlevselliği. (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Pedretti, E. (2003). Teaching science, technology, society and environment education: Preservice teachers' philosophical and pedagogical landscapes. In D. L. Zeidler (Ed.), The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education (p.219-239). London: Kluwer Academic Publishers.

Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: a critical review of research. Journal of Research in Science Teaching, 41(5), 513-536.

Topcu, M. S., Yilmaz-Tuzun, O., & Sadler, T. D. (2011). Turkish preservice science teachers' informal reasoning regarding socioscientific issues and the factors influencing their informal reasoning. Journal of Science Teacher Education, 22(4), 313-332.

Yıldırım A., & Şimşek, H. (2013).Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.(9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11842) Fen Öğretiminde Sosyobilimsel Konulara Genel Bir Bakış

MEHMET KARABAL — *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

İZZET KARA — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Sosyobilimsel konular; fen ve teknolojinin bir sonucu olarak ortaya çıkan, çoğunlukla içlerinde barındırdıkları etik, ahlaki ya da yasal boyutları nedeniyle üzerinde kesin bir fikir birliğine varılamamış, ikilemler içeren konulardır (Nielsen, 2012; Walker ve Zeidler, 2007; Sadler ve Zeidler, 2004; Kolsto, 2001). Bir başka değişle farklı perspektiflerden bakılabilen, bilim insanları arasında da görüş ayrılıklarının yaşandığı, tartışılmaya devam edilen, açık uçlu ve kesin bir cevabı olmayan konulardır (Topçu 2010; Sadler ve Donnely, 2006; Sadler, 2004; Ratcliffe ve Grace, 2003). Adından da anlaşılabileceği gibi hem sosyal hem de bilimsel konuları aynı anda içeren problemleri temsil eden sosyobilimsel konuların üzerinde tartışabilmek, analiz edebilmek ve neticesinde bilgiye dayalı kararlar verebilmek fen eğitiminin esas amaçlarından olan fen okuryazarı bireyler yetiştirebilmenin önemli bir unsurudur (Topçu, Muğaloğlu ve Güven, 2014).

Yapılan çalışmalarda sosyobilimsel konuların öğretiminin amaçları; toplumlarda bilgi ve tartışma anlayışını geliştirmek, kişisel karar alma, problemlerin üstesinden gelebilme, tartışma gibi konularda öğrencileri cesaretlendirmek, farkındalık ve bilinç oluşturarak bireyleri geleceğe hazırlamak şeklinde sıralanmaktadır (Wu ve Tsai, 2011; Zengin, Keçeci, Kırılmazkaya ve Şener, 2011; Topçu, 2010; Simonneaux, 2007; Gray, Camino, Barbiero ve Gray, 2006; Sadler ve Zeidler, 2005; Kolsto, 2001; Driver, Newton ve Osborne, 2000).

Bilim ve teknolojide ulaşılan baş döndürücü hız, dünyada ihtiyaç duyulan insan profilini de farklılaştırmıştır. Günümüz dünyası yaşam boyu öğrenmeye açık, gelişen ve değişen çağın koşullarına çabuk uyum sağlayabilen, yeni bilimsel ve teknolojik gelişmeleri kavrayabilen, fen (bilim) okuryazarı bireyler yetiştirebilmeyi hedef edinmiştir. Fen okuryazarı bireyler, araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünme, karar verme ve problem çözme becerileri gelişmiş, fen ile ilgili bilgi, beceri, tutum, değer ve anlayışa sahip, bilim-teknoloji-toplum-çevre arasındaki karmaşık ilişkiyi ve etkileşimi kavrayabilen bireylerdir (MEB, 2005; Abd-El-Khalick, Bell ve Lederman, 1998).

Fen okuryazarı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan Milli Eğitim Bakanlığı, 2014 yılında güncelleyerek yayınlamış olduğu Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda ilk defa açık bir şekilde fen okuryazarlığının bir bileşeni olarak sosyobilimsel konulara, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre öğrenme alanında ilk sırada yer vererek, bilim ve teknoloji ile ilgili sosyobilimsel problemlerin çözümüne yönelik bilimsel ve ahlaki muhakeme becerilerini kapsadığına vurgu yapmıştır (MEB, 2014). Bu durum sosyobilimsel konuların ülkemiz fen öğretiminde ne denli önemsendiğini ortaya koymaktadır (Öztürk ve Leblebicioğlu, 2015).

Bu çalışma, Türkiye'de "fen öğretiminde sosyobilimsel konular" üzerine yapılmış olan araştırmaların sayılarının yıllara göre değişimini, araştırmalarda ele alınan sosyobilimsel konuları ve bu araştırmaların sonuçlarını incelemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu doğrultuda, Türkiye'deki fen öğretiminde ele alınan sosyobilimsel konular hakkında yapılmış araştırmalar (yüksek lisans tezi, doktora tezi, makale) güncel literatür taraması yapılarak tespit edilecektir. Çalışmanın amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından üç temel kriter belirlenmiştir. Taramada değerlendirmeye alınan araştırmalar bu üç temel kriter göz önünde bulundurularak seçilecektir. Bu kriterler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.

1. Araştırmanın fen öğretiminde sosyobilimsel konuları ele alıyor olması,
2. Araştırmanın Türkiye'de yapılmış olması,
3. Araştırmanın yüksek lisans tezi, doktora tezi ya da makale olarak yayınlanmış olmasıdır.

Lisansüstü tezlerin tespit edilebilmesi amacıyla Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'na ait olan Tez Merkezi Veritabanı, makalelerin tespit edilebilmesi amacıyla da ilgili akademik ulusal ve uluslararası veritabanları taranacaktır. Tarama sırasında sosyobilimsel, sosyo-bilimsel, sosyo bilimsel, Türk, Türkiye kelimeleri ve bu kelimelerin İngilizce karşılıkları olan socioscientific, socio-scientific, socio scientific, Turk, Turkish, Turkey kelimeleri anahtar kelimeler olarak kullanılacaktır. Ulaşılan akademik çalışmaların belirtilen kriterleri sağlayıp sağlamadıkları ve içerikleri her iki araştırmacı tarafından bağımsız değerlendirildikten sonra, bireysel değerlendirmeler karşılaştırılarak tartışılacaktır. Elde edilen veriler yıllara göre dağılımı yansıtabilmek amacı ile grafik şeklinde sunulacaktır.

Bununla birlikte, araştırmalarda ele alınan sosyobilimsel konular ve bu sosyobilimsel konuların araştırmadaki kullanım şekli analiz edilerek, sosyobilimsel konuların amaç olarak kullanıldığı araştırmalar ve sosyobilimsel konuları araç olarak kullanıldığı araştırmalar belirlenecektir. Bu çalışmalar yüksek lisans tezi, doktora tezi ve makale şeklinde sınıflandırılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada lisansüstü tezlerin taranması tamamlanmış olup, makalelerin incelemesine devam edilmektedir. Lisansüstü tezler incelendiğinde fen öğretiminde sosyobilimsel konular üzerine yapılan çalışmaların 2012 yılından itibaren artış gösterdiği görülmektedir. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2014 yılında güncelleyerek yayınlamış olduğu Fen Bilimleri Öğretim Programında Programı'nda ilk defa açık bir şekilde fen okuryazarlığının bir bileşeni olarak sosyobilimsel konulara, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre öğrenme alanında ilk sırada yer vermiş olması nedeniyle benzer sonuç, 2014 yılından itibaren yayınlanan makaleler için de beklenmektedir.

Fen öğretiminde sosyobilimsel konuların lisansüstü tezlerde ilk kez 2008 yılından itibaren ele alınmaya başlandığı sonucuna varılmıştır. Sosyobilimsel konuların yer aldığı lisansüstü tezleri incelendiğinde 2013 yılına kadar büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olarak yayınlandığı, 2013 yılından sonra ise bu alandaki doktora tezlerinin sayısının, yüksek lisans tezlerinden daha fazla olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen Öğretimi, Sosyobilimsel Konular, Literatür Taraması, Türkiye

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L. & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education,* 82 (4), 417-436.

Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 287-312.

Gray-Colucci, L., Camino, E., Barbiero, G. & Gray, D. (2006). From scientific literacy to sustainability literacy: An ecological framework for education. *Science Education*, 90, 227-252.

Kolsto, S. D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education, 28*(14), 1689-1716.

Nielsen, J. A. (2012). Science in Discussions: An analysis of the use of science content in socio-scientific discussions. *Science Education 96*(3), 428-456.

Öztürk, S. ve Leblebicioğlu, G. (2015). Sosyo-bilimsel bir konu olan hidroelektirik santraller (HES) hakkında karar verilirken kullanılan irdeleme şekillerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 9(2), 1-33.

Ratcliffe, M. & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship. Teaching socio scientific issues.* Maidenhead: Open University Press.

Sadler, T. D. & Donnelly, L. A. (2006). Socioscientific argumentation: The effects of content knowledge and morality. *International Journal of Science Education*, 28 (12), 1463–1488.

Simonneaux, L. (2011). Students' reasoning on socioscientific issues and socially acute questions. D.J. Boerwinkel, & A.J. Waarlo, (Eds.). *Genomics Education for Decision making* (73-82) FISME series on Research in Science Education. Utrecht: CD-β Press.

Topçu, M. S. (2010). Development of attitudes towards socioscientific issues scale for undergraduate students. *Evaluation & Research in Education*, *23*(1), 51-67.

Topçu, M. S., Muğaloğlu, E. Z. ve Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 2327-2348.

(11918) Popüler Bilim Kitapları ve Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğasına İlişkin Görüşleri

M. BAHADIR AKTAN [1]

[1] *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Pek çok alanda olduğu gibi, fen bilimleri eğitimi alanı da son otuz yılda yaşadığımız hızlı değişimlerin etkisi altındadır. Kongre temasında da vurgulandığı üzere; özellikle küreselleşme, sosyo-politik gelişmeler ve teknoloji alanında ortaya çıkan değişimler hem eğitim sistemleri ve öğreti programlarının hem de öğretmen ve öğrenci niteliklerinin yeniden belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Bilim ve teknoloji alanında ortaya konan gelişme ve ilerlemelerin, e-eğitim uygulamalarının öğretmen ve öğrenci eğitimine olan etkileri kaçınılmazdır. Bu sürecin en önemli bileşenlerinden biri hem yerel hem de küresel düzeyde donanımlı, bilim okuryazarlığı bilincine sahip öğretmenler yetiştirmektir.

Son on yılda, küresel anlamda bilim okuryazarlığına sahip öğrencilerin yetiştirilebilmesi amacıyla pek çok araştırma yapılmıştır. Fen bilimleri alanında gerek öğretmen eğitiminin, gerekse öğrencilerin bilimsel düşünme ve becerilerini geliştirmeyi hedefleyen öğretim programlarının temeli de bilimsel düzeyde okuryazar bireylerin yetiştirilmesine dayanmaktadır (Doğan ve ark., 2011; MEB, 2005, 2013). Bilim okuryazarlığı ise ancak bilimin doğasının net bir şekilde kavranmasına bağlıdır. Bir diğer değişle; bilimsel bilgilerin nasıl ortaya çıktığı, bilimsel süreçlerin nasıl ilerlediği ve bilimsel bilgiyi diğerlerinden farklı kılan yönlerini öğrenmek bilimin doğasını kavramak için önemlidir (Lederman, 1992; Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz, 2002). Benzer bir şekilde, 1989 sonrası özellikle dikkat çeken bir gelişme "Science for All Americans" ile 2061 Projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir (AAAS, 1989, 1993). Bilimsel bilginin özellikleri yanı sıra bilimin doğasını kavramak için; bilimin tarihsel sürecinin, bilimin karmaşık sosyal ilişkilere sahip olduğunun ve de bilim öğrenme sürecinde mevcut fikirlerin etkili olduğunun da altı çizilmektedir (AAAS, 1989, 1993).

Fen bilimleri alanında yetişen öğretmenlerin sahip oldukları bilim algısı ve bilimin doğasından ne anladıkları üzerine yürütülen araştırmalar yetersizlikleri ortaya koymaktadır (Lederman ve ark., 2002). Genellikle öğrenciler ve tecrübesiz öğretmenler bilimi katı bir sürece sahip, değişmez sistem ve bilgilerin bir bütünü olarak algılamaktadır. Oysa öğretmen adayları ve öğrencilerden beklenen bilimsel bilginin değişebilirliği, test edilebilirliği, delillere dayanması, gözlem ve sistematik sürece dayanması ile sosyal, kültürel ve tarihi süreçlerin bilimin doğasında önemli olduğunu kavramasıdır. Böylece bilim okuryazarlığının bir gereği olarak, fen bilimleri öğretmenleri bilimin doğası hakkında çok daha gelişmiş bir bakış açısı kazanabilir ve derslerinde bu konuları vurgulayabilir.

Bu çalışmanın temel amacı, popüler bilim kitaplarının (PBK), Fen Bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğasına (NOS) ilişkin görüşlerini nasıl etkilediğinin araştırılmasıdır. Diğer bir deyişle bu çalışmanın araştırma sorusu, popüler bilim kitaplarını okumanın fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğası hakkındaki görüşlerinde bir değişim veya farklılığa yol açıp açmadığını araştırmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmaya 61 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri Aikenhead, Ryan ve Fleming (1989) tarafından geliştirilen VOSTS anketi aracılığıyla ön-test ve son-test olarak toplanmıştır. VOSTS (Views On Science, Technology and Society) "Fen, Teknoloji, Toplum Üzerine Görüşler" anketinin, bilimin doğasının dokuz temel prensibi ile ilişkili 10 sorusu kullanılmıştır. Soruların içeriği bilim ve teknoloji, bilim-teknoloji-toplum, bilimsel bilgi ve bilim insanı kavramlarına yöneliktir. Araştırma süreci başlıca üç aşamada gerçekleştirilmiştir: (1) Katılımcılar öncelikle dönem başında anketi cevaplayarak bilimin doğası hakkında sahip oldukları mevcut bilgileri paylaşmıştır. (2) Her bir katılımcı ön inceleme ile belirlenen popüler bilim kitabını dönem boyunca irdeleyerek okumuştur. İlk okuma sürecinde katılımcılar kitaplarının bir özetini yazılı ve sözlü olarak sunmuştur. İkinci ve daha detaylı okuma sürecinde ise tüm katılımcılar bilimin doğasını irdeledikleri dokuz temel prensip kapsamında bir rapor hazırlamıştır. (3) Dönem sonunda katılımcılar anketi tekrar cevaplamıştır. Elde edilen verilerin analizinde öğrencilerin sunduğu raporlar ve anketlere verdiği cevaplar kullanılmıştır. Nitel analiz yöntemleri uygulanarak veriler incelenmiş ve veri kümeleri oluşturulmuştur. Katılımcıların her bir maddeye verdikleri cevaplar incelenerek bir değişim olup olmadığı, değişim varsa nasıl farklılaştığı ve etki eden faktörler belirlenerek raporlaştırılmıştır.

Çalışmanın sonuçları popüler bilim kitaplarının irdelenerek okunması durumunda fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşlerini olumlu yönde etkilediğini işaret etmektedir. Araştırmanın bulguları ve fen bilimleri öğretmen adayları için öneriler daha detaylı olarak irdelenecek ve paylaşılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin incelenmesi sonucu katılımcıların bilimin doğasına yönelik algı ve görüşlerinde meydana gelen en büyük değişimler şu maddelerde ortaya çıkmıştır: Bilimin tanımı (madde 1), Bilimin ve bilim insanının sosyo-kültürel etkileşimi (madde 4), teknolojinin tanımı (madde 2) ve Bilim insanı ve gözlem ilişkisi (madde 7).

Katılımcıların %35'i bilimi açıklayıcı prensip, kanun ve teori olarak görürken; %33'ü ise bilimi yeni ve bilinmeyen şeyleri araştırıp keşfetmek olarak tanımlamaktadır. Katılımcıların %36'sı bilim insanlarının dini, ahlaki ve kültürel görüşlerden etkilendiğini; %20'si ise dini ve kültürel farkların yapılan araştırmaları etkilediğini belirtmiştir. Katılımcıların %44'ü teknolojiyi bilimin uygulaması olarak görmekte; %18'i ise yeni yöntem, araç ve aletlerin geliştirilmesi olarak kabul etmektedir. Katılımcıların %40'ı bilim insanlarının inandıkları teori ve yaptıkları gözlemlerinin onları farklı sonuçlara ulaştıracağını; %27'si ise farklılıklara rağmen bilimsel gözlemlerin benzer sonuçlara ulaştıracağını öngörmektedir.

Bilimin doğasına ilişkin görüşlerde gözlenen en az değişim ise şu maddelerde ortaya çıkmıştır: Bilim ve teknoloji ilişkisi (madde 3) ve bilim insanının özellikleri (madde 5).

Katılımcıların %81'i Bilim ve teknolojinin birbirini yakından etkilediğini, bilimsel gelişmelerin teknolojik ilerlemelere; teknolojik ilerlemelerin yeni bilimsel araştırmalara etki edeceğini düşünmektedir. Katılımcıların %46'sı bilim insanlarının problemleri çözmede diğer insanlardan daha iyi olduğunu; %46 gündelik problemlerin çözümünde bilim insanlarının diğer insanlardan bir farkı olmadığını belirtmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilimin Doğası, Fen Bilimleri, Bilim Kitapları, Öğretmen Adayı

Kaynakça

Aikenhead, G. S., Ryan, A. G., & Fleming, R. W. (1989). Views on science–technology–society (form CDN. mc. 5). Saskatoon, Canada: Department of Curriculum Studies, University of Saskatchewan.

American Association for the Advancement of Science. (1989). Science for all Americans. Washington, D. C.

American Association for the Advancement of Science. (1993). Benchmarks for science literacy, New York: Oxford University Press.

Doğan, N., Çakıroğlu, J., Çavuş, S., Bilican, K. ve Arslan, O. (2011). Öğretmenlerin bilimin doğası hakkındaki görüşlerinin geliştirilmesi: Hizmet içi eğitim programının etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 127-139.

Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. Journal of Research in Science Teaching, 29(4), 331-359.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwatrz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. Journal of Research in Science Teaching, 39(6), 497–521.

MEB (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara, Türkiye.

MEB. (2013). İlköğretim Kurumları Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara, Türkiye.

(11939) Fen Bilimleri 3. ve 4. Sınıf Kitaplarının Tımms Bilişsel Alan Düzeyleri Açısından İncelenmesi

MERAL ÖNER SÜNKÜR RABİA HEYBETOĞLU OSMAN YAKUT HALİME KAYA UĞUR BAŞOL [1]

[1] *Dicle Üniversitesi*

Problem Durumu

TIMMS, PIRLS ve PISA gibi düzenli aralıklarla yapılan uluslararası sınavlar; katılımcı ülkelere uluslararası düzeyde öğrenci başarılarını karşılaştırma imkanı sağlarken aynı zamanda katılımcı ülkelere eğitim başarılarını yıllara göre karşılaştırma olanağı da sağlar. Böylelikle uluslararası sınavlar; ülkelerin eğitim politikasını belirleyenlere, öğretim programlarını hazırlayan uzmanlara ve araştırmacılara öğretim sistemlerindeki eksiklikleri giderebilmeleri ve öğretim programlarındaki gerekli düzenlemeleri yapabilmeleri için veri sağlamaktadır (MEB, 2013, Kesercioğlu, Balım Ceylan ve Moralı, 2001, Karamustafaoğlu, Sontay, 2011). Bu sınavlar arasında yer alan TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) dört yılda bir gerçekleşen ve 4. ve 8. Sınıf öğrencilerinin çok yönlü bilgi ve becerilerinin belirlenmesinin amaçlandığı uluslararası matematik ve fen eğilimlerine yönelik tarama çalışmasıdır (MEB,2016). TIMMS soruları, öğretim programlarında yer alan temel beceriler üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu temel beceriler bilgi, uygulama ve akıl yürütme boyutlarından oluşan bilişsel alan düzeylerine göre değerlendirilmektedir. TIMMS uluslararası "fen yeterlilik seviyeleri" ise dört düzeyde belirlenmiştir. 400-475 altı alt seviye, 475-550 altı orta seviye, 550-625 altı üst seviye, 625 ve üstü ileri düzey olarak tanımlanmıştır. 2015 TIMMS sınavında Türkiye'nin orta seviye ve üst yeterlik seviyesine sahip 4. sınıf öğrencilerinin oranı TIMMS 2011 sonuçlarına göre yüzde 10 oranında artarken, alt seviye ve altı yeterlik seviyesine sahip öğrencilerin oranı yüzde 10 oranında azalmıştır. 4. sınıf genel fen bilimlerindeki başarı ortalaması ise 483 puan ile "orta seviye" olarak belirlenmiştir. Her ne kadar 2011 yılında 463 başarı ortalaması ile "alt seviye" de görünen başarının artması sevindirici olsa da katılımcı ülkeler ile kıyaslandığında Türkiye fen başarısının, ortalamanın altında kaldığı -47 ülkeden 35. olması-görülmektedir. 2015 TIMMS Türkiye raporuna göre 4. sınıf öğrencilerinin üç bilişsel düzeyde de (bilgi, uygulama ve akıl yürütme) puanlarının 2011 sonuçlarına göre nispeten arttığı gözlemlenmiştir. En fazla artışın 23 puan ile uygulama bilişsel düzeyinde, en az artışın ise 11 puan ile akıl yürütme bilişsel düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç Türkiye fen bilimleri öğretim programının kazanım uygulama ve değerlendirme boyutlarının TIMMS' in belirlediği bilişsel alan düzeyleri ile uyumluluğunun incelenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu araştırmada 2013 yılında uygulamaya konulan 3. ve 4. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programındaki öğrenci kazanımları, 2016 yılında hazırlanan bakanlık tarafından onaylanmış 3. ve 4. Sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinlik ve değerlendirme sorularının TIMMS'in bilişsel alan düzeylerinden hangisini desteklediği belirlenmiş ve dağılımları ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma tekniklerinden doküman analizine dayandırılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin belli ölçütlere sahip olma derecesine göre incelenmesi olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 1999). Terbiye Kurulu'nun (TTK) 2013 yılında yayımladığı fen bilimleri öğretim programları 3. ve 4. sınıf kazanımları ve yine aynı kurum tarafından kabul edilen fen bilimleri 3. ve 4. sınıf ders kitapları araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Bu araştırmada öncelikle araştırmacılar; 3. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının 1. Ünitesi " BEŞ DUYUMUZ" a ilişkin 3 kazanım, 5 uygulama ve 20 değerlendirme sorusunu TIMMS bilişsel alan düzeylerine göre beraber kodlamış, sonrasında birbirinden bağımsız olarak çalışmaya devam etmiştir. Farklı araştırmacılar tarafından yapılan kodlamaların tutarlığının karşılaştırılması için 5 araştırmacı arasında "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" olan kodlamalar belirlenmiştir. Çalışmanın güvenirliği "güvenirlik=görüş birliği/ (görüş birliği + görüş ayrılığı)" formülü ile hazırlanmış ve güvenirlik 3. sınıf kazanımları için 1, uygulama 0,97, araştırma soruları için 0,97, değerlendirme soruları için 1 ve ünite değerlendirme için 1 bulunmuştur. 4. Sınıf kazanımları için 1, eğlenelim keşfedelim öğrenelim için 1, alıştırma için 1, bölüm değerlendirme için 0,85 ve ünite değerlendirme için 1 bulunmuştur. bu güvenirlik katsayıları alan yazın incelendiğinde "yüksek düzeyde" güvenilir olarak belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994) Görüş ayrılığının olduğu durumlarda beş uzmandan en az üçünün atadığı düzey esas alınmıştır. Görüş ayrılığının olduğu tüm durumlarda gerekli açıklamalar yapılarak görüş birliğine katılmayan araştırmacılar ikna edilmiştir. Böylelikle araştırmanın tamamında görüş birliğine varılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda 78 kazanımın 38'i bilgi; 15'i uygulama; 25'i akıl yürütme düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu kazanımların öğrenciye aktarılması için başvurulan 552 uygulama ve değerlendirme soru ile etkinliklerinin 506'sının bilgi; 20'sinin uygulama; 26'sı nın akıl yürütme düzeyinde olması kitapların, TIMMS in %40 bilgi, %40 uygulama ve %20 akıl yürütme oranları ile örtüşmediğini göstermektedir. Bu duruma göre bilgi düzeyinin olması gerekenden fazla uygulama ve akıl yürütmenin de daha az olduğu görülmektedir. Özellikle bireyin fen okuryazarı olması istenen(MEB,2013) programın kazanım, uygulama ve değerlendirme boyutlarının TIMMS oranları ile uyum göstermesi açısından uygulama ve akıl yürütme boyutuna ağırlık verilmesi gerekmektedir. Bu araştırma sonuçlarının ileride yapılacak program ve ders kitabı değişikliklerine ışık tutacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: timms, fen bilimleri, bilişsel düzey

Kaynakça

Kesercioğlu, T., Balım, A.G., Ceylan, A. ve Moralı, S. (2001). *İlköğretim Okulları 7. Sınıflarda Uygulanmakta Olan Fen Dersi Konularının Öğretiminde Görülen Okullar Arası Farklılıklar.* IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, 125-130. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Karamustafaoğlu, O., & Sontay, G. (2012). Bir TIMSS sınavının ardından: TIMMS 2011'e katılan öğrenci ve uygulayıcı öğretmenlerin görüşleri. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi*.

Milli Egitim Bakanligi. (2011). TIMSS 2007 Ulusal Raporu [TIMSS 2007 National report].. Retrieved October 10, 2016, from http://timss.meb.gov.tr/?page_id=25

Milli Egitim Bakanligi. (2014a). TIMSS 2011 Ulusal Raporu (4. Siniflar) [TIMSS 2011 National report (4th grades)].Retrieved October 10, 2016, from http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS-2011-4-Sinif.pdf

Milli Egitim Bakanligi. (2016). TIMSS 2015 Ulusal Ön Raporu[TIMSS 2015 National pre-report (4th grades)]. Retrieved December 8, 2016, from http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/Timss_2015_ulusal_fen_mat_raporu.pdf

Milli Egitim Bakanligi, (2015). Uluslararasi matematik ve fen egilimleri arastirmasi TIMMS 2011 tanitim kitapcigi [Intoduction booklet of Trends in International Mathematics and Science Study] Retrieved October 10, 2016 from http: egitek.meb.gov.tr/pdf/TIMSS_2011_kitapcigi.pdf

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri. *Ankara: Seçkin Yayınları*.

(11998) Argümantasyon Tabanlı Laboratuar Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine ve Bilimin Doğasına İlişkin Görüşlerine Etkisi

BÜLENT AYDOĞDU NİL DUBAN [1]

[1] *Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Argümantasyon, iddiaları veriler ile destekleyip, uygun gerekçeleri sunarak bir tartışma süreci oluşturmaktır. Bilim tarihi incelediğinde, aynı olguyla ilgili farklı iddialar ortaya atıldığında bilim insanlarının bunlardan hangisinin kabul edilebilir olduğu noktasında argümanların sağlamlığını temel aldıkları görülmektedir. Yani delili yeterli ve sağlam olan ve açıklaması net olarak yapılan iddialar kabul edilmekteydi. Öğrenciler de iddialar ortaya attıklarında yalnızca basit bir ifade kullanmakla kalmamalı, inandıkları fikrin uygun olduğunu doğrulamak, diğer alternatif açıklamaların zayıflıklarını ortaya koymak için deliller eşliğinde gerekçeleriyle birlikte ayrıntılı açıklamalar yapabilmelidir (Duban ve Selanik Ay, 2016). Fen eğitimi alanında yapılan birçok araştırmada, argümantasyonun öğrenme ortamına dahil edilmesinin öğrencilere birçok açıdan fayda saylayabileceği belirtilmektedir (Berland & Reisier, 2011; Sampson & Clark, 2011).

Buradan hareketle, öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilim insanlarının gerçek yaşama ilişkin karşılaştığı bir problemi çözerken takip ettiği süreçleri yaşamasına izin veren, bu sırada da onların bilgiyi yapılandırmalarına olanak tanıyan, bir öğrenme ve öğretme yaklaşımı olarak argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımını geliştirilmiştir (Keys, Hand, Prain ve Collins, 1999). Son yıllarda argümantasyonla ilgili yapılan çalışmalarda, Toulmin modelinin sıklıkla kullanıldığı dikkat çekmektedir. Toulmin modeli altı öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler, veri, iddia ve gerekçe bir argümanın temel öğeleri iken destek, sınırlayıcı ve çürütme ise yardımcı öğelerdir. Toulmin"in modelinde, gerekçeler veriden sonuca doğru gidişatı doğrularken, destekleyiciler de gerekçelerin doğruluğunu ortaya koyan birer varsayımdır (Jimenez-Aleixandre ve Pereiro-Munoz, 2002). Bu modelin temel yapısı; çünkü (veri)…olduğu için (gerekçe)…bakımından (destek)…o nedenle (sonuç) şeklinde kurgulanmıştır. Bu döngü içerisinde şekillenen argümantasyon süreci, uygun öğretimsel ortamlarda öğrencilere bilim adamlarının zihinsel deneyimlerini yaşatır. Özellikle argümantasyonun laboratuar ile birleştirilerek sunulması fen eğitimi açısından son derece faydalıdır. Böylece öğrenciler hem teorik bilgileri laboratuar ortamında uygulama fırsatı yakalayacaklar hem de grup arkadaşlarıyla yaptıkları iddialarını tartışma olanağı bulacaklardır. Argümantasyona dayalı laboratuar uygulamaları, Sampson, Grooms ve Walker (2011) tarafından geliştirilen bir stratejidir. Bu uygulamaya göre, öğrenciler küçük gruplar halinde çalışarak bir probleme, olaya ya da gözleme açıklama getirmeye çalışırlar. Bunu yaparken, kendi deney düzeneklerini tasarlar, sonuçlarını belirli bir formatta diğer gruplarla paylaşır ve akranlarından dönüt alırlar. Alınan dönütler ışığında gruplar görüşlerini yeniden değerlendirir ve farklı görüşleri açıklamaya çalışırlar. Bunlara ilave olarak, gruplardan sonuçlarını paylaşırken rapor hazırlamaları da beklenir. Ayrıca öğrenciler süreç içersinde gözlenerek öğretmenler/öğretim elemanları veya akranları tarafından değerlendirilme olanağına sahip olurlar.

Ülkemizdeki alanyazın incelendiğinde argümantasyona dayalı uygulamaların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine olumlu etkilerinden söz edilmekte ve bu becerileri inceleyen araştırmalar dikkat çekmektedir. Ancak öğrencilerde sözü edilen becerilerin gelişebilmesinde hem bilimsel süreç becerilerini hem de bilimin doğasına ilişkin görüşlerini argümantasyona dayalı laboratuar uygulamaları aracılığıyla ele alan çalışmaya rastlanmamaktadır. Buradan hareketle bu araştırmada, argümantasyon tabanlı laboratuar uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve bilimin doğasına ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla iki denence oluşturulmuş ve bu denencelerin sınanması yoluna gidilmiştir. Söz konusu denenceler şöyledir:

1. Argümantasyon tabanlı laboratuar uygulamalarının yürütüldüğü deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ile kapalı uçlu deneylerin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

2. Argümantasyon tabanlı laboratuar uygulamalarının yürütüldüğü deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşleri ile kapalı uçlu deneylerin yapıldığı kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin görüşleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneme modeli olarak sınıflandırılan deneysel desen "neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği" nicel araştırma modelidir (Karasar, 2011).

Deneysel araştırmalarda, evren ve örneklem yerine katılımcılar ya da çalışma grubu gibi ifadeler tercih edilmektedir. Çünkü deneysel çalışmalarda amaç, genellemekten çok çalışılan durumu ortaya koymaktır (Sönmez, 2005). Bu bağlamda yapılan çalışmada, evren–örneklem yerine çalışma grubu ifadesi tercih edilmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 akademik yılı bahar döneminde Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim

dalında öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışma grubu, 4. sınıflar düzeyinde biri deney diğeri kontrol grubunda olmak üzere toplam 64 öğretmen adayından oluşmaktadır.

Çalışma grubundaki katılımcılar, deney grubu (n=32) ve kontrol grubu (n=32) olarak iki gruptur. Uygulama süreci başlamadan önce Aydoğdu (2006) tarafından geliştirilen "Bilimsel Süreç becerileri Testi" ve Lederman ve Khishfe (2002) tarafından geliştirilen ve Bala (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Bilimin Doğası Ölçeği (VNOS-D)" her iki gruba da ön-test olarak uygulanmıştır. Uygulama süreci başladığında; deney grubunda yürütülen laboratuar etkinliklerinde argümantasyona dayalı çalışma yaprakları kullanılırken, kontrol grubundaki laboratuar etkinliklerinde kapalı uçlu deney teknikleri kullanılmıştır. Argümantasyona dayalı çalışma yaprakları hazırlanırken öğrencilerin ilgisini çekecek deneylerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Uygulama sürecinde sekiz etkinlik yapılmıştır. Süreç tamamlandığında ise "Bilimsel Süreç becerileri Testi" ve "Bilimin Doğası Ölçeği (VNOS-D)" bu kez son-test olarak uygulanmıştır. Verilerin kodlanmasında VNOS-D testi için Lederman ve Holiday (2011)'den uyarlanan ve Yalaki ve Çakmakçı (2009) tarafından Türkçeye adapte edilen rubrik kullanılmıştır. Ön-test sonuçları ile son-test sonuçlarını karşılaştırmak için elde edilen veriler istatistik paket programı aracılığıyla analizler yapılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini ve bilimin doğasına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik son-test puanları arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ön-test sonuçları ile son-test sonuçlarını karşılaştırmak için elde edilen verilerin bilgisayar ortamında istatistik paket programı aracılığıyla analizleri yapılmıştır. Deney grubu (n=32) ve kontrol grubu (n=32) öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve bilimin doğasına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik son-test puanları arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Benzer biçimde deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve bilimin doğasına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik son-test ölçek puanları arasındaki farkın belirlenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Yapılan bu araştırmada, deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının hem bilimsel süreç becerileri hem de bilimin doğasına ilişkin görüşleri arasında ön-test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Ancak, deney grubu ve kontrol grubu öğretmen adaylarının hem bilimsel süreç becerileri hem de bilimin doğasına ilişkin görüşleri arasında deney grubu lehine son-test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılar bulunmuştur. Buradan hareketle, argümantasyon tabanlı laboratuar uygulamalarının öğretmen adaylarının hem bilimsel süreç becerilerine ve hem de bilimin doğasına ilişkin görüşlerine olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Argümantasyon Tabanlı Öğrenme, Argümantasyon Tabanlı Laboratuar Uygulamaları, Bilimsel Süreç Becerileri, Bilimin Doğası

Kaynakça

Aydoğdu, B. (2006). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Bala, V.G. (2013). Bilimin doğasının fen konularına entegrasyonunda biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının bilimin doğasının öğrenmeye etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Berland, L. K. & Reisier, B. J. (2011). Classroom communities' adaptations of the practice of scientific argumentation. Science Education, 95(2), 191-216.

Duban, N. & Selanik Ay, T. (2016). Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Yaklaşımlar, Eğitim Bilimine Giriş. Ed: F. Susar Kırmızı, N. Duban içinde ss. 309-346. Ankara: Anı Yayıncılık.

Jimenez- Aleixandre, M. P. & Pereiro-Munoz, C. (2002). Knowledge producers or knowledge consumers? Argumentation and decision making about environmental management. International Journal of Science Education, 24, 11, 1171-1190.

Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemi. (22.Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık

Keys, C.W., Hand, B., Prain, V., & Collins, S. (1999). Using the science writing heuristic as a tool for learning from laboratory investigations in secondary science. Journal of Research in Science Teaching, 36, 1065-1081.

Lederman, J. S. ve Khishfe, R. (2002). Views of nature of science, Form D. Unpublished paper: Illinois Institute of Technology, Chicago, IL

Sampson, V. & Clark, D. (2011). A Comparison of the collaborative scientific argumentation practices of two high and two low performing groups. Research in Science Education, 41(1), 63-97.

Sampson, V., Grooms, J., & Walker, J. P. (2011). Argument-driven ınquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: an exploratory study. Science Education, 95, 217-257.

Sönmez, V. (2005). Bilimsel Araştırmalarda Yapılan Yanlışlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18, 150-170.

Yalaki, Y. & Cakmakci, G. (2009). Formative Assessment to Enhance Student"s Learning of Nature of Science. IHPST 2011

Athens konference proceedings.

(12107) Sorgulamaya Dayalı Fen Deneyleri Kriterlerinin Alan Öğretmenleriyle Belirlenmesi

MERVE CİN — *Milli Eğitim Bakanlığı*

SUAT TÜRKOĞUZ — *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Problem Durumu

Güncellenen (2013) Fen Bilimleri dersi öğretim programına göre benimsenen strateji ve yöntemler kısmında; araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine vurgu yapılmaktadır.

Sorgulamaya dayalı öğrenmede öğrenciler bilim insanlarının kullandıkları bilimsel süreçleri aktif kullanır (Yenice, 2015). Öğretmenin rolü, öğrencilerinin bilimsel süreçlerinde onlara rehberlik etmek, onlar için uygun öğrenme ortamları hazırlamaktır. Öğrencinin rolü ise, bilgiyi salt alan değil, araştıran, sorgulayan, açıklayan ve tartışan birey şeklindedir.

Sorgulamaya dayalı bilim eğitimi ise öğrencilerin çevrelerindeki dünyayı anlayabilmeleri için bilim aracılığıyla sorgulama becerilerini geliştirme amaçlı sınıf uygulamasıdır, bu bilim sınıflarında öğrenci gözlem ve çıkarım yapar, soru sorar, araştırmalar planlayarak fikirleri test eder (Finlayson vd, 2015).

Sorgulama sürecinde yapılan tüm etkinlikler aynı olmaz. Uygulanan sınıf düzeyine göre, soru, yöntem ve çözüm aşamaları değişiklik gösterir. Bu düzeyler; Doğrulama, Yapılandırılmış sorgulama, Rehberli sorgulama ve Açık sorgulama şeklindedir. Doğrulama (kanıtlama) tipi sorgulamada soru- yöntem ve çözümü öğretmen verirken, açık sorgulamada öğrenci tüm bu süreçleri kendi oluşturur (Yenice, 2015, s.220).

Fen bilimleri dersi öğretim programının vizyonu; fen okur yazarı bireyler yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen konu alanları, beceri, duyuş, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) öğrenme alanlarıyla da desteklenmiştir. Dolayısıyla sorgulamaya dayalı fen deneyleri de "Beceri" öğrenme alanındaki bilimsel süreç becerileri ve yaşam becerilerini, "duyuş" öğrenme alanındaki tutum, motivasyon, değer ve sorumluluğu ve "FTTÇ" öğrenme alanındaki alt alanları kapsamalıdır.

Fen derslerindeki kavramların anlamlandırılmasında fen deneyleri yardımcıdır. Deneylerin etkisi: özgüveni geliştirir, merak ile öğrenmeye güdüler, problem çözme becerisi geliştirir, anlamlı öğrenmeye yardımcı olur, psikomotor ve zihinsel beceriler ile bunların koordinasyonunu geliştirir, analitik düşünme becerilerini geliştirir, günlük hayat ve fen ilişkisi kurmasına yardımcı olur, şeklinde sıralanabilir (Ergin, Pekmez, ve Erdal, 2005, s.13). Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşıma yönelik öğrenciler; araştırma yapma, deney yapma, ödevler (proje ve performans) ve günlük tutma temalarından bahsetmişlerdir. Deney yapma alt temaları; deneyi tasarlama, tahminde bulunma, deneyi yapma gibi süreçsel işlemlerden oluşmaktadır (Yaşar, Duban, 2009).

Fen deney çeşitlerine baktığımızda amacına göre farklılaşmış deney çeşitlerine rastlanmaktadır. Gösteri deneyleri; öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla, Sadece el becerisi kazandıran deneyler: öğrencilerin psikomotor gelişiminin sağlanmasında, Reçete tipi deneyler; kanun ya da teoriyi kanıtlamak amacıyla ve araştırmaya dayalı deneyler; öğrencilerin zihinsel gelişimlerini sağlamak ve problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır (Ergin, Pekmez, ve Erdal, 2005).

Fen eğitiminde öğrencilerin kavramları anlamalarında sadece deney ve gözlem yeterli gelmeyecektir, bunun yanında gözlediklerini ve deney sürecinde yaşadıklarını sorgulamaları da gerekir. Bu sebeple sorgulamaya dayalı fen deneylerinde bulunması gereken temel kriterlerin de net bir şekilde ortaya konması gerekir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma- sorgulama sürecinde yapılacak etkinliklerde, kolay ulaşılabilen, maliyeti düşük, kullanımı kolay ve güvenli araç-gereçlerin kullanılması önerilmektedir (MEB, 2013). Hem sorgulama sürecine hem de fen deneylerinin doğasına uygun olarak belirlenen kriterler, yeni deneylerin tasarlanmasına ve deneyler tasarlanırken dikkat edilecek hususların belirlenmesine olanak sağlayacaktır. Bu amaç doğrultusunda "Sorgulamaya Dayalı Fen Deneyleri Kriterleri ve alt kriterleri neler olmalıdır? problem cümlesine yanıt aranmıştır. Bu problem cümlesinin yanıtını araştırmak için sorgulamaya dayalı fen deneyleri kriterleri, İzmir'de çeşitli ilçelerde görev yapan, çeşitli hizmet süresi boyunca çalışmış 45 fen bilimleri öğretmeniyle yapılan çalıştay sonucunda belirlenmeye çalışılmıştır. Çalıştaya seçilen öğretmenlerin yaş- cinsiyet ve hizmet süresi bakımından eşit dağılım göstermesine dikkat edilmiştir. 7-9 Eylül 2016 tarihlerinde Buca Eğitim Fakültesi'nde yapılan çalıştay öncesinde sorgulamaya dayalı fen deneyleri için literatürden temel kriterler belirlenmiştir (O'brien, 2010). Belirlenen ana kriterler: Merak uyandıran, Güvenli, Basit (yalın), Ekonomik, Eğlenceli ve İlişkili (otantik) şeklindedir. Çalıştayda literatüre dayalı belirlenen ana kriter başlıkları hakkında öğretmenlere ön bilgiler verilmiş, daha sonra küçük gruplar oluşturularak her bir ana başlık için gruptaki öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bu görüşler grup içinde tartışıldıktan sonra öne çıkanlar büyük grup tartışması ile son halini almıştır. Belirlenen 6 ana kriter için herbir küçük grup ve büyük grup tartışması teker teker yapılmış, ana kriterlerin alt kriterleri fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleriyle oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

"Merak uyandıran" ana başlığı için oluşturulan alt kriterler; öğrenciyi harekete geçirecek, ilgiyle dinlemesini sağlayacak, araştırmaya yönlendirecek, heyecanlandıracak, çözüm sürecine katılmasını sağlayacak, hayal gücünü harekete geçirecek şeklindedir.

Güvenli bir çalışma ortamı sağlamak, etkili fen öğretimi için temel koşullardan biridir (Campbell, Smith, 2013). "Güvenli" ana başlığı hem psikolojik güvenliği hem de fiziksel güvenliği kapsamaktadır (O'brien, 2010). Bu konuda oluşturulan alt kriterlerden bazıları: deney öncesi ve deney sonrasında tedbirler içerdiğinden güvenilirdir, öğrencilerde kaygı oluşturmadığından güvenilirdir, malzemeler tanıtıldığı için güvenilirdir, şeklindedir. Öğretmenler, "atom-molekül-hücre gibi fen kavramlarını öğrencilerin keşfetmesi için kolaylaştırmada zorlanmaktadır (O'brien, 2010). Ayrıca birçok kaynak yeterli deneysel kanıt sunmadan karmaşık teoriksel içerikten bahsetmektedir (Singer, Hilton and Schweingruber, 2006). Bu anlamda Basitlik (yalın) ana kriteri malzemelerin anlaşılmasını, kolay bulunmasını, deney basamaklarının kolay anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini içermektedir.

Ekonomiklik ilkesi yalnızca deney malzemelerinin ucuz olması anlamında değil, ayrıca deney malzemelerini tekrar tekrar kullanmaya olanak sağlamasını, deneyin kısa sürede ve verimli sonuçlandırılmasını, daha çok öğrencinin aktif katılımını sağlamasını, deney malzemelerinin grup çalışmalarına uygun olmasını ve geri dönüşüm ürünlerinden tasarlanmasını içermektedir.

Belli bir konuyu öğrenmek, o konuya ilgi duymak ya da sevmekle ilgilidir (Gömleksiz ve Kan, 2012). Bu yüzden deneyler "eğlenceli" kriterini de içermelidir. Motivasyonu arttıran, şaşırtan, ilgiyi taze tutan, derse katılımı arttıran, öğrencilerin deney yapmaya istek duydukları ve mutlu oldukları deneyler eğlenceli kriterini tanımlamaktadır.

Sorgulamaya dayalı deneyler için belirlenen ana kriterlerde son boyut "ilişkili" (otantik) oluşla ilgilidir. İlişkili kriterinin alt kriterleri; deney dersin kazanımlarıyla ilgilidir, hayatımızdaki birçok problemin çözümüyle ilgilidir, güncel konularla ilişkili olanlar daha fazla ilgi görür, bilim ile iç içe yaşadığımızı fark ettirir, günlük yaşamla ilişkilidir, şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Sorgulamaya dayalı öğrenme, fen deney kriterleri

Kaynakça

Campbell, T. & Smith, E. (2013). Envisioning the changes in teaching framed by the National Science Education Standards-Teaching Standards. International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 1(3), 162-183.

Ergin, Ö., Pekmez, E. Ş. ve Erdal, S. Ö. (2005). Kuramdan uygulamaya deney yoluyla fen öğretimi. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.

Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde Duyuşsal Boyut Ve Duyuşsal Öğrenme. Turkish Studies, 7(1), 1159-1177.

MEB (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara.

MEB (2017). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara.

O'brien, T. (2010). *Brain-Powered Science: Teaching and Learning with Discrepant Events*. Arlington, VA: National Science Teachers Association Press.

Singer, S. R., Hilton, M. L., & Schweingruber, H. A. (Eds.). (2006). America's laboratory report: Investigations in high school science. Washington, DC: National Research Council.

Yaşar, Ş. ve Duban, N. (2009) "Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımına yönelik öğrenci görüşleri", İlköğretim Online, 8(2), 457-475.

Yenice, N. (Ed.). (2015). Bilimin Doğası, Gelişimi ve Öğretimi. Anı Yayıncılık, Ankara.

Finlayson, O., McLoughlin, E., Coyle, E., McCabe, D., Lovatt, J., van Kampen,P. (2015). Sails Sorgulama ve Değerlendirme Üniteleri, Çev: Çakmakçı, G., Kaya, G. Eğiten Kitap Yay., Ankara.

(12139) Effect Of Argument-Based Inquiry Approach On Pre-Service Teachers' Motivational Strategies And Goal Orientation

YASEMİN BÜYÜKŞAHİN *Bartın Üniversitesi*

TUĞBA ECEVİT SEVGİ KINGIR *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Inquiry-based science teaching took place in Turkish primary school science program for the first time in 2013. Social learning and argumentation have also been emphasized in this program (Ministry of National Education [MoNE], 2013). In an inquiry-based learning environment supporting argumentation, students pose their own questions; construct claims and evidence to build up their own knowledge scientifically. The more students experience inquiry and argumentation activities at an early stage of education, the more they can acquire them. To be a facilitator in such a learning environment, teachers should have sufficient argumentation skills. Science education courses at primary teacher education programs provide a context to equip primary teachers with inquiry and argumentation skills. In this courses, both the cognitive and affective learning is supported by developing the research and argumentation skills of the teacher candidates. Learning, occurs when an individual establishes links between old information and new information, in brief, a constructive outcomes in his or her mind. This process, as continues throughout the life of the person, is the most effective way to learn self-regulation. In Self-regulatory learning the person manages itself, the source of information, the step of processing the information and the stage of assimilation. According to Zimmerman (1989) the person who these skills are advanced, involves their learning supra-cognitively, motivationally and behaviorally. Those individuals who have high self-regulation skills, set goals and use them in the process (Zimmerman, 2000). For this reason, one of the affective dimensions of self-regulation is the goal orientation. Goal orientation is a disposition toward developing or demonstrating ability in achievement situations (VandeWalle,1997). Goal orientation approach includes mastery-approach, mastery-avoidance, performance-approach and performance-avoidance goals (Elliot, 2005; Pintrich, 2000). Motivation and learning strategies of students are influential in their academic achievement (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie, 1991). Students who have high motivation and use learning strategies perform better in a learning environment. Learning is related to metacognitive and self-regulatory strategies such as planning, monitoring, and regulating learning. (Pintrich & De Groot 1990; Pintrich & Garcia 1991; Pintrich, Roeser, & De Groot 1994).In summary, we will examine the effect of argument-based inquiry which achieved academic success determined by other studies, on students' motivation strategies and goal orientations

Araştırma Yöntemi

This study is conducted with 2nd grade pre-service primary teachers during regular science laboratory class hours and took place for two semesters. One group pre- and post-test experimental design was utilized in this study. Control group was not used in order not to make any difference between students who are at the same level in the same faculty. Sample of the study included two intact classes with 48 pre-service primary teachers. The instruction included two 45-min periods per week. Data were collected using Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and Achievement Goal Questionnaire (AGQ). MSLQ is a self-reported questionnaire developed by Pintrich, Garcia, and McKeachie (1991). It is a Likert scale on seven points from "not at all true of me" to very true of me". MSLQ was translated and adapted into Turkish by Sungur (2004).

In thıs study intrinsic goal orientation and extrinsic goal orientation sections are not used because of AGQ scale. AGQ is a 5-point Likert type instrument developed by Elliot and McGregor (2001) to assess students' achievement goals. It was translated and adapted into Turkish by Sungur and Şenler (2009). Fifteen items of questionnaire measure students' mastery-approach, mastery-avoidance, performance-approach and performance-avoidance goals and six items of questionnaire measure students' competence expectancies, challenge and threat appraisals.The data obtained from administering these two instruments as a pre-test and two post-tests were analyzed using one-way repeated measures ANOVA.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

According to the analysis results from learning strategies section of the MSLQ; there are significant differences between pre-post measurements in critical thinking and effort regulation scales. There are not significant differences between pre-post measurements in rehearsal, elaboration, organization, metacognitive self-regulation, time and study environmental management, peer learning and help-seeking scales. From motivation section of the MSLQ; there are significant differences between pre-post measurements in task value and self-efficacy for learning and performance scales. There are not significant differences between pre-post measurements in control of learning belief and test anxiety scales.According to the analysis results of the AGQ; there are significant differences between pre-post measurements in mastery-avoidance, competence expectancies and challenge scales. There are not significant differences between pre-post measurements in mastery-approach, performance-approach, performance-avoidance, threat scales.

Anahtar Kelimeler: ARGUMENT-BASED INQUIRY, MOTIVATIONAL STRATEGIES, GOAL ORIENTATION

Kaynakça

Elliot, A.J., & McGregor, H.A. (2001). A 2X2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501–519.

Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), Handbook of competence and motivation (pp. 52–72). New York: Guilford

MoNE Ministry of National Education. (2013). Primary Education Science Courses (3, 4, 5, 6, 7 and 8 classes) Curriculum, Ankara.

Pintrich, P. R., & E. De Groot. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance." *Journal of Educational Psychology*, 82,33-40.

Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1991). A Manual for the use of the motivated strategies for learning. Michigan: School of Education Building, The University of Michigan. ERIC database number: ED338122.

Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, 7(371-402).

Pintrich, P. R., R. Roeser, & E. De Groot. (1994). "Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning." *Journal of Early Adolescence,* 24, 139-161.

Pintrich, P. R. (2000a). Multiple pathways, multiple goals: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology,* 92, 544–555.

Sungur, S. (2004). *An implementation of problem based learning in high school biology courses* (Doctoral dissertation, METU).

Sungur, S., & Senler, B. (2009). An analysis of Turkish high school students' metacognition and motivation. *Educational Research and Evaluation*, 15(1), 45–62

VandeWalle, D. (1997), Development and validation of a work domain goal orientation instrument, *Educational and Psychological Measurement, 8,* 995-1015.

Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag

(11017) İlk ve Ortaokul 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sürdürülebilir Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

HİCRET ÇİMEN — *Ankara*
SEMRA BENZER — *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Canlıların yaşamları boyunca bireysel veya toplu olarak içinde yaşadıkları, değişik şekilde etkiledikleri ve etkilendikleri yaşama ortamlarına çevre denilmektedir. Canlılar çevreye hayati bağlarla bağlıdırlar ve ihtiyaçlarını çevreden karşılarlar (Altınöz, 2010). Bu sistemin varlığını devam ettirebilmek için her canlının yapması gereken sorumluluklar vardır. Ama bunlardan en önemlisi insana düşen sorumluluktur. Çevre sorunları tarihin her döneminde, birçok medeniyeti etkilemiş olarak karşımıza çıksa da hiçbir zaman günümüzde olduğu gibi küresel ölçekte etkili olmamıştır. Gelişen teknoloji, sanayi faaliyetlerinin artması, hızla artan insan nüfusu 20. yüzyıldan itibaren çevre sorunlarını hızlı bir şekilde artırmıştır (Keçeci, 2010). Çevre, canlı ve cansız öğeleri içinde barındıran sistemler bütünüdür. Çevreyi oluşturan unsurlar hava, toprak gibi cansız materyaller ile bakteri, insan gibi her türlü canlı unsurlardır (Çimen, 2008).

Çevre sorunlarının artmasına bağlı olarak "çevre" kavramının tanımı ve içeriğine ilişkin tartışmalarda da artış olmuştur. Önceleri çevre sorunlarının ulaştığı boyutun farkına varamayan insanlar kaynakların azalması, ihtiyaçların karşılanamaması ve çevreye verilen zararın çevre kirliliği olarak geri dönmesi sonucu çevre sorunlarına karşı daha duyarlı olmaya başlamıştır (Akkurt, 2007).

1982 Anayasası'nın 56. Maddesinde "Herkes, sağlıklı ve dengeli bir çevrede yaşama hakkına sahiptir. Çevreyi geliştirmek, çevre sağlığını korumak ve çevre kirlenmesini önlemek devletin ve vatandaşların ödevidir" denilmektedir. Fakat hak ve görevlerin işlerlik kazanabilmesi çevre bilincinin oluşturulması ile mümkündür. Bunun yolu da toplumun tüm kesimlerini içine alan bir eğitim programı oluşturmaktır (Keçeci, 2010). Çevre eğitimi, çevrenin korunması için tutumların, değer yargılarının, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve çevre dostu davranışların gösterilmesi ve bunların sonuçlarının görülmesi sürecidir (Erten, 2004).

Sürdürülebilir kalkınma kavramı ilk olarak 1987 yılında Dünya Çevre ve Kalkınma Komisyonunca hazırlanan Brundtland Raporu'nda "Bugünün gereksinimlerini gelecek kuşakların gereksinimlerini karşılama yeteneğinden ödün vermeden karşılayan kalkınma" olarak tanımlanmıştır. Çevre eğitimi, çevre sorunlarının çözüm yollarından biri olarak sürdürülebilir kalkınmanın gerçekleştirilebilmesi açısından üzerinde çalışılan en önemli konulardan birisidir. Çevre bilinci kavramı yalnızca çevre sorunlarını oluşturan etkenleri bilmekten yada öğrenmekten ibaret olmamalıdır (Teksöz ve diğerleri, 2010).

Günümüzde, sürdürülebilir kalkınmanın önündeki en büyük sorun insanların bilinçsiz davranışlarıdır. İnsanların doyumsuz tüketim alışkanlığı, sadece kendi çıkarları için yapılan davranışlar, doğal kaynakların bilinçsizce kullanılması sürdürülebilirliği git gide azaltmaktadır. Gelecek nesillerinde ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için ve yaşam alanlarını yok etmemek için sürdürülebilirliği hayatımızın her alanına yerleştirmeliyiz. Bu çalışmada ilk ve ortaokul öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, ilk ve ortaokul 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfta bulunan öğrencilerin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarını tespit etmek için tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin sınıflara göre dağılımları bakıldığında % 14,8 dördüncü sınıf, % 9,9 beşinci sınıf, % 19,2 altıncı sınıf, % 25,8 yedinci sınıf, % 30,2 sekizinci sınıf olduğu belirlendi. Cinsiyete göre bakıldığında ise 196 kız 168 erkek (% 53,8 kız, % 46,2 erkek) öğrencidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012). Araştırmada, veri toplamak amacıyla Yıldız (2011) tarafından geliştirilen Ölçek 23 maddeden oluşan 5 'li likert tipte ölçek kullanılmıştır. Çalışma, Ankara Merkez ilçelerinde bulunan çeşitli ilkokul ve ortaokullarda öğrenim gören 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 364 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan sürdürülebilir çevreye yönelik tutum ölçeği, ilk ve ortaokul 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu ve sınıflar arasında ve cinsiyete göre farklılık olup olmadığını araştırmak amacıyla kullanılmıştır.

Toplanan veriler SPPS 22 paket programıyla değerlendirilmiştir. 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları arasında sınıflar arasında ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları yüksek düzeyde bulunmuştur. Sınıflar arasında sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlar açısından anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde 4. sınıflar ile 7 ve 8. sınıflar arasında anlamlı fark çıkmıştır. 6. sınıflar ile 7. ve 8. sınıflar arasında anlamlı fark çıkmıştır. 8. sınıflarla 4. ve 6. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Bu çalışmada, cinsiyete göre bakıldığında kızların genel ortalamalarının erkeklerin ortalamalarından yüksek olduğu, yani kızların sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlarının erkeklerden yüksek olduğu söylenebilir. Kız öğrenciler arasında

sürdürülebilir çevreye yönelik puan en yüksek puan 7. .sınıf kız öğrencilerine, en düşük puan ise 6.sınıf öğrencilerine aittir. Erkek öğrenciler arasında ise en yüksek puan 6 sınıf öğrencilerine en düşük puan ise 4.sınıf öğrencilerine ait olduğu saptanmıştır. Ayrıca 7. ve 8. sınıf düzeylerinde kız ve erkekler arasında sürdürülebilir çevreye yönelik tutumlar arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. 4, 5 ve 6. sınıflarda cinsiyete göre anlamlı fark olmayıp 7 ve 8. sınıflarda cinsiyete göre sürdürülebilir çevre tutumları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir çevre, sürdürülebilir çevreye yönelik tutum, ilk ve ortaokul öğrencileri

Kaynakça

Akkurt, N.D.(2007). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji ve Çevre Kirliliği Konusunu Öğrenme Başarılarına ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Gazi Üniversitesi, Ankara.

Altınöz, N. (2010). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Çimen, O. (2008). *Çevre Eğitiminde Tatlısu Ekosistemleri Konusundaki Temel Kavramların Üniversite Öğrencileri Tarafından Algılanma Düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitiüsü, Ankara.

Erten, S. (2004). Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir? Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı.* 2006 (25), 65-66.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Keçeci, Ö. T. (2010). *Ortaöğretim Coğrafya Derslerinin Çevre Bilinci Oluşturmadaki Rolünün Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Teksöz, G., Şahin, E. ve Tekpınar, H. (2010). Çevre okuryazarlığı, öğretmen adayları ve sürdürülebilir bir gelecek. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39, 307-320.

(11307) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Öğretmenlik Algı ve Tutumları

ESRA GEÇİKLİ **GÜLDEM DÖNEL AKGÜL** **FARUK AKSAKAL**

Atatürk Üniveristesi *Erzincan Üniversitesi*

Problem Durumu

Bilgi ve teknolojinin hızla gelişmesi ve özellikle internetin yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline dönüşmesiyle birlikte dijital dünya kapılarını bizlere açmıştır. Teknoloji artık öyle büyük bir hızla gelişmektedir ki kuşaklar arasında ciddi farklılaşmalar meydana getirmektedir (Arabacı ve Polat 2013). Bir nesil teknolojiyi kullanmayı öğrenmeye çaba gösterirken diğer nesil doğar doğmaz teknoloji ile iç içe olma fırsatını yakalamıştır. Teknolojisiz, dijital ortamsız bir dünyayı düşünemeyen ve Z kuşağı olarak adlandırılan günümüz ilköğretim öğrencileri, dijital bir çevre içerisinde yetişmektedirler (Pedro 2006, Prensky 2001). Bunun sonucunda da zaman veya mekân kısıtlaması olmaksızın öğrenme aktivitesi içerisinde yer alabilmektedirler. Gerçek yaşantılar yerine sanal yaşantılar sonucunda öğrenmeyi tercih eden yeni nesil öğrenciler basılı olmayan dijital kaynaklara yönelmekte, ders sırasında dersi dinleme yerine öğretmenin sunumlarının fotoğrafını çekmeyi tercih etmekte, ders sırasında telefonu ile mesajlaşmakta ve internette gezinmektedir (Tonta 2009). Ayrıca dikkat süreleri uzun olmadığından bilgiye hızla erişmek istemekte, ciddi çalışmalar yerine oyunları tercih etmekte, aynı anda birçok işi yapmak ve öğrenmeyi keşfederek gerçekleştirmek istemektedirler (Prensky, 2005, Eşgi 2013). Değişen öğrenci profili ile birlikte öğrencilerin öğrenme sürecinde en büyük rehberi olan öğretmenlerden beklentileri de kaçınılmaz olarak değişmiştir (Bilgiç vd. 2011). Etkili bir öğrenme süreci oluşturabilmek adına öğretmenlerin dijital yerliler olarak ta isimlendirilen yeni nesle ait özellikleri iyi analiz etmeleri, onların öğretim süreçlerine çeşitli şekillerde uyum sağlamalarına yardımcı olmaları ve öğrenme sürecini bu doğrultuda şekillendirmeleri gerekmektedir (Carr 2010) . Bu bağlamda öğretim teknolojilerini iyi kullanabilen, gerek sınıf içinde gerek dışında öğrenmeye rehberlik edebilen, cep telefonu internet gibi araçlar ve sosyal ağlar kullanarak yer ve zaman kısıtlaması olmaksızın öğretme faaliyetlerine devam eden, ders içi etkinliklerine teknolojik uygulamaları dâhil eden, tasarım tabanlı olarak öğretim faaliyetlerini sürdüren, interneti öğrenme ortamı olarak kullanabilen, öğretme-öğrenme ortamlarında oyun tabanlı öğrenme yöntemlerini kullanabilen yeni bir öğretmen profilini karşımıza çıkmaktadır: "Dijital öğretmen". (Tuti 2005, Şahin 2009, Yılmaz,2009, Arabacı ve Polat 2013).

İçinde bulunduğumuz yıllarda Eğitim Fakültelerinde öğretmenlik eğitimi alan öğrencilerin büyük bir kısmı 1980-2000 yılları arasında doğan ve Y kuşağı olarak isimlendirilen nesil içerisinde yer almaktadır. Kendileri de dijital ortamla barışık olan bu nesil, günümüz ilköğretim öğrencilerinin ihtiyaçlarına cevap verebileceği düşünülen "dijital öğretmen" özelliklerini taşıyarak mezun olmak durumundadır. Bu çalışmada Fen Bilgisi Eğitimi'nde öğrenim gören Fen Bilgisi Öğretmen adaylarının dijital öğretmen kavramına yönelik algıları, dijital öğretmen olma fikrine karşı tutumları ve kendilerini dijital öğretmen kavramına uygun görüp görmeme durumları belirlenmeye çalışılacaktır. Bu amaçla bir ölçek geliştirilmiş ve geliştirme süreci çalışma içerisinde verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının dijital öğretmen kavramına yönelik algıları, dijital öğretmen olma fikrine karşı tutumları ve kendilerini dijital öğretmen kavramına uygun görüp görmeme durumlarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada karma yöntemler araştırma modeli kullanılmıştır. Karma yöntemler araştırması tek bir çalışma ya da çalışma dizisi için, hem nicel hem de nitel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve birbiriyle ilişkilendirilmesi olarak tanımlanabilir ve problemi daha iyi anlamak üzere hem nicel hem de nitel yaklaşımların bir arada kullanılması ve birbiriyle ilişkilendirilmesi olarak açıklanabilir (Creswell ve Plano Clark 2007). Araştırma 2016-2017 öğretim yılı güz yarıyılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 200 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen Dijital Öğretmen Olma Tutum Ölçeği (DÖOTÖ) aracılığı ile toplanmıştır. DÖOTÖ oluşturulurken şu basamaklar takip edilmiştir (Baş 2008).

i-DÖOT'nün kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

ii-Ölçeğin formatı ve madde havuzu oluşturulmuştur.

iii-Uzman görüşüne başvurulmuştur.

iv-Ön uygulama yapılmış ve ölçek veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

v-Geçerlik ve güvenirlik için istatistiksel analizler yapılmıştır.

vi-Ölçeğin son hali oluşturulmuştur.

Araştırma ile ilgili nitel kısmın verileri görüşme formu yoluyla toplanmış, görüşme formunda dijital öğretmen kavramına yönelik algıları ve kendilerini dijital öğretmen kavramına uygun görüp görmeme durumlarını ortaya koymaya yönelik açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görüşme formunun verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

DÖOTÖ için madde havuzunda 35 madde toplanmıştır. Araştırma kapsamında ortaya konan yapılar açımlayıcı faktör analizi ile belirlenecek ve daha sonra doğrulayıcı faktör analizi ile söz konusu kuramsal yapının sınaması gerçekleştirilecektir. Açımlayıcı faktör analizinde öncelikle verilerin faktör analizine uygunluğu araştırılacaktır. Bu uygunluğun belirlenmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği ölçütü testi ve Barlett testi (Bartlett test of Sphericity) yapılacaktır. Faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin minumum 0,60 ve Bartlett's testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidel 2007). Verilerin faktör analizine uygunluğu değerlendirildikten sonra, faktörlerin elde edilmesi aşamasına geçilecektir. Ölçeğin kaç faktörden oluşacağına karar vermede özdeğer (eigenvalues) istatistiği, çizgi grafiği (scree plot) ve toplam varyansların yüzdesi yöntemi ölçütleri kullanılacaktır. Daha sonra faktörlerin rotasyonu aşamasında varimax tekniği kullanılacak, isimlendirilebilir ve yorumlanabilir faktörler elde edilecektir. DÖOTÖ' nün faktöriyel yapısının doğruluğunun test edilmesi amacı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılacaktır. Genellikle ölçek geliştirme çalışmalarında, açımlayıcı faktör analizinden sonra belirlenen faktör yapılarının doğruluğunun gösterilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmaktadır (Şimşek, 2007). Gerekli revizyon işlemleri yapılıp ölçeğe son hali verildikten sonra güvenilirlik analizi yapılacaktır. Toplanan nitel verilerin analizi ise içerik analizi yöntemi ile yapılacak ve nitel ve nicel veriler sonuç kışında birbirlerini destekleyecek nitelikte birleştirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Dijital öğretmen, fen eğitimi, öğretmen yetiştirme

Kaynakça

Arabacı, İ. Bakır ve Polat, Murat. (2013) Dijital Yerliler, Dijital Göçmenler ve Sınıf Yönetimi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:12 Sayı:47 (11-20)

Baş, T. (2008). Anket nasıl hazırlanır uygulanır değerlendirilir? (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayın Dağıtım.

Carr, N. (2010). Yuzeysellik: İnternet bizi aptal mı yapıyor? (Ceviren: İbrahim Kaplıkaya) Cilt 27, Sayı 1(2007) 155-167, Ankara.

Eşgi, N. 2013. Dijital Yerli Çocukların ve Dijital Göçmen Ebeveynlerinin İnternet Bağımlılığına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 28(3), 181-194

Pedro, F. (2006). The New Millennium Learners: Challenging our Views on ICT and Learning.

Prensky, M. (2005). Listen to the Natives. Educational Leadership, December 2005/January 2006 |Volume 63 | Number 4 Learning in the Digital Age Pages 8-13.

Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf Erişim tarihi 06.01.2017.

Şahin, M. C. (2009). Yeni Binyılın Öğrencileri'nin Özellikleri. Anadolu University Journal Of Social Sciences, Cilt/Vol.: 9-Sayı/No: 2: 155–172.

Şimşek, Ö. F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları. Ankara: Ekinoks

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2007). Using multivariate statistics (5th Ed.). Boston: Allyn ve Bacon.

Tonta, Y. (2009). Dijital Yerliler, Sosyal Ağlar ve Kütüphanelerin Geleceği. Türk Kütüphaneciliği 23, 4 (2009), 742-768

Tuti, S. (2005). Eğitimde Bilisim Teknolojileri Kullanımı Performans Göstergeleri, Öğrenci Görüşleri ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimler Enstitüsü, BOTE ABD, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yılmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yayınları, İstanbul. ISBN: 978-605-5314-04-0 2007.

(11660) Argümantasyon ve Nükleer Santraller

EYLEM YALÇINKAYA ÖNDER — *Munzur Üniversitesi*
ESİN PEKMEZ — *Ege Üniversitesi*

Problem Durumu

Argümantasyon (bilimsel tartışma) bireylerde bilimsel düşünme alışkanlığının kazandırılması, bilgiye sahip olma, bilimsel dili kullanarak konuşma, bilimsel bilginin yapılandırılması ve zihinsel faaliyetlerin geliştirilmesi konusunda dikkati çekmektedir (Uluçınar-Sağır ve Kılıç, 2013, sy.309). Argümantasyon faaliyetlerinin kökeni filozof Aristo'nun fikirlerine dayanmaktadır. Argümantasyonun temelinde grup içi ya da bireysel etkileşimler ile geçerli ve kabul edilebilir alternatif fikirler sunarak karşı tarafı ikna etmek vardır (Clark ve Sampson, 2007). Çınar ve Bayraktar (2014) argümantasyonu, verileri farklı bakış açıları ve çözümlemelerle değerlendirerek sonuca ulaşma yöntemi olarak tanımlamışlardır.

Literatürde, fen eğitimde argümantasyona dayalı eğitim yönteminin ilköğretim, ortaöğretim, lise ve üniversite seviyelerinde çeşitli uygulamaları bulunmaktadır. Bunların bazıları da argümantasyonun kimya kavramlarının anlaşılmasına olan etkisi ile ilgili araştırmalardır (örneğin Aydeniz ve diğerleri, 2012; Kaya, 2013; Niaz ve diğ. 2002; Tuysuz, Demirel, ve Yildirim, 2013).

Toulmin (1958), argümantasyonun hem günlük hayatta hem de bilimde akıl yürütme sürecinin önemli bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Argüman kavramını somutlaştırmak ve daha anlaşılır bir hale getirmek için bir argüman modeli öne sürmüştür. Argüman modelinde 6 öğe bulunmaktadır. Bunlar; veri (data), iddia (claim), gerekçe (warrant), destekleme (backing) ve çürütme (rebuttal)'dır. Bu modelde *veri*; iddiayı destekleyen gerçekler veya gerekçelerdir, *iddia*; var olan durum hakkındaki fikir, öne sürülen görüş ya da sonucun açıklanması, *gerekçe*; verinin iddiayı nasıl desteklediğinin açıklaması, *destekleme*; belirli gerekçeleri doğrulayan varsayımlardır, *niteleyici*; iddianın hangi koşullar altında doğru olduğunu belirler yani bir nevi iddia üzerine sınırlama getirir, *çürütme* ise iddianın doğru olmadığı durumları açıkça ifade eder.

Bu eğitim modeli son yıllarda eğitimcilerin ilgisini çeken bir eğitim modelidir ve bazı ülkeler bu öğretim yöntemini eğitim sistemleri içerisine dahil etmişlerdir. TÜBİTAK 2218 Yurt İçi Doktora Sonrası Burs Programı çerçevesinde desteklenen uzun süreli bir bilimsel araştırmanın bir parçası olan bu çalışmada öğretmen adaylarına argümantasyon temelli öğretim yöntemini öğretmek ve nükleer santraller gibi sosyobilimsel olay üzerinden argümantasyon seviyelerindeki değişimi tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca, nükleer santrallerle ilgili öğretim etkinliği ile hazırlanan öğrenme ortamında öğretmen adaylarının Toulmin (1958) argüman modelinde hangi unsurları daha çok kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın örneklemini Fen Bilgisi Öğretmenliği'nde okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Argümantasyon modelinin kurucusu olan Toulmin'in (2003) çalışması ışığında, bu çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Elde edilen bulguların daha geçerli ve güvenilir olması için argümantasyon uygulamaları yazılı ve sözlü olarak kayıt altına alınıp analiz edilmiştir.

Bu çalışmada argümantasyona dayalı eğitim öğretmen adaylarına uygulamalı bir şekilde öğretimiş, öğretmen adayları meslek yaşantılarında bu ve buna benzer öğretim yöntemlerini derslerinde kullanmaları doğrultusunda motive edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma öncesinde, öğretmen adaylarının argüman ve argümantasyon kavramları hakkında bilgileri bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarına argümantasyon ve Toulmin Argüman Modeli ile ilgili eğitim verilmeden önce onlarla nükleer santrallerle ilgili etkinliğin uygulaması yapılmıştır. Argümantasyon ve Toulmin Argüman Modeli ile ilgili eğitim verildikten sonra, bu modeldeki unsurlar dikkate alınarak aynı etkinlik tekrarlanmış ve aradaki değişim ve adayların hangi unsurları kullandığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin argümanları grup şeklinde yazılı olarak olarak alındıktan sonra görüşleri video kaydı altına alınmıştır. Araştırmacılar öğretmen adaylarının sözlü olarak argümanlarını ifade etmeleri isteyerek sınıfta bir argümantasyon (bilimsel tartışma) süreci oluşturmaya çalışmıştır. Literatürde yazılı argümanların kaliteleri çok düşük olduğundan bu çalışmada benzer çalışmalardan farklı olarak sözlü argümanlara da yer vermiştir. Yazılı ve sözlü argümanların ve argümantasyon sürecinin transkripti araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

Argümantasyon modelinin kurucusu olan Toulmin'in (2003) çalışması ışığında, bu çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Toulmin'e göre (2003), yapılan bu çalışmaların amacı problemleri çözmek değil, ortaya çıkarmak; tam olarak bir araştırmadan/incelemeden ziyade, araştırma ve sorgulamaya dikkat çekmek; sistematik bilimsel bir inceleme sunmak yerine bilimsel tartışmaları körüklemektir. Bu nedenle bu çalışmada ön test-son test modeli yerine, öğrencilerin bilimsel tartışma seviyeleri ve bu seviyelerdeki değişim ölçülmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulguların daha geçerli ve güvenilir olması için etkinlik uygulaması yazılı ve sözlü olarak kayıt altına alınmış sonuçları daha nesnel bir biçimde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

TÜBİTAK 2218 Yurt İçi Doktora Sonrası Burs Programı kapsamında desteklenen bu araştırmada ele alınan sosyobilimsel durum nükleer santrallerle ilgilidir. Öğretmen adaylarına ülkelerinde ya da şehirlerinde nükleer santral kurulmasını destekleyip desteklemedikleri sorulmuş ve nedenlerini gerekçeleriyle açıklamaları istenmiştir. öğretmen adaylarının hemen

hemen tamamı ülkelerinde ya da şehirlerinde nükleer santral kurulmasını desteklemediklerini ifade etmişlerdir. Nükleer santraller yerine güneş ya da rüzgar enerjisi gibi yenilenedilir enerji kaynaklarına vurgu yapmışlardır. Ayrıca çalışma kapsamında nükleer santrallerle ilgili çeşitli kavram yanılgıları da tespit edilmiştir.

Fen eğitiminde argümantasyon odaklı eğitimin olumlu sonuçlarıyla ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde, öğretmen adaylarıyla kimya kavramları kullanılarak bu eğitim modelinin uygulanmasının ilgili literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, sadece akademik olarak değil, düşünen sorgulayan öğretmen adayları yine kendi gibi bireyler yetiştireceğinden bu anlayışın öğretmen adaylarında yerleşmesi de ayrıca önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Argümantasyon, Bilimsel Tartışma, Fen Eğitimi, Sosyobilimsel olay

Kaynakça

Aydeniz, M., Pabuccu, A., Cetin, P. S., ve Kaya, E. (2012). Impact of argumentation on college students' conceptual understanding of properties and behaviors of gases. *International Journal of Science and Mathematics Education, 10*, 1303–1324.

Clark, D. B., ve Sampson V. D. (2007). Personally-Seeded discussions to scaffold online argumentation, *International Journal of Science Education*, *29*, 3, 253–277.

Kaya, E. (2013) Argumentation Practices in Classroom: Pre-service teachers' conceptual understanding of chemical equilibrium. *International Journal of Science Education, 35*(7), 1139-1158, DOI: 10.1080/09500693.2013.770935

Niaz, M., Aguilera, D., Maza, A., ve Liendo, G. (2002). Arguments, contradictions, resistances and conceptual change in students understanding of atomic structure. *Science Education, 86*(4), 505–525.

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument.* Cambridge: Cambridge University Press.

Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.(Updated Edition)

Tuysuz, C., Demirel, O. E., ve Yildirim, B. (2013). Investigating the effects of argumentation, problem and laboratory based instruction approaches on pre-service teachers' achievement concerning the concept of "acid and base". *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 93*, 1376-1381.

Uluçınar-Sağır, Ş. ve Kılıç, Z. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilimin doğasını anlama düzeylerine bilimsel tartışma odaklı öğretimin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44,* 308-318.

(11247) Fizik Öğretmen Adaylarının PISA Sınavı Sonuçlarına Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

MEDİNE BARAN MUKADDER BARAN ABDULKADİR MASKAN [3]

Dicle Universitesi Hakkari Üniversitesi Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

21. Yüzyıl bireyinden beklenen, bilgi deposu olmak değil, bilginin uygulanmasını ve sentezini yapabilecek düzeyde olabilmektir. Bunun yolu ise nitelikli eğitimden geçmektedir. Eğitimin başlıca işlevi, öğrenen bireyin bilgiyi, eleştirel, sorgulayıcı bir şekilde alması ve kendi zihinsel süzgecinden geçirerek yapılandırması olarak tanımlanabilmektedir. Böylelikle anlamlı öğrenme de gerçekleşecektir. Ve bu durum, okul öncesi eğitimden başlayarak yükseköğretim ve daha sonraki aşamalar olmak üzere zincirleme bir etki yapması ve dolaylı olarak toplumun genel yapısını etkilemesi açısından çok önemli bir role sahiptir. Bu noktada eğitim sistemlerinin ne kadar nitelikli işlediği noktası önem kazanmaktadır. Bunun için gerek ulusal gerekse uluslararası düzeyde çeşitli ölçme ve değerlendirme mekanizmaları vardır. Bunlardan biri lise öğrencileri on beş yaş grubuna uygulanan uluslararası öğrenci değerlendirme programı olan PISA programıdır. Bu program ile öğrencilerin matematik, fen ve okuma alanlarında eğitim yolu ile kazandıkları temel becerileri ölçmek ve değerlendirmek amacı ile tarama çalışması yapılır. PISA programı çerçevesinde yapılan sınavlar, OECD (İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı) ülkelerinde yaşayan lise öğrencisi 15 yaş grubu öğrencilerinin zorunlu eğitim sonunda, günümüz bilgi toplumunda karşılaşabilecekleri durumlar karşısında ne ölçüde hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla uygulanmaktadır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Bu programa Türkiye'deki öğrenciler de 2003 yılından itibaren dahil olmaktadırlar. "*PISA 2003 ve 2006'ya katılan Türkiye'nin hangi düzeyde bulunduğunun belirlenmesi ve bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi, özellikle Türk Eğitim Sistemi'ne yeni bir vizyon oluşturma aşamasında önem kazanmaktadır*" (Sarıer,2010). Bu bağlamda PISA programı çerçevesinde uygulanan sınav sonuçlarına bakıldığı zaman, Türkiye'deki katılımcı öğrencilerin başarı ortalamalarının birçok ülkeye oranla oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç beraberinde eğitim siteminin sorgulanmasını da getirmiştir. Eğitimin çeşitli alanlarında çalışmalar yapan kişiler bu durumun nedenlerine yönelik araştırmalar yapmışlardır (Eraslan, 2009; Berberoğlu, 2007; Döş ve Atalmış, 2016; Berberoğlu ve Kalender, 2005). Fakat tüm bunlarla beraber PISA programı sınavlarında Türkiye'den katılan öğrenciler matematik, fen ve okuma becerileri alanlarında halen istenilen başarıyı gösterememişlerdir. Bu noktadan hareketle Türkiye'deki öğrencilerin bilgiye eleştirel ve sorgulayıcı yaklaşmaları, kazanılan bilgiyi uygulama noktalarında problemler yaşadıklarını söylemek mümkündür. Bununla direk bağlantılı olarak eğitim sisteminde sorun ve sıkıntıların devam ettiğini de söylemek mümkündür.

Eğitim sistemi sorgulanırken, eğitim sistemin en önemli bileşenlerinden olan öğretmenlerin de ele alınması gerekmektedir. Öğrencilerin bilgiye ulaşmasında ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretmenler çok büyük rollere sahiptir. Eğitim sisteminin niteliğini etkileyen en önemli faktörler arasında olan öğretmen, alan bilgisi, pedagojik formasyon, genel kültür ve genel yetenek açısından donanımlı olmak durumundadır. Bu noktadan hareketle eğitim sistemindeki başarının, eğitim kurumlarına hizmet vermek üzere öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin eğitim kalitesi ile direk olarak bağlantı halinde olduğu söylenebilir. Eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin çağın şartlarına uygun bir donanıma sahip olması gerekmektedir. Öğretmenin uluslararası eğitim programlarından haberdar olması, bu programlar ile Türkiye'deki programları karşılaştırma yapabilme, eksik ve üstün yanlarını analiz etme becerilerine sahip olması daha nitelikli bir eğitim sisteminin önünü açacaktır. Bu yüzden eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının eğitim alanlarındaki gelişmelerden haberdar, bilinçli ve donanımlı olarak yetiştirilmesi, okuduğunu anlayan, yorumlayan ve uygulayan bir neslin yetişmesi açısından oldukça önemli görülmektedir.

Yapılan literatür taramasında öğretmen veya öğretmen adaylarının uluslararası eğitim programlarına, değerlendirme sistemlerine yönelik görüşlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürdeki bu boşluk göz önüne alınarak yapılan bu araştırmada fizik öğretmenliği anabilim dalında eğitim görmekte olan öğretmen adaylarının PISA sınavlarından haberdar olup olmadıkları ve Türkiye'deki öğrencilerin PISA fen bilimleri sınavı sonuçlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Böylelikle ilgili alan yazınına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma toplamda 49 fizik öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak 8 soruluk tam yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının öncelikle pilot çalışması yapılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan PISA programına yönelik fizik öğretmen adaylarının görüşlerini elde etmek amacı ile hazırlanan taslak sorular, araştırmanın yapıldığı üniversiteden farklı olarak başka bir eğitim fakültesi fizik öğretmenliği anabilim dalının çeşitli sınıflarında eğitim görmekte olan öğrencilerine yöneltilmiştir. Araştırmacı ve bir başka öğretim üyesi tarafından incelenen pilot çalışma verilerinden yola çıkılarak araştırmanın amacına hizmet edecek açık ve net sorular belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının güvenirlik ve geçerliğini sağlamak amacıyla iki ayrı araştırmacı tarafından değerlendirme yapılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda üzerinde görüş birliği olan sorular kalmış, diğerleri ise elenmiştir. Böylelikle veri toplama aracındaki soru sayısı 8 olarak belirlenmiştir. Uygulama yapılmadan önce öğretmen adaylarına PISA sınavlarından haberdar olup olmadıkları sorulmuştur. Daha sonra katılımcı gruba PISA

sınavlarının içeriğini ve Türkiye'den katılan öğrencilerin 2003 yılından itibaren Fen bilimleri alanındaki başarı ortalamalarını

gösteren bir tablo verilmiştir. Böylelikle hem PISA programı hem de Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri alanlarındaki başarıları hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin içerik analizi iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmaların sonunda araştırmanın güvenirliği test edilmiştir. Araştırmanın güvenirliği test edilirken Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik hesaplama yönteminden faydalanılmıştır. Yapılan hesaplamanın sonunda araştırmanın güvenirliği %86 olarak bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonunda elde edilen veriler analiz edildiğinde, araştırmaya katılan fizik öğretmen adaylarına PISA programı sınavlarından haberdar olup olmadıklarına yönelik sorulan soruya, 49 öğrenciden 40'ı PISA sınavları hakkında hiçbir bilgisinin olmadığı yönünde cevap vermişlerdir. Katılımcı gruptaki sekiz öğrencinin program hakkında doğru bilgi sahibi olduğu görülürken bir öğrencinin ise yanlış bilgi sahibi olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan grubun Türkiye PISA sınav sonuçlarına yönelik görüşleri incelendiğinde, fizik öğretmen adaylarının olumsuz PISA sınav sonuçlarını eğitim sistemi, okul, müfredat, öğretmen ve mevcut sınav sistemi kategorilerinde açıkladığı görülmüştür. Bununla beraber katılımcı gruptaki öğretmen adayları fen okuryazarlığın artırılmasına yönelik olarak fen alanları öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler ile eğitim sisteminin değiştirilmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Fizik öğretmen adayları, Pisa, Görüş

Kaynakça

Berberoğlu, G. (2007). Türk Bakış Açısından PISA Araştırma Sonuçları. 17.02.2017 tarihinde http://www.konrad.org.tr/Egitimturk07girayberberoglu.pdf adresinden alınmıştır.

Berberoğlu, G., ve Kalender, İ. (2005). Okul Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere İncelenmesi; ÖSS ve PISA Analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4 (7), 21-35.

Çelen, F.K., Çelik, A. Seferoğlu, S.S. (2011). Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları Akademik Bilişim 2011, 2-4 Şubat 2011 / İnönü Üniversitesi.

Döş, İ., ve Atalmış, E. H. (2016). OECD verilerine göre PISA sınav sonuçlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16*(2), 432-450.

Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA' daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)* 3 (2), 238-248

Miles, M.B, and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis,* 2nd Ed., p. 10-12. Newbury Park, CA: Sage.

Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 11,Sayı 3,Aralık 2010,Sayfa 107-129

(11383) Fizik Öğretmen Adaylarının Geogebra Destekli Öğretim Materyal Geliştirme Sürecinin Araştırılması

SEMA ÇILDIR A.İLHAN ŞEN [1]

[1] *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğrenme ortamının hedef kitleye uygun ders materyalleriyle zenginleştirilmesi özellikle soyut kavramların sıklıkla yer aldığı matematik ve fizik gibi derslerde konuların anlaşılırlığını artırmakta ve böylece daha kalıcı öğrenme gerçekleşmektedir (Yılmaz ve Akkoyunlu, 2006; Kaya, 2006). Bu durumda sınıf ortamında uygun öğrenme öğretme stratejilerinin belirlenmesi, çeşitli ders anlatım tekniklerinin bir araya getirilerek öğrenme ortamının zenginleştirilmesi öğretmenin bu konudaki bilgi ve becerisiyle yakından ilgilidir. Öğretmenler ise gerekli bilgi ve beceriyi aldıkları mesleki eğitimlerinde kazanıp çalışma hayatlarında uygulayarak tecrübe edinirler. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretim teknolojileri ve materyal tasarlama dersi bilgiyi beceriye dönüştürme adına oldukça önemli bir derstir (Gündüz ve Odabaşı, 2004; Geçer, 2010; Yazar, 2015). Uygun materyallerle zenginleştirilen sınıf ortamının oluşturulması öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olması ile ilişkilidir. Ayrıca gelişen teknolojiyle birlikte değişen öğrenci profili, öğretmenin de kendini bu alanda yenilemesini gerektirmektedir. Derslerde teknolojiden destek almak hem çağın öğrenci profili için daha ilgi çekici olmakta hem de etkili öğrenmelerine katkı sağlamaktadır. Bilgisayar destekli (BDÖ) öğretimden matematik, fizik, mühendislik ve tıp eğitimi gibi birçok alanda etkili bir şekilde yararlanılmaktadır (Hudson, 2004; Niedderer, Schecker & Bethge, 2008; Nan, 1994; Mironov, Boland & diğerleri, 2003). BDÖ sadece öğrencilere değil aynı zamanda öğretmenlere de avantaj sağlamaktadır. Öğretmenler öğrencinin derse olan ilgisini daha uzun süre canlı tutabilmekte böylece daha etkili öğrenme ortamları oluşturabilmektedirler. BDÖ ile öğrenciler okul dışında da istedikleri yer ve zamanda öğrenme ortamları oluşturabilirler. Matematik ve fizik dersi gibi soyut konu içerikli derslerde BDÖ kavramların anlaşılabilmesinde oldukça etkindir (Chang, Sung ve Lin, 2006; Witte, Haelermans, ve Rogge, 2014; Çankaya ve Karamete, 2008). Bu nedenle gerek ders materyali hazırlamada gerekse dersin işlenişi sırasında kullanılabilecek bilgisayar yazılımları önem kazanmaktadır (Boz, 2005; Yılmaz, 2015; Rutheven, Hennessy ve Deaney, 2008).

Bu yazılımlardan biri de GeoGebra'dır. GeoGebra hem cebirsel işlemlerin hem de dinamik uygulamaların yapılabildiği ücretsiz bir yazılımdır. Farklı dillerde sürümleri olan bu yazılımın Türkçe sürümü de bulunmaktadır (http://www.geogebra.org/). Bilgisayar ve internet bağlantısı bu yazılıma ulaşmak için yeterlidir. Geogebra ile hem cebirsel çalışılabilmekte hem de değişkenler üzerinde istenilen değişikliklerle farklılar izlenebilmektedir. Çalışmada fizik öğretmen adaylarının teknoloji destekli yeni ders materyalleri geliştirmesi ön planda tutulmuştur. Soyut kavramların sıklıkla yer aldığı fizik ders konularının görselleştirilmesine yönelik ders materyalleri tasarlamada fizik öğretmen adaylarının becerilerinin geliştirilmesi çalışmanın hedeflerinden biridir

Bu çalışma ile fizik öğretmeni adaylarının mezun olduklarında görev yaptıkları okulların maddi imkânlarından bağımsız olarak sadece bir bilgisayar ve bu bilgisayara kurulumu yapılmış GeoGebra yazılımı ile kendi materyallerini rahatlıkla hazırlayabilir seviyeye getirilmeleri hedeflenmiştir. Böylece soyut kavramların sıklıkla yer aldığı fizik dersinde etkili ve kalıcı bir öğretim ortamının gerçekleştirilmesine (nerede ve hangi koşullar altında görev yapıldığından bağımsız olarak) katkı sağlanması amaçlanmıştır. Ayrıca isteyen tüm fizik öğretmeni ve öğretmen adaylarının öğrencilerimiz tarafından hazırlanan materyallerden yararlanabilmeleri sağlanmıştır. Bu amaçla ders materyallerinin açık erişimi ilgili web sayfasında kullanıma açılmıştır. Sonraki yıllarda diğer öğretmen adaylarımızın geliştireceği yeni materyallerle de içerik zenginleştirilerek canlı tutulacaktır.

Çalışmada fizik öğretmen adaylarının ve fizik öğretmenlerinin derslerinde kullanabilecekleri öğretimi destekleyici materyaller geliştirmek üzere, mekanik, elektrik, optik gibi genel fizik konularını kapsayacak şekilde içerik belirlenmiştir. Bu bağlamda özellikle matematik eğitiminde kullanılan GeoGebra dinamik yazılım programının fizik öğretiminde uygulamaları gerçekleştirmiştir. Çalışmanın temel araştırma soruları:

1. Fizik öğretmen adayları bir teknolojik araç olan GeoGebra kullanarak kendi ders materyallerini ne ölçüde geliştirebiliyorlar?

2. Fizik öğretmen adaylarının GeoGebra dinamik yazılım programını kullandıkları materyal geliştirme sürecine yönelik görüş ve önerileri nelerdir? olarak ele alınmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma Grubu

Çalışmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi Anabilim Dalı'nda, IV. Sınıfta öğrenim görmekte olan ve Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersini kodlayan 10 fizik öğretmeni adayı ile 2016-2017 Öğretim Yılı Güz Döneminde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

1.*Materyal Değerlendirme Formu*

Çalışmadaki veri toplama aracı, bir materyalde bulunması gereken bazı özellikler göz önünde tutularak geliştirilmiştir. Buna göre Görsel Tasarım Değerlendirme, Çoklu Ortam Değerlendirme ve Genel Özelliklerin Değerlendirilmesi şeklinde üç kategoriden oluşan değerlendirme formu kullanılmıştır. Her kategori ise taşıdığı özelliklere göre alt kategorilerden oluşmaktadır. Geliştirilen materyal bu özelliklere göre, zayıftan en iyiye doğru olacak şekilde 1-5 arası puanlanarak değerlendirilmiştir. Akran değerlendirmeleri tamamlandıktan sonra materyallerle ilgili uzman görüşleri aynı formlar üzerinden alınmış ve raporlaştırılmıştır.

2. Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Dönem sonunda öğretmen adayları ile GeoGebra destekli yapmış oldukları materyal geliştirme sürecini değerlendirdikleri altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Uygulamanın Yapılması

Öğretmen adaylarına önce GeoGebra kullanımı hakkında bilgi verilmiş, öğrencilerden kendi materyallerini oluşturmaları istenilmiştir. Materyal geliştirme sürecinde öğretmen adayları eğitimciler tarafından takip edilerek kendilerine moderatörlük yapılmıştır. Değerlendirme sadece ürün odaklı değil, süreç boyunca belirlenen gelişim adımlarının takibi ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Değerlendirme formlarından elde edilen puanlar toplanıp ortalama alınarak her bir materyal için değerlendirme sonucu elde edilmiştir. Değerlendirmede her bir alt kategoriye 1-5 arası puan verilmiş toplamlar 100 üzerinden puana çevrilmiştir. Her bir materyalin zayıf ve güçlü olduğu noktalar için öğretmen adaylarının ifadelerinde elde edilen veriler ise içerik analizi ile kodlanmıştır.

Araştırmanın ikinci kısmında yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler de içerik analizi ile ayrıntılı olarak yorumlanarak raporlaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Materyal hazırlama sürecine yönelik olarak elde edilen bulgulara göre, fizik öğretmen adaylarının teknolojik bir araç olan GeoGebra'yı kullanarak kendi ders materyallerini geliştirebilecekleri sonucu elde edilmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerden ortaya çıkan sonuç, öğretmen adaylarının Geogebra programının fizik derslerinin işlenmesinde öğrenmeyi destekleyici bir materyal olduğunu düşünmeleridir.

Fizik öğretmen adayları ile gerçekleştirilen materyal tasarlama sürecinde geliştirilen materyallerle ilgili olarak yapılan akran değerlendirmesinin bulgularına göre; Görsel Tasarım Değerlendirmesinde 93 puanla "Coulomb Kanunu" materyali en yüksek puanı almıştır. Çoklu Ortam Değerlendirmesinde 96 puanla ve Genel Özelliklerin Değerlendirilmesinde 89 puanla "Serbest Düşme" materyali en yüksek puanı almıştır.

Öğretmen adayları ile materyal geliştirme sürecini değerlendirmelerine yönelik olarak yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara göre; katılımcıların hemen hepsinin GeoGebra'nın menüsünü ve içeriğini beğendikleri, yeterli ve anlaşılır buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Materyal hazırlama sürecinde GeoGebra' da en çok beğenilen yönün görselliğinin olması ve programın fizik öğretimine de uygulanabilir olması söylenebilir. Bunun yanı sıra; özellikle sürgü kullanımını öğrenmede zorluk yaşandığı tespit edilmiştir.

Katılımcıların materyal hazırlama sürecine yönelik önerileri dikkate alındığında, GeoGebra menüsünde fizikle ilgili araçlara da yer verilmesinin daha iyi olacağı sonucuna ulaşılabilir. Fizik öğretmen adaylarının bu teknolojiyi ilerde kendi derslerinde daha etkin kullanma becerisi kazanabilmesi için, lisans eğitimindeki fiziğin farklı alanlarında Geogebra ile materyal geliştirmeye devam edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Materyal Geliştirme, Fizik Öğretmen Adayları, GeoGebra

Kaynakça

1) Yılmaz, M., & Akkoyunlu, B. (2006). Farklı Öğrenme Ortamlarının Kalıcılığa Etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 209-218.

2) Kaya, Z. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

3) Gündüz, Ş., & Ferhan O. (2004). Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.

4) Geçer, K.A. (2010). Teknik Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojisi Ve Materyal Geliştirme Dersine Yönelik Deneyimleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 1-25.

5) Yazar, T.(2015). Öğretmen Adaylarının Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı Dersi Hakkındaki Görüşleri,

Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 5(9), 23-34.

6) Hudson, J. N. (2004).Computer-aided learning in the real world of medical education: does the quality of interaction with the computer affect student learning?, *Medical Education*, 38: 887–895. doi:10.1111/j.1365-2929.2004.01892.x

7) Niedderer, H., Schecker, H.& Bethge, T.(2008). The role of computer-aided modelling in learning physics. *Journal of Computer Assisted Learning*. DOI: 10.1111/j.1365-2729.1991.tb00231.x

8) Nan, W. (1994). The effects of computer usage on elementary students' attitudes, motivation and achievement in mathematics, published education dissertation. Northern Arizona University Dissertation Abstract International, 55(12), 3735-A.

9) Mironov, V., Boland, T., Trusk,T., Forgacs, G.& Roger R. Markwald, R.R.(2003). Organ printing: computer-aided jet-based 3D tissue engineering, *TRENDS in Biotechnology*, 21(4), 157.

10) Chang, K.E., Sung, Y.T., & Lin,S.F. (2006). Computer-assisted learning for mathematical problem solving, *Computers & Education*, 46, 140–151.

11) Witte, K.D., Haelermans,C. & Rogge, (2014). The effectiveness of a computer-assisted math learning program, *Journal of Computer Assisted Learning*, doi: 10.1111/jcal.12090.

(9815) Ekolojik Sanat: Çevre Eğitimi İle Sanatın Kesişme Noktası

NURAY MAMUR [1]

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

20. Yüzyıl'da, bilim ve teknoloji alanındaki ilerlemelerle birlikte var olan modern toplumun doğa ile barışık olmayan kalkınma ve insan merkezli yaklaşımları kültürel ve ekonomik değerlere de yansıyarak dünyayı ekolojik bir krize sürüklemiştir. Küresel ısınma, tatlı su kaynakların kirlenmesi, orman ve tarım arazilerinin yok edilmesi, erozyon, nüfus artışı, yeni hastalıklar ve açlık tehdidi gibi birçok çevresel sorun 20. Yüzyıl'ın ikinci yarısından itibaren tüm dünyada sıklıkla gündeme gelmeye başlamıştır. Sanatçılarda toplumsal yaşamda tüketim odaklı ve ekonomik olarak sürekli büyüme anlayışına sahip yaklaşımların hem çevre hem de insanın varlığı için oluşturduğu potansiyel risklere kayıtsız kalamamışlar, disiplinlerarası yaklaşımlarla çevre sorunlarını eserlerinde tartışmaya açmışlardır. Dolasıyla son yıllarda çeşitli sanat araştırmalarında ve sanat üretimlerinde çevre bilinci ile sanatın kesiştiği görülür. Sanatçılar eserleri yoluyla dünyanın ekolojik ve çevresel bütünlüğünün korunmasına dönük bir algı oluşturmaya odaklanmaktadır. Aynı şekilde bu ekolojik sanat üretimlerine paralel olarak sanat eğitimcilerinin de ekoloji ve sürdürülebilirlik bağlamında çevresel konulara odaklanarak kuramsal bir yapı oluşturmaya giriştikleri görülmektedir. Bu girişimler "Toplum temelli ekolojik sanat eğitimi" (Neperaud, 1997), "Ekolojik sanat öğretimi" (Hollis, 1997) ve "Sanat yoluyla çevre eğitimi" (Stankiewicz ve Krug, 1997), gibi adlarla alanyazında yerini almıştır. Bu yönelişin altında, 1960'ların sonu itibariyle başlayan çevresel sanat hareketlerinin ve eğitimde sosyal yapılandırmacı yaklaşımlar temelinde öğretim programlarındaki disiplinlerarası etkileşimlerin artması ve sürdürülebilir kalkınma eğitiminin olduğu söylenebilir.

Sanat alanında çevre hareketlerinin ortaya çıkışı 20. Yüzyıl'da, bilim ve teknoloji alanındaki ilerlemelerle birlikte var olan modern toplumun doğa ile barışık olmayan kalkınma ve insan merkezli yaklaşımlarının, kültürel ve ekonomik değerlere de yansıyarak, dünyayı ekolojik bir krize sürüklemesinin bir sonucudur. Küresel ısınma, tatlı su kaynakların kirlenmesi, orman ve tarım arazilerinin yok edilmesi, erozyon, nüfus artışı, yeni hastalıklar ve açlık tehdidi gibi birçok çevresel sorun, 20. Yüzyıl'ın ikinci yarısından itibaren tüm dünyada sıklıkla gündeme gelmeye başlamıştır. Sanatçılar da toplumsal yaşamda tüketim odaklı ve ekonomik olarak sürekli büyüme anlayışına sahip yaklaşımların hem çevre hem de insanın varlığı için oluşturduğu potansiyel risklere kayıtsız kalamamışlar, disiplinlerarası yaklaşımlarla çevre sorunlarını eserlerinde tartışmaya açmışlardır. Stankiewicz ve Krug'un (1997) deyimiyle sanat ve ekoloji çevresel problemleri tanımlamak ve bunların nasıl restore edileceği konusunda işbirliğine gitmiştir. Çevresel endişelerin toplum ve yaşam merkezli olması da ekoloji temelli sanat çalışmalarına sosyal bir işlev yüklemiştir. Nitekim çoğu ekolojik sanatçı çevresel aktivitelerinde genellikle insanlara odaklanmıştır. Yapmış oldukları çalışmalarda metaforlar yoluyla insanları uyarmaya çalışmışlardır (Stankiewicz ve Krug 1997).

Bu araştırma iki soru bağlamında yapılandırılmıştır? Birincisi, sanatçıların ekoloji temelli sanat uygulamalarında çevresel sorumluluğu ele alma biçimleri nasıldır?, İkincisi, sürdürülebilirlik ve ekolojik konularla ilgili endişeler sanat eğitiminde kuramsal ve uygulama bazında nasıl ele alınabilir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, öncelikle çevre meseleleri ile ilgili doğrudan mesaj veren ya da insanlığı sürdürülebilirlik üzerine düşünmeye davet eden sanatçıların eserlerine odaklanılmıştır. Araştırma kapsamında çevresel sanatın öncüsü olarak kabul edilebilecek Robert Smithson, Joseph Beuys gibi sanatçılar ile ekolojik sanat konusunda farkındalık yaratmaya çalışan "greenmuseum.org" adresindeki çok sayıda sanatçı arasından seçilen 8 sanatçı ile birlikte toplam 10 sanatçı belirlenmiştir. Andy Goldsworthy, Lynne Hull, Mierle Laderman Ukeles, Helen Mayer ve Newton Harrison, Agnes Denes, Mel Chin, Nele Azevedo, Yoko Ono gibi sanatçıların ekoloji temelli sanat uygulamalarında çevresel sorumluluğu ele alma biçimleri çözümlenmiştir. Araştırmada doküman analizi çerçevesinde sanatçıların eserleri üzerinden çalışılan durumun genel bir resmi çıkarıldıktan sonra ikinci bölümünde sürdürülebilirlik ve ekolojik konularla ilgili endişelerin sanat eğitiminde teori ve uygulama bazında nasıl ele alındığı ve alınabileceği konusunda değerlendirmelere yer verilmiştir.

Araştırmada sanat eğitimi alanında nitel araştırma modelleri arasında kabul edilen doğrudan sanatı ve sanatsal yaratmayı araştırmayı temel alan "bir araştırma modeli olarak sanat uygulaması" yaklaşımından yararlanılmıştır. "Bu araştırma modelinde sanat yaparken, sanatçının uyguladığı ussal ve düşsel durum, araştırma biçimi olarak önerilmektedir. Önerinin temelinde J. Dewey'nin "Sanat bir deneyimdir" söylemi yatmaktadır"(Kırışoğlu, 2009: 166).

Araştırmada ekoloji sanatçılarının ussal ve düşsel bakış açılarını yansıttıkları üretimleri çerçevesinde ilgili alan yazından elde edilen bulgular; 1)Sanatta çevre hareketleri ve ekolojik sanat ile, 2) Sanat yoluyla çevre eğitimi başlıkları altında sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

"İnsanlığın doğayı sömürmesi ve hükmü altına alması gerektiği yolundaki temel kavrayış insanın insan üzerindeki tahakkümü ve sömürüsünden kaynaklanır" (Bookchin, 2013: 62). İşte ekoloji tamda bu noktada insanlığın doğal dünyayla ilişkisine odaklanan bir bilim alanı özelliği taşımaktadır. "Hem biyolojik hem de sosyolojik boyutlara sahiptir" (Lankford, 1997).

Dolayısıyla "ekolojik sanat da çevre üzerine entelektüel bir derinliği içinde barındırarak insanın çevresindeki organik yaşamla bütünleşmesini" (Türe, 2013: 236) amaçlamaktadır Sanatçı, doğada var olan ekolojik ve çevresel değeri kelime ve sözlerin sınırlılığından sınırsız algılanabilirlik seviyesine transfer edebilme gücüyle, insanların ve toplumun farkındalıklarını arttırabilmektedir (Caddy, 2013). Genellikle görsel ve estetiksel algılama ölçütleri bağlamında yapılandırılan sanat çalışmaları mesajını duyurmada ve sezdirmede daha etkili olabilmektedir. Dolayısıyla bilimsel bilginin iletimi duyular yoluyla algılanan kadar kolay ya da kendiliğinden gerçekleşmeyebilmektedir. Bu noktada görsel sanatların ve görsel sanatlar eğitiminin çevre üzerine farkındalık yaratmak, insanları onun üzerine düşündürmek ve eyleme geçirmek konusunda etkisi tartışılmazdır.

Anahtar Kelimeler: Görsel sanatlar eğitimi, Sürdürülebilirlik, Ekolojik sanat, Sanatta çevre hareketleri

Kaynakça

Aydın, İ., Zümrüt, Y. (2013). Doğa ve sanat ekseninde farklı yaklaşımlar, Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, Sayı: 4, 53-65.

Bafra, Ç., Colombo, (2016). Yok olmadan, yok olmadan doğa ve sürdürülebilirlik üzerine bir sergi, (Ed. Can Kantarcı) (ss. 15-26), İstanbul: İstanbul Modern.

Bookchin, M. (2013). Ekolojik bir topluma doğru, (Çev. Abdullah Yılmaz), İstanbul: Sümer Yayıncılık

Caddy J. (2013). The Confluence of Art and Ecology http://www.morning-earth.org/Graphic-E/BIOSPHERE/Bios-Sp-EcoFunctionArt.ht (Erişim Tarihi: 01.09.2016).

Hollis, C. L.,(1997). On developing an art and ecology curriculum, Art Education, 50 (6), 21-24.

Lankford, L.E (1997). Ecological stewardship in art education, Art Education, 50, (6), Art And Ecology 47-53

Kırışoğlu, O. (2009). Sanat kültür ve Yaratıcılık, Ankara: Pegem Akademi

Neperud, R. W. (1997). Art, ecology ve art education: Practices and linkages, Art Education, 50 (6), 14-20.

Türe, C. (2014). Küresel iklim değişikliğinin toplumsal algısında görsel sanatların rolü, Anadolu Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, Sayı: 6, 224-239.

Strankiewicz, M. A., Krug, D. H. (1997). Art and ecology, Art Education. 50 (6), 4-5.

(10084) Görsel Kültür Temelli Müze Pedagojisi: Anlam yaratma sürecine ilişkin bir çalışma

NECLA COŞKUN — *Anadolu Üniversitesi*

SEVCAN SARİBAŞ — *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Günümüzün post endüstriyel ve gelişmiş demokrasilerinde okullar, görsel sanatlar odaklı öğretim için yoğun ve doğrudan bir fırsat sağlar ancak sanat eğitiminin gerçekleştiği tek bir çevre olarak düşünülmemelidir. Sanat eğitimi, sadece sınıf duvarları içinde dünyanın gerçek problemlerinden uzak ve günlük yaşamdan izole edilmiş olarak düşünmediğimizde anlamlı hale gelir. Bu nedenle sözgelimi müzeler, galeriler, parklar, sanat ve kültür merkezleri gibi farklı ortamlar okulun sahip olduğu işlevleri; hedef, içerik ve yöntemlerin oluşturulmasıyla eğitsel etkinliklerin gerçekleşmesini sağlayabilir (Adıgüzel, 2000, s.131). Bu doğrultuda sanat eğitimcileri olarak öğrencilerin sınıf içinde öğrendikleri, yaptıkları ve gördükleri ile sınıf dışında karşılaştıkları şeyler arasında eleştirel diyaloglar kurabilmelerine yardımcı olmamız gerekir (Bolin, 2000, s.4). Bu bağlamda sanat eğitiminde çoklu bakış açılarına, aktif öğrenme etkinliklerine ve nesnelerle bireyin kendi yaşamı arasında bağlantı kuran, deneyimleme, eleştirel düşünme ve çıkarımlarda bulunma olanağına yer veren yaşantılara öncelik verilmelidir. Bu çerçevede sanat eğitimi sürecinde yaşantılara dayalı çok yönlü öğrenme ve okul dışı yaşam alanları olarak müzelerin etkin kullanımını içeren "Müze Pedagojisi" kavramı gündeme gelir (Paykoç ve Baykal, 2000, s.103).

Müze pedagojisi toplum yaşamına, eğitim felsefelerine ve müzecilik teorilerine göre her dönem farklı anlam ve roller üstlenir. 19. Yüzyılda sanayi devriminin etkisiyle doğrudan eğitim amaçlı pek çok müze kurulmuştur. 19 ve 20. Yüzyılın başlarına kadar müzelerin amacı, nesneleri koruyacak ve izleyiciye doğrudan bilgi aktarımı sağlayarak kısa sürede olabildiğince çok bilgi yüklemesini sağlayacak mekânlar olarak görülmüştür. Fakat 20. Yüzyılın ortalarına gelindiğinde yaşanan pek çok sanatsal değişimle beraber müzelerde eğitimin anlamı da değişmiştir. Müze artık doğrudan bilgi aktarmak yerine insanların var olan bilgi, yetenek ve kişisel ilgilerine göre müze koleksiyonlarından deneyim kazanmalarını, kendi anlamlarını çıkarmalarını ve okul dışı eğitimlerine katkıda bulunma işlevi görmektedir (Tezcan ve Ödekan, 2006, s.46). Yaşanan bu dönüşümle birlikte müzeler artık nesnelerin toplandığı ve saklandığı mekânlar olmaktan öteye giderek, onların paylaşılmasını ve yeniden yorumlanmasını gerekli kılan kurumlar haline gelmiştir. Böylece bu yeni müze pedagojisi anlayışıyla nesne odaklı yaklaşımdan; yaşantı-deneyim odaklı bir yaklaşımın benimsenmeye çalışıldığı söylenebilir. Bu açıdan yaşantıyı/deneyimi temel alan müze pedagojisi, görsel kültür pedagojisinin uygulanmasında etkin bir rol alır.

Görsel kültür pedagojisinde görüleni irdelemek, yüklenen anlam ve oluşturulan imgelerin, kimi ya da neyi temsil ettiğini sorgulamak ve nesnelere yüklenen bireysel ve toplumsal bağlamları keşfetmek oldukça önemlidir (Türkkan, 2008, s.21). Aynı şekilde yaşantı temelli müze pedagojisi de ziyaretçilere kendilerini, toplumlarını ya da farklı kültürleri keşfetme, kişisel anlam yaratma, yaratıcılık becerilerini uyarma üzerine temellendirilir (Mamur, 2015, s.31).

Kişisel anlamları keşfetme açısından birleşen görsel kültür ve müze pedagojisi ile bugünün sanat eğitimi standartlarını yakalamak adına bireylerin günlük yaşamlarında önemli ve anlamlı bir farkındalık yaratmalarına, geçmiş ve bugünkü olayları, nesneleri ve sanat imgelerini anlamalarına yardımcı olmamız gerekir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı; Görsel kültür dengeli yaklaşım modelini öne süren Sandell (2009, s.298)' in sanat eğitimini daha derin bir şekilde kavramak ve dengelemek için oluşturduğu biçim +tema+bağlam üçlemesi dikkate alınarak, görsel kültür temelli müze eğitimine yönelik bir öğretim etkinliği geliştirmek ve bu etkinliğin öğretmen adaylarının gelecekteki mesleki yaşantılarına etkisi konusundaki görüşlerini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemi olan sanat temelli araştırma deseninden yararlanılmıştır. Günümüzde pek çok nitel araştırmacı (McNiff, 1998; Cahnmann-Taylor ve Siegesmund, 2008; Leavy, 2009; Springgay ve Irwin, 2008; Sullivan, 2010; Barone ve Eisner, 2012), insan deneyimi hakkında bilgi edinmenin ve bireylerle diyalog kurmanın önem kazandığı Postmodern araştırma yaklaşımlarından yararlanmaktadır. Bu nitel yaklaşımlardan özellikle eğitim ve sanatın birleşimi olarak en sık kullanılanlarından biri "sanat temelli araştırma deseni"dir. Araştırmayı, tanımlamayı ve keşfetmeyi amaçlayan bu desen, katılımcıların iç dünyalarını anlamlandırabilme, birbirleriyle empati kurabilme, öğretimsel deneyimlerini eleştirel bir bakışla yansıtabilme ve içinde bulundukları çeşitli durumlara ilişkin düşünce biçimlerinin oluşumlarının ortaya konulmasını içeren bütünsel, dinamik ve interaktif bir araştırma yaklaşımıdır (Barone ve Eisner,2012,s.8-9). Bu araştırmada, bu desenden yola çıkarak öğretmen adaylarının görsel kültür temelli müze pedagojisine yönelik görüşleri, sanatsal tasarımları ve bu tasarımlara yönelik yazılı anlatımları incelenmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasında öğretmen adaylarının sanatsal çalışmalarının incelendiği dokümanlar ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma verileri betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analize göre veriler, önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Ayrıca görüşme ve dokümanlardan elde edilen verilerden bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256). Bu araştırmada da benzer bir yol izlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde "Özel Öğretim Yöntemleri I" dersini takip eden toplam 25 öğrencidir. Araştırmanın çalışma grubunun

belirlenmesinde nitel araştırmalarda kullanımı daha çok tercih edilen amaçlı örneklem yöntemlerinden "tipik durum örneklemesi" kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının görsel kültür temelli etkileşimsel müze yaşantısını deneyimlerken bir kültürel gösterge aracı olarak fotoğrafı kullanmaları, kişisel hikayelerini anlatmaları ve birbirlerinin anlatımlarını dinlemeleri konularına ilgili oldukları; sözlü ve yazılı olarak kendilerini ifade edebildikleri; müzedeki koleksiyonlarla kendi yaşantıları arasında diyaloga girebildikleri; geçmiş ve şimdiki yaşamları ile nesneler arasında bağlantı kurarak kültürel, sosyal ve ekolojik anlamlar yaratmaya yönelik çaba sarf ettikleri ve benzeri bir etkinliği mesleki yaşantılarında tasarlamada istekli oldukları; etkinliğin uygulama aşamasında sınıf dışı (müze ve kantin) ortamların kullanımının öğretmen adaylarını motive ettiği görülmüştür; ayrıca araştırmanın kültürel değerlerin bir yansıması olan müzelerde görsel imgeler aracılığıyla gerçekleştirilmesinin kültürel kimlik oluşumlarına katkı sağladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Görsel kültür, müze pedagojisi, görsel sanatlar eğitimi

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2000). *Müze pedagojisinin Türkiye'deki yansımaları ve müzelerdeki yaratıcı drama uygulamaları.* Müzecilikte yeni yaklaşımlar küreselleşme ve yerelleşme: Tarih vakfı.

Barone, T., Eisner, E.W. (2012). *Arts based research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bolin, P.E. (2000). *Art education in and beyond the classroom*. Art education, 53(5), 4-5.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı.

Leavy, P. (2009). *Method meets art: Arts-based research practice*. New York: The Guilford Press.

Mamur, N. (2015). *Resim-iş (Görsel sanatlar) öğretmen eğitimi "Müze Eğitimi ve Uygulamaları" dersinde görsel kültür kuramının kullanımı*. NWSA- Education Sciences, 10 (1), 29-53.

McNiff, S. (1998). *Art-based research*. London: Jessica Kingsley.

Paykoç, F. ve Baykal, S. (2000). *Müze Pedagojisi: Kültür, iletişim ve aktif öğrenme ortamı olarak müzelerin etkililiğine ilişkin bir çalışma.* Müzecilikte yeni yaklaşımlar küreselleşme ve yerelleşme: Tarih vakfı.

Sandell, R. (2009). *Using Form + Theme + Content (FTC) for rebalancing 21st century art education*. Studies in Art Education, 50(3), 209-304.

Sullivan, G. (2010). *Art practice as research: Inquiry in visual arts*. Thousand Oaks CA: Sage.

Tezcan A, K. ve Ödekan, A., (2006). *Müze eğitiminin tarihsel gelişimi.* İstanbul Teknik Üniversitesi Dergisi/b Sosyal Bilimler, 3 (1), 47-58.

Türkkan, B.(2008) *İlköğretim görsel sanatlar dersi bağlamında görsel kültür çalışmaları: Bir eylem araştırması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

(10206) Bir Eğitim Ortamı Olarak Müzelere Dair Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Beklentileri

KİBAR EVREN BOLAT AYDOĞAN [1]

[1] *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Geleneksel eğitim anlayışından farklı olarak eğitimde benimsenen yeni amaçlar doğrultusunda kişinin bilgisini, deneyimini, düşünme ve karşılaştırma yapma yeteneklerini, hayal etme gücünü geliştirmek, duygu dünyasını zenginleştirmek hedeflenmektedir. Bu anlamda müzeler bu hedeflere ulaşmada eğitsel bir ortam sağlamak adına büyük önem taşımaktadır. Özellikle sanat eğitimi için bu önem daha da artmaktadır. "Sanat ve müze eğitimi bir araya geldiğinde gözlem, düşünce ve duyguların anlam kazandığı, hayal gücünün arttığı, objelerin tarihsel olarak algılandığı, kültürel zenginliğin bizzat bu mekânlarda analiz edilerek kalıcılığının sağlandığı bir gerçektir" (Uçar,2014,s.113).

Buna karşın müzelerin görsel sanatlar eğitim programları içerisinde yer alması oldukça yenidir. Müze eğitimi uygulamaları 2006'dan itibaren görsel sanatlar öğretim programlarında 'müze bilinci' öğrenme alanı olarak yer almış, 2013 yılında gerçekleşen program güncellemesi ile 'kültürel miras' öğrenme alanı olarak yeniden tanımlanmıştır (Mamur, 2015).

Görsel sanatlar öğretmen eğitimi programlarında ise eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersi 1997-1998 yılından itibaren programda yer almaya başlamıştır. Gelişmiş ülkelerde ise müze eğitimi öğretmen eğitiminde daha önemli bir yere sahiptir. Öğretmenler hem müze eğitimi öncesinde hem de müze eğitimi esnasında müzelerin eğitim bölümleri tarafından sürekli eğitilmekte ve bilgilendirilmektedir (Buyurgan ve Mercin, 2010).

Buna karşın, Özsoy ve Mercin (2003) yaptıkları araştırmalar sonucunda, Türkiye'deki müzelerin çoğunun çağdaş anlamda müzecilik sergileyemediklerini, müzelerin büyük bir bölümünün sanat (resim) eğitimi amacıyla hiçbir etkinlik gerçekleştirmediğini hatta genel olarak bile eğitim işlevlerini yerine getirmediklerini saptamışlardır.

Görüldüğü üzere müzelerin bir eğitim ortamı olarak değerlendirilebilmesi için müzelerde pek çok düzenlemenin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ülkemizdeki müzelerin bazılarında bu anlamda çalışmalar yapılmakla birlikte istenilen düzeye gelmesi ve tüm ülke genelinde bunun gerçekleşmesi için

öncelikle burada eğitim gerçekleştirecek olan öğretmen ve öğretmen adaylarının müzelerden beklentilerinin bilimsel olarak ortaya konması ve bu veriler ışığında müzelerde düzenlemelere gidilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada da 'Görsel sanatlar öğretmen adaylarının bir eğitim ortamı olarak müzelerden beklentileri nelerdir?' sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında aşağıdaki alt problemler de yanıtlanmaya çalışılmıştır:

- Görsel sanatlar öğretmen adayları eğitsel anlamda yararlanabilmek için müze mekânlarında ne gibi özellikler olmasını beklemektedir?
- Görsel sanatlar öğretmen adaylarının müzedeki sergileme düzenine ilişkin beklentileri nelerdir?
- Görsel sanatlar öğretmen adayları müzelerden öğretmen/öğretmen adaylarına yönelik hangi eğitsel hizmetlerin verilmesini beklemektedir?
- Görsel sanatlar öğretmen adayları müzelerden öğrencilere yönelik hangi eğitsel hizmetlerin verilmesini beklemektedir?
- Görsel sanatlar öğretmen adaylarının eğitsel materyal sağlama anlamında müzelerden beklentileri nelerdir?
- Görsel sanatlar öğretmen adaylarının müze ziyaret sürecinde müze personelinden beklentileri nelerdir?
- Görsel sanatlar öğretmen adaylarının müze ziyareti planlama sürecinde müze yetkililerinden beklentileri nelerdir?
- Görsel sanatlar öğretmen adaylarının okul-müze işbirliği bağlamında müzelerden beklentileri nelerdir?
- Görsel sanatlar öğretmen adaylarının müze binası ve çevresine ilişkin beklentileri nelerdir?
- Görsel sanatlar öğretmen adaylarının belirtmek istedikleri diğer beklentileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Görsel sanatlar öğretmen adaylarının müzelerden beklentilerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2016-2017 öğretim yılı güz dönemimde 7. yarıyılda yer alan Müze Eğitimi ve Uygulamaları dersini alan 56 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar bu ders kapsamında müzelerde çeşitli etkinlikler gerçekleştirmiş, müzeleri deneyimleyerek müzeleri değerlendirebilecek boyuta ulaştığına inanılan kişilerdir. Bu anlamda amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklemesinden yararlanılmıştır. Ayrıca araştırmacıya yakın ve erişilmesi kolay olması anlamında Anadolu Üniversitesi'nde bu dersi alan öğretmen adayları seçilerek kolay durum örneklemesinden de yararlanılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Taslak olarak oluşturulan anket 3 alan uzmanının görüşü alındıktan sonra son halini almıştır. Ayrıca anket uygulanmadan önce katılımcılar içinden 10 öğretmen adayına gösterilerek anlaşılabilirliğine ilişkin bir pilot çalışması da yapılmıştır. Anketin uygulanması sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır: "Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.224). Bu araştırmada da görüşme sorularından yola çıkarak kategoriler belirlenmiş ve elde edilen veriler bu kategoriler altında toplanarak tablolar halinde sunulmuştur. Verilerin analizi sürecinde elde edilen bulgular güvenirliği arttırmak amacıyla bir başka uzman tarafından da kodlanmış ve yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar sırasında gerekli düzenlemeler yapılarak görüş birliğine ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda görsel sanatlar öğretmen adaylarının gerçekleştirilecek sanat etkinlikleri için müze mekânlarında ayrı bir atölyeye/odaya yer verilmesini, sergilemelerde interaktif sunumların yer almasını bekledikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca eserlere yönelik bilgilendirmelerin yeterli düzeyde olmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. Müzelerin öğretmen/öğretmen adaylarına müze hakkında bilgilendirme yapmasını, müze eğitimcisi, müze rehberi gibi görevliler eşliğinde öğrencilere yönelik müze eğitimi etkinlikleri gerçekleştirilmesini bekledikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının müzelerden, çalışma yaprakları, müze rehberi, eserlerin kopyaları, atölye çalışmaları için sanatsal malzemeler gibi eğitsel materyal sağlanmasına yönelik beklentileri de vardır. Öğretmen adaylarının müze personelinin işbirlikçi bir tutum içerisinde olmasını, müze ziyareti planlama sürecinde müze yetkililerinin bilgilendirme, ücret, ilgili personelin yönlendirilmesi gibi konularda yardımcı olmasını bekledikleri görülmektedir. Okul-müze işbirliği anlamında müzelerin okullarla sürekli iletişim halinde olmalarını beklediklerini de ifade etmişlerdir. Görsel sanatlar öğretmen adayları müze binası ve çevresine ilişkin olarak engelli öğrencilerin göz önünde bulundurulmasını ve ihtiyaçların karşılanmasına yönelik alanların (cafe, lavabo) bina içerisinde yer almasını beklediklerine dair de görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Müze, Görsel Sanatlar, Müze Eğitimi

Kaynakça

Buyurgan, S. ve Mercin, L. (2010). Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları. (Ed: Vedat Özsoy). 2. Baskı. Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları 2, Ankara.

Çetin, Y. (2002). Çağdaş Eğitimde Müze Eğitiminin Rolü ve Önemi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*. Sayı 8, 57-61.

Mamur, N. (2015). Resim-İş (Görsel Sanatlar) Öğretmen Eğitimi 'Müze Eğitimi ve Uygulamaları' Dersinde Görsel Kültür Kuramının Kullanımı. E- Journal of New World Sciences Academy-Education Sciences, 1C0631.10, (1), 29-53 http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.1.1C0631

Özsoy, V. ve Mercin, L. (2003). Sanat (Resim) Eğitiminde Müzelerin Kullanılmasında İlgili Kurum ve Kuruluşların Karşılıklı Görev ve Yükümlülükleri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, C:1, S:3, Ankara. http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/viewFile/140/127

Tezcan Akmehmet, K. (2015). Müzeler ve Eğitim. *Müzecilik ve Sergileme*. Anadolu Üniversitesi Yayını No:2958, Ankara.

Uçar, A. (2014). Sanat Eğitiminde Müzelerin Eğitimsel Rolleri ve İşlevleri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 107-117

Yavuzoğlu-Atasoy, N. (1999). Çağdaş Eğitimde Müzenin İşlevi. *Yeniden Müzeciliği Düşünmek*. Yıldız Teknik Üniversitesi Basım-Yayın Merkezi, İstanbul.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 8. Baskı. Seçkin Yayınları, Ankara.

(10327) Görsel Sanatlar Öğretimine Yönelik Sosyal Ağ Odaklı Görsel Kültür Uygulamalarının İncelenmesi

EBRU ÇIĞIR [1]

[1] *Erzincan Üniversitesi*

Problem Durumu

Duyuların işleyişini gerektiği gibi yorumlayabilmek için, duyuların sırf bilme yetisi araçları olarak oluşmadıkları, aksine hayatta kalmayı sağlayan biyolojik destekler olarak yavaş yavaş geliştikleri bilinmektedir. Duyular, daha en başında çevrelerindeki hayatın güçlenerek sürdürülmesi ile engellenmesi arasındaki farkı belirleyen özelliklere yönelmiş ve yoğunlaşmıştır. Bu da algılarımızın seçici ve amaçlı olduğu anlamına gelmektedir. Görme duyusu, bu anlamda etkin bir uğraş olarak deneyim sunmaktadır (Arnheim, 2012, s. 35). Edindiğimiz bu deneyimler imgelerin hızla akıp geçtiği bu görsel dünyada yaşayan insanlar için, yaşadığımız evreni algılamada "görme duyusu" diğer duyularımıza göre her zaman önde olmuştur. Bu olgu Antik Yunan'dan bu yana zihinlere yerleşmiştir. Aristoteles; "tüm duyuların sadece görme duyusuna güvendiğini" ve diğer tüm duyular içinde önceliği görmeye verdiğini belirtmiştir (Chandler, 2001). John Berger'in kitabının ilk satırlarında görmenin sözcüklerden önce geldiği, bir çocuğun henüz konuşmaya başlamadan önce bakıp tanımayı öğrendiği belirtilmiştir (2009, s. 7). Teknolojik gelişmelere paralel olarak iletişim araç ve ortamlarının hızla geliştiği, çevremizde çok çeşitli, karmaşık ve sayısız imgenin yer aldığı bir dünyadan bahsetmek mümkündür. Bireyin bu dünyayı anlama, yargılama ve değiştirmesinde çevresindeki imgelerin ussal-duyumsal-kavramsal yapısını anlama gereksinimi bulunmaktadır. Bu gereksinim doğrultusunda, görsel kültür kavramına vurgu yapılan bir sanat eğitimi anlayışı ile bireyin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve sorgulayıcı tavır edinmesi önem kazanmaktadır. Görsel kültürün bileşenleriyle sanat eğitimi programları içerisinde yer alması, öğrencilere çevrelerinde gördükleri imgeleri derinlemesine ve bağlamlarıyla yorumlama yeterliği kazanma şansı sunacaktır. Öğrenciler, ayrıca, sanat eğitimi yoluyla eleştirel bakış açısına, yorumlamaya, ilişkilendirmeye, çözümlemeye analiz ve sentez yapabilmeye ilişkin görsel farkındalık kazanma olanağına sahip olacaklardır. Görsel kültür eğitiminin sanat eğitimi programlarında yer alması gerekliliği, yaşadığımız 21. yüzyıl bilişim çağında iletişim araçlarının hayatımızın büyük bir bölümünü kapsadığı ve oluşturduğu düşünüldüğünde görsel kültür eğitiminin eleştirel sorgulama, analiz ve çözümlemeye dayalı farkındalıklar geliştirme amacını taşıması beklenmektedir. Bu beklenti ile ilintili olarak bireylerin imgesel okuma vesorgulamalarının doğruluğu ve anlamlandırmaların niteliği artmaktadır. Leppert'e göre her imge belli bir görme tarzını somutlar. Yani her imge tarihsel, toplumsal ve kültürel açıdan kendilerine özgü olan ve birbirleriyle çekişen ve çelişen görme tarzlarını somutlar. Bundan dolayı imgelerin içerikleri sözcüklerin basit bir ikamesi değil, sözcüklerden daha fazlasıdır (Leppert, 2009, s. 20). Bu bağlamda imgelerin çözümlenmesi için görsel kültüre dair öğrenme biçimlerinin Türkiye'de sistemli bir şekilde her düzeyde sanat eğitimi öğretim müfredatında yer alması ile mümkündür (Mamur, 2014, s. 118). Bu çerçevede görsel kültür nesne ve imgelerinin çözümlenmesinde görsel kültür eğitimi içeriklerinin öğretim programlarında yer alması önem taşımaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, güzel sanatlar liselerinin öğretim programlarında yer alan atölye derslerinde sosyal ağ odaklı görsel kültür uygulamalarının nasıl geliştirilebileceğini ve yürütülebileceğini belirlemektir. Bu bağlamda araştırma kapsamında öğrencilerin eleştirel bakış açılarını geliştirmeye, içinde bulundukları teknoloji çağında teknoloji okuryazarlık yeterliklerini görsel okuryazarlık yeterlikleri ile ilişkilendirmeye ve görsel farkındalıklarını desteklemeye yönelik görsel kültür uygulamaları işe koşulacaktır. Belirlenen bu temel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: 1. Güzel sanatlar lisesi öğretmenlerinin görsel kültür çalışmalarının öğretim amaçlı kullanımına ilişkin beklentileri nelerdir?, 2. Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin görsel kültür çalışmalarının öğretim amaçlı kullanımına ilişkin gereksinimleri nelerdir?, 3. Görsel Sanatlar Atölye derslerinde sosyal ağ odaklı görsel kültür çalışmaları nasıl geliştirilebilir?, 4. Görsel Sanatlar Atölye derslerinde geliştirilen sosyal ağ odaklı görsel kültür çalışmaları üzerinde değişiklik yapmaya gereksinim var mıdır?,5. Öğrenciler görsel sanatlar atölye derslerinde sosyal ağ odaklı görsel kültür çalışmalarına ilişkin edinimleri sanatsal ürünlerine nasıl yansımaktadır?,6. Öğrencilerin sosyal ağ odaklı görsel kültür çalışmaları ile gerçekleştirilen görsel sanatlar atölye derslerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Güzel sanatlar liselerinin öğretim programlarında yer alan atölye derslerinde sosyal ağ odaklı görsel kültür uygulamalarının nasıl geliştirilebileceğini ve yürütülebileceğini incelemeyi amaçlayan bu araştırma eylem araştırması ile desenlenmiştir. Araştırma eylem araştırması türlerinden katılımcı eylem araştırması olarak planlanmıştır. Araştırmanın uygulama süreci 2015-2016 eğitim öğretim yılının birinci döneminde güzel sanatlar lisesi görsel sanatlar atölye dersliğinde 'Desen' ve 'İki Boyutlu Sanat Atölye (2BSA) derslerinde okul yönetimi ve ders öğretmenlerinin izni alınarak planlanmıştır. Uygulama süreci 'Desen' ve 'İki Boyutlu Sanat Atölye (2BSA)' dersi kapsamında toplam 14 hafta olarak planlanmış ve 11. sınıf öğrencilerinden 9 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırma amacına yönelik belirlenen ölçütleri karşılayan katılımcılar araştırma sürecine dahil edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 134). Bu bağlamda örneklemin belirlenmesindeki ölçüt, katılımcıların 11. sınıf öğrencileri olmaları, daha önce iki ve üç boyutlu sanat atölye derslerinden en az birer ders almış olmaları ve aldıkları dersler kapsamında kazanımlarını ortaya koyabilmeye ilişkin sanatsal yeterlik kazanmaya ilişkin beklentilere karşılık verebilmeleridir.Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğü, ders video kayıtları, öğrenci günlükleri, yarı-yapılandırılmış görüşmeler, dokümanlar ve sosyal ağlardan WhatsApp kullanılmıştır. Bu araştırmada gözlemler, araştırmacı

günlüğü, öğrenci günlükleri, sosyal ağ paylaşımları, dokümanlar, video kayıtları ve yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde NVivo PRO 11 programından yararlanılmıştır. Bir araştırmada doğruluk ve güvenirliğin oluşturulmasındaki üç esas bileşen; geçerlik, güvenirlik ve çeşitlemedir. Eylem araştırmasında bu durum geleneksel deneysel araştırmalardakinden farklı bir yapıdadır (Johnson, 2014, s. 110).Bu araştırmada doğruluk ve güvenirliğin oluşturulmasındaki üç esas bileşen; geçerlik, güvenirlik ve çeşitleme kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları kapsamında "Görsel Kültür Algısı", "Görsel Kültür Uygulama Geliştirme Süreci", "Sosyal Ağ Kullanımı", "Görsel Kültür Kazanımları" ve "Görsel Kültür Uygulamalarına İlişkin Görüşler" olmak üzere beş ana temaya ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bazı sonuçlar şunlardır. Öğrencilerin görsel kültür etkinliklerinde edindikleri sorgulayıcı bakış açısı sonucunda öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerinde karşılaştıkları her bir görüntü/imge ve imajı sorguladıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler görsel kültür çalışmalarında kullandıkları sosyal ağ görsellerini konularına göre kategorize ederek, görselleri eleştirel bir bakış açısıyla sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamlarına göre ayırt edebildikleri gözlemlenmiştir. Görsel kültür etkinliklerinin sosyal ağ odaklı olarak devam etmesi içinde bulunduğumuz teknoloji çağında öğrencilerin ilgisini çekmiş,ayrıca görsel kültür etkinliklerinde sosyal ağları sık kullanmaları sonucunda karşılaştıkları görsel bombardımana karşı ayırt edici bir bakış açısı kazandıkları gözlemlenmiştir. Yapılan görsel kültür etkinliklerinin temelinde eleştirel pedagojiden yararlanılması ile öğrencilerin eleştirel bir yaklaşım edindikleri, atölye ortamında kendi çalışmaları ve arkadaşlarının çalışmalarını toplum, din, ırk, cinsiyet, güç gibi konulara göre inceledikleri gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Görsel kültür, Sosyal ağ, Görsel sanatlar eğitimi, Eleştirel pedagoji.

Kaynakça

Arnheim, R. (2012). Görsel düşünme. İstanbul: MetisYayıncılık.

Berger, J. (2009). Görme biçimleri. İstanbul: Metis Yayıncılık.

Chandler, D. (2014). Semiotics for Beginners. 18 Kasım 2014 tarihinde http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/sem06.html adresinden alındı.

Ersoy, A. ve Avcı, E. (2016). Eylem araştırması. S.D. Bedir Erişti (Ed.), Görsel Araştırma Yöntemleri Teori, Uygulama ve Örnek içinde (ss. 110-146). Ankara: Pegem Akademi.

Gürgür, H. (2016). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri içinde (ss. 3-47). Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnson, A. P. (2014). Eylem araştırması el kitabı (Çev. Y. Uzuner ve M. Özten Anay). Ankara: Anı yayıncılık.

Leppert, R. (2009). Sanatta anlamın görüntüsü imgelerin toplumsal işlevi (Çev. İsmail Türkmen), (2. Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Mamur, N. (2014). Görsel sanatlar öğretmen eğitiminde görsel kültür öğretimi (Pensilvanya Eyalet Üniversitesi Örneği). 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi, 3 (8), 71.

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

(10987) Açık Alan Eğitimi Modelinin Görsel Sanatlar Eğitiminde Kullanılmasının Bilişsel Öğrenme Süreçlerine Yansıması

CEYLAN SEBİK — *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*

AYŞE DİLEK KIRATLI — *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Geleneksel eğitim dizgesinde yer alan eğitsel dilin, küresel çağın reformist bakış açısına evrilmesiyle "yaşam boyu eğitim" söylemi ortaya çıkmıştır. Bugün bu söyleme dayalı olarak yaşantıya geçirilme çabasıyla ortaya koyulan uygulamalar belirli bir mekan ve zaman eşgüdümünde olan simülasyonlar şeklinde yapılandırılmaktadır (Engleson ve Yockers, 1994, sy. 119). Buna karşın simülasyonlar deneyimsel eğitimdeki gerçek yaşama ait yaparak öğrenme deneyimlerini sunmakta yetersiz kalmaktadır. Aktiviteler ve yerler arasında ayırt edici bağlantılar vardır; yer aktiviteyi yaratır (Dahlgren & Szczepanski, 1998). Dolayısıyla her durum bilgisi, kendi kültüründe ve kendi bağlamında en arı şekilde ortaya çıkar. Sonuç olarak nitelikli öğrenme durumu, doğal ortamda ve bilginin salt teorik yığınağından sıyrılmış, yaşantıya aktarılmış öğrenmedir.

Durumlu biliş kavramı, öğrenmenin bir danışman ya da tecrübeli bir öğrencinin danışmanlığında, bilişsel çıraklık yoluyla ve gerçek işlerin tamamlanması şeklinde olması gerektiğini önermektedir. Bu önermeden üç ana sonuç ortaya çıkmaktadır. Birincisi, kültürlenmedir. Kültürlenme, insanların ilişki içinde bulundukları kültürün ya da insan topluluğunun inanç sistemlerini ve davranışlarını kendilerine uyarlama olarak açıklanabilir. İkincisi, bilgi, içinde öğrenildiği bağlamın ve geliştiği etkinliğin bütüncül bir parçasıdır. Üçüncüsü ve sonuncusu ise, acemiler, uzmanlar ve sıradan insanlar arasında öğrenme ve sorun çözmede kesin farklılık olduğudur (Brown vd., 1989, Akt: Ataizi ve Şimsek,1999).

Bu sorun temelinde eğit-bilimciler, okul ile gerçek hayatın arasındaki kopukluğu birbirine bağlamaya çalışmakta, okulun verdiği soyut kavramların kendi doğal ortamı içinde yapılandırmacı bir anlayışla somutlaştırılmasını önermektedirler. Öğrenci ancak arkadaşlarıyla etkileşim içine girerek tümden gelimci bir bakışaçısıyla ve holistik bir düşünceyle, çevreden merkeze doğru bir yönelimle bir konuda deneyim sahibi olabilir. Öğrencilerin bu deneyimlerinin eğitim açısından gelişmelerini desteklemesi gerekir. Ayrıca gelecekteki deneyimler için de olumlu bir algı oluşturmaları gereklidir (Dewey, 1938).

Yeni nesil öğrenme stilleri üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesine olanak sağlayan, örneklerin gerçek yaşamdan seçildiği ya da etkinliklerin gerçek yaşama uygun tasarlandığı, Durumlu Öğrenmenin gerçekleştirilmeye çalışıldığı programların hazırlandığı görülmektedir. Araştırmacılar bunu gerçekleştirmek için, artık tahtanın ötesinde, sınıfın dışında her türlü mekânın eğitim amaçlı kullanılması gerektiğinin altını çizmektedirler. Eğitim programını "Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak tanımlamıştır (Demirel, 2002, sy. 5). Bu bağlamda Açık Alan Eğitimi yaşamın doğrudan içinde geçmesi nedeniyle çocuğun yoğun bir yansıtma süreci geçirmesine fırsat sunmaktadır. Yansıtma süreci, edinilen deneyimin bilgiye dönüşmesi açısından gerçekten gerekli olan bir süreçtir (Dahlgren ve Szczepanski, 1998). Günümüze kadar yapılan birçok çalışma açık alan aktivitelerinin, kişisel farkındalık, öz benlik, iletişim ve takım çalışması gibi çeşitli becerilerin ortaya çıkması ve gelişimi için olumlu etkiler yarattığı belirtmektedir (Attarian, 2005).

Araştırma Yöntemi

Açık Alan Eğitimi modelinde bir uygulama örneği olarak ortaya konulan bu çalışmada; "Görsel Sanatlar Dersi İçin Açık Alan Eğitimi Modelinin Kullanılmasının Bilişsel Öğrenme Süreçlerine Yansıması Nasıldır?" problem cümlesine yanıt aranmıştır. Araştırma Orta Öğretim 5. sınıfta okumakta olan 21 öğrencinin katılımıyla Görsel Sanatlar dersinde, "Renkli Beneklerle Oyun" adlı ders etkinliğinde gerçekleşmiştir ve Nitel Araştırma yöntemlerinden Durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması gerçek yaşamla ilgili güncel bir olayı, olguyu derinlemesine inceleyen gözleme dayalı bir araştırmadır (Yin, 1994). Merriam, "Nitel araştırma sürecinde araştırmacı bütüncül bir araştırma tablosu ortaya koyarak; kelime analizleri, detaylı katılımcı görüşme raporları kullanır ve araştırmayı doğal ortamda düzenler" şeklinde tanımlamaktadır (Merriam, 2005). Karasar'ın da belirttiği üzre, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır bir yaklaşım gösterilmiştir (Karasar, 2004). Araştırmada, Görsel Sanatlar dersinin alışılmışın dışında bir yöntemle daha önce kimsenin çalışmadığı dış mekanda olup sınıf içindeki kazanımların öncelendiği durumlar etkinliklerin yapılması sürecine dayalı bir olguyu derinlemesine inceleme amacı taşıması nedeniyle Bütüncül Tek Durum deseni kullanılmıştır. Buna göre tek bir analiz birimi (bir birey, bir okul, bir sınıf) bulunduğu durumlarda ortaya konulmuş bir yöntem varsa ve bu yöntemle alakalı daha önce kimsenin çalışmadığı durumlar söz konusuysa bunun ortaya konulması amacıyla kullanılan türdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 313). Durum çalışması, araştırmacının kontrol edemediği güncel bir olgu ya da olayı kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde "nasıl" ve "niçin" soruları ile derinlemesine inceleme imkânı veren araştırma yöntemidir. Veri toplama araçları olarak gözlem görüşme ve kamera kayıtları kullanılarak elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre odak öğrencilerin yaptıkları tespitlerden yapılan mikro analizde Bilişsel öğrenme süreçlerine dayalı "Bilgiyi hatırlama, deneyimden öğrenme, değerlendirme, akıl yürütme, yansıtma, analiz ve sebep sonuç ilişkisi çıkarma" gibi kodlar ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde, derslerin açık alanda yapılmasının; derse katılım ve amaçlı öğrenme konusunda önemli farklar ortaya koyduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra akran dayanışması, işbirliği ve çoklu düşünceye saygı bağlamında da anlamlı bulgulara rastlanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası gözlemlerde ortaya çıkan bir diğer kazanım ise çevre farkındalığı olmuştur. Bütüncül bir değerlendirme olarak oyunlaştırılmış öğretim aracılığıyla yapılandırmacı paradigmaya dayalı olarak öğrencinin yaparak yaşayarak gerçekleştirdiği öğrenmede, gerek biliş düzeyinde gerekse duyuş düzeyinde anlamlı farklar ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anahtar kelimeler: Açık Alan Eğitimi, Yapılandırmacı Yaklaşım, Bilişsel Öğretim Süreçleri, Sanat Eğitimi.

Kaynakça

Ataizi, M., Şimşek, A., (1999), Temel Eğitimde Durumlu Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi, Kurgu Dergisi, S:16, 255-256.

Attarian A,. (2005), The research and Literature on challenge Courses: An Annotated Bibliographe 2nd. Edition.

Brown, J. S., A Collins & P. Duguid (1989). "Situated Cognition and the Culture of Learning". Educational Researcher, 18 (I), 32-42.

Engleson, D. C., & Yockers, D. H. (1994). A guide to curriculum planning in environmental education. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction.

Dahlgren, L.O., & Szczepanski, A. (1998). Outdoor education: Literary education and sensory experience: An attempt at defining the identity of outdoor education. Linköping, Sweden: Linköping University.

Demirel, Ö. (2002). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dewey, J. (1938). Experience and education. New York, NY: Kappa Delta Pi.

Karasar, N.,(2003). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.

Merriam,Sharan B. Brendan Leahy., (2005). Learninig Transfer: A Review of the Research in Adult Education and Training, PAACE Journal of Lifelong Learning vol 14,, 11-24.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Cilt 6). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yin, R. K. (2009). Case Study Research: Design and Methods. New York: SAGE Publications.

(10999) Conditions for forming cultural and ethnical identity of art students

NATALİA İLİNA
South Federal University

VİCTORİA CHUMARİNA
South Federal University.

Problem Durumu

One of fundamental themes of modern education is the problem of forming a students' cultural identity. This issue is connected with the processes of economic and cultural globalization, which lead to changes in individual consciousness. The growth of cross-cultural contacts between countries is characterized by gradual elimination of cultural identity. It is especially obvious in the younger generation. Today students from different countries wear the same clothes, watch the same movies and listen to the same music. That's why today the international community considers the cultural and ethnical identity of youth to be a pressing and relevant matter.

The concept of 'identity' means that a person understands his belonging to a cultural group. The term 'Identity' was first used by E.Erikson, who argued that identity is the foundation of personality (Erikson, Erik H., 1968). Psychologist W. James defined 'identity' as 'subjective feeling of compliance with self, continuity, creative power, resistance of 'ego' towards environment' (Zakovorotnaya M.V., 1999). Identity as a phenomenon of modern post-traditional society is examined in works of A. Giddens (Giddens, A., 1991)

The point of cultural identity is that a person understands himself through acceptance of norms, rules, traditions, language and values, which are specific for the cultural community, he belongs to (Grushevitskaya T.G., Popkov V.D., Sadohin A.P., 2002). Simply put, a person should identify himself with cultural priorities of one of cultural groups, he is part of.

The current level of cross-cultural communications caused the difficulty not only of cultural, but also of ethnical identity. When the surrounding world ceases to be understandable, young people start seeking support from proven social groups, which guaranty protection and understanding. Ethnos is one of such groups - it helps a person (student) to understand his values and cultural priorities in life. Ethnical identity goes a long way in defining a young persons' notions of himself, the world and way of life, and also helps him understand his place and his role in a poly-ethnic society. Cultural selfidentification also influences ethical education of young people (Ilina N.V., 2015).

Analyses of literature on the subject, allows us to say that cultural-ethnical identity is not something a person is born with, but rather is a property, acquired through social interactions. Cultural belonging includes group identity, civic identity, regional identity and religious identity (Lykova N.M., 2014)

According to the research, Russian students, living in large cities 'feel the belonging to ethnical group more keenly, for them being part of their ethnic group is emotionally significant' (Lykova N.M., 2014). At the same time students from small towns with more homogeneous ethnic structure don't feel themselves so strongly attached to their ethnical group. Faced with the question: 'Who am I?' students used words, associating them with this or that cultural group.

The same research showed, that students, studying abroad are also emotionally keenly attached to their ethnical identity. For them belonging to their ethnical group is an important and meaningful point (Lykova N.M., 2014).

Araştırma Yöntemi

We conducted a survey among the arts students of Southern Federal University (design, graphics, painting, etc.). 47 participants had to choose four answers for the question: 'Who am I?' The results showed:

- 89 % of participants didn't associate themselves with a cultural or ethnic group, while answering this question, defining themselves by profession and gender;

- 11 % of students gave answers, linked to their cultural identity (I'm Russian, I'm Christian, I'm a patriot, etc.).

In the context of arts education we consider it important to define the pedagogical conditions, which will help to form cultural and ethnical identities in students.

The conditions of forming cultural-ethnical identities in arts students are: 1) visiting museums, exhibitions and festivities dedicated to their national culture; 2) participation in arts festivals; 3) creating works with ethnical themes or elements.

Arts exhibitions and museums carry a large pedagogical potential, which can help students find their cultural and ethnic identity (Popov R.S., 2007).

Taking part in international festivals students can better understand and embrace cultures of other countries.

Creating works with ethnical themes or elements is especially important. Students were tasked with creating art projects, which included elements, characteristic of their cultural-ethnic groups. The participants included representatives of different

nationalities. Students created and presented design-projects of houses with ethnic themes, collections of clothes and jewelry with national motives, they also made paintings and even presented a concept for a festival with ethnical elements.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In conclusion, it can be said that to form cultural and ethnical identity of arts students you have to use multifaceted approach in which every activity has its value and meaning. After the aforementioned activities the following results were observed:

- 63 % of the students started associating themselves with their cultural or ethnical group;
- Around 70 % of students showed hightened interest in native culture and history, and in research of ethnical traditions;
- Belonging to their cultural group became more meaningful to students;
- Creating of ethnically themed works not only raised professional competence of students, but also their cultural-ethnical identity.

Thus, cultural and ethnical identification of students becomes more effective with the creation of specific socio-pedagogical conditions.

Anahtar Kelimeler: cultural identity, ethnical identity, art studies, culture, pedagogy, art education.

Kaynakça

Erikson, Erik H. 'Identity: Youth and Crisis', NY, 1968

Giddens A. Modernity and Self-Identity. Stanford, 1991; См. Giddens A. The Constitution of Society. Cambridge, 1991

Zakovorotnaya M.V., 'Identity of man. Socio-philosophical aspects', Rostov on Don, 1999, p. 111

Grushevitskaya T.G., Popkov V.D., Sadohin A.P. 'The Basics of Cross-cultural communications: a textbook (Ed. By A.P. Sadohin), Moscow, 2002, p. 352

Lykova N.M., 'Transformation of students' cultural identity with the change of socio-cultural surroundings', Article, 'Vestnik RUDN', Psychology and pedagogy series, Issue 2, 2014, p. 18

Popov R.S., 'Forming of ethnically cultural identity as an aim of teaching-educational work in a ballroom dancing group', Magazine 'Izvestia Rossiiskogo Gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena', issue 32, volume 11, 2007, p. 358.

Ilina N.V. Modern art education and moral development. Slavic world: writing, culture, history. Materials of the International Scientific Conference. 2016, p.1-5

Ilina N.V. Art Education as a Resource for Spiritual and Ethical Growth. Journal 'Culture. Spirituality. Society'. N.20, 2015 P. 101-105

(11267) Görseli Algılama Ve Yorumlama Becerisi

HATİCE NİLÜFER SÜZEN [1]

[1] *Uşak Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi*

Problem Durumu

Sanatın en genel anlamı yaratıcılığın ve hayal gücünün ifadesi olarak anlaşılır. Sanat insanlığın evrensel bir değeri olarak değişik şekillerde farklı kültürde de algılanabilir. Biçim verme, estetiği yakalama tüm sanat dallarında ortaktır. Farklı olan ise biçim verilen malzemedir. Örneğin: heykel, çamurun veya taşın edebiyat ise sözlerin biçimlenmiş halidir. İşlenilen malzemelerin farklı oluşu sanat dalları arasında ayrım yapabilmemizi kolaylaştırır. Ancak unutulmamalıdır ki malzemeyle birlikte ifade biçimi ve veya yaratıcılık da sınıflandırmada önemlidir. İnsanlar eski çağlardan beri anlatmak, anlaşabilmek ve iletişim kurabilmek için çeşitli anlatım yöntemleri geliştirmişlerdir. Örneğin kayalara resimler yaparak konuşarak yazarak beden dilini kullanarak ve bütün bunları günümüzde gelişen teknoloji ile birleştirerek birçok özgün yönteme ulaşılmıştır. Biçim ise; görüntünün nasıl oluşturulduğu sorusunun yanıtını vermektedir. Bunlar; sanatçının nesne ile kurduğu ilişki ışık renk ve kompozisyondur. Biçim eserin altyapısını oluşturduğundan biçimsel zayıflıkları ve eksiklikleri olan yapıtlar kendilerinden söz ettirmezler. İçerik ise görüntüde ne olduğu sorusunun cevabıdır. Görüntüye giren herşeyin bir anlamı olmalıdır. Bu ögeler ya doğrudan yada bir takım kodlar aracılığı ile birşeyler anlatırlar. İçeriğin bir başka tanımı da eserin izleyici de uyandırdığı tüm duygu ve düşüncelerdir. Görsel, yazı ile birleştiğinde ifade edilen anlam yani içerik değişebilir. Anlamlandırma okuyucunun izleyicinin ya da dinleyicinin duyu organlarına sunulan konuyu kültürel birikimi düşünsel yeteneği algı biçimi gibi etkenlerinin toplamı ile algılamasını ve bu doğrultuda ulaştığı anlamı ifade etmektedir. Anlamlandırmanın doğru gerçekleşebilmesi için gerekli bir kültürel altyapı ve bilgi birikimi bulunmaktadır. Bu altyapı ve bilgi birikimi olmadığı sürece anlamlandırma doğru gerçekleşemez. Yapıtların çözümlenebilmesi için görüntü dilinin ve bu dilin yapısal özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Görsel iletişim ve anlatım aracı olan sanat yapıtlarına; hedef ve mesaj olarak bakabiliriz.

Algı ise psikoloji ve bilimsel bilimlerde, duyusal bilginin alınması, yorumlanması seçilmesi ve düzenlenmesi anlamına gelmektedir. Algı dış dünya ve kişinin iç dünyası arasında kurulan neden sonuç ilişkisidir. Duyu organlarına gelen uyarıların anlamlı hale getirilme sürecine algı denilmektedir. Görseli okumak için öncelikle doğru algılamak gerekir. Algıyı olumsuz etkileyen faktörlerden sıyrılmak gerekir.

Görselleri okuma ise; toplumbilimsel, göstergebilimsel, Ruhbilimsel olmak üzere üç farklı yönteme göre yapılabilir. Göstergebilimsel çözümleme yönteminde gösteren ve gösterilen arasındaki ilişki görsellerde düz anlam ve yan anlamı oluşturur. Görselin yapısal çözümü de böylelikle ortaya çıkar. İlk bakışta algılanmayan yan anlamları çözebilmek için izleyicinin altyapı bilgisinin olması gereklidir.

Bu bağlamda araştırmaya konu olan görseli yorumlama kavramı kapsamında; felsefi araştırıma, içerik analizi, kompozisyon yöntemi, ikonografi, göstergebilim, psikalanaliz, alımlama analizi yöntemleri sırasıyla örneklendirilerek sunulacak ve tartışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştrma probleminin çıkş noktası olan görsel algılama ve görseli okuma becerisi kısmında kültürel, sosoyal, tarihi ve toplumsal yansımalarda göz önünde bulundudrularak yorumlanmaya çalışılacaktır.Görseli yorumlama, görseli beyin haritasına yerleştirme ve oluşturma, görseli çeşitli yöntem ve tekniklerle tekrar yorumlayarak dışa vurma becerisinin bireyler üzerinde sorgulanması ve yorumlaması yapılacaktır. Bu sorgulama da görsellerin ne anlam içerdiği, görsele yaklaşımlar, görseli okuma da kültür ve eğitim farklılıklarının etkileri, sorgulayıcı sorular, bireysel tutumlar, yaratıcı yaklaşımlar,fark etme yada farkında olma bilincinin yapıcı etkileri araştırılarak yorumlanacaktır. bu yorumlama esnasında litaretür taraması yanısıra çeşitli farklı görsellerin yorumlanması ve anlamlandırılmasından yardım alınacaktır. Bu tanımlama sürecinde sanatsal formlar, ifadeler, bakış açıları, farklı yöntem ve tekniklerle dışavurumlar,araştırmaya yardımcı olan araçlar arasındadır. görseli araştırma çabası bireylerin farkındalıklarını sorguladığından dolayı sanatsal faaliyetlerin de anlamlandırılması adına önemlidir. Görsel okuryazarlığın sorgulanması kapsamında sanat pskilolojisi ve sanat sosyolojisi ile estetik bilimlerinden de yardım alınacaktır. ayrıca göstergebilim nedir, nasıl gelişmiştir soruları da cevaplandırılacaktır. görüntülerin göstergegebilimsel analizlerin metinsel olmaktan daha çok görsel ifadesi bizleri ilgilendirmektedir. teknolojik bombardıman altındaki bireyin etkilenme süreci ve etkilenme düzeyi onun görsel hafızsını ya da görsel okuryazarlığını doğrudan etkilemektedir. Araştırma devam etmektedir. Elde edilen sonuçlar ve analizler vastasıyla görsel okuryazarlık ve görsel algılama metodolojisi tartışılarak bahsi geçen konu hakkında sonuç ve öneriler yorumlanarak sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştrma probleminin çıkş noktası olan görsel algılama ve görseli okuma becerisi kısmında kültürel, sosoyal, tarihi ve toplumsal yansımalarda göz önünde bulundudrularak yorumlanmaya çalışılacaktır.Görseli yorumlama, görseli beyin haritasına yerleştirme ve oluşturma, görseli çeşitli yöntem ve tekniklerle tekrar yorumlayarak dışa vurma becerisinin bireyler üzerinde sorgulanması ve yorumlaması yapılacaktır. Bu sorgulama da görsellerin ne anlam içerdiği, görsele yaklaşımlar,

görseli okuma da kültür ve eğitim farklılıklarının etkileri, sorgulayıcı sorular, bireysel tutumlar, yaratıcı yaklaşımlar,fark etme yada farkında olma bilincinin yapıcı etkileri araştırılarak yorumlanacaktır. bu yorumlama esnasında litaretür taraması yanısıra çeşitli farklı görsellerin yorumlanması ve anlamlandırılmasından yardım alınacaktır. Araştırma devam etmektedir. Elde edilen sonuçlar ve analizler vastasıyla görsel okuryazarlık ve görsel algılama metodolojisi hakkında sonuç ve öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: SANAT SANAT EĞİTİMİ, ALGI, GÖRSEL ALGILAMA, GÖRSEL OKURYAZARLIK

Kaynakça

Görsel Sanatlarda Anlam ve Algı

Prof.Dr. Güler Ertan, Emin Sansarcı

Görsel Araştırıma Yöntemleri Teori, Uygulama ve Örnek

Editör: Doç.Dr. Suzan Duygu Bedir Erişti

Resimsel Alıntı

Kubilay Aktulum

Kevin Tavin, Teaching visual culture: desonstructing disney in the elemantary art classroom. Art education, 50(4), 41-46.

Leppert, (2002). Sanatta anlamın görüntüsü. İstanbul, Ayrıntı yayınları.

Gibson, Clare. (2012).Sembooler nasıl okunur? yem yayınlar 2. baskı.

Teker, Ulufer: Grafik tasarım ve reklam, yorum sanat yayınları, İstanbul 2009. Tomlınson john: kürselleşme ve kültür, Çeviri: arzu Eker, Ayrıntı yayınları.

Selçuk Kürşad Koca, "Genel Hatlarıyla Kültür Sembol İlişkisi. " Sakarya Üni. Fen Edebiyat Dergisi (2010-11).

Umberto ECO.:Günlük yaşamdan sanata, Çeviri; Kemal atakay, Can Yayınları, İstanbul. 2012.

Erdinç Z. Akın. Görsel İletişimde Mağaradan Markaya, Alternatfi Yayıncılık İstanbul 2006.

Rudolf Arnheım. "görsel Düşünme, Çeviri Rahmi Öğdül, Metis Yayınları, İstanbul 2012.

Roland Barthes: Göstergebilimsel Serüven, Çeviri;Mehmet Rıfat -Sema Rıfat Yapı Kredi Yayınları İstanbul 2012

(12004) Sanatını Seç Keşfe Çık

ÖZLEM ACAR DİLEK SÖNMEZ [1]

[1] *Özel Bursa Yeni Kültür Okulları*

Problem Durumu

ÖZET:

Proje, sanat eğitiminde keşfetmekte olduğumuz özgür ve spontan sanat uygulamaları, çocukların, ailelerin ruhsal ve sembolik iletişimlerini rahatlıkla ifade etmelerini amaçlamaktadır.Kimi zaman içimizde var olan gücün yani yaratıcılık yönümüzü kolaylıkla keşfedemeyiz.Bu noktada özgür sanat uygulamaları kendimizi keşfetmemize yardımcı olmakla birlikte sözel olarak ifade edilemeyen duyguların, estetik bir şekilde dışavurumuna yardımcı olmaktadır.Proje sürecinde, aile işbirliği içerisinde onları sembolize eden sanat eserini özgürce ortaya koyar. Bu süreçte anne,baba,çocuklar dikkatlice izlenir ve notlar alınır. Bireyler kendilerini keşfederken aynı zamanda aile içersinde ki diğer bireylerinde farkına varmakla birlikte, ortak bir paylaşım alanı oluştururlar.Proje uygulama sürecinde; -Aileler yaratıcılıklarını zorlayıp farklı denemeler yaptılar. -Sözel olarak ifade edemedikleri duygularını yaptıkları sanat eserlerine yansıttılar -İçlerinde var olan gücün farkına varıp, kendilerini keşfettiler -Günlük yaşam sıkıntılarından uzaklaşıp kendi iç dünyalarına inme fırsatı buldular -Aileler işbirliği sağlayıp bir bütün olmanın keyfine vardılar.

AMAÇ VE GEREKÇE:

Sanat eğitiminin duyguların dışavurumunu sağlama, paylaşım alanları oluşturma gibi farklı yönlerinin de olduğunu düşünerek proje şekillendirilmiştir. Aile bireylerinin grup çalışması yaparak bu süreçte birbirlerini keşfetmeleri amaçlanırken aynı zamanda bu süreç aile bireylerinin bireysel olarakta iç dünyalarını anlamaları, yeteneklerinin ve yeterlilik alanlarını bulmaları amaçlanmaktadır. Bu süreç biz eğitimciler içinde bazı ipuçları edinmemizi sağlamaktadır. Uygulama sürecinde aileleri gözlemleyerek (anne-çocuk),(baba-çocuk),(çocuk-kardeşler) ve diğer aile bireyleri ile olan ilişkileri hakkında bilgi sahibi oluruz. Spontan ve özgür sanat ortamında bu ilişkileri keşfetmek çok daha mümkün olacağından proje bu yönde şekillendirilmiştir.

PROJE ADIMLARI:

Proje öncesinde farklı sanat malzemeleri temin edildi ve bu malzemeler için bir alan oluşturuldu.Temin edilen malzemeler; Renkli kalemler, Pastel boya, Kuru boya, Ebru malzemeleri, Guaj boya, Akrilik boya, Yağlı boya, Oyun hamuru, Kil, Tel, Renkli kağıtlar, Dergi ve Gazete parçaları, Dönüştürülebilir atıklar...

KATILIMCILARIN YAŞ ARALIĞI:

1.GRUP(6-9YAŞ) - 1. KADEME ÖĞRENCİLERİ - (KIZLAR:15 ERKEKLER:11 KİŞİ 2.GRUP(10-13 YAŞ) - 2. KADEME ÖĞRENCİLERİ - (KIZLAR:7 ERKEKLER:9 KİŞİ) 3.GRUP(33-58 YAŞ) – ANNE,BABA VE DİĞER AİLE BİREYLERİ

HAZIRLIK-UYGULAMA-DEĞERLENDİRME SÜRECİ:

Projeyi geliştirirken öncelikle bazı öğrencilerin özel durumlarının oluşu dikkatimi çekti. Bu noktada sanatın biraz daha psikolojik yönüne değinme ve araştırma ihtiyacı hissettim.Öğrenciler ile ilk denemeleri kulüp dersleri kapsamında yaptık.Araştırmalar doğrultusunda ailelerinde bu uygulamada yer almasının bizlere daha fazla ipucu vereceğini düşünerek projeyi netleştirdikten sonra uygulama basamağına aileleri dahil ettik.Uygulama esnasında aileler dikkatlice izlenerek gözlem raporları tutuldu.Aile ve çocuk sürecin tam ortasında yer aldılar.

Araştırma Yöntemi

•Proje öncesi uygulama için seçilen veli ve öğrencilerin varsa özel durumları raporlandı. •Proje uygulama aşamasında katılımcılar görsel sanatlar ve rehber öğretmenler tarafından gözlemlenip not tutuldu. Gözlem raporu oluşturuldu. •Öğrenci ve velilere yaratıcılık ile ilgili anket yapıldı. Sonuçlar raporlandı. •Ortaya çıkan özgür sanat eserleri incelendi ve not alındı. •Katılımcıların proje sonunda süreç değerlendirmesi yapmaları istendi. Katılımcılar görüşlerini paylaştılar.

KATILIMCILARIN YAŞ ARALIĞI:

1.GRUP(6-9YAŞ) - 1. KADEME ÖĞRENCİLERİ - (KIZLAR:15 ERKEKLER:11 KİŞİ) ÖZEL DURUMU OLAN ÖĞRENCİLER: • KADİR ONGUN AKYÜZ: Hayal gücü çok yüksek bir çocuk, farklı karakter tasarımları yapıyor.Genellikle büyük dişli yaratıklar ve savaş sahnelerini resimlerinde gözlemliyorum. • BERAY BATOK: Anne ve baba işlerinden dolayı çocukla fazla ilgilenemiyor. • UMUT ORKUN BİLGİLİ: Baba çocuk henüz annesinin karnındayken anneyi terketmiş. Çocuk anne, anneanne, dede ve dayıyla yaşıyor. Babayla bazı zamanlarda görüşüyor. Ancak baba ilgili değil. • BATUHAN GÜNER: Patolojik bir sıkıntısı var. Psikoloğa gidiyor.İlaç kullanıyor. 2.GRUP(10-13 YAŞ) - 2. KADEME ÖĞRENCİLERİ - (KIZLAR:7 ERKEKLER:9 KİŞİ) ÖZEL DURUMU OLAN ÖĞRENCİLER: •Özel durumu olan bir öğrenci bulunmamaktadır. 3.GRUP(33-58 YAŞ) – ANNE,BABA VE DİĞER AİLE BİREYLERİ

e-Journal of New World Sciences Academy
Education Sciences, 1C0317, 6, (1), 589-604.
Dikici, A.

EK (ADDITIONAL)
Yaratıcılık Hakkında Ne Düşünüyorsunuz? Ölçeği

	Maddeler	6 Tamamen katılıyorum 5 Oldukça katılıyorum 4 Katılıyorum 3 Katılmıyorum 2 Oldukça katılmıyorum 1 Kesinlikle katılmıyorum			
		6	5	4	3
Doğum sırası	1) İlk doğan çocuklar kendisinden sonra doğan kardeşlerinden daha yaratıcıdır.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	2) İlk doğan çocuk yaratıcılıkta bir avantaja sahiptir.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Cinsiyet	3) Erkekler kadınlardan daha yaratıcıdır.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	4) Yaratıcılığın konu olduğu yerler doğal olarak erkeklerin lehinedir.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Sağlık	5) Yaratıcı insanlar diğerlerinden daha sağlıklıdır.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	6) Yaratıcı insan sıradan insandan daha uzun yaşar.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Kalıtım	7) Yaratıcı doğulur sonradan öğrenilmez.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	8) Yaratıcılık kalıtım yoluyla aileden gelir.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Zeka	9) Bir kişinin yaratıcı olması için öncelikle zeki olması zorunludur.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	10) Zekâ yaratıcılığın bir ön şartıdır.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Irk	11) Yaratıcılık ırk ile ilgilidir.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	12) Bazı etnik gruplar doğal olarak diğerlerinden daha yaratıcıdır.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
Gençlik	13) Genç insanlar daha yaratıcıdır.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
	14) İnsanlar yaşlandığında daha az yaratıcı olurlar.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

MAKALELERDE YER ALAN YARATICILIK VE SANAT İLE İLGİLİ İLGİNÇ TESPİTLER: Yaratıcılığa ilişkin literatürlerde 3 farklı şekilde geliştiği gözlemlenir: 1-YARATICI KİŞİLİĞİ TANIMA 2-NELERİN YARATICILIĞI ARTTIRDIĞI YA DA ENGELLEDİĞİ 3-EĞİTİM VE YARATICILIĞIN GELİŞTİRİLEBİLMESİ Cronbach'a göre olgun yaşlardaki kişiler çocuklara oranla resim yapmaktan daha fazla çekinmekteler. En çok yaratıcı ürünlerin sergilendiği dönemin 13-14 yaş dönemleri olduğunu belirtilmektedir. Çocukların ilk kez yaratıcı ürünler ortaya koyduğu dönem 3-5 yaş olan okulöncesi dönemdir. Sarsani (2008) yüksek orta ve düşük yaratıcı şeklinde üç gruba ayırdığı 373 öğrenciyi incelemiştir. Sonuçta yüksek yaratıcılığa sahip çocukların öğretmenin yönlendirmesine yönelik daha olumlu tutuma sahip olduklarını bulmuştur. Aileler ve öğretmenlerin örtük düşünceleri üzerine yapılan bir başka araştırma deneklerin yaratıcılık hakkındaki benzer düşüncelerini açığa çıkarmıştır. Aileler ve öğretmenler çocukların yaratıcılığının maceracılık, artistik olma, merak, ilgi ve hayal gücü ile eşdeğer olduğunu belirtmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Aileler istedikleri sanat malzemesini seçmekte özgür bırakıldı ve diledikleri malzemeyi alıp masalarına geçtiler. Süreç sonunda elde edilen çalışmalardan anlık sergileme alanları oluşturuldu. Aile bireyleriyle ortak bir paylaşım alanında buluşup kendilerini ve aile bireylerini keşfettiler.Sanatın psikolojik boyutuna da değinen bir proje olduğundan kaynaklı rehber öğretmenlerden destek sağlanmıştır. Aynı zamanda kalabalık bir aile grubuna uygulamış olduğumuz için kurumda çalışan diğer görsel sanatlar öğretmeninden destek alınmıştır.aileler çocuklarıyla kaliyeli zaman geçirmiş olup aynı zamanda bireysel olarak kendilerinin ve çocuklarının yetenek düzeylerini farketmiş olup, iç dünyalarına dönüp sanat yoluyla dışavurum sağlamışlardır.süreç sürekli takip edilmiştir. ailelerin birbirlerine olan konuşmaları ve hareketlerine dikkat edilmiştir. süreç sürekli not edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: SANAT, ÖZGÜR SANAT, SPONTAN,DIŞAVURUM,

Kaynakça

•"SANAT EĞİTİMİ YARATICILIK ETKİLEŞİMİ" Neriman ARAL * Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 15:11-17 [1999] •"SANAT EĞİTİMİ VE ÖĞRENCİLERİN YARATICILIK DÜZEYLERİ" EĞİTİM VE BİLİM Ayhan Dikici 2006, Cilt 31, Sayı 139(3-9) •"SANAT,RENK VE PSİKOLOJİ(SANATTA RUHSALLIK) D.YİĞİT •ISSN:1306-3111 e-Journal of New World SciencesAcademy 2011, Volume: 6, Number: 1, Article Number: 1C0317

Editörler: Ali Osman Alakuş -Levent Mercin SANAT EĞİTİMİ VE GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ ISBN 978-605-5885-18-2

Yay›n No: 2834 İletişim Dizisi: 97 1. Baskı - Şubat 2013 – İSTANBUL ISBN 978 - 605 - 377 - 858 - 5

Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 21 Yıl: 2006/2 (33-42 s.) 34 Key words: Visual Art Education, Methods of Art Education.

D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 9, 14-20 (2007) BİREY ve TOPLUM İÇİN SANAT EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİ The Necessity of Art Education for Individual and Social Levent MERCİN 1 Ali Osman ALAKUŞ 2

International Journal of Social Science Doi number:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2872 Number: 36, p. 465-477, Summer II 2015

(8943) Araştırma Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımı Bağlamında Sınıf Öğretmenlerinin Maddeyi Tanıyalım Ünitesine Yönelik Pedagojik Alan Bilgileri

MENŞURE ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN — *MEB/ Amasya Üniversitesi*

ŞAFAK ULUÇINAR SAĞIR — *Amasya Üniversitesi*

Problem Durumu

Pedagojik alan bilgisi, Shulman (1986)'ın geliştirmiş olduğu ve bilginin öğretilebilir bir forma dönüştürülerek öğrenciye sunulmasını ifade eden bir kavram olmuştur. Bu ifadeyle beraber pedagojik alan bilgisi (PAB) radikal bir hareketlilik kazanarak, içerik bilgisinin bağlam bilgisinden ayrı düşünülemeyeceği etkili öğretim yöntemlerinin araştırılmasını gerekli kılmıştır (Rollnick, Bennet, Rhemtula, Dharsey ve Ndlovu, 2008). Kaliteli öğretimin önemini kabul eden reformcular, fen eğitimi için eğitim programlarının yeniden düşünülmesi ve hazırlanması gerekliliğinden bahsetmektedir (National Research Council, 2000). Bu gereklilikten yola çıkılarak ülkemizde de 2013 yılında Fen Bilimleri öğretim programının revize edilmesi yoluna gidilerek, temelinde araştırma sorgulamaya dayalı öğretimi benimseyen yaklaşım esas alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (2013) revize edilen yeni Fen Bilimleri dersi öğretim programının temel vizyonunu, "Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek*"* biçiminde tanımlamış ve bu yaklaşım gereği, belirtilen vizyonla yetiştirilen tüm bireyler temel fen konularında bilimsel süreç becerilerini kullanacaklar ve bilginin zihinde işlenmesi sürecinden sorumlu olacaklardır. Bireylerin okul öncesi eğitiminden, yükseköğretimini tamamlayana kadar aldıkları fen eğitimi onların yaşamları boyunca üst bilişsel düzeyde kritik düşünme becerilerinin gelişimine ve beraberinde çevreye karşı duyarlı olmalarında etkilidir (Duban, 2008). Fen okur yazarı olma durumu ve bilimsel araştırma sorgulama yurt dışındaki (AAAS, 1993; NRC, 2012) öğretimprogramlarında da mevcut eğitim reformu ve bilim pratiği olarak gösterilmektedir. Dolayısıyla benimsenen yeni yaklaşım doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin fene yönelik PAB'larının incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmanın problem cümlesini; "Araştırma sorgulamaya dayalı öğretim yaklaşımı bağlamında sınıf öğretmenlerinin Maddeyi Tanıyalım ünitesine yönelik PAB'ları ne durumdadır?" ifadesi oluşturmaktadır. Araştırmanın genel çerçevesini, fen öğretimi için PAB Pentagon modelinin (Park ve Oliver, 2008) benimsenmesi oluşturmaktadır. Pentagon modeli; beşgen bir biçim oluşturarak her bir bileşenin kendi arasındaki eşit ağırlığını vurgulamaktadır. Bu modele göre etkili öğretim için bileşenlerin eşit bir biçimde işlenmesi ve tutarlı olması gerekmektedir. Diğer bir deyişle, güçlü bir PAB için tüm bileşenlerin birbiriyle güçlü bir ilişkiye sahip olması ve öğrenci öğrenmesi için iskelet konumunda olması gereklidir. Yani küçük bir bileşenin eksik kalması, PAB gelişimde yetersiz kalacaktır. Bileşenler arasında güçlü bir ilişki kurulduğunda ise, tutarlılık sağlanacak ve devam eden düzeltmeler eylem içi ve devam eden eylem yansımalarını etkileyecektir (Park ve Chen, 2012).Modelde yer alan temel bileşenler şu şekildedir: a) Fen Öğretimine Karşı Oryantasyon, b) Öğrenci Anlamaları Bilgisi, c) Fen Müfredatı Bilgisi, d) Öğretim Stratejileri ve Sunumları Bilgisi, e) Fen Öğrenmeleri Değerlendirme Bilgisi.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada; nitel araştırma yaklaşımı desenlerinden özel durum çalışması (örnek olay) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 4.sınıf okutan dört sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Seçilen öğretmenler ölçüt örneklem tekniğine göre belirlenmiştir. Örneklem seçiminde, 2015-2016 eğitim öğretim yılında 4.sınıf okutan ve gönüllü olan sınıf öğretmenlerinden, bağımsız bir sınıfta öğretim yapıyor olması, farklı yerleşim birimlerinde çalışması ve en az 5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olması ölçütleri konulmuştur. Araştırmada veri toplama yöntemleri olarak gözlem, görüşme ve dokuman incelemesi kullanılmıştır. Derinlemesine inceleme yapma amacıyla; araştırmada PAB bileşenlerinden müfredat bilgisini değerlendirme amacıyla yarı yapılandırılmış gözlem formu, fen öğretimi için oryantasyon, fende öğrenci anlamalarının bilgisi, fen öğretimi için öğretim stratejileri bilgisi, fen öğrenmelerinin değerlendirilmesi bilgisi ve müfredat bilgisi boyutlarını incelemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu, PAB'ın tüm boyutlarını incelemek için PaP-eRs (Pedagojik ve Profesyonel Eğitim Repertuarı) ve içerik temsili, fen öğretimi için oryantasyon bilgisi bileşeni için kart gruplama aktivitesi ve ayrıca kavram haritası ve çizim ile öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları her türlü dokuman inceleme amaçlı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde hem betimsel hem de içerik analizi kullanılmıştır. Gözlem formundan ve dokümanlardan elde edilen veriler 4. sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programı kazanımları doğrultusunda betimsel analize tabi tutulmuş, kart gruplama aktivitesinden elde edilen veriler senaryolar esas alınarak betimsel analizi yapılmış, görüşmeden elde edilen veriler ise Nvivo10 nitel analiz programı yoluyla içerik analizine tabii tutulmuştur. Araştırmada kavram haritası ve çizimler için ayrıca bir puan tablosu verilmiş olup, içerik temsiline katılımcıların verdikleri yanıtlar PaP-eRs formları yoluyla karşılaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmenleri araştırma sorgulama yaklaşımını teorik anlamda kabul etmekte ancak sınıf içi uygulamalarında benimsememektedir. Bu durum tüm PAB bileşenleri üzerinde etkilidir. Fen öğretiminde öğretmen merkezli yaklaşımı benimseyen sınıf öğretmenleri fen öğrenmelerini değerlendirmede de aynı yaklaşımı benimsemişlerdir. Bu durum kart gruplama aktivitelerine verilen cevaplarda da kendini göstermiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin fen oryantasyonları; fen öğretimi stratejileri bilgisi ve fende öğrenci anlamaları bilgisi ile ilişkilidir. Katılımcı sınıf öğretmenleri üniteyle ilgili olarak yetersiz ve eksik bilgiye sahiptirler. Yetersiz kavram bilgisine sahip olan öğretmenler, öğrenci anlamaları bilgisi bileşeninde de yetersiz

kalmışlardır. Araştırmadan elde edilen tüm bulgular değerlendirildiğinde konu alanı bilgisi açısından yetersiz olan

öğretmenlerin PAB'larının da yetersiz olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin araştırma sorgulama yaklaşımını benimsemelerinde ve PAB gelişimi üzerinde okulun sosyo-ekonomik ve kültürel çevresi, okul idaresi, öğrenci ve veli profilinin de etkili olduğu sonucuna ulaşılmış, sürekli öğretmen merkezli yaklaşımları kullanan öğretmenlerin, öğrenci sorularına kimi zaman yanıt veremedikleri kimi zaman da yanlış bilgileri düzeltemedikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: pedagojik alan bilgisi, maddeyi tanıyalım, sınıf öğretmeni, araştırma sorgulama yaklaşımı

Kaynakça

American Association for the Advancement of Science-AAAS (1993). *Benchmarks for science literacy*. New York: Oxford University Press AAAS, 1993;

Duban, N.(2008). İlköğretim fen öğretiminde niçin sorgulamaya dayalı öğrenme? ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/155.doc. adresinden 06.07.2015 tarihinde ulaşılmıştır.

MEB(2013) *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı*. Ankara.

National Research Council (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: The National Academies Press

National Research Council. (2000). *Educating teachers of science, mathematics, and technology: New practices for the new millenium*. Washington, DC: National Academy Press.

Park, S., & Chen, Y.C.(2012). Mapping out the integration of the components of pedagogical content knowledge (PCK): Examples from high school biology classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(7), 922-941.

Park, S. and Oliver, J.S.(2008). Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research Science Education*, 38, 261-284.

Rollnick, M., Bennett, J., Rhemtula, M., Dharsey, N. and Ndlovu, T.(2008a). The place of subject matter knowledge in pedagogical content knowledge: A case study of South African teachers teaching the amount of substance and chemical equilibrium. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1365 - 1387.

Shulman, L.S.(1986) Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

(8996) Ortaokul Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

SERKAN ASLAN MEHMET ALİ GÖKDEMİR [1]

[1] *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Sanat, insanın duygu, düşünce ve heyecanlarına, ruhsal deneyimlerine biçim vererek başkalarına anlatabilme çabasıdır (Arslan, 2010). Danko-McGee ve Slutsky'e (2003) göre sanat; çocukların yeni bilgiler keşfetmelerine, bu bilgileri ve duyguları görsel biçimlere çevirmelerine olanak sağlayan yollardan birisi olduğu için eğitim programının en önde gelen öğesidir. Sanat, yaşamımızın her alanında önemli bir yere sahip olup, insanla çevresi arasında bir denge kurar. Kendini gerçekleştirmek isteyen bireyler sanata yönelirler. Eğer insan duygusuz bir varlık olsaydı sanat, gereksiz ve anlamsız olurdu. Bu bilgiler ışığında sanat eğitiminin toplumun parçası olan her birey için önemli olduğu söylenebilir. Görsel sanatlar belirli bir amaca yönelik veya estetik kaygılarla sanatsal düzenleme ve tasarım ilkeleri doğrultusunda bireyin hayal gücü, düşünce, yaratıcılık ve becerilerinin birleşmesinden ortaya çıkan ürünlerdir (MEB, 2013). Görsel sanatlar eğitimi bireyin algılama, düşünme, uygulama boyutları ile beyin el birlikteliği ve bu iki alan arasında bütünleşme sağlanmasında etkili bir eğitim şeklidir (Aslantaş, 2014). Görsel sanatlar dersi, öğrencilerin psikomotor becerilerine, yaratıcılıklarına, duygu ve düşüncelerinin gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir. Doğrudan çocuğun duygu ve hislerine hitap eden görsel sanatlar eğitimi bilişsel olarak da gelişimine imkan verirken tutumlarına ve algılarına doğrudan yansıyarak şekillenmesini de sağlamaktadır (Kırışoğlu, 2009; Özsoy; 2007). Bu nedenle, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının belirlenmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür. Ayrıca alanyazın tarandığında ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkeler açısından incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu durum araştırmacılar tarafından bir eksiklik olarak görülmüş ve bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan bu araştırmanın ortaokullarda görev yapan resim öğretmenlerine dönüt sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yapılan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları arasında sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları arasında sosyo-ekonomik düzey değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları arasında anne eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları arasında baba eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modelindedir. Karasar (2012)'a göre tarama modeli, geçmişte veya halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Betimsel taramanın temel amacı, bir durumun veya olgunun özelliklerini, durumu doğru bir şekilde tasvir etmek ya da resmetmektir. Eğitim alanında insanların tutumlarını, görüşlerini, inançlarını, demografik özelliklerini öğrenmek için betimsel tarama modeli kullanılmaktadır (Johnson & Christensen, 2014). Bu araştırmada da, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenerek var olduğu şekliyle resmedilmeye çalışıldığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nde bir ilde ortaokulda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemini ise ortaokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören 412 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada rastgele olmayan örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcılar belirlenmiştir. Ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayalı olan uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki örnekleme ulaşıncaya kadar en kolay ve ulaşabilir deneklerden veri toplar (Berg, 2001; Gürbüz & Şahin, 2015). Bu araştırmada da, araştırmacılar tarafından kolay ve ulaşılabilir ortaokul öğrencilerinden veriler toplanmıştır. Araştırmada, Aslantaş (2012) tarafından geliştirilen **"Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"** kullanılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini belirlemek için Cronbach Alpha katsayısına bakılmıştır. Araştırmanın Cronbach Alpha katsayısı .87 bulunmuştur. Bu da, araştırmanın oldukça güvenilir olduğunu göstermiştir (Seçer, 2015). Araştırmanın verileri, istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Önce, verilerin parametrik testlerin genel koşullarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden biri olan bağımsız örneklemler t-testi ile tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları arasında cinsiyetleri açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, kız öğrencilerin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları ile sınıf düzeyleri ve baba eğitim durumları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bu sonuca dayalı olarak, sınıf düzeylerinin ve baba eğitim durumlarının ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etki yarattığı söylenebilir. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları ile sosyo-ekonomik düzeyleri ve anne eğitim durumları arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Bu sonuca dayalı olarak, sosyo-ekonomik düzeylerinin ve anne eğitim durumlarının ortaokul öğrencilerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: sanat, görsel sanatlar, tutum

Kaynakça

Arslan, A.A. (2010). *Ülkemizde ve yurt dışında ilköğretim düzeyinde görsel sanatlar eğitimi.* 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu.

Aslantaş, S. (2012). *Disiplinlerarası yaklaşımın görsel sanatlar dersinde uygulanmasının etkililiği.* Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Anakara.

Aslantaş, S. (2014). Görsel sanatlar dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2(2), 185-196.

Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Danko-McGee, K., & Slutsky, R. (2003). Preparing early childhood teachers to use art in the classroom: From Reggio Emilia. *Art Education*, *60*(3), 12-18.

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: felsefe-yöntem-analiz.* Ankara: Seçkin.

Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. Usa: Sage Publications.

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

Kırışoğlu, O.T. (2005). *Sanatta eğitim görmek öğrenmek yaratmak*. Ankara: Pegem.

MEB (2013). *İlkokul ve ortaokul görsel sanatlar dersi öğretim programı (1-8.sınıflar).* Anakara: Devlet Kitap Basımevi.

Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Seçer, İ. (2015). *SPSS ve Lisrel ile pratik veri analizi: analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı.

(9363) Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Fen Merak Duygusu Üzerindeki Etkileri

ASLI SARIŞAN TUNGAÇ BELGİN BAL İNCEBACAK SÜLEYMAN YAMAN [1]

[1] *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*

Problem Durumu

Dünyamız hızla değişmektedir ve gelişirken eğitim sistemleri de bu değişikliklerden payını almakta ve dönüşüme uğramaktadır. Bu dönüşümler eğitim programlarını da temelden etkilemektedir. Programda meydana gelen değişiklikler doğrudan öğrenci ve öğretmenleri etkilemekte, eğitimde rollerin değişimini kaçınılmaz bir boyuta getirmektedir. Günümüzde öğrenci merkezli eğitim programlarına geçiş ile birlikte yeni öğretim yöntem ve tekniklerine de ihtiyaç doğmuştur. Öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğrenim çıktılarının kazandırılmasının yanı sıra onlara kritik düşünme, problem çözme becerisi kazandırma, iletişim becerilerini güçlendirme ve grupla çalışma becerileri kazandırmada kullanılabilecek birçok alternatif yöntem ve teknik bulunmaktadır. Yaratıcı drama da tüm hedeflere ulaşabilmede kullanılabilecek etkili yöntemlerden biridir (Altıntaş & Kaya, 2012). Ayrıca öğrencilerin öğrenmede güçlük çektiği derslerde eğlenceli ve kalıcı öğretim yaşantıları oluşturmalarına da fırsat vermektedir.

Sağırlı ve Gürdal (2002)'a göre öğrencilerin anlamada en çok zorlandıkları derslerden biri Fen Bilimleri dersidir. Öğretim yaşantılarının ilk yıllarından yükseköğretim düzeyine kadar sıklıkla karşılaştıkları bu dersi kavrayıp içselleştirmeleri önem arz etmektedir. Fen kelime anlamı olarak "tabiat" manasını taşımakta ve günlük yaşantımızın bir parçası olarak hayatımızın her anında yer almaktadır. İnsanlar doğumlarından ölümlerine kadarki geçen süreç içerisinde feni ve hayatı öğrenmeye devam ederler. Bu süreç insanın gözlerini dünyaya açması ve merak içerisinde çevrelerini keşfetmeye çalışması ile başlar ve ileriki süreçlerde yaşamı doğrudan deneyimlemeleri ile süregelir. Nuhoğlu (2008), çocukların merakla sorduğu soruların yanıtlarının karşılarına yeni sorular ve kavramlar çıkardığını böylece çevrelerine ve tabiata ilişkin bilgiler edinmelerini sağladığından bahsetmektedir. Gega (1968)'ya göre ise yaşları fark etmeksizin tüm insanlar yaşadıkları çevrede gerçekleşen olayları öğrenme eğilimindedirler. Çocukluk çağı olarak adlandırılan 6-14 yaş evresinde ise bireyler çevrelerinde olup biten olaylara en çok merak duydukları dönemi yaşamaktadırlar. Bu süreçte çocuklar doğada gerçekleşen olaylara ilişkin içgüdüsel olarak merak duygusu taşımakla birlikte olup biten her olay ve durumu neden sonuç ilişkisi kurarak zihinlerinde anlamlandırmaya çalışırlar. Bu süreçte ebeveyn ve öğretmenler öğrenciler tarafından sıklıkla neden, nasıl şeklinde sorulara maruz bırakılmaktadırlar. Harty ve Beall (1984), fen eğitiminde öğrenmeyi etkileyen en önemli unsurlardan biri olarak çocuklarda yer alan bu merak duygusuna odaklanmıştır. Hatta merak duygusunun öğrenmenin bir ön koşulu olarak öğretim sürecinde yer alması gerekliliği de alan yazında belirtilmektedir (Serin, 2010). Bu durumda öğretmenlerin de rol ve sorumlulukları günümüzde değişmek durumundadır. Öğretmenlerin öğrencilerin istek ve gereksinimlerini dikkatle incelemesi ve öğretim planlarını bu gereksinimleri karşılamaya yönelik olarak düzenlemesi gerekmektedir. Bu süreçte öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılımı çok önemlidir (Çorlu, 1989). Gürdal ve Baysal (1996)'a göre fen bilimleri dersinin öğretiminde doğrudan anlatım ve ezbere dayalı öğretimden ziyade anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilmeli, bunun için ise alternatif yöntem ve tekniklerden faydalanılmalıdır.

Yaratıcı drama etkinlikleri ile yürütülen öğretim sürecinde katılımcılar grup halinde çalışır ve gruplarında yer alan diğer bireyleri yakından tanıma, onların değerlerini paylaşma, ortak fikirler ve ürünler ortaya koyma fırsatına erişir. Bu sayede işbirlikli çalışmanın ve paylaşımın önemini kavramış olurlar. Süreç esnasında öğrenciler farklı rollere girerek farklı yaşantıları deneyimleme şansı elde eder, farklı duygu durumlarını tecrübe eder. Tüm bu farklılıklar öğrencilerde merak ve güdülenme duygularını tetikler. Yaratıcı dramanın bu yönü öğretimde etkili yaşantıların oluşmasına olanak sağlar. Öğrenciler bu süreçte sadece doğrudan yaşamla ilgili deneyimlerini değil, hayallerini ve hayalgüçlerini de devreye sokabilir (San, 1990). Yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutum, özyeterlik, akademik başarı gibi birçok alanda etkili olduğu alanyazında yer almaktadır. Bu çalışmada ise temel amaç yaratıcı drama uygulamalarının öğrencilerin fen bilimlerine yönelik merak duyguları üzerindeki etkilerini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Araştırma nicel araştırma yaklaşımlarından öntest-sontest tek gruplu deneysel desen ile yürütülmüştür. Öntest–sontest deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasındaki değişikliklerin test edilmesidir (Cohen & Manion, 1997). Bu çalışmalar en az bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerine meydana getirdiği değişiklikleri ortaya koymayı amaçlar. Tek gruplu deneysel desen, deneysel desen türleri arasında zayıf deneysel desen olarak bilinmesine rağmen (Creswell, 2012) bu çalışmada gerçekleştirilen öğretim etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirmede en uygun yöntem olması açısından tercih edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak orijinali Harty ve Beall (1986) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe'ye uyarlaması Serin (2010) tarafından yapılan Fen Merak Ölçeği (FMÖ) kullanılmıştır. Ölçek dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı uyarlama çalışması sırasında (Cronbach alfa) 0.85 olarak bulunmuş, bu çalışmada ise 0.87 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin toplanması ve Analizi

Çalışma grubundaki öğrencilere araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan bilimsel içerikli drama etkinlikleri dört hafta boyunca üçer saatlik oturumlar şeklinde uygulanmıştır. Fen Merak Ölçeği ise çalışma grubundaki öğrencilere 12 saatlik drama atölyesi uygulamasının öncesinde ve sonrasında olmak üzere toplam iki kez uygulanmıştır. Elde edilen verilerin dijital ortama aktarımından sonra IBM-SPSS 17 paket programı kullanılarak veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde varyans analizi tekniği kullanılmış, öğrencilerin drama öncesi almış oldukları toplam puan ile uygulama sonrasında almış oldukları toplam puanlar arasındaki fark irdelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcı grubunu 49'u erkek, 56'sı kız olmak üzere toplamda 105 öğrenci oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular

Araştırmada öğrencilerin yaratıcı drama atölyesi öncesinde uygulanmış olan Fen Merak Ölçeğinden almış oldukları toplam puanlar ile uygulama sonrasında uygulanan FMÖ toplam puanları karşılaştırılmış ve yaratıcı drama uygulamaları ile işlenen derslerin öğrencilerde fene merak duygusunu geliştirdiğine yönelik istatistiksel olarak anlamlı bulgulara ulaşılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın sonucunda katılımcı grup üzerinde yapılan etkinlikler ve elde edilen bulgulara dayanarak yaratıcı drama etkinliklerinin katılımcı grupta yer alan bireylerdeki fene yönelik merak duygusunu arttırdığı söylenebilir. Yaratıcı drama ile ilgili olarak yapılan kimi çalışmalar incelendiğinde bu etkinliklerin feni öğrenme sürecine olumlu etkileri olduğu gözlenmektedir. Bu çalışmanın sonucu da alanyazında yer alan çalışmalar ile paralellik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: yaratıcı drama, fen bilimleri, merak, ilkokul

Kaynakça

Altıntaş, E. & Kaya, H. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının drama yöntemiyle fen ve teknoloji dersinin işlenmesine yönelik öz-yeterlik ve tutumları, *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Eğitimi Dergisi*, 28(4), 287-295.

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Reseacrh methods in education* (4th ed.). Routledge: London and New York.

Creswell, J W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.

Çorlu, M.A. (1989), *Bilgisayar Destekli Fen Ve Fizik Öğretimi*, İstanbul: Derya Dağıtım Yayınları.

Gega, P.C.(1968). *Science in Elementary Education*. New York: John Wiley and Sons Inc..

Gürdal, A. & Baysal, N. (1996). Fen bilgisi ve hayat bilgisi derslerinde öğretim metodu olarak bulmacaların kullanılması, *Yaşadıkça Eğitim*, 49.

Harty, H., & Beall, D. (1984). Toward the development of a children's science curiosity measure. Journal of Research in Science Teaching, 21 (4), 425-436.

Nuhoğlu, H. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi, *İköğretim Online,* 7(3), 627-639.

Sağırlı, H. E. & Gürdal, A. (2002). Fen bilgisi dersinde drama tekniğinin öğrenci başarısına etkisi, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15, 213-224*

San, İ. (1990) Eğitimde yaratıcı drama. *Ankara. Ünv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* 23(2), 574- 582.

Serin, G. (2010). İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerin fene karşı meraklarının incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(7), 237 – 252.

(9484) İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Değeri ile ilgili Algılarının İncelenmesi: Fenomenolojik Bir Çalışma

BİRSEL AYBEK — *Çukurova Üniversitesi*

SERKAN ASLAN — *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Değer eğitimi, kültürün içerisinde var olan ve toplumun deneyiminden geçmiş olan değerlerin okul ortamında resmî eğitim programı ve gizli eğitim programı ile öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin ahlaki davranışı kazanmasıdır (Göldağ, 2015). Diğer bir ifadeyle değerler eğitimi, doğrudan ya da dolaylı olarak kişilerin değerler hakkındaki anlayış ve bilgisini geliştirmek, onların bireyler ve daha geniş bir toplumun üyeleri olarak belli değerler doğrultusunda davranabilmesini sağlamak için gerekli beceri ve eğilimleri aşılamaktır (İşcan, 2011: 30). Günümüzde birçok ülkede öğretim programlarında öğrencilere değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Günümüzde öğrencilere kazandırılmak istenen değerlerden birisi de, hoşgörü değeridir. Hoşgörü, bireylerin hak ve özgürlüklerinin güvence altına alındığı ve bireysel özgürlüklerin önem taşıdığı günümüzde bireylerin farklılıklarıyla bir arada yaşayabilmesi için sahip olunması gereken temel değerlerden biridir (Kaymakcan, 2007). Hoşgörü demokratik bir değer olarak nitelendirilmektedir. Çünkü temelinde "*kişiye saygı*" yer almaktadır (Cookson, 2001). Hoşgörülü bir insan farklı kişilerin benimsemediği bir düşünceyi ve davranışı anlayışla karşılayarak, ona hoş bakabilmektedir. Birlikte mutlu bir hayat sürdürebilmek için insanların birbirlerinin farklılıklarını, hatalarını hoşgörüyle karşılaması, birbirlerine anlayışla yaklaşması gerekir (Çalışkan & Sağlam, 2012). Günümüzde farklı etnik kimlik, din, mezhep, siyasi görüşe mensup insanların arasında yaşanan sorunlar düşünüldüğünde, hoşgörü değerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Yaman (2012), değer eğitiminin öncelikle erken yaşlarda başlatılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle, ilkokul yıllarından itibaren demokratik, ulusal ve uluslar arası değerlerin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir. Ülkemizde değerler eğitimi ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmıştır (Bektaş & Karadağ, 2013; Kalın, 2013). Ersoy (2016) tarafından yapılan araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değeri ile ilgili algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada yapılan bu çalışmadan farklı olarak, öğrencilerin hoşgörü algılarının cinsiyetleri açısından nasıl olduğu, neden hoşgörülü olunması gerektiği, hoşgörülü olunmadığı takdirde insanların nasıl sorunlarla karşılaşacağı ve hoşgörülü bir birey olmak için neler yapılması gerektiği ile ilgili görüşleri derinlemesine araştırılmıştır. Alan yazında ilkokul öğrencilerinin hoşgörü değerine yönelik az sayıda çalışmanın yapılmış olması bir eksiklik olarak görülmektedir. Günümüzde değerlerin öğrencilere aktarılması gittikçe önem arz eden bir konu haline gelmiştir. Bu bakımdan, öğrencilerin değerler ile ilgili algılarının ne olduğunun ortaya konulması değerler eğitiminde eğitimcilere yol gösterici olacaktır. Bu nedenle böyle bir çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı ve sınıf öğretmenlerine bir dönüt olacağı düşünülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değeri ile ilgili algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Öğrencilerin hoşgörü değeri ile ilgili algıları cinsiyetleri açısından nasıldır?

Neden hoşgörülü olunmalı?

Hoşgörülü olunmazsa ne gibi sorunlarla karşılaşabilinir?

Hoşgörülü bir birey olmak için neler yapılmalı?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoljik araştırma, bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desenidir (Ersoy, 2016). Bu araştırmada da, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değeri ile ilgili algıları ortaya konulmaya çalışıldığından fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesi'nin bir ilinde ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören 10 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayalı olan uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki örnekleme ulaşıncaya kadar en kolay ve ulaşabilir deneklerden veri toplar (Berg, 2001; Gürbüz & Şahin, 2015). Bu araştırmada da, araştırmacılar tarafından kolay ve ulaşılabilir ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden veriler toplanmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşme yapılırken ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Her bir görüşme ortalama 15 dakika sürmüştür. Verilerin analizinde nitel veri analizlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir (Ekiz, 2009: 75). Öğrenci görüşme formundaki sorular temele alınarak kodlamalar yapılmış ve bu kodlar bir araya getirilerek sorulara dayalı olarak temalar oluşturulmuştur. Araştırmada geçerliği ve güvenirliği sağlamak için aktarılabilirlik, inandırıcılık, teyit edilebilirlik ve tutarlık stratejileri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda kadın ve erkek öğrencilerin hoşgörüyü daha çok yardımsever olma olarak algıladıkları görülmüştür. Ayrıca kadın öğrenciler hoşgörüyü saygılı olma, kötü söz kullanmama, iyilik, hataları görmezden gelme, farklılıklarla alay

etmeme, farklılıklara saygı ve birlik beraberlik olarak algılamaktadırlar. Erkek öğrenciler ise hoşgörüyü iyilik, sevgi, saygılı olma, birlik ve beraberlik ile affetme olarak algılamaktadırlar. Öğrencilerin neden hoşgörülü olunması ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğu iyi insan olmak için cevabını vermişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından mutlu olmak için, yardımlaşmak için, saygılı olmak için, kalp kırmamak için, insanları üzmemek için ve dünyanın kötü bir yer olmaması için hoşgörülü olunması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin çoğu hoşgörülü olunmaması durumunda kavga olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çoğu tarafından hoşgörülü olmak için yardımsever olunması gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer, değer eğitimi, hoşgörü, fenomenoloji

Kaynakça

Bektaş, M., & Karadağ, B. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımlaşma değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi. *Tukish Studies*, 8(8), 271-286.

Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences.* Boston, MA: Allyn & Bacon.

Cookson, P.W. (2001). Fostering moral democracy. *Educational Leadership,* 59 (2), 42-45.

Çalışkan, H., & Sağlam, H.İ. (2012). A study on the development of the tendency to tolerance scale and an analysis of the tendencies of primary school students to tolerance through certain variables. *Educational Sciences: Theory ve Practice, 12*(2), 1440-1445.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Anı.

Ersoy, A.F. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: bir fenomenolojik araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 454-473.

Ersoy, A.F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban & A. Ersoy (Edt.) *Eğitimde nitel araştırma desenleri.* Ankara: Anı.

Göldağ, B. (2015). *Orta öğretim kurumlarında okul kültürü yoluyla değerler eğitimi (Malatya ili örneği).* Doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: felsefe-yöntem-analiz.* Ankara: Seçkin.

İşcan, C.D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kalın, Z.T. (2013). *Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kaymakcan, R. (2007). Bir değer olarak hoşgörü ve eğitimi. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Kökelekli, Ş. Arslan & M. Zengin (Edt.) *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi*. Ankara: Akçağ.

(9596) İlkokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Burdur İli Örneği

ENVER TÜRKSOYOSMAN YILMAZ [1]

[1] *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

Problem Durumu

Çevre dünya üzerinde birbirinden ulusal sınırlarla ayrılan, farklı yönetim şekilleri olan ülkelerin ortak kullanım alanıdır. Çevrenin sınırlarla ayrılması söz konusu değildir (Bahar 2009. s: 247) . Bir ülkede meydana gelen çevresel bir olay küreselleşmenin de etkisiyle bütün dünyayı etkilemektedir. Census verilerine göre dünya nüfusunun günümüzde 7 milyar üç yüz bini bulmuştur. Artan nüfus beraberinde doğal dengenin bozulmasına neden olmuştur. Bozulan doğal denge beraberinde çevre sorunlarını getirmektedir (Akınoğlu ve Sarı 2009; Bozkurt ve Koray 2002). Gelecek nesiller için yaşanılacak ve sürdürülebilir bir çevre planı insanlara düşen en önemli görevlerden biridir (Uzun ve Sağlam 2005).

Türkiye çevresel bilinci geliştirmeye yönelik çalışmalar bilişsel düzeyin ötesine, davranışsal ve tutumsal açıdan geliştirme çabaları başlamıştır. Ülke genelinde yapılan çalışmalar içerisinde Dokuzuncu kalkınma planı stratejisi kapsamında çevre bilincine yönelik olarak **"**Doğal ve kültürel varlıklar ile çevrenin gelecek nesilleri de dikkate alan bir anlayış içinde korunması esastır." maddesi yer almakta; Milli Eğitim bünyesinde çevreye yönelik belirgin bir politika izlediği görülmektedir.2006 yılı meslekî eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi (MEGEP) kapsamında çevre korumaya yönelik kişisel gelişim kitabı hazırlamıştır. Bu bağlamda MEB eğitim politikasına çevre eksenli yön vermeye başlamıştır.

Geliştirilen çevre politikalarına yönelik kazanımlar ders içeriği olarak öğretim için hazırlanmış ve müfredata dâhil edilmiştir. 2014 yılında Çevre ve Şehircilik Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) arasında imzalanan protokol ile MEB çevreye yönelik olan çalışmalarını belirgin bir şekilde arttırmıştır. Talim terbiye 2009 ilkokul 1,2,3 ilköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu kapsamında ara disiplinlerle bağlantılı olarak program oluşturmuştur. Bu programda hayat bilgisi dersine yönelik olarak; 1. Sınıf düzeyinde Sınıfını, okulunu ve çevresini temiz tutmak ve korumak için sorumluluk alır, 2. Sınıf düzeyinde Okulu ve çevresini korumak için alternatifler üretir. 3. sınıf düzeyinde Okulu ve çevresini temiz tutmak için bir proje tasarlar. Kazanımlarına yer verilmiştir. 4. Sınıf din kültürü müfredatına "çevreyi korumaya ve temiz tutmaya önem verir" kazanımlarına yer vermektedir. İlkokul müfredatına kazanım ve tema bazında yapılan geliştirmeler, çevre bilinci olan, toplum ve çevresine duyarlı bireyleri yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Çevreye yönelik tutumun incelendiği çalışmalarda: Atasoy ve Ertürk (2008); Aydın ve Kaya (2011);Balcı (2012);Değirmenci (2012);Gürbüz ve Çakmak (2012);Sağır, Aslan ve Cansaran (2008) öğrencilerin çevreye yönelik tutumları üzerine çalışmalar yapmışlardır.

Bu araştırmada, Burdur ili merkez ve köy ilkokullarında öğrenim görmekte olan 239 4. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu ana amaç doğrultusunda öğrencilerin tutumları ile cinsiyet, yaşanılan bölge (kırsal ve kent) ile anne ve babanın eğitim düzeyi gibi değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. İlkokul öğrencilerinin araştırma konusu edilmesinin temel nedeni yapılan çalışmalar çoğunlukla ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde yapılmış olup İlkokul düzeyinde yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Çevre eğitiminin okul öncesi eğitiminden itibaren başladığı göz önüne alınırsa bu çalışmanın gerekliliği dikkat çekmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada tarama deseni türlerinden biri olan kesitsel tarama deseni kullanılmıştır.Tarama deseni bir topluluğun bir duruma yönelik eğilimlerinin belirlenmesi amaçlandığında kullanılır (Clark & Creswell, 2014; Metin, 2016) . Kesitsel araştırma yöntemi kullanılmasının nedeni araştırılan olgunun belirli bir zaman kesitindeki durumun belirlenmesidir (Metin, 2016; Frankel,Frankell, Wallen & Hyun,2011). Araştırmanın verileri Yaşaroğlu (2012) tarafından geliştirilen 24'ü olumlu, 8'i olumsuz sorudan oluşan üçlü likert tipi tutum ölçeği (TÖ) ile toplanmıştır. Araştırmada daha önceden geliştirilen bir ölçeğin kullanılma nedeni: Daha önce geliştirilmiş olan bir ölçüm aracından elde edilen veriler diğer çalışmalar ile kültürel açıdan karşılaştırmayı kolaylaştırır ve araştırmaları bütünleştireceği ifade edilmektedir (Punch 2005; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2010). Araştırmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Burdur İli Merkez İlçesinde öğrenim gören ilkokul 1165 sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem gurubu ise küme örnekleme modeliyle belirlenen Burdur ili Merkez İlçesi ve köylerinde bulunan 8 İlkokulunda öğrenim gören 239 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır.örneklem gurubu evrenin %20,5'ini oluşturmaktadır.Daha önceden yapılandırılmış bir ölçeğin model olarak doğruluğunun ve yapı geçerliliğinin test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizine başvuruldu (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010).Doğrulayıcı faktör analizi ile kikare/serbestlik dercesi(x^2/sd), Uyum iyiliği indeksi (GFI), Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve Yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) değerlerine bakılmıştır. x^2/sd= 1,158; GFI=0,898; CFI= 0,957; RMSEA= 0,026 olarak bulunmuştur. Araştırma verileri SPSS istatistiki analiz programı yardımıyla analiz edilmiştir. Değişkene bağlı olarak ANOVA ve t-testi ile veri analizleri yapılmıştır. Tek boyutlu ölçeğin KMO sonucu 0.717 olarak belirlenmiştir.Ölçek için yapılan güvenirlik analizi sonrasında Cronbach Alpha değeri (α=0.817) olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sunucunda öğrencilerin tutumlarının cinsiyete (kız öğrencilerin lehine), öğrenim görülen bölgeye(Kent merkezinde yaşayan öğrencilerin lehine), baba eğitim durumuna(Baba öğrenim düzeyi arttıkça öğrencinin çevreye yönelik tutumunun da olumlu yönde değiştiği söylenebilir.) ve baba mesleğine göre(Babası serbest meslek çalışanı ve memur olan öğrencilerin çevreye yönelik tutum puanları babası çiftçi olan öğrencilerin tutum puanlarından daha yüksektir); fakat öğrenci tutum puanlarının anne eğitim durumuna ve anne mesleğine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Araştırmada en düşük ortalamaya sahip ($\overline{x}$=2.19) madde olumsuz yapıya sahip olan "evleri dolaşarak suyun tasarruflu kullanılması gerektiğini anlatmak bana zor geliyor" maddesidir. En yüksek ortalamaya sahip olan madde ($\overline{x}$ = 2.968) bir numaralı "yaşadığımız çevre canlılar için önemlidir" maddesidir.

Anahtar Kelimeler: Tutum, Çevre, İlkokul

Kaynakça

Akınoğlu, O. ve Sarı, A. (2009). *İlköğretim Programlarında Çevre Eğitimi*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi 30:5-29

Atasoy ve Ertürk (2008) . *İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması.* Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi 10:1

Aydın, F. ve Kaya, H. (2011). *Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının Değerlendirilmesi.* Marmara Coğrafya Dergisi 24, S. 229-257

Balcı, Ç, E.(2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. GEFAD / GUJGEF 32 (2):395-407

Bozkurt, O. ve Koray, Cansüngü, Ö. (2002). *İlköğretim Öğrencilerinin Çevre Eğitiminde Sera Etkisi İle İlgili Kavram Yanılgıları.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 23:67-73

Clark, W.,L:,P & Creswell J.,W.(2014). Understanding Research A Consumer's Guide. (2nd ed.). USA: Pearson

Değirmenci, M. (2012). *İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kayseri İli Örneği).* Jurnal Of European Education. 2(2): 47-53

Frankel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). How to design and evaluate research in education (8th ed.) USA:Mc Graw-Hill Companies

Gürbüz, H. ve Çakmak, M. (2012) *Biyoloji Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 19:162-173

Metin, M. (2016). Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri(3. baskı). *Pegem Akademi Yayınları, Ankara*.

Puncuh, K. F.(2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş Nitel ve Nicel Yaklaşımlar.* Ankara: Siyasal Kitap Evi

Uzun, N. Ve Sağlam, N. (2005). *Sosyo-Ekonomik Durumun Çevre Bilinci ve Çevre Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 29:194-202

Yaşaroğlu, C. (2012). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutum ve Davranışlarının Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya

(10251) Ortaokul Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi

FATMA ÜNAL MUSTAFA KORKMAZ [1]

[1] Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

İletişim, insanlar arası etkileşimin temel yapısını oluşturur. Günlük yaşantıların temeli insan ilişkilerine dayanır ve iletişim sayesinde ilişkilerini düzenler. İnsanı insan yapan belki de en önemli özellik, iletişim yeteneği ve bunun sonucunda ortaya çıkan kültürel birikimdir. Doğduğunda diğer canlılara oranla çok zayıf olan insanın doğaya ve diğer canlı türlerine olan üstünlüğünün kaynağının da bu kültürel birikim ve iletişim yeteneğinin olduğu söylenebilir. İletişim sayesinde başkalarının duygularını, düşüncelerini, yaşantılarını keşfeder, paylaşır, etkiler ve etkilenir (Deniz, 2003).

İnsanlar arasındaki iletişim, herkesin bir takım mesajlar gönderdiği, aldığı, yorumladığı ve aynı anda hepsiyle ilgili sonuçlar çıkardığı, başlangıcı ve sonu olmayan bir süreçtir. İletişimde, insanlar birbirlerine bir takım anlamlar yükledikleri semboller gönderirler. Bu semboller sözel ya da sözel olmayan türdendir. İnsanların güdü, algı, eğilim ve tutumları çevresindekilerle kuracağı iletişimi şöyle ya da böyle etkilemektedir (Johnson, 1990). Bireylerin çevreleriyle sağlıklı iletişim kurmaları temel iletişim becerilerine sahip olmalarına bağlıdır (Razı vd., 2009).

İletişim becerileri sözel olan ve olmayan mesajlara duyarlılık, etkili olarak dinleme ve etkili olarak tepki verme biçiminde özetlenebilir (Korkut, 2004). Cüceloğlu (1997) iletişimi şöyle açıklamıştır: "Genel olarak insanlar arasındaki duygu ve düşünce alışverişidir.". İletişim etkinliğinde iletişim becerileri, özellikle başkalarını anlamada, onların duygu ve düşüncelerini onlarla özdeşleşerek görme duyarlılığı kazanmada çok önemlidir. Davranış değişikliğini başarmada en önemli etken iletişim becerisidir. Granvold (1994) iletişim becerilerini sosyal beceriler içinde ele almakta ve bu becerilerin kişilerarası ilişkilerde başarıya destek olduklarını belirtmektedir.

Akkök'e (1996) göre, öğrencilerin ev ortamından okul ortamına girdiklerinde onlardan yeni davranış biçimleri geliştirmeleri beklenmektedir. Bu sağlandığında çocukların kendilerine güvenlerinin artacağı, kendilerini düzgün ve doğru ifade edebilen ve kişiler arası ilişkilerde başarılı bireyler olarak gelişmelerinin sağlanabileceğini açıklamıştır. İlkokul ve ortaokulda öğrencilere kazandırılacak iletişim becerileri şöyle gruplandırılmıştır: Dinleme, konuşmayı başlatma, konuşmayı sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtma, başkalarını tanıtma, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergelere uyma, özür dileme ve ikna etmedir. Grupla bir iş yürütme becerileri arasında başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma; duygulara yönelik beceriler kazanma; grubunda ise kendi duygularını anlama, duygularını ifade edebilme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkabilme, sevgiyi ve iyi duyguları ifade edebilme, korku ile başa çıkabilme ve kendini ödüllendirme iletişim yeterlikleri arasında sayılmıştır.

İlkokul ve ortaokulda başta Türkçe dersi olmak üzere birçok dersin temel becerileri arasında yer alan iletişim becerisi sosyal bilgiler dersinde de kazandırılması hedeflenen yeterlikler arasındadır. Sosyal bilgiler dersinde bir beceri olarak yer alan iletişim konusu aynı zamanda 4, 5 ve 6. sınıflarda kazanım boyutunda, 7. sınıfta ise başlı başına bir ünite olarak bulunmaktadır. Bu bağlamda yapılan araştırma ile 7. sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014, 77). Araştırmanın evrenini ortaokul 7. sınıf öğrencileri; örneklemini ise Bartın ve Manisa illeri merkez ortaokullarında öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın uygulama sürecinde ilgili kurumlardan izin alınmıştır. Araştırmanın verileri, Demografik Bilgi Formu, İletişim Becerileri Envanteri ve Çiz-Anlat Formu yoluyla toplanmıştır. Demografik bilgi formunda öğrencilerin (cinsiyet, sınıf, okul, yaşadığı il, anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba mesleği) kişisel bilgilerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Ersanlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen "İletişim Becerileri Envanteri", likert tipi 45 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar madde içeriklerine göre; (zihinsel) bilişsel, (duygusal) duyuşsal ve davranışsal olarak adlandırılmıştır. Her bir boyutu ölçen 15 madde vardır. Ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla uygulanan Cronbach Alpha katsayısı .72 olarak bulunmuştur. İletişim becerileri envanterinin toplam puanı ile alt ölçekler arasında .001 düzeyinde ve alt boyutların kendi içinde .001 korelasyon bulunmuştur (Ersan ve Balcı, 1998). Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımına yönelik analizler yapılmıştır. Normal dağılım sonuçlarına göre yapılacak testlere karar verilmiştir. Değişkenlere göre anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik test sonuçları dikkate alınarak bulgular yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmada veri analizi süreci devam etmektedir. Bu nedenle araştırma sonuçlarına burada yer verilememiştir. Araştırmadan elde edilen veriler

doğrultusunda alanyazındaki araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak sonuçlar ve tartışma yazılacak olup araştırma sonuçlarına göre öneriler sunulacaktır.

Günümüz çağdaş eğitim anlayışında, bireylerin ve toplumların gelişmesinde etkili iletişim becerilerine büyük ihtiyaç duyulmaktadır. İnsan düşünce, duygu ve fikirlerini başkalarıyla hem konuşma dili yoluyla hem de müzik, hareket, drama ve resim yoluyla paylaşma yeteneğine sahiptir. Bu nedenle, eğitim kurumlarında çocuğun bu yollarla iletişim becerilerinin gelişimine destek olunmalıdır. Öğrencilerin, Türkçe ve sosyal bilgiler derslerinin yanında tüm derslerde okul içi ve okul dışı etkinliklerinde iletişim becerilerinin gelişimine katkıda bulunulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: İletişim becerisi, sosyal bilgiler, ortaokul öğrencisi.

Kaynakça

Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (anne-baba el kitabı)*. Ankara: M.E.B.Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Cüceloğlu, D. (1997). *Yeniden insan insana*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim becerileri envanterinin geliştirilmesi. geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10 (2), 7-12.

Granvold, D. K. (1994). *Cognitive and behavioral treatment*. California: Brooks-Cole Company.

Johnson, D.M. (1990). *Reaching out: interpersonal effectiveness and self-actualization*. Prentice Hall International Inc

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi "Kavramlar ve ilkeler teknikler"*. (26. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Korkut, F.(2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Razı, G.; Kuzu, A.; Yıldız, A. N.; Ocakcı, F. A. ve Arifoğlu, B. (2009). Çalışan Gençlerde Benlik Saygısı, İletişim Becerileri ve Stresle Baş Etme. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(1), 17-26.

(10834) 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Medyayı Eğitsel Kullanmaları, Sosyal Medya Tutumlarının Değişkenler Açısından İncelenmesi

SEFA DEMİRTAŞ — *MEB*

BİLGE TAŞKIN CAN — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde bilgisayar teknolojisinin çok hızlı bir gelişim göstermesi ve özellikle internetin keşfedilmesi ile bu iki teknoloji insan hayatının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Günümüzde yeni iletişim teknolojileri ve özellikle internet, gündelik yaşamın akışında değişimin en fazla yaşandığı popüler iletişim ortamlarından biri olmuş(Altunay, 2010) ve çok erken yaşlarda hayatımızı etkilemeye başlamıştır. Eğitimden sağlığa, savunma alanından bilimsel çalışmaya ve eğlenceye kadar hemen her alanda yer alan internet (Kenanoğlu ve Kahyaoğlu, 2011) öğrenme-öğretme sürecini, sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamı olduğu kadar kişilerarası etkileşimi de yeniden şekillendirmiştir. Öte yandan sosyal medya sitelerine katılım özellikle gençler ve genç yetişkinler arasında son yıllarda inanılmaz bir artış göstermiştir. Özellikle okul çağında olan gençler zamanının önemli bir kısmını sosyal medya ağlarında geçirmektedirler (Özmen vd., 2011). Bununla birlikte sosyal medya ağları eğitim ortamında; öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırmada, öğrencilerin araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri konusunda da önemli ölçüde destek olduğu (Gülbahar vd., 2010) dile getirilmektedir. Sosyal ağ siteleri bahsedilen bu özelliklerin yanı sıra, harmanlanmış öğretim deneyimlerini zenginleştirmesi, öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemesi, öğretmenin öğretim ve değerlendirme sürecine destek olması gibi özelliklerden dolayı kurumlara da yarar sağlamaktadır. Fakat bu yararın oluşmasında öğrencilerin davranışlarını etkileyen önemli bir boyutta öğrencilerin bu boyuttaki tutumlarıdır. Türk Dil Kurumu"na göre "Tutulan yol, davranış" olarak tanımlanan tutum (http://tdkterim.gov.tr/bts/) ile ilgili olarak literatürde değişik tanımlar bulunmakla birlikte, en çok kabul gören tanım Smith (1968) tarafından yapılmıştır. Smith"e göre tutum, bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (akt:Aydoslu, 2005). Başka bir tanım ise tutumu belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir (Tezbaşaran, 1996).

(Can vd., 2005) ise kişilerin bir duruma karşı olumlu tutum geliştirmelerinde ve pozitif davranışların ortaya çıkmasında, kendilerine olan inançlarının temel oluşturduğunu söylemiştir.

Tüm bunlara dayanarak özellikle öğrencilerin zamanlarının önemli bir kısmını geçirdikleri, hayatlarının vazgeçilmez bir parçası olan ve önümüzdeki yıllarda eğitim süreçlerinde daha etkin kullanılacağı düşünülen sosyal medya ağlarına ilişkin tutumlarının ve sosyal medyayı eğitsel kullanımlarının ne düzeyde olduğu ve hangi değişkenlerden etkilendikleri sorularını akla getirmektedir.

Bu çalışmanın problemi: Denizli/Kale ilçesindeki Ortaokul 8.sınıf öğrencilerininsosyal medyayı eğitsel kullanmalarının ve sosyal medyaya ilişkin tutumlarının belirlenmesi; cinsiyetlerine, okullarına, anne-baba eğitim düzeylerine, gelir düzeylerine, sosyal medya kullanım sıklıklarına, sosyal medya sitelerindeki harcadıkları zamana göre incelemektir.

Çalışmanın Alt problemleri ise;

1. Denizli/Kale ilçesindeki 8.sınıf öğrencilerinin sosyal medya sitelerinin eğitsel bağlamda kullanılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Denizli/Kale ilçesindeki 8.sınıf öğrencilerinin Sosyal medya sitelerine ilişkin tutumları ne düzeydedir?

3. Denizli/Kale ilçesindeki 8.sınıf öğrencilerinin Sosyal medyanın eğitsel bağlamda kullanılmasına yönelik öğrenci görüşlerinin; öğrencilerin cinsiyetine,okullarına, anne-baba eğitim düzeylerine, gelir düzeylerine, sosyal paylaşım sitelerini ziyaret etme sıklığına, sosyal medya sitelerindeki harcadıkları zamana göre farklılaşmakta mıdır?

4. Denizli/Kale ilçesindeki 8.sınıf öğrencilerinin Sosyal medya sitelerine ilişkin tutumlarının: öğrencilerin cinsiyetine,okullarına, anne-baba eğitim düzeylerine, gelir düzeylerine, sosyal paylaşım sitelerini ziyaret etme sıklığına, sosyal medya sitelerindeki harcadıkları zamana göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Yöntemi: Araştırmanın yöntemi betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modelidir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2007).

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Denizli ili Kale ilçesindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören 8. Sınıf (n=250) öğrenci oluşmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Sosyal Medya Sitelerini Eğitsel Amaçlı Kullanımına ilişkin ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgiler kısmı ve sosyal medya kullanımını içeren tanımlayıcı özelliklere ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümünde Sosyal Medya Eğitsel Kullanım Ölçeği bulunmaktadır. Sosyal Medya Eğitsel Kullanım Ölçeği (Mazman 2009) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte Sosyal ağların eğitsel bağlamda kullanım alanları "iletişim", "işbirliği" ve "kaynak/materyal paylaşımı" olmak üzere 3 faktör altında yer almaktadır. Sosyal Medyayı Eğitsel Amaçlı Kullanım Ölçeğinin genel güvenirliği Cronbach α=0,866 dır.

Sosyal medyaya yönelik tutumları ölçmek için ise Argın ve Otrar (2013) tarafından geliştirilen Sosyal Medya Tutum Ölçeği kullanılmıştır.Bu ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekte sırasıyla "paylaşım ihtiyacı", "sosyal yetkinlik", "sosyal izolasyon" ve "öğretmenlerle ilişki" olmak üzere dört faktör bulunmaktadır.Sosyal Medya Tutum Ölçeğinin tümü için Cronbach α=0.85 olarak bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma Sonuçları: Toplanan veriler SPSS 16 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, Denizli/Kale ilçesinde öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre; sosyal medya sitelerinin, eğitiminde olumlu katkısı olduğu, eğitsel bağlamda kullanılmasının iletişim, işbirliği ve kaynak paylaşımı konusunda yararlı olacağı bulunmuştur.Öğrencilerin sosyal medyayı eğitsel kullanmalarının;cinsiyetlerine, okullarına, anne-baba eğitim düzeylerine, gelir düzeylerine, sosyal paylaşım sitelerini ziyaret etme sıklığına, sosyal medya sitelerindeki harcadıkları zamana değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analizler sonucunda belirlenecektir.

Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanacaktır. Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının hangi düzeyde olduğu ve sosyal medyaya yönelik olumlu mu olumsuz mu tutum geliştirdikleri tespit edilecektir.Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının; cinsiyetine, okullarına, anne-baba eğitim düzeylerine, gelir düzeylerine, sosyal paylaşım sitelerini ziyaret etme sıklığına, sosyal medya sitelerindeki harcadıkları zamana değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenecektir.

İstatistiksel analizler devam etmektedir. Ayrıntılı istatistiksel analizler, sonuçlar ve yorumlar sempozyum da sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya,Eğitsel Sosyal Medya,Tutum, 8.Sınıf Öğrencisi

Kaynakça

1.Argın,S.F.(2013).**'***Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Sosyal Medyaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*' (Yayınlanmış yüksek Lisans Tezi).Yeditepe Üniversitesi(İstanbul).

2.Altunay, M.C.(2010). **"**Twitter: Gündelik Yaşamın Yeni Rutini Pıt Pıt Net", Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi, 6. Ulusal İletişim Öğrencileri Sempozyumu.

3.Aydoslu, U.(2005). *'Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi' (*B.E.F. Örneği). (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

4. Can, B., Günhan, B., Erdal, S.(2005) 'Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Derslerinde Matematiğin Kullanımına Yönelik Özyeterlilik İnançlarının İncelenmesi' Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı(17), 2005, 41-46.

5. Çekinmez, M.(2009). '*Web 2.0 Teknolojileri ve Açık Kaynak Kodlu Öğretim Yönetim Kullanılarak Uzaktan Eğitim Sistemi Uygulaması'* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

6. Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., Madran, O. (2010) "*Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı kullanımı".* İnet-tr, Türkiye"de İnternet Konferansı, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

7. Karasar, N.(2007). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

8. Kenanoğlu, R. ve Kahyaoğlu, M.(2011). "*Okul Öncesi Öğrencilerin İnternet Kullanımı ile Bilişsel, Duyuşsal ve Sosyal Davranışları Arasındaki İlişki"* 5th International Computer&Instructional Technologies Symposium, 22-24 Eylül, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

9.Mazman, S.G. (2009). *Sosyal Ağların Benimsenme Süreci ve Eğitsel Bağlamda Kullanımı. (*Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

10. Özmen, F., Aküzüm, C., Sünkür M., Baysal, N.(2011). "Sosyal Ağ Sitelerinin Eğitsel Ortamlardaki İşlevselliği" 6th International Advanced Technologies Symposium, 16-18 Mayıs, Elazığ, s.42-47.

11. Tezbaşaran, A.A. (1996). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Ankara: TPD Yayınları.

(10853) Sosyal Bilgiler Dersinde Eleştirel Okumanın Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi

AHMET UTKU ÖZENSOY [1]

[1] *Teğmen Kalmaz İlkokulu, Ankara*

Problem Durumu

Eleştirel düşünme çeşitli akıl yürütme yöntemlerini kullanarak var olan gerçekliği olduğu gibi, objektif bir şekilde ortaya koyma ve gerçekliği nesnel ölçütlere göre değerlendirme süreci olarak tanımlanabilir. Eleştirel düşünmede gerçekliği ortaya çıkarmaya çalışırken konuyla ilgili ve ilgisiz unsurlar belirlenir, konuyla ilgili önyargılar, kalıp yargılar, öznel ve nesnel ögeler ayırt edilir, farklı bakış açıları ortaya konur, bilgilerin doğruluğu güvenilir kaynaklardan kontrol edilir ve konuyla ilgili karar verilir, değerlendirme yapılır. Eleştirel düşünme becerisi kazanmada eleştirel okuma becerisi çok önemli bir yere sahiptir. Eleştirel okuma becerisine sahip bireylerin eleştirel düşünme becerisini de kazandıkları düşünülmektedir. Bir başka deyişle eleştirel okuma becerisi ile eleştirel düşünme becerisi arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır.

Eleştirel okuma, insanın okuduklarını kavraması, sorgulaması, yargılaması, değerlendirmesi, aklını kullanarak bir sonuca varması olarak ifade edilebilir. Kitap, dergi, gazete, TV, İnternet vb. yazılı ve görsel iletişim araçları bir yandan insanların yaşamlarını kolaylaştırırken diğer yandan insanları gereksiz, yanlış, eksik bilgiyle karşı karşıya kalmalarına yol açabilmektedir. Bu nedenle insanların dışarıdan aldıkları bilgiyi olduğu gibi kabul etmek yerine sorgulaması, eleştirmesi, bilginin doğruluğunu araştırması gerekmektedir. Bu süreçte eleştirel okuma önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel okuma, bireyin okuduklarını yargılaması, sorgulaması, kendi aklını kullanarak bir sonuca varmasıdır. Eleştirel okumanın sosyal bilgiler dersiyle birlikte ele alınması eleştirel düşünme becerisinin kazanılması açısından önemli olduğu söylenebilir (Özensoy, 2011).

Eleştirel okuma becerisiyle birey yalnızca kitap, dergi, gazete, makale gibi yazılı materyalleri değil her türlü görsel, yazılı, sözlü iletileri de eleştirel okuma becerisiyle değerlendirecektir. Eleştirel okuma becerisi ile ilgili on üç strateji ortaya konulmuştur. Bu stratejiler şunlardır:

1. Metinle ilgili ön inceleme yapma (Maker ve Lineer, 1996; Massey ve Heafner, 2004; Şengül ve Yalçın, 2004; Wheeler, 2007; Doğanay, 2007; Keller, 2009)

2. Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında soru sorma (Pirozzi, 2003; Şengül ve Yalçın, 2004; Keller, 2009; Johnson, 2010; Ennis, 2010)

3. Okunacak materyaldeki anahtar kavramlara dikkat etme (Öztürk ve Otluoğlu, 2005; Paul ve Elder, 2006, 2009; Özdemir, 2007; Doğanay, 2007; Johnson, 2010)

4. Konuyu farklı kaynaklardan karşılaştırma yapma (Rice, 2004; Massey ve Heafner, 2004; Öztürk ve Otluoğlu, 2005; Aşılıoğlu, 2008; Keller, 2009)

5. Okunan metnin özetlenmesi (Hoffman, 1992; Maker ve Lineer, 1996; Tanrıöğen, 1998; Ediger, 2000; Pirozzi, 2003; Şengül ve Yalçın, 2004)

6. Bireyin sayfa kenarına metinle ilgili notlar yazması (Resnick, 1987; Hoffman, 1992; Maker ve Lineer, 1996; Pirozzi, 2003; Doğanay, 2007; Wheeler, 2007; Keller, 2009; Johnson, 2010)

7. Metindeki tezi ve ana fikri değerlendirme (Adalı, 1990, 2010; Öztürk ve Otluoğlu, 2005)

8. Yazarın bakış açısı ve amacını bulma (Resnick, 1987; Mc Neil, 1987; Adalı, 1990, 2010; Hoffman, 1992; Maker ve Lineer, 1996; Kurland, 2000; Pirozzi, 2003)

9. Metindeki olgu ve görüşleri ayırma (Adalı, 1990, 2010; Kurland, 2000; Pirozzi, 2003; Flemming, 2006; Özdemir, 2007; Öztürk ve Otluoğlu, 2005; Doğanay, 2007)

10. Varsa metindeki ön yargı ve kalıp yargıları fark etme (Kurland, 2000; Rice, 2004; Flemming, 2006; Doğanay, 2007)

11. Metindeki iddiaların kanıtlarca desteklenmesi (Paul ve Elder, 2006, 2009; Flemming, 2006; Doğanay, 2007; Özdemir, 2007; Aşılıoğlu, 2008; Ennis, 2010)

12. Neden-sonuç ilişkisini kurma (1989; Adalı, 1990, 2010; Doğanay, 2007; Özdemir, 2007; Ennis, 2010)

13. Bilinçli bir şekilde metinlerin eksik bırakılması ve okuyucu tarafından tamamlanması

İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı'nda da kazandırılması gereken becerilerden biri olan eleştirel düşünme becerisini kazandırmada eleştirel okuma becerisinin kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın amacı; eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi düzeyi üzerindeki etkisini araştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, deneysel model kullanılmıştır. Bu modelin "ön test-son test kontrol gruplu deseni" tercih edilmiştir. Deneysel işlem sürecinde eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkileri araştırılmıştır.

Araştırmanın deney ve kontrol grupları rastlantısal olarak atanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına deneysel işlem öncesi ön test olarak ve deneysel işlem sonrası son test olarak Eleştirel Düşünme Testi uygulanmıştır. Deney grubuna 7. sınıf "Ülkeler Arası Köprüler" ünitesiyle ilgili eleştirel okumaya göre hazırlanmış örnek üniteye ve ünitenin eleştirel okumasına dayalı öğretim, kontrol grubuna Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabına dayalı uygulama yapılmıştır. Eleştirel okuma stratejilerinden yararlanarak örnek ünite ve örnek öğretmen kılavuzu hazırlanmıştır. Hazırlanan örnek ünite İlköğretim 7. Sınıf "Ülkeler Arası Köprüler" ünitesinin kazanımlarına göre araştırmacı tarafından yazılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarına ön test uygulandıktan sonra deneysel işlem başlamıştır. İşlem süresince, okunan metinler sorgulatılmış; eleştirel okunmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Derslerde öğrenciler görüşlerini demokratik bir ortamda serbestçe dile getirmişler ve eleştirel okumaya dönük tartışma gibi etkinlikler yapmışlardır. Örnek ünitenin kenarlarına notlar yazmışlar, örnek ünitedeki eksik bölümleri doldurmuşlardır. On beş ders saati süren deneysel işlemden bir hafta sonra her iki gruba son test uygulanmıştır. Deneysel işlem Mayıs-Haziran 2014 tarihlerinde Ankara ili, Mamak ilçesi, Ahmet Hızal İlkokulunda gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS paket programıyla elde edilen ortalamalar ve standart sapmalar kullanılmıştır. Veriler, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA ile çözümlenmiştir. Bu uygulama ile "uygulanan deneysel işlemin etkililiğine ilişkin satır*sütun ortak etkisini ve satır ile sütun faktörlerinin temel etkilerini test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2007:79)."

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda eleştirel okumaya göre hazırlanmış ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımına göre öğretim gören grubun eleştirel düşünme puanlarıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerine dayalı öğrenime göre öğretim gören grubun eleştirel düşünme puanları arasında ilk grubun lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Yani eleştirel okumaya göre hazırlanmış ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerine dayalı öğretime göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini anlamlı bir şekilde arttırdığı bulunmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretimin, eleştirel düşünme becerisini geliştirmede herhangi bir anlamlı farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Buna göre eleştirel okumaya göre hazırlanmış örnek üniteye ve ünitenin eleştirel okumasına dayalı öğretimin, eleştirel düşünme becerisini geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: ilköğretim, sosyal bilgiler, eleştirel düşünme, eleştirel okuma, ders kitabı

Kaynakça

Adalı, O. (2010). Etkileşimli ve eleştirel okuma teknikleri.

Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları.

Beck, I. L. (1989). Reading and reasoning. The reading teacher.

Büyüköztürk, S. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.

DeVoogd, G. (2008). Critical comprehension of social studies texts.

Doğanay, A. (2007). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi.

Ediger, M (2000). Teaching reading in the social studies.

Flemming, L. E. (2005). Reading for thinking. (fifth edition).

Hoffman, J. V. (1992). Critical reading/thinking

İşeri, K. (1998). Okuma ediminin eğitimsel işlevi.

Keller, C.A. (2009). Critical reading strategies.

Kurland, D. J. (2000). What is the critical reading.

Maker, J, Lenier, M. (1996). Academic reading with active critical thinking.

Massey, D. D. and Heafner, T. L. (2004). Promoting reading comprehension in social studies.

Özdemir, E. (2007). Eleştirel okuma. (7. basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özensoy, A. U. (2011). *Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller.

Paul, R. ve Elder, L. (2006). The international critical thinking reading&writing test. (2. edition).

Pirozzi, R. (2003). Critical reading, critical thinking.

Resnick, L. B. (1987). Edeucation and learning to think .

Rice, G. (2004). Critical reading, thinking and writing.

Wheeler, L. K. (2007). Critical reading of an essay's argument.

(11014) İlkokullarda Öğrencilere Verilen Ev Ödevlerine İlişkin Okul Müdürü, Sınıf Öğretmeni Ve Veli Görüşleri

CEMAL KALSEN İZZET KAPLAN MUZAFFER ŞİMŞEK [3]

[1] Uşak Milli Eğitim Müdürlüğü Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü Bayburt İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Problem Durumu

Öğrenci ödevleri, derste öğrencilere kazandırılmak istenilen kazanımların pekiştirilmesi amacıyla öğrencilere verilen ders dışı etkinlikler olarak tanımlanabilir. İşlenen konuların pekiştirilmesi, bilgi düzeyinde uygulama düzeyine geçilmesi, öğrenilenlerin tekrarı ve geliştirilmesi vb amaçlarla öğrencilere verilen ders dışı etkinlikler de ödev işlevi olan çalışmalardır. Oğuzkan'a (1985) göre ödev, belli bir konu veya ünite ile ilgili olarak öğrencilerden yapmaları istenen zihinsel ve bedensel çalışmalar bütünü olarak tanımlamıştır. Bilen'e (1999) göre öğrenilenlerin kalıcı bir duruma getirilmesi ancak planlı ve düzenli etkinlikler ile mümkündür. Bu nedenle öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımların kalıcı bir duruma getirilmesi ise öğrencilere verilecek farklı aktivitelerle mümkün görülmektedir. Bu aktiviteler, öğrencilerin konu ile ilgili soru sorma davranışını teşvik etme, eleştirel düşünce becerisini geliştirme, sorgulayıcı tutum geliştirme ve ev ödevleri olarak sıralanabilir. Bu aktivitelerden ev ödevi, öğrenilen konular arasında yeni ilişkiler ortaya çıkarma, bilgiyi içselleştirilerek yeni durumlara uyarlayabilme gibi çalışmaları içermesi ödevlerin etkililik düzeyini arttırabilmektedir. Birçok eğitimci, ödev çalışmalarının akademik başarıyı arttırdığını ve okuldaki öğrenmenin artmasına katkıda bulunacağı yönünde görüşler ileri sürmüşlerdir. Diğer yandan öğrencilere verilen ev ödevi veya program dışı etkinlikler, öğrencilerin aile veya arkadaşlarıyla harcayacakları zamanı sınırlayabileceği, kopya çekme, hile yapma gibi hoşa gitmeyen davranışların kazanmasına yol açabileceği yönünde görüşlerde bulunmaktadır (Kapıkıran, Kıran).

MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne(OÖİKY) göre öğrenci ödevi ile ilgili bir düzenleme bulunmadığı görülmektedir. Ödev çalışmaları proje adı altında tanımlandığı görülmektedir. Proje; öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları amacıyla ders öğretmeni rehberliğinde yapılacak çalışmalar olarak tanımlanmıştır(MEB,OÖİKY, Madde, 4.). Yönetmeliğe göre; ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında öğrencilere ders yılında istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde öğretmen rehberliğinde en az bir proje hazırlatılır. Projeler verildikleri dönemde değerlendirilir. Proje vermeyen öğrencinin proje notu sıfır olarak değerlendirilir(MEB,OÖİKY, Madde, 22).

MEB Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde, ödev konusunda bir düzenleme bulunmamasına rağmen her öğretim yılında öğrencilere verilen ödevlerle ilgili kamuoyunda tartışmalar yaşandığı görülmektedir. Öğrencilere verilen ödevlerin test (çoktan seçmeli) olması nedeniyle öğrencilerin yaratıcılığını geliştirmesini sınırlamakta ve seçenekler üzerinde bir değerlendirmeye yoluna gidilmektedir. Çoktan seçmeli ödevler dışında verilen ödevler öğrencilerin düzeyi üzerinde olması, bilgisayar ortamında "kes kopyala yapıştır" şeklide yapılması ve öğrencileri araştırma, inceleme ve gözlem yapmasına engel oluşturabilmektedir. Bu durum öğrenci velileri ve öğretmenleri karşı karşıya getirmekte ve ödevlerin nitelikten ziyade nicelik olarak ele alındığına işaret etmektedir. Ödevlerin temel amaçları arasında yer alan, bireyin düşünce gücünü geliştirme, varılan sonuçları kullanarak düzeyine uygun sonuçlara varma, konulara farklı gözle bakabilme, haz alma, sorumluluk bilincini geliştirme ve öğrenmeden zevk alma gibi amaçların yeterince dikkate alınmadığına da işaret etmektedir.

Ev ödevlerinin etkisi konusunda bir çok araştırma yapılmıştır ve bunlardan değişik sonuçlar elde edilmiştir. Okan (1989), yaptığı araştırmada kontrol edilen ev ödevlerinin yararlı, kontrol edilmeyen ev ödevlerinin ise faydasız olduğunu belirlemiştir. Bilen (1982), genellikle ev ödevlerinin çeşitleri üzerinde durmuş ve öğretmen tarafından bilinçsizce, gelişigüzel verilen ev ödevlerinin, öğrencinin başarısını düşürdüğünü, belirli kriterler göz önünde tutularak (öğrenci seviyesi, öğretim ortamları gibi) verilen ev ödevlerinin ise öğrenci başarısını yükselttiğini dolayısıyla eğitimin kalitesinin arttığını tespit etmiştir. Bu araştırmalarda, ev ödevleri hakkında okul müdürü, öğretmen ve velilerin görüşleri karşılaştırmalı inceleme bulunmamaktadır. Bu ev ödevleri ile ilgili okul müdürü, sınıf öğretmeni ve velilerin görüşleri betimlenerek alan yazına katkı sağlanması amaçlanmıştır. Okul müdürü, sınıf öğretmeni ve velinin ödeve bakışları farklı ceplerden izlenerek bütünsel bir bakış oluşturma hedeflenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Nitel araştırma, yaşamın doğal akışı içinde sosyal yaşamın incelemesi üzerine yoğunlaşır. Sosyal yaşama ilişkin farklı bakış açıları ve çözümlemeler içerdiğinden, bu farklı bakış açılarını ayrıntılı bir biçimde yansıtmaya çalışır (Punch, 2001, akt, Bayrak, Arslan, Akyüz, 2005).

Görüşme yoluyla okul müdürü, sınıf öğretmeni ve öğrenci velilerinden hangi ders/derslerde en çok ödev verildiği, ödevlerin öğrencileri akademik yönden geliştirip geliştirmediği, ödev değerlendirilmeleri, ödev sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin görüşlerini içeren nitel veriler toplanmıştır. Görüşme yöntemi açık uçlu sorular içeren, araştırmacıya yeni sorular sorma

olanağını sunan, araştırma konusuna ilişkin tam ve derinlemesine doğru verilerin elde edilmesine, bağlantılar kurulmasına yönelik bir yöntemdir (Güven, 1991, 129).

Araştırma katılımcıları nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu amaçla katılımcıların belirlenmesinde, araştırmaya gönüllü katılım, devlet/özel okul ve ilkokulda görevli sınıf öğretmeni, okul müdürü, bu okullarda öğrencileri olan veliler üç temel ölçüt dikkate alınmıştır. Araştırmaya 2016-2017 öğretim yılı güz döneminde Uşak ilinde 10 okul müdürü, 10 öğretmen ve okul müdürü ve sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı okullardan 10 öğrenci velisi katılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul müdürü, sınıf öğretmeni ve öğrenci velileri ile yapılan görüşmede elde edilen nitel verilere göre öğrencilere verilen ev ödevleri ile ilgili farklı görüşleri olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinden elde edilen nitel verilerde, ev ödevleri öğrencilerin daha çok ders çalışmaya yönlendirdiğinden akademik yönden geliştirdiğini yönünde görüş bildirmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinden elde edilen nitel verilere göre öğrencilere verilen ödevlerin daha çok test türü şeklinde verilmesinin öğrencilerin TEOG sınav başarısının artmasına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin ifadelerine göre öğrenciler test türü ödevlerden hoşlandıkları, araştırma, inceleme ve gözlem türü dayalı ödevleri yapmada sıkıntı çektiğini belirtmişlerdir. Öğrenci velilerinden elde edilen nitel verilere göre öğretmenlerin öğrencilere sınıf düzeyi üzerinde olan ev ödevlerine yer verdiği, öğrencilerin yalnız başına ödev yapmaktan zorlandıklarına işaret etmişlerdir. Ayrıca öğrenci velileri çocuğunun sınıf ortamında arkadaşları arasında ve öğretmen tarafından ve tepki karşılaşmaması için zorunlu olarak birçok ödevi kendileri tarafından yapıldığını belirtmişlerdir.

Araştırmanın verileri çözümleme işlemi devam ettiğinden bulgular, sonuç ve öneriler henüz tamamlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Ev ödevi, okul müdürü, sınıf öğretmeni, veli

Kaynakça

Arat, Ş. (2012) Ev ödevleri yararlı mı değil mi? http://www.hurriyet.com.tr/ev-odevi-yararli-

Aladağ, C ve Doğu, S (2009). Fen ve teknoloji dersinde verilen ödevlerin öğrenci görüşlerine

göre değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* (21) 15-23.

Demirezen, S ve Akhan, N.E. (2013). İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma üzerine algıları.

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi. (5/8). 169-183.

Ersoy, A ve Anagün Ş. (2009). Sınıf öğretmenlerinin fen teknoloji dersi ödev sürecine ilişkin

Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. (1).

58-79.

Güven, S.(1996). *Toplumbiliminde Araştırma Yöntemi*. Bursa: Ezgi Kitapevi.

Kapıkıran, Ş.Kıran, H. (1999). Ev ödevinin öğrencinin akademik başarıya etkisi.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:5 (54-60).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okulöncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği.

Oğuzkan, F(1985), *Orta Dereceli Okullarda Öğretim.* Ankara. Emel Matbaacılık.

Okan, K (1989). *Ev Ödevleri Hazırlama Teknikleri*. Ankara. Gül Yayınevi.

Özer, B ve Öcal, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevlerine yönelik uygulamalarının ve

görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Kültür Eğitim Dergisi*.(2/1) 133-149.

Punch, K.F. (2005). Introduction to social research. (Bayrak, D. Arslan.H.B. Akyüz, Z, Çev.) Ankara. Siyasal Kitabevi. *Sosyal Araştırmalara Giriş***.** (2011).

Yıldırım, A ve Şimşek, H (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara.

Seçkin Yayıncılık. 5.Baskı.

(11086) Sınıf Yükseltmeye İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri

ÇİĞDEM AKIN ARIKAN — *Hacettepe Üniversitesi*
MÜGE ULUMAN — *Marmara Üniversitesi*

Problem Durumu

Örgün eğitim, belirli yaş grubundaki bireylere belirli bir amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında düzenli bir şekilde uygulanır. Örgün eğitim kapsamında yetenek düzeyleri farklı olan, aynı yaş grubunda bulunan öğrenciler aynı sınıfta yer alabilmektedir. Akranlarına göre yetenek düzeyleri yüksek olan öğrencilerin diğer öğrencilere göre bilişsel, akademik ve sosyal yönden farklı ihtiyaçları vardır (National Work Group on Acceleration, 2010). Bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için eğitimde akademik akselerasyon (hızlandırma) uygulamaları gerçekleştirilmektedir.

Akademik akselerasyon**,** ileri seviyede ya da hızlandırılmış bir müfredat için hazır bulunan öğrencilerin akademik gelişimini etkileyen müdahalelerden biri olarak Akademik akselerasyon**,** öğrencilere üst sınıflardaki öğrenciler için hazırlanan ödev ve materyallerin verilmesidir.

Akademik akselerasyon**,** bireyin belli akademik deneyim ya da müfredatlara ulaşma becerisi kazanmasında yaşın değil yeteneğin kriter olduğuna karar verme işidir (Benbow, 1998). Akademik akselerasyon**,** yetenekli gençleri kendi seviyelerine uygun akademik zorluklarla tanıştırmak için yapılan eğitsel bir müdahaledir. Akselerasyon, *"*akranlarına göre yetenek düzeyi yüksek olan öğrenci için bir eğitsel programı normalden hızlı bir şekilde ya da üst sınıftaki öğrencilerle yürütmek" olarak tanımlanır" (Pressey, 1949)**.**

Akademik akselerasyonun 18 farklı uygulama biçimi bulunmaktadır (Southern ve Jones, 2004). Bu uygulama biçimleri arasında en yaygın kullanılan sınıf yükseltmedir. Sınıf yükseltme; öğrencinin kendi yaş grubunun bulunduğu sınıf yerine yaş grubundan daha büyük öğrencilerin bulunduğu sınıfa yerleştirilmesidir (Lynch, 1994). Sınıf yükseltme yapılacak öğrencilerin, bilişsel ve akademik yeterliliklerinin yanı sıra psikomotor gelişimlerinin, sosyal-duygusal olgunlukları da dikkate alınmalısı gerekmektedir. Akademik başarıları, olgunluk seviyeleri, akranları ve öğretmenleriyle sosyal-duygusal etkileşimlerine ilişkin geçmiş kayıtları bulunduğu için ilkokullardaki sınıf yükseltme yapılacak öğrencilerin seçimi daha kolaydır.

Eğitimcilerin ve ebeveynlerin sınıf yükseltme sonucu karşılaşılacak problemlere (öğrencinin yeni sınıfına uyumu, yaş grubundaki arkadaşlarını kaybetme, duygusal ve fiziksel olgunluğuyla ilgili problemler) dair kaygıları bulunmaktadır. Ancak sınıf yükseltmeye ilişkin yapılan çalışmalar, bu problemlerle yaygın olarak karşılaşılmadığı hatta öğrencinin kendi seviyesine uygun olmayan, sıkıldığı bir sınıfta eğitim görmesinin daha büyük problemler doğuracağını göstermektedir (Guenther,1998).

Türkiye'de sınıf yükseltme uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığının İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 49. Maddesi uyarınca gerçekleştirilmektedir.

"İlkokullara devam eden öğrencilerden beden ve zihince gelişmiş olup bilgi ve beceri bakımından sınıf düzeyinin üstünde olanlar, sınıf/şube rehber öğretmeni ve varsa okul rehber öğretmeninin önerisi ile velinin görüşü alınarak öğretim yılının ilk ayı içinde sınıf yükseltme sınavına alınırlar. Başarılı olanlar bir üst sınıfa yükseltilirler. Bu sınav, okul müdürünün başkanlığında sınıf öğretmeni ve bir üst sınıfın öğretmeniyle varsa okul rehber öğretmeninden oluşan komisyon tarafından yapılır. Okulda bu komisyonu oluşturacak sayıda öğretmen bulunmaması durumunda, sınavın yapılacağı yer ile sınav komisyonu, okulun bağlı bulunduğu il/ilçe millî eğitim müdürlüğünce belirlenir. Sınav sonucu tutanakla tespit edilir. Bu tutanak, okul yönetimince öğrenci işleri dosyasında saklanır. Başarılı olanların durumu e-okul sistemine işlenir. Sınıf yükseltme sınavına değişik sınıflarda olmak üzere birden fazla da girilebilir. Ancak sınıf yükseltme bir kez yapılır."

Bu çalışmanın amacı; sınıfı yükseltilmiş öğrencinin velisi, sınıf yükseltme çalışması gerçekleştirilmeden önceki ve gerçekleştirildikten sonraki öğretmeninin görüşleri doğrultusunda sınıf yükseltme uygulamasını incelemektir. Araştırma, daha önce Türkiye'de benzer bir çalışmanın olmayışı ve sınıf yükseltme sürecinde ve sonrasında yaşanılan durumların öğrencinin eğitim ve sosyal hayatına yansımalarının önemli olması bakımından dikkate değerdir. Bu bağlamda veli ve öğretmen görüşlerine göre sınıf yükseltme uygulamasını değerlendirmektir adına aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Velilerin, sınıf yükseltmeye ilişkin görüşleri nedir?
2. Sınıf yükseltmeden önceki öğretmenlerin, sınıf yükseltmeye ilişkin görüşleri nedir?
3. Sınıf yükseltmeden sonraki öğretmenlerin, sınıf yükseltmeye ilişkin görüşleri nedir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu araştırmada sınıf yükseltme uygulamaları, sınıfı yükseltilmiş öğrencinin velisi, sınıf yükseltme uygulaması gerçekleştirilmeden önceki ve gerçekleştirildikten sonraki öğretmeninin görüşleri doğrultusunda incelenmiş olup; bu yönüyle nitel araştırma niteliği taşımaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, sınıfı yükseltilmiş dört öğrencinin velisi ve bu öğrencilerin sınıfı yükseltilmeden önceki dört öğretmeni ve sınıfı yükseltildikten sonraki dört öğretmeni olmak üzere toplam 12 katılımcıdan oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı hazırlama aşamasında ilk önce, sınıf yükseltme uygulamalarına ilişkin alan yazın taraması yapılmış ve daha önce sınıf yükseltme uygulaması yapmış olan iki sınıf öğretmeniyle yüz yüze görüşülmüştür. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış üç görüşme formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Bu sorular üç ölçme ve değerlendirme uzmanı ve Türk dili uzmanının görüşüne sunulmuş ve alınan eleştiriler doğrultusunda görüşme formları yeniden düzenlenmiştir. Bu formlardan ilki; *öğretmen (öğrencinin sınıf atlamadan önceki öğretmeni) görüşme formu 1*, iki açık uçlu soru ve bu sorulara ait sondalardan oluşmaktadır. İkincisi ise beş açık uçlu soru ve bu sorulara ait sondalardan oluşan öğretmen (*öğrencinin sınıf atladıktan sonraki öğretmeni) görüşme formu 2*'dir. Son görüşme formu altı açık uçlu soru ve bu sorulara ait sondalardan oluşan veli görüşme formudur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle görüşme yapılacak öğretmen ve velilere ulaşmak için Ankara ilinde gerçekleştirilen bir proje kapsamında 300 Okul Müdürüne ulaşılmış ve son üç yıldaokullarında sınıf yükseltme uygulaması yapılıp yapılmadığı sorulmuştur. Bu doğrultuda dört okula ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Görüşme sürecinde kullanılan sorular dikkate alınarak elde edilen veriler özetlenmiş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencinin sınıfı yükseltilmeden önceki öğretmenleri beklendiği üzere (hali hazırda uygulamayı gerçekleştirdikleri için) öğrenciler istenilen kazanımlara sahipse sınıf yükseltme yapılmalı görüşündedirler. Bu öğretmenleri uygulama yapmaya iten nedenler ise; öğrencinin hazır bulunuşluğunun yeterliği ve kavrama algılarının akranlarına göre daha yüksek olmasıdır. Sınıf yükseltme yapılmasına ilişkin istek, ilgili sınıf öğretmeni tarafından değil de veli tarafından teklif edilmiştir. Süreç içinde sınıf yükseltme tavsiyesi öğretmen tarafından veliye yapılması beklenirken, tersi biçimde veli tarafından öğretmene talepte bulunulması oldukça dikkat çekicidir. Ancak özellikle alt sınıflarda, öğrencilerin kendilerini ailelerine daha net ifade etmeleri bunun bir nedeni olabilir. Ayrıca öğrencilerin sınıfı yükseltildikten sonraki öğretmenleri, süreçte fiziksel olgunluğun da önemli olduğunu ifade ederken, önceki öğretmenlerin fiziksel olgunluğu dikkate almadıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yükseltme, veli, öğretmen

Kaynakça

Benbow, C. P. (1998). Acceleration as a method for meeting the academic needs of intellectually talented children. J. VanTassel-Baska (Ed.), *Excellence in educating gifted and talented learners* (s. 279-294). Denver: Love Publishing.

Forschmiedt, J. (2004). The Acceleration Question: Should Gifted Children Skip Grades? (http://education.jhu.edu adresinden 30.03.2013 tarihinde indirilmiştir)

Guenther,A. (1998) What Parents and Teachers Should Know about Academic Acceleration, (http://www.gifted.uconn.edu/NRCGT/reports/Trifolds/A9815P.pdf adresinden 30.03.2013 tarihinde indirilmiştir)

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2007). (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/225_0.html adresinden 30.03.2013 tarihinde indirilmiştir)

National Work Group on Acceleration, (2010). Guidelines for Developing an Academic Acceleration Policy, Journal Of Advanced Academia, 21-2, s. 180–203

Pressey, S. L. (1949). Educational acceleration: Appraisals and basic problems (Ohio

State University Studies, Bureau of Educational Research Monograph No. 31). Columbus: Ohio State University Press.

Lynch, S. J. (1994) Should Gifted Students Be Grade-Advanced? (http://www.kidsource.com/kidsource/content/Should_Gifted_Students.html adresinden 12.03.2013 tarihinde indirilmiştir.)

Southern, W. T., ve Jones, E. D. (2004). Types of acceleration: Dimensions and issues. N. Colangelo, S. Assouline, ve M. U. M. Gross (Ed.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (s. 5–12). Iowa City: The University of Iowa

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*,.Ankara: Seçkin Yayınevi.

(11310) Dersi Sevmek Ders Öğretmenini Sevmek ve Başarı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

AYŞEGÜL ALTUN — *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*
SELAHATTİN GELBAL — *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitimciler tarafından öğrencilerin öğretmeni sevmesi ile dersi sevmesi ve o dersten başarılı olması arasında ilişki olduğu genellikle kabul edilir (Akengin, Sağlam ve Dilek, 2002). Toplumda da öğrencilerin sevdikleri derslerde veya öğretmenini sevdikleri derslerde daha başarılı olduklarına dair yaygın bir inanç olduğu söylenebilir. Dursun ve Peker (2003) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin % 47,5'gunun matematik dersini sevdiğini, %40'ının ise kısmen sevdiğini belirlemişlerdir ve öğrencilerin matematik öğretmenlerini sevdiği müddetçe matematiği de sevdiklerini belirlemişlerdir. 4 ve 5. sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmalarda Akengin, Sağlam ve Dilek (2002) sosyal bilgiler dersinde dersi sevmek, öğretmeni sevmek ve başarı arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve %60 oranında sosyal bilgiler dersini sevmemin sosyal bilgiler öğretmenini sevmeye etkisi olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ancak öğrencilerin % 81'inin dersi sevmesi, %75'inin başarı durumunun iyi ve pekiyi olmasına rağmen dersi sevmede öğretmenin etkisinin %60 ta kalması araştırma yapılan okulda dersi sevmek, öğretmeni sevmek ve başarı arasında bir ilişki olmadıkları sonucuna ulamalarını sağlamıştır. Bir diğer araştırmada ise dersi sevmenin öğretmeni sevmekle ilişkili olduğu bunun da ev ödevini yapma istekliliğini artırdığı bulunmuştur (Yücel, 2004).

Bu çalışmada öğrencilerin dersin öğretmenini sevmeleri ile dersi sevmeleri, dersin öğretmenini sevmeleri ile o dersteki başarıları, dersi sevmeleri ile ders başarısı arasında ilişki olup olmadığı arattırılmıştır. Yapılan çalışmada ortaokul öğrenclerinin aldıkları bütün dersler çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Öncelikle öğrencilerin en çok sevdikleri dersler ve en çok sevdikleri öğretmenler belirlenmesi,daha sonra ise dersi sevmeleri ile o dersin öğretmenini sevmeleri arasında ilişki olup olmadığı belirlenmesi son aşamada ise ayrı ayrı dersi sevmeleri ve o dersteki başarıları, ders öğretmenini sevmeleri ve yine o dersteki başarıların belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yukarıda belirtilenlere ek olarak öğrencilerin aldıkları derslerdeki başarıların birbiriyle ilişkilerinin ve ilişki düzeylerinin belirlenmesi de bu çalışmanın kapsamıdahilindedir. Bir başka ifade ile öğrencilerin hangi derslerindeki başarılarının birbiriyle ilişkisinin olup olmadığı ve ilişki düzeyleri de belirlenilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin dersi sevmeleri, öğretmeni sevmeleri ve başarı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve bu ilişkiyi anlamaya yönelik alan yazında yapılan bir çalışmanın olmaması nedeniyle alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin başarıdaki değişkenliğin ne kadarının dersi sevmek ve öğretmeni sevmekle ilişkili olduğunun ortaya konulması ve bu ilişkinin anlaşılmasının öğretmenlere sınıf içi etkinlikleri planlarken yol göstereceği de düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma öğrencilerin sevdikleri dersler, sevdikleri öğretmenler ile dersteki başarılarının arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel bir araştırmadır. İlişkisel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkilerin derecesini belirlemeye çalışır (Frankel and Wallen, 2006). Bu tür çalışmalarda olgular arasında doğal olarak var olan ilişkiler belirlenir, olgulara herhangi bir müdahale söz konusu değildir(Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009).

Bu çalışma 306 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Bu öğrencilerin 108'i altı, 112'si yedi ve 86'sı ise sekizinci sınıf öğrencisidir.

Araştırmada veriler toplanırken öğrencilere gerekli açıklamalar araştırmacı tarafından yapılıp öğrenciler motive edilmiştir. Daha sonra tahtaya derslerin isimleri yazılmış ve öğrencilerden öncelikle dersleri sevdikleri derslerden sevmedikleri derslere doğru sıralamaları istenmiştir. Öğretmenlerin sıralanmasında ise derslerden bağımsız olarak öğretmenlerini de en sevdikleri öğretmenden sevmedikleri öğretmenlere göre sıralamaları istenmiştir. Öğretmenler sıralanırken öğretmenlerin isimlerini yazmamaları onun yerine Türkçe öğretmeni, matematik öğretmeni şeklinde yazmaları istenmiştir. Başarı değişkeni olarak ise öğrencilerin o dersle ilgili birinci dönem ortalamaları kullanılmıştır.

Çalışmanın bulguları analiz edilirken öncelikle yüzde ve frekanslar hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için dersi sevmek ve öğretmeni sevmek değişkenlerine ait veriler sıralama yoluyla elde edilmiştir. Başarı değişkenine ait veriler de sıralanmıştır. Sıralı veriler arasındaki ilişki ise Spearman Rho Sıra Farklar Korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır. Daha sonra değişkenler arasındaki bu ilişkiler cinsiyete ve sınıf düzeyine göre de incelenmiş ve farklılıklar olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

İki değişken arasındaki ilişki korelasyon katsayısıyla hesaplanır. Korelasyon katsayısı (-1,+1) arasında yer alır. İlişkinin 1'e yaklaştıkça güçlenir, 0'a yaklaştıkça da zayıf ilişki söz konudur (Büyüköztürk, 2009). Sıralı veriler arasındaki ilişki hesaplanırken Spearman Rho Sıra kullanılır (Hinkle, Wiersma and Jurs, 2003).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre en sevilen ders Türkçe ve en sevilen öğretmen ise yine Türkçe öğretmenidir.

Dersi sevmek ve ders öğretmenini sevmek arasındaki korelasyon 0, 404 ile 0, 709 arasında değer almaktadır. Matematik dersini sevmek ile matematik öğretmenini sevmek ve matematik başarısı arasında negatif ve düşük ilişki vardır. Bu ilişki sınıf düzeyine göre incelendiği zaman 7. sınıflarda negatif ve orta düzeyde ilişki bulunurken diğer sınıf düzeylerinde herhangi bir ilişki bulunamamıştır. İngilizce dersini sevmek, İngilizce öğretmenini sevmek ve İngilizce başarısı arasında negatif ve düşük ilişki vardır. Sınıf düzeyine göre bu ilişkiler incelendiği zaman 6. Sınıf düzeyinde ilişki bulunmazken 7 ve 8. sınıflarda negatif ve orta düzeyde ilişki vardır. Ayrıca 8. sınıflarda dersi sevmek ve öğretmeni sevmek arasında pozitif ve yüksek ilişki söz konusudur. Derslerdeki başarılar arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise sosyal bilgiler dersindeki başarı ve matematik dersindeki başarı, yabancı diller dersindeki başarı ve matematik başarısı arasında pozitif ve yüksek korelasyon vardır.

Anahtar Kelimeler: Başarı, dersi sevmek, öğretmeni sevmek

Kaynakça

Akengin, H., Sağlam, D. ve Dilek,A. (2002). İlköğretim 4. Sınıf ve 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi ile ilgili görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 1-12.

Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. İstatistik, araştırma desini, SPSS uygulamaları ve yorum. Pegem Akademi, Ankara (10. Baskı).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi, Ankara (3. Baskı).

Dursun, Ş. ve Peker, M. (2003). İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersinde karşılaştıkları sorunlar. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 135-142

Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E. (2006). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill.

Hinkle, D. E.,Wiersma, W and Jurs, S.G. (2003). Applied Statistics for the Behavioral Sciences, New York: Houghton Mifflin Company (Fifth Edition).

Yücel, A.S. (2004). Ortaöğretim Düzeyindeki Öğrencilerin Kimya Derslerinde Verilen Ev Ödevlerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24(1), 147-159.

(11374) Tavşantepe İlkokulu'ndaki Roman Öğrencilerin Türkçe Dil Becerilerinde Karşılaştıkları Problemler: Bir Durum Çalışması

MURAT AŞICI CUMALİ KELEŞ MİDRABİ CİHANGİR DOĞAN [1]

[1] *Marmara Üniversitesi MEB*

Problem Durumu

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir araç olarak tanımlanır. Ancak dil, bu işleviyle beraber, bir insanın yetişmesine, zihni bakımdan gelişmesine de yardımcı olur. Çünkü insan dille düşünür ve dil aracılığıyla hisseder. Sosyal ilişkilerde iletişim dilin bir boyutu olan konuşmakla sağlanır (Aktaş ve Gündüz,2005; s.9). Bir diğer ifadeyle dil, insanın dünyadaki yerini ve değerini belirler. İnsan bu yeteneğini doğuşunda hazır bulur ama sonradan öğrenir ve geliştirir(Özkan,2010; s.13). Bu bağlamda insanlar ilk dil deneyimini içinde bulunduğu çevrede ve en yakın çevresi olan ailede yaşamaktadır. Ailede konuşma ve dinleme becerilerini edinir ancak okuma ve yazma becerileriyle birlikte dilin bir bütün olarak sistemli bir şekilde öğrenilmesi, planlı ve programlı bir süreci gerektirir. Bu sürecin önemli bir basamağı olan ilkokul dönemi Türkçe dil becerilerinin kazanımı açısından çok önemlidir. Okullarda programlı bir şekilde gerçekleştirilen Türkçe eğitimi kapsamında, anlama(okuma-dinleme) ve anlatma (yazma-konuşma) becerilerinin ve kurallarının öğretilmesi hedeflenmektedir.

Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi aşamasında Roman öğrenciler ilkokuma ve yazma dönemi olan birinci sınıfta ailelerinden yeterli destek alamamaları, çeşitli sebeplerle devamsızlık yapmaları, yetersiz beslenme ve düzensiz uyku saatleri, ailelerinde ve çevrelerinde Türkçe'den ziyade Roman dilini etkin bir şekilde kullanmaları gibi nedenlerle Türkçe dil becerilerinin öğrenimi sırasında problemlerle karşılaşmaktadırlar. Çoğu Roman öğrenci, özellikle okuma ve yazma becerilerini birinci sınıfta öğrenememektedir. İlkokuma ve yazma sürecinde bu becerileri öğrenememeleri sebebiyle üst sınıflarda başarısız olup yavaş yavaş eğitimden kopmalar başlamakta, diğer öğrencilerin de Roman öğrenciler konusundaki zaten olumsuz olan algılarını daha da olumsuz bir hale getirmektedir. Bu sebeplerden dolayı öğrenciler kendi aralarında grup oluşturup karşılıklı etkileşime girmemekte veya kısıtlı bir etkileşim olmaktadır. Bu durum Romanların toplumdan soyutlanması ve hayatları boyunca kendi içinde, kapalı bir kültür sistemi içerisinde yaşamalarını tekrar üreterek, topluma entegre olamamalarına sebep olmaktadır. Dolayısıyla hâkim kültürün muhtevası dışında şekillendiği için alt kültür olarak değerlendirilmektedir (Karakaya, 2007; s11). Alt-kültür olarak değerlendirilen Romanlar içinde yaşadığı toplumlarda en düşük eğitim ve okur-yazarlık seviyesine sahip topluluklardan biridir(Csapo, 1982; Liegeois, 1987; Kyuchukov, 2000; Forray, 2002; Derrington,2005; Levinson, 2007). Roman çocukların arasında okul terk oranının yüksek olduğu, devamsızlığın sıkça görüldüğü, üst sınıflara geçmiş çocukların dahi okuma yazmayı sökemediği gözlemlenmiştir(Akkan, Deniz ve Ertan, 2011; s.62). Bu öğrencilerin devamsızlıklarının ailelerinden, kültürlerinden, ekonomik durumlarından ve çevresel faktörlerden kaynaklandığı görülmektedir(Kyuchukov, 2000). Ailenin çocuğa kazandırdığı davranışlar, yaşam biçimi, değerler, hayata bakış açısı, geleceğe yönelik beklentilerin değiştirilmesi çok zordur. Bu kültürün okul kültürü ya da okulda kazandırılmak istenen kültür ile çatıştığı durumlarda ailenin desteği olmaksızın öğretmenin yapabilecekleri sınırlı kalmaktadır. Özellikle Romanlar gibi kendine has, baskın kültürel değerleri olan ve kendi içlerine kapalı toplum olarak yaşayan topluluklarda bu durum güç bir hal almaktadır(Mercan Uzun ve Bütün, 2015; s.10). İlkokul seviyesindeki öğrencilerin ilk okuma-yazma öğretimi ve dil becerilerinin gelişimi açısından okula sürekli devam etmeleri üzerinde durulması gereken bir konudur. Ancak Roman öğrencilerin MEB(2014) Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 31. maddesinin 1.fıkrası '' İlkokullarda öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılmaması esastır.'' gereği okula her iki dönemde az sayıda ders günü devam eden öğrencilerin bir üst sınıfa geçirilmesi gerekmektedir. Okuma ve yazmayı öğrenemeden ya da sınırlı bir okuma ve yazmayla bir üst sınıfa geçen öğrenciler Türkçe dersi dil becerilerinin öğrenilmesi başta olmak üzere bütün derslerde zorlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, durum çalışması desenlerinden biri olan iç içe geçmiş tek durum deseni çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Bu desende birden fazla alt birim söz konusudur(Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada Roman öğrencilerin Türkçe dil becerileri dinleme, okuma, konuşma ve yazma alt birimlerine ayrılarak incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Tavşantepe İlkokulu'nda kayıtlı 26 öğrenci (10'u roman) ve 8 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken Roman öğrencilerin devamsızlık durumları nedeniyle kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi(convenience sampling), araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran, yakın ve ulaşılması kolay olan bir durumun seçilmesidir(Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, Tavşantepe İlkokulu öğrencilerinin dil becerilerini öğrenmekte ne tür problemlerle karşılaştıklarını; Roman öğrencilerin, okuldaki diğer öğrencilerden dil becerilerini öğrenirken farklılaşan problemlerinin neler olduğu ve bu problemlerinin olası nedenlerini öğretmenlerin bakış açılarıyla ortaya çıkarmayı irdeleyen 7 soruluk yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Bunun yanında Roman öğrencilerin dil becerilerini öğrenmesini etkileyebilecek durumların ortaya çıkarılmasını amaçlayan 4 maddelik öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Öğrenci görüşme formunun birinci maddesiyle Roman öğrencilerin okuldaki iletişim ortamları ve diğer arkadaşlarıyla etkileşimleri irdelenmiştir. Araştırma sürecinde Roman öğrencilerin okuldaki diğer öğrenciler tarafından dışlanması durumu ortaya çıkmıştır. Bunun nedenini araştırmaya dönük diğer öğrencilerle görüşme yapmak için bir soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formlarının kapsam geçerliliği uzman görüşü alınarak sağlanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu tür analizde amaç, elde edilmiş bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır(Yıldım ve Şimşek, 2013; s.256).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

SONUÇ

Roman öğrencilerin Türkçe ifadeleri genel anlamda anlamlandıramadıkları,verilen komutları anlamakta güçlük çektikleri, dinleme becerileri gelişmeden okula başladıkları ve Türkçe'yi etkin bir şekilde kullanmadıkları için dinleme becerilerinin gelişmediği, Okumayı çok zor ve geç öğrendikleri, okumayı öğrenseler bile anlamlı ve akıcı okuma yapamadıkları, okumayı öğrenen öğrencilerin de genelde heceleyerek okudukları sonucuna ulaşılmıştır.Roman öğrenciler diğer öğrencilerle iletişimlerinde problemlerle karşılaşmaktadırlar ve diğer arkadaşlarıyla iletişimleri Türkçe kurulduğu için Türkçe ifadeleri, mecazları anlamakta güçlük çekmektedirler. Türkçe iletişimde zorlandıkları için Romanca bilmeyen arkadaşlarıyla iletişim kurmaktan çekinmektedirler.Roman öğrencilerin yazma becerileri yeterince gelişmemiştir. Yazabilenlerin de yazılarının düzgün olmadığı, okula sürekli devam edenlerin, etmeyenlere göre daha iyi yazdığı ancak genelde yazı çalışması yapmak için eşyalarının eksik olduğu, yazabilen öğrencilerin yazılarında bir kompozisyon olmadığı, görsel olarak da kendilerini ifade edemedikleri, okumayı öğrenen Roman öğrencilerin de yazma durumlarının sınıf düzeylerine göre beklentileri karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.Roman öğrenciler, diğer öğrenciler tarafından çeşitli nedenlerle dışlanmaktadırlar. Ancak dışlanma nedenleri olarak dil becerilerinin payının büyük olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Roman öğrenciler, Türkçe, Türkçe dil becerileri

Kaynakça

Mercan Uzun, E., ve Bütün, E. (2015). Roman Çocukların Okula Devamsızlık Nedenleri ve Bu Durumun Çocuklar Üzerindeki Etkileri. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, *1.315-328*

MEB(2014). İlköğretim kurumları yönetmeliği. *Ankara: Milli Eğitim Basım Evi*.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Akkan, B. E., Deniz, M. B. ve Ertan, M.(2011).*Sosyal Dışlanmanın Roman Halleri*. İstanbul: Sosyal Politika Forumu.

Özkan, M.(2010).*İnsan, İletişim ve Dil*,İstanbul: Akademik Kitaplar.

Karakaya, Ş. (2007). *Dil Gelişimi ve Dil Politikası.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Levinson, M. P. (2007). Literacy in English Gypsy communities: Cultural capital manifested as negative assets. *American Educational Research Journal*, *44*(1), 5-39.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O.(2005).*Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Derrington, C. (2005). Perceptions of behaviour and patterns of exclusion: Gypsy Traveller students in English secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *5*(2), 55-61.

Forray, K. R. (2002). Results and Problems in the Education of the Gypsy Community. *European Education*, *34*(4), 70-90.

Kyuchukov, H. (2000). Transformative education for Roma (Gypsy) children: An insider's view. *Intercultural education*, *11*(3), 273-280.

Liegeois, J. P. (1987). *School provision for Gypsy and Traveller children: A synthesis report*. Luxembourg: European Communities Commission, Office for Official Publications of the European Communities.

Csapo, M. (1982). Concerns related to the education of Romany students in Hungary, Austria and Finland. *Comparative Education*, *18*(2), 205-219.

(11438) Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminde Görsel Materyallerin Kullanımı: TRT Çocuk Örneği

CELAL BOYRAZ BURÇİN TÜRKCAN [1]

[1] *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Çağımızda eğitim sistemleri, öncelik olarak bireylerde düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Türkiye'de de öğretim programları yeniden düzenlenmekte ve öğrenen merkezli yaklaşımlar ve yöntemler programların temel felsefesini oluşturmaktadır. Düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için çocukların "neyi" düşünmeleri değil "nasıl" düşünmeleri gerektiği temel alınmalıdır. Çocukların nasıl düşünmesi gerektiğini, düşünme süreçlerini nasıl işletebilecekleri konusunda karşımıza "Çocuklar için Felsefe" (P4C) yaklaşımı çıkmaktadır. Çocuklar için Felsefe yaklaşımı sistematik olarak ilk kez Matthew Lipman tarafından 1970'li yıllarda ortaya konulmuştur. Amerika'da Columbia Üniversitesinde felsefe ve mantık dersleri veren Lipman, üniversite öğrencilerinin düşünme becerilerinin zayıf olduğunu fark etmiş ve bu zayıflığın nedeninin çocukluk döneminde aranması gerektiğini düşünmüştür (Lipman, 1976; Smith, 2010). Bu düşünce Lipman'ı, çocuklara kavramsal ve akli delil getirmeye dayanan felsefi düşünmenin kazandırılıp kazandırılamayacağını araştırmaya sevk etmiştir. Yaptığı araştırmalardan olumlu sonuçlar elde eden Matthew Lipman, çocuklar için felsefe alanının gelişimi için 1974 yılında "Institute for Advancement of Philosophy for Children" adlı bir enstitü kurmuştur (Karakaya, 2005).

Çocuklar için felsefe eğitimi, çocukların düşünme kapasitelerini geliştirmeyi kolaylaştırmak için okullarda kullanılan bir eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Lipman, 2003). Bu yaklaşımda çocuklar bir yetişkin rehberliğinde felsefi sorular sormaya ve bu sorulara cevap vermeye yönlendirilirler. Çocuklar için felsefe eğitiminde çocuklar, mutluluk, doğru, yanlış, hak, adalet, eşitlik, özgürlük gibi felsefi kavramları günlük yaşam deneyimleri veya yaşamlarıyla ilişkili hikayeler yoluyla karşılıklı olarak tartışırlar. Çocuklar düşündürücü sorular yoluyla akıl yürüterek bu kavramları tanımlar, kavramlar ve kavramlarla günlük yaşam arasında ilişki kurarlar (Akkocaoğlu, 2015). Direk'e (2008) göre ise çocuklar için felsefe uygun bir metinden, bir öyküden, bir gazete haberinden ya da günlük yaşam deneyimlerinden yola çıkarak çocukların diyalog kurmaları ve tartışmaları yoluyla kavramları inşa etmesi, okuduklarıyla kendi deneyimlerini birleştirerek değerlendirme yapmasıdır. Bu süreçte öğretmenin rolü, çocukları farklı seçeneklere yönlendirmek ve görüşlerini gerekçeli olarak açıklamaları konusunda onlara destek olmaktır (Lipman, Sharp ve Oscanyan, 1980).

Çocuklar için felsefe yaklaşımı Türkiye'de az tanınmakla birlikte alanyazında yapılan çalışmalar onun edebi eserlerle ve daha çok çocuk edebiyatıyla olan ilişkisi üzerinedir (Akdağ, 2011; Akkocaoğlu ve Celepoğlu, 2013; Karakaya, 2006; Önal, 2011; Günay, 2011). Bu çalışmalarda edebi metinlerin çocuklarla felsefe eğitiminde nasıl kullanılabileceğine yönelik öneriler getirilmiştir. Ayrıca çocuklar için felsefe eğitimine yönelik olarak yazılmış edebi eserlerde bulunmaktadır (Direk, 2011; Sharp ve Reed, 1992; Wartenberg, 2009; White, 2001). Bu çalışmaların yanı sıra Türkiye'de uygulamalı çalışmalar da gerçekleştirilmiştir (Çayır ve Akkoyunlu, 2016; 2011; Okur, 2008). Ancak bu çalışmalarda da edebi metinler uygulama aşamasında kullanılmıştır. Etrafımızın görsellerle kuşatıldığı bu görsel çağda çocuklar için felsefe eğitiminin sadece edebi metinlerle ilişkilendirilmesi ve sınırlandırılması onun "dijital yerli" olan günümüz çocuklarına yeterince ulaşmasını engelleyen bir durum olarak düşünülebilir. Çağımızın görsel uyarıcıları ile yetişen çocukların görsel algılarına da cevap verebilecek nitelikte görsel materyallerin tasarlanması bakımından bu araştırma önemli görülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı çocuklar için felsefe eğitiminde kullanılabilecek görsel materyalleri ortaya çıkarmak ve bu materyaller için kılavuzlar hazırlamaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma kapsamında ilkokul düzeyindeki çocuklara yönelik olarak hazırlanmış çizgi film serilerine içerik analizi yapılarak çocuklar için felsefe eğitiminde kullanıma hazır hale getirilecektir. İçerik analizinde özne, röportajlardan haberlere, televizyon ve radyo programlarından çizgi filmlere, kişilerarası konuşmalardan reklam mesajlarına, müzik parçalarından afiş ve posterlere dek tüm iletişim biçimleri olabilmektedir. Bu bağlamda içerik analizi, malzemenin salt görünen içeriğini değil, arka planını da inceleme konusu yapmakta; diğer bir ifadeyle metnin tema ve içeriğini birincil okumayla ele alırken, bağlam dokusunu da ikincil okumayla incelemektedir (Bilgin, 2006; Gökçe, 2006). Çocuklar için felsefe eğitiminde de önemli olan nokta metnin bağlam dokusunu yakalamak, anlam katmanlarını ortaya çıkarmak ve üzerinde tartışma açmaktır.

Bu araştırma kapsamında Türkiye'de yayın yapan TRT Çocuk kanalında yayınlanan çizgi filmlere odaklanılması düşünülmektedir. Araştırmada TRT Çocuk kanalında yer alan çizgi filmlerin seçilme nedeni olarak, kültürümüze ait ögelerin sıkça vurgulanması, reklam yayınının olmaması ve yapılan araştırmalarda bu kanalda yayınlanan çizgi filmlerin evrensel ve yerel değerlerin aktarımında olumlu özelliklere sahip olduğu sonuçlarına varılması gösterilebilir (Akıncı ve Güven, 2014; İnan, 2016). TRT Çocuk kanalında yayınlanan çizgi filmlerin bu olumlu özelliklere sahip olması çocukların çocuk medyasında yer alan popüler kültürün olumsuz etkilerinden etkilenmemesi için önemli görülmektedir.

Bu anlamda içerik analizi yöntemiyle incelenecek çizgi film serilerinde de bağlam dokuları ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. İçerik analizi yapılırken araştırmacılar tarafından oluşturulan kontrol listeleri kullanılacaktır. Kontrol listelerinde çocuklar için

felsefe eğitiminde sıkça yer alan mutluluk, özgürlük, adalet, eşitlik, iyi-kötü, etik, gerçek-hayal, bilgi, varlık-yokluk gibi kavramlar yer alacaktır. Kontrol listelerinden elde edilecek verilerle geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonucunda, düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan çocuklar için felsefe eğitiminde kullanılmak üzere TRT Çocuk kanalında yayınlanan çizgi filmlerin ortaya çıkarılması beklenmektedir. İçerik analizi yoluyla tespit edilecek çizgi filmler ve onlara ait kılavuzlar çocuklar için felsefe eğitiminde çizgi filmlerin kullanılabilirliğini ortaya koyacaktır. Bu materyaller yoluyla çocuklar için felsefe eğitimi için ilgi çekici, eğlenceli ve etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturulacağı düşünülmektedir. Hazırlanacak çizgi filmler ve kılavuzları ile görsel materyallerin çocukların düşünme becerilerine katkı sağlayacağı beklenmektedir. Böylece söz konusu kılavuzlar öğretmenlere derslerinde kullanmaları için yol gösterici olacaktır. Araştırma sonunda çocuklar için felsefe eğitiminde kullanılabilecek olan olan çizgi filmler ve kılavuzlarının ileride gerçekleştirilecek uygulamalı araştırmalara da yön vermesi araştırmanın olası sonuçlarındandır.

Anahtar Kelimeler: Çocuklar için felsefe; çizgi film, görsel materyal, TRT Çocuk

Kaynakça

Akdağ, S.(2011).Felsefe öğretimi edebiyat yoluyla yapılabilir mi? Samed bahrengi örneği. Özne, 14, 225-230.

Akıncı,A.&Güven,G.(2014). Okul öncesi döneme yönelik çizgi filmlerde yer alan değerlere ait sözel ifadelerin sunumu: TRT Çocuk kanalı örneği. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi 5 (16), 429-445

Akkocaoğlu,N.(2015).Çocuklar için felsefe.Cito Eğitim:Kuram ve Uygulama, 27, 17-28

Akkocaoğlu,N.&Celepoğlu,A.(2014). Views of primary school teachers on philosophy books prepared for children. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116, 2498-2503. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.600

Bilgin,N.(2006).Sosyal bilimlerde içerik analizi. Ankara:Siyasal Kitabevi

Çayır,N.A., & Akkoyunlu, B. (2016). Qualitative Study on Education of Philosophy for Children. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *7*(2), 97-133

Direk,N.(2011).Çocuklarla felsefe.İstanbul:Pan Yayıncılık

Direk,N.(2008).Filozof çocuk.İstanbul:Pan Yayıncılık.

Gökçe,O.(2006). İçerik analizi: Kuramsal ve pratik bilgiler.Ankara: Siyasal Kitabevi

Günay,M. (2011).Felsefe eğitiminde edebiyatın yeri. Özne,14,215-224.

İnan, T. (2016).Çizgi filmlerin okulöncesi çocuklarının problem davranışlarına etkisi. *Journal of International Social Research*, *9*(43).

Karakaya, Z.(2006).Günümüz çocuk edebiyatından seçilmiş çocuk felsefesi örnekleri. Turkish Studies,1(2),21-39

Lipman, M. (1976).Philosophy for children. Metaphilosophy 7:1

Lipman, M. (2003).Thinking in education. New York: Cambridge University Pres.

Lipman, M.,Sharp,M.A. & Oscanyan, F.S.(1980).Philosophy for children. Philadelphia: Temple University Press.

Okur,M.(2008).Çocuklar için felsefe eğitim programının altı yaş grubu çocuklarının atılganlık, işbirliği ve kendini kontrol sosyal becerileri üzerindeki etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Önal,B. (2011).Çocuklarla felsefe nasıl yapılabilir ya da yazın yoluyla çocuklara felsefe nasıl öğretilir?. Özne, 15, 196-200.

Sharp,A.M.&Reed,R.F. (1992).Studies in philosophy for children: Harry Stottlemeier's discovery. Temple University Press:Philadelphia

Smith,J.(2010).Talk, thinking and philosophy in the primary classroom. Learning Matters.

Wartenberg,T.E.(2009). Big ideas for little kids. Lanham: The Rowman & Littlefield Publishing Group.

White,D.A.(2001).Philosophy for kids. Prufrock Press Inc

(11466) İlköğretim Sınıflarında Gerçekleştirilen Robotik Dersi Sürecinin İncelenmesi Ve Bu Sürecin Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Sonuçlarına Etkisi

EYLÜL BAŞKURT SAYHAN ESİN PEKMEZ MERVE UYSAL [1]

[1] *Özel Bilim Koleji Ege Üniversitesi*

Problem Durumu

Robotik mühendislik, mekanik, yazılım, elektronik gibi alanlar başta olmak üzere birçok alanda robot tasarlanması ile uğraşan bir teknoloji dalıdır. Akademik ve endüstriyel alanda robot geliştirip üretmek robotiğin temel hedefidir (Koç-Şenol, 2012). 1984 yılından itibaren LEGO firması ile Massachusetts of Technology 'den bilim insanlarının birlikte çalışmaları 1998 yılında sonuç vermiş, *Lego Mindstorms Robotics Invention System Eğitim Seti* ile robotik uygulamaları eğitim dünyasına girmiştir (Kılınç vd., 2013). Ardından Lego RCX, Lego MindStorm NXT, Lego WeDo gibi birçok eğitim seti ile Lego farklı yaş düzeylerine uygun eğitim setleri geliştirmiştir (Okkesim, 2014). Bu sayede öğrenciler amaca uygun olarak üretilmiş robotik eğitim materyallerini kullanarak çeşitli robotlar tasarlayabilmektedir (Küçük ve Şişman, 2017). Robotik, öğrencilerin bir tasarımı en baştan oluşturmaları ve programlamaları, yaparak öğrenmeleri, üst düzey düşünme becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri için benzersiz fırsatlar sunar (Cejka vd., 2006; Scaradozzi vd., 2015).

Kabatova ve Pekarova (2010) yaptıkları çalışmada eğitimsel alanda kullanılan robotik etkinliklerinin öğrencilere kazandırdığı yetkinlikleri 4 kategoride sınıflandırmıştır;

1. Robot yapma (Tasarım, Programlama, Test etme, Analiz etme, Yeniden tasarlama)

2. Düşünme (Üstbilişsel beceriler, Veri işleme, Planlama, Gözünde canlandırma, Bağlam)

3. Problem çözme (Problemi belirleme, Hatayı bulma, Hatalardan öğrenme, Keşfetme, Analojilerle bağlantı kurma)

4. Sosyal beceriler (İşbirliği, Takım çalışması, Akran öğrenme, Özsaygı, Sorumluluk).

Robotik eğitimi ile ilgili alanyazındaki diğer çalışmalarda akademik başarının, bilimsel süreç becerilerinin ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumların olumlu yönde arttığı (Özdoğru, 2013; Kılınç, 2014; Okkesim, 2014; Koç-Şenol ve Büyük, 2015); problem çözme becerilerinin geliştiği (Kazez, 2015) ortaya konulmuştur.

Bu çalışmalarda eğitim materyali olarak Lego Mindstoms NXT Eğitim Setlerinin kullanıldığı görülmüştür (Özdoğru, 2013; Kılınç, 2014; Okkesim, 2014; Koç-Şenol, 2015; Somyürek, 2015), Lego Mindstorms EV3 (Eraslan-Güney, 2015) ve Lego Moretomath (Kazez, 2015).

Bu setlerin dışında Lego'nun eğitim amaçlı birçok seti daha bulunmaktadır. Bunlardan Lego WeDo İnşaa Seti farklı boyut ve renklerde inşaa parçaları, bir usb bağlantılı hub, bir motor, iki adet sensör (hareket ve eğim), inşaa talimatları, programlama örnekleri, etkinlik ipuçları içeren ve bir programlama ortamı sağlayan kullanımı kolay simge tabanlı bir yazılım içerir ve 7-11 yaş arası çocuklar için uygundur (Mayerova, 2012; Kabatova ve Pekarova, 2010). Ulusal alanyazında Lego Wedo İnşaa Seti'nin eğitim materyali olarak kullanıldığı çalışmalara rastlanmamıştır.

Uluslararası alanyazında Lego WeDo İnşaa Seti'nin kullanıldığı birçok araştırma olduğu görülmüştür. Bu çalışmalarda öğrencilerin proje geliştirmeye yönelik algıları (Pinto-Llorente vd., 2016), sayısal düşünce becerilerinin gelişimi (Scaradozzi vd., 2015; Komis ve Mısırlı, 2016) ve yazılım kontrol yöntemleri (Mayerova, 2012; Mayerova ve Veselovska, 2014; Veselovska ve Mayerova, 2015) incelenmiştir.

Bu bağlamda bu araştırmada, ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin Lego Wedo İnşaa Seti Öğretmen Notlarına göre işlenen robotik dersi sürecinde yaşadıkları deneyimleri ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu sürecin öğrencilerin yaratıcılıklarına olan etkisini incelemek araştırmanın diğer amacıdır.

Araştırmanın temel amacına ulaşmak üzere "İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin Robotik dersi sürecindeki deneyimleri nasıldır?" sorusu araştırmanın temel problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Güncel bir olguyu, olayı ya da durumu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde derinlemesine incelemek ve bütüncül bir yorum getirmek durum çalışmasının amaçlarındandır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin robotik dersi sürecine yönelik deneyimlerini ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Tek bir analiz birimi (sadece 1. sınıf) olduğu için bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda derinlemesine çalışılmasına olanak sağlayan amaçlı örnekleme yöntemleri kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemine göre seçilmiştir. İzmir ilindeki bir özel okulun 1. sınıfında bulunan 8 öğrenci (4 kız, 4 erkek) araştırmanın örneklemini oluşturacaktır.

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılacaktır. Bu veri toplama araçlarından ilki Torrance tarafından geliştirilen, şekilsel ve sözel yaratıcı düşünce performansını ölçen, aynı kriterlere göre hazırlanmış A ve B olarak iki formdan oluşan "Torrance Yaratıcı Düşünce Testi (TYDT)"dir (Aslan, 2001). Bu testin şekilsel A formu, 8 haftalık Robotik dersi öncesinde; şekilsel B formu ise bu derslerin sonrasında öğrencilere uygulanacak, sonuçları sadece betimsel olarak verilecektir. İkinci veri toplama aracı görüşme formudur. Öğrencilerin TYDT sonuçları hakkında daha detaylı bilgi edinmek amacıyla açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu kullanılacaktır. Araştırmada üçüncü veri toplama aracı olarak gözlem formu kullanılacaktır. Öğrencilerin Robotik dersi sürecindeki davranışları, etkileşimleri ve tepkileri not tutma yöntemiyle gözlem formlarına kaydedilecektir.

Araştırmada toplanan nitel veriler içerik analizi ile çözümlenecektir. Bunun için ilk olarak veriler kodlanacak, kodlanan veriler arasındaki ilişkiler belirlenecektir. Sonraki aşamada kodlar ve ilişkiler düzenlenerek temalara ulaşılacaktır. Temalar araştırmanın alt problemleriyle ilişkilendirilerek bulgulara ulaşılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Lego, öğrencilerin günlük hayatlarında oyuncak olarak yer almaktadır. Bu nedenle öğrencilerin Robotik dersi sürecini eğlenerek, grup arkadaşları ve öğretmenleriyle sosyal etkileşim halinde geçirmeleri ve ayrıca işbirliği, akran öğrenme ve takım çalışması gibi sosyal becerilerinde artış olması beklenmektedir.

Yine bu süreçte kazandıkları deneyimlerin Lego Wedo İnşa Seti Eğitim Notları'nda kazandırılmasının amaçlandığı birçok kazanım ve beceriye (mühendislik ve programlama terminolojisini kullanma, bir robot tasarımı ortaya çıkarma, problem çözme, yazılım programlama) olumlu yönde, pekiştirici ya da geliştirici türden katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Öğrencilere sekiz haftalık Robotik dersi süreci başında ve sonunda uygulanacak Torrance Yaratıcı Düşünce Testinde anlamlı bir farklılığın olmaması; fakat öğrencilerin cevaplarında Robotik dersi ile ilgili verilerin yer alması beklenen sonuçlardandır.

Bu çalışmanın öğrencilerin Robotik dersi sürecinde yaşadıklarını ortaya koyması ve bu dersin yaratıcı düşünmeye etkisini göstermesi açısından ileride yapılacak çalışmalara temel olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Robotik, Lego® WeDo, Torrance yaratıcı düşünce testi

Kaynakça

Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 14, 19-40.

Cejka, E., Rogers, C. & Portsmore, M. (2006). Kindergarten Robotics: Using Robotics to Motivate Math, Science, and Engineering Literacy in Elementary School, *Int. J. Engng Ed.*, 22 (4), 711-722.

Kılınç, A., Koç-Şenol, A., Eraslan, M. & Büyük U. (2013). Robotik Destekli Fen Öğretimi: Bilsem Örneği, International Symposium On Changes And New Trends In Education, 22-24 Kasım 2013, Konya.

Komis, V. & Mısırlı, A. (2016). The environments of educational robotics in Early Childhood Education: towards a didactical analysis, *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 3 (2), 238-246.

Küçük, S. & Şişman, B. (2017). Birebir Robotik Öğretiminde Öğreticilerin Deneyimleri, *İlköğretim Online*, 16(1), 312-325.

Koç-Şenol, A. (2012). *Robotik Destekli Fen ve Teknoloji Laboratuvar Uygulamaları: Robolab,*Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Somyürek, S. (2015). An effective educational tool: construction kits for fun and meaningful learning, *Int J Technol Des Educ,* 25, 25–41.

Veselovska, M. & Mayerova, K. (2015). Programming With Motion Sensor Using Lego Wedo At Lower Secondary School, *ICTE Journal*, 4(3), 40-52.

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

(11478) Kültürel Birikimin Yansıması Olan Sinema Filmlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Değerler Eğitiminde Kullanımı: Amir Khan Filmleri Örneği

UĞUR GEZER TUBA ÇENGELCİ KÖSE [1]

[1] *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Dünyada son birkaç asırdır bilimsel ve teknolojik alanlarda önemli başarılar elde edildiği görülmüştür. Bilim, sağlık, iletişim, uzay, savaş ve endüstri alanlarındaki gelişmelere bakıldığında, çağdaş dünyanın hangi aşamaya geldiği rahatlıkla görülebilir (Köylü, 2007). Fakat bu gelişmeler beraberinde bazı sorunları da getirmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, günümüzde özellikle genç nesle sağlıklı bir şekilde değerler kazandırılamamaktadır (Avcı, 2007). Değerlerin zayıflaması ise, bir toplumun geleceği açısından tehlike oluşturmaktadır.

Değerler, bir toplumu ayakta tutan, bireylerini birbirine bağlayan unsurların başında gelmektedir. Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlardır. Bu bağlamda değerler yaşamda davranışlara yön veren; iyi, doğru, güzel gibi istenen nitelikleri simgeleyen ilke, standart ve düşünceler olarak ifade edilebilir. Toplum hayatındaki öneminden dolayı değerlerin genç nesillere kazandırılması tesadüflere bırakılmamalı, eğitim yoluyla planlı etkinliklerle öğrencilere kazandırılmalıdır (Taflan ve diğerleri, 2009).

Değerlerin topluma aktarılmasında sinema filmlerinin önemi büyüktür. Bu nedenle sinema filmlerinden değerler eğitimi odaklı yararlanmanın akademik amaçların gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir (Aiex, 1988). Lumiére Kardeşler' in 1895'de film makinesini bulmalarından kısa bir süre sonra; 1907'de filmler eğitim amaçlı kullanılmaya başlanmıştır. Sinema; resmi, müziği, dansı, oyunculuğu, edebiyatı, tiyatroyu, mimariyi birleştirerek daha zengin, işlek ve popüler bir dil yaratmıştır. Bu bakımdan da eğitimde ve değerler eğitiminde kullanılabilecek en etkili araçlardan biri sinema filmleridir (İnce Yakar, 2013; Kaya ve Çengelci, 2011). Ancak sinema filmlerinin değerler eğitimi açısından zengin birer kaynak olabilmesi için, iyi seçilmesi ve amaca uygun kullanılması gerekmektedir.

Değerler eğitimi bağlamında filmlerden yararlanma konusunda öğretmenin dikkat etmesi gereken bazı noktalar vardır. Bu noktalar şöyle sıralanabilir (Öztaş, 2009, s.347):

Öğretmen;

• Dersin kazanımlarına uygun filmleri seçmeli ve öğrencilere izlettirmeden önce kendisi izleyerek filmin uygunluğu konusunda emin olmalıdır.

• Film seçiminde öğrencilerin gelişim düzeyini göz önünde bulundurmalıdır.

• Filmlerin şiddet öğeleri içermemesine özen göstermelidir.

• Film etkinliğini planlı biçimde uygulamalı, gösterim öncesi, sırası ve sonrasında yapılacak çalışmaları ayrıntılı biçimde planlamalıdır.

Özetle ifade etmek gerekirse televizyonun günümüzde hemen hemen her evde bulunan kolay ulaşılabilir bir araç olması ve internet hizmetlerinin yaygınlaşması nedeniyle bireyler, çeşitli türlerde sinema filmlerine kolayca ulaşabilmektedir. Bu durum, toplumsal değerler taşıyan sinema filmlerinin, değerler eğitimi amacıyla kullanılması için bir fırsat oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı; eğitim temalı Amir Khan filmlerinin değerler eğitimi bakımından incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, eğitim temalı Amir Khan filmlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, nitel araştırma paradigması benimsenmiş ve doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda doküman incelemesi, tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda veri toplama tekniği olarak da kullanılabilir. Doküman incelemesi araştırılması amaçlanan olgu ya da olaylar hakkında bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin analizini kapsayan bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217). Doküman incelemesinde veri kaynağı olarak filmler, fotoğraflar, mektuplar, hikâyeler, otobiyografiler, kitaplar, öğretim programları, yazışmalar, öğrenci dosyaları, ödevler, hasta kayıtları, durum raporları, vb. daha birçok görsel ve yazılı materyaller kullanılabilir (Bogdan ve Biklen, 2007; Creswell, 2012). Bu araştırmada incelemeye konu olan dokümanlar, Amir Khan'ın eğitim temalı filmleri olan *"3 Aptal (3 Idiots)" ve "Her Çocuk Özeldir (Taare Zameen Par)"* filmleridir. Eğitim temalı bu iki filmin araştırma kapsamında ele alınmasının gerekçesi; her iki filmin de verdiği eğitsel mesajlarla dünya genelinde tanınıyor olması ve değerler eğitiminde kullanılabilecek vurguların yer almasıdır. Ayrıca bu iki film Milli Eğitim Bakanlığı'nın aday öğretmenlere tavsiye ettiği 30 film arasında yer almaktadır.

Filmler, betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında doğrudan verilecek değerler olarak

yer alan; adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük,

estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerinin filmlerde görülme sıklığı ve değerlere nasıl yer verildiği betimsel olarak incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç olarak "3 Aptal" ve "Her Çocuk Özeldir" filmleri incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerden 16 tanesine filmlerde yer verildiği görülmektedir. Bu değerler görülme sıklıklarına göre; dürüstlük, saygı, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, sevgi, yardımseverlik, sorumluluk, hoşgörü, sağlıklı olmaya önem verme, duyarlılık, özgürlük, temizlik, estetik, misafirperverlik ve aile birliğine önem verme şeklindedir. Vatanseverlik, bağımsızlık, barış ve adil olma değerlerine ilişkin vurgulara ise her iki filmde de rastlanamamıştır. Her iki filmde yapılan değer vurgularına bakıldığında 3 Aptal filminde 57 kez; Her Çocuk Özeldir filminde 46 kez değer vurgusu yapıldığı görülmektedir. Bu bakımdan her iki filmde de birbirine yakın sıklıkta değer vurgusu yapıldığı ve her iki filmin de değerler açısından zengin olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Filmler, Değerler Eğitimi, Sosyal Bilgiler.

Kaynakça

Aiex, N. K. (1988). Using film, video, and TV in the classroom. ERIC (ED300848)

Avcı, N. (2007). Toplumsal Değerler ve Gençlik. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research in Education: An Introduction to Theory and Methods.* Boston: Pearson.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* Boston: Pearson.

İnce Yakar, H. G. (2013). Sinema filmlerinin eğitim amaçlı kullanımı: Tarihsel bir değerlendirme. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi,* 19(1), 21-36.

Kaya, E., Çengelci, T. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde filmlerden yararlanılmasına ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi,* 2(1), 116-135.

Köylü, M. (2007). Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç. Değerler Ve Eğitimi. (Ed: Kaymakcan,R., Hökelekli,H., Arslan,Ş., Zengin,M.) İstanbul Dem Yayınları, 287-312.

Öztaş, S. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde filmlerin kullanımı. M. Safran (Ed.). Sosyal Bilgiler Öğretimi (ss. 341-359). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Taflan, S.,Çolak, S.,Yaman, H.(2009).İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi,* Cilt 7, No. 18, 107-120.

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

(11485) Motivational Beliefs Based on Primary Grade Students' Text Preferences

ZEYNEP GONCA AKDEMİR — *Boğaziçi Unıversıty*

ZEYNEP TÜRK — *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Problem Durumu

Introduction

A good reading performance is based on how well a reader engages in a task given. Students, who are actively engaged in a reading task are defined as motivated readers (Yıldız & Akyol, 2011). The psychologists of Ryan and Deci (2000) provides an approach on the field of motivation by giving focus on pschological needs of the individual while reading. The psychological needs of the students for motivation are defined as *competence, autonomy,* and *relatedness*. These elements have also been represented as motivational beliefs of the students while engaging in a reading task (Woolley, 2011). In the Theory of Self-Determination (SDT) (Ryan & Deci, 1985), motivational beliefs are given according on the base of intrinsic and extrinsic motivation. While intrisic motivation "refers to doing something because it is inherently interesting or enjoyable", on the other hand extrinsic motivation differs from intrinsic one. It is described as "doing something because it leads to a separable outcome." (Ryan & Deci, 2000 pp.55).

In this context, these motivational beliefs were found to be related with text preferences of students in one of the related studies (Demirel, 1992). There are two kinds of text structures that elementary school students are supposed to read. These are defined as narrative and informational (expository) texts. These different structures have distinct morphological, syntactical and semantical properties (Graesser & McNamara, 2003) and students in early elementary grades mostly read narrative texts which have less complex structure than informational texts. After 3rd grade, their reading tasks start slightly changing through informational (expository) text genre. Therefore, 4th grade is a critical period when students deal with more difficult texts and changes in their reading requirements (Best, Floyd & Mcnamara, 2008).

There are several studies that examine the reading motivations of students (Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni, 1996; Ryan & Deci, 2000; Yıldız & Akyol, 2011). However these studies do not investigate reading motivations of students in terms of text genre preferences. Therefore this multiple-case study aims to find whether the preferences of text structure of selected cases contribute to their reading motivation in terms of different motivational beliefs (intrinsic and extrinsic).

Araştırma Yöntemi

Method

The researchers of the current study used qualitative multiple case study design.

Setting

This study was implemented in a boutique school which has K-12 education. Students who participate in the club of reading and literature are enhanced by the importance of reading and the awareness of it. In the process of determining the topic of the current study, the conditions of library took researchers' attention because there were lots of books in English especially for the students in elementary grades.

Participants

Three 4th grade students who were Eric, Jane and Jessica participated in this study. Researchers randomly selected these students.Classroom teacher of participants gave detailed information about the setting and student profiles in order to select proper students as cases.

Instruments and Data Collection

In the data collection process, researchers acted as a participant observer and collected data through conservational interviews. Researchers of the study asked students questions about their text genre preferences and reading motivation. Some of the interview questions were as follows:

- Can you tell me about your English lesson?
- What kind of books have you read so far?
- What motivates you in English?

Data Analysis

Researchers analyzed transcribed interviews verbatim by coding, category generation and finding patterns across these categories (Franklen & Wallen, 2012). They developed several patterns of students' motivational beliefs. These formed

themes about factors that they determine were in accordance with their text genre preferences. Then, these factors were counted and combined in terms of their frequencies.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Findings

Researchers of the study created 35 codes according to the data. Codes that were defined from the overall data included *the contributional aspect of new vocabulary development* (n=9), *self-development of the students in terms of knowledge* (n=8), *reinforcement gained by teacher awarding and support* (n=4), *less effort spent to have more motivation* (n=4),, *curiosity of the reader* (n=3), *love of the course teacher and the lesson of English* (n=3)*, unfamiliar vocabulary which negatively affects the enjoyment of reading* (n=2) and *developing communication skills with others* (n=2).Researchers divided categories into three themes.These are based on intrinsic, extrinsic and their combination in terms of students' motivational beliefs.

All in all, results showed that good readers in 4th grade can tend to read either narrative or informational texts due to their combination of motivational beliefs (both intrinsic and extrinsic) as categorized by the researchers of this study.Participants' motivational beliefs were influenced not only by their personal interest of the text structures but also by their expectancy of an award and future career as extrinsic motivation.It is crucial because "individuals are not always influenced by single motivational state but may be affected by multi-motivational goals." (Woolley, 2011 pp.139).

Anahtar Kelimeler: motivational beliefs, primary grade, narrative text, informational text

Kaynakça

References

Best, R. M., Floyd, R. G., & Mcnamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, *29*(2), 137-164.

Demirel, M. (1992). Temel boyutlarıyla okuduğunu kavrama süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(8).

Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, *49*(7), 518-533.

Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository text. *Rethinking Reading Comprehension*, 82-98.

Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. *Ariel*, *128*, 155.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67.

Woolley, G. (2011). *Reading comprehension.* Netherlands: Springer.

Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3).

(11626) İlkokul 3. Sınıf Öğrencileriyle STEM Uygulamaları

NİL DUBAN — *Afyon Kocatepe Üniversitesi*
ÜMİT YAVUZ — *MEEB*

Problem Durumu

Bilim ve teknolojinin hızlı gelişimi göz önüne alınınca öğrencilerin, teori ve uygulamayı birleştiren çok disiplinli öğretim programından gerçek sorunlarla uğraşmaları ve problem çözmede yaratıcılık becerilerini geliştirmeleri gerektiği çoğunluk tarafından kabul görmektedir. Bu durum STEM eğitimini (fen (science), teknoloji (technology), mühendislik (engineering) ve matematik (mathematics)) ön plana çıkarmaktadır (Chang ve diğerleri, 2015). STEM eğitimi, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanları arasında köprü kuran disiplinler arası bir yaklaşımdır (National Governor's Association, 2007). STEM eğitimi, fennin ne olduğunu, hangi şartlarda ve nasıl yapılacağını, fennin diğer disiplinlerle olan ilişkilerini açıklamaya yarayan, fen, teknoloji, matematik ve mühendisliğin neden faydalı olduğunun araştırır (Yıldırım ve Altun, 2014) ve gerçek dünya problemleri ve konuları arasında ilişki kurarak fen, teknoloji, mühendislik ve matematik derslerini birleştirmek için çabalar (Stohlmann, Moore and Roehrig, 2012). STEM eğitimi, genç araştırmacılara Türkiye ve dünya ölçeğinde yeni gelişen bir alanın öncüleri arasında yer alabilmek ve alanı etkileyebilmek gibi birçok fırsatlar sunar (Çorlu, 2014). STEM eğitiminin önemli olduğunu düşünenler, okullarda fen ve matematik eğitimine teknoloji ve mühendislik kavramlarını aşılayarak öğrencilerin bu alanlardaki mesleklerde daha iyi performans göstereceklerini savunmaktadırlar (Unlu, Dökme, Unlu, 2016: 34). Bu nedenle fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarına ilgi duyan, yenilikçi, girişimci, yaratıcı düşünebilen bir nesil yetiştirmek zorunluluğu bulunmaktadır. Bu nesli yetiştirmek için öğrencilere sorumluluk veren, onları düşündüren, onlara hata yaptıran, onları küçük yaştan itibaren bilgisayar programlaması gibi teknolojik bilgilerle donatan, dayanışmayı önemseten ve girişimci bir ruh aşılayan, bir eğitim kültürüne ihtiyacımız vardır. Böyle bir eğitim kültürü oluşturmadan, hem fenden, hem matematikten, hem mühendislikten hem de bilgisayardan anlayan ve bu alanlardaki becerilerini kullanarak ürün yaratan bir nesil yetiştirmeden 21. yüzyılda daha da zorlu bir kulvara girecek olan küresel ekonomik düzende yarışmak mümkün olmayacaktır (Akgündüz ve diğerleri, 2015). Ülkemizde STEM ile ilgili çalışmalar incelendiğinde ilkokul düzeyinde yapılan araştırmaların neredeyse yok denecek kadar az olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, ilkokul düzeyinde STEM uygulamaları yapmak ve gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin STEM ile ilgili yaşantılar geçirmesini sağlamak 21. yüzyıl becerilerini kazandırmak ve küresel vatandaşları yetiştirmek için atılacak ilk adımlardan bir kısmıdır. Bu önem ve gereksinimden yola çıkarak yapılan bu araştırmada ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin STEM eğitimi öncesi ve sonrasında fen-teknoloji-matematik-mühendislik ilişkilerine bakışını ve bu konudaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırma problemi ve sorununun anlaşılmasında nicel ve nitel yöntemlerin tek başına kullanılmasından daha etkili olduğu temel varsayımdır (Creswell, 2008). Araştırmanın nicel kısmında deneysel araştırma desenlerinden "Kontrol Grupsuz Ön ve Son Test Desen" kullanılmıştır. Tek grup ön test-son test deseni, eşitlenmiş bir karşılaştırma grubuna ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda, bu desen kullanarak bazı bilgiler elde edilebilir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırmanın nitel kısmında ise öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Hennink, Hutter ve Bailey (2011)'e göre nitel araştırma; derinlemesine görüşme, odak grup görüşmesi, gözlem, içerik analizi, görsel yöntemler ve hayat hikâyeleri gibi araştırma yöntemlerinin belirli bir grubu kullanarak insanların deneyimlerini detaylı incelemesine izin veren bir yaklaşımdır.

Afyonkarahisar ili Emirdağ İlçesi'nde bulunan bir orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokulun 3. sınıfında öğrenim gören 15 öğrenci ile gerçekleştirilen bu araştırmada veri toplama aracı olarak ön test ve son test bağlamında resimler kullanılmıştır. Çocuklar yaptıkları resimlerle yaşantılarını, çevrelerini algılayış biçimlerini ve kendilerini bu çevre içinde nerede gördüklerini anlatırlar. Çocuğun iç dünyasının anlaşılması ve iç çatışmalarının ortaya çıkarılması onun çok yönlü gelişiminde önemli bir etmendir. Bu yönüyle çocuk resimleri çocuğun iç dünyasını keşfetmek için oldukça ideal, yansıtıcı bir tekniktir (Belet ve Türkkan, 2007). Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulama öncesinde STEM kapsamındaki disiplinleri (fen, teknoloji, mühendislik ve matematik) birbirinden bağımsız düşünen öğrencilerin, STEM etkinlikleri sonunda fen, teknoloji, mühendislik ve matematiği bütünleşik olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır. Bütünleşik olarak algılanan fen, teknoloji, mühendislik ve matematik ile ilgili yapılan etkinliklerde öğrenciler feni, Dünya'nın şekli ve yapısıyla; teknolojiyi, tasarımla; mühendisliği, ölçme ve yapım ile; matematiği ise alan kaplama ve küre ile ilişkilendirmişlerdir.Bu durum, öğrencilerin fen, teknoloji, mühendislik ve matematik arasındaki ilişkiyi uygulamalı çalışmalar sayesinde görmeye başladıklarını göstermektedir. Öğrenciler, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarından en çok mühendislik ve teknolojinin ilgi çekici olduğunu ve çalışmalar sırasında kendilerini başarılı hissettiklerini ve mühendis olarak hayal ettiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: STEM, Fen eğitimi, İlkokul öğrencileri

Kaynakça

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T. ve Özdemir, S. (2015). STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi? İstanbul: Aydın Üniversitesi STEM Merkezi ve Eğitim Fakültesi.

Belet, Y. D. & Türkkan, B. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Resimsel İfadelerin de Algı ve Gözlemlerini İfade Biçimleri. http://home.anadolu.edu.tr/~sdbelet/yayinlar/usos%20bildiri.pdf adresinden 18. 08. 2016 tarihinde alınmıştır.

Christensen, L. B., Johnson,R. B. and Turner, L. A. (2015). Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz (A. Aypay, Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2008). Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. International Pearson Merril Prentice Hall.

Chang, S. H., Ku, A. C., Yu, L. C., Wu, T. C. and Kuo, B.C. (2015). A Science, Technology, Engineering and Mathematics Course with Computer-Assisted Remedial Learning System Support for Vocational High School Students. Journal of Baltic Science Education, 14 (5), 641-654.

Çorlu, M. Ç. (2014).Fetemm Eğitimi Makale Çağrı Mektubu. Turkish Journal of Education, 3 (1), 4-10

Hennink, M., Hutter, I. and Bailey, A. (2011). Qualitative Research Methods. Sage Publications, London

National Governors Association. (2007). Innovation America: Building a Science, Technology, Engineering and Math Agenda. Washington, D.C.: NGA Center for Best Practices.

Unlu, Z. K., Dokme, İ. ve Unlu, V. (2016). Adaptation of the Science, Technology, Engineering, and Mathematics Career Interest Survey (STEM-CIS) into Turkish

Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2014). STEM Eğitimi Üzerine Derleme Çalışması: Fen Bilimleri Alanında Örnek Ders Uygulanmaları. M. Riedler et al. (Ed.) in VI. International Congress of Education Research 2014: Hacettepe Üniversitesi

(11634) Origami Tabanlı Öğretimin İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Motivasyonu Ve Endişesi Üzerine Etkisinin İncelenmesi

SEMANUR KANDİL MİNE IŞIKSAL-BOSTAN [1]

[1] *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*

Problem Durumu

Ortaokul matematik öğretim programının genel amaçları incelendiğinde, öğrencilerin akıcı işlem yapabilmeleri, kavramsal öğrenmeleri ve matematiksel dille iletişim kurmalarının yanında matematiğe değer vermelerine ve problem çözme becerilerinin gelişimine de vurgu yapılmaktadır (MEB, 2013). Bu amaçlar doğrultusunda, matematik eğitiminde bilişsel öğelerin yanı sıra duyuşsal öğelerin de önemi vurgulanmaktadır. Duyuşsal öğelerin önemi yalnızca programda belirtilmekle kalmayıp, birçok araştırma ile de desteklenmektedir. Bu konuda yapılan çalışmalar, öğrencilerin başarısında duyuşsal becerilerin önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Meredith, Fortner ve Mullins 1997; Alsop ve Watts, 2000; Duit ve Treagust 2003; Tuan, Chin ve Shieh 2005). Duyuşsal beceriler, tutum, ilgi, inanç, güdülenme, kaygı ve öz-yeterlik gibi faktörlerden oluşmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin duyuşsal bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi adına bu faktörlerin belirlenmesi ve göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu faktörlerden biri olan motivasyon ve kaygı, öğrenci başarılarının incelendiği çalışmalarda dikkat çekmiş (Freedman, 1997; Lee ve Brophy, 1996; McLeod, 1992) hem psikoloji hem de eğitim alanında uzun zamandır en çok ilgilenilen konular arasında yer almıştır (Ross, 2008).

Motivasyon genel olarak öğrencilerin öğrenmeleri için itici bir güç olarak tanımlanmaktadır (OECD, 2004b). Daha açık bir ifadeyle motivasyon, davranışın uyandırılması, sürdürülmesi ve kontrolünü etkileyen içsel ve dışsal koşulları içeren geniş bir yapı olarak tanımlanabilir (Martin ve Briggs, 1986). Motivasyon içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır (Husman, & Lens, 1999). İçsel motivasyon, ilgi ve merak gibi etkenlerle ilgiliyken (Deci ve Ryan, 1985); dışsal motivasyon, performansın değerlendirilmesi, takdir edilmesi ve meslek hayatına dair değerlendirmeler gibi etkenlerle ilişkilendirilmektedir (Husman, & Lens, 1999; OECD, 2004b). Diğer taraftan kaygı, matematiği sevmemenin ötesinde (Vinson, 2001), özgüven eksikliği, hata yapma korkusu ve matematiğe karşı olumsuz tutumun birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Bandalos, Yates, ve Thorndike-Christ, 1995). Sonuç olarak başarıyı etkileyen bu iki duyuşsal becerinin, matematik öğretiminde göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Duyuşsal beceriler dikkate alındığında, somut materyallerle matematik öğrenmenin öğrencilere daha rahat ve motive edici bir öğrenme ortamı sağladığı savunulmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin motivasyonlarını artıracak, ilgilerini çekecek öğrenme ortamı oluşturmak açısından, origami tabanlı öğretim etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Çakmak, 2009). Çünkü kâğıt katlama etkinlikleri sorgulama, tahmin yürütme, tanımlama ve yönerge verme gibi konularda öğrencileri cesaretlendirmektedir. Ayrıca origami modelleri üzerinde çalışan öğrencilerin matematik öğrenmelerinde ve matematiğe karşı tutumlarında olumlu ve dikkate değer bir artış olduğu görülmüştür (Meyer ve Meyer, 1999; Çakmak, 2009).

Sonuç olarak, öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve matematik kaygısını azaltmak adına origami tabanlı eğitimin uygun bir öğretim yöntemi olduğu düşünülmektedir. Bundan yola çıkarak, origami tabanlı öğretim yönteminin öğrenci motivasyonu ve matematik kaygısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu amaçla aşağıda verilen araştırma soruları oluşturulmuştur:

- Origami tabanlı matematik dersleri ile geleneksel matematik dersleri öğrencilerin motivasyonu açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Origami tabanlı matematik dersleri ile geleneksel matematik dersleri öğrencilerin içsel motivasyonu açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Origami tabanlı matematik dersleri ile geleneksel matematik dersleri öğrencilerin dışsal motivasyonu açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

- Origami tabanlı matematik dersleri ile geleneksel matematik dersleri öğrencilerin kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiş olup kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, 2015-2016 öğretim yılında Ankara ilinin Altındağ ilçesindeki bir ortaokuldaki iki 7. sınıf oluşturmaktadır. Deney grubunda 23 (15 kız ve 8 erkek) ve kontrol grubunda 21 (15 kız ve 6 erkek) öğrenci bulunmaktadır. Deney grubundaki öğrencilere origami etkinlikleriyle zenginleştirilmiş öğrenme ortamı sağlanırken, kontrol grubunda MEB 7. sınıf matematik ders kitabında bulunan etkinlikler uygulanmıştır. Deney grubunda uygulanan origami etkinlikleri araştırmacılar tarafından 7.sınıf yansıma simetrisi kazanımları doğrultusunda geliştirilmiş olup, gerçek yaşam durumlarına uygun problem metinleri içinde öğrencilere sunulmuştur. Uygulama her iki grup için de 3 hafta sürmüş olup, haftada 7 saat ders işlenmiştir. Origami tabanlı öğretimin öğrencilerin matematik motivasyonuna ve matematiğe karşı

kaygı durumlarına etkisini değerlendirmek amacıyla her iki gruptaki öğrencilere deney öncesi ve sonrasında Motivasyon ve

Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçek, Yayan (2010) tarafından PISA(2003) ve TIMMS (1999) sınavlarından uyarlanmış 14 madde içermektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı bu çalışmada 0.74 bulunmuştur. SPSS programında yapılan analizler doğrultusunda hem deney hem de kontrol grubundan elde edilen test sonuçlarına ait tanımlayıcı istatistikler (ortalama, standart sapma) hesaplanmıştır. Bunun yanı sıra, origami tabanlı öğretim metodu ile eğitim almış deney grubu öğrencilerinin ve geleneksel yöntemlerle eğitim almış kontrol grubu öğrencilerinin öntest puanları kontrol altına alındığında sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, origami tabanlı öğretim metodunun ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin matematiğe yönelik motivasyonlarına ve kaygılarına etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçları, origami tabanlı öğretim yönteminin öğrencilerin içsel motivasyonları ($t(42) = -2.60$, $p < .05$) ve matematik kaygıları ($t(42) = -1.90$, $p < .05$) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin etkinlikler süresince sergilemiş oldukları tutumlar ve geri bildirimler göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin yaparak, keşfederek ve sorgulayarak öğrendikleri, origami modelleri üzerinde çalışırken matematik yapmanın yanı sıra eğlendikleri ve derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Bu durumdan ötürü, öğrencilerin içsel motivasyonları artırmış ve matematik kaygıları anlamlı bir şekilde azalmış olabilir. Bu sonuçların yanı sıra öğrencilerin dışsal (entrümantal) motivasyonlarında anlamlı bir değişim gözlemlenmemiştir ($t(42) = 0.19$, $p > .05$). Bu durumun nedeni olarak ölçek maddelerinin matematiğin gelecek eğitim ve iş hayatındaki faydası ile ilgili olması ve öğretim yönteminin bu duruma yönelik vurgu yapmamış olması gösterilebilir.

Anahtar Kelimeler: origami, matematik, motivasyon, kaygı

Kaynakça

Alsop, S., & Watts, M. (2000). Facts and feelings: Exploring the affective domain in the learning of physics. *Physics Education*, *35*(2), 132.

Bandalos, D.L., Yates, K., & Thorndike-Christ, T. (1995). Effects of math selfconcept, perceived self-efficacy, and attributions for failure and success on test anxiety. Journal of Educational Psychology, 87, 611–623.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination human behavior. New York: Plenum Press.

Lee, O., & Brophy, J. (1996). Motivational patterns observed in sixth-grade science classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, *33*(3), 303-318.

Martin, B. L., & Briggs, L. J. (1986). *The affective and cognitive domains: Integration for instruction and research*. Educational Technology.

Meredith, J. E., Fortner, R. W., & Mullins, G. W. (1997). Model of affective learning for nonformal science education facilities. *Journal of Research in Science Teaching*, *34*(8), 805-818.

Meyer, D., Meyer, J., & Meyer, D. (1999, August). Teaching mathematical thinking through origami. In *Proceedings of Bridges: Mathematical Connections in Art, Music and Science*.

Organization for Economic Co-operation and Development (2004b). Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003. Paris: OECD Publications.

Ross, S. (2008). Motivation correlates of academic achievement: Exploring how motivation influences academic achievement in the PISA 2003 dataset. Dissertation Abstracts International, 70 (03), 228(A). (UMI No. NR47339).

Yayan, B. (2009). Student and Teacher Characterıstıcs Related to Problem Solvıng Skılls of the Sıxth Grade Turkısh Students, Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

(11638) Understanding Energy Conservation Behaviour of Middle School Students

DUYGU ÖZTÜRK [1]

[1]

Problem Durumu

Energy consumption increases day by day, and this consumption behaviour unfortunately causes depletion of natural resources, and leads environmental problems such as deforestation, global warming. Energy consumption has risen very quickly, therefore some precautions are required to be undertaken to save energy resources and decrease environmental problems. As stated in the report in 1970, just 51.5% of the Turkish citizens was able to reach electricity however by 1987, population percentage increase into 99.7% which point out that rising in electrical energy consumption (Dilaver, 2009). Electricity was used for lightening as a major demand at the first part of the years when Turkish citizens had accessible electricity (Dilaver, 2009). On the other hand, electricity demand and consumption arouse because of the rise in family revenue and advance in technological devices, and as a reason of that greenhouse gas emission has increased (Sahin, 2013). With the development of technology, energy need is increased and electricity is used for other than enlightment as an illustrate, technological devices such as washing machine, refrigerator, television etc.

Energy usage is increasing and increasing everyday but this situation to cause also increase in greenhouse gases releasing. One of the problems is climate change which affects every living thing's life and ecosystems in a negative way directly or indirectly. Furthermore, climate change has adverse consequences on physical, biological and human managed systems (IPCC, 2014).

Therefore, energy consumption and in relation to this greenhouse gases emission should be minimized.In this aspect, behaviors, awareness and environmental attitudes of people are regarded to be vital to make a sustainable movement. Education is one of the key points to create environmental behaviors. Turkish population has a great number of young citizens and it is essential to create knowledge, awareness to make a sustainable world by changing attitudes and behaviors toward sustainability, creating awareness, gaining behaviors and responsibility. In this regard, the purpose of the study is to determine Turkish middle school students' values, beliefs, norms, and behaviors pertinent to the energy conservation. Moreover, the study as a pilot implementation will be helpful to assess the validity and reliability of the instrument and to realize the appropriateness of the scale for middle school students.

Araştırma Yöntemi

The present study is designed as quantitative survey research.The measuring tool previously used by Sahin (2013, 2016) which will be used in the study has sections prepared to assess "energy conservation behaviors, personal norms, ascription of responsibility, and awareness of consequences, New Environmental Paradigm, and global values". The measurement instrument will be adapted to middle school students level and will be administered as a pilot study. Missing data will not be evaluated.Random sampling will be done from the population.

The study will be carried out at administration of the measuring tool to 8th grade level students of randomly selected schools in the city center of Ankara, SPSS program will be used in order to analyze the data. First of all, confirmatory factor analysis and reliability analysis will be conducted to collect some evidences for reliability and validity of the instrument. Secondly, the means and the standard deviations will be calculated with the help of SPSS program to examine middle school students' behaviours, values, beliefs and norms related to energy conservation. After gathering data from participants who are middle school students data will be analyzed and evaluated according to evidences for reliability and validity. In a nut shell, in this research, energy conservation behaviors of students will be defined.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

At the end of the present study, the reliability and validity issues will be addressed for the measuring tool. In addition, this study will describe the characteristics of middle school students in the context of energy conservation. at the end of the stuıdy result will be analyzed in terms of validity and reliability to the evidences gathered from middle school students who are the participants of this study were asked statements related with the "energy conservation behaviors, personal norms, ascription of responsibility, and awareness of consequences, New Environmental Paradigm, and global values" aspects. then, the result will be examined with the help of SPSS program.

Anahtar Kelimeler: energy conservation, elementary students, energy usage behavior- awareness-value

Kaynakça

References

Dilaver, Z (2009). *Residential Electricity Demand for Turkey: A Structural Time Series Analysis*. Retrieved on 23-August-2011, at URL: http://www.aaee.at/2009 IAEE/uploads/fullpaper_iaee09/P_140_Dil aver_Zafer%20_29-Jun 2009,%2016:51.pdf

IPCC, (2007).*Climate change 2007: ımpacts, adaptation and vulnerability. Working group II contribution to the fourth assessment report of the Intergovermental Panel on Climate Change.*Geneva: IPCC. Retrieved from http://www.ipcc.ch/pdf/assessment- report/ar4/wg2/ar4_wg2_full_report.pdf

IPCC, (2014).*Climate change 2014*: *Synthesis Report Summary for Policymakers.* Retrieved from *https://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar5/syr/AR5_SYR_FINAL_SPM.pdf*

Sahin, E (2013). *Predictors Predictors of Turkish Elementary Teacher Candidates' Energy Conservation Behaviors: An Approach on Value-Belief-Norm Theory.*International Journal of Environmental & Science Education 8(2), 269-283

Stern, P. C., Dietz, T., Abel, T., Guagnano, G. A. &Kalof, L. (1999).*A value-belief-norm theory of support for social movements: The case of environmental concern.* Human Ecology Review,6, 81–97.

Stern, P. C. (2000). Towards *a coherent theory of environmentally significant behavior.* Journal ofSocial Issues, 56(3), 407-424.

Schultz, W. P. &Zelezny, L. (1999).*Values as predictors of environmental attitudes: Evidence for consistency across 14 countries.*Journal of Environmental Psychology,19(3), 255-265.

(11647) İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Sanal Müze Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

ÖVGÜ ÖZKAN [1]

[1] *Salavatlı İlkokulu*

Problem Durumu

Müzeler öğretmenlerin, görsel sanatlar eğitiminden sosyal bilgilere, hayat bilgisinden fen bilimlerine uzanan geniş bir alanda yararlanabilecekleri ve eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütebilecekleri önemli kuruluşlardır. Müzeler, örgün eğitim sürecinin yanı sıra hayat boyu kullanılabilecek öğrenme alanlarıdır. Müzelerin eğitim işlevlerini yerine getirebilmesi için öğrencilere küçük yaştan itibaren müze eğitimlerinin verilmesi kaçınılmazdır.

Müze eğitimi öğrencilerin, bilgilerini geliştirmelerini, tarihsel dönemlerde kullanılan yaşamsal nesneler ve olaylar arasında ilişki kurmalarını, müzede yer alan nesneler ile günümüz nesneleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemelerini, yaratıcı düşünmelerini, estetik beğeni geliştirmelerini, gelişim ve değişimin kaçınılmaz olduğunu fark etmelerini, farklı kültürleri tanımalarını, sahip oldukları kültürel değerleri koruma bilinci kazanmalarını sağlar (Önder, Abacı ve Kabaraj, 2009: 105-106). Bununla birlikte müzelerde eğitimler düzenlemek, maddi olanaklar, uzun zaman alması, kaza riskleri gibi nedenlerden dolayı oldukça güçtür. Bu sorunun çözülmesi, müzelerin eğitim işlevinden faydalanılabilmesi ve dünyanın herhangi bir yerindeki müzeye ulaşılabilmesi için sanal müzeler geliştirilmeye başlanmıştır.

Yere ve sınıra bağlı olmayan sanal müzeler, sadece bir yerde yaşayan ve o yeri ziyaret etme olanağı olan kişilere hizmet sunmaz, internet bağlantısı olan her yerde ve herkese ücretsiz ziyaret hizmeti sunarlar (Glosset, 2007). Öğretmenler müze gezilerinde, geziye başlama, ara verme ve bitirme saatlerini değiştiremez, müze ziyaretçi yoğunluğundan kaynaklanan aksaklıkları önleyemezler. Sanal müze uygulamalarında ise öğretmen istediği an geziye başlayabilir, ara verebilir, geziyi bitirebilir (Ustaoğlu, 2012: 29). Öğrencilerini müzeye götürmek isteyen bir öğretmenin izin alması, belgeler hazırlaması, müzeye gidiş ve gelişler için harcanan zamanı ve masrafları iyi hesaplaması gerekir. Sanal müzeler, gerçek nesnelerle karşılaşma fırsatı vermese de kısa sürede müze ziyaretinin gerçekleştirilmesi olanağını, zamandan ve paradan tasarruf edilmesini sağlar (Buyurgan ve Mercin, 2005: 178). Dezavantajlı bölgelerde bulunan (müzelere uzak, ulaşım sorunu olan vb.) bireyler, müzelere gitme şansı bulamazken sanal müzeler aracılığıyla müze ziyaretlerinde bulunabilirler. Dünyanın herhangi bir yerindeki sanal müzeye istedikleri zaman, istedikleri sürede ulaşabilirler (Tepecik, 2007). Sanal müze uygulamaları gerçek müze ziyaretlerinin artmasına da katkı sağlar. Sanal müze kullanıcıları, sanal ortamda tekrar tekrar inceleme fırsatı buldukları eserleri merak ederek eserin orjinalini görme isteği duyarlar (Glosset, 2007).

Bu çalışmada, ilkokul 4. sınıfa devam eden 16 öğrencinin müze ile tanıştırılması, kültür ve görsel sanatlar arasındaki ilişkiyi fark ederek görsel sanat çalışmaları yapmalarının sağlanması ve yürütülen sanal müze uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, 2016- 2017 öğretim yılının birinci yarıyılında, Aydın ilinin Sultanhisar ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokulun 4. sınıfına devam eden 16 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sanal müze uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek için alanyazında yapılan çalışmalar ve kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, Canlı (2016) tarafından ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sanal müze uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen, açık uçlu sorulardan oluşan ön anket ve son anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin müze bilgilerini, müze ve sanal müze ziyaret durumlarını belirlemek adına ön anket uygulanmış, 4. sınıf Görsel Sanatlar dersinde, araştırmacı tarafından planlanan Ankara Etnografya Müzesi sanal müze uygulamaları gerçekleştirilmiş, öğrencilerin sanal müze uygulamaları hakkındaki görüşlerini belirlemek adına da son anket uygulanarak elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmıştır. Veriler analiz edilirken öğrencilerin verdikleri yanıtlardan ortak noktalar bulunmuş ve kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlardan yola çıkılarak veriler betimsel bir anlatımla sunulmuştur.

Araştırmada sanal müze uygulamaları, ilkokul 4. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Geçmişimi Öğreniyorum" ünitesi ile ilişkilendirme yapabilmek adına Ankara Etnografya Müzesi kullanılarak yürütülmüştür. Sanal müze uygulamaları, yaratıcı dramanın, ısınma-hazırlık, canlandırma ve değerlendirme aşamalarından faydalanılarak planlanmış, öğrencilerin rol oynama, doğaçlama gibi tekniklerle aktif olarak katılımları desteklenmiştir. Öğrencilerin dokuma, işleme, boyama vb. çalışmalarla ürünler ortaya koymaları ve bu ürünler hakkında paylaşımda bulunmaları sağlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrenciler, sanal müze uygulamalarının Görsel Sanatlar dersine ve sanal müze etkinliklerine ilgilerini arttırdığını dile getirmişlerdir. Sanal müze uygulamaları sırasında müzedeki eserlerin öykülerini dinlemelerinin daha verimli ve etkili bir çalışma yapmalarını sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, sanal müze uygulamaları sürecinde yaptıkları doğaçlamalar ve canlandırmalar ile kültürümüze ait ögeleri eğlenerek öğrendiklerini; dokuma, işleme, boyama vb. çalışmaların el becerilerini geliştirdiklerini ve bu çalışmalara benzer çalışmaları yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda sanal müze uygulamasıyla müzeye gitmiş kadar bilgi sahibi olduklarını, kendileri öğretmen olsa Ankara Etnografya

Müzesini öğrencilerine anlatabileceklerini ifade etmişlerdir. Sanal müze uygulaması ile işlenen Görsel Sanatlar dersi öğrencilerin dikkatlerini çekmekte, öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmakta, onları öğrenmeye özendirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sanal müze uygulamaları, İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri

Kaynakça

Buyurgan, S., & Mercin, L. (2005). *Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları*. Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

Canlı, K. (2016). *İlkokul 4. sınıf görsel sanatlar dersinde sanal müze uygulamasına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Glosset, N. Ş. (21-22 Mayıs 2007). Sanal mimarlık müzesi: sanal müzecilik. İçinde, Z. Önen, G. Tunç, & M. Yılmaz (Ed.), *Geçmişten Geleceğe Türkiye'de Müzecilik I Sempozyumu* (s. 229-232). Ankara: Vekam.

Önder, A., Abacı, O., & Kamaraj, I. (2009). Müzelerin eğitim amaçlı kullanımı projesi: İstanbul Arkeoloji Müzesi'ndeki Marmara örneklemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 103-117.

Tepecik, A. (21-22 Mayıs 2007). Sanat eğitimi ve sanal müze. İçinde, Z. Önen, G. Tunç ve M. Yılmaz (Ed.), *Geçmişten Geleceğe Türkiye'de Müzecilik I Sempozyumu* (s. 233-240). Ankara: Vekam.

Ustaoğlu, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Türk tarihinde yolculuk ünitesinde sanal müzelerin kullanımının öğrenci başarısına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

(11694) Akustik İyileştirme Yapılan Bir Okulunda Gürültü Düzeyi, Nedenleri, Etkileri Ve Kontrol Edilmesine Yönelik Öğrenci Görüşlerini Değerlendirmesi

MIZRAP BULUNUZ NERMİN BULUNUZ JONİDA KELMENDİ NİHAL COŞKUN [1]

[1] Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde gürültü kirliliği okullarımızda öğrenme iklimini yok eden en önemli problem olarak karşımızda durmaktadır. Gürültü kirliliği işitilmek istenilen seslerin duyulmasını engelleyerek rahatsızlık veren, dikkat dağıtan, fizyolojik ve psikolojik sağlığı olumsuz etkileyen fiziksel mekândaki çeşitli sesler olarak tanımlanmaktadır (Arı, 1999; Polat & Buluş-Kırıkkaya, 2004; Schlittmeier, Hellbrück & Klatte, 2008). Okulda gürültü kirliliğinin yüksek olması öğrenci ve öğretmenlerin davranışlarını etkileyerek sınıfın öğrenme iklimini olumsuz etkilemektedir. Bu durum öğrencilerin davranışlarına ve öğretmenin performansına yansımaktadır (Şentürk & Sağnak, 2012). Bu nedenle okulöncesinden üniversiteye sessiz, sakin, sükunetli bir okul ikliminin oluşturulmasına ihtiyaç vardır. Gürültü eğitim tesislerinde öğretimin kalitesini etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü gürültü sesleri örterek işitsel algılamayı engellediği için okulda hoşgörüyle karşılanamaz (Bilal, 2009). Bu nedenle okulun amaçlarına ulaşabilmesi için her şeyden önce etkili iletişim ortamı sunan fiziksel bir yapıya sahip olması gereklidir (Varış, 1998).

Ne yazık ki ülkemizdeki ilk ve orta dereceli okullarda yapılan araştırmalar, okulda gürültü kirliliğinin Çevre ve Şehircilik Bakanlığı tarafından belirlenen seviyenin oldukça üzerinde olduğunu göstermektedir (Bilal, 2009; Bulunuz, 2014; Çelik, 2002; Özbıçakcı, Çapık, Aydoğdu, Ersin & Kıssal, 2012; Şentürk & Sağnak 2012; Tamer, Küçükçifçi & Şan, 2011; Tüzel, 2013; Varış, 1998). Türkiye Çevresel Gürültünün Değerlendirilmesi ve Yönetimi Yönetmeliği (ÇGDYY) Avrupa Birliği Uyum Yasaları çerçevesinde eğitim tesislerindeki dersliklerde iç ortam gürültü üst sınırını 45dB, tiyatro salonları 40dB ve yemekhanelerde ise 55dB olarak belirlemiştir (ÇGDYY, 2008). Ancak ülkemizdeki okullarda gürültü düzeyi bu limitlerin çok üzerindedir. Örneğin, Tamer ve diğerleri 2011 yılında ilköğretim öğrencileriyle yaptığı araştırmada okulların %84'ünde teneffüste maruz kalınan gürültü düzeyini 76-89 dBA arasında olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin "dinlenmesi" için ayrılan zamanlarda maruz kaldıkları bu gürültü düzeyi oldukça yüksektir.

Okullardaki gürültünün genel olarak iki kaynağı vardır. Birincisi öğrenciler arasında gürültücü davranışların yaygınlaşıp gürültülü okul kültürünün oluşması, öğretmen ve yöneticilerin gürültü kirliliğini kontrol etmede çaresiz kalması ve bu sorunun kabullenilerek problemin çözülemeyeceğine dair inancın yaygınlaşması sıralanabilir. Ek olarak her 40 dakikada bir teneffüse çıkmak ve derse girmek için çalan zil sesleri ve gereksiz anonslar da bina içi önemli gürültü kaynağıdır. Taş (2010) derse giriş-çıkış için kullanılan zil sesini davranışçı öğretim modelinin en belirgin sembolü olarak kabul etmekte ve zil sesinin öğrencilere "dersten kurtuldunuz" haberini veren çığırtkan ve rahatsız edici bir gürültü kaynağı olarak tanımlamaktadır. Okullardaki gürültünün ikinci ve en önemli denelerinden biri de okul binalarının tasarımında akustik tasarımının ve donanımın kötü ya da hiç olmasıdır. Okul binasında ses yalıtımı olmaması, sınıf ve koridorların ve ses yutucu malzemelerle donatılmamış olması ortamdaki gürültüyü artıran en önemli unsurların başında gelmektedir.

Okulda gürültü kirliliğini fiziksel iyileştirme yaparak kontrol edilmesi konusunda yapılmış proje sayısı oldukça sınırlıdır. Çalışma Antalya İl Merkezi'nde Melahat Faraçlar İlk ve Ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Okulun akustik iyileştirmesi projesi Antalya İş Adamları Derneği [ANSİAD] tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı akustik tedbir alınan bir devlet okulunda gürültü düzeyi, nedenleri, etkileri ve kontrol edilmesine yönelik öğrenci görüşlerini değerlendirmektir. Veri toplama aracı olarak anket ve gözlem formu kullanılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bilindiği gibi tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1998). Tarama modeli kullanılarak ilkokul öğrencilerinin ankete vermiş oldukları cevaplar okullarındaki gürültü düzeyleri hakkındaki mevcut düşüncelerinin tespit edilmesi hakkında bilgi vermiştir. Tarama modeli olaylar arasındaki ilişkileri tespit etmek için kullanılır (Yıldırım, 1966). Çalışmanın örneklemini Antalya iline bağlı bir devlet okuludur. Araştırma toplam 203 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 87 tanesi kız, 117 tanesi erkektir.Araştırmaya beşinci altıncı yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri kabul edilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel veriler kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket ve gözlem formu kullanılmıştır. Anket proje kapsamında geliştirilmiş olan 20 sorudan oluşturulmaktadır. Anket öğrencilerin okullarındaki gürültü düzeyleri ile ilgi mevcut düşüncelerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Anket beşli Likert tipi sorulardan ve açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Anketler SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları grafikler ve tablolar yardımı ile sunulmuştur. Tablo ve frekanslar öğrenci görüşlerinin frekansını göstermektedir. Buna ek olarak okulda yapılan fiziksel iyileştirmeye yönelik yapılan gözlemler sunulacaktır. Gözlemler fiziksel iyileştirmede kullanılan malzemelerin türü sınıf ve koridorlarda çeşitli şekillerde yerleştirme biçimlerini içermektedir. Son olarak sınıf ve koridorlarda öğrencilerin gürültücü davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlara karşı göstermiş oldukları tutum ve tepkilere yönelik yapılan gözlemler kongrede sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenci görüşlerine göre okulun genel gürültü düzeyi, ders ve teneffüs saatlerindeki gürültü düzeyi frekans analizi yüksektir. Öğrencilerin %40.9'u okulun genel gürültü düzeyinin yüksek olduğunu düşünmektedir. Örneğin ders sırasında ve teneffüs saatlerinde oluşan gürültünün düzeyi hakkında öğrencilerin yarısından fazlası yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin teneffüs sırasında koşuşturma, yüksek sesle konuşma, masa ve sıraları çekme, kapıları çekme gibi davranışları önemli gürültü kaynakları arasında sıralanabilir. Öğrencilerin yaklaşık %50'si bu tür davranışların gürültü yarattığını ve bundan rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerden %15'inden fazlası bina içindeki zil sesi ve anonslardan rahatsız olurken diğerleri bunu gürültü kirliliği olarak görmemektedir. Öğrenci görüşlerine göre bina dışı gürültü kaynakları(trafik, inşaat vb.) %40'ını rahatsız etmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu ise teneffüs saatlerinde arkadaşlarını iyi duyabildiklerini ve bu gürültüden rahatsız olmadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde ders sırasında da öğrenciler öğretmenlerini iyi duyabildiklerini ve gürültüden rahatsız olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu maruz kaldıkları gürültü ile derslerindeki başarı ile ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin yaklaşık dörtte biri gürültücü davranışları gördüklerinde öğretmenlerin onları uyardıklarını ifade etmiştir. Okulda gürültünün kontrol edilip edilemeyeceğine ilişkin soruya öğrencilerin yarıya yakını kararsızken, üçte biri de gürültünün kontrol edilemeyeceğini belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okulda gürültü kirliliği, Akustik iyileştirme

Kaynakça

Arı, R., & Saban, H. (1999). Sınıf Yönetimi, Konya: Günay Ofset.

Bilal, F. (2009). Okullarda Akustik Düzenleme ve Gürültü. *Yalıtım Dergisi,* 78, 66-67.

Bulunuz, N. (2014). Noise Pollution in Turkish Elementary Schools: Evaluation of Noise Pollution Awareness and Sensivity Training. *International Journal of Environmental and Science Education*. 9(2), 345-360.

Çelik, V. (2002). *Sınıf yönetimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özbıçakçı, Ş., Çapık, C., Aydoğdu, N., Ersin, F., & Kıssal, A. (2012). Bir Okul Toplumunda Gürültü Düzeyi Tanılaması ve Duyarlılık Eğitimi, *Egitim ve Bilim, 37*(165), 223-236.

Polat, S., & Buluş-Kırıkkaya, E. (2004). Gürültünün Eğitim Öğretim Ortamına Etkileri, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Schlittmeier, S. J., Hellbrück, J., & Klatte, M. (2008). *Does irrelevant music cause an irrelevant sound effect for auditory items?* European Journalof Cognitive Psychology, 20(2): 252-271.

Şentürk, C., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İklimi Arasındaki İlişki, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 29-47.

Tamer, N., Küçükçifçi, S., & Şan, B. (2011). İlköğretim Okullarında Gürültüden Rahatsızlığın Alan Çalışmalarına Bağlı Olarak Saptanması, İTÜ Dergisi, Cilt: 10, Sayı: 2, 169-181.

Taş, S. (2010) Yenilikçi Bir Eğitim Anlayışı: Zilsiz Okul, SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22, ss.207-226.

Treagust, D. F., & Kam, G. (1985). **Noise pollution**-an overlooked issue in the science curriculum. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia, 8* (1), 34-39.

Tüzel, S. (2013). Sinif İçi Gürültünün Öğrencilerin Dinleme Sürecindeki Bilişsel Performansina Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 9(4), 363-378.

Varış, F. (1998). Eğitim Bilimine Giriş, İstanbul: Alkım Yayınları.

(11938) Z Kuşağı Tarım İle Buluşuyor 2: Çocukların Gözünden Günümüz Ve Geleceğin Tarımı

NACİYE SOMUNCU DEMİR GÜLHAN ATAGÜNNUR KOBAL BEKAR [3], DEMET ÇELİK ERTEKİN ŞENAY MURAT DOĞRU PINAR GÜNER [4]

[1] *Abant İzzet Baysal Üniversitesi* *Karadeniz Tarımsal Araştırma Enstitüsü*

[3] *İstanbul Üniversitesi*

Problem Durumu

Suskun kuşak" ya da "kristal çocuklar" olarak da bilinen Z kuşağı, 2000'li yıllarda doğan çocuklar olarak kabul edilmekte ve tamamen teknolojik bir çağda doğduklarından teknoloji ile iç içe yaşadıkları kabul görmektedir (Aydın ve Başol, 2014). Bilgi teknolojilerini çok iyi kullanabilen bu kuşağın beklenti düzeyleri yüksek olup istediği her türlü ürünü hemen almak ve hemen tüketmek sonrasında da yeni tüketim deneyimlerine yönelmek istemektedirler (Altuntuğ, 2012). Türkiye nüfusunun % 17'sini oluşturan ve uzmanlar tarafından derin duygusal olarak nitelendirilen (Adıgüzel ve ark., 2014), henüz çocukluklarını yaşayan bu kuşak; internete hakim, aceleci, yaratıcı, çoklu dikkat ve çoklu karar alma becerilerine sahip, her şeyi çabuk isteyen ve anlık tüketen bir profil çizmektedirler (Altuntuğ, 2012). Türkiye'de bilgisayar kullanma yaşının ortalama 8 olduğu, cep telefonu kullanma yaşının 10'a düştüğü ve her 10 çocuktan 9'unun televizyon izlediği belirlenmiştir. Ayrıca Türkiye'de 6-15 yaş arası çocukların % 60,5'i bilgisayar, % 50,8'i internet ve % 24,3'ü cep telefonu kullanmaktadır (Aksüt ve ark., 2015). Bu veriler durumun ne kadar ciddi olduğunu açıkça göstermektedir. Çocuklara yapılacak en büyük iyilik onları teknolojinin olumsuzluklarından koruyup daha fazla doğa ile iç içe zaman geçireceği fırsatlar sunmaktır. Düzenli olarak açık havada oynama şansı yakalayan çocukların, sadece fiziksel açıdan gelişmedikleri, aynı zamanda hayal güçlerinin daha kuvvetli, daha yaratıcı ve işbirliğine daha yatkın çocuklar oldukları söylenebilir. Doğa temalı sosyal sorumluluk projelerinde çocukların, gördükleri ve öğrendikleri şeyler karşısında hayranlık duydukları, keşfettikçe öğrenmekten daha çok zevk aldıkları, gözlemlediklerini öğretmen, arkadaş ve aileleriyle paylaştıkları görülmektedir. Öğrenmekten zevk alan, heyecan duyan, meraklı, araştırmacı, gözlem yapan, çözümler üretebilen, doğa ve diğer tüm zeka alanlarını aktif şekilde kullanabilen, daha sağlıklı, yaratıcı, stressiz mutlu, çevre ve doğaya önem veren çocuklar yetiştirilmesi sadece çocuk gelişimi için değil aynı zamanda doğal yaşam konusunda da çocuklarda farkındalığın oluşturulması açısından da önemlidir (Atagün, Bekar, Karayel, Ertekin, Doğru, ve Artık, 2016). Toplumumuzda ailesi ile birlikte normal bir gelişim çağı yaşayan çocukların yanı sıra, ebeveynlerinden birisi veya her ikisi de olmayan, ya da olduğu halde çocuklarına bakamayacak durumda olan veya ebeveyn tarafından ihmal edilen çocukların varlığı aşikardır ve bu çocuklar korunmaya muhtaç çocuk kapsamında yer alırlar. Dağılmış aileler ve ortada kalan kimsesiz çocuklar "korunmaya muhtaç çocuk" kavramını ortaya çıkarmıştır. Korunmaya muhtaç çocuklar devlet himayesine alınarak, eğitim öğretim süreçlerinden geçirilmek suretiyle toplumla bütünleşmeleri sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu bilgiler ışığında, korunmaya muhtaç çocukların doğaya ve tarıma yönelik bilişsel, duyuşsal ve psikomotor anlamda gelişimlerini desteklemek, ekip bilinci oluşturarak sosyalleşmelerine yardımcı olmak, algılarını farklı yönlere çekmek amacı ile hazırlanan ve bir TÜBİTAK 4004 projesi ürünü olan bu çalışmada, öğrencilerin yapılan kamp etkinlikleri öncesinde ve sonrasında günümüz ve gelecek tarımına yönelik algılarını zihinlerinde imgeledikleri algıları, çizdikleri resimler yolu ile tespit etmek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, ortaokul öğrencilerinin, görsel ve yazılı doküman özelliği gösteren illüstrasyonlarının, tarım okuryazarlığı kavramı bağlamında incelenmesi amaçlandığından, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yaklaşımına uygun olarak yapılandırılmıştır. Film, video ve görsel malzemelerin, hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizinde, doküman analizin sıklıkla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma dokümanlarının inceleme nesnesini, kamp uygulamaları başlamadan önce ve uygulamalar bitiminde, günümüz ve gelecek tarımına ilişkin çizmiş oldukları resimler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, Samsun Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü bünyesine korunma altına alınmış, farklı ortaokullarda öğrenim görmekte olan, yaşları 11-12 arasında değişen 10 erkek ve 10 kız öğrenciden oluşmaktadır. 7 günlük kamp uygulaması öncesi ve sonrasında elde edilen veriler rüzerinde yorumlayıcı içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yazınsal, sözlü vb. materyaller aracılığı ile biryelerin inanç, değer, tutum ve düşüncelerini dolaylı yoldan ortaya çıkarmayı amaçlayan içerik analizi ile (Fraenkel ve Wallen, 2009), birbirine benzeyen verileri bir araya getirmek ve düzenlemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Elde edilen tüm resimler fikir edinmek amacı ile kodlama öncesinde incelenmiş ve devamında resimlerde yer alan tüm imgeler kod olarak belirlenmiştir. Ortaya çıkan kodlardan yola çıkarak verileri genel olarak açıklayacak belirli kategoriler altında toplayacak temalar bulunmuştur. Bu temaların bulunmasında, Somuncu-Demir ve Bahar (2015)'ın ve Somuncu-Demir (2016)'in Tarım Okuryazarlığı kavramının tanılanması araştırmalarında kullandıkları analiz kategorilerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın, kodlayıcı güvenirliği bakımından tekrarlanabilirliğin sağlanmasında, resimlerin içerdiği imgeler tespit edilirken yardımcı araştırmacıya başvurulmuştur. Araştırmacıların, birbirinden farklı periyodlarda yaptığı kodlama işlemi sonrasında, birinci ve ikinci kodlamalar karşılaştırılarak aralarındaki tutarsızlıklar giderilmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ön uygulamalarda daha çok tarım alanında bahçede gerçekleştirilen dikim ve ekim faaliyetlerine dikkat çekilirken (ev ve yanında bahçe), sebze ve meyve tarlaları en çok çizimi yapılan illüstrasyon olarak göze çarpmaktadır. Öğrenciler sosyal anlamda çizdikleri birey resimlerinde genellikle ağaçtan meyve toplayan, sulama yapan eylemleri resmetmişlerdir. Resimlerde çizilen birey sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Resimlerin genelinde arka fonda doğa bağlamının olması bir bakıma tarım alanının çevre ile iç içe geçmiş yapısını ortaya çıkarır niteliktedir. Günümüzde çevre ekolojisinin tarımdan ayrı bir konuymuş gibi çalışmalara konu olması, agroekosistemlerin ülkemiz eğitim sistemlerinde yeteri kadar anlamlandırılmamış olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Çizimlere sosyolojik boyuttan bakıldığında güneşin tekrarlı bir şekilde kirli olarak nitelendirilen kırmızı-turuncu arasında bir renk ile çizilmesi, çizilen bireylerin sayıca az olması ve orantısız el-ayak uzuvlarına sahip olması özel bir grup olan örneklemin psikolojik olarak birçok sıkıntılarının bulunduğunu gün yüzüne çıkarır niteliktedir. Öğrencilerin son çizimleri incelendiğinde, şaşırtıcı olarak traktörlerin bir tarım teknolojisi olarak çizimlerde yer alması ve biyoçeşitlilik anlamında delta kuşları, manda gibi farklı türde canlıları resmetmeye çalışmaları uygulamaların olumlu olarak değerlendirilebilecek kazanımları arasında yer almaktadır. Son resimlerde, öğrencilerin çizmiş olduğu birey resimlerinde çocukların gülümsüyor olmaları ve mutlu bir yüz ifadesine sahip olmaları, uygulamaların sosyal anlamda çocukların duyuşsal dünyalarını olumlu yönde etkilediği yorumuna varılabilir. Çizimlerde görülen uzun yollar, uygulamaların gerçekleştirildiği Karadeniz Tarımsal Kalkınma Enstitüsünden, Orman Müdürlüğüne yapılan yürüyüş sonrası, öğrencilerin zihinlerinde kalan imgeler olduğu düşünülmektedir. Bu yol güzergâhında sıralı şekilde dizili olan çok yıllık yaşlı denebilecek ağaçlar ile çerçevelenmiş olması resimlere ortaya çıkan betimlemedir.

Anahtar Kelimeler: Tübitak 4004, Tarım, Gıda ve Çevresel Farkındalık, Tarım Okuryazarlığı

Kaynakça

Adıgüzel, O., Batur, H. Z., & Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve y kuşağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1, 19, 165-182.

Altuntuğ, N. (2012). Kuşaktan kuşağa tüketim olgusu ve geleceğin tüketici profili. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 4, 1, 203-212.

Aksüt, M., Onay, T., Çınar, V., & Çelikkanat Erim, A. (2015). Orta Okul Öğrencilerinin Mobil İnternet Kullanımına İlişkin Tutumları. 17.11.2015 tarihinde http://inet-tr.org.tr/inetconf18/bildiri/55.pdf adresinden alınmıştır.

Aydın, G. Ç., & Başol, O. (2014). X ve Y kuşağı: Çalışmanın anlamında bir değişme var mı? Electronic Journal of Vocational Collages, 4, 4, 1-15

Atagün, G., Enstitüsü, K. T. A., Bekar, N. K., Karayel, R., Ertekin, D. Ç., Doğru, Ş. M., & Artık, C. (2016). Z Kuşağı tarımla buluşuyor. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), ISSN: 2146-9199

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). The nature of qualitative research. *How to design and evaluate research in education, seventh edition. Boston: McGraw-Hill*, *420*.

Somuncu Demir, N., & Bahar, M. (2015). 21 Yüzyıl çocuklarının tarım ve gıda algıları üzerine imgesel bir analiz. Sözlü Sunum, 5. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi (ICRE), Edirne, 8-10 Ekim.

Somuncu-Demir, N. (2016). Çok fonksiyonlu tarım okuryazarlığı: Bir model önerisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma.(6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları

(9593) The Analysis of Creative Thinking Abilities, Personality Traits, and Values in Terms of Career Development Content of University Students Who Have Different Vocational Choices

DÜNYA ŞEN AYŞE ESRA ASLAN [1]

[1] *İstanbul Üniversitesi*

Problem Durumu

Career counseling, which is one of the important sub-specialty areas of psychological counseling, is important in terms of concepts such as individual happiness and life satisfaction, as well as the right employment of the human resource at the country level. On a corporate level, it creates positive effects such as prevention of turnover in the organization, low number of personnel in orientation, and increase of specialization. This research is based on the Systems Theory Framework. The Systems Theory Framework, developed by Patton and McMahon (2014), focues on the individual and emphasizes the unique nature of each individual. It is assumed that three basic systems are effective in career development (McMahon, 2011):

The individual system: gender, health, disability, beliefs, personality, self-concept, ethnicity, talent, physical characteristics, age, skills, interests, sexual orientation, values, ability, etc.

The social system: includes peers, family, educational institutions, labor market, groups in society, and the media.

The environmental/social system: includes the geographical position, political decisions, globalization, socio-economic situation, and historical trends (Patton & McMahon, 2014).

Within the scope of this research, the values, personality traits and creative thinking skills of the students from different departments of Istanbul University, which are effective in their career development process, were examined. In the Systems Theory Framework, the values, personality traits and skills are considered in the context of "*individual systems*" (Korkut-Owen and Niles, 2011). Although factors such as interest, value and talent were examined in many researches (Savran, 1993; Ekşi & Otrar, 2001; Burger, 2006), it is seen that the creative thinking skill is ignored in the career process. The base problem of this research is the examination of the effects of individual system elements such as values, personality traits, and creative thinking skills on career development, which are effective in guiding the careers of university students who constitute a group that has determined their fields of profession. In this context, the sub-problems have been defined as follows:

1. How are the terminal and instrumental values of university students studying at different programs scaled based on their ranking judgments?

2. Is there any differentiation between the creative thinking skills, personality traits and values of the university students studying at different programs?

1. Do the creative thinking skills of the students studying at different programs differ according to the undergraduate program?

2. Do the personality traits of the students studying at different programs differ according to the undergraduate program?

Araştırma Yöntemi

The target population of the research is composed of students who are studying in the academic year of 2015-2016 in different departments of Istanbul University with different admission score types (TM, FM, TS, Foreign Language). The sample is composed of total 385 students in the second year of the undergraduate programs in Guidance and Psychological Counseling, Turkish Language Teaching, Social Studies Teaching, Elementary Mathematics Teaching, Business Administration, Arabic Language and Literature, French Language and Literature and Mechanical Engineering departments.

Torance Creative Thinking Test (Aslan 2001; 2004; 2006), Rokeach Value Inventory (Çalışkur & Aslan, 2013), Adjective Check List (Savran, 1993), and demographic information form were used as data collection tools.

As a data analysis method, we used a scaling method based on ranking judgments in analyzing the values of the students. For this purpose, first, a frequency table that expresses the order of the value expressions ranked by each participant was prepared. With the help of the values in the frequency table, the ratio matrix and the normal deviation matrix were obtained by using Microsoft Office Excel program, and the orders of preference of the terminal and instrumental values were determined with the calculated scale values (Turgut & Baykul, 1992).

Mann Whitney-U test was used for two-category variables and Kruskal Wallis-H test for the variables with more than two categories to determine the differentiation between the creative thinking skills, personality traits and values, which was the second problem of the research (Büyüköztürk, Çokluk & Köklü, 2014).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As a result of the analysis of the values of students based on their ranking judgments, the most important terminal values were found to be the family security, afterlife salvation and inner peace; and the most important instrumental values were found to be honesty, independence and rationality.

As a result of examining the differentiation of value preferences in terms of undergraduate programs, in French Language and Literature, differing from other programs, freedom value was ranked among the top three.

The most prominent personality traits of the students in the sample were found to be self-blame, conformity and creative personality. Looking at these traits, the differentiation between the undergraduate programs was found to be significant in terms of creative personality scores.

A significant differentiation was found between the verbal fluency, flexibility and originality dimensions among the creative thinking skills of the students, and the formal norm-based and creative strengths list scores.

Anahtar Kelimeler: creative thinking skills, personality traits, values, university students, career counseling

Kaynakça

Aslan, A. E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünme Testi'nin Türkçe versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *14*, 19-40.

Aslan, A. E. (2004). Torrance tests of creative thinking (form a) nursery age level Turkish version. O. Ramazan, K. Efe, G. Güven (Ed.) İstanbul: Yapa Kültür Yayınları.

Aslan, A. E. & Puccio, G. (2006). Developing and testing a Turkish version of Torrance Tests of Creative Thinking: a study of adults. *Journal of Creative Behavior, 40* (3), 163-178.

Burger, J.M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik.* (15. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çalışkur, A. & Aslan, E. (2013) . Rokeach Değerler Envanteri Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. Balikesir University The Journal of Social Scienc es Institute, *16* (29), 81-105.

Ekşi, H. & Otrar, M. (2001). Lise türleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *1* (1), 109-129.

Korkut-Owen, F. & Niles, S. G. (2011). Yeni yaklaşım ve modeller. B. Yeşilyaprak (Ed.) *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem Akademi.

McMahon, M. (2011). The Systems Theory Framework of career development. *Journal of Employment Counseling*, *48* (4), 170- 172.

Patton, W. & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory connecting theory and practice* (3rd ed.). Rotterdam: Sense Pulishing.

Savran, C. (1993). *Sıfat listesinin Türkiye koşullarına uygun dilsel eşdeğerlilik, geçerlik, güvenirlik ve norm çalışması ve örnek uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Turgut, M. F. & Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

(10221) KARİYER UYUMLULUĞU VE KARİYER İYİMSERLİĞİNİN KARİYER SEÇİMLERİNE BAĞLILIK İLE İLİŞKİSİ

KEMAL ÖZTEMEL [1]

[1] *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Geçmiş yıllara nazaran günümüzde mesleklerin değişmesi ya da yeni ve farklı mesleklerin ortaya çıkması daha sık karşılaşılan bir olgu olarak ortaya çıkmaktadır. Küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve değişen toplumsal algılarla birlikte çalışma dünyasında ortaya çıkan hızlı değişimler bu olgunun nedenleri olarak düşünülebilir (Di Fabio, Palazzeschi, Asulin-Peretz, & Gati, 2013). Bu hızlı değişimler bireylerin mesleki yaşamlarını daha etkin bir şekilde yapılandırmalarını ve çok yönlülük, esneklik ve iyimserlikle birlikte değişiklikleri işleme anlamına gelen mesleki uyumu kazanmalarını gerekli kılmaktadır (Savickas, 2005; Savickas ve diğ., 2009). Bu değişimler aynı zamanda bireylerin kariyerleri konusundaki algılarını ve dolayısıyla karar vermelerini ve kariyer uyumlarını etkilemektedir. Bununla birlikte artık günümüzde bir üretim sistemini vurgulayan endüstri toplumundan bilgiyi temel alarak bilgi teknolojisini vurgulayan topluma doğru gerçekleşen değişim yeni bir kariyer yapısının biçimlendirilmesine yol açmış (Savickas, 2005) ve böylece kariyer uyumluluğu kavramını gündeme getirmiştir.

Kariyer uyumluluğu bireyin mevcut ve yaklaşmakta olan mesleki gelişim görevleri, mesleki geçişler ve kişisel travmalarla başa çıkma kaynakları ve hazırlığı ifade eden psikososyal bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Savickas, 2005). Savickas (2005) kariyer uyumluluğunun *ilgi*, *kontrol*, *merak* ve *güven* olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu ve bu dört boyutun kariyer geleceği ile ilgili tutumları, inançları ve yeterlilikleri içerdiğini belirtmektedir. Bu dört boyut dikkate alındığında kariyer uyumluluğu, bir bireyin çalışma zorluklarını ve taleplerini yönetmeye hazır olmasıyla ve bireyin bunları başarma kapasitesiyle ilgilidir.

Kariyer iyimserliği ise, mümkün olan en iyi sonucu bekleme ya da gelecekteki kariyer gelişiminin en olumlu yönlerini vurgulama ve kariyer planlama görevlerini yerine getirme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Rottinghaus, Day, & Borgen, 2005). Kariyer iyimserliğine sahip bireyler kariyer geleceği ile yoğun bir şekilde ilgilenirler, hayal edilen geleceğe bağlılığı heyecanla sürdürürler ve kariyer başarısı için uygun yolda olduklarını hissederler (McIlveen, Beccaria, & Burton, 2013). Bu anlamda kariyer iyimserliğine sahip bireylerin kariyer seçimlerine bağlılıklarının yüksek olacağı düşünülebilir.

Kariyer seçimlerine bağlılık bireyin seçimleriyle ilgili kendine güvenini, bireyin mesleki geleceğini olumlu bir şekilde anlaması ve potansiyel engellerin farkında olmasını içermektedir. Kariyer seçimlerine bağlılık *mesleki araştırma ve bağlılık* ve *erken karar verme eğilimi* olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Mesleki araştırma ve bağlılık bir seçeneği seçmeden önce farklı kariyer seçeneklerini keşfetmeye açık olmayı; erken karar verme eğilimi ise potansiyel kariyer seçeneklerinin gerçek bir araştırması yapılmaksızın erken bir seçim yapmayı ifade eder (Blustein, Ellis, & Devenis, 1989) Blustein ve arkadaşları (1989) bireylerin kariyer kararlarını nasıl verdiklerini açıklamada çok sayıda araştırma yapılmasına rağmen bireylerin kariyer seçimlerine bağlılıklarıyla ilişkili değişkenlerin neler olduğunu anlama konusundaki araştırmaların yetersiz olduğunu ifade etmektedirler..

Kariyer uyumluluğunun ve kariyer iyimserliğinin mesleki gelişim görevleri ve kişisel sıkıntılarla başa çıkma ve kariyer geleceğine olumlu yaklaşma davranışlarını içerdiği; kariyer bağlılığının da bireyin kariyer gelişimi ile ilgili seçimlerinde kendine güvenini, bireyin mesleki geleceğini olumlu bir şekilde anlaması ve potansiyel engellerin farkında olmasını içerdiği düşüldüğünde kariyer uyumluluğu ile kariyer seçimlerine bağlılığın incelenmesinin yararlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada kariyer seçimlerine bağlılığın boyutları olan mesleki araştırma ve bağlılık ile erken karar verme eğiliminin kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliğini yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, kariyer uyumluluğu ve iyimserliği ile kariyer seçimlerine bağlılık arasındaki ilişkileri inceleyen genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın çalışma grubu Gazi Üniversitesinin farklı fakültelerinde öğrenim gören ve pedagojik formasyona katılan 248 kız, 82 erkek olmak üzere toplam 330 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin yaş ortalaması 22.97 (Ss=2.98) olarak bulunmuştur.

Araştırmada, kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliğini belirlemek için Rottinghaus ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen ve Kalafat (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kariyer Geleceği ölçeği kullanılmıştır. Kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği ve bilgi olmak üzere üç alt boyutu olan ölçeğin kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği alt ölçekleri kullanılmıştır. Kariyer seçimlerine bağlılığı ölçmek için Blustein ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Balın (2008) tarafından uyarlanan ve geçerlilik-güvenirlik çalışması yapılmış olan Kariyer seçimlerine bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca katılımcıların cinsiyet, yaş ve diğer demografik bilgileri belirlemek için kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır.

Veriler SPSS 21 paket programı kullanılarak analizi edilmiştir. Katılımcıların kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliği ile

kariyer seçimlerine bağlılık puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelâsyon Tekniği

uygulanmıştır. Bunun yanı sıra kariyer seçimlerine bağlılığın boyutları olan mesleki araştırma ve bağlılık ile erken karar verme eğiliminin kariyer uyumluluğu ve kariyer iyimserliğini yordayıp yordamadığı çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre; **kariyer uyumluluğu** ile kariyer seçimlerine bağlılık alt ölçeklerinden **mesleki araştırma ve bağlılık** arasında negatif yönlü (r= -.342) anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur (p<.01). **Kariyer uyumluluğu** ile **erken karar verme eğilimi** arasında ise bir ilişki bulunmamıştır (r=-.034, p>.05).

Araştırma sonuçlarına göre; **kariyer iyimserliği** ile kariyer seçimlerine bağlılık alt ölçeklerinden **mesleki araştırma ve bağlılık** arasında negatif yönlü (r= -.593, p<.01), **erken karar verme eğilimi** arasında ise pozitif yönde (r=.130, p>.05) anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Regresyon analizi sonuçlarına göre mesleki araştırma ve bağlılık puanları ve erken karar verme eğilimi puanları, araştırmaya katılan bireylerin kariyer uyumluluğu ölçeğinden aldıkları puanlardaki varyansın %17'sini anlamlı bir şekilde açıklamaktadır.

Regresyon analizi sonuçlarına göre mesleki araştırma ve bağlılık puanları ve erken karar verme eğilimi puanları, araştırmaya katılan bireylerin kariyer iyimserliği ölçeğinden aldıkları puanlardaki varyansın %40'ını anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Kariyer iyimserliği puanları üzerinde erken karar verme eğilimi puanlarının yordama gücü anlamlı bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Kariyer uyumluluğu, kariyer iyimserliği, kariyer seçimlerine bağlılık, kariyer gelişimi

Kaynakça

Balın, E. (2008). *The role of perceived career barriers and gender in predicting commitment to career choices of university students* (Unpublished doctoral dissertation). The Graduate School of Social Sciences, METU, Ankara.

Blustein, D.L., Ellis, M.V., & Devenis, L.E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. Journal of Vocational Behavior, 35, 342-378.

Di Fabio, A., Palazzeschi, L., Asulin-Peretz, L., & Gati, I. (2013). Career indecision versus indecisiveness: Associations with personality traits and emotional intelligence. *Journal of Career Assessment, 21*(1), 42-56. doi:10.1177/1069072712454698

Kalafat, T. (2012). Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL):Türk örneklemi için psikometrik özelliklerinin incelenmesi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4(38), 169-179.

McIlveen, P., Beccaria, G., & Burton, L. J. (2013). Beyond conscientiousness: Career optimism and satisfaction with academic major. Journal of Vocational Behavior, 83(3), 229-236. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2013.05.005

Rottinghaus, P. J., Day, S. & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: a measure of career-related adaptability and optimism. Journal of Career Assessment 13(1): 3-24.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), Career development and counseling: Putting theory and research to work (pp. 42–70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J.,… van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior, 75,* 239-250.

(10412) Mesleki Değerler ile Mesleki Kişilik Tipleri Arasındaki İlişki

GÜRCAN ŞEKER — *Ömer Halisdemir Üniversitesi*

BURHAN ÇAPRİ — *Mersin Üniversitesi*

Problem Durumu

Değerler çeşitli şekillerde ve çeşitli disiplinler tarafından tanımlanmış oldukça kapsamlı bir kavramdır. Bununla birlikte değerler; tutumlar, ihtiyaçlar, normlar, ilgiler ve diğer bireysel özellikler gibi, bireyin topluma uyum sürecini etkileyen psikolojik yapılar olarak da kabul edilmektedir. Donald E.Super ve işe uyum kuramının öncülerinden René Dawis ile Lloyd Lofquist'in insana özgü genel değerleri, iş değerleri formunda, spesifik olarak meslek alanında incelemeye başlamaları ile değerler meslek psikolojisinin konusu olarak çalışılmaya başlanmıştır (Hartung, 2006). Super (1970) mesleki değeri, bir işten elde edilen doyum kaynaklarının birey için taşıdığı önem olarak tanımlarken. Dawis & Lofquist (1984) ise, gizil ya da tanımlanmış ihtiyaçların kavramsallaştırılması olarak görmektedir (Akt. Rounds ve Jin, 2012). 1990'lı yılların ortalarında Brown'un 'değer temelli mesleki gelişim kuramı' ile birlikte, mesleki değer konusuna ilgi artmaya başlamıştır. Ona göre mesleki değer, bir mesleğin sağladıklarından duyulan memnuniyettir (Brown, 2003). Kuzgun'a (2009) göre ise mesleki değer, mesleklerin gerektirdiği görevler ile sağladığı imkânların birey için ne anlam ifade ettiğidir.

İlgi ise, bir faaliyetin özünden elde edilen hoşlanma ve haz alma derecesidir (Kuzgun, 2009). Literatüre genel olarak bakıldığında mesleki ilgi, ilgi kavramının bir boyutu olarak görülmekte ve bir mesleğe ya da o meslekle ilgili etkinlere yönelik olarak bireyin hoşlanma ve o mesleğe yönelme derecesi şeklinde tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2011). Literatürde mesleki ilginin birçok tanımına rastlamak mümkündür. Örneğin, Strong (1960), ilgileri bireyin hoşlandığı ve hoşlanmadığı aktiviteler olarak tanımlarken, Kuder (1977), bireyin tercih etmek istediği aktiviteleri açık bir şekilde belirtmesi olarak tanımlamaktadır. Savickas (2013), ilgilerin çocuğun aile, okul ve çevresinde saygınlık kazanması ve geliştirmesi için önemli rol oynadığını belirtmektedir. Holland(1973), eğer mesleki ilgileri kişiliğin bir ifadesi olarak yorumlarsak, işte ve okuldaki etkinliklerin, hobilerin ve bireyin tercihlerinin de kişiliğin ifadesi olarak görülebileceğini, yani özetle 'mesleki ilginin' kişiliğin başka bir yönü olduğunu ifade etmektedir. Bu bakımdan düşünüldüğünde, ilgi envanterleri aynı zamandan kişilik envanterleri olarak da görülebilir (Akt. Hogan&Blake, 1999). Holland(1997), mesleki ilgileri temsil eden altı kişilik tipi ve bu altı kişilik tipine paralel olarak tanımlanan altı mesleki çevre olduğunu belirtmektedir. Buna bağlı olarak her bir birey, 'Gerçekçi, Araştırmacı, Sanatçı, Sosyal, Girişimci ve Geleneksel' olarak adlandırılan, altı mesleki kişilik tipinden biriyle karakterize edilmektedir.

Literatürde mesleki kişilik tipleri ile değerler arasındaki ilişkiyi inceleyen oldukça az sayıda çalışma olduğu ve bu çalışmaların da ortalama 17 ile 65 yaş arasındaki bireylerle yürütüldüğü görülmektedir (Rounds, 1990; Sagiv, 2002). Ülkemizde ise mesleki değerler ile mesleki kişilik tipleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Buradaki açıklamalardan yola çıkarak bu araştırmada meslek seçimi ve kariyer oluşturma süreci açısından kritik bir öneme sahip olan lise çağındaki öğrencilerin mesleki değerleri ile mesleki kişilik tipleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmanın, yükseköğretim programlarını tercih etme aşamasında olan öğrencilerin mesleki değerleri ve bu değerlerin mesleki kişilik tipleri ile ilişkisinin ortaya konulması, mesleki kişilik tipleri ile mesleki değerler arasındaki ilişkiyi inceleyen ilk çalışmalardan biri olması ve konu ile ilgili yapılacak olan yeni çalışmalara katkılar sunabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, lise öğrencilerinin mesleki değerleri ile mesleki kişilik tipleri arasında ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel modelde tasarlanmıştır. Araştırma evrenini, Niğde il merkezinde yer alan lise son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada küme örnekleme yöntemi kullanılarak okullar Anadolu Liseleri ve Meslek Liseleri olarak iki gruba ayrılmıştır. Bu iki gruptan üçü Anadolu Lisesi, diğer üçü Meslek Lisesi olmak üzere altı lise seçkisiz olarak belirlenmiş ve bu liselerde eğitim gören son sınıf öğrencilerinden tesadüfi olarak seçilen öğrencilerden veriler toplanmıştır. Veriler 2016 Ekim-Kasım aylarında toplanmış ve hatalı ya da eksik doldurulan formlar elendikten sonra 497 adet ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma kapsamında Kişisel Bilgi Formu, Mesleki Değer Envanteri ve Mesleki Kişilik Tipleri Envanteri kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde SPSS 23.0 programından yararlanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni mesleki değerler, bağımsız değişkeni mesleki kişilik tipleridir. Veri analizinde öncelikle veri girişleri ve eksik veriler kontrol edilmiştir. Veri girişlerinde bir yanlışlık olmadığı görülmüştür. Daha sonra eksik veriler kontrol edilmiş ve % 5'i geçen eksik veri olmadığı gözlenmiştir. Kanonik korelasyona geçmeden önce örneklem büyüklüğünün yeterliği kontrol edilmiş ve örneklem büyüklüğüne ilişkin varsayımın (değişken x 20) karşılandığı görülmüştür. Daha sonra veriler z puanlarına dönüştürülmüş ve z puanlarının kontrolü sonrası uç değerlerde bulunan veriler silinmiş ve bundan sonraki analizler 485 veri üzerinde yürütülmüştür. Çok değişkenli uç değerler mahalanobis uzaklık testi ile kontrol edilmiş ve çok değişkenli uç değerlerin olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte doğrusallık, normallik ve eşvaryanslılık varsayımları kontrol edilmiş ve veri setinde varsayımların karşılandığı görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Veri setinde birden fazla bağımlı ve birden fazla bağımsız değişkenin olmasından dolayı kanonik korelasyon analizi yapılmıştır. Birinci set (bağımsız değişken) mesleki kişilik tiplerinden oluşurken diğer set (bağımlı değişken) mesleki

değerlerden oluşmaktadır. Analiz sonucunda 6 tane kanonik fonksiyon elde edilmiştir (=.67, .54, .32, .18, .11, .10 sırayla). Modelin tamamı değerlendirildiğinde [Wilks' λ= .33, F(54, 2401.1) =10.81, p<.001] modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Modeldeki her bir kanonik fonksiyonun anlamlılığı ayrı ayrı incelendiğinde 3 kanonik fonksiyonun anlamlı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda birinci kanonik değişken çifti değerlendirildiğinde; sosyal kişilik tipi yüksek, gerçekçi ve girişimci kişilik tipi düşük olanlar, iş sağlığı, yardım ve ekip çalışması mesleki değerlerine önem verirken fiziksel özellliklerin kullanımı değerine önem vermemektedir. İkinci kanonik değişken çifti değerlendirildiğinde; gerçekçi ve araştırmacı kişilik tipleri yüksek olanlar fiziksel özelliklerin kullanımı ve yaratıcılık değerlerine önem vermektedirler. Üçüncü kanonik değişken çifti değerlendirildiğinde; geleneksel ve sanatçı kişilik tipi yüksek olanların iş sağlığı ve kazanç mesleki değerlerini önemsediklerini görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Meslek, Mesleki Değer, Mesleki Kişilik Tipleri

Kaynakça

Brown, D. (2003). *Career Information, Career Counseling and Career Development.* ABD: Pearson Education, Inc.

Hartung, P. J. (2006).Values. In J.H. Greenhause & G. A. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of Career Development.* (843-846). London: Sage Publications.

Hogan, R., & Blake, R. (1999). John Holland's vocational typology and personality theory. *Journal of Vocational Behavior*, *55*(1), 41-56.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choice: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

Kuder GF. (1977). *Activity interests and occupational choice*. Chicago: Science Research Associates.

Kuzgun, Y. (2009). *Meslek rehberliği ve danışmanlığına giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Rounds, J. B. (1990). The comparative and combined utility of work value and interest data in career counseling with adults. *Journal of Vocational Behavior*, *37*(1), 32-45.

Rounds, J. & Jin, J. (2012). Nature, importance, and assessment of needs and values. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 417-448.

Sagiv, L. (2002). Vocational interests and basic values. *Journal of Career Assessment*, *10*(2), 233-257.

Savickas, M.L. (2013). Career Construction Theory and Practice. Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.). (2013). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. John Wiley & Sons.

Strong EK, Jr. (1960). An 18-year longitudinal report on interests. In Layton WL (Ed.), The strong vocational interest blank: Research and uses. Minneapolis: University of Minnesota Press

Yılmaz, O. (2011). *Mesleki İlgi Envanterinin Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

(11022) Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlık ve Kariyer İyimserliği Düzeylerinin İncelenmesi

DİLEK AVCI OLCAY YILMAZ TÜRKAN DOĞAN [1]

[1] *Hacettepe Üniversitesi* *Ufuk Üniversitesi*

Problem Durumu

Kariyer geçişlerinin son derece çok sayıda ve sık olduğu günümüzde başarılı bir kariyer gelişiminin desteklenmesi de oldukça önemli hale gelmiştir (Spurk vd., 2015). Bireylerin kariyer gelişimlerindeki bu ani değişimlere uyumu ise duygusal sağlığın korunmasında etkili olabilmektedir (Griffin ve Hesketh, 2003). Duygusal sağlığın korunması ile kariyer geçişleri arasındaki bu ilişki alanyazında psikolojik sağlamlık ve kariyer geçişlerine ilişkin kavramları konu edinen araştırmalara olan ihtiyacı da gözler önüne sermektedir.

Psikolojik sağlamlık, kişinin olumsuz koşulların üstesinden başarıyla gelebilme ve yeni duruma uyum sağlayabilme yeteneğidir (Doğan, 2015). Alanyazın incelendiğinde psikolojik sağlamlık kavramının çeşitli tanımlarında bazı ortak noktaların vurgulandığı gözlenmektedir. Bu ortak noktalar; risk, olumlu uyum gösterme, baş etme, yeterlik ile koruyucu faktörlerdir (Gizir ve Aydın, 2006). Ahern ve diğerleri (2006) de psikolojik sağlamlıkla ilgili ölçülen yapıların; destekleyici koruyucu faktörleri, stresle başa çıkabilme becerisi, kendini toparlama davranışları gibi kavramları içerdiğini belirtmişlerdir.

Bireylerin tüm yaşamlarını gözeten psikolojik sağlamlıkla ilgili anılan kavramlar, kariyer gelişimini etkileyen kariyer iyimserliği yapısı ile örtüşür gibi görünmektedir. Kalafat'ın (2012) da belirttiği gibi birçok çalışma meslek ve iş yaşamındaki problemlerle başa çıkma konusunda pozitif kişilik özellikleri ile öz-yönetim becerilerinin önemine vurgu yapmaktadır. Kariyer iyimserliği, hedeflerin ulaşılabilirliğine yönelik olumlu beklentileri açıklayan bir kavramdır ve olumlu bir psikolojik kaynak olarak yorumlanır. Kariyer iyimserliği bireyin kariyer gelişimi ile ilgili hep olumlu sonuçlar elde edeceği beklentisi içinde olması ya da olayların en olumlu yönlerine vurgu yapması ve kariyer planlama sürecinde kendini rahat hissetmesidir. Kariyer iyimserliğinde artış bireyin öznel kariyer başarısı ile yakından ilgilidir. Yani birey belirli bir konuda başarı gösterdikçe kariyer iyimserliğinde de artış görünmektedir (Rottinghaus vd., 2005; Spurk vd., 2015). Psikolojik sağlamlık ve kariyer iyimserliğini açıklayan bu çalışmalar ışığında, her iki kavramın içerikleri göz önüne alınarak birbirleri ile ilintili olması beklenebilir.

Liseden üniversite yaşamına geçiş, eğitim alanının seçilmesi ve dolayısı ile meslek yaşantısının şekillendirilmesi açısından önemli kariyer geçişlerinden biri olarak düşünülebilir. Arnett (2000), ergenin iş, duygusal ilişki ve dünya görüşü olmak üzere üç temel alanda denemelerde bulunduğunu ve bu denemelerin "beliren yetişkinlik" (emerging adulthood) döneminde yoğunluk kazandığını ifade etmiştir. Beliren yetişkinliğin, ergenlik ve genç yetişkinlik arasında kendine özgü özellikleri olan ve hem ergenlikten, hem de genç yetişkinlikten farklı bir gelişim dönemi olduğu öne sürülmektedir. Bu dönem, kendisinden önce gelen ergenlikten ve kendisinden sonra gelen genç yetişkinlikten ilişki, iş ve dünya görüşü olmak üzere kimlik keşfi konusunda üç temel boyutta farklılaşmaktadır (Arnett,2000). Bir diğer ifadeyle bu dönemdeki öğrencilerle yapılan çalışmaların öğrencilerin kariyer gelişimlerinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bu bakış açısı ile, beliren yetişkinlik döneminde olan üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıklarının ve kariyer iyimserliklerinin birlikte ele alınması öğrencilerin kariyer gelişimleri ile ilgili önemli çıkarımlar ortaya konulmasına yardımcı olabilecektir. Ancak alan yazın incelendiğinde bu kavramların birlikte ele alındığı yeteri kadar çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlıkları ile kariyer iyimserliği düzeyleri belirlenerek, psikolojik sağlamlık ile kariyer iyimserliği arasındaki ilişki incelenecektir. Bununla birlikte kariyer iyimserliği düzeylerini kariyer gelişimi açısından önemli olabilecek cinsiyet, yaş, sınıf, mezun olduğu lise türü, yaşamını geçirdiği yerleşim yeri, algılanan anne tutumu, algılanan baba tutumu ve lise yaşantısı yeterlik algısı gibi değişkenlere göre incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Hacettepe Üniversitesi'nde çeşitli programlarda öğrenim gören 213 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Bağımsız değişkenlere ilişkin verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeylerine ilişkin verilerin toplanmasında Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (Doğan, 2015), kariyer iyimserliği düzeylerine ilişkin verilerin toplanmasında Kariyer Geleceği Ölçeği (Kalafat, 2012) kullanılmıştır. Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ), bireylerin psikolojik sağlamlık düzeylerini ölçmek üzere Doğan (2015) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 6 maddeden oluşmakta ve 5'li likert tipi ölçektir. Ölçeğin psikometrik özellikleri iç tutarlık, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağıntılı geçerlik yöntemleri ile incelenmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucu, ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. KPSÖ'ye ilişkin iç tutarlık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlik bağlamında ise, KPSÖ ile Oxford Mutluluk Ölçeği, Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Connor Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği arasında pozitif yönde ilişkiler bulunmuştur.

Bireylerde pozitif kariyer planlama tutumlarını değerlendirmek amacıyla Rottinghaus, Day ve Borgen (2005) tarafından geliştirilen Kariyer Geleceği Ölçeği'nin (KARGEL) ise Kalafat (2012) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçek, kariyer uyumluluğu (KU), kariyer iyimserliği (Kİ) ve iş piyasalarına ilişkin algılanan bilgi (AB) adı verilen üç alt boyuttan ve 25

maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık analizleri sonucu elde edilen değerler KU için 0.83 Kİ için 0.82, AB alt boyutu için 0.62 ve toplamda 0.88'dir.

Verilerin analizinde psikolojik sağlamlılık ve kariyer iyimserliği arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Diğer taraftan betimsel istatistik yöntemlerinden t-testi ile Tek Faktörlü Varyans Analizinden (ANOVA) de yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bu aşamaya kadar toplanan verilerinin analizi sonucunda katılımcıların; sınıf düzeyine göre kariyer iyimserliği arasında anlamlı ilişki ($p < .05$) bulunmuştur. Bulgulara göre; katılımcıların kariyer iyimserliği puanı ikinci sınıfta en yüksek (χ =44,00), hazırlık sınıfında en düşük bulunmuştur (χ= 22,00). Katılımcıların yaşadıkları yere ve lise eğitimi yeterlik algısına göre psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında da anlamlı ilişki ($p < .05$) bulunmuştur. Kasaba/Beldede yaşayan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri yüksek iken (χ=27,00); büyük şehirlerde yaşayan öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri görece düşük (χ=17,59) olarak bulunmuştur. Ayrıca katılımcıların lise eğitimi yeterlik algısı arttıkça psikolojik sağlamlık düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Araştırmanın veri toplama ve analizi aşamasının tamamlanması ile bulgular güncellenecektir. Özellikle alanyazındaki açıklama ve araştırmalara paralel şekilde psikolojik sağlamlık düzeylerinin bireylerin kariyer iyimserliklerini artırması önermesi araştırılan hipotezlerden biridir.

Anahtar Kelimeler: Kariyer Gelişimi, Kariyer İyimserliği, Psikolojik Sağlamlık

Kaynakça

Ahern, N. R., Kiehl, E. M., Lou Sole, M., & Byers, J. (2006). A review of instruments measuring resilience. *Issues in comprehensive Pediatric nursing*, *29*(2), 103-125.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, *55*(5), 469.

Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *3*(1), 93-102.

Gizir, C. A., & AYDIN, G. (2006). Psikolojik Sağlamlık ve Ergen Gelişim Ölçeği'nin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(26), 87-99.

Griffin, B., & Hesketh, B. (2003). Adaptable behaviours for successful work and career adjustment. *Australian Journal of psychology*, *55*(2), 65-73.

Kalafat, T. (2012). Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL): Türk örneklemi için psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(38).

Rottinghaus, P. J., Day, S. X., & Borgen, F. H. (2005). The Career Futures Inventory: A measure of career-related adaptability and optimism. *Journal of Career Assessment*, *13*(1), 3-24.

Spurk, D., Kauffeld, S., Barthauer, L., & Heinemann, N. S. (2015). Fostering networking behavior, career planning and optimism, and subjective career success: An intervention study. *Journal of vocational behavior*, *87*, 134-144.

(10339) Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sorgulamaya Dayalı Öğrenme Ortamında Öğretime Yönelik İnançlarına İlişkin Bir İnceleme

BURAK FEYZİOĞLU [1]

[1] *Adnan Menderes Ünv*

Problem Durumu

Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile öğrenciler, sorgulama becerilerine doğal dünya hakkında sorular sorarak ve daha sonra bu soruları cevaplamak için kanıt arayarak odaklanırlar. Soru sorma, hipotez kurma, araştırmayı tasarlama ve kanıtlara dayalı sonuç geliştirme kabiliyeti tüm öğrencilere 21. yüzyılda yer alması gerekecek problem çözme, iletişim ve düşünme becerilerini sağlar (Cuevas et al., 2005). Sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı ile öğrenciler sadece sorgulama becerisi kazanmazlar. Aynı zamanda fen kavram, ilke ve teorilerini de anlamı bir şekilde öğrenmiş olurlar (Abd-El-Khalick et. Al., 2004).

Ülkemizde fen dersi programı 2005 yılında köklü değişime uğramıştır. 2013 yılında tekrar yenilenen ve 2017 yılında da tekrar yenilenmesi gündeme gelen programların araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını temel aldıkları belirtilmiştir (MEB, 2013, 2017). Programda hedeflenen reform hareketlerinin büyük ölçüde başarılı olması ders programlarının uygulanmasında anahtar bir role sahip öğretmen ve öğretmen adaylarına bağlıdır (Akkuş 2013). Programda hedeflenen çıktılara ulaşılmasında öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretime yönelik inançları oldukça önemli rol oynamaktadır. Çünkü bu inançlar öğretmenin dersinde kullandığı yöntem teknik ve stratejinin belirleyicisi olacaktır.

Öğretmen adaylarının öğretime yönelik inançları kendi öğrenme ortamından getirdikleri modeller, aldıkları eğitimin içeriği ve deneyimleriyle şekillenecektir. Bu durum sadece eğitim sürecinde öğrenme yaşantılarını değil aynı zamanda mezun olduklarında bir öğretmen olarak sınıftaki uygulamalarına da yansımaktadır (Akkuş 2013; Thomas ve Pederson 2003).

Bireylerin inançlarını ölçmenin kolay olmadığını belirten Aldemir ve Sezer (2009), inancı bireyin bir konuyla ilgili imajlarını belirleyerek tayin edilebileceğini belirtmiştir. Thomas, Pedersen ve Finson (2001) bireylerin öğretime yönelik inançlarını geliştirdikleri Fen Öğretmeni Çizim Testi-Kontrol Listesi (FÖÇT-KL, Draw-A-Science-Teacher-Test Checklist) ile tayin etmeye çalışmışlardır. Çizilen modeller, öğretmen merkezli (açıklayıcı), hem öğretmen hem de öğrenci merkezli (kavramsal) ve öğrenci merkezli (araştırmacı) olmak üzere üç kategoride tanımlanmıştır (Tatar, Yıldız-Feyzioğlu, Buldur ve Akpınar 2012).

Öğretmen adaylarının eğitimlerinin başlangıcında inançlarının farkına varılması ve eğitim sürecinde bunların düzenlenmesi ve değiştirilmesi programda hedeflenen çıktıların ediniminde önem taşımaktadır. Sorgulamaya dayalı yaklaşımı temel alan bir programın uygulanmasının beklendiği öğretmen adayının da bu yaklaşıma uygun inançlar geliştirmesi gerekmektedir. Bu inançların gelişimi öğrenimi süresince içinde yer aldığı öğrenme ortamlarıyla gerçekleşecektir. Analitik kimya dersi de bu öğrenme ortamlarından birisi olarak düşünülebilir. Çünkü sorgulamaya dayalı öğrenme analitik kimyanın doğasına uygun bir yaklaşımdır (Green, Elliott ve Cummins, 2004; Wenzel, 2001). Bu ders endüstrinin, tıbbın ve fen bilimlerinin her alanında kullanılan nitel (kalitatif) ve nicel (kantitatif) analizleri içermektedir. Analitik kimyacının analize geçmeden önce neyi niçin analiz edeceğine karar vermesi gerekir. Analizi edilecek numunenin uygun biçimde alınması, analiz için uygun yöntemin seçilmesi ve uygulanması, analiz sonucunun yorumlanması ve sunulması analitik kimyacının kullandığı sorgulama becerileridir (Skoog, West, Holler ve Crouch, 2014).

Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının sorgulamaya dayalı analitik kimya uygulamalarının yapıldığı öğrenme ortamında öğretime yönelik inançlarındaki değişimi izlemektir.

Araştırma Yöntemi

Öğretime yönelik inançlar örnek olay çalışmasıyla incelenmiştir. Analitik kimya dersini alan 38 öğretmen adayına 5E modeline ve Tahmin Gözlem Açıklama (TGA) stratejisine göre hazırlanan etkinlikler 11 hafta (4 saat/hafta + 2 saat rehberlik) süresince uygulanmıştır. Dersin giriş aşamasında (1 saat) problem durumu verilerek tartışma ortamında problemin belirlenmesi ve çözümüne yönelik görüşler alınmıştır. Laboratuvar ortamına hazırlanmaları için bir hafta süre verilmiş bu süreçte tasarladıkları deneylere ilişkin rehberlik yapılmıştır (2 saat). Ders saatinde gruplar tasarladıkları deneylere yönelik düzeneklerini hazırlamışlar, deneylerini yaparak hipotezlerini test etmişlerdir (1,5 saat). Dersin sonunda gruplardan araştırma sonuçlarını açıklamaları istenmiş, grupların sonuçları birbirleriyle ve kuramsal bilgiyle tartışma ortamında karşılaştırılmıştır (1 saat). Dersin son yarım saatinde bir sonraki etkinliğin problem durumu verilmiştir.

Uygulamaya katılan öğretmen adaylarına Fen Öğretmeni Çizim Testi-Kontrol Listesi öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Ayrıca her iki sınıftan çizim öntestine göre seçilen toplam 6 öğrencinin (araştırmacı, açıklayıcı ve kavramsal) 11 haftalık süreçte fen öğretimine yönelik inançları bu öğrencilerle yapılan ön, ara ve son görüşmelerle ve her etkinlik sonunda hazırladıkları yansıtıcı günlüklerin analizi ile tayin edilmiştir. Öğrenciler, çizim testinden elde edilen verilere göre açıklayıcı, kavramsal ve araştırmacı olarak sınıflandırılmışlardır. Bu sınıflandırma seçilen öğrencilerle yapılan görüşmelerin ve yansıtıcı günlüklerin analizinde de kullanılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler ve yansıtıcı günlüklerin analizi araştırmacı tarafından birer hafta arayla tekrarlanmış ve yapılan değerlendirmeler arasındaki uyum indeksine bakılmıştır. Birer hafta arayla yapılan

değerlendirmelerde öğrencilerin % 90 oranında aynı kategoride yer aldığı görülmüştür. Araştırmacı tarafından yapılan bu değerlendirmeler ayrıca iki uzman tarafından (fen eğitimi uzmanı) da incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulamanın yapıldığı sınıfta öğretmen adaylarının Fen Öğretmeni Çizim Testinden elde ettikleri puanlar öntestten sonteste

son test lehine anlamlı farklılık göstermiştir (Δ= 4.97; $p<0.01$). Öntest puanına göre "açıklayıcı" sınıfında olan 26 öğretmen adayından uygulama sonucunda 13'ü "araştırmacı", 10'u "kavramsal" düzeyde sınıflandırılmıştır. Öğrencilerden 3'ünün inancında değişim gerçekleşmemiştir. Öntest puanına göre "kavramsal" sınıfında olan 7 öğretmen adayından uygulama sonucunda 4'ü "araştırmacı" olarak sınıflandırılmıştır. Öğrencilerden 3'ünün inancında değişim gerçekleşmemiştir. Uygulamaya "araştırmacı" olarak başlayan 5 öğrencinin 3'nün inancında değişim gerçekleşmemiştir. Bir öğrencinin inancı kavramsal, diğerinin ise açıklayıcı olarak değişim göstermiştir. Öğretmen adaylarının öğretime yönelik inançlarındaki değişimi derinlemesine incelenmiş ve her öğretmen adayının inançlarındaki değişim her etkinlik için raporlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sorgulamaya dayalı laboratuvar yaklaşımı, öğretime yönelik inanç, zihinsel modeller, öğretmen adayları

Kaynakça

Abd-El-Khalick, F., Boujaoude, S., Duschl, R., Lederman, N.G., Mamlok-Naaman, R., Hofstein, A., Niaz, M., Treagust, D., & Tuan, H. L. (2004). Inquiry in science education: International perspectives. *Science Education*, 88, 397-419.

Akkus, H. (2013). Pre-service secondary science teachers' images about themselves as science teachers. *Journal of Baltic Science Education*, *12*(2), 249-260.

Avcı, A. (2008). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kendi çizimlerinden fen dersi öğretmenine yönelik algıları ile fen öğretimi öz yeterlik inançları arasındaki ilişki* (Doctoral dissertation, Ege Üniversitesi).

Cuevas, P., Lee, O., Hart, J., & Deaktor, R. (2005). Improving science inquiry with elementary students of diverse backgrounds. *Journal of Research in Science Teaching*, *42*(3), 337-357.

Cummins, R. H., Green, W. J., & Elliott, C. (2004). " Prompted" Inquiry-Based Learning in the Introductory Chemistry Laboratory. *J. Chem. Educ*, *81*(2), 239.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Fen Bilimleri Dersi (3,4,5,6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Skoog, D. A., West, D. M., Holler, F. J., & Crouch, S. R. (2014). Fundamentals of Analytical Chemistry (Brooks/Cole, Belmont, CA).

Tatar, N., Yıldız Feyzioglu, E., Buldur, S., & Akpinar, E. (2012). Pre-Service Science Teachers' Mental Models about Science Teaching. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(4), 2934-2940.

Thomas, J. A., & Pedersen, J. E. (2003). Reforming elementary science teacher preparation: What about extant teaching beliefs?. *School Science and Mathematics*, *103*(7), 319-330.

Wenzel, T. J. (2001). The Influence of Modern Instrumentation on the Analytical and General Chemistry Curriculum at Bates College. *J. Chem. Educ*, *78*(9), 1164.

(10348) 9. Sınıf "Kimyasal Türler Arasındaki Etkileşimler" Ünitesinin "Kimyasal ve Fiziksel Değişimler" Bölümünün Laboratuvar Yöntemiyle ve Geleneksel Öğretim Yöntemiyle İşlenmesinin Öğrenci Başarısına ve Kimya Dersine Yönelik Tutumlarına Etkilerinin İncelenmesi

ÖZGE GÖKTÜRK **GÜN BİNZET** **ÖNDER SÜNBÜL**

Milli Eğitim *Mersin Üniversitesi*

Problem Durumu

Fen bilimleri, doğada gerçekleşen olayları ve gerçekleşmemiş ancak gerçekleşmesi beklenilen olayları bir plan doğrultusunda inceleme çabası olarak tanımlanabilir. Bilgi çağını yaşadığımız bu dönemde eğitim sistemimizin amacı, bilgiyi hazır olarak öğrenenlere sunmaktan ziyade onlara bilgiye ulaşma yeteneği kazandırmak olmalıdır. Bu da ezberin bir kenara bırakılıp, bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması ile gerçekleştirilecektir. Bu becerilerin kazandırılmasını sağlayacak en önemli derslerden biri ise ilk ve orta öğretim müfredatında bulunan fen bilimleri dersidir (Korkmaz ve Kaptan, 2001). Kimya çerçevesinde yapılan araştırmalarda genellikle soyut konular üzerinde yoğunlaşılmıştır. Öğrenenin soyut temel kavramları öğrenebilmesi için aslında belirli bir sıra izlemesi gerekmektedir ve bu sıra şu şekilde verilebilir:

- Öğrenen ön bilgiye sahip olmalıdır.
- Öğrenen soyut düşünebilmesini sağlayacak mantıksal düşünme yeteneğine sahip olmalıdır.
- Öğrenen ortaya çıkan probleme çözüm yolları arayabilmek için bilimsel işlem becerisine sahip olmalıdır.
- Derste konu öğrenenin kavramları öğrenebilmesini destekleyecek bir öğrenme yaklaşımı ile verilmelidir.

Eğitimciler, bu basamaklar doğrultusunda öğreneni öğrenme süreci içerisine katacak yaklaşımlara yönelmişlerdir (Kadayıfçı, 2001). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenen kişilerin birbirleri ile karşılaştırılması yerine onları grup içerisinde birey olarak görüp her türlü problem ile karşı karşıya getirmek esastır (Atasoy, Genç, Kadayıfçı ve Akkuş, 2007). Öğrenen merkezli bir yaklaşım olan yapılandırmacılığın kapsadığı en önemli yöntemlerden ve öğretimlerden biri de laboratuvar destekli öğretimdir. Deney uygulamaları, öğrenenler için doğrudan elde edinilen bilgi kaynağını oluşturmaktadır (Ünal, 2010). Araştırma ve gelişmenin ilerlediği çağımızda laboratuvar yöntemi sadece fen bilimleri derslerinde kullanılmakta sınırlı kalmamış ve sosyal bilimler derslerinde de kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntem ile öğrenenler analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilimsel süreç becerilerini kullanarak öğrenmekte ve aynı zamanda gözlem yeteneklerini de artırmaktadırlar. Bu bağlamda laboratuvar yöntemini kullanmanın faydaları aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Öğrenen bilgi edinme sürecinin tamamen içerisinde bulunur.
- Birçok duyunun aktif olarak kullanılabilmesi öğrenmeyi kalıcı ve etkin hale getirir.
- Öğrenen bilgiyi kendi başına keşfeder.
- Öğretimin bireyselleştirilmesini sağlar.
- Bilimsel bilginin uyanmasını sağlar.
- Araştırmaya ve merak duygusuna teşvik eder.
- Yaratıcı düşünceyi geliştirir.
- El becerilerini geliştirir.
- İdare ve düzenleme kabiliyeti kazandırır (Ergün ve Özdaş, 1997).

Laboratuvar kullanımı hem öğretmenlere hem de öğrencilere sözlü eğitim kullanılması yerine uygulama eğitimi olması sebebiyle kalıcılık ve öğreticilik kazandırır. Örneğin laboratuvar uygulaması esnasında çeşitli hatalarla karşılaşmak ve bunların ortadan kaldırılması için çalışmak deneyimi artırır (Can, 2007).

Yerli alanyazın taramasında laboratuvar yönteminin kimya derslerinde yeterince kullanılmadığı, laboratuvar yönteminin kullanıldığı çalışmaların da az miktarda olduğu, özellikle de öğrencilerin laboratuvara girmeye teşvik edilmediği görülmüştür. Bu çalışmalar ışığında, fen eğitiminin alt dalı olan kimya eğitiminin ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin soyut konuları algılaması ve hayatı anlamlandırması açısından kimyanın önemli olduğu düşünülürse öğrencilerin kimya dersini ve kimyasal olayları laboratuvar çalışmalarındaki deneyler yardımı ile somutlaştırması için dersi anlamasının ve derse yönelik tutumunun olumlu yönde değiştirilmesi gerekmektedir. Alan yazında laboratuvar yönteminin kullanılmasında bir boşluk olduğu belirlenmiş ve bu çalışma ile literatürdeki bu boşluğun doldurulması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda, ortaöğretim laboratuvar yönteminin kullanılmasının geleneksel yöntem kullanılmasına kıyasla kimya dersi akademik başarısına ve derse yönelik tutumuna olan etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda çalışmanın 2 ana problemi bulunmaktadır;

1. Ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin Kimya dersinde "Kimyasal Türler Arası Etkileşimler" Ünitesinin "Fiziksel ve Kimyasal Değişimler" bölümünün "Fiziksel ve Kimyasal Değişimler" ve "Tepkime Denklemleri" konularının öğretilmesinde laboratuvar yöntemi kullanılan grup ile geleneksel yöntem kullanılan grubun kimya dersi akademik başarı ortalamaları arasında manidar bir fark var mıdır?

2. Ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerinin Kimya dersinde "Kimyasal Türler Arası Etkileşimler" Ünitesinin "Fiziksel ve Kimyasal Değişimler" bölümünün "Fiziksel ve Kimyasal Değişimler" ve "Tepkime Denklemleri" konularının öğretilmesinde laboratuvar yönteminin kullanılmasının geleneksel yöntem kullanılmasına kıyasla kimya dersine yönelik tutumu nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, Milli Eğitimin ortaöğretim kurumunda 9. sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrencilerin ²Kimyasal Türler Arası Etkileşimler² ünitesindeki akademik başarı düzeylerine ve kimya dersine karşı tutumlarına laboratuvar yönteminin etkisini geleneksel öğretim yönteminin etkisiyle karşılaştırılarak araştırılmıştır. Araştırma katılımcı grubunu belirlemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Gaziantep İli, Şehitkâmil ilçesi Arif Nihat Asya Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören olan 9 farklı şubede bulunan öğrencilere ön test uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda birbirine denk başarıya sahip olduğu belirlenen dört farklı şubede bulunan 124 tane 9. sınıf öğrencisi bu araştırmanın katılımcı grubunu oluşturmuştur. Yapılan ön test sonuçlarına göre bu 4 farklı şube rastgele olarak iki deney ve iki kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma nicel verilerin toplandığı, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiş bir çalışmadır. Veri toplama aracı olarak ''Kimyasal Türler Arası Etkileşimler Ünitesi Başarı Testi, (KTAEÜ-BT)'' ve ''Kimya Dersi Tutum Ölçeği, (KDTÖ)'' kullanılmıştır. KTAEÜ-BT, öğrencilerin ''Kimyasal Türler Arası Etkileşimler'' ünitesinde yer alan konulara yönelik bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. KTAEÜ-BT'nin pilot uygulaması TEOG sonuçları göz önünde bulundurularak seçilen üç farklı ortaöğretim okulundaki 9. ve 10. sınıflarda öğrenim göre 250 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonuçları göz önünde bulundurularak başarı testinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve çalışmada uygulanacak şekilde geliştirilmiştir. Kan ve Akbaş (2005) tarafından hazırlanan KDTÖ, gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Test sonuçları SPSS-20 paket programı yardımıyla yapılmıştır. Laboratuvar yönteminin kimya dersinde kullanılmasının öğrencilerin kimya dersi başarıları ve kimya dersine yönelik tutumları üzerine etkisi değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma için belirlenen KTAEÜ-BT ve KDTÖ testleri ön test olarak deney ve kontrol gruplarına uygulandıktan sonra değerlendirildiğinde bu gruplar arasında bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ise; laboratuvar yöntemi ile eğitim gören deney grupları ile geleneksel yönteme göre eğitim gören kontrol grupları arasında KTAEÜ-BT son test puanları açısından deney grupları lehine anlamlı düzeyde bir farklılık elde edilmiştir. Ayrıca araştırmamızın ikinci problemini oluşturan kimya dersine yönelik tutumlarda da KDTÖ son test puanlarına göre deney grupları lehinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu durum laboratuvar yöntemi uygulaması yapılarak ders işlendiği zaman öğrencilerin ders akademik başarılarının ve derse yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilebildiği sonucunu ortaya çıkarmıştır.

TEŞEKKÜR: Bu çalışma Mersin Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimince 2016-2-TP2-1907 Proje Numarası ile desteklenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, kimya eğitimi, laboratuvar destekli öğretim, geleneksel öğretim yöntemi, akademik başarı, laboratuvara yönelik tutum.

Kaynakça

Atasoy, Basri, Genç, Esra, Kadayıfçı, Hakkı, ve Akkuş, Hüseyin, (2007),"*7. sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişmeler konusunu anlamalarında işbirlikli öğrenmenin etkisi*", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(32), 12-21.

Can, E. (2007), "*Laboratuvar Çalışmalarının Bilgisayar Mühendisliği Eğitimindeki Yeri ve Önemi*", Elektrik Mühendisliği Dergisi, 430, 94-96.

Ergün, Mustafa ve Özdaş, Ali, (1997), "*Öğretim ilke ve Yöntemleri*" İstanbul: Ocak Yayınları.

Kadayıfçı, Hakkı, (2001), "*Lise 3. sınıftaki öğrencilerin kimyasal bağlar konusundaki yanlış kavramalarının belirlenmesi ve yapılandırıcı yaklaşımın yanlış kavramaların giderilmesi üzerine etkisi*", Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kan, Adnan ve Akbaş, Ahmet, (2005), "*Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği Geliştirme çalışması*", Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 227-237.

Korkmaz, Hünkar ve Kaptan, Fitnat, (2001),"*Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 193-200.

Ünal, Ayşegül, (2010), "*Çözünme-erime kavramlarının öğretilmesinde deneysel uygulamaların öğrencilerin bilişsel düzeylerine ve kimya laboratuvarına yönelik tutumlarına etkisi*", Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

(10851) Kavram Karikatürlerinin Organik Kimyadaki Kavramsal Değişim Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi: Alkoller Konusu

GÜLTEN ŞENDUR YELDA SAPA NUR GÜRER BİROL ATASEVEN [1]

[1] *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Problem Durumu

Organik kimya, içeriğindeki moleküllerin farklı yapısal özelliklerinin olması ve bu özelliklere bağlı olarak kimyasal etkinliklerinin değişmesinden dolayı pek çok öğrenci tarafından zor bir ders olarak algılanmaktadır (Arellanoa & Towns, 2014). Ayrıca, organik kimya içerisinde geçen terim ve adlandırmaların diğer kimya konularından farklılık göstermesi ve organik kimyanın kendi içerisinde aşamalı bir yapıya sahip olması öğrencilerin bu derste kavramsal olarak zorlanmalarının nedenlerindendir (Şendur, 2015). Karbon bileşikleri kimyası olarak adlandırılan organik kimyanın içeriğinde fonksiyonel gruplu moleküller çok önemli bir yere sahiptir. Özellikle, aldehit, keton, karboksilli asit ve alkenlerin sentez ve reaksiyonlarında yer almasından dolayı alkoller organik kimyanın en temel konularından birisidir (Şendur &Toprak 2013b). Bu sebepten dolayı, öğrencilerin özellikle de öğretmen adaylarının bu konuda sahip olacağı alternatif kavramlar sonraki öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkilere neden olacaktır. İlgili alan yazın incelendiğinde ise, alternatif kavramların giderilmesinde düz anlatım yönteminin etkili olmadığı anlaşılmaktadır (Bodner, 1991; Westbrook & Marek, 1991; Hesse & Anderson, 1992). Bu bağlamda, kimya kavramlarını öğrencilere sunmada önemli role sahip fen bilgisi öğretmen adaylarının alkoller konusundaki kavramsal anlamlarını geliştirmeye ve alternatif kavramlarını gidermeye yönelik düz anlatım yöntemine alternatif öğretimin uygulanması önemli görülmektedir. Organik kimya eğitimi ile ilgili araştırmalar incelendiğinde kavramsal değişme yönelik çalışmaların son derece az olduğu, bu çalışmalarında büyük bir kısmının hidrokarbonlar ağırlıklı olduğu anlaşılmaktadır (Şendur & Toprak, 2013a; Karslı &Yiğit, 2015; Usta& Ültay, 2016). Bu çalışma ile kavramsal değişim yaklaşımı temel alınarak geliştirilen kavram karikatürlerine dayalı öğretimin, öğretmen adaylarının alkoller konusundaki alternatif kavramlarının giderilmesinde etkili olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Bu nedenle, yürütülen araştırma kimya, fen bilimleri öğretmenleri ve eğitimcileri ile öğretim programlarının geliştirilmesinde rol alanlara katkıda bulunabilecektir. Ayrıca bu çalışma, kimya öğretmenlerine öğrencilerin alkoller ile ilgili hangi alternatif kavramlara sahip olabileceklerini ve kavram karikatürlerine dayalı öğretimin sınıfta nasıl uygulanabileceğinin göstermesi açısından yardımcı da olabilecektir. Tüm bunlar ışığında, yürütülen araştırmanın sonuçları, organik kimya eğitiminde alkoller konusuna ilişkin öğretmen adaylarının kavramsal anlamaları üzerinde kavram karikatürlerinin etkisini göstermesi açısından örnek bir çalışmada olabilir.

Yukarıda belirtilen amaç doğrultusunda, araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram ön-test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kavram son-test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3) Kavram karikatürlerine dayalı öğretim, kavramsal değişimin sağlanmasında düz anlatım yöntemine göre ne kadar etkilidir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma, ön-test-son-test kontrol gruplu yarı-deneysel desen olarak yürütülmüştür. Bu amaçla, 2015-2016 öğreti yılı bahar dönemimde Ege Bölgesindeki bir Eğitim Fakültesinde Fen Bilgisi eğitimi Anabilim Dalındaki ikinci sınıflardan bir deney(n=38) bir kontrol (n=42)olmak üzere iki sınıf rastgele seçilmiştir. Her iki grupta da öğretimden iki hafta önce alkol kavram testi, öğretmen adaylarının ön bilgileri ve alternatif kavramlarını belirlemek amacıyla ön-test olarak uygulanmıştır. 16 çoktan seçmeli sorudan oluşan alkol kavram testi, Şendur ve Toprak (2013b) tarafından öğretmen adaylarının anlama düzeyleri ve kavram yanılgılarını saptamak amacıyla geliştirilmiş olup, testin seçenekleri "tam anlama, spesifik kavram yanılgılı kısmen anlama, spesifik kavram yanılgısı" kategorilerine uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Ön-testlerin uygulanmasından iki hafta sonra deney ve kontrol gruplarında öğretime geçilmiştir. Deney grubunda, alkoller konusu kavram karikatürlerine dayalı öğretim ile dört hafta boyunca işlenmiştir. Bu süreçte, öncelikle deney grubunda, 5-6 kişiden oluşan gruplar oluşturulmuş ve kavram karikatürlerinin önce bireysel sonra grup içerisinde tartışılması sağlanmıştır. Alkoller konusuyla ilgili olarak "alkol olma koşulları", "alkollerin molekül formülleri", "alkollerin sınıflandırılması", "alkollerin adlandırılması", "alkollerin fiziksel özelikleri (kaynama noktası)", "alkollerin fiziksel özelikleri (çözünürlük)", "alkollerin tepkimeleri "ve "alkollerin eldeleri" konu başlıkları ile ilgili 11 kavram karikatürünün yer aldığı çalışma yaprakları ile deney grubunda öğretim gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubunda öğretim ise düz anlatım yöntemine göre dört hafta boyunca gerçekleştirilmiştir. Her iki grupta öğretimin tamamlanmasının ardından eş zamanlı olarak alkol kavram testi son-test olarak uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Alkol kavram testinden elde edilen veriler, hem nitel hem de nicel olarak analiz edilmiştir. Nicel analiz sonuçlarına göre, deney ve kontrol grupları arasında ön-test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark saptamıştır. Kavram testindeki soruların kategorilere göre analizi yapıldığında ise deney grubu öğrencilerinin pek çok soruda tam anlama yüzdesinin kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının, sahip oldukları alternatif kavramlar incelendiğinde ise özellikle "bir molekülün alkol olması için hidroksil grubu (-OH) taşıması yeterlidir", "tüm mono alkoller CnH2n+2O kapalı formülü ile gösterilir" alternatif kavramlarının öğretim öncesinde hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinden yaygın olurken, öğretim sonrasında deney grubunda belirgin bir şekilde azaldığı saptanmıştır. Tüm bu bulgulara dayanarak, kavram karikatürlerine dayalı öğretimin alkoller konusuna ilişkin kavramsal değişimi sağlamada ve öğretmen adaylarının kavramsal algılamalarının istenilen düzeylerde olmasında, daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: Organik Kimya, Kavram karikatürü, Kavramsal değişim, Alkoller, Fen bilgisi öğretmen adayları

Kaynakça

Arellanoa, D.C., & Towns,M.H. (2014). Students' understanding of alkyl halide reactions in undergraduate organic chemistry. *Chemistry Education Research and Practice, 15, 501--515*

Bodner G., (1991). I have found you an argument: the conceptual knowledge of beginning chemistry graduate students, *Journal of Chemical Education*, 68(5), 385–388.

Hesse J., & Anderson C., (1992). Students' conception of chemical change, *Journal of Research in Science Teaching*,, 29, 277–99.

Karslı, F., & Yiğit, M. (2015). Lise 12. sınıf öğrencilerinin alkanlar konusundaki kavramsal anlamalarına bağlam temelli öğrenme yaklaşımının etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 43-62.

Sendur, G., & Toprak, M. (2013a). The role of conceptual change texts to improve students' understanding of alkenes. *Chemistry Education Research and Practice, 14*, 431-449.

Sendur, G., & Toprak, M. (2013b). Öğretmen Adaylarının Organik Kimya Konularındaki Anlama Düzeylerinin ve Kavram Yanılgılarının Bir Analizi: Alkoller Örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 7 (1), 264-301.

Şendur, G. (2015). Kavramsal Değişim Metinleri Yardımıyla Organik Kimya Öğretimi. A. Ayas & M. Sözbilir (Editör). *KİMYA ÖĞRETİMİ: Öğretmen Eğitimcileri, Öğretmenler ve Öğretmen Adayları İçin İyi Uygulama Örnekleri* içinde (ss. 385-399). Ankara: Pegem Akademi.

Usta, N. D., & Ültay, N. (2016). Prospective chemistry teachers' abilities of creating concept maps: hydrocarbons example. *Journal of Baltic Science Education*, *15*(1), 58-67

Westbrook S. L., & Marek E. A., (1991). A cross-age of student understanding of the concept of diffusion, *Journal of Research in Science Teaching*, 28(8), 649–660.

(11065) Kimya Öğretmen Adaylarının Sorgulayıcı-Araştırma Temelli Laboratuvar Uygulamaları: Sorunlar Ve Bir Çözüm Önerisi

AYŞE YALÇIN ÇELİK HAKKI KADAYIFÇI [1]

[1] *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğretmenler öğretim programı, öğrenci, laboratuarların fiziki şartları veya kendilerinden kaynaklı sebeplerden dolayı laboratuvarı kullanmak istememektedir (Kim & Tan, 2011). Ancak, 2005 yılından beri ülkemizde öğretim programları sorgulayıcı-araştırma temelli laboratuvar öğretimini destekleyecek şekilde yenileme gayretine girmiştir. Sorgulayıcı-araştırma genellikle, sorunların belirlenmesi ve araştırma sorusunun oluşturulması, araştırmanın planlanması, verilerin toplanması ve analiz edilmesi, bulguların özetlenmesi, sonuca ulaşılması ve sonucun paylaşılması süreci olarak tanımlanmaktadır (Lunetta, Hofstein & Clough, 2007). Tanımdan da anlaşıldığı gibi sorgulayıcı-araştırma yaklaşımında öğretmenlere ve öğrencilere farklı roller düşmektedir. Öğrenciler bilimsel prensipleri bir bilim insanı gibi bilimsel metotla öğrenmeye çalışırken öğretmen de bu süreçte süreci takip ederek öğrencinin öğrenmesine rehberlik etmektedir.

Sorgulayıcı-araştırma yaklaşımına göre hazırlanan laboratuar uygulamaları ile geleneksel doğrulayıcı laboratuar uygulamaları birbirinden farklılaşmaktadır (Cheung, 2008; Hofstein & Kind, 2012). Bu yaklaşıma dayalı laboratuar uygulamalarını öğretmenler daha önce deneyimlemedikleri veya uygulamadıkları için bu süreçte farklı sorunlarla karşılaşmakta ve bu yaklaşımı kullanmayı tercih etmemektedir (Cheung, 2008). Bu sebepler, genel olarak dışsal ve içsel faktörler olarak ikiye ayrılır (Kim & Chin, 2011). Dışsal faktörler; zaman sınırlılığı, öğretim programı, sınıf-laboratuvarın fiziki şartları, öğrencilerin yetenekleri, kullanışlı materyal olmaması, kalabalık sınıflar ve sınıf yönetiminin zor olmasıdır. İçsel faktörler ise; öğretmenlerin sorgulayıcı-araştırma ile ilgili inançları, tutumu, alan bilgisi ve pedagojik bilgi eksikliğidir (Kim & Chin, 2011; Cheung, 2008).

Öğretmenlerin özellikle alan bilgisi ve pedagojik bilgi eksiklikleri onların sorgulayıcı-araştırma temel bir dersi planlamalarını zorlaştırmaktadır. Sorgulayıcı-araştırma temelli bir dersi planlamak özellikle deneyimsiz öğretmen adayları için çok zordur (Yalcin-Celik, Kadayifci, Uner & Turan-Oluk, 2017) ancak, dersi planlamak öğrenim çıktılarına ve sınıf içi iletişime şekil verdiği için öğretimde önemli bir öğedir (Beyerbach, 1988). Öğretim süreci ders öncesi hazırlık, sınıf içi aktiviteler ve ders sonrası aktiviteler olmak üzere üç aşamadan oluşur (Singh, 2008, Haynes, 2010). Dersin planlaması ve planın hazırlanması ilk aşamada gerçekleştirilen etkinliktir. Ders planının hazırlanmasında farklı yaklaşımlar mevcutsa da planın içeriğinde iki ana görüş hakimdir. Birinci görüşte ünitedeki içeriğini oluşturan dedüktif önermesel bilgiler önemlidir. İkinci görüşte ise planda dedüktif bilgiler yerine, deneyime dayalı indüktif bilgileri kazandırmak önemlidir. Sorgulayıcı-araştırmanın öncülerinden olan Dewey fen sınıflarında ikinci görüşün hakim olmasını savunmaktadır (Singh, 2008). Sorgulayıcı-araştırma uygulamalarının planlanma sürecine bu tür bir görüşün etkisinin incelenmesi öğretmen ve öğretmen adayları için yararlı olacaktır. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı kimya öğretmen adaylarının, sorgulayıcı-araştırma temelli bir laboratuvar dersini planlamaları sırasında yaşadıkları sorunları belirlemek ve bu sorunları çözmek için geliştirilen bilimsel süreç becerilerine odaklı geriye doğru ilerleyen "heuristik yaklaşıma uygun bir şablon" hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma bir devlet üniversitesinin, kimya eğitimi programında öğrenim gören 5 erkek, 14 kız toplam 19 öğretmen adayı ile yürütüldü. Araştırma toplamda 14 hafta sürdü. İlk haftalarda katılımcılara sorgulayıcı-araştırma temelli laboratuvar derslerinde, uygulayabilecekleri öğretim yöntem/modeller tanıtıldı. Diğer haftalarda katılımcılardan ortaöğretim programında yer alan kimya konularından ve derste tanıtılan öğretim yöntem/modellerinden birini seçmesi; buna göre öğretim uygulamalarını planlaması ve uygulaması istendi. Planlama iki aşamada gerçekleşti: (1) Katılımcı bireysel olarak dersini planlamaya çalıştı, bir sorunla karşılaştığında araştırmacılarla görüştü, dönütlere göre planı yeniledi. Her bir katılımcı araştırmacılarla 2-5 defa görüşme gerçekleştirdi. Katılımcılar birçok dönüte rağmen bu süreçte uygun bir plan hazırlayamadılar. (2) Her katılımcıya sorgulayıcı-araştırma temelli laboratuvar dersini planlamada kullanabileceği bir geriye doğru çalışma heuristik şablonu tanıtıldı ve bunu kullanarak dersi tekrar planlaması istendi. Heuristiğin en önemli özelliği dersi sondan başa doğru ele alarak planlamayı sağlamasıydı. Şablonda dersin belirli bölümlerinde ne yapılması gerektiğine yönlendirici altı soru bulunmaktaydı. Katılımcı bu soruları cevaplayarak dersini planlayabildi. Bu aşamada tüm katılımcıların şablondan yararlanarak dersi kolaylıkla planladıkları gözlemlendi. Daha sonra katılımcı planını sınıfta akranları öğrenci rolündeyken uyguladı.

Süreç boyunca hem dersin yürütücüleri öğretmen adayında tespit ettiği zorlukları hem de öğretmen adayları yaşadıkları sorunları kaydetmek amacıyla günlük tuttular. Ayrıca öğretmen adaylarından planlama aşamasını bittikten sonra şablonun faydaları ile ilgili yansıtıcı yazılı görüşleri alındı. Araştırmanın bulguları bu günlüklerin ve yansıtıcı yazılı görüşlerin içerik analizi ile oluşturuldu. İç geçerliği artırmak amacıyla, günlüklerdeki ifadelerin ve yansıtıcı yazılı görüşlerin kodlanması birbirinden bağımsız iki araştırmacı tarafından yapıldı. Kodlayıcılar arasında gerçekleştirilen görüşmeler sonunda, uyuşmazlıklar mutabakata varılarak giderildi, nihai kategorilere ulaşıldı.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Dersin planlama sürecinin ilk aşamasında katılımcıların ifadelerinin ve araştırmacı gözlem notlarının analizinden 11 zorluk kategorisine ulaşıldı. Bu kategoriler; kazanım belirleme, konuyu sınırlandırma, derse güdüleme, araştırma sorusu belirleme, hipotez kurdurma, kazanıma uygun deney tasarlama, araştırma sorusu ile deney uyumu, deney sürecini yönetme, açıklama yapma, değerlendirme yapma ve yöntemin basamakları arasında geçiş yapmaydı. Bunlar arasında kazanımı belirleme, bu kazanıma uygun araştırma sorusu belirleme ve araştırma sorusunu uygun sorarak öğrencilerde hipotez oluşturma frekansı en yüksek olanlardı. Bu zorluk kategorilerin aslında sorgulayıcı-araştırma temelli bir laboratuvar dersi için en önemli öğeler olduğu söylenebilir.

Planlama sürecinin ikinci aşamasında, katılımcıların geliştirilen şablonun faydaları hakkında oluşturdukları yansıtıcı yazılı görüşleri içerik analizine göre kodlandığında yedi fayda kategorisi tespit edildi. Bu faydalar: yöntemin aşamalarını öğretme, kısa sürede plan hazırlayabilme, kazanımı gerçekleştirme, araştırma sorusunu sorabilme, hipotez kurdurabilme, kazanıma uygun deney belirleyebilme ve plana kazanım belirleyerek başlamaydı. Katılımcıların yaşadıkları sorunlar göz önünde bulundurulduğunda şablonun etkili olduğu görüldü.

Anahtar Kelimeler: Sorgulayıcı araştırma, kimya öğretmen adayları, heuristik yaklaşım

Kaynakça

Adams, P. & Krockover, G. (1997). Concerns and perceptions of beginning secondary science and mathematics teachers. Science Education, 81, 29–50.

Beyerbach, B. A. (1988). Developing a technical vocabulary on teacher planning: Preservice teachers' concept maps. Teaching and Teacher Education, 4(4), 339-347

Cheung, D. (2008). Facilitating chemistry teachers to implement inquiry-based laboratory work. International Journal of Science and Mathematics Education 6 (1): 107-130.

Haynes, A. (2010). The complete guide to lesson planning and prepation. Continuum International Publishing Group. New York.

Hofstein, A and Kind, (2012). B.J. Fraser et al. (eds.), Second International Handbook of Science Education, Springer International Handbooks of Education.

Jalongo, M. Rieg, S. and Helterbran, V.R. (2007). Planning for learnıng . Collaborative Approaches to Lesson Design and Review.

Kim M. & Chin C.(2011), Pre-service teachers‟ views on practical work with inquiry orientation in textbook oriented science classrooms, International Journal of Environmental and Science Education, 6(1), 23-37

Kim, M., and Tan. A. L.. (2011)."Rethinking difficulties of teaching inquiry based practical work: stories from elementary pre service teachers." International Journal of Science Education 33 (4): 465-486.

Lunetta, V., A. Hofstein, and M. P. Clough, (2007). "Learning and teaching in the school science laboratory: An analysis of research, theory, and practice". Handbook of Research on Science Education 393-441.

Singh, Y. (2008). Teaching practice: Lesson planning. A P H Publishing Corporation, New Delhi

Yalcin-Celik, A., Kadayifci, H., Uner, S., & Turan-Oluk, N. (2017). Challenges faced by pre-service chemistry teachers teaching in a laboratory and their solution proposals. European Journal of Teacher Education, 1-21.

(11283) Kimya Dersi Öğretim Program Taslağına ait Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

NECMETTİN ÇİÇEKTEN AZİZ YAĞAN FERAH GONCA YILDIZ ZEYNEL DOĞRUYOL

Milli Eğitim Fakültesi Dicle Üniversitesi MEB

Problem Durumu

Eğitimde ve öğretimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim ve öğretim kurumlarının önemli çabalarından uğraşlarından biri olmak zorundadır. Eğitim ve öğretim kurumlarında tüm faaliyetler önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Kurumda, bireye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Bu nedenle eğitimin niteliği, büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderilmekle, toplumdaki ve bilim alanlarındaki değişmelere göre yeniden düzenlemekle yani programlar geliştirildikçe eğitimin de niteliğinin artması kaçınılmazdır. Türkiye'de de kimya dersi öğretim programları da değişen ve gelişen bilimin ışığında sürekli yenilenmektedir. Bir programın etkili olup olmadığı, ihtiyaçlara cevap verip vermediği, işleyip işlemediği program uygulandığında anlaşılır.

Türkiye'de liselerde 2013 yılından beri kimya dersi yeni öğretim programı uygulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanması amacı ile yeni bir kimya dersi öğretim programı taslağı hazırladı. Bakanlık hazırlanan taslağı okullarda uygulamadan önce, ilk kez kamuoyunun erişimine sunarak isteyen birey ve kurumların görüş bildirebileceğini ve bu görüşler doğrultusunda iyileştirmeler yapılacağını duyurdu. Öğretmenlerin tümüne taslak hakkında görüş bildirmeleri konusunda zorunluluk getirdi. Öğretmenler taslak hakkında görüşlerini rapor haline getirerek bakanlığa iletti. Bakanlık tüm raporları dikkate alarak taslağa son şeklini vereceğini duyurdu. Bu araştırma kimya dersi öğretimi taslak programının son şeklini alarak uygulamaya konulmadan önceki süreci değerlendirme amacındadır.

Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı, Temel Düzey olan 9. ve 10. Sınıf ile İleri Düzey olan 11. Ve 12. sınıf için hazırlanmış iki evreden oluşur. Temel Düzey kimya dersi öğretim programında bireyin günlük yaşantısıyla ilişkili ancak ayrıntılardan arınmış bir kimya kültürü kazandırmaya yönelik bir içerikte hazırlanır. İleri Düzey kimya dersi öğretim programında ise, bireyin kimya altyapısına dayalı mesleklere yöneleceği varsayımı ile ilkeler, kavramlar, teoriler, yasalar ve matematik temelli uygulamalar bakımından zengin bir içerikle hazırlanır. Temel ve İleri Düzey açısından kimya dersi öğretim programı taslağının amaçları, genel amaçları, kazandırılması öngörülen beceriler, öğrenme öğretme yaklaşımı, ölçme değerlendirme yaklaşımı, kazanımlar ile ders saatlerinde değişiklikler getirmektedir.

Bu araştırma, Kimya Dersi Öğretim Programı Taslağı'nın öğretmenlerce değerlendirilip raporlanması sürecini ve bu sürecin öğretmenleri nasıl etkilediğine ilişkindir. Bu çalışma ile kimya dersi öğretim programı taslağını inceleyen öğretmenlerin hem yönteme hem de taslağın içeriğine yönelik değerlendirmeleri incelenecektir. Bu çalışma, öğretmenlerin kimya dersi öğretim taslak programının amacını, yapısını, temel aldığı yaklaşımları, ünite içeriğini, öğrenme alanlarının, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleri öğretmen görüşleri alma amacındadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada veriler Diyarbakır ilinde görev yapan 25 kimya öğretmeni ile yeni öğretim programı taslağı üzerine yarı yapılandırılmış görüşmelerle ve doküman analizi ile elde edilecektir. Araştırmada öncelikle doküman analizi yapılacaktır. Doküman analizi, araştırma konusu ile ilgili belgelerin analizini içerir. Doküman olarak kimya dersi öğretim programı taslağının analizi yapılarak kimya öğretim programının içeriği özetle ortaya konulmaya çalışılacaktır. Ardından kimya öğretmenlerinin kimya dersi öğretim programı taslağına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla mülakat çalışmaları yürütülecektir. Alan yazın incelemesi ve doküman analizi neticesinde belirlenecek açık uçlu sorular, yarı-yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılarak öğretmenlere yöneltilecektir. Yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazı yardımıyla kaydedilecektir. Verilerin analizi sürecinde betimsel bir yaklaşımla öğretmen görüşlerinin belirli kategoriler altında sınıflandırılması ve özetlenmesi yoluna gidilecektir. Ayrıca her görüşün kaç öğretmen tarafından paylaşıldığı ise frekans (f) ile gösterilecektir.

Çalışma yorumlayıcı durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilecektir. Alan yazın incelemesi doküman analizi ile belirlenecek açık uçlu sorular ve yarı-yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmasıyla öğretmenlere yöneltilecektir. Program taslağının genel yapısı, öğretmenlerin halen uygulamaya devam ettikleri programa karşı program taslağında hangi yeniliklerin, iyileştirmelerin, eksiltmelerin, konu yer değiştirmelerin ve değişikliklerin getirildiği, halen yaşanan sorunlara yönelik çözüm içerip içeremeyeceği ve ayrıca programın temel özelliklerine yönelik görüşleri alınacaktır. Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen ve farklı türdeki liselerde görev yapan 25 lise öğretmeni oluşturacaktır. Programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, mezun oldukları fakülteler ve Kamu Personeli Seçme Sınavında aldıkları puanlar belirlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kimya dersi öğretim programı taslağı ile ilgili değerlendirmelerine başvurulacak öğretmenlerin program taslağının yeniliklerini, yeni öğretim yöntemlerini ve içerik kazanımlarını ne kadar tartıştığı ortaya konulacaktır. Bu noktada, Kimya Dersi Öğretim Programı Taslağına öğretmenlerin yaklaşım çabası ve nedenleri de ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu araştırma ile ortaya konulacak bulgularla önerilen program taslağındaki değişiklikler ve bu değişikliklerin bakanlık tarafından tartışılmaya

açılmasının etkileri ortaya konmaya çalışılacaktır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında yürürlüğe girecek olan kimya dersi öğretim program taslağının öğretmenlerin motivasyonlarını nasıl etkileyebileceği de belirlenecektir.

Bu araştırmanın veri analizi hazırlığı devam etmektedir. Bu çalışma ile ulaşılacak bulgularla program geliştirmenin dinamik yapısına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Program taslak olmaktan çıkıp asıl olarak uygulamaya girdiğinde, bu araştırmanın bulguları sayesinde elimizde alt yapı sonuçları olacaktır. Elde edilecek bulguların ve önerilerin ileriki yıllarda revize edilecek ya da yeni baştan hazırlanacak programlara önemli katkısı olabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Kimya Dersi Öğretim Program Taslağı, Öğretmen Görüşleri

Kaynakça

1. B. Bayrak, A. M. Erden, 'Fen Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi' Kastamonu Eğitim Dergisi, Mart 2007 Cilt:15 No:1, 137-154.

2. M. ÜCE, H. Sarıçayır, 'Ortaöğretim 12. sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili kimya öğretmenlerinin görüşleri' Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences, Haziran 2013, Cilt-Sayı: 38, 167-177.

3. N. Seçken, N. Kunduz, '9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi' Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 2013 Özel Sayı (1), 344-358.

4. G. Demircioğlu, A. Aslan, M. Yadigaroğlu, 'Yenilenen Kimya Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri ile Destekli Analizi' Journal of Research in Education and Teaching, Şubat 2015, Cilt: 4 Sayı: 1 Makale No: 14 ISSN: 2146-9199.

5. M. N. Gömleksiz, İ. Bulut, 'Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi' Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 32, 2007, 76-88.

6. C. Nakiboğlu, 'Deneyimli Kimya Öğretmenlerinin Ortaöğretim Kimya Ders Kitaplarını Kullanımlarının Ġncelenmesi' Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 10, Sayı 1, 2009, 91-101.

(11284) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Program Taslağına ait Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

FERAH GONCA YILDIZ *Milli Eğitim Fakültesi*
ZEYNEL DOĞRUYOL *MEB*
ABDULKADİR ALTAŞ *Milli Eğitim*
NECMETTİN ÇİÇEKTEN AZİZ YAĞAN *Dicle Üniversitesi*

Problem Durumu

Türkiye'de ilköğretim okullarında 2013 yılından beri fen bilimleri dersi yeni öğretim programı uygulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanması amacı ile 3-8. sınıflar için yeni bir fen bilimleri dersi öğretim programı taslağı hazırladı. Bakanlık hazırlanan taslağı okullarda uygulamadan önce, ilk kez kamuoyunun erişimine sunarak isteyen birey ve kurumların görüş bildirebileceğini ve bu görüşler doğrultusunda iyileştirmeler yapılacağını duyurdu. Öğretmenlerin tümüne taslak hakkında görüş bildirmeleri konusunda zorunluluk getirdi. Öğretmenler taslak hakkında görüşlerini rapor haline getirerek bakanlığa iletti. Bakanlık tüm raporları dikkate alarak taslağa son şeklini vereceğini duyurdu. Bu araştırma fen bilimleri dersi öğretimi program taslağının son şeklini alarak uygulamaya konulmadan önceki süreci değerlendirme amacındadır.

Eğitimde ve öğretimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim ve öğretim kurumlarının önemli çabalarından uğraşlarından biri olmak zorundadır. Eğitim ve öğretim kurumlarında tüm faaliyetler önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Kurumda, bireye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Bu nedenle eğitimin niteliği, büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderilmekle, toplumdaki ve bilim alanlarındaki değişmelere göre yeniden düzenlemekle yani programlar geliştirildikçe eğitimin de niteliğinin artması kaçınılmazdır. Türkiye'de de fen bilimleri dersi öğretim programları da değişen ve gelişen bilimin ışığında sürekli yenilenmektedir. Bir programın etkili olup olmadığı, ihtiyaçlara cevap verip vermediği, işleyip işlemediği program uygulandığında anlaşılır.

Fen bilimleri dersi öğretim programı taslağında ifade edildiğine göre, önerilen yeni program taslağı ile öğrencilerin fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Program taslağında fen okuryazarı bireyler; araştıran, sorgulayan, mantıksal muhakemeyle karar veren, yaratıcı düşünen, problem çözebilen, özgüveni olan, işbirliğine açık, kendisini ifade edebilen, girişimci, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen bireyler olarak tanımlanmıştır. Taslak halindeki fen bilimleri dersi öğretim programının 'beceri ve duyuş boyutlarıyla, bu boyutların ilişkilendirildiği Fen- Mühendislik- Teknoloji- Toplum- Çevre bağlamından oluştuğu' ifade edilmektedir. Bu doğrultuda program taslağı, sadece fenle ilgili temel kavram ve ilkeler dikkate alınarak değil, bunların yaşantısal hale dönüştürülebilmesi için gerekli olan bilişsel ve duyuşsal duyarlılık da esas alınarak hazırlandığı öne sürülmektedir. Fen eğitiminde amaç, öğrencilerin fen bilimleriyle ilgili bilimsel bilgileri ezberlemeleri değil, hayatları boyunca karşılaşacakları fenle ilgili problemleri çözebilmeleri için gerekli bilimsel tutumları ve zihinsel süreç becerilerini, yeteneklerin elverdiği oranda kazanmalarıdır. Böylece, öğrencilerin çoğu zaman hiç kullanmayacakları teorik bilgileri öğrenmeleri yerine, bilimsel düşünüp davranma ve karşılaştıkları fenle ilgili becerileri kazanmaları sağlanmaya çalışılmaktadır.

Bu araştırma fen bilimleri dersi öğretimi program taslağının son şeklini alarak uygulamaya konulmadan önceki süreci değerlendirme amacındadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Fen bilimleri Dersi Öğretim Programı Taslağı'nın öğretmenlerce değerlendirilip raporlanması sürecini ve bu sürecin öğretmenleri nasıl etkilediğine ilişkindir. Bu çalışma ile fen bilimleri dersi öğretim programı taslağını inceleyen öğretmenlerin hem yönteme hem de taslağın içeriğine yönelik değerlendirmeleri incelenecektir. Bu çalışma, öğretmenlerin fen bilimleri dersi öğretim taslak programının amacını, yapısını, temel aldığı yaklaşımları, ünite içeriğini, öğrenme alanlarının, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleri öğretmen görüşleri alma amacındadır. Bu araştırmada veriler Diyarbakır ilinde görev yapan 30 fen bilimleri öğretmeni ile yeni öğretim programı taslağı üzerine yarı yapılandırılmış görüşmelerle ve doküman analizi ile elde edilecektir.

Alan yazın incelemesi doküman analizi ile belirlenecek açık uçlu sorular ve yarı-yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmasıyla öğretmenlere yöneltilecektir. Araştırmada öncelikle doküman analizi yapılacaktır. Doküman analizi, araştırma konusu ile ilgili belgelerin analizini içerir. Doküman olarak fen bilimleri dersi öğretim programı taslağının analizi yapılarak içerik özetle ortaya konulmaya çalışılacaktır. Program taslağının genel yapısı, öğretmenlerin halen uygulamaya devam ettikleri programa karşı program taslağında hangi yeniliklerin, iyileştirmelerin, eksiltmelerin, konu yer değiştirmelerin ve değişikliklerin getirildiği, halen yaşanan sorunlara yönelik çözüm içerip içeremeyeceği ve ayrıca programın temel özelliklerine yönelik görüşleri alınacaktır. Araştırmanın örneklemini, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen ve okullarda görev yapan 30 fen bilimleri öğretmeni oluşturacaktır. Programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, mezun oldukları fakülteler ve Kamu Personeli Seçme Sınavında aldıkları puanlar belirlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Fen bilimleri dersi öğretim programı taslağı ile ilgili değerlendirmelerine başvurulacak öğretmenlerin program taslağının yeniliklerini, yeni öğretim yöntemlerini ve içerik kazanımlarını ne kadar tartıştığı ortaya konulacaktır. Bu noktada, fen bilimleri Dersi Öğretim Programı Taslağına öğretmenlerin yaklaşım çabası ve nedenleri de ortaya konulmaya çalışılacaktır. Bu araştırma ile ortaya konulacak bulgularla önerilen program taslağındaki değişiklikler ve bu değişikliklerin bakanlık tarafından tartışılmaya açılmasının etkileri ortaya konmaya çalışılacaktır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında yürürlüğe girecek olan fen bilimleri dersi öğretim program taslağının öğretmenlerin motivasyonlarını nasıl etkileyebileceği de belirlenecektir.

Bu araştırmanın veri analizi hazırlığı devam etmektedir. Bu çalışma ile ulaşılacak bulgularla program geliştirmenin dinamik yapısına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Program taslak olmaktan çıkıp asıl olarak uygulamaya girdiğinde, bu araştırmanın bulguları sayesinde elimizde alt yapı sonuçları olacaktır. Elde edilecek bulguların ve önerilerin ileriki yıllarda revize edilecek ya da yeni baştan hazırlanacak programlara önemli katkısı olabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Dersi Öğretim Program Taslağı, Öğretmen Görüşleri

Kaynakça

1. B. Bayrak, A. M. Erden, 'Fen Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi' Kastamonu Eğitim Dergisi, Mart 2007 Cilt:15 No:1, 137-154.

2. M. ÜCE, H. Sarıçayır, 'Ortaöğretim 12. sınıf kimya dersi öğretim programının uygulanması ile ilgili kimya öğretmenlerinin görüşleri' Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences, Haziran 2013, Cilt-Sayı: 38, 167-177.

3. N. Seçken, N. Kunduz, '9. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi' Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 2013 Özel Sayı (1), 344-358.

4. G. Demircioğlu, A. Aslan, M. Yadigaroğlu, 'Yenilenen Kimya Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri ile Destekli Analizi' Journal of Research in Education and Teaching, Şubat 2015, Cilt: 4 Sayı: 1 Makale No: 14 ISSN: 2146-9199.

5. M. N. Gömleksiz, İ. Bulut, 'Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi' Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 32, 2007, 76-88.

6. C. Nakiboğlu, 'Deneyimli Kimya Öğretmenlerinin Ortaöğretim Kimya Ders Kitaplarını Kullanımlarının Ġncelenmesi' Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 10, Sayı 1, 2009, 91-101.

(11532) Kimya Öğretmenliği Lisans Programı Dersleri Öğrenme Çıktılarının Kimya Dersi Öğretim Programı İle Örtüşme Düzeyi

ÜMİT IŞIK ERDOĞAN
Hacettepe Üniversitesi

EMİNE ERDEM
Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Bu araştırmada; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği lisans programının alan derslerinin öğrenme çıktıları ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun taslak olarak hazırlamış olduğu Ortaöğretim Kimya Dersi ve Orta öğretim Fen Lisesi Kimya Dersi Öğretim Programının kazanımları karşılaştırılmıştır.

Bu karşılaştırma ile Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği Ders Kataloglarında yer alan zorunlu alan derslerinin öğrenme çıktıları ile Mili Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan taslak e- Müfredatın kimya dersi kazanımlarının ne oranda örtüştüğünün ortaya konması amaçlanmıştır. Taslak e- Müfredatı Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanmış ve e- öğretim programlarının güncellenmesi çalışmaları kapsamında görüş, öneri ve eleştirileri almak amacıyla kamuoyuna sunulmuştur. Hazırlanan taslak, öğretim programlarının nihai hali değildir (MEB, 2017).

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği öğretim programlarında yer alan zorunlu derslerin öğrenme çıktıları açısından Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan taslak e- Müfredatın kimya dersi kazanımlarının arasında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle zorunlu alan derslerinin öğrenme çıktılarının yanısıra seçmeli derslerinde ne ölçüde bu kazanımlarla örtüştüğünün incelenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen yetiştiren Üniversitelerin alan derslerinin öğrenme çıktılarını oluştururken en önemli dış paydaşı olan Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen Müfredatların da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Ortaöğretim Kimya Dersi ve Orta öğretim Fen Lisesi Kimya Dersi Öğretim Programları dikkate alınarak üniversitelerdeki derslerin öğrenme çıktıları ve program güncellemelerini ihtiyaca göre yeniden düzenlenmelidir.

Eğitim-öğretim de çağın gereklerine ayak uydurabilen, bilim ve teknolojiyi yakından takip edebilen, eleştirel ve çok yönlü düşünebilen, alanında ve öğretmenlik becerileri açısından iyi yetişmiş, kültürel zenginliğe sahip öğretmenler sürecin en önemli bileşeni olmaktadırlar. Ülkemiz açısından eğitim sistemi içindeki rolünü başarıyla gerçekleştirecek nitelikli öğretmen yetiştirilmesi ve sistem içinde bu öğretmenlerin istihdam edilmesi eğitim sistemini başarıya götürmede ciddi bir sorumluluktur (Özoğlu, 2010). Öğretmen yetiştirme sürecinde üniversitelerin, Yükseköğretim Kurumunun, Milli Eğitim Bakanlığının ve lise ve dengi okullarının ortak çalışma yürütmeleri programların etkili işleyişi ve güncellenmesi açısından önemli bir gelişme sağlayacaktır. Öğretmen yetiştiren kurumların yani Eğitim Fakültelerinin programlarının eğitim-öğretim amaçlarına ulaştığından ve öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verdiğinden emin olmak için mezunlarını düzenli olarak izlemeli ve programlarını periyodik olarak gözden geçirerek güncellemelidir. Bu kapsamda Eğitim Fakültelerinin mezunlarının sadece Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ortaöğretim Kurumlarında değil Özel Öğretim Kurumlarında da görev aldıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Yani öğretmen yetiştirirken Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özel Öğretim Kurumların da Ortaöğretim Kimya Dersi ve Orta öğretim Fen Lisesi Kimya Dersi Öğretim Programları dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, veri toplama yöntemi olarak ise belirli zaman dilimi içerisinde üretilen doküman incelemesi kullanılmıştır. Bazı kaynaklarda durum çalışması anket ve deney gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmaya başlamadan önce yapılan bir ön keşif olarak da kabul edilir ve uygulama alanı daha çok sosyal bilimlerdir (Ozan ve Köse, 2014; Yaşar ve Çengelci, 2012). Yin (1984), durum çalışmasını (1) " güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, (2) olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı, ve (3) birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemi olduğunu" ifade etmiştir (akt. Yıldırım, Şimşek 2013). Nitel ve nicel yaklaşımlarla yapılan durum çalışmasında birkaç durum detaylı incelenebilmektedir (Davey, 2009). Söz konusu durumu oluşturan etkenler bir bütün olarak ele alınır ve durum üzerindeki etkileri ve etkilenmeleri incelenir (Berg, 2001). Bu nedenle Kimya Öğretmenliği lisans programının alan derslerinin öğrenme çıktıları ile Ortaöğretim Kimya Dersi ve Orta öğretim Fen Lisesi Kimya Dersi Öğretim Programının kazanımlarının örtüşme düzeylerinin araştırılmasında durum çalışması yapılmıştır.

Çalışmanın iki temel kaynağı bulunmaktadır. (1)Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği lisans programının alan eğitimi derslerinin öğrenme çıktılarına elektronik ortamda yayınlanan ders kataloglarından ulaşılmıştır. (2) Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan taslak e- Müfredatı öğretim programlarının güncellenmesi çalışmaları kapsamında kamuoyunun görüş, öneri ve eleştirilerini almak amacıyla elektronik ortamında yayınlanan ve nihai olamayan Öğretim programlarından yararlanılmıştır (MEB, 2017).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği Ders Kataloglarında yer alan zorunlu alan derslerin öğrenme çıktıları ile Mili Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan taslak e- Müfredatın Ortaöğretim Kimya Dersi ve Orta öğretim Fen Lisesi Kimya Dersi Öğretim Programının kazanımlarının örtüşme düzeylerine incelenmiştir. Çalışmanın bulguları bütüncül bir yaklaşımla ele alındığında alan derslerinin öğrenme çıktılarının ilgili Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programını öğrenme çıktılarıyla tam anlamıyla örtüşmediği görülmüştür. Örnek olarak "Kimyanın bilim olma süreci" " Çevre Kimyası" " Kimya her yerde" konularını verebiliriz. Bu nedenle Kimya Öğretmenliği Ders Kataloglarında yer alan seçmeli alan dersleri ve seçmeli derslerin öğrenme çıktıları da bu sürece dâhil edilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak dokuman incelemesi devam etmektedir. Dokuman incelemesi sonuçları ışığında öneriler yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kimya öğretmenliği lisans programı, öğrenme çıktıları, kimya dersi, kazanımlar

Kaynakça

Berg, B. L. (2001). Qualitative research methods for the social sciences (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Davey, L. (2009). The Application of Case Study Evaluations (2009). Elementary Education Online, 8(2), 1-3, İlköğretim Online, 8(2), ç:1-3,. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr . Çeviren: Tuba Gökçek.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kimya Öğretmenliği Programı (2017) http://akts.hacettepe.edu.tr/

Milli Eğitim Bakanlığı (2017) Talim Terbiye Kurulu http://e-mufredat.meb.gov.tr/

Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education, 4/1 (Nisan /April 2014) ss. 116-136.*

Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. Seta Analiz, Sayı:17.

Yaşar, Ş. ve Çengelci, T. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimine İlişkin Bir Durum Çalışması, Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:3, Sayı:9 ss: (1-23).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınları Ankara s. 313.

Yin, Robert K.:(2009). Case Study Research. Design and Methods Sage Publications, Thousand Oaks, 4th ed. 2009, pp. 240

(11542) Problem-Based Learning in Teaching "Factors Affecting Rates of Enzyme Reactions"

LEMAN TARHAN YILDIZAY AYYILDIZ

Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

Educators believe that education should serve the purpose of making individuals good decision makers, creative and self-reliant problem solvers, sociable citizens capable of adapting well to their environment who are inclined to search and acquire deeper knowledge in their fields of interest.

The results of recent research show that students become more successful, if they actively research, discuss and comment about the learning subject instead of just listening during the learning process. Within this context, active learning methods and techniques are attracting much attention, as they seem to be more effective in acquiring cognitive and social skills.

Problem-Based Learning (PBL) is one of these active learning approaches in which the problems act as the driving forces for learning. In PBL, learning is organized around problems while information which may be necessary to develop the solution is not readily provided by the instructor who thereby introduces some uncertainty about the path toward resolution as well as about the goals. In PBL process, students define and analyze the problem, identify and find the necessary information, share the results of their investigations, formulate and evaluate possible solutions in their cooperative groups to learn the content.

Participating in the process of PBL provides students with opportunities to:

- enhance the skills to acquire new knowledge and key concepts that are required to solve problems and allow them to use information learned in other situations,
- improve their communications skills,
- develop reasoning skills, critical thinking and analyzing, problem solving and decision-making strategies,
- pursue life-long learning as self-directed learners.

PBL has recently become widespread in science schools especially in chemistry education. PBL applications are also suitable in biochemistry education. The aim of this study was to investigate the effectiveness of PBL developed based on constructivism related to "Factors Affecting Rates of Enzyme Reactions: Temperature, pH, Concentrations of Enzyme and Substrate" under the unit of 'Proteins and Enzymes' in an Introduction to Biochemistry Course. Within this context, the following sub-questions were investigated;

- What is the effect of PBL applications in the students' achievements in learning "Factors Affecting Rates of Enzyme Reactions" in comparison with traditional approach?
- What is the effect of PBL applications in preventing students' misconceptions about "Factors Affecting Rates of Enzyme Reactions" in comparison with teacher centered traditional approach?
- What is the effect of PBL applications on students' beliefs about PBL?

Araştırma Yöntemi

The pre-test post-test control group quasi-experimental design was used in this study. A pre-test was applied to all the students to assess their previous knowledge and concepts related to the subject to be learned and a preparatory lesson was done to bring up all the students to the same cognitive level. The students were then stratified as experimental (N=20) and control groups (N=20) randomly according to their achievements in the pre-test, mean achievement levels at the university and the impressions of the instructor. The subject of "Factors Affecting Rates of Enzyme Reactions: pH, temperature, enzyme and substrate concentrations" were taught through PBL in the experimental group and traditional lecture format in the control group during the same instructional period. The content sequences and learning subjects were determined with a view to giving the same science content equally to both groups. After completing the instructions, a post-test was applied to both groups and the results obtained were compared. Answers to multiple-choice questions were classified as correct (1 point), incorrect (0 point), and blank (0 point). Additionally, interviews and a PBL evaluation scale were applied to the experimental group. The student-interviewer conversations were recorded on audiocassettes and then analyzed by researchers to determine students' understanding. Responses to the PBL evaluation scale were also analyzed and the frequencies of students' responses were grouped by researchers into one of three broad categories: Quality of the problem, Instructor's role and Group functioning.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results of the pre-test showed that there was no significant difference between means of both groups ($p>0.05$, $t=0.49$). This result indicated that the preparatory lesson before the treatments was effective in minimizing the students' misconceptions.

The post-test scores of students in both groups were compared using t-test. Post-test scores were 65.2 in the control group and 87.0 in the PBL group ($p<0.05$, $t=6.06$). Results obtained from the post-test also showed that the students in the control group had more misconceptions than the students in the experimental group. The responses indicated that the misconceptions of the students in the control group were related to such concepts as optimum temperature, optimum pH, denaturation of proteins, rate of enzymatic reaction, Km constants of enzymes.

This study confirms that PBL is an effective learning approach for understanding "Factors Affecting Rates of Enzyme Reactions". The results show that if PBL is used in science classes to a greater extent, students can achieve the skills that they need to be successful in life more easily. For this reason, PBL should further be developed and made widespread in science classes since its advantages far outweigh some relatively minor problems that may be encountered in its implementation.

Anahtar Kelimeler: problem-based learning, enzyme reactions, misconception

Kaynakça

Azer, S. A. (2003). Assessment in a Problem-based Learning Course. Biochemistry and Molecular Biology Education, 31, 6, 428-434.

Dods, R. F. (1996). A problem-based learning design for teaching biochemistry. Journal of Chemical Education, 73, 225-228.

Lohman, M. C. & Finkelstein, M. (2000). Designing Groups in Problem-Based Learning to Promote Problem-Solving Skill and Self-Directedness. Instructional Science, 28, 291-307.

Mackenzie, A. M., Johnstone, A. H. & Brown, R. F. (2003). Learning from problem based learning. University Chemistry Education, 7, 13-26.

McParland, M., Noble, L. M. & Livingston, G. (2004). The effectiveness of problem-based compared to traditional teaching in student psychiatry. Medical Education, 38, 859-67.

Miller, S. K. (2003). A comparison of student outcomes following problem-based learning: Instruction versus traditional lecture learning in a graduate pharmacology course. Journal of American Academy of Nurse Practitioners, 15(12), 550-556.

Ram, P. (1997). Problem-based learning in student education. A sophomore chemistry laboratory. Journal of Chemical Education, 76, 1122-1126.

Savery, J. R. & and Duffy, T. M. (1994). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. Educational Technology, 35(5), 31-38.

Tarhan, L., & Ayyıldız, Y. (2015). The views of undergraduates about problem-based learning applications in a biochemistry course. Journal of Biological Education, 49(2), 116-126.

Vernon, D. T. & Blake, R. L. (1993). Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research, Academic Medicine, 68(7), 550-563.

Woods, D. (1985). What about problem-based learning? Journal of College Science Teaching, 15, 62-64.

Yuzhi, W. (2003). Using problem based learning in teaching analytical chemistry. The China Papers, 18-32.

(11604) Evaluating university students' understanding of atmospheric environmental issues using a three-tier diagnostic test

SAKIP KAHRAMAN

Çanakkale Onsekiz Mart Universitesi

Problem Durumu

Especially since the industrial revolution, the world is seriously threated by many anthropogenic reasons such as fossil-fired power generation, human-made chemicals and deforestation. For example, although the tendency to use clean energy resources to meet the energy people need has gradually grown, the majority of the energy is still provided by fossil fuels and, unfortunately, the consumption of fossil fuels contributes to some atmosphere-related environmental problems such as acid rain (AR) and global warming (GW) (Menz, & Seip, 2004; Daniel, Stanisstreet, & Boyes, 2004). On the other hand, the ozone layer that shields the earth from the harmful UV rays of the sun is damaged by human-made chemicals such as CFCs and halons (Boyes, Stanisstreet, & Papantoniou, 1999; Daniel, et al., 2004) and hence, humankind is faced with the environmental problem called ozone layer depletion (OLD). The negative effects of these atmospheric environmental problems on both living and non-living things have been often reported in the literature (Kulp, 1990; Menz, & Seip, 2004; Meadovs, Randall, & Wiesenmayer, 1999).

Individual actions of millions of people such as excessive energy consumption generate noticeable cumulative impacts on environment. Well-informed individuals are seen as one of the most important factors that will help remedy environmental problems (Carrier, 2009; Tikka, Kuitunen, & Tynys, 2000) and therefore, determining students' understanding of environmental issues has a critical importance. Because environmental education (EE) that allows individuals to explore environmental issues, engage in problem solving, and take action to improve the environment is provided to students in their science classes at various points and they are expected to have a high level of knowledge of environmental issues. To date, to assess students' understanding of and misconceptions about atmosphere-related environmental issues, different approaches such as interview, Likert-type scale and two-tier diagnostic test were used. However, in recent years, three-tier diagnostic tests that have the potential to minimize the disadvantages of other approaches are commonly used in science education to evaluate students' understanding and to determine their misconceptions. The main objective of this study was to evaluate university students' understanding of atmospheric environmental issues according to some variables and to investigate their misconceptions about the examined content.

Araştırma Yöntemi

In this study, survey method which is frequently used to learn about peoples' attitudes, beliefs, values, demographics, behavior, opinions, habits desires, ideas and other types of information was used (McMillan, & Schumacher, 2006, p.233). The sample of the study consisted of 170 students enrolled in the College of Science at a western university in the United States. In the sample, there were 90 females (52.9%) and 80 males (47.1%). Among 170 the participants, 49 (28.8%) were freshmen, 66 (38.8%) were sophomore, 40 (23.5%) were junior, 11 (6.5%) were senior and 2 (1.2%) graduates with 2 unidentified. The mean age of the subjects was 19.99 years old (standard deviation = 2.39) ranging from 17 to 30 years old. In addition, 28 (16.5%) subjects reported that they attended a college level environmental course (CLEC) including atmosphere-related environmental problems such as GW, OLD and AR while 142 (83.5%) reported that they did not. Although most of the students who participated in this study were enrolled in science programs such as biology and chemistry, there also were students enrolled in different majors such as geology, engineering etc. In the study, the Atmosphere-related Environmental Problems Diagnostic Test (AREPDiT) developed and validated by Arslan, Cigdemoglu, and Moseley (2012) was used. The data were statistically analyzed using variance analysis (two-way ANOVA) after the necessary assumptions were met. Additionally the data were descriptively analyzed to determine what misconceptions students had.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results of the analysis indicated that students' scientific knowledge of atmospheric environmental issues was very low and that there were statistically significant differences in students' understanding of atmospheric environmental issues in terms of gender and attending or not attending a CLEC. More clearly, female students' conceptual understanding of atmospheric environmental issues was significantly lower than that of male students. At the same time, it was found that the students who attended a CLEC attained significantly higher scientific knowledge (SK) score in AREPDiT than did their counterparts who did not attend a CLEC. However, the results of the descriptive analysis performed to determine what misconceptions students had indicated that they had different misconceptions about atmosphere-related environmental problems.

Anahtar Kelimeler: Knowledge of atmospheric environmental issues, gender, university students, three-tier diagnostic test

Kaynakça

Arslan, H. O., Cigdemoglu, C. & Moseley, C. (2012) A Three-tier diagnostic test to assess pre-service teachers' misconceptions about global warming, greenhouse effect, ozone layer depletion, and acid rain. *International Journal of Science Education, 34*(11), 1667-1686.

Boyes, E., & Stanisstreet, M., & Papantoniou, V. S., (1999). The ideas of Greek high school students about the "Ozone Layer". *Science Education, 83*(6), 724-737.

Carrier, S. J. (2009). Environmental education in the schoolyard: learning styles and gender. *The Journal of Environmental Education, 40*(3), 2-12.

Daniel, B., Stanisstreet, M., & Boyes, E. (2004). How can we best reduce global warming? School students' ideas and misconceptions. *International Journal of Environmental Studies, 61*(2), 211-222.

Kulp, J. L. (1990). Acid Rain: Causes, Effects, and Control. *CATO Review of Business & Government*, Regulation, Winter, 41-50. Retrieved January 29, 2017 from https://object.cato.org/sites/cato.org/files/serials/files/regulation/1990/1/v13n1-5.pdf

Meadows, G., & Wiesenmayer, R. L. (1999). Identifying and addressing students' alternative conceptions of the causes of global warming: the need for cognitive conflict. *Journal of Science Education and Technology, 8*(3), 235-239.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). Research in education: Evidence based inquiry (6th ed.). New York, Pearson Education.

Menz, F. C., & Seip, H. M. (2004). Acid rain in Europe and the United States: an update. *Environmental Science & Policy*, 7, 253-265.

Tikka, P. M., Kuitunen, M. T., & Tynys, S. M. (2000) Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning the environment. *The Journal of Environmental Education, 31*(3), 12-19.

(11682) Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algıları Ve Çevrim İçi Öğrenme Hazırbulunuşlukları

ÖZGE ÖZYALÇIN OSKAY

Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojide yaşanan gelişmeler, eğitim alanında da etkisini göstermiş, önceki yıllarda geleneksel eğitime alternatif olarak ortaya çıkan uzaktan eğitimin yapısının da değişmesine neden olmuştur. İlk ortaya çıktığı yıllarda mektupla, daha sonraki dönemlerde radyo ve televizyon ve tele konferansla yürütülen bu sistem günümüzde çevrim içi olarak yürütülmektedir. Öğrencilere eğitim sürecinde sağladığı esneklikten dolayı yıllar içinde önemli ölçüde gelişen çevrimiçi öğrenmenin önemi eğitim- öğretim sürecinin niteliğini ve ulaşılabilirliğini arttırmasıdır (Crusther, 2008). Eğitim-öğretimin popüler bir biçimi haline gelen çevrimiçi öğrenme (Pillay, Irving ve Tones, 2007), öğrencilerin geleneksel öğrenme-öğretme etkinliklerinden farklı ortamda, aynı anda birçok öğrenme kaynağına ulaşarak ve çoğu durumda sınıf ortamında olduklarından daha fazla etkileşim içine girerek öğrenmeyi kaynaklardan uzakta gerçekleştirdikleri bir öğrenme sürecidir (Çalışkan, 2002, akt. Kırali, Alcı, 2016).

Teknolojinin yeni gelişmeye başladığı yıllarda, uzaktan eğitimin alt yapı kalitesi, teknoloji kalitesi gibi unsurlar incelenip ve önem verilirken günümüzde uzaktan eğitimi etkileyen, sosyolojik, psikolojik, bilişsel ve üst bilişsel faktörler araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin hazır bulunuşluluğa sahip olmasının çevrimiçi öğrenmenin ilerlemesini sağladığını göstermektedir (Hukle, 2009). Bu nedenle çevrimiçi öğrenme uygulamalarının başarılı olması için öğrencilerin hazır bulunuşlulukları süreç öncesinde değerlendirilmelidir (So ve Swatman, 2006, akt. Yurdugül, Alsancak, Sarıkaya, 2013).

Benzer şekilde, beklentinin dersin algılanması ile ilgili olması, araştırmacıları öğrencilerin online dersile ilgili algısı üzerinde araştırmalar yapmaya sevk etmiştir. Yapılan çalışmalarda ders ile ilgili algıların, uzaktan eğitim öğrencilerinin performansı ile yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. (Irani vd., 2003) Uzaktan eğitim algısı ile ilgilenen araştırmacılar etkili bir öğrenme için iki ön şart sunmuşlardır: ders içeriği ile ilgili temel düşünceler ve içeriğin kavranmasını kesin bir biçimde değerlendirmeye ve kişisel gözleme isteklilik ve yatkınlık (Offir vd., 2003, akt. İbicioğlu, Antalyalı, 2005). Bu nedenle uzaktan eğitime etki eden, uzaktan eğitim algısı ve çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluğu gibi kavramların incelenmesi önemlidir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı ve Çevrim İçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk seviyelerinin belirlenmesi ve uzaktan eğitim algısı ile çevrim içi öğrenme hazır Bulunuşlukları arasında ilişki olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Alt problemleri:

1. Öğretmen adaylarının Uzaktan Eğitim Algı seviyeleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının Çevrim İçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk seviyeleri ne düzeydedir?
3. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algıları ile çevrim içi öğrenme hazır bulunuşlukları arasında ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Çalışmada veri toplama aracı olarak, Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Algısı" ölçeği ve Çevrimiçi Öğrenme İçin Hazır Bulunuşluk Ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının Uzaktan eğitim algı seviyelerini belirlemek amacıyla, Gündüz (2013) tarafından geliştirilen "Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Algısı" ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçeğin açıkladığı toplam varyans %25,04'tür. Ölçeğe ait Cronbach Alfa iç güvenirlik katsayısı ise 0,84 olarak belirtilmiştir. Kullanılan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; cinsiyet, bilgisayarı bir günde kullanma sıklığı, bilgisayar ve internet bağlantısına sahip olma seçeneklerini içeren kişisel bilgiler yer almaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde ise üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısı konusunda görüşlerini belirlemeye yönelik ifadeler bulunmaktadır. Uygulanan ankette beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Anketi cevaplayanlar görüş ve değerlendirmelerini "Tamamen Katılıyorum", "Oldukça Katılıyorum", "Çok Az Katılıyorum", "Katılmıyorum", "Hiç Katılmıyorum" ölçütlerinden birini seçerek belirtmişlerdir. Anket sorularının analizinde likert tipi ölçek kullanılmıştır. Likert tipi ölçme yönteminde seçenekler önem derecesine göre 1, 2, 3, 4, 5 biçiminde derecelendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluk seviyelerini belirlemek amacıyla, Hung ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen ve Yurdugül ve Alsancak Sarıkaya (2013) tarafından Türkçe'ye adapte edilen Çevrimiçi Öğrenme İçin Hazır Bulunuşluluk Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali 5 farklı boyutta yer alan 18 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla: öz güdümlü öğrenme (5 madde), öğrenme için motivasyon (4 madde), öğrenen kontrolü (3 madde), bilgisayar ve internet özyeterliği (3 madde) ile çevrimiçi iletişim özyeterliği (3 madde).

Örneklem:

Çalışmanın Örneklemini, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı'na devam eden 200 öğrenci oluşturmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Son dönemde teknolojideki gelişmelerin sonucu uzaktan eğitimi gerçekleştiren araştırmacıların en çok önem verdiği konular, teknolojik alt yapı yerine uzaktan eğitimi etkileyen, sosyolojik, psikolojik, bilişsel ve üst bilişsel faktörler haline gelmiştir. Çevrim içi öğrenme hazır bulunuşluğunun çevrim içi öğrenme sürecini etkilediği,uzaktan eğitim algısının da performansa büyük katkı sağladığı yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı ve Çevrim İçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk seviyelerinin belirlenmesi ve uzaktan eğitim algısı ile çevrim içi öğrenme hazır bulunuşlukları arasında ilişki olup olmadığının tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışma da bu açıdan önemlidir. Yürütülecek çalışmada veriler veri toplama araçlarıyla toplandıktan sonra SPSS paket programıyla analiz edilecektir.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim algısı, çevrim içi öğrenme, öğretmen adayı

Kaynakça

Kırali, F, N ve Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri, İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi 30, (2016) (55-83).

Gündüz, A. (2013) "Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı", Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.

İşman, A. (2011). Uzaktan Eğitim. Ankara: Pegem Akademi. 61

Yurdakul, B. (2005). Uzaktan Eğitim. Eğitimde Yeni Yönelimler. Ö.Demirel (Editör). (Birinci Baskõ), s. 249-266. Ankara: Pegem A Yayõncõlõk.

Çalışkan, H. (2002). Çevrimiçi (Online) eğitimde öğrenci etkileşimi. Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Eskişehir.

Çelen, F. K., Çelik, A., Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde Çevrimiçi Öğrenme: Sistemde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, Journal of European Education, 1(1)

Chizmar, J. F., & Walbert, M. S. (1999). Web-based learning environments guided by principles of good teaching practice. Journal of Economic Education, 30(3), 248–264.

Artino, A. R. (2009). Online learning: Are subjective perceptions of instructional context related to academic success? Internet and Higher Education, 12, 117-125. Arulchelvan, S. (2011). Online interactive forums as a learning tool among the media students-an analysis. Turkish Online Journal of Distance Education, 4(1)

Yurdugül, H ve Alsancak Sarıkaya, D. (2013). Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Eğitim ve Bilim, Cilt 38, Sayı 169.

(12093) Analitik Kimya Laboratuvarında Arduino İşlemcisiyle Yapılan Deneylerin Öğrencilerin Bilişim Teknolojileri Öz-yeterliğine Etkilerinin İncelenmesi

FATMA SEFER SUAT TÜRKOĞUZ

Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

Bilgi transferinde ve teknolojide evrensel boyutta değişimlerin yaşandığı, durmaksızın yeni teknolojilerin üretildiği ve dünya üzerinde rekabet ortamının olduğu bir dönemden geçiyoruz (MEB:2000).Buna bağlı olarak bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüz toplumunda, kalkınma ve ilerleme için önemli etmenlerden biri olan eğitim sistemini teknolojiden ayrı düşünmek söz konusu değildir. Eğitim sistemleri, yaşanan gelişmeler doğrultusunda sorgulayan, araştıran, bilimsel düşünen, problem çözen, yaratıcı, bilimsel yeniliklere uyum sağlayabilen bireyler yetiştirebilmek adına sürekli olarak yenilenmek durumundadırlar. Bu durum ile birlikte bireyler teknoloji konusunda bilgilendirilmeli ve yeni teknolojiler eğitim kurumları tarafından kullanılmalıdır (Yenice,2003; Akpınar, Aktamış, Ergin, 2005; Varank, 2009; Çetin ve Güngör, 2014) Üretilen teknolojik araçların yararlarını algılamak ve uyum sağlamak oldukça önemlidir.

Dünya üzerinde teknolojinin gelişimi ile birlikte fen bilimleri eğitiminde de yeni uygulamalara ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Kesercioğlu vd. (2001) tarafından yapılan çalışmaya göre; fen bilimlerine teknoloji entegre edilmesinin etkili bir fen eğitimi için çok önemli olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda fen eğitiminde etkin teknoloji kullanımının gerekliliği vurgulanmıştır (Yenice,,2003) Fen bilimleri çok sayıda soyut kavram içeren ve deneye dayanan bir eğitim gerektirir. Aksi takdirde öğrencilerin fiziksel, kimyasal ve biyolojik olayları kavramaları mümkün olmayacaktır. Bunun sonucunda fen bilimleri dersleri, anlık bilgi aktarımından öteye gidemeyecektir. Temel amaç sunulan bilginin yapılandırılması ve anlamlandırılmasıdır. İlkokul ve ortaokul dönemindeki öğrencilerin soyut ifadeleri algılamada sorun yaşadıkları göz önüne alınırsa, bu bilgilerin somutlaştırılması adına teknoloji kullanımı önemli bir yer tutmaktadır (Çakmak, 1999:117; Akpınar, Aktamış, Ergin, 2005). Bu durum fen bilimleri dersinde teknoloji entegrasyonunun gerekliliğini de vurgulamaktadır. Teknoloji kullanımı ile daha kısa sürede daha doğru sonuçlara ulaşmak mümkündür. Aynı zamanda kavramların somutlaştırılması ile verimli bir öğrenme sürecine olanak sağlar. Eğitimin temel amacı bireyin bilgiye ulaşması ve sahip olduğu bilgiyi nasıl, ne ölçüde ve nerede kullanacağını öğretmektir. Eğitim, olayları sorgulayan, farkındalığı artan bireyler yetişmesini mümkün kılar. Bu bağlamda geleneksel eğitim yaklaşımıyla bilgi aktarımı, hedeflere ulaşmak açısından eksik kalacaktır. Bu aşamada eğitimde teknoloji entegrasyonuna ihtiyaç duyulmaktadır (Yenice,2003). Teknolojinin gelişimine paralel olarak ortaya çıkan ve son zamanlarda oldukça popüler olan Arduino işlemcisi eğitime entegre edilebilecek araçlardan bir tanesidir. Arduino işlemcisi programlanabilen, verilerin bir program içinde depolandıktan sonra geri çağırılabildiği birçok transistör, direnç ve diğer devre elemanlarının birkaç milimetre karelik bir silikon çip üzerine yerleştirilmesi ile yapılan elektronik alettir. Pek çok sensörün kullanımına olanak sağladığı için çeşitli projelerde kullanılabilmektedir. Bu cihazların etkin kullanımı için eğitimin temel unsurlarından olan öğretmenlerin teknoloji konusunda yeterli donanıma sahip olması önemlidir. Teknolojiyi aktif olarak kullanan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Bundan dolayı son yıllarda öğretmenlerin teknoloji bilgisi ve kullanımı araştırılmaya başlanmıştır. Bu yönüyle çalışmada "Arduino mikroişlemci arayüzüyle tasarlanan kimya deneylerinin öğretmen adaylarının teknoloji öz yeterliklerine etkisi var mıdır?" sorusuna cevap aranmaktadır. Araştırmanın amacı Arduino mikroişlemcisine entegre edilen deney setleri ile tasarlanan kimya deneylerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının teknoloji ve kimya dersine yönelik öz yeterliklerine etkisinin belirlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada sürecinde deneysel araştırma modellerinden biri olan "ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli" benimsenmiştir. Deneysel araştırma modelinin benimsendiği araştırmalarda genellikle bir ya da daha fazla kontrol grubu ve deney grubu olarak adlandırılan eşdeğer gruplar belirlenmektedir. Araştırma sürecinde, deney grubuna hipotezin sınandığı özel davranımlar yapılırken, kontrol grubuna ise herhangi bir özel davranımda bulunulmaz. Uygulama öncesinde yapılan ön-test ve uygulama sonrasında yapılan son-testlerle deney grubunda kullanılan özel davranımların deney grubu üzerinde ortaya çıkardığı etki araştırılır (Çepni, 2007).

Bu araştırma bir kamu üniversitesinin eğitim fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda yürütülmüş; bu programda yer alan ikinci sınıflardan biri rastgele (yansız) olarak deney grubu ve diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulama öncesi ön-test ve uygulama sonrası son-testlerin uygulanmış; deney grubu ile doğrulayıcı yaklaşıma dayalı Arduino mikroişlemci arayüzlerle tasarlanan kapalı uçlu kimya deneyleri ile ders işlenmiş; kontrol grubu ile ise doğrulayıcı yaklaşıma dayalı kapalı uçlu deneyler ile ders yürütülmüştür. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Ekici, Ekici Taşkın ve Kara (2012) tarafından geliştirilen ''Öğretmenlere Yönelik Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Algısı'' ölçeği kullanılmıştır. Ön test ve son teste ait verilere normallik testleri uygulanarak normal dağılım sağladığı doğrulandıktan sonra, veriler t-testi ile 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda; kontrol ve deney gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuca göre araştırma öncesi her iki grubun da bilişim teknolojileri özyeterlik algıları bakımından eşit durumda olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında belirgin bir değişiklik olmadığı görülmüştür. Deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür, deney grubu uygulamadan olumlu yönde etkilenmiştir. Son olarak kontrol ve deney gruplarının son test puanları göz önüne alındığında, bu farkın deney grubu lehine sonuçlandığı tespit edilmiştir Bulgulardan hareketle analitik kimya dersi kapsamında uygulanan deneylerde, Arduino işlemcisi gibi açık kodlu işlemci içeren teknoloji entegrasyonuna daha fazla yer verilmesi sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Analitik Kimya, Öz-yeterlik, Teknoloji, Arduino, Mikroişlemci

Kaynakça

Akkoyunlu, B. (2002). Educational technology in Turkey: past, present and future, *Educational Media International*, 39(2), 165-174.

Akpınar,E., Aktamış,H., Ergin,Ö. (2005). Fen bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* Jry ISSN: 1303-6521, 4(1)

Arslan, M. (2001). İlköğretim okullarında fen bilgisi öğretimi ve belli başlı sorunları, *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi,* Mili Eğitim Bakanlığı Yayınevi, Ankara.

Çakmak, O. (1999) Fen eğitiminin yeni boyutu: bilgisayar-multimedya-internet destekli eğitim, *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel sayı, 11:116-125

Çetin, O.,Güngör,B.,(2014). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 55-77

Ekici,E., Ekici, F. T., Kara,İ. (2012). Öğretmenlere yönelik bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31): 53-65.

Kesercioğlu, T., Balım, A.G., Ceylan, A., Moralı, S.(2001). İlköğretim okulları 7. sınıflarda uygulanmakta olan fen dersi konularının öğretiminde görülen okullar arası farklılıklar, *IV. Fen Bilimleri Kongresi*,Mili Eğitim Bakanlığı Yayınevi, Ankara.

Kirschhner, P. ve Selinger, M. (2003). The state of affairs of teacher education with respect to information and communications technology, *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 5–17.

M.E.B. (2000) "İlköğretim Okulu Fen Bilgisi Dersi (4,5,6,7,8. sınıf) Öğretim Programı", *MEB Tebliğler Dergisi*, 63, 2518, Kasım 2000.

Şemseddin, G. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitimde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1).

Usta, E., Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1).

Uluğ, F. (2000). İlköğretimde teknoloji eğitimi, *Milli Eğitim Dergisi*, (146), Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Yenice, N.(2003). Bilgisayar Destekli fen bilgisi öğretiminin öğrencilerin fen ve bilgisayar tutumlarına etkisi,*The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET,* ISSN: 1303-6521, 2(4).

(9595) Prospective teachers learn to notice student thinking via micro-case videos: The cases of parallelism and perpendicularity

FADİME ULUSOY

Kastamonu Üniversitesi

Problem Durumu

Teaching is complex in nature because it requires well-structured knowledge about content, students' reasoning, and different instructional strategies. Specifically, teachers need to listen to students' ideas carefully and utilize those ideas in order to make appropriate pedagogical decisions (Ball, Lubienski, & Mewborn, 2001; NCTM, 2000). However, it can be challenging for prospective teachers to identify details of a student's idea if the idea is not clearly communicated in a classroom practice (van Es, 2011). In this sense, researchers think that developing prospective teachers' noticing abilities could help them attend to student thinking and develop better pedagogical decisions (e.g. Star & Strickland, 2008). In line with this purpose, the use of "classroom video-cases" in teachers' professional development has become increasingly popular in the past twenty years. However, when prospective teachers encounter a multi-dimensional structure of the classroom in video-cases they cannot always directly focus on student thinking due to the complex nature of classrooms (Ding & Dominguez, 2015; Olkun, Altun & Deryakulu, 2009). Instead, they tend to notice various issues such as classroom management and classroom climate. In this sense, limitations of classroom videos reveal the necessity of production and usage of specially-designed educational videos that purely and directly concentrate on the students' thinking. In this sense, "*micro-case videos*" that reflect students' mathematical thinking can be used an alternative effective approach to promote prospective teachers' knowledge of student thinking because it serves purely a student-centered perspective instead of focusing on multi-dimensions of classrooms. Ulusoy (2016) defined "*micro-case video clips*" as specially developed educational video cases that involve a collection of significant events related to an individual's thinking process on particular concepts or problem situations. In that process, the learner works on structured content-related tasks in isolated non-classroom environments.

In this study, by using micro-case videos, the development of prospective teachers' knowledge of student thinking was examined as they watch and analyze micro-case videos. For this purpose, the concepts of parallelism and perpendicularity were chosen because parallelism and perpendicularity of line segments have critical importance in terms of developing correctly and completely students' conceptions about the concepts of the altitude, perpendicular bisector, median, angle, slope and the subjects of quadrilaterals, coordinate system, and three-dimensional figures, as well as developing their proficiencies in proof and argumentation. Many of research revealed both teachers and students have difficulties in some geometric concepts like altitude of triangle and trapezoid because of inadequate knowledge about parallelism and perpendicularity of two line segments. Considering the importance of these concepts in mathematics education and developing prospective teachers' knowledge of student thinking before they enter their occupational careers, the following two research questions guided the current study: (1) What is the nature of prospective middle school mathematics teachers' existing knowledge of student thinking on parallelism and perpendicularity concepts before attending to a teaching experiment in video case-based learning environment? (2) How do prospective middle school mathematics teachers develop their knowledge of student thinking on parallelism and perpendicularity concepts as they attended to the teaching experiment?

Araştırma Yöntemi

Constructivist teaching experiment methodology was used in this study. The primary aim of constructivist teaching experiments for researchers is to provide explanations of learners' mathematical conceptions, reasoning processes and changes in them (Steffe & Thompson, 2000). According to purposeful sampling method, three volunteer prospective middle school mathematics teachers with low grades in teaching mathematics method courses were selected. At the beginning of data collection, clinical task-based pre-interviews conducted with each prospective teacher to gain insights into their existing knowledge of student thinking related to parallelism and perpendicularity. The pre-interviews occurred 1 week prior to the first teaching session. After that, the teaching experiment involved four 40-minutes teaching sessions. In each session, each prospective teacher watched a micro-case video clip involving students' conceptions of parallelism and perpendicularity and wrote a reflection paper about students' conception in the video. At the end of the teaching session, task-based clinical post-interviews conducted each prospective teacher to support the development of teachers' knowledge of student thinking after the teaching experiment process. Based on the teaching experiment methodology (Steffe & Thompson, 2000), data analysis included both ongoing and retrospective analysis. After transcribing all sessions, an open coding of data was conducted to identify the developments in teachers' knowledge of student thinking.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pre-interviews indicated that prospective teachers had limited understanding about students' possible conceptions of parallelism and perpendicularity. For example, they argued that students do not have difficulty with these concepts since they

are easy basic mathematical concepts. They only predicted that students may have difficulty with perpendicularity of line segments when constructing them. On the other hand, in the first teaching session, they immediately noticed students' incorrect conceptions about parallelism and perpendicularity of line segments. In this regard, they captured the role of visual reasoning, non-critical attribute reasoning, and language-based reasoning on students' incorrect responses in the video cases. To go further, they also focused on pedagogical ways in which they offered the ways how to solve problematic situations in students' understandings by referencing the noteworthy events in the videos. Hence, micro-case videos enabled them not only to zoom in students' mathematical thinking deeply but also to suggest alternative pedagogical strategies.

Anahtar Kelimeler: video-based pedagogy, teacher knowledge, prospective teacher education, geometry

Kaynakça

Ball, D. L., Lubienski, S. T., & Mewborn, D. S. (2001). Research on teaching mathematics: The unsolved problem of teachers' mathematical knowledge. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th edition). New York, NY: Macmillan.

Ding, L., & Domínguez, H. (2016). Opportunities to notice: Chinese preservice teachers noticing students' ideas in a distance formula lesson. *Journal of Mathematics Teacher Education*. *19*(4), 325–347.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and Standards for School mathematics*. Reston, VA: Author.

Olkun, S., Altun, A., & Deryakulu, D. (2009). Development and evaluation of a case-based digital learning tool about children's mathematical thinking for elementary school teachers (L-TEST). *European Journal of Teacher Education*, *32*(2), 151–165. doi:10.1080/0261976090278387

Star, J. R., & Strickland, S. K. (2008). Learning to observe: Using video to improve preservice mathematics teachers‟ ability to notice. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *11*, 107–125.

Steffe, L. P., & Thompson, P. (2000). Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In R. Lesh, & E. Kelly (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education*. (pp. 267–307). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ulusoy, F. (2016). *Developing prospective mathematics teachers' knowledge for teaching quadrilaterals through video case-based learning environment* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.

van Es, E. A. (2011). A framework for learning to notice student thinking. In M. G. Sherin, V. R. Jacobs, & R. A. Philipp (Eds.), *Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes.* New York: Routledge.

(9888) Veri Analizinde Dinamik Yazılım ile Desteklenen Öğrenme Ortamının İncelenmesi

TİMUR KOPARAN

Bülent Ecevit Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda birçok ülkede istatistik öğretimi ile ilgili önemli değişiklikler olmuştur. Bu değişiklikler, formül ve hesaplamalar yerine öğretimde kavram ve verilere daha çok ağırlık verilmesi gerektiğini, hesaplamaları kolaylaştıran, etkin ve hızlı bir şekilde tablolar, grafikler elde etmeyi sağlayan bilgisayar programları kullanılması gerektiğine vurgu yapmaktadır (Gaise, 2005). Harkness, Lane ve Harwood (2003) istatistik öğretimi için bilgi teknolojileri ve bilgisayardan yararlanmayı ön planda tutan öğretim programlarının, hem öğrencilerin istatistik dersine olan tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini hem de öğrencilerin performanslarının arttığını ve maliyetin düşük olduğunu öne sürmüşlerdir. Schuyten, Dekeyser ve Goeminne (1999) istatistik öğretiminde beş farklı öğretim yöntemi denemişler ve bunlardan en etkili olanının etkileşimli elektronik öğrenme ortamı olduğuna dair sonuçlara ulaşmışlardır. Ben-Zvi (2000), istatistiksel verileri anlama ve yorumlama becerisinin, teknoloji çağındaki bireylerin sahip olduğu becerilerden olduğunu belirtmiştir. Bilgisayarın istatistik öğretimi alanına girmesiyle işlemlerin kolaylaştığı ve hesaplamalar için harcanan sürenin kısaldığı ve kavramların anlamına daha çok vurgu yapılabileceği, bu durumun da öğrencilerin istatistiğe olan tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir (Koparan, 2015a). Ülkemizde Fatih Projesi kapsamında okullardaki bilgisayar teknolojisi ile istatistik yazılımları birleştirilerek istatistik eğitimi daha verimli hale getirilebilir. Bu yazılımlardan biri de TinkerPlots dinamik istatistik yazılımıdır. Bu yazılım verileri çok hızlı bir şekilde sınıflandırıp, grafiklerini oluşturmaya yarayan, çeşitli hesaplamaları yapan (mod, medyan, aritmetik ortalama, yüzde oranı) kısaca veri görselleştiren bir yazılımdır. Özellikle ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik geliştirilmiş bir yazılımdır. Literatürde bu tür eğitsel yazılımların, çeşitli veri temsilleri hakkında öğrencilerin merakını gidermede bir araç olarak kullanılabileceği ve veri analiz sürecini destekleyebileceği istatistik öğretimi üzerine yapılan çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur (Berg and Smith, 1994; Hancock et al., 1992; Rubin and Konold, 2006; Paparistodemou and Meletiou, 2008, Koparan and Kaleli Yılmaz, 2014; Koparan, 2015b).

Bu tür teknolojik yazılımlar ülkemizde eğitsel anlamda yeni yeni kullanılmaya başlanmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde istatistik öğretimi ile ilgili yazılımların etkilerini inceleyen araştırmaların çok az olduğu görülmektedir. Yeni öğretim programımızda da ders araç gereci olarak kullanılması önerilen yazılımların etkilerinin araştırılması gerekmektedir.

Bu çalışma ile dinamik yazılım ile desteklenen öğrenme ortamının öğrencilerin veri analizindeki başarı ve tutumuna etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede çalışmanın araştırma problemi "Dinamik istatistik yazılımlarıyla istatistik öğretiminin öğrencilerin başarı ve tutumları üzerindeki etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıda verilmiştir.

1. Dinamik istatistik yazılımı ile desteklenen öğrenme ortamının yedinci sınıf öğrencilerinin başarısı üzerindeki etkisi nedir?

2. Dinamik istatistik yazılımı ile desteklenen öğrenme ortamının yedinci sınıf öğrencilerinin istatistiğe yönelik tutumlarına yönelik etkisi nedir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştımada dinamik yazılım ile desteklenen öğrenme ortamının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisini belirleyebilmek için ön test ve son test kontrol gruplu, yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma deseni Tablo.1' de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Deseni

Gruplar Seçme Tipi Ön Test Deney Değişkeni Son Test			
DG R	ODB1 ODT1	X	ODB2 ODT2
KG R	OKB1 OKT1		OKB2 OKT2

DG: Deney grubu KG: Kontrol grubu R: Rastgele DB: Deney grubu başarı testi DT: Deney grubu tutum testi KB: kontrol grubu başarı testi KT: Kontrol grubu tutum testi X: Yapılan özel uygulama

Araştırmanın Örneklemi

Bu çalışmanın örneklemini 2014–2015 Eğitim Öğretim yılında Zonguldak ilinde bir ortaokulda öğrenim gören 53 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulamanın yapıldığı ortaokul rastgele seçilen bir devlet okuludur. Deney grubundaki öğrenci sayısı 29, kontrol grubundaki öğrenci sayısı ise 24'tür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla öğrenci anketi hazırlanmıştır. Bu anketten elde edilen veriler kullanılarak başarı testindeki sorular hazırlanmıştır. Başarı testi uygulama öncesinde grupların denk olup olmadıklarını belirlemek, uygulama sonrasında ise dinamik istatistik yazılımı ile öğretimin öğrenci başarılarına etkisini ortaya koymak amacıyla kullanılmıştır. Başarı testi yedinci sınıf olasılık ve istatistik öğrenme alanı kazanımları çerçevesinde hazırlanan 9 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Testte sorular grafik okuma, grafik oluşturma, yüzde hesabı, aritmetik ortalama, mod, medyan ile ilgili sorulardır. Araştırmada öğrencilerin tutumlarında değişiklik olup olmadığını belirlemek amacıyla daha önceden geliştirilmiş olan tutum ölçeği kullanılmıştır (Koparan, 2015b). Ayrıca öğretim sürecini ve dinamik istatistik yazılımını değerlendirmek için deney grubundaki öğrencilerle mülakatlar yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geleneksel yollarla yapılan istatistik öğretimi formül ve hesaplamalara dayanmakta, kavramlardan daha çok işlemsel bilgi ön planda tutulmaktadır. Veriler genellikle hesaplama kolaylığı sağlaması adına az sayıda ve kesikli değişkenlerden oluşmaktadır. Bu nedenle geleneksel ortamlarda çok fazla veri ile çalışılması, sürekli değişkenler kullanılması, farklı veri temsilllerinden yararlanılması, kavramların ne anlam ifade ettiğine vurgu yapılması, verilerden anlam çıkarılması, geleceğe yönelik tahmin ve çıkarımlar yapılması güçleşmektedir. Dinamik yazılım ile desteklenen öğrenme ortamı bu tür güçlüklerin aşılması için öğretmen ve öğrencilere eşsiz fırsatlar sunmaktadır. Veri kartları sayesinde istenilen çoklukta ve türde veri girilebilmekte, farklı veri türleri farklı renkler ile görselleştirilmekte, yapılan değişiklikler anında grafik ve tablolara yansıtılabilmekte, kısa bir zaman dilliminde birçok veri temsili oluşturulabilmekte, gerçek verilerle çalışılabilmekte, veriler ile ilgili bazı hesaplamalara ulaşılabilmektedir. İstatistiksel araştırma sürecinde farklı fırsatlar sunan TinkerPlots dinamik istatistik yazılımının sınıflarda etkin bir şekilde kullanılması durumunda istatistik öğrenme ve öğretme sürecinin daha ilgi çekici ve zevkli olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Veri analizi, ortaokul öğrencileri, dinamik yazılım, deneysel araştırma yöntemi

Kaynakça

Ben-Zvi, D. (2000). Toward understanding the role of technological tools in statistical learning. *Mathematical Thinking & Learning, 2*(1-2), 127-155.

Berg, C.A., & Phillips, D.G., (1994). An investigation of the relationship between logical thinking structures and the ability to construct and interpret line graphs. *Journal of Research in Science Teaching, 31*(4), 323–344.

Hancock, C., Kaput, J. J., & Goldsmith, L. T. (1992). Authentic inquiry with data: Critical barriers to classroom implementation. *Educational Psychologist, 27*(3), 337-364.

Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education. (2005). Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report: A curriculum framework for PreK-12 statistics education. Retrieved from http://www.amstat.org/education/gaise/

Harkness, W. L., Lane, J. L., and Harwood, J. T. (2003). A cost-effective model for teaching elementary statistics with improved student performance. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 7*(2), 8–17.

Koparan. T. (2015). Development of an attitude scale towards statistics: A study on reliablity and validity. *Karaelmas Journal of Educational Sciences, 3*(1), 76-86.

Koparan, T., Akıncı, M. (2015). İstatistik Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 36-45.

Koparan, T., Kaleli Yılmaz, G. (2014). Veri Analizinde İlkokul Öğrencilerinin İnformal Çıkarımlarının İncelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 95-113.

Paparistodemou, E., & Meletiou, M. (2008). Developing young students' informal inference skills in data analysis. *Statistics Education Research Journal, 7*(2), 83–106.

Rubin, A., Hammerman, J., & Konold, C. (2006). Exploring informal inference with interactive visualization software. *Proceedings of the Seventh International Conference on Teaching Statistics. Voorburg*, The Netherlands: International Statistical Institute.

(9924) Bir Ortaokul Matematik Ders Araştırması Grubunun Öğretim Görevlerine Yönelik Hedef Belirlemeleri

ERHAN BOZKURT — *Uşak Üniversitesi*
İFFET ELİF YETKİN ÖZDEMİR — *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğretim açısından hedef belirleme, öğretmenlerin işleyecek oldukları bir dersin sonunda, ulaşmak istedikleri niteliklere yönelik kararlar alma sürecidir (Çapa-Aydın, Sungur & Uzuntiryaki, 2009). Bu süreçte alınan kararlar, öğrencilerin bilişsel, motivasyonel veya davranışsal durumları odaklı olabileceği gibi öğretmenlerin öğretime dair kendi bilgi, beceri veya inanışlarını geliştirmeye yönelik de olabilir (Yetkin-Özdemir, Akdal, Bozkurt & Gürel, 2015). Öğretmenler, işleyecek oldukları bir ders için çoğunlukla çoklu hedefler ortaya koyarlar (Yetkin-Özdemir vd., 2015).

Belirlenen hedeflerin uygun niteliklere (belirgin, yakınsak ve zorlayıcı) sahip olması önemlidir (Schunk, 1990; Zimmerman, 2002). Çünkü bu tür hedefler, bireyleri, göreve odaklanma, etkili görev stratejileri belirleme ve zorluklara karşı çaba ve direnç sergilemeye teşvik ederek bireyin görev performansını artırır (Schunk, 2012). Ancak yapılan araştırmalar (örneğin Morine, 1975; Yetkin-Özdemir vd., 2015; R. J. Yinger, 1980; Zahorik, 1975) öğretmenlerin işleyecek oldukları dersler için uygun hedefler ortaya koyamadıklarına işaret etmektedir. Bu araştırmalara göre öğretmenler derse hazırlık süreçlerinde hedef belirlemeye yeterince önem vermemekte (Morine, 1975; Zahorik, 1975), bu planlama faaliyetini kendilerinden beklenilen aksine süreç sonlarında, özensiz bir şekilde gerçekleştirmeyi tercih etmektedirler (R. J. Yinger, 1980; Zahorik, 1975). Hedef belirlemelerinde çoğunlukla öğrencilerin bilişsel ve motivasyonel durumlarına odaklanmakta, davranış odaklı (örneğin işbirlikçi çalışma becerisi) hedef belirlemekten kaçınmaktadırlar (Morine, 1975; Yetkin-Özdemir vd., 2015; R. J. Yinger, 1980; Zahorik, 1975). Ayrıca kendilerine yönelik hedefler ortaya koymamaktadırlar (Yetkin-Özdemir vd., 2015).

Bununla birlikte bu araştırmalardan elde edilen bu sonuçlar, büyük çoğunlukla ders sonralarında elde edilen görüşme verilerine dayanmaktadır. Öğretmenlerin hedef belirleme faaliyetlerinin ayrıntılı ve gerçekçi bir şekilde tanımlanabilmesi için, derse hazırlık süreçlerinin konu-ders odaklı, ayrıntılı bir şekilde gözlenmesi gerekmektedir. Dünya genelinde yaygın yürütülen işbirlikçi mesleki gelişim modellerinden birisi olan ders araştırması (Doig & Groves, 2011), bu tür araştırmaların gerçekleştirilmesi için uygun bir bağlam sunmaktadır. Bu modelde öğretmenler, öncelikle, derslerinde gözlemledikleri öğrenci yetersizliklerine yönelik kapsamlı bir hedef ortaya koyarlar. Ardından araştırma dersi olarak isimlendirilen bir dizi dersi bu tema doğrultusunda birlikte planlar, gerçek bir sınıf ortamında uygular ve ardından yansıtırlar (Fernandez & Yoshida, 2004). Döngüsel olarak gerçekleştirilen bu çalışmaların öğretmenlerin hedef belirleme faaliyetleri üzerinde olumlu etkileri olabileceği öngörülmektedir. Ancak ilgili alan yazında, ders araştırması modeli bağlamında öğretmenlerin hedef belirleme faaliyetlerini ayrıntılı ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmada, üç ortaokul matematik öğretmeninin yürütülen bir ders araştırması sürecinde matematik öğretim görevlerine yönelik sergilemiş oldukları hedef belirleme faaliyetlerinin tanımlanması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Durum çalışması niteliğindeki bu araştırma, 2013-2014 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, Uşak il merkezindeki 2 devlet ortaokulunda görev yapmakta olan 3 matematik öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yaklaşık 5 ay süren araştırma sürecinde katılımcılar, her biri farklı bir öğretmen tarafından uygulanmış olan 3 araştırma dersi uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Bu uygulamaların ilkinde "Zaman Ölçme" (5. sınıf), ikincisinde "Denklem Çözme" (6. sınıf), üçüncüsünde ise "Paralelkenar Oluşturma" (5. sınıf) konularına odaklanmışlardır. Hazırlık süreçlerinde öğretmenler, sırasıyla 4, 6 ve 7 planlama toplantısı gerçekleştirerek araştırma derslerini hazırlamışlardır. Hazırlamış oldukları dersleri, kendi görev yaptıkları sınıflarda uygulamışlar ve ardından bu derslere yönelik yansıtma faaliyetleri gerçekleştirmişlerdir.

Araştırmanın verileri araştırma derslerinin hazırlık süreçlerinde gerçekleştirilen gözlemler ve doküman incelemeler aracılığıyla elde edilmiştir. Katılımcıların yürütülen üç araştırma dersi hazırlık sürecinde gerçekleştirmiş oldukları tüm planlama toplantıları, gözlem formu ve video kamera araçlarıyla kayıt altına alınmıştır. Ayrıca süreç boyunca üretmiş oldukları tüm dokümanlar (ders planları, somut materyaller, çalışma yaprakları, vb.) toplanarak araştırmanın veri setine dâhil edilmiştir. Analiz sürecinde ilk olarak hazırlık toplantılarına ait elde edilen toplam 17 adet video kaydı (toplam 1426') çözümlenmiştir. Ardından elde edilen gözlem notları, çözümlemeler ve toplanan dokümanlar NVivo 8 programı aracılığıyla kodlanmıştır. Kodlama sürecinde, ilgili alan yazından (Brown, 1993; Clark & Yinger, 1987; Morine, 1975; Peterson vd., 1978; Taylor, 1970; R. Yinger, 1979; Zahorik, 1975) hareketle hazırlanmış olan bir veri analiz çerçevesinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada öğretmenlerin, derse hazırlık süreçlerinde hedef belirleme üzerinde ayrıntılı durmadıkları, bu faaliyeti çoğunlukla süreç sonlarında, özensiz gerçekleştirdikleri gözlenmiştir. Bu durumun sebebi, öğretmenlerin hedef belirlemenin gereksizliğine ilişkin inanışları veya bu faaliyete ilişkin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları olabilir. Öğretmenler, hedef belirlerken çoğunlukla öğrencilerin bilişsel niteliklerine odaklanmışlardır. Hedef belirlerken çoğunlukla öğretim programında

yer alan kazanım ifadelerinden yararlanmaları duyuşsal ve davranışsal nitelikleri geri planda tutmalarına sebep olmuş olabilir. Bununla birlikte süreç ilerledikçe hem öğrenci hem de kendi öğretim davranışları odaklı hedef belirlemelerinde artış yaşanmıştır. Ayrıca süreç ilerledikçe daha belirgin ve araştırma temaları ile daha uyumlu hedefler üretebilmişlerdir. Bu değişimlerde ders araştırmasının içermiş olduğu gözlem ve yansıtma faaliyetlerinin etkisi gözlenmiştir. Uygulama aşamalarında öğretmenler, gerek öğrenci gerekse kendi öğretim davranışlarını yakından izleme imkânı bulmuşlardır. Yansıtma süreçlerinde ise bu davranışlar üzerinde eleştirel değerlendirmeler yaparak önemli çıkarımlar (örneğin derste öğretmenin aşırı konuşmaması) ortaya koyabilmişlerdir. Böylece sonraki hazırlık süreçlerinde rutin dışı ve daha belirgin hedefler üretebilmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: ÖZ DÜZENLEME, HEDEF BELİRLEME, ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENİ, DERS ARAŞTIRMASI

Kaynakça

Brown, D. S. (1993). Descriptions of two novice secondary teachers' planning. *Curriculum Inquiry, 23*(1), 63-84.

Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1987). Teacher planning. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking* (pp. 84-103). London: McKay.

Çapa-Aydın, Y., Sungur, S., & Uzuntiryaki, E. (2009). Teacher self regulation: Examining a multidimensional construct. *Educational Psychology, 29*(3), 345-356.

Doig, B., & Groves, S. (2011). Japanese Lesson Study: Teacher professional development through communities of inquiry. *Mathematics Teacher Education and Development, 13*(1), 77-93.

Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson Study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Morine, G. (1975). *A study of teacher planning (BTES Technical Report 75-11-6)*. San Francisco, California: Far West Laboratory for Educational Research and Development.

Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist, 25*(1), 71-86.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Yetkin-Özdemir, İ. E., Akdal, P., Bozkurt, E., & Gürel, R. (2015, 14-16 Mayıs). *Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim hedefleri.* Paper presented at the 14. Matematik Eğitimi Sempozyumu, Niğde.

Yinger, R. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into Practice, 18*(3), 163-169.

Yinger, R. J. (1980). A study of teacher planning. *The Elementary School Journal*, 107-127.

Zahorik, J. A. (1975). Teachers' planning models. *Educational Leadership, 33*(2), 134-139.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*(2), 64-70.

(10005) Matematiksel Oyunların İlköğretimde Kullanımı: Matematik Atölyesi Örneği

MERVE ATASAY — *Anadolu Üniversitesi*

ABDULKADİR ERDOĞAN — *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Değişen ve gelişen dünya koşullarıyla birlikte, eğitimin çıktılarının da değişmesi beklenmektedir. Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri çözebilen, farklı düşünebilen bireyler olmaları eğitimin beklenen çıktıları arasındadır. Matematik eğitiminin amacı ise öğrencilere matematiksel düşünmeyi kazandırmaktır (MEB, 2013). Matematiksel düşünmenin gelişmesi de problem çözme becerisiyle paralel olarak ilerlemektedir (Mason, Burton & Stacey, 2010). Öğrencilerin matematiği anlamlandırması, matematiksel düşünme alışkanlığını edinebilmeleri ve iyi birer problem çözücü olmaları ise öğrencilere matematiksel süreçlerin yaşatılmasıyla mümkündür. Çocuklara küçük yaşlardan itibaren, bir problem durumunu anlama, analiz etme, çözüm yolu geliştirme, çözümleri uygulama, kontrol etme, başka durumlara genelleştirme gibi matematiksel süreçlerin kazandırılması, matematiksel amaçlarla hazırlanmış oyun bağlamları ile mümkün olabilir.

Oyun, bilindiği üzere çocuklar için iyi bir motivasyon aracı olmasının yanında aynı zamanda iyi bir eğitim aracıdır (McNeil & Uttal, 2009). Çocuklar oyun oynarken hayatla ilgili belli beceriler öğrenirler ve bu becerileri kalıcı hale getirirler. Bununla ilgili olarak Montessori (1917) ve Bruner (1966) sınıf ortamında somut materyallerin kullanımıyla ve öğretmenlerin rolleriyle ilgili incelemeler yapmışlar ve bu materyallerin öğrencilerin zihinsel gelişimlerine etkisini araştırmışlardır (akt. McNeil & Uttal, 2009). Bu araştırmaların sonuçları, okullarda somut materyallerin ve eğitsel oyunların kullanılmasının öğrencilerin zihinsel ve kavramsal gelişimlerine etkili olacağını göstermektedir. Bu doğrultuda, bir proje kapsamında matematiksel süreçlerin yaşatılması ve matematiksel düşünme becerilerin kazandırılması amacıyla somut materyallerden oluşan birçok matematiksel oyun tasarlanmıştır. Bu oyunlar bir ilkokulda oluşturulan "Matematik Atölyesi" nde öğrencilerin kullanımına sunulmuştur.

Okullarda seçmeli ders olması sebebiyle zeka oyunlarının kullanımı, çeşitli oyun materyallerinin okullar tarafından satın alınması ve bu oyunlar için okullarda ayrı bir sınıfın oluşturulması son zamanlarda oldukça yaygındır. Ancak bu sınıflarda kullanılan oyunlarla öğrencilere hangi bilgi ve becerilerin kazandırılabildiği tam olarak bilenmemektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle, söz konusu Matematik Atölyesinde oynatılan oyunlarla ilgili bu çalışma kapsamında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğrenciler oyunların kurallarını ve amaçlarını ne derece anlayabilmektedir?
2. Öğrenciler oyunların çözümünde hangi matematiksel süreçlerden geçmektedir?
3. Farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler oyunları hangi aşamaya kadar oynayabilmektedir?
4. Süreç içinde öğrencilerin strateji geliştirme yaklaşımlarında gözlemlenebilir bir gelişme var mıdır?

Bu sorulara verilecek yanıtlarla, matematiksel olarak hazırlanan oyun materyallerinin, ilkokul öğrencileri için ne düzeyde uygun olduğuna karar verilecektir. Böylece bu çalışmanın, öğretmenlere ve okul yöneticilerine oyunların bir öğretim materyali olarak sınıflarda kullanılması konusunda bilgi sahibi olmalarını ve bir farkındalık yaratılmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, Eskişehir ilindeki merkez bir ilkokulda hazırlanan Matematik Atölyesi sınıfında, 2015/2016 eğitim öğretim yılı ikinci sömestrde, okuldaki tüm sınıfların katılımıyla yapılmıştır. Verilerin toplanması ve analizi nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırmaya 1. sınıftan 4. sınıfa kadar her sınıf düzeyinden yedi tane sınıf, toplamda yirmi sekiz tane sınıf katılmıştır.

Araştırmacı, katılımcı gözlemci olarak, Matematik Atölyesinde oyunların tanıtımı ve uygulanmasında öğretmen olarak rol almış, her sınıfın çalışmasından sonra sınıfın durumuyla ilgili gözlem notları tutmuştur. Ayrıca gün sonunda da o gün yaşananların bir günlüğünü tutmuştur. Uygulama, her hafta beşer ders saatinden iki gün olarak uygulanmıştır. Her ders saatinde farklı bir sınıf katılmıştır. Her oyun bir ders saati süresinde oynanmıştır. Çalışma toplamda on iki hafta sürmüştür. Her sınıfla 4 farklı oyun oynanmıştır. Bu oyunların üç tanesi tüm sınıf düzeylerinde oynanmış, bir oyun sadece 1. ve 2. sınıflarla, başka bir oyun da sadece 3. ve 4. sınıflarla oynanmıştır. Uygulama boyunca sınıf öğretmenleri de oyunların oynanmasına katılmışlardır. Araştırma boyunca öğrencilerin oyunu anlama ve çözme düzeylerine dikkat edilmiştir. Bunun için öğrencilerden bir ders saati sürecinde beklenen, oyunu anlama ve çözüm yolu geliştirme becerileri belirlenmiştir. Her sınıfın oynanan oyuna göre sergilediği performans "kısmen", "orta", "iyi" olarak etiketlenmiştir. Sınıf seviyesinden beklenenin üzerinde performans gösterilmesi durumunda ise "çok iyi" olarak belirtilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada araştırma sorularına yönelik şu bulgular elde edilmiştir:

1. Her bir oyunun amacının, oyunu oynayan sınıflar tarafından doğru bir şekilde anlaşıldığı ve her sınıf seviyesinde oyunların kurallarına göre oynanabildiği görülmüştür.

2. Öğrencilerin oyunların kurallarını öğrendikten sonra, oyunun yapısını çözmeye yönelik çeşitli incelemeler yaptıkları, deneme yanılmalar yaparak belli ilişkiler ve yapılar buldukları, buldukları yapıları başka durumlar için de denedikleri ve böylece doğrulama yapabildikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin doğruluğuna inandıkları stratejileri diğer durumlara genelledikleri de görülmüştür.

3. Her sınıfta, bir ders saati sonunda en azından bir çözüm stratejisi geliştirilmiştir. Kimi sınıflarda bu çözüm stratejisi genellemeye kadar ilerletilirken, kimi sınıflarda fikir boyutunda kalmıştır.

4. Uygulamanın son haftalarına doğru öğrencilerin oyun kurallarını daha çabuk kavradıkları ve çözüm geliştirme, çözüm yollarını savunma ve doğrulama konusunda daha özgüvenli davrandıkları gözlenmiştir.

Bu bulgulardan hareketle, tasarlanan oyunların ve Matematik Atölyesi oyun ortamının her sınıf seviyesinde matematiksel süreç becerilerini destekleme potansiyeline sahip olduğu ve bunun için etkin bir şekilde kullanılabileceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel Oyun, Matematik Eğitimi, Matematik Atölyesi

Kaynakça

Mason, J., Burton, L., & Stacey, K. (2010). *Thinking mathematically*. (second edition). Harlow: Pearson.

McNeil, N. M., & Uttal, D. H. (2009). Rethinking the use of concrete materials in learning: Perspectives from development and education. *Child development perspectives*, *3*(3), 137-139.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

Mason, J., Burton, L., & Stacey, K. (2010). *Thinking mathematically*. (second edition). Harlow: Pearson.

McNeil, N. M., & Uttal, D. H. (2009). Rethinking the use of concrete materials in learning: Perspectives from development and education. *Child development perspectives*, *3*(3), 137-139.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

Mason, J., Burton, L., & Stacey, K. (2010). *Thinking mathematically*. (second edition). Harlow: Pearson.

McNeil, N. M., & Uttal, D. H. (2009). Rethinking the use of concrete materials in learning: Perspectives from development and education. *Child development perspectives*, *3*(3), 137-139.

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

(10137) Students' Achievement Level And Thinking Approaches About Mathematics And Line Symmetry In Real Life Context

ELİF DEDEBAŞ — *MEB*

MİNE IŞIKSAL BOSTAN — *ODTÜ*

Problem Durumu

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) Connection Standard(2000) states that presentation of mathematics to students in context is essential.Moreover, students should realize the connection between mathematical concepts and daily life, and also other disciplines.Teacher's responsibility is to make students see mathematics as an inseparable integrity instead of group of disconnected and separated procedures and rules which must be memorized(Martin, 2007). Mathematical patterns and applications surround us in our daily lives: which way we walk to school, how many minutes until break, how to pack the trunk of the car to fit everyone's suitcase, and how long it will take to save for a new pair of sneakers (Mcvarish, 2008).Mathematical applications in real life context play a significant role in making school mathematics connected to real mathematics.Consequently, students understand the usefulness of mathematics and why they need to study mathematical skills and concepts (Martin, 2007).According to NCTM's(2000) Geometry Standard, instructional programs from preschool to 12th grade should provide all students to analyze mathematical situations by applying transformations and using symmetry.Specifically, NCTM (2000) states that all students in grades 6-8 should draw line symmetry of objects using transformations and identify size, positions, and orientations of shapes under line symmetry.In addition, elementary school instructional program in Turkey includes similar objectives in Symmetry concept.Ministry of National Education in Turkey (MoNE, 2013) states that in grade 7 all students should explore that the shape is equal the image of the shape under line symmetry and describe that the shape itself and the image of the shape under line symmetry have the same distance to symmetry line.Symmetry which is essential part of the nature, geometry and shapes help us understand our world conceptually by creating patterns (Knuchel, 2004).Although symmetry sometimes does not seem to be mathematical, our daily life is surrounded by symmetry concept (El-Dosuky, Rashad, Hamza & EL-Bassiouny, 2013).In different types of flowers, human face, butterflies, snowflakes etc. can be given as examples of symmetry in everyday life (Liu, Slota, Zheng, Wu, Park, Lee, Rauschert & Liu, 2013).These examples include translations, rotations, and reflections.Therefore, it is important for students to comprehend that they are not obviously related to mathematics but have a strong foundation in it (Knuchel, 2004).Knuchel (2004) also states that teaching symmetry in the elementary classroom is very important because it allows children to understand the things they see every day in a different context.Accordingly, symmetry concept in elementary classroom should be taught by applying the properties and types of symmetry to everyday life through snowflakes, flags etc.As it can be seen, presenting mathematical concept including line symmetry to students in real life context is essential.When the literature was reviewed, it was realized that there are many researches which are related about students' thinking approaches toward the understanding of symmetry concept.Yet, limited numbers of researchers have analyzed symmetry concept by using questions in real life context.Thus, the purpose of this study is to examine students' knowledge of line symmetry given in real life context.In addition,students' explanations regarding the connection between mathematical line symmetry concept and line symmetry in real life was examined.Thus,the research questions for the study are as follows.

a. How successful are students at solving the questions of line symmetry given in real life context?

b. How do students make connections between mathematical line symmetry concept and line symmetry in real life?

Araştırma Yöntemi

Research was conducted by using survey design.Two middle school from Mamak district in Ankara,Turkey was selected as convenience sampling.Four 7th classes of school-A and one 7th class of school-B which have 225 students constitute the sample of the study.Symmetry questionnaire was used to determine students' achievement level and connections between math and symmetry concept in real life.All items were developed by researchers excluding item 3-a was adapted from TIMSS.There were three questions including part a and part b.At the part-a, instead of mentioning the word 'Symmetry' itself,concepts were presented via real life context. At the part-b,students were asked which method they used to analyze how students make connections between mathematical line symmetry concept and line symmetry in real life in detail.For part-a,symmetry drawings were divided into three themes which are similar to themes used by Lima(2006).

- Totally correct drawing:students draw the symmetry of the shape considering the geometric attributes of the shape and distance to symmetry line.
- Partially correct drawing:students partially draw symmetry of the shape considering the geometric attributes of the shape and distance to symmetry line.
- Wrong,empty or uncompleted drawing:students draw symmetry of the shape wrongly or leave incomplete or empty.

For part-b,questions were divided into themes as;

- Mathematical correct explanation:students use symmetry or reflection as words in the sentence while explaining own drawing method correctly.
- Correct explanation:students don't use symmetry or reflection but explain own drawing method correctly by using own words.
- Incorrect explanation:students cannot explain own method correctly.

Descriptive statistics was used to describe sample's features.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Although seventh graders didn't have much difficulty in drawing symmetry of given shape according to vertical line,they had difficulty in determining symmetry according to slanted line.Approximately half of the students(46,9%) drew vertical symmetry while 21,8% of the students drew the slanted symmetry.This revealed that this problem basically stemmed from students' insufficient knowledge of symmetry line.Symmetry questions were given with three concepts as mirror image(Q1),image which appears in the river (Q2) and folding (Q3) without saying symmetry and reflection directly.Results showed that students were familiar with mirror image and image which appears in river more than folding.Findings showed that 47,6% and 44,9% of students understood that Q1 and Q2 are related to symmetry easily,however 69,4% of students didn't associate folding with symmetry in Q3.Although students fully understand the line symmetry conceptually, they have difficulty to adapt conceptual knowledge to different context.

Anahtar Kelimeler: elementary mathematics education, symmetry, line symmetry, symmetry in real life.

Kaynakça

El-Dosuky, M.A., M.Z. Rashad, T.T. Hamza, and A.H. EL-Bassiouny. 2013. Improving problem solving by exploiting the concept of symmetry. *Mansoura University, Egypt.*

Knuchel, C. 2004. Teaching Symmetry in the Elementary Curriculum. *The Montana Mathematics Enthusiast* 1, no. 1: 3.

Lima, I. 2006. *De la modélisation de connaissances des élèves aux décisions didactiques des professeurs. Étude didactique dans le cas de la symétrie orthogonale.* Thèse. LEIBNIZ - IMAG Université Joseph Fourier - Grenoble 1

Liu J., G. Slota, G. Zheng, Z. Wu, M. Park, S. Lee, I. Rauschert and Y. Liu. 2013. Symmetry Detection from Real World Images Competition 2013: Summary and Results (CVPRW), 2013 IEEE Conference on 2013, no. 75.

Martin, H. 2007. *Making Math Connections.* 2nd ed. California, Corwin Press.

Mcvarish, J. 2008. *Where's the Wonder in Elementary Math?* (p.8). New York, Taylor & Francis Group.

Milli Eğitim Bakanlığı. 2013. İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). 2000. *Principles and Standards for School Mathematics.*

(10159) Pre-service Mathematics Teacher Noticing: The Case of Fractions

ZULFİYE ZEYBEK

Gaziosmanpasa Universitesi

Problem Durumu

Sherin (2001) states "emphasis on understanding the ideas that students offer is one of the hallmarks of mathematics education reform" (p. 84). Reform efforts highlight the importance of making thoughtful in-the-moment decisions including integrating students' ideas in the ongoing lesson (e.g., Brown et al. 1996; NCTM 2000; Jacobs et al., 2007). The construct teacher noticing of students' mathematical thinking is foundational to the complex view of teaching endorsed in national reform documents (Jacobs, Lamb, & Philipp, 2010).Many of the studies on teacher noticing have emphasized the importance of teachers' attention to student mathematical thinking (Jacobs, Lamb, & Philipp, 2010; Schifter 2011; Sherin & van Es 2009).

Teachers need to adapt to ideas the students raise in class and therefore must listen to those ideas carefully, analyze them and respond to them in-the-moment. The development of these abilities of interpreting students' thinking may allow teachers to make appropriate instructional decisions, (Chamberlin, 2005). However, interpreting how students understand mathematical concepts and responding to their understanding in-the-moment is not an easy feat (Schifter, 2001; Steinberg, Empson, & Carpenter, 2004). Because teachers cannot preplan in-the-moment responses, this improvisational part of teaching requires teachers to constantly analyze and connect specific situations to what they know about students' mathematical development (Franke, Kazemi, & Battey, 2007; Heaton, 2000; Lampert, 2001). Sherin (2002) claims that if teachers own understanding is insufficient, they will be unable to complete this cycle of attending, interpreting and responding to students' understandings in-the-moment productively. Thus, learning to notice issuggested as a key teaching characteristic not only to learn to incorporate student thinking effectively, but also to promote teachers' content knowledge (Sherin, 2002).

Despite the growing body of research in the area of teacher noticing of student thinking, investigations tend to look quite broadly at the student thinking (Walkoe, 2015).Much of the work on teacher noticing is focused on mathematical thinking in general. In order to leverage this construct, it is important to understand what teacher noticing looks like in particular domains of mathematics. Thus, this study addresses pre-service mathematics teachers' (PSMTs') ability of noticing in a specific mathematical domain: fractions- a well-known concept to constitute a struggle for students (Behr, Lesh, Post & Silver, 1983). Specifically this study addresses the following research question:

1.How do pre-service mathematics teachers attend, interpret, and respond to student work in the case of fractions?

Araştırma Yöntemi

The Mathematics Education Course

In order to develop pre-service mathematics teachers' (PSMTs)' ability to notice students' understandings, a mathematics education course was designed. The course was a three-credit course and took 14 weeks of instructions. During the semester, the PSMTs were engaged in several activities which included solving high level tasks (procedures with connections and doing mathematics) and analyzing students' thinking through presented student artifacts, excerpts and student videos.

Participants

48 PSMTs, grades 5-8, enrolled in the course. The PSMTs were in their second year of the program during the course.

Data Sources

All instructions during the 14 weeks were video- taped and these videos served as the main data source for the study. Additionally, the PSMTs class assignments as well as exams, including a quiz, mid-term and a final, were collected and served as the secondary data sources.

Data Analysis Process

The data analysis started with reviewing the videos of the instructions first. After the first review of the videos, the parts where the PSMTs were engaged in teacher noticing skills of attending, interpreting, and deciding how to respond were selected and transcribed. Later, the selected segments and the transcript were viewed again and the PSMTs' responses in the three components of teacher noticing- attending, interpreting and responding- were coded in three hierarchical levels as following: Level 1: Lack of Evidence/ Details, Level 2: Limitted Evidence/ Details, and Level 3: Robust Evidence/ Details. These levels wer also applied to code the PSMTs' responses to the assignments and exams questions.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sherin (2002) claims that learning to notice as suggested by education reforms not only helps teacher to learn to incorporate student thinking effectively, but also to promotetheir content knowledge (Sherin, 2002). Thus, the PSMTs ability to notice student thinking as well as their own content knowledge in the case of fractions are expected todevelop during the semester. Additionally, as Sherin (2002) claims that if teachers own understanding is insufficient, they will be unable to complete the cycle of attending, interpreting and responding to students' understandings . The PSMTs who struggled more with the concepts of fractions are expected to struggle with teacher noticing skills of attending, interpreting, and deciding how to respond more than the PSMTs who are more competent with the concepts of fractions.

Anahtar Kelimeler: Fractions, Pre-service Teachers, Teacher Noticing

Kaynakça

Behr, M. J., Lesh, R., Post, T. R., & Silver, E. A. (1983). Rational number concepts. In R. Lesh., & M. Landau (Eds.), *Acquisition of Mathematics Concepts and Process* (pp. 91-126). New York: Academic Press, Inc.

Chamberlin, M. (2005). Teachers' discussions of students' thinking: meeting the challenge of attending to students' thinking. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8, 141-170.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C., & Philipp, R. A. (2010).Professional noticing of children's mathematical thinking.*Journal of Research in Mathematics Education, 41*(2), 169-202.

Sherin, M.G. (2001). Developing a vision of classroom events. In T. Wood, B.S. Nelson & J. Warfield (Eds.), *Beyond classical pedagogy: Teaching elementary school mathematics* (pp. 75-93). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Sherin, M.G. (2002). When teaching becomes learning. *Cognition and construction*, 20 (2), 119- 150.

Sherin, M. G., & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. Journal of Teacher Education, 60, 20-37.

(10242) Üçgenlerde Benzerlik Kavramının Pekiştirilme Süreci

HATİCE KÜBRA GÜLER

Problem Durumu

Matematik öğretiminde öğrencilerin soyut bir kavramı yapılandırma sürecini anlamak önem taşımaktadır. Yapılandırmacı çerçeveden bakıldığında, öğrencilerin zihninde yeni matematiksel yapıların ortaya çıkışı; önceki yapıların iyi oluşturulmuş olması ve gerekli ilişkilendirmelerin yapılmış olmasına bağlıdır (Dreyfus, 2012). Yeni yapıları oluşturmada, önceki yapıların kullanılması ise söz konusu önceki yapının pekiştirildiğinin bir göstergesidir (Hershkowitz, Schwarz ve Dreyfus, 2001). Bu süreç *soyutlama* kavramı ile açıklanmaktadır ve doğrudan gözlenebilir değildir. Hershkowitz ve arkadaşları (2001) soyutlama sürecinin analizi için gözlenebilir epistemik davranışlar ortaya koymuşlardır. Bu davranışları tanıma (R), kullanma (B) ve yapılandırma (C) olarak adlandırılmışlar ve RBC olarak kodlamışlardır. Dreyfus ve Tsamir (2004) ise bilginin yapılandırılması için pekiştirmenin gerekmediğini, fakat yapılandırılan bilginin kalıcı olabilmesi için pekiştirmenin vazgeçilmez olduğunu ifade ederek pekiştirmenin soyutlama sürecindeki önemini vurgulamışlardır. Böylelikle, soyutlama sürecine pekiştirmenin de eklenmesi ile model RBC+C olarak anılmaya başlanmıştır.

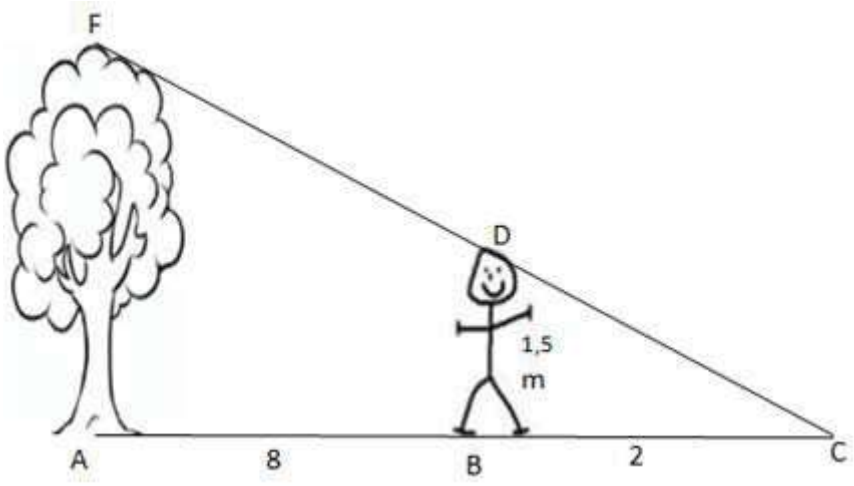
Hershkowitz ve arkadaşları (2001) çalışmalarında pekiştirme basamağının analizinin detaylandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Dreyfus ve Tsamir (2004) ise pekiştirme basamağı için beş karakteristik tanımlamışlardır. Bu karakteristikler ani karar verme (immediancy), öz kanıt (self-evidence), güven (confidence), esneklik (flexibility) ve farkındalık (awareness)'tır. Çalışmalarında bu karakteristikleri ayrıntısı ile açıklamışlar ancak geliştirilmeye gereksinimleri olduğunu da ifade etmişlerdir. Ancak alan yazın incelendiğinde, bu karakteristiklerin kullanılmasıyla gerçekleştirilen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu göze çarpmaktadır.

Alan yazında soyutlama sürecinde tanıma, kullanma ve yapılandırma basamaklarına odaklanan çalışmalar ile (Kouropatov & Dreyfus, 2013; Sezgin Memnun & Altun, 2012; Yeşildere & Türnüklü, 2008) çokça karşılaşılmaktadır. Pekiştirme sürecinde ise bu süreci genel olarak inceleyen çalışmalar (Monaghan & Ozmantar, 2006; Tabach, Hershkowitz & Schwarz, 2006) ve bunların yanı sıra Dreyfus ve Tsamir (2004) tarafından ortaya konan pekiştirmenin karakteristiklerini temel alarak gerçekleştirilmiş çalışmalar da (Güler & Arslan, 2015; Dreyfus & Tsamir, 2004; Anabousy & Tabach, 2015) mevcuttur. Gerek soyutlama gerekse pekiştirme süreci ile ilgili olan bu çalışmaların sınıf içi etkinliğinden ziyade bire bir veya küçük grup çalışmaları olduğu görülmektedir. Oysaki adı geçen modelin sınıf ortamında da kullanılabilir olması öğretime katkı sağlayacaktır.

Buradan hareketle bu çalışmada bir sınıf içi etkinliği ile pekiştirme süreci incelenmiştir. Pekiştirmenin karakteristiklerinin geliştirilmesinin gerekmesi ve henüz bu konuda yeterli çalışma olmaması nedeniyle, sürecin incelenmesinde karakteristikler yerine sınıfın genel atmosferine odaklanılmıştır. Pekiştirilesi amaçlanan kavram ise geometride en çok kullanılan Thales Teoremi olarak bilinen üçgenlerde benzerlik kavramıdır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, Bursa'da TEOG sınavlarında en başarılı devlet okulları arasında bulunan bir ortaokulun 7. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilen bir durum çalışmasıdır. Uygulamadan önce sınıf içerisinde eşlik ve benzerlik kavramları ile ilgili etkinlikler ve soru çözümlerini içeren iki ders yapılmıştır. Üzerine çalışılacak pekiştirme sorusu yöneltilmeden önce öğrencilere Şekil 1'deki çizim verilerek ağacın boyunu bulmaları istenmiştir.



Şekil 1

Öğrenciler üçgenlerde benzerlik kurallarını kullanarak bu soruyu çözdükten sonra pekiştirme sürecinin analizinde kullanılmak üzere "Sınıfta Atatürk resminin çakılı olduğu çivinin yerden yüksekliğini ölçmeden nasıl bulursunuz?" şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu problemi çözme süreçleri video ile kayıt altına alınmıştır. Video kayıtları transkript edilip betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

Çalışma için sınıfta bir şerit metre, cetvel ve gönye hazır bulundurulmuş ve öğrencilere ihtiyaç duymaları halinde bu araçları kullanabilecekleri söylenmiştir. Problemin çözümünde öğrencilerden beklenen Şekil 1'dekine benzer bir model kurarak ölçümler yapmalarıdır. F noktası çiviyi C noktasının bir öğrencinin gözünü dayayıp bakacağı noktayı temsil etmektedir. Gözü ile F noktasını görmeye çalışan öğrencinin yanı sıra BD ile belirtilen doğru parçasını temsil eden bir öğrenci de bulunmalıdır ve F noktasındaki öğrenci BD'de bulunan öğrencinin başına teğet olan bir doğru hayal ederek çiviye bakmalıdır. Bu şekilde kurulan modelde AB, BC ve BD uzaklıklarının ölçümü yapıldıktan sonra benzerlik oranı bulunur. Ve tespit edilen benzerlik oranı kullanılarak AF uzunluğu hesaplanır. Bu çalışmanın başarı ile tamamlanabilmesi benzerlik kavramının pekiştiğinin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üçgenlerde benzerlik kavramının sınıf içi bir etkinlikle pekiştirme sürecinin incelendiği bu çalışmanın sonucunda öğrencilerde henüz benzerlik kavramının tam olarak pekişmediği söylenebilir. Öğrenciler, öğretmenin yönlendirmesi olmadan ne yapacaklarını kestirememişlerdir. Çalışmanın ilerleyişine odaklanıldığında, zaman zaman sadece öğretmen yapmalarını istediği için ölçümleri yaptıkları görülmektedir. Gerekli modeli de öğretmenin yardımı ve yönlendirmesi ile kurabilmişlerdir. Ancak modelin kurulmasından sonra benzerlik oranını bulup gerekli cebirsel işlemleri yapma konusunda zorlanmamışlardır. Pekiştirmenin tam manada gerçekleşebilmesi için benzerlik kavramı ile ilgili başka uygulamaların da yapılmasına ihtiyaç vardır. Sınıfın genel atmosferine bakıldığında ise tüm öğrencilerin çalışma boyunca aktif oldukları, bire bir ölçüm yapma işlemine katılmasalar bile süreç boyunca çalışma ile ilgilendikleri ve fikir beyan ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: soyutlama, pekiştirme, üçgenlerde benzerlik

Kaynakça

Anabousy, A. & Tabach, M. (2015). *Constructing and consolidating mathematical knowledge in the geogebra environment by a pair of students*. The paper was represented at PME 39, Hobart, Australia.

Dreyfus, T. & Tsamir, P. (2004). Ben's consolidation of knowledge structures about infinite sets. *Journal of Mathematical Behavior, 23*, 271-300.

Dreyfus, T. (2012). Constructing abstract mathematical knowledge in context. *12th ICME*. 8-15 July, Seoul, Korea.

Güler, H. K. & Arslan, Ç. (2015). A real context problem for consolidating the similarity, *Prodecia Social and Behavioral Sciences, 197*, 398-403.

Hershkowitz, R., Schwarz, B. B. & Dreyfus, T. (2001). Abstraction in context: Epistemic actions. *Journal of Research in Mathematics Education, 32*(2), 195-222.

Kouropatov, A. & Dreyfus, T. (2013). Constructing the integral concept on the basis of the idea of accumulation: suggestion for a high school curriculum. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 44*(5), 641-651.

Monaghan, J., & Ozmantar, M. F. (2006). Abstraction and consolidation. *Educational Studies in Mathematics*, *62*, 233–258.

Sezgin Memnun, D. & Altun, M. (2012). Examination of the abstraction process about linear equation of two sixth grade students. *Necatibey Faculty of Education, Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, *6*(1), 171-200.

Tabach, M., Hershkowitz, R. & Schwarz, B. B. (2006). Constructing and consolidating of Algebraic knowledge within dyadic process: A case study. *Educational Studies in Mathematics. 63*, 235-258.

Yeşildere, S. & Türnüklü, E. (2008). The Investigation of Knowledge Construction Processes of Primary 8th Grade Students According to Their Mathematical Power. *Journal of Uludag University Education Faculty*, *21*(2), 485-510.

(10285) 5. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik İnançlarının Hayallerindeki Matematik Sınıfına İlişkin Yaptıkları Çizimlerle İncelenmesi

YEŞİM EZGİ ERGİDER — *Hacettepe Üniversitesi*

ELİF SAYGI — *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Matematik hayatımızın her alanında farkında olarak ya da olmadan karşılaştığımız bir alandır ve bilinenin aksine sadece problem çözmek değil, bu çözümü geliştirerek yorumlama ve yeni yollar bulma sürecidir (Gümüş, Acar ve Özdemir, 2015; Van de Walle, 2010). Uzun yıllardır matematiğin öğretimi ile ilgili çalışmalar yapan matematik eğitimcileri, matematik eğitiminin gelişmesi adına matematik programı ve öğretimi için ortak standartlar belirlemişlerdir (Uçar ve Demirsoy, 2010; NCTM, 1989, 1991, 2000; AAMT, 2002). Baydar ve Bulut (2002) matematik eğitiminde başarının artması için öğrencinin matematiksel kavramlara sahip olması, problem çözme becerilerini kazanması, matematikte kendine güven duyması ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmesini genel amaçlar olarak sıralamaktadır.

Matematik eğiminde başarıyı artırmak için belirlenen bu dört amaçdan biriside matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmek olmasına rağmen yapılan çalışmalarda matematik, öğrenciler için küçük yaşlardan itibaren korkulan ve anlaşılması zor; öğretmenler için ise öğretimi zor bir ders olarak düşünülmektedir (Gümüş, Acar ve Özdemir, 2015; Yücel ve Koç, 2011). Matematiğe karşı sergilenen olumsuz tutum matematiğe olan inancı da etkilemektedir (Başar, Ünal ve Yalçın, 2001).

Baydar ve Bulut (2002) matematik inancı ile ilgili yaptıkları çalışmada matematik inancını, matematiğin doğası ve matematiğin öğretimine ilişkin inançlar olarak ikiye ayırmıştır. Matematiğin doğasından kaynaklanan ön yargılara baktığımızda, matematik kavramlarının soyut olması, soyut konuların günlük yaşamla ilişkilendirilememesi, bir konunun öğrenilmesi için yeterli zamanın ayrılamaması gibi nedenler öğrencilerin matematik dersine olan inançlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Yücel ve Koç, 2011). Matematiğin öğretiminden kaynaklanan ön yargılara baktığımızda; matematik öğretmenlerinin kullandıkları araç-gereçler, öğretim yöntem ve teknikleri ve bu tekniklerin uygulanacağı öğrenme ortamı tasarımları matematik dersine karşı gelişen olumsuz inanca sebep olmaktadır (Yücel ve Koç, 2011; Baydar ve Bulut, 2002; Gümüş, Acar ve Özdemir, 2015; Güven ve Karataş, 2004).

Öğrenme ortamı tasarımı; anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için uygun öğretim yönteminin seçilmesi ve bu yöntemin uygulanabilmesi için oluşturulan öğrenme ortamın tasarlanmasıdır (Lefoe, 1998). Hızla gelişen dünyada bireyin en iyi nasıl öğrenebileceği sorusuna verilen cevaplarda değişmektedir. Bu değişim ile geleneksel öğrenme ortamları yerini bireyin kendi bilgisini yapılandırdığı ve öğrenmeyi fiziksel ve sosyal çevresi ile etkileşim kurarak gerçekleştirdiği öğrenme ortamlarına bırakmıştır (Baki, 2002; Güven ve Karataş, 2004). Yapılandırmacı yaklaşım ile oluşturulan öğrenme ortamlarında öğrenciler, öğrenme sürecinde aktif şekilde yer ve görev alırlar, kendi bilgilerini kendileri yapılandırırlar. Bu sayede öğrencilere bilişsel beceriler kazanabilecek ortamlar sağlanır (Akdeniz ve Keser, 2002).

Tüm bu çalışmalar, öğrencinin bilgiyi yapılandırdığı sınıf ortamının, fiziksel özelliklerinin, kullanılan görsel ve elektronik materyallerin, sınıf içi öğretmen ve arkadaşları ile olan iletişiminin öğrenci başarısına etkisini göstermektedir (Güven ve Karataş, 2004). Bu araştırma ile değişen dünyada öğrenme yöntemlerinin de değiştiği göz önüne alınarak, öğrencilerin matematik dersine yönelik inançlarının hayallerindeki matematik sınıfına ilişkin yaptıkları çizimlerle incelenmesi hedeflenmiştir.

Problem Cümlesi

5. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik inançları çerçevesinde hayallerinde ki matematik sınıfına ilişkin yaptıkları çizimler nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemi, deseni olarak olgubilim kullanılacaktır. Olgubilim, bireyin bir olgu ile ilgili ne düşündüğü, varsa tecrübeleri ve ne anlama geldiğinin araştırıldığı ve yorumlandığı çalışmalarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmanın katılımcılarının 2016-2017 eğitim öğretim yılı içerisinde, Hatay ilinin İskenderun ilçesine bağlı iki ortaokuldan 5. ve 8. Sınıf düzeylerinin seçilmesi planlanmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcılara araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmadan A4 kağıdı dağıtılarak öğrencilerden hayallerinde ki matematik sınıfını yansıtan bir çizim yapmaları ve bu çizimde ne anlatmak istediklerini anlatan birkaç cümle yazmaları istenecektir. Çizim yönteminde anlaşılmayan yerlerin olabileceği düşünülerek çizim yapan katılımcılar ile görüşme yöntemine gidilerek (White ve Gunstone, 1992) her iki okuldan, her iki sınıf düzeyinden iki kız, iki erkek olmak üzere rastgele seçilen 16 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılacaktır. Resim çizmeleri için öğrencilere bir ders saati zaman verilecektir.

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilecektir. İçerik analizinde toplanan verileri açıklayan kavram ve ilişkilere ulaşmak temel amaç olarak alınarak, ortak kod ve şemalar belirlenir ve toplanan veriler bu kodlara göre analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğrencilerden toplanacak olan çizimler, çizimlerinin arkasına/üzerine yazdıkları açıklamalar ve görüşmelerden elde edilen bilgiler, ortak özelliklerine göre incelenecek; benzer çizimler bir araya getirilecek ve kategoriler oluşturulacaktır. Oluşturulan bu kategoriler altında bir araya gelen çizimler birbiriyle ilişkilendirilerek analiz edilecektir. Bu aşamada herhangi bir düşünceyi temsil etmediği düşünülen ve boş bırakılan çizimler elenecektir. Son olarak belirlenen kategorilerin çizimde belirtilme sıklıkları ve yüzdeleri hesaplanacaktır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin bir çoğunun matematik sınıfına yabancı olduğu sonucu beklenen ilk sonuçlardan birisidir. Ayrıca çizimlerin Türkiye' de yoğunlukla kullanılan sıra düzenini yansıtması beklenmektedir. Bir diğer beklenen sonuç öğrencilerin çizimlerinde matematik dersinde kullanmak istedikleri materyallere bir çoğunun yer vermeyeceği, yer verenlerin çizimlerinde ise benzer birkaç materyalin (hesap makinesi, cetvel vb.) tekrar edeceğidir. Birçok öğrencinin çizimlerinde matematik öğretmenine yer verecekleri düşünülmekte, bu çizimlerin birçoğunun da öğretmen merkezde olan çizimler olması beklenmektedir. Yapacakları anlatımlarda ise çizimlerinde ki öğretmenin anlayışlı, disiplinli, öğrencilere yeterli zamanı ayıran gibi özelliklere sahip olan öğretmenler olması beklenmektedir. 5. ve 8. sınıf düzeylerinde ki çizimlerin karşılaştırılmalarında 5. sınıf öğrencilerinin hayal gücünü daha çok kullanabilecekleri tahmin edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Sınıfı, Çizim, Matematik Eğitimi

Kaynakça

1. Akdeniz, A.R & Keser, Ö.F(2002). Assessment of the Constructivist learning environment with qualitative and quantitative methods. Changing Times and Changing Needs, First International Education Conference. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs.

2. Başar, M., Ünal, M., & Yalçın, M. (2002). İlköğretim kademesiyle başlayan matematik korkusunun nedenleri. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18.

3. Baydar, S. C., & Bulut, S. (2002). Öğretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançlarının matematik eğitimindeki önemi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 62-66.

4. Gümüş, F. Ö., Acar, T., & Özdemir, E. Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinin gözünden matematik öğretmenleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(34), 23-51.

5. Güven, B., & Karataş, İ. (2004). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının sınıf ortamı tasarımları. İlköğretim Online, 3(1).

6. Lefoe, G.(1998) Creating Constructivist learning environment on the web: The Challenge in higher education. ASCILITE'98 Annual Conference, 14-16 December, Wollongong Bildiriler Kitabı, 453-464.

7. Uçar, Z. T., & Demirsoy, N. H. (2010). Eski-yeni ikilemi: Matematik öğretmenlerinin matematiksel inançları ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(39).

8. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5b). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

9. Yücel, Z., & Koç, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki. İlköğretim Online, 10(1).

10. Van de Walle, J. A. (2010). Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally (7 b.). Boston, MA: Pearson Education.

11. White, R. & Gunstone, R. (1992) Probing understanding. Falmer Press, London.

(10288) Undergraduate Students' Reasoning about Variability for Categorical Variables

OĞUZ KÖKLÜ

Unıversıty Of Georgıa

Problem Durumu

Statistical understanding, which is becoming more and more crucial due to its invaluable opportunities in making better decisions (Graham, Pfannkuch, & Thomas, 2009), is underlined using different terms, the more common ones being statistical thinking (American Statistical Association [ASA], 2005; National Governors Association Center for Best Practices [NGA] & Council of Chief State School Officers [CCSSO], 2010; Moore, 1990), statistical reasoning (NGA & CCSSO, 2010; Wild & Pfannkuch, 1999), and statistical literacy (ASA, 2005; Franklin et al., 2007). Although the emphases implied by each of these terms may diverge, a common point across the terms is the need to consider variability when working with data (Graham et al., 2009). Besides, variability is ubiquitous, and as Cobb and Moore (1997) expressed, there would be no such discipline as statistics without variability.

It is important for students to learn statistics with its big ideas and essential concepts. Reasoning about variability is one of these key elements in understanding statistics but often challenging for students at any grade level. Besides, suggesting a definition of variability that applies to all different types of variables is impossible. In the case of categorical variables, variability indicates the frequency by which "observations differ from one another" (Kader & Perry, 2007, p. 2) across the categories of the variable of interest. The variability of a univariate quantitative variable, on the other hand, suggests the degree to which observations deviate from a central value such as the mean or the median. Variability of univariate quantitative data requires considering the central value and its distance from each observation of the distribution of the data, as evident in calculating standard deviation. It should be noted that this requirement is not applicable to categorical variables. In brief, when a definition describes variability for categorical variables adequately, it may lack important aspects of the concept in quantitative variables.

Moreover, categorical data abounds our daily and professional life, but the concept of variability for categorical variables is rarely addressed in traditional statistics instruction. Hence, the purpose of the study was to investigate how students reason about variability when they work with categorical data and in what ways, if any, providing a context supports or detracts from students' ways of thinking.

Araştırma Yöntemi

The population of interest in the study was undergraduate students who were enrolled in the introductory statistics course during the spring, summer, and fall 2016 semesters at a large public university in the U.S. The university bulletin describes this course as

"The collection of data, descriptive statistics, probability, and inference. Topics include sampling methods, experiments, numerical and graphical descriptive methods, correlation and regression, contingency tables, probability concepts and distributions, confidence intervals, and hypothesis testing for means and proportions." In order to investigate students' reasoning about variability for categorical variables, a series of two to three "task-based interviews" (Goldin, 2000) were conducted with four undergraduate students who were enrolled in the introductory statistics course. The data were both audio and video recorded, and analyzed following a seven-step analytical model suggested by Powell, Francisco, and Maher (2003). These phases were (a) viewing the video attentively, (b) describing the video, (c) identifying critical instances, (d) transcribing (selectively), (e) coding, (f) building a storyline of the issue under investigation, and finally (g) composing narrative. The design of the interview protocol and the analysis of data were structured based on the premises of diSessa's Knowledge-in-Pieces epistemological framework (diSessa, 1993). According to diSessa (1993), actual knowledge elements are more diverse and smaller in size than how they are usually presented in textbooks. In addition, although knowledge elements may be *loosely* connected to each other, they are *strongly* tied to particular situations so that novices can make sense of these elements.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Students often employed their informal and novice thinking mechanisms, which often shared similarities to the normative (as described in textbooks and used by professionals) meaning of variability for categorical data. The interviewed students provided a fragmented understanding of the concept as was evident since their approaches to the concept of variability differed across different situations. It was also clear that students' understanding of variability were highly dependent on the characteristics of the graphs and distributions that were given in the interview tasks. The results also suggested the availability of context in the interview tasks to be helpful for students especially in articulating their ways of thinking about variability. However, the results also provided that students' knowledge resources may be insufficient in distinguishing the interpretation of variability for categorical and quantitative data, thus, it is possible that students overgeneralize their ways of reasoning for categorical data to quantitative data and variables.

Anahtar Kelimeler: Variability, teaching and learning statistics, undergraduate statistics instruction, bar graphs, and categorical data

Kaynakça

American Statistical Association (ASA). (2005). *Guidelines for assessment and instruction in statistics education: College report*. Alexandria, VA: Author.

Cobb, G. W., & Moore, D. S. (1997). Mathematics, statistics, and teaching. *American Mathematical Monthly, 104*(9), 801–823.

diSessa, A. (1993). Toward an epistemology of physics. *Cognition and Instruction, 10*, 105–225.

Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., & Scheaffer, R. (2007). *Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report: A pre-K-12 curriculum framework.* Alexandria, VA: American Statistical Association.

Goldin, G. A. (2000). A scientific perspective on structured, task-based interviews in mathematics education research. In A. E. Kelly & R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 517–545). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Graham, A. T., Pfannkuch, M., & Thomas, M. O. J. (2009). Versatile thinking and the learning of statistical concepts. *ZDM, 41*, 681–695. doi:10.1007/s11858-009-0210-8

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers (CCSSI). (2010). *Common core state standards for mathematics*. Washington, DC: Author.

Powell, A. B., Francisco, J. M., & Maher, C. A. (2003). An analytical model for studying the development of learners' mathematical ideas and reasoning using videotape data. *Journal of Mathematical Behavior, 22*, 405–435.

Scheaffer, R. L. (2000). Statistics for a new century. In M. J. Burke & F. R. Curcio (Eds.), *Learning mathematics for a new century* (pp. 158–173). Reson, VA: NCTM

(10437) A Study On Eigth Grade Students' Misconceptions Regarding Slope

ECE ACAR ÇAKIRCA — *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*
MİNE IŞIKSAL BOSTAN — *ODTÜ*

Problem Durumu

Learning Principle for School Mathematics states that "learning mathematics with understanding is essential." (National Council of Teachers of Mathematics, 2000, p. 20). It is also emphasized that conceptual learning is one of the robust components of proficiency which occurs only when the contexts are well-connected (NCTM, 2000). Thus, in order that students can learn mathematics with understanding, it is essential to connect contexts to other mathematical topics and to other disciplines. Slope is one of those concepts which has important place in mathematics curriculum and also in other disciplines. In the literature alternative definitions of the slope exist as:

*Slope is defined **geometrically** as a property of a line: given two points (x1, y1) and (x2, y2), the slope of the line connecting the two points is* $\frac{y2 - y1}{x2 - x1}$*. Slope is represented **algebraically** as one of the parameters in a linear equation; slope is the m in the-equation y = mx + b. Slope is also used to describe the steepness of **physical** objects such as mountain roads, ski slopes, and wheelchair ramps. Although slope may be referred to in everyday language as the angle of inclination, slope is mathematically the **trigonometric** tangent of the angle of inclination: m = tan Q. When **functions** are understood to be composed of two variables that have a dynamic relationship, slope represents the rate of change in one variable that results from a change in the other variable. Slope, of course, is **a ratio**, which the result of comparing two quantities multiplicatively (Stump,1997, p. 4, as cited in Thompson, 1994).*

Not only in mathematics, but engineer applications like staircases, ramps and roller coasters depend on rate of change and slope analyses. Additionally, in class of science, students learn about speed and velocity, each of which directly related to the slope concept (Smith, Suh, Peixoto, Bagshaw, Seshaiyer & Collins, 2013). Slope also constitutes the basis of important concepts like limit and derivative taught in high school and university (Stewart, 2002, p. 150). Thus, middle school years where students first meet with the slope concept is important in developing their understanding of the concept meaningfully. Consequently, this research aims to examine middle school students' understanding of the slope concept and their interpretation of slope concept within real life situations.

Araştırma Yöntemi

Data were collected from all 8th grade students in Izmir, Turkey via convenience sampling. In order to clarify students' understanding and interpretation of the slope concept survey design was used. The questionnaire which was developed by the researchers was applied to 152 eight grade students in order to identify their achievement regarding slope.

Both questions in the questionnaire were composed of five parts; introduction, unit ratio, correlating, concept and generating parts. In the introduction part, students were required to answer the questions so that they reflect their general understanding regard to slope concept. In the unit ratio part, students were expected to calculate the unit ratio numerically. In the correlating part, students were asked to determine the relationship between the variables and the ratio. For instance, it is directed that if the age increases or height increases, how growth rate changes. Students were expected to interpret the relation between both variables. In the concept part, students were expected to identify the unit ratio which they found in the questions as the slope concept. In other words, we examined whether students understand the relationship between unit ratio and slope. Students written response were evaluated through. In the generating part, students were presented with a sub-question which could be solved by using slope concept.

The results come from a set of questions administered to students in a written placement test. In order to investigate the research questions, an item-based analysis was conducted using the statistic program named Package for Social Sciences.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analysis of data revealed that 59.8 % of students could achieve the introduction part which they succeed in drawing graph or filling the table to identify the questions. Since students were familiarized with those directions from mathematical classes, they did not hesitate. Although 28.9% of students could calculate the unit ratio successfully, they had difficulty in comprehending how the change of rise or run affected the ratio. The reason of struggling to associate slope with unit ratio in the survey questions may be that they did not conceptualize the slope as rate of change.

Based on this study, it can be said that students' inadequate knowledge of the slope concept leads them to answer the questions incorrectly and uncomprehendingly. When they encountered unfamiliar questions regarding slope from mathematics classes, they had difficulty in interpreting them by means of slope concept. This is because they learn the slope procedurally not conceptually.

Anahtar Kelimeler: middle school students, slope, unit ratio, misconceptions regarding slope

Kaynakça

Bingölbalı, E., & Özmantar, M. F. (2009). Matematiksel kavram yanılgıları: Sebepleri ve çözüm arayışları. In E. Bingölbalı ve M.F. Özmantar (Eds). *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri*, 1-30,

Common Core State Standards Initiative (CCSSI). (2010).Common Core State Standards for Mathematics. Washington, DC.

Ministry of Education (2005). Curriculum of 8th Grade Mathematics. Ankara

Ministry of Education (2015).Curriculum of Middle school Mathematics.Ankara

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, VA: NCTM.

Smith, T.M. & all. (2013). Exploring slope with stairs and steps. Mathematics Teaching in the Middle School, 18(6), 370-377.

Stewart, J. (2002). Calculus, Brooks Cole. United States.

Stump, S. L. (1997). Secondary mathematics teachers' knowledge of the concept of slope. Chicago, IL.

Stump, S. L. (2001). High school precalculus students' understanding of slope as measure. *School Science and Mathematics,* 101(2).

Van de Walle, J.A. (2003). Elementary and middle school mathematics: Teaching

developmentally. New York: Pearson Education, Inc.

(10677) GeoGebra Destekli Öğretimin 7.Sınıf Öğrencilerinin Geometriye Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi*

OSMAN BİRGİN — *Uşak Üniversitesi*
FADEN TOPUZ — *İsparta Yakaören Ortaokulu*
ADEM DURU

Problem Durumu

2017 yılında güncellenen Ortaokul Matematik Öğretim Programı'nda yer alan geometri öğrenme alanı, diğer öğrenme alanlarının öğrenilmesini kolaylaştırması ve görsel-uzamsal düşünme becerilerini geliştirmesi nedeniyle hem öğretimi ve hem de öğrencilerin olumlu tutum geliştirebilmeleri bakımından programda önemli bir yer teşkil etmektedir (MEB, 2017). Geometri öğretiminde öğrencilerin geometriye karşı tutumlarının, öğrenme üzerinde önemli etkisinin olduğu bilinmektedir. Ortaokul düzeyinde edinilen olumsuz tutumların daha üst kademelerde devam etmesi geometri öğrenimini ve öğretimini zorlaştırmaktadır. Bu anlamda ortaokul düzeyinde temelleri atılan geometri öğretiminde farklı öğretim yöntemlerinin ve araçların işe koşulması önem arz etmektedir.

Bilgi ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmelerin yaşandığı günümüzde bilgisayar teknolojisinin eğitim-öğretim sürecindeki yansımaları dikkat çekmektedir. Nitekim yapılan çeşitli araştırmalar bilgisayar destekli yazılımların öğretimde kullanılmasının öğrencinin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır (Baki, Kösa & Karakuş, 2008; Carter & Ferrucci, 2009; Gürbüz & Birgin, 2012; Güven & Kösa, 2008; Tutak & Birgin, 2008). Günümüzde matematik/geometri öğretiminde kullanılan dinamik geometri yazılımlardan biri de GeoGebra'dır. GeoGebra'nın ücretsiz olmasının yanında hem bilgisayar cebir istemlerinin özelliklerini hem de dinamik geometri yazılımı özelliklerini bir arada barındırması ve Türkçe çevrisinin olması nedeniyle matematik/geometri öğretiminde ülkemizde araştırmacılar, öğretmenler ve öğrenciler arasında kullanımı artış göstermektedir. Ayrıca Carter ve Ferrucci (2009), GeoGebra'nın geometriyi anlamayı arttırmanın yanında birlikte geometrik kavramları anlamak için motivasyon ve geometri ile ilgili olumlu tutum sağladığını belirlemişlerdir. Alan yazın incelendiğinde GeoGebra kullanımının başarı, tutum, öğrenme ve motivasyon üzerinde olumlu etkisinin olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar söz konusudur (Birgin, Özkaya & Duru, 2014; Gökkurt, vd., 2012; İçel, 2011; Sümen, 2013; Zengin, 2011). Matematiğin öğrenme alanlarının çeşitliliği göz önüne alındığında GeoGebra destekli öğretimin öğrencilerin tutumlarındaki etkilerinin geometri öğrenme alanına ait kazanımlar bakımından ayrıca incelenmesi önem taşımaktadır Bu anlamda ortaokul yedinci sınıf düzeyinde "Çember ve Daire" alt öğrenme alanının öğretiminde dinamik geometri yazılımı GeoGebra kullanımının öğrencilerinin geometriye yönelik tutumlarına anlamlı bir etkisi var mıdır?" sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin geometriye yönelik tutumlarını ortaya koyan çalışmaların sınırlı sayıda olması sebebiyle bu çalışmanın, geometri eğitimi alanında yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul yedinci sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan "Çember ve Daire" konusunun öğretimine dinamik geometri yazılımı GeoGebra destekli öğretimin öğrencilerin geometriye yönelik tutumları üzerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin öntest tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerin öntest tutum puanları kontrol altına alındığında sontest tutum puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, yarı-deneysel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Çünkü ülkemizdeki mevcut eğitim sistemine göre araştırmacının sınıfları kendisinin oluşturması ve bu işlemi yaparken belirli sayıdaki öğrenciyi sınıflara seçkisiz atama yoluyla dağıtarak özel deney ve kontrol gruplarını oluşturulmasının mümkün olmamaktadır. Nitekim yarı-deneysel araştırma yöntemi eşdeğer gruplar oluşturmanın mümkün olmadığı durumlarda faydalanılmaktadır (Karasar, 2011).

Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Akdeniz Bölgesi'nde Isparta İlinde MEB'e bağlı bir ortaokulda toplam 62, yedinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Uygulama için seçkisiz atama yolu ile biri deney grubu (n=30) diğeri kontrol grubu (n=32) olarak iki sınıf belirlenmiştir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu" ve Bindak (2004) tarafından geliştirilen "Geometri Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilere ait kişisel ve demografik (cinsiyet, sınıf, vb.) sorular yer almaktadır. Bindak (2004) tarafından geliştirilen geometri tutum ölçeği 4 alt boyuta sahip olup 5'li likert tipinden 16'ı olumsuz, 9'u olumlu olmak üzere toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada yansız olarak seçilen gruplara deneysel uygulama öncesinde geometriye yönelik tutum ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubunda "Çember ve Daire" konusunun öğretimi GeoGebra destekli öğretim materyalleri ile gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmayıp normal öğretime devam edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda gerçekleşen öğretim sonunda tutum ölçeği gruplara sontest olarak uygulanmıştır.

Geometri tutum ölçeğindeki olumlu maddeler için 1 ile 5 arasında puanlanmış, olumsuz maddelerde tersine puanlama yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 17.0 paket programı kullanılarak bağımsız örneklemler t-testi ve ANCOVA testi gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada deneysel işlem öncesinde grupların geometri yönelik tutum puanları arasındaki farkı belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testi sonucunda deney ve kontrol gruplarının geometriye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [$t(60)=.490$, $p>.05$]. Buna göre deney işlem öncesi deney ve kontrol gruplarının geometriye yönelik tutum düzeylerinin birbirine denk olduğu belirlenmiştir.

Grupların sontest tutum puanları incelendiğinde dinamik geometri yazılımı GeoGebra ile öğretimin gerçekleştiği deney grubundaki öğrencilerin tutum puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerinin tutum puanlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol grupların öntest tutum puanları kontrol altına alınarak sontest tutum puanları arasındaki anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANCOVA testi sonucunda deney grubu lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur [$F(1, 59) =21.902$, $p <.01$].

Yapılan analizler sonucunda ortaokul 7.sınıfta yer alan "çember ve daire" konusunun öğretiminde GeoGebra destekli geometri öğretiminin geleneksel öğretime göre öğrencilerin geometriye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Geometri, 7.Sınıf, Bilgisayar Destekli Öğretim, GeoGebra, Çember ve Daire, Tutum

Kaynakça

Baki, A., Kösa, T., & Karakuş, F. (2008). Uzay geometri öğretiminde 3D dinamik geometri yazılımı kullanımı: Öğretmen görüşleri. *International Educational Technology Conference*, Anadolu University, Eskişehir.

Bindak, R. (2004). *Geometri tutum ölçeği güvenirlik geçerlik çalışması ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Carter, J., & Ferrucci, B. (2009). Using GeoGebra to enhance prospective elementary school teachers' understanding of geometry. *Electronic Journal of Mathematics and Technology*, *3*(2), 149-165.

Gürbüz, R., & Birgin, O. (2012). The effect of computer-assisted teaching on remedying misconceptions: the case of the subject 'probability'. *Computers & Education*, *58*(3), 931-941.

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

İçel, R. (2011). *Bilgisayar destekli öğretimin matematik başarısına etkisi: GeoGebra Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, *Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Konya.

Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. Ankara: Nobel Yay.

MEB (2017). Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5-8.sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Sümen, Ö. (2013). *GeoGebra yazılımı ile simetri konusunun öğretiminin matematik başarısı ve kaygısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Tutak, T., & Birgin, O. (2008). Geometri öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Proceedings of 8th International Educational Technology Conference* (s.1062-1065). Eskişehir: Nobel Yayın Dağıtım.

Zengin, Y. (2011). *Dinamik matematik yazılımı GeoGebra'nın öğrencilerin başarılarına ve tutumlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

(10826) Matematik Öğretmeni Adaylarının Aritmetik Diziye İlişkin Öğrenci Öğrenmelerini Anlamaya Yönelik Değerlendirmeleri

EBRU MUTLU — *Pamukkale Üniversitesi*

AYTUĞ ÖZALTUN ÇELİK — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Cebir matematiğin en temel öğrenme alanlarından biri olup okul yaşantısında her sınıf seviyesinde ele alınmaktadır. Öğrencilerin ilişkisel düşünme ve cebirsel düşünme becerilerini kazanmaları için cebir alanı kapsamındaki fikirleri ve anlamları öğrenmeleri büyük önem taşımaktadır. NCTM'de (2000) tüm öğrencilerin cebiri öğrenmeleri gerektiğine değinilmekte ve cebirdeki sembolik ve yapısal vurguların çoğunun öğrencilerin sayılar üzerinde sahip oldukları deneyimlerine dayandırılabileceği ifade edilmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin cebirsel düşünme becerileri için cebire yönelik ilk deneyimlerinin ve ilkokulda sayı örüntüleri ile ilgili yer verilen etkinliklerin kritik olduğu söylenilebilir. İlkokul matematik dersi öğretim programı (MEB, 2015) incelendiğinde, öğrencilerin sayılar üzerinde çalışarak sayıların oluşturduğu basit düzeydeki örüntüleri devam ettirmelerini ve bu örüntülerin nasıl oluştuğunu fark etmelerini gerektiren kazanımlara cebire geçiş öğrenme alanı içerisinde yer verildiği görülmektedir. Bu süreçte öğrenciler üzerinde çalıştıkları örüntülerin genel ifadesini düşünmeye ve değişkenin anlamını fark etmeye başlamaktadırlar. Cebirsel düşünme için oldukça kritik olan değişken kavramını öğrenciler 6.sınıf düzeyinde "Aritmetik dizilerin kuralını harfle ifade eder; kuralı harfle ifade edilen dizinin istenilen terimini bulur." (MEB, 2013, s.18) kazanımı ile daha fazla irdelemektedirler. Örüntülerin oluşturduğu aritmetik dizileri incelemeye ve harfleri niceliklerin yerine kullanarak sayıların arasındaki ilişkileri genelleştirmeye başlamaktadırlar. Değişken kavramının ve genelleme süreçlerinin gerçekleştirildiği temel etkinliklerin yer verildiği bu süreçte sayıların oluşturduğu aritmetik dizilerin kullanılması da öğrencilerin aritmetikten cebire geçişini kolaylaştırmaktadır. Lannin (2005) sayısal ilişkileri genelleştirmenin öğrencilerin aritmetiğe ilişkin ön bilgileri ile bağlantılar kurmalarına ve sembolik gösterimleri anlamalarına yardımcı olacağını belirtmiştir. Ardışık çiftleri arasında ortak bir fark olan sayı dizisi olarak (Zazkis ve Liljedahl, 2002) tanımlanan aritmetik dizileri bir değişken kullanılarak genelleme yapılmasının istenmesi önceki yıllarda sayılar arasındaki ilişkileri toplamsal ve çarpımsal olarak inceleyen öğrenciler için cebirsel düşünmede anlamlı geçiş yapabilme imkanı verecektir.

Öğrencilerin örüntülerin genel kuralını ifade etmeleri için değişkenleri ne şekilde kullandıklarını ve genelleştirme sürecinde hangi fikirlerden yararlandıklarını ortaya çıkarmak onların kavramsal ve işlemsel bilgiye sahip olup olmadıklarını değerlendirmek açısından önemlidir. Baki ve Kartal (2004) öğrencilerin ağırlıklı olarak nasıl bir matematiksel bilgiye sahip olduğunun bilinmesinin matematik eğitimcilerine önemli ipuçları sağlayacağını ifade etmişlerdir. Paralel olarak, Orton ve Orton (1999) öğrencilerin sayılardan oluşan örüntüleri ne ölçüde algılayabileceklerini ve genelleyebileceklerini anlamaya çalışmanın önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda öğretim kapsamında yapılan değerlendirmelerin içeriğinde cebirsel düşünme için temel olan fikirleri kapsayan durumları ele almak gerekmektedir. Bir başka deyişle, öğrencilerden kazanmaları beklenen bilgilerle yapılan değerlendirme süreçlerinin içeriğinin paralel olması önemlidir. Öğretmenlerin hem cebirin matematiğin diğer alanları ve farklı disiplinler için önemini fark etmelerini sağlamak hem de öğrencileri değerlendirirken onların sadece işlemsel bilgilerini değil aynı zamanda kavramsal anlama düzeylerini ortaya çıkarmaya çalışmalarının gerekliliğini öğretmenlik mesleğine başlamadan kazanmış olmaları beklemektedir. Öğrencilerin sayılar arasındaki örüntüleri genelleme süreçlerini öğretmen adaylarının ne şekilde değerlendirdiklerini ortaya çıkarmak onların bu kavramlarda nelere odaklandıklarını belirlemeyi ve cebirsel düşünme için gerekli olan fikirlerin neler olduğunu düşündüklerini anlamayı sağlayacaktır. Böylelikle geleceğin öğretmenlerinin gerçek yaşam ve birçok alan için önemli olan cebirsel düşünme kapsamında temel olan değişken kullanarak ilişkileri genellemeye ilişkin yükledikleri anlamlar görülebilecektir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı son sınıf matematik öğretmeni adaylarının "Aritmetik dizilerin kuralını harfle ifade eder; kuralı harfle ifade edilen dizinin istenilen terimini bulur." kazanımına yönelik öğrencileri değerlendirme biçimlerini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının cebir öğrenme alanı kapsamındaki bir kazanıma ilişkin öğrencileri değerlendirme biçimlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Bir bireye, bir gruba ya da tüm topluma odaklanılabilen durum çalışması (Yin, 1994'den akt. Berg, 2001) özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacının bir durumu, sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma deseni olarak (Creswell, 2013) tanımlanmaktadır. Söz konusu çalışmanın katılımcılarını 12 son sınıf ilköğretim matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile seçilen bu öğretmen adaylarının üçü erkek, dokuzu kız öğrencidir. Çalışmanın verilerini öğretmen adaylarının "6.sınıf düzeyinde Cebir öğrenme alanı içerisinde yer alan *"Aritmetik dizilerin kuralını harfle ifade eder; kuralı harfle ifade edilen dizinin istenilen terimini bulur."* kazanımına yönelik bir öğretim kapsamında öğrencilerin öğrenmelerini nasıl değerlendireceğinizi nedenleriyle ayrıntılı olarak açıklayınız." sorusuna verdikleri yazılı yanıtları oluşturmaktadır. Durum çalışması kapsamında analiz birimi olarak her bir öğretmen adayının değerlendirme biçimi ele alınmıştır. Toplanan veriler öncelikli olarak iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve içerik analizi ile

öğretmen adaylarının değerlendirme süreçleri analiz edilmiştir. Sonrasında bir araya gelinerek ayrı ayrı yapılan analizler üzerinde karşılaştırmalar yapılmış ve analiz süreci ortak bir karara ulaşılarak sonlandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizi doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğrencilerin aritmetik dizinin genel kuralına yönelik öğrenci öğrenmelerini değerlendirirken benzer yaklaşımlar sergiledikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarından sadece biri aritmetik dizinin genel kuralındaki değişken ve diğer parametrelere ilişkin öğrenci anlamalarını değerlendireceğini belirtmiştir. Bunun yanında, iki öğretmen adayı öğrencileri genel kuralı verilen aritmetik dizinin belirli terimlerini bulmalarını isteyerek değerlendireceklerini ifade etmişlerdir. Bu yaklaşımları iki öğretmen adayının cebirsel düşünme için önemli fikirlerin farkında olmadıklarını göstermektedir. Diğer öğretmen adayları ise örüntüler vererek öğrencilerden genel kuralını bulmalarını istemişlerdir. Biri öğrencilerden günlük yaşam örneği isteyerek onları değerlendireceğini belirtmiş ancak verdiği gerçek yaşam örneğini geometrik dizi olarak yazmıştır. Öğretmen adaylarının aritmetik diziye ilişkin kavram bilgilerinde eksiklikler olduğu sonucuna ulaşılmış ve uygun değerlendirme için yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür.

Bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlarken matematik öğretimi dersleri kapsamında kavram bilgilerinin gelişimi üzerinde de durulması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ek olarak, öğrenci öğrenmelerini değerlendirmenin önemli olduğu fikrini kazanmalarını destekleyecek çalışmalara dahil edilmeleri önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Aritmetik dizi, cebirsel düşünme, değerlendirme süreci, matematik öğretmeni adayı

Kaynakça

Baki, A.ve Kartal, T. (2004). Kavramsal ve işlemsel bilgi bağlamında lise öğrencilerinin cebir bilgilerinin karakterizasyonu, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(1), 27-46.

Berg, B.L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences.* Boston: Allyn and Bacon.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches.* (M. Bütün, ve S. B. Demir, Çev.Ed.). Siyasal Kitabevi, Ankara.

Lannin, J. K. (2005).Generalization and justification: The challenge of ıntroducing algebraic reasoning through patterning activities*, Mathematical Thinking and Learning, 7*(3), 231-258.

MEB. (2015). *İlkokul matematik dersi (1-4.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB. (2013). *Ortaokul matematik dersi (5-8.sınıflar) öğretim programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA:NCTM.

Orton, A. ve Orton, J. (1999). Pattern and the approach to algebra. In A. Orton (Ed.), *Pattern in the Teaching and Learning of Mathematics.* s.104-120. London: Cassel.

Zaskis, R. & Liljedahl, P. (2002). Generalization of patterns: The tension between algebraic thinking and algebraic notation. *Educational Studies in Mathematics. 49*(3), 379-402.

(10886) Integralin Kavramsal Öğretimindeki Ilk Engelin Aşilmasi: Türev-Integral Ilişkilendirmesi

DURAN MEŞE — *ODTÜ*

BÜLENT ÇETİNKAYA — *OTDÜ*

Problem Durumu

12. sınıf matematik dersi öğretim programında ve lisans programlarının ilk yıllarında sunulan Analiz derslerinde yer alan olan önemli kavramlardan biri de integraldir. Başta mühendislik disiplinleri olmak üzere birçok alanda sıklıkla kullanılan bu kavramın öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşılması hem öğrencilerin öğrenim gördüğü programlarda daha iyi öğrenme çıktıları elde etmelerini sağlayabilecek hem de gerçek hayat durumlarını daha iyi anlama ve yorumlamalarına yardımcı olabilecektir. Bunun için öğrencilerin integral ile ilgili uygun zihinsel imgeler geliştirmelerini sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulması önemlidir.

Kavram imgesi, bir kavrama ilişkin bireylerin zihinlerindeki tüm zihinsel resimlerden oluşmaktadır (Tall ve Vinner, 1981). Bireyin deneyimlemiş olduğu sembol, kelime veya resimler, kavram imgelerinin gelişmesinde etkin olan faktörlerdir. Bireyin sahip olduğu kavram tanımları ise kavram imgesini tanımlamak üzere kullandığı kelime veya kelimeler grubudur (Tall & Vinner, 1981). İntegral kavramına ilişkin öğrencilerin sahip oldukları kavram imge ve tanımlarını ortaya koyan çalışmaların birçoğu öğrencilerin işlemsel becerileri gelişmiş olsa dahi kavram imge ve tanımlarının yeterli düzeyde ve uygun olmadığını göstermektedir (Ferrini-Mundy & Graham, 1994; Grundmeier, Hansen & Sousa, 2006; Orton, 1983; Rasslan & Tall, 2002; Serhan, 2015).

Öğrencilerin güçlü bir matematik bilgisine sahip olabilmeleri için hem kavramsal hem de işlemsel bilgiye sahip olması oldukça önemlidir (Serhan, 2015). Yeni bir matematik kavram öğrenilirken bu iki bilginin dengeli bir şekilde elde edilememesi, öğrencilerin zayıf veya yanlış kavram imgesi geliştirmelerine neden olabilmektedir. Örneğin, Grundmeier ve arkadaşlarının (2006) yapmış oldukları çalışmada, katılımcıların çoğu integralin tanımı için integral hesabının yapıldığı bir örneği sunmuşlardır. İntegralin tanımının bu şekilde tam olarak anlaşılmamış olması, integralin temel teşkil ettiği daha ileriki öğrenmelerde de kavram yanılgılarına neden olabilmektedir (Champagne, Klopfer & Anderson, 1980).

Öğrencilerin sahip oldukları kavram imge ve tanımlarındaki sorunların en önemli kaynaklarından biri öğretmenlerin uygun olmayan kavram imgeleridir (Bingölbali, Akkoç, Özmantar & Demir, 2011; McClain & Bowers, 2000). Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının integrali nasıl kavradıklarının ve bu kavram ile ilgili imge ve tanımlarındaki türev kavramından kaynaklanan eksiklik ve yanlışlıkların belirlenmesi, bunların giderilmesine yönelik yapılacak öğretim uygulamalarında, araştırmalarda ve öğretim programlarında nelere dikkat edilmesi gerektiği hususunda önemli bir kaynak sağlanmış olacaktır. Bu çalışmanın amacı, geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının integrale ilişkin sahip oldukları kavram imge ve tanımını ortaya koymaktır. Öğretmen adaylarının türev-integral ilişkilendirmelerinin, bu kavram imge ve tanımlarını geliştirmelerindeki rolünü ortaya koymak ise çalışmanın bir diğer amacıdır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, türev ve integralin kavramsal olarak öğretilmesine yönelik bir model geliştirilmeyi hedefleyen uzun soluklu çalışmanın bir parçasıdır.

Steffe ve Thompson (2000) tarafından öğrencilerin belirli matematiksel fikirler hakkında düşünme yöntemleri ve bu yöntemlerin öğretim ortamında nasıl geliştiğine dair modeller inşa etmeye yoğunlaşan bir yöntem olarak tanımladıkları Öğretim Deneyi Metodu bu çalışmanın yöntemi olarak benimsenmiştir.

Çalışmanın evreni üniversitelerin Ortaöğretim matematik programlarında okuyan tüm öğretmen adayı öğrencilerdir. Uygun örnekleme yöntemi ile Ankara'daki bir üniversitenin Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü Matematik Eğitimi programında öğrenimlerine devam eden 17 dördüncü sınıf öğrencisi örneklem olarak seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen adayları Analiz I-II derslerinin yanı sıra, Cebire Giriş, Lineer Cebir gibi dersleri almışlardır.

Çalışmada geliştirilmiş olan modeli uygulamaya başlamadan önce, öğretmen adaylarının türev-integral kavramları ile ilgili önbilgilerini belirlemek için 11 açık uçlu sorudan oluşan bir ön test uygulanmıştır. Bu sorulardan beş tanesi öğrencilerin integral kavramına ilişkin imge ve tanımlarını ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu sorulardan biri aşağıdaki gibidir:

a. *İntegrali matematiksel dille tanımlayın.*

b. *Kendi cümle ve çizimlerinizle integrali tanımlayın.*

Öğretmen adaylarının integrali anlamlandırırken türev kavramından nasıl etkilenmiş olabileceklerini ortaya koymak için aşağıdaki soruya vermiş oldukları cevaplar göz önünde bulundurulmuştur.

Türev ve integral arasında bir ilişki var mıdır? Kendi cümle ve çizimlerinizle açıklayınız.

Verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır. Verilerin kodlanmasında belli bir kuramsal yapı kullanılmamış olup, açık kodlama yapılarak tümevarımcı bir analiz süreci izlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın bulguları iki başlık altında sunulacaktır.

3.1 İntegral Kavram İmge ve Tanımları

Öğretmen adayları integrali çoğunlukla eğri altında kalan alan(n=8) veya türevin tersi(n=5) şeklinde tanımlamaktadırlar. Bu durum, alan yazındaki çalışmaların bulgularını desteklemektedir (ör., Ferrini-Mundy & Graham, 1994; Grundmeier vd., 2006; Orton, 1983; Rasslan & Tall, 2002; Serhan 2015).

Tablo: Katılımcıların İntegrale İlişkin Kavram Tanımları

Kategori	Öğretmen Adayı Sayısı
Alan (eğri ile x ekseni arasındaki alan)	8
Türevin tersi	5
Değişimlerin toplamı	2
Riemann tanımı	1
Yanlış/Boş cevap	1

3.2 Öğretmen Adaylarının Türev-İntegral İlişkilendirmesi ile İntegral Algıları Arasındaki İlişki

İntegrali türevin tersi olarak tanımlayan 5 öğretmen adayından 3'ü türev ile integral arasında ters ilişkinin varlığından bahsetmiştir. Açıklamalarında türev-integral hesaplamalarından örnekler vermişlerdir. Bu durum türev ve integral kavramlarının birçok öğrencide işlemsel bilgiden öteye geçemediğini ortaya koymaktadır (Serhan 2015).

Sonuç olarak öğretmen adaylarının integrale dair kavram imge ve tanımlarının işlemsel bilginin ötesine geçmediği görülmüştür. Katılımcılarda böyle bir bilgi gelişmiş olmasında türevin işlemsel boyutu öğrenildikten sonra, integral öğrenirken işlemsel bilgiye ağırlık verilmiş olması etkili olabilir. Hedeflenen anlamlı öğrenme çıktılarına ulaşılabilmesi için işlemsel ve kavramsal bilginin uyum içinde öğrenildiği öğretim ortamlarının geliştirilmesi gerekmektedir. İntegral kavramı, integral hesaplamalarına geçmeden önce derinlemesine öğrencinin kavram imge ve tanımına oturtularak, öğrencilerin integrali yalnızca türevin tersi şeklinde algılamalarının önüne geçilebilir.

Anahtar Kelimeler: İntegral, Türev, Kavramsal Öğrenme

Kaynakça

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education, 59*, 389-407.

Bingolbali, E., Akkoc, H., Ozmantar, M. F., & Demir, S. (2011). Pre-service and in-service teachers' views of the sources of students' mathematical difficulties. International Electronic Journal of Mathematics Education, 6(1), 40-59

Champagne, A. B., Klopfer, L. E., & Anderson, J. H. (1980). Factors influencing the learning of classical mechanics. *American Journal of Physics*, 48, 1074-1079.

Ferrini-Mundy, J. & Graham, K. (1994). Research in calculus learning: Understanding of limits, derivatives, and integrals. In J. Kaput & E. Dubinsky (Eds.), Research Issues in Undergraduate Mathematics Learning, MAA Notes #33. Washington D.C.: Mathematical Association of America.

Grundmeier, T. A., Hansen, J., & Sousa, E. (2006). An exploration of definition and procedural fluency in integral calculus. PRIMUS, 16(2), 178-191.

Orton, A. (1983). Students' understanding of integration. Educational Studies in Mathematics. 14, 1-18.

Rasslan, S. & Tall, D. (2002). Definitions and Images for the Definite Integral Concept, in: A. D. Cockburn & E. Nardi (eds.) Proceedings of the 26th Conference PME, Norwich, 4, 89-96.

Serhan, D. (2015). Students' understanding of the definite integral concept. International Journal of Research in Education and Science (IJRES), 1(1), 84-88.

Steffe L. P. & Thompson P. W. (2000) Teaching experiment methodology: Underlying principles and essential elements. In: Lesh R. & Kelly A. E. (eds.) Research design in mathematics and science education. Lawrence Erlbaum, Hillsdale NJ: 267–307.

(10929) Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Modellemedeki Yeterlikleri

ÇAĞLAR NACİ HIDIROĞLU — *Pamukkale Üniversitesi*
ANIL KANDEMİR — *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*

Problem Durumu

Türkiye'de 2013 yılından itibaren uygulamaya konulan 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sisteme uygun olarak hazırlanan matematik dersi öğretim programı, yeni çağın ihtiyacı olan bireyleri yetiştirmeyi hedeflemektedir. Yeni çağın temel becerilerinden birisi, en genel anlamda öğrencilerin gerçek yaşamdaki matematiksel problemleri matematiksel modellerle çözmelerine fırsat verecek matematiksel modelleme becerileridir. Öğretim programı kavramsal öğrenmeyi, işlemlerde akıcı olmayı, matematiksel bilgilerle iletişim kurmayı teşvik ederken, öğrencilerin matematiğe değer vermelerine, matematiksel dili kullanmalarına ve problem çözme becerilerinin gelişimine vurgu yapmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Ayrıca program, öğrencilerin somut deneyimler yardımıyla matematiksel anlamlar oluşturmalarına, soyutlama ve ilişkilendirme yapmalarına önem vermektedir. Programın bu anlayışı, öğrenme sürecinde hem istenen becerilerin geliştirilmesinde hem de kavramsal öğrenmenin sağlanmasında kullanılacak matematiksel modelleme problemlerini ve etkinliklerini önemli bir araç haline getirmektedir. Matematiksel modelleme ile öğrenciler, gerçek yaşam ile matematik arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmada, gerçek yaşam problemlerine karşı matematiksel olarak yanıt bulmada ve matematiksel modeller ile gerçek yaşamı matematiksel olarak sembolleştirmede gerekli becerilerini geliştirecek zengin zihinsel ortamlarda bulunacaklardır (Hıdıroğlu, 2015). Ayrıca matematiksel modelleme süreci, merak ile sorgulama ve keşfetme, gerçek yaşamdaki değişkenler arasındaki ilişkileri gözlemleme, gerçek yaşamdaki özel durumları inceleyerek genellemelere ulaşma, matematiksel yapıların ortak özelliklerinden yola çıkarak soyutlama yapma, verileri sınıflandırma, analiz etme ve yorumlama, yeni bilgileri mevcut bilgilerle ilişkilendirme, ulaşılan sonuçları matematiksel dille ifade etme, gerekçelendirme, paylaşma ve gerçek yaşama uyarlama becerilerinin geliştirilebileceği zengin ortamlar yaratmaktadır.

4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte beşinci sınıf, matematik eğitiminde önemli bir düzey haline gelmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin beşinci sınıftan itibaren alacakları eğitim ortaokul ve lise düzeyinde öğrencilerin modelleme becerilerinin gelişiminde veya modelleme yeterliklerinin arttırılmasında büyük önem taşımaktadır. Beşinci sınıftan itibaren öğrencilere soyut ve somut arasındaki kavramsal geçişi yapabilecekleri zihinsel ortamlar yaratılarak öğrencilerin bu tür becerilerinin geliştirilmesi ve bu tür ortamlardaki deneyimlerinin arttırılması gerekmektedir. Bu nedenle beşinci sınıftan itibaren öğrencilerin matematiksel modelleme sürecini içeren öğrenme ortamları ile baş başa kalarak, onların bu süreci deneyimleyecekleri öğrenme ortamları yaratılmalıdır. Bu araştırma ile öncelikle beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin matematiksel modellemedeki yeterlikleri ortaya çıkarılacak ve beşinci sınıf eğitimini alan öğrencilerin modelleme sürecindeki mevcut durumları ortaya koyularak ortaokuldaki öğrenme sürecinde modellemeye hangi düzeyde ve nasıl yer verilmesi gerektiğine ilişkin açıklamalar yapılacaktır. Ayrıca araştırma, Türkiye'de beşinci sınıftaki öğrencilerin uluslararası düzeyde modellemede sahip olunması beklenen yeterliklere ne düzeyde sahip olduğuna, ileriki düzeylerde bu becerilerin gelişimi için nasıl bir altyapının var olduğuna ve öğrencilerin modellemenin hangi kısımlarında yetersiz kaldığına ilişkin kapsamlı bir harita sunacaktır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, Türkiye'deki beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel modellemedeki düzeylerini incelemek, yaklaşımlarını açıklayarak modellemedeki yeterliklerini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, eş zamanlı çeşitleme karma yöntem araştırmasıdır. Bu doğrultuda, araştırmanın amacına yönelik kapsamlı bir analiz yapılabilmesi için, hem nicel hem de nitel yaklaşım benimsenerek nitel ve nicel veriler aynı anda toplanmış ve veri analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları sunulurken nitel ve nicel veriler birleştirilmiş; araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde genel sonuçları yorumlarken karşılaştırılmış ve bütünleştirilmiştir (Creswell & Plano Clark, 2014, s. 79). Araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının sonunda Denizli ilinin Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde beşinci sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma, oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş 364 beşinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Nicel veriler, alanyazındaki geçerlik-güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiş dereceli puanlama anahtarı (Özkan Hıdıroğlu ve Hıdıroğlu, 2016) yardımıyla öğrencilerin problemlerin çözümlerinden aldıkları puanlardan, nitel veriler öğrencilerin alanyazındaki dört matematiksel modelleme problemine [Saman Balyası Problemi (Borromeo Ferri, 2007), Okul Mevcudu Problemi, Harcanan Su Problemi (LEMA, 2009), Otopark Problemi (LEMA, 2009)] ilişkin yazılı yanıt kağıtlarından ve öğrencilerin çözümleri sırasında araştırmacılar tarafından alınan yarı yapılandırılmış gözlem notlarından yararlanılarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin dört matematiksel modelleme problemini bireysel olarak çözmeleri için onlara yaklaşık olarak bir ders saati süre verilmiştir ve bazı öğrencilere istemeleri halinde 10-15 dakikalık ek süreler sağlanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistik, nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi ile beşinci sınıf öğrencilerinin matematiksel modellemedeki temel basamaklardaki ve süreç genelindeki başarı düzeyleri ve modelleme yeterlikleri açığa çıkarılmış ve bu basamaklarda sergiledikleri farklı yaklaşımlar açıklanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenciler modellemede gerçek yaşamla matematiği ilişkilendirmede sıkıntılar yaşamaktadırlar. Modelleme sürecindeki düşüncelerinin en temel kaynağı gerçek yaşam deneyimleridir. Saman Balyası Problemi'nde diğer problemlere göre daha başarısızdırlar. Bunun nedeninin problemin öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerine daha uzak olması ve öğrencilerin problemi anlamlandırmada ve çözmede sıkıntı yaşamaları olduğu söylenebilir. Öğrenciler düşüncelerini durum modellerine tam olarak yansıtamayarak kısıtlı varsayımlardan dolayı nitelikli durum modeli oluşturamamaktadırlar. Doğrulamaya ilişkin herhangi bir yaklaşım sergilememekte, ilk akıllarına gelen düşünceyi doğruluğunu sorgulamadan çözümde kullanmakta ve düşüncelerini gerekçelendirememektedirler. Öğrencilerin tahmin etme becerileri zayıftır. Matematikteki birimlerin gerçek yaşam anlamlarını zihinlerinde yapılandıramamakta ve etkili tahminler yapamamaktadırlar. PISA'daki beceri düzeylerine göre, öğrenciler düzey 1 altı, düzey 1 ve düzey 2'de kalmakta ve modellemedeki basamaklarda düşük düzeyde başarı sergilemektedirler. Öğrenciler stratejik etkenleri belirlemede ve değişkenler arasında matematiksel ilişkileri oluşturmakta zorlanmaktadırlar. Okullarda öğrencilerin modellemede deneyim kazanacakları ve tahmin etme becerilerini geliştiren ortamlar yaratılmalı, yetersiz kaldıkları modelleme yeterlikleri atomistik anlayışla geliştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel modelleme, modelleme yeterlikleri, beşinci sınıf öğrencisi, eş zamanlı çeşitleme karma yöntem araştırması.

Kaynakça

Borromeo-Ferri, R. (2007). Personal experiences and extra-mathematical knowledge as an influence factor on modelling routes of pupils. In D. Pitta-Pantazi and G. Philippou, (Eds.) *Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 2080-2089). Larnaca: University of Cyprus.

Creswell, J. W. Ve Plano Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Anı yayıncılık.

Hıdıroğlu, Ç. N. (2015). *Teknoloji destekli ortamda matematiksel modelleme problemlerinin çözüm süreçlerinin analizi: Bilişsel ve üstbilişsel yapılar üzerine bir açıklama*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

LEMA (2009). *Booklet: Reality-based tasks for school*. 08.02.2017 tarihinde www.primas-project.eu/servlet/supportBinaryFiles?referenceId=3&supportId=1245 adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2013). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Basımevi.

Özkan Hıdıroğlu, Y. ve Hıdıroğlu, Ç. N. (2016). Examining epistemological beliefs in explaining mathematics teachers' approaches in mathematical modelling. *Journal of Theory and Practice in Education, 12*(1), 244-268.

(10956) Türkiye'de Yapılan Tez Çalışmalarına Göre Görselleştirmenin Matematik Başarısına Etkisi: Bir Meta-analiz Çalışması

İLKNUR GÜLŞEN TURGUT — *Dumlupınar Üniversitesi*

SEDAT TURGUT — *Bartın Üniversitesi*

Problem Durumu

Görselleştirme ile ilgili birçok farklı uzmanlık alanında (psikoloji, mühendislik, sanat, tıp, ekonomi, kimya vb.) araştırmalar ve yayınlar yapılmaktadır (Gutiérrez, 1996). Bu alanlarla birlikte görselleştirme dilin ağırlıklı olduğu iletişimde de ortaya çıkmaktadır. Hatta görsel temsiller, iletişimde dilin üstlendiği işlevi yerine getirmek amacıyla kullanılmaktadır (Morgan, 2006). Bu noktada görselleştirmenin önemi göz ardı edilmemelidir. Çünkü insanların pek çok durumda, duyusal bilginin diğer biçimleriyle karşılaştırıldığında, görsel bilgiye daha fazla güvenme eğiliminde olduğu bulunmuştur (Sinnett, Spence ve Soto-Faraco, 2007). Görme duyusu insanın biyolojik ve sosyo-kültürel varoluşunun temelini oluşturmaktadır (Arcavi, 2003), bu nedenle insanlar görsel bilgiye daha fazla güveniyor olabilir. Bütün bunlara dayanarak görsel bilginin ve görselleştirmenin insan hayatının bir parçası olduğu ve insanlar tarafından değer gördüğü ortaya çıkmaktadır.

Görselleştirmeden çoğu bilim dalında olduğu gibi matematikte de faydalanılmaktadır. Fakat matematikteki görselleştirmenin anlamı diğer bilim dallarından farklıdır. Görselleştirme, matematikte bir akıl yürütme yöntemidir. Bu akıl yürütme, problemleri çözmek veya özellikleri ispatlamak için kullanılır ve beraberinde zihinsel, fiziksel, görsel veya uzamsal unsurlara dayanır (Gutiérrez, 1996). Matematikte başka bir gösterim ile ifade edilen bilgi aynı şekilde görsel bir gösterim ile ifade edilebilir. Bu görsel gösterim matematikte anlama sürecini kolaylaştırabilir. Örneğin, resimsel gösterimlerin kullanılması daha basit ve daha direkt çıkarım yapmaya yardımcı olabilir (Larkin ve Simon, 1987). Daha genel bir ifadeyle, görselleştirme sayesinde matematiksel bir nesnedeki tüm ilişkilerin nasıl olduğu kısa yoldan hızlı bir şekilde kavranabilir.

Görselleştirmenin bahsedildiği üzere matematikte çeşitli kullanım biçimleri (ispat yapma, problem çözme, matematiksel nesnelerin görsel temsili vb.) vardır. Matematikçiler de çalışmalarında görselleştirmenin bu kullanım çeşitliliğinden faydalanmaktadırlar. Görselleştirme matematikçiler için anahtar bir role sahiptir ve matematikçiler çalışmalarında görselleştirmeyi uzun zamandır kullanmaktadır. Matematikte görsel gösterimler matematiğin kendisi kadar eskidir hatta geçmişte geometri ve bir süre matematiğin diğer dallarının ağırlıklı olarak resimlere dayanır (Rival, 1987). Görsele dayalı pek çok önemli gelişmenin tarihte matematiğin ilerlemesine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Matematik eğitiminde temel konu daima anlama olmuştur. Anlamanın gerçekleşmesi ise matematiksel keşfin iyi yapılmasıyla mümkündür (Tappenden, 2005). Bu noktada, matematiksel keşfin kolaylaştırılmasını sağlamanın önemi ortaya çıkmaktadır. Görsel gösterimler bilgiyi sistematik olarak özellikle ilgi çekici ve etkili yollarla aktarmakta ve görselleştirme matematik öğrenimini ve öğretimini kolaylaştırmak gibi önemli bir amaca hizmet etmektedir (Tappenden, 2005). Görselleştirme akıl yürütme, bir amacı açıklayabilme, problem çözme ve ispat için de kullanılabilir (Arcavi, 2003). Özellikle bilgisayar teknolojisinin ilerlemesi görsel gösterimlerin geniş bir çeşitliliğe sahip olmasına olanak sağlamaktadır. Nitekim matematiksel keşif ve matematiksel keşfin sonucu olan anlamanın sağlanabilmesi için, matematik eğitiminde görselleştirmeye yer vermek gerektiği söylenebilir.

Matematiğin doğuşundan itibaren görselleştirme matematikte yer almakta, matematikçiler çalışmalarında görselleştirmeyi kullanmakta, gelişen teknolojiyle beraber matematiğin görselleştirilmesinde ve daha iyi anlaşılmasında bilgisayardan yararlanılmaktadır. Matematik eğitiminde akademik başarıya katkı sağlayacağı düşünülerek görselleştirmenin öğrenci başarısına etkisini araştıran çok sayıda ulusal tez çalışması yapılmıştır. Bu tezlerde farklı durumlar (öğrenim seviyesi, matematik konusu, matematiksel bilginin sunuluş biçimi, uygulama süresi vb.) için görselleştirme ve matematik başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Matematik eğitiminde görselleştirme ile akademik başarı arasındaki ilişkinin ve farklı değişkenlerin akademik başarıya etkisinin belirlenmesi, araştırmacılara fikir vermesi ve bu alanda yapılacak olan çalışmalara yol göstermesi bakımından önemlidir. Bu çalışmada matematik eğitiminde görselleştirme konusunda yapılan tezlere dayanarak çeşitli değişkenler açısından görselleştirmenin akademik başarıya etkisi istatistiksel olarak ortaya konulmaya çalışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada bireysel çalışmalardan elde edilen bulgular meta-analizle birleştirilecektir. Meta-analiz, analizlerin analizi olarak kabul edilmektedir. Meta-analizle bireysel çalışmalardan elde edilen analiz sonuçları geniş bir kapsamda istatistiksel olarak analiz edilerek bulgular birleştirilir (Glass, 1976). Başka bir ifadeyle, meta-analiz, herhangi bir konuda yapılmış belirli araştırma sonuçlarının nicel olarak bir araya getirilmesiyle bu konudaki bilim dalının durumunu belirlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir.

Meta-analizle bireysel çalışmaların sınırlılıkları azaltılmaya çalışılır. Bunun için öncelikle belirli bir konuyla ilgili tüm çalışmalar bir araya getirilir. Ardından da bu çalışmaların sonuçları istatistiksel araçlar kullanılarak sentezlenir. Meta-analizle çalışmalar sentezlenirken, sonuçların standart hale getirilmesinde ve çalışmalar arası karşılaştırmaların kolaylaştırılmasında etki

büyüklüğü kullanılır (Mertens, 2010). Etki büyüklüğü, iki değişken arasındaki ilişkinin kuvvetini yansıtan bir değerdir (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009). Başka bir ifadeyle değişkenler arasındaki ilişkinin büyüklüğünü ifade eder. Etki büyüklüğünün meta-analize dâhil edilen çalışmalar için ortak bir metrik olduğu ve bu sayede çalışmaların aynı ölçüt kullanılarak yorumlanabileceği düşünülebilir. Tanımlardan yola çıkarak**,** meta-analizde amacın belirli bir konuda yapılmış bireysel çalışmalardan elde edilen nicel verilerin bir araya getirilerek o konuda genel bir sonuca varılmasını sağlamak olduğu söylenebilir.

Meta-analiz beş adımda gerçekleştirilir (Neuman, 2014):

1. Belirli bir konuyla ilgili tüm olası çalışmalar bulunur
2. Çalışmaların ayırılıcığı için tutarlı ölçütler geliştirilir
3. Her bir çalışma için konuyla ilgili bilgiler kapsamlı bir şekilde belirlenir ve kaydedilir
4. Kaydedilen bilgiler analiz edilir
5. Bulgulara dayalı özet sonuç çıkarılır

Bu araştırmada bahsedilen adımlar takip edilerek matematik eğitiminde görselleştirmenin akademik başarıya etkisinin hangi düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda görselleştirmenin matematik eğitiminde akademik başarıya etkisini deneysel tekniklerle ortaya koyan ulusal tezlerin her birinin etki büyüklükleri hesaplanacak ve bu etki büyüklükleri meta-analiz yöntemiyle birleştirilerek genel bir yargıya varılacaktır. Ayrıca öğrenim seviyesi, matematik konusu, matematiksel bilginin sunuluş biçimi, uygulama süresi ve örneklem büyüklüğü açısından hesaplanacak etki büyüklükleri ile aralarında farklılıklara yol açıp açmadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Hesaplanan etki büyüklüğü değerinin pozitif çıkması araştırılan boyutun deney grubu lehine, negatif çıkması ise kontrol grubu lehine olduğunu gösterecektir. Ayrıca etki büyüklüğünün sayısal değeri ortak bir ölçüte göre değerlendirilerek etkinin hangi düzeyde (zayıf, orta, büyük vb.) olduğu belirlenecektir. Bulgular doğrultusunda görselleştirmenin matematik eğitiminde akademik başarıya hangi düzeyde ve ne şekilde etkisinin olduğu yorumlanmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Görselleştirme, matematik eğitimi, akademik başarı, meta-analiz

Kaynakça

Arcavi, A. (2003). The role of visual representations in the learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 52*, 215-241.

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis.* John Wiley & Sons, Ltd., publications.

Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher, 5*(10), 3-8.

Gutiérrez, A. (1996). *Visualization in 3-dimensional geometry: In search of a framework.* Paper presented at the 20th International Group for the Psychology of Mathematics Education, Valencia, Spain.

Larkin, J., and Simon, H. (1987). Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science*, *11*, 65-100.

Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Sage publications.

Morgan, C. (2006). What does social semiotics have to offer mathematics education research? *Educational Studies in Mathematics*, *61*, 219-245.

Neuman, W. L. (2014). *Social research methods:Qualitative and quantitative approaches*. Pearson.

Rival, I. (1987). Picture puzzling: Mathematicians are rediscovering the power of pictorial reasoning. *The Sciences, 27*, 41-46.

Sinnett, S., Spence, C., and Soto-Faraco, S. (2007). Visual dominance and attention: The Colavita effect revisited. *Perception & Psychophysics*, *69*(5), 673-686.

Tappenden, J. (2005). Proof style and understanding in mathematics I: Visualization, unification and axiom choice. In P. Mancosu, K. F. Jørgensen, & S. A. Pedersen (Eds.), *Visualization, explanation and reasoning styles in mathematics* (Synthese library) (Vol. 327, pp. 147-214). Dordrecht: Springer.

(10960) Bir Matematik Öğretmeni Adayının Türev Etkinliğinde Gerçekleştirdiği Zihinsel Eylemler

AYTUĞ ÖZALTUN ÇELİK *Pamukkale Üniversitesi*

ESRA BUKOVA GÜZEL *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Problem Durumu

Türev analizde temel bir kavram olmasının yanında mühendislik, fizik gibi diğer disiplinler ve uygulamalı problemler bağlamında da oldukça önemlidir. Tarihsel olarak türev bir çokluğa göre başka bir çokluğun değişim oranını göstermenin yolu olarak oluşturulmuştur (Weber, Tallmann, Byerley ve Thompson, 2012). Öğrencilerin türevi limit kavramından farklı bir kavram olarak görmemeleri ve limit ile ilişkilendirmeleri gerekmektedir. Limitin yanında ortalama değişim oranını anlık değişim oranına dönüştürmeyi anlamak türevi kavramsallaştırmak için oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra, Firouzian (2013) öğrencilerin türevi bir fonksiyonun teğetlerinin eğimi ya da değişim oranı olarak düşünme ile ilgili sıkıntılarının olduğunu belirtmiştir. Zandieh (2000) de öğrencilerin türev kavramını değişim oranının limiti olarak ele almaları halinde sağdan ve soldan limitlerin eşitliğinin gerekliliğini anlamada zorluklar yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin zorlukları göz önüne alındığında, türevin kavramsal anlamasının oluşturulması için kesen, teğet, fonksiyon, nokta, eğim, sürekli fonksiyon, limit ve oran gibi kavramların irdelenmesi ve birbirleriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Öncelikli olarak, bir eğri üzerindeki bir noktanın, iki çokluğun eş zamanlı olarak değişimiyle oluştuğu fikri öğrencinin zihninde oluşmalıdır. Bu fikir, türev ve analizdeki diğer fikirler için temel bir düşünce olan değişim oranını (Weber, 2013) anlayabilmek için kritik bir noktadır. Bunun yanı sıra, kesen doğruların eğimini ve değişim oranını ilişkilendirerek bir noktadan geçen teğet doğrusunun eğimini bu çokluklardan yaralanarak bir takım zihinsel eylemlerle oluşturmak öğrencilerin türevi anlamalarını sağlamaktadır. Bu noktada, bir eğriyi kesen bir doğrunun eğriyle bir kesişim noktası sabit tutularak kaydırılması ile oluşan doğrularla teğet doğrusu arasındaki ilişki kurulacaktır. Öğrencilerin kesenin bir noktasını kaydırma eylemleri onları yaklaşma fikrine ve buradan limit oluşturmaya götürmektedir. Bu şekilde, öğrencilerin eğrinin bir noktasından çizilen teğet doğrusunun eğiminin türev anlamına geldiğini kavramsallaştırmaları etkili olabilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin eğrinin bir noktasındaki türev ile türev fonksiyonu arasındaki ilişkiyi anlamlandırmaları gerekmektedir. Weber, Tallmann, Byerley ve Thompson'ın (2012) analiz üçgeni olarak ifade ettikleri değişim oranını grafiksel olarak göstermenin öğrencilerin iki çokluk arasındaki değişim oranını kaydırarak türev fonksiyonunu anlayabileceklerini vurgulamaktadırlar.

Türev kavramının öğretimi sadece türev alma formüllerin ezberletilmesine ve türev uygulamaları altında gerçekleştirilen problemlerde bu formüllerin kullanılmasına yönelik gerçekleştirilmesi öğrencilerin kendi anlamalarını oluşturmalarının önüne geçmektedir. Türevin kavramsal anlamasını oluşturmak için gerekli olan çokluklar ve kavramlar dikkate alındığında öğrencilerin zihinsel eylemlerini tetikleyecek ve bu çoklukları içerisinde barındıracak etkinliklerin önemli ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda, bu etkinlikler üzerinde çalışan öğrencilerin eşleme, küçültme, yaklaştırma, kaydırma, karşılaştırma gibi operasyonları gerçekleştirmesini sağlaması önemlidir. Tüm bu gereklilikler dikkate alınarak türevin kavramsal anlamasını sağlamak için ilgili çokluklar ve nicel operasyonlar belirlenmiş ve teğet probleminden yararlanılarak bir türev öğrenme etkinliği oluşturulmuştur. Bu etkinlik boyunca öğrencinin nicel muhakemesi sonucunda türevin değişim oranı, teğetlerin eğimi, özel bir limit alma ve türev fonksiyonunun yeni bir fonksiyon olduğuna ulaşması amaçlanmaktadır.

Bu doğrultuda çalışmada türevin kavramsal öğrenmesine yönelik hazırlanmış olan etkinliğin uygulanması sırasında öğrencinin zihnindeki çoklukların ve gerçekleştirdiği zihinsel eylemlerin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, bir öğrencinin hazırlanan etkinlik ile türeve ilişkin öğrenmesini gerçekleştirmek ve kavramsal anlamalar oluşturmasını sağlamak amaçlandığı için öğretim deneyi yönteminden yararlanılmıştır. Öğrencilerin oluşturacakları güçlü matematiksel kavramları ve işlemleri anlamak ve bu kavramların ve işlemlerin araştırmacılarınkinden ve öğretmenlerinkinden farklılığını ortaya koymak amacıyla öğretim deneyleri kullanılmaktadır (Engelhardt, Corpuz, Ozimek, ve Rebello, 2003; Steffe ve Thompson, 2000). Çalışmanın katılımcısını Dokuz Eylül Üniversitesi Matematik Öğretmenliği bölümü birinci sınıfta öğrenim görmekte olan bir matematik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Öğretmen adayı kız olup ikinci yazarın öğretimini gerçekleştirdiği Analiz II dersini almaktadır. Türev kavramı öğretimine geçmeden önce bir takım sorular sorularak öğretmenin adayının türeve ilişkin kavramsal bilgisinin olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmanın veri toplama aracı türevin kavramsal anlamasına ilişkin belirlenen varsayımlar doğrultusunda hazırlanan etkinliğin yer aldığı etkinlik kâğıdıdır. Yazılı olarak verilen etkinlik üzerinde öğretmen adayının çözümlerini yapması ve bu sırada düşüncelerini sesli olarak ifade etmesi istenmiştir. Öğretmen adayının etkinliğe ilişkin çözümleri ve araştırmacılardan birinin öğrencinin bu süreçteki düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla yapmış olduğu klinik mülakat kapsamındaki sorulara verdiği yanıtlar oluşturmuştur. Bir araştırmacı bu süreçte klinik mülakat yaparken diğeri süreci gözlemlemiştir ve gözlem notu almıştır. Öğretmen adayının düşüncelerini geriye dönük analiz edebilmek için uygulama süreci video kamera ile kaydedilmiştir. Araştırmacı gözlem notu ve kamera kaydının transkripti çalışmanın diğer verilerini oluşturmuştur.

Etkinliğin çözümü sırasındaki incelemelerle birlikte öğretim deneyinin ardından yapılan transkriptler üzerinde analizler

gerçekleştirilmiştir. Geriye dönük yapılan bu analizler ile öğretim deneyinin ve etkinliğin öğrencinin türevin kavramsal

anlamasını ne şekilde tetiklediği ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen varsayımlar, türevin öğrenilmesi için düşünülmesi gereken çokluklar ve zihinsel eylemler bağlamında ayrıntılı değerlendirmeler yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada hazırlanan etkinliğin öğretmen adayının zihinsel eylemlerini tetiklediği görülmüştür. Öğretmen adayı türevin değişim oranı olduğu fikrine etkinlikte yer alan sorular yardımıyla ulaşmıştır. Fonksiyonun değeri arasındaki farkın x değerleri arasındaki farka oranını dikkate almıştır. Öğretmen adayı değişim oranları arasındaki ilişkiyi zihinsel olarak oluşturduğu için etkinliğin sonucunda türevin tanımını matematiksel ve sözel olarak yapabilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adayı kesen doğrularını teğet doğrusuna yaklaştırmayı düşünmüş ancak limit ile ilişkilendirmede zorluk yaşamıştır. Ek olarak, teğet doğrusunun eğimini bulurken noktanın hem apsis değerinden daha küçük değerleri için hem de daha büyük değerleri için incelemeye yapmıştır. Limit fikrini kazandıktan sonra sağdan ve soldan limit alma yaklaşımını sergilemiştir. Sonuçlar doğrultusunda, türevin geometrik yorumu olarak ele alınan teğet problemi ile türev öğretimine başlamanın öğrencilerin kavramsal anlamalarını destekleyebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değişim oranı, matematik öğretmeni adayı, nicel muhakeme, türev

Kaynakça

Weber, E., Tallman, M., Byerley, C. ve Thompson, P.W. (2012). Derivative as a rate of change. *Mathematics Teacher. 106*(4), 274-278.

Weber, E. (2013). A learning trajectory for directional derivative. *Proceedings of the 35th Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (s. 576).* Chicago, IL: University of Illinois at Chicago.

Engelhardt, P. V., Corpuz, E. G., Ozimek, D. J., & Rebello, N. S. (2003). *The Teaching Experiment -What it is and what it isn't.* Paper presented at the Physics Education Research Conference, 2003, Madison, WI.

Firouzian, S. S. (2013). Students' Way of Thinking About Derivative and its Correlation to Their Ways of Solving Applied Problems. *Conference on Research in Undergraduate Mathematıcs Education.* Denver, Colorado.

Zandieh, M. (2000). A theoretical framework for analyzing student understanding of the concept of derivative. *CBMS Issues in Mathematics Education, 8*, 103–122.

Steffe, L. P. ve Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology:Underlying principles and essential elements. In R. Lesh & A. E. Kelly (Eds.), *Research design in mathematics and science education* (s.267-307).Hillsdale, NJ:Erlbaum.

(10961) Matematik Öğretmenlerinin Farklı Düşünceleri Tetikleme Yaklaşımlarının Gelişimi

AYTUĞ ÖZALTUN ÇELİK — *Pamukkale Üniversitesi*
ESRA BUKOVA GÜZEL — *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğretmenlerin öğrencilerinin belirli bir konuyu nasıl öğrendiklerine ilişkin anlayışlarına odaklanmalarını sağlayan alan ve öğrenci bilgisine (Hill, Ball ve Schilling, 2008) sahip olmaları öğrencilerinin düşüncelerini tahmin etmelerini ve öğretimleri sırasında öğrenci düşüncelerini göz önüne almalarını gerektirmektedir. Pedagojik alan bilgisinin temelinde yer olan öğrenci düşüncesi bilgisine sahip öğretmenler öğretimlerinin tüm aşamalarında öğrencilerini bilişsel ve sosyal yönlerden göz önüne almaktadırlar ve onları düşünmeye yönlendirmede etkili stratejiler belirleyerek öğrenmelerine yardımcı olmaktadırlar. Öğrenci düşüncesi bilgilerini öğretimlerine yansıtan öğretmenler öğrencilerinin düşüncelerini ve fikirlerini açıklamalarına, düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine, çoklu gösterimleri kullanmalarına ve matematiksel kavramları gerçek yaşam ve diğer alanlarla ilişkilendirmelerine destek sağlamaktadırlar (Wicks ve Janes, 2006). Öğrenci düşüncesi bilgisi kapsamındaki bir diğer yaklaşım öğretmenlerin farklı düşünceleri dikkate alma ve ortaya çıkarma yaklaşımıdır (Özaltun, 2014). Özaltun (2014) uzun dönemli gerçekleştirdiği bir mesleki gelişim programı olan ders imecesi boyunca öğretmenlerin farklı düşünceleri dikkate alma ve ortaya çıkarma yaklaşımlarını (1)öğrencilerin fikirlerini ortaya çıkarmak için sorular sorma; (2)bir öğrencinin fikri/çözümü/sorusu ya da herhangi bir düşünce ile ilgili tartışma ortamı yaratma; (3)öğretmenin ifadeleri hakkında öğrencilerin düşünce üretmelerini veya açıklama yapmalarını isteme; (4)öğrencilerin ileri sürdükleri fikirler hakkında açıklama/genişletme/yorumlama yapmalarını isteme; (5)öğrencilerden birbirlerinin açıklamalarını farklı şekillerde ifade etmelerini isteme; (6)öğrencilerden birbirlerinin açıklamalarını farklı şekillerde ifade etmelerini isteme; (7)öğrencileri farklı çözüm yolları oluşturmaya teşvik etme ve ifade etmelerini sağlama ve (8)öğrencilerin fikirlerini açıklama/genişletme olmak üzere sekiz alt bileşen ile açıklamıştır. Van Zoest, Stockero ve Kratky (2010) öğretmenlerin farklı öğrencilerin düşüncelerine ve yöntemlerine değinerek, öğrencilerin düşüncelerini açığa çıkarmaya çalışarak, öğrencileri kendi fikirlerini arkadaşlarının fikirleriyle karşılaştırmaya ve birbirlerini sorgulamaya teşvik ederek öğrencilerin farklı düşüncelerini anlayabildiklerini belirtmektedirler. Ek olarak, sınıf ortamındaki fikirlerin çeşitliliğini artırmak için öğretmenlerin öğrencilerin kendi stratejilerini kullanarak problemleri çözmelerine, düşüncelerini açıklamalarına imkan verecek konuşma ortamlarına katılmalarına ve düşüncelerinin nedenlerini tartışmalarına teşvik etmeleri (Franke, Webb, Chan, Ing, Freund ve Battey, 2009) önemlidir. Öğretmenlerin öğretimlerinde bu yaklaşımları sergileyebilmeleri için, öncelikle alan öğretimi bilgisi kapsamındaki öğrenci düşüncesi bilgisine yönelik farkındalıklarının olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra bu bilginin gerektirdiği eylemleri sınıflarında sergilemelerinin öğrencilerin kavramsal anlamalarını desteklemekte önemli bir husus olduğuna inanmaları da önemlidir. Ancak, öğretmenlere alışkanlıklarını değiştirmelerini söylemek yerine onları bu değişikliklerin anlamlı olacağını gösterecek uygulamalara dahil etmek söz konusu değişimi destekleyecektir. Bu doğrultuda matematik öğretmenlerinin gerçek sınıf ortamlarında uzun dönemli olarak bu bilgilerinin incelendiği çalışmalara dahil etmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Çeşitli mesleki gelişim programlarından uzun dönemli bir çalışma gerektiren ders imecesi öğrencileri de temel aldığı için öğrenci düşüncesi bilgisinin gelişimini desteklemede etkili olacaktır. Bunun yanı sıra bu tür uzun dönemli çalışmalara dahil olan öğretmenlerin yaklaşımlarının incelenmesi farklı düşünceleri ortaya çıkarma ve dikkate alma açısından daha ayrıntılı örneklendirmeler sunabilecektir. Bu sayede ortaya koyulacak yaklaşımlar öğretmen ya da öğretmen adaylarıyla çeşitli mesleki gelişim programları boyunca tartışılarak farklı durumlara yansıtmaları konusunda uygulama fikirleri verebilir ve öğretimlerinin etkililiğini arttırmada yol gösterici olabilir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, uzun dönemli bir ders imcesine katılan matematik öğretmenlerinin ders imecesi öncesinde, ders imecesi sırasında ve ders imecesi sonrasında farklı düşünceleri ortaya çıkarma ve dikkate alma bileşeninin öğretimlerindeki kanıtlarını incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, farklı düşünceleri ortaya çıkarma ve dikkate alma bileşeninin açıklanması ve matematik öğretmenlerinin öğrenci düşüncesi bilgilerini ders imecesi boyunca öğretimlerine nasıl yansıttıklarının bu bileşen bağlamında ayrıntılı incelenmesi amaçlandığı için durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Çalışmanın katılımcılarını ders imecesi grubuna gönüllü olarak katılan iki matematik öğretmeni oluşturmuştur. Tipik durum örnekleme yöntemi ile seçilen katılımcılardan biri erkek (Ali) diğeri bayan (Özden) olup 13 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptirler. Dokuz aylık süreçte gerçekleştirilen çalışma kapsamında öğretmenlerin ders imecesi öncesi farklı düşünceleri dikkate alma ve ortaya çıkarma yaklaşımları belirlemek amacıyla ikişer saatlik derslerini gözlemlenmiştir. Ardından üç döngüden oluşan ders imecesi sürecinin birinci döngüsünde 9.sınıf düzeyindeki "Köklü İfadeler", ikinci döngüsünde 10.sınıf düzeyindeki "Dik Üçgende Trigonometrik Oranlar" ve üçüncü döngüsünde 10.sınıf "Esas Ölçü ve Birim Çember" konusunun öğretimleri gözlenmiştir. Ders imecesi döngülerinin tamamlanmasından sonra öğretmenlerin yaklaşımlarını belirleyebilmek için ikişer saatlik dersleri gözlemlenmiştir. Yürütülen tüm dersler iki araştırmacı tarafından da gözlemlenmiş ve iki video kamera ile kaydedilmiştir. Çalışmanın verilerini derslere ilişkin kamera kayıtlarının birebir çözümlemeleri oluşturmuştur. Verilerin analizi için bu transkriptleri iki araştırmacı bağımsız olarak farklı düşünceleri ortaya çıkarma ve dikkate alma bağlamında incelemişlerdir. İnceleme sürecinde ders imecesi öncesinde, ders imecesi boyunca ve ders imecesi sonrasında hangi yaklaşımların ön

planda olduğunu dikkate alınmıştır ve Özaltun (2014) tarafından geliştirilen öğrenci düşüncesi bilgisi çerçevesinin farklı düşünceleri ortaya çıkarma ve dikkate almanın bileşenleri bağlamında betimsel olarak ayrıntılı analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ders imecesi öncesindeki gözlemlenen derslerden elde edilen veriler ile farklı düşünceleri ortaya çıkarma ve dikkate alma bileşeni bağlamında öğretmenlerin derslerine yansıtma yaklaşımlarının oldukça yetersiz olduğu görülmüştür. Ders imecesi boyunca gerçekleşen döngüler kapsamında öğretmenler öğrencilerin fikirlerine daha fazla önem vermeye başlamışlar ve özellikle düşüncelerinin nedenlerini sorgulayarak farklı düşünceleri dikkate almışlardır. Öğrencilerin ifade ettikleri düşünceleri birbirleri ile karşılaştırma yapmalarına imkan vermişlerdir. Öğretmenler ders imecesi boyunca öğrencilerini düşündürecek, akıl yürütmelerini sağlayacak sorularla karşı karşıya bırakmışlar ve soruların çözümünde hem matematiksel düşünmeye teşvik etmek hem de farklı düşüncelerin daha fazla ortaya çıkmasını sağlamak için öğrencilerine yeterli zaman vermişlerdir. Ders imecesi döngülerinden sonra gözlemlenen dersler doğrultusunda Ali'nin öğrencilerinin fikirlerini ortaya çıkarmaya çalıştığı ve düşüncelerin nedenlerini sorguladığı görülmüştür. Özden de benzer şekilde öğrencilerinin fikirlerine odaklanmış ve onların fikirlerine dayalı olarak dersini gerçekleştirmiştir.

Anahtar Kelimeler: farklı düşünce, öğrenci düşüncesi bilgisi, ders imecesi, matematik öğretmeni.

Kaynakça

Franke, M. L., Webb, N. M., Chan, A. G., Ing, M., Freund, D. ve Battey, D. (2009). Teacher questioning to elicit students' mathematical thinking in elementary school classrooms. *Journal of Teacher Education, 60*(4), 380–392.

Hill, H.C., Ball, D.L. ve Schilling, S.G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic specific knowledge of students. *Journal for Research in Mathematics Education, 39*(4), 372-400.

Özaltun, A. (2014). *Matematik öğretmelerinin mesleki gelişimleri: Öğrenci düşüncesi bilgisinin öğretime yansıması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Van Zoest, L. R., Stockero, S. L. ve Kratky, J. L. (2010). Beginning mathematics teachers' purposes for making student thinking public. *Research in Mathematics Education 12*(1), 37-52.

Wicks, R. ve Janes, R. (2006). Uncovering children's thinking about patterns: Teacher-researchers improving classroom practices. In S. Z. Smith, D. S. Mewborn, & M. E. Smith (Eds.), *Teachers engaged in research: Inquiry into mathematics classrooms*, grades pre-k-2 (s. 211–236). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

(11011) Proje Tabanlı Öğretime Uygun Olan Bir Matematik Ünitesinin Web Tabanlı Sunumunun Öğrencilerin Matematik Başarısına Yönelik Etkisinin Belirlenmesi

DİLŞAT PEKER ÜNAL

Bozok Üniversitesi

Problem Durumu

Ülkemizin uluslararası alanda katıldığı TIMMS ve PISA gibi sınavların sonuçları yanında YGS, LYS, TEOG gibi ulusal sınavlarda da öğrencilerimizin sergilediği matematik başarısı, bu dersin öğretiminde kullandığımız modellerin-yaklaşımların, uyguladığımız strateji ve yöntemlerin etkisinin sınırlı olduğunu göstermektedir. Matematik dersi günlük yaşantımızdaki problemlerin çözümünde kullanılan bir araç, mantıklı düşünmeyi geliştiren bir sistem, dünyayı anlamamızda ve çevreyi geliştirmemizde yardımcı bir disiplindir (Baykul, 2003,19) . Sahip olduğu bu öneminden dolayı matematik dersinin öğretiminde yeni ve farklı bazı uygulamaların denenmesi, etkilerinin değerlendirilmesi gerekmektedir.

18.yy başlarında Avrupa'da mimarlık ve mühendislik bölümü öğrencilerine final sınavlarında günlük yaşama dayalı ve uygulamalı sorular sorulması yolu ile eğitim kurumlarında uygulanmaya başlanan proje tabanlı öğrenme öğrencilerin farklı disiplinlerdeki bilgilere ulaşarak bir problemi çözmesini, bilimsel araştırma yöntemini kullanmasını, öğrencinin tasarım, planlama ve uygulama becerisinin gelişmesini sağlayan bir öğrenme-öğretme yaklaşımıdır. Holmes ve Hwang (2016) proje temelli öğrenmede öğrencilerin akademik başarılarının arttığını, eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini, proje tabanlı öğrenmenin akran eğitimini desteklediğini ve öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanma konusunda daha aktif davrandıklarını ortaya koymuşlardır. Thomas (2000) proje tabanlı öğrenmede öğrencilerin akademik başarılarında, problem çözme becerilerinde, öğrencilerin konuyu anlamalarında, proje ile ilgili özel beceri ve stratejileri geliştirmelerinde, grup olarak problem çözme, çalışma alışkanlıkları oluşturmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Proje tabanlı öğrenmede öğrencilerin araştırma yaparak çeşitli bilgilere ulaşması, bu bilgileri mantıksal sıra içinde düzenlemesi ve sunması gerekmektedir. Bu gereklilik eğitimde teknolojik araçların kullanımı ile kolaylaşmaktadır. Araştırmaların yapılmasında internetteki arama motorlarının ve veritabanlarının kullanılması öğrencilerin istedikleri zaman bilgiye ulaşmalarını sağlamaktadır. Web tabanlı uygulamalarla gerçekleşen elektronik posta gönderme ve alma, forumlardaki tartışma ortamlarına katılma, sosyal ağlarda paylaşılan çeşitli bilgilere ulaşma, içerikler üzerinde eş zamanlı çalışmaya olanak veren yazılımların kullanımı öğrencilerin bilgilerini paylaşmalarını kolaylaştırmaktadır. Moursund (1999) bilgi teknolojileri destekli bir proje çalışmasında öğrencilerin, bir disiplin ya da disiplinlerarası çalışma konusunda istedikleri düzeyde bilgiye ulaşabilecekleri için sınıftaki diğer öğrencilerden ve belki öğretmenlerinden bile daha fazla bilgiye sahip olabileceklerini, üst düzey düşünme becerilerine sahip olabileceklerini, grup çalışması ile yürütülen proje çalışmalarında işbirliği yapmalarının kolaylaşacağını, öz değerlendirme ve akran değerlendirme yapabileceklerini, bilgi teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilecek sunumlarla öğrencilerin portfolyo kalitelerinde artış olacağını, öğrencilerin bilim insanları ve sınıf dışı kaynak kişilerle iletişim kurabileceğini, projedeki fikrin sürdürülebileceğini belirtmiştir.

Matematik öğretiminde proje tabanlı öğretime uygun olarak hazırlanan web içeriklerinin öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkiler yaptığı sınırlı sayıdaki yabancı araştırma bulgusu (Barrus, 2013; Holmes, Hwang, 2016) ile ortaya konmuştur. Bu araştırmada matematik öğretiminde proje tabanlı öğretime uygun olarak hazırlanan içeriklerin web tabanlı sunumunun öğrenci başarısı üzerindeki etkisi belirlenmek istenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. 11. Sınıf temel düzey matematik dersi öğretim programı "Bilinçli Tüketici Aritmetiği" konusunun kazanımlarının proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre web üzerinden sunumu için ne tür içerikler hazırlanmalıdır?

2. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre web üzerinden sunulan matematik öğretimine katılan deney grubu ve katılmayan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre web üzerinden sunulan matematik öğretimine katılan öğrencilerin proje çalışmaları sürecinde karşılaştıkları problemler nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Verilerin toplanması için nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nitel araştırma kapsamında 11. sınıf temel düzey matematik dersi öğretim programı incelenmiş, araştırmada yer alacak kazanımlar belirlenmiş, bu kazanımların web tabanlı olarak desteklenmesi için etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinliklerde, öğrencilere çözmeleri gereken-beklenen bir problem durumu verilmiş, çeşitli kaynaklardan (bankaya gidip bir çalışandan faiz oranları ile ilgili bilgi alma, oran-orantı bilgisini kullanarak problem çözme, Tv izleme oranları ile ilgili araştırma yapma, vb) bilgi almaları ve problem durumlarını çözmeleri, bulgularını paylaşmaları istenmiştir. Etkinliklerin öğrencilerde eleştirel düşünmeyi, problem çözmeyi, işbirliğini ve sunum becerilerini geliştirmeyi amaçlamasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın üçüncü sorusuna yanıt vermek için öğrencilere açık uçlu sorular sorulmuş, içerik analizi yapılarak yanıtlar analiz edilmiştir.

Nicel araştırma kapsamında ise deney ve kontrol gruplarına matematik başarını ölçmeye yönelik ön test ve son test

uygulanmıştır. Bu testlerin soru sayıları ve soruların zorluk düzeyi birbirine eşit ancak soruları birbirinden farklı hazırlanmıştır.

Hazırlanan sorular matematik eğitimi uzmanı tarafından incelenmiş, soruların "Bilinçli Tüketici Aritmetiği" konusu kazanımlarına uygun olduğu belirtilmiştir.

Araştırma sorularına yanıt vermek için Yozgat ilinde ortaöğretim kademesinde 11. sınıfta bünyesinde Temel Düzey matematik dersi bulunan okullar ve öğretmenler belirlenmiş, araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerin öğrencileri ile çalışma yürütülmüştür. Yozgat ilinde toplam 11 öğretmenin temel düzey matematik dersi verdiği belirlenmiş, bu öğretmenlerin 6'sı araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. 6 öğretmen yansızlık kuralına uygun olarak deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki öğretmenler kazanım bilgilerini verdikten sonra öğrencilere web tabanlı etkinlikleri yaptırmışlardır. Kontrol grubundaki öğretmenler mevcut matematik dersi öğretim programında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirtilen yöntemlerle derslerini işlemişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular araştırma sorularının sırasına göre aşağıda yanıtlanmıştır.

Birinci araştırma sorusu kapsamında 11. Sınıf matematik dersi öğretim programında proje tabanlı öğretime uygun olan "Bilinçli Tüketici Aritmetiği" ünitesinin toplam 4 kazanımının web tabanlı olarak işlenmesi için içerikler hazırlanmıştır. Hazırlanan içeriklerin web sunumunun örnek sayfaları aşağıda verilmiştir.

İkinci ve üçüncü araştırma sorularının veri analizleri sürmektedir. Yapılan ön analizlerde proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre web üzerinden sunulan matematik öğretimine katılan ve katılmayan 11. sınıf öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu, bu farkın web tabanlı uygulamaya katılan öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Ayrıntılı analiz sürmektedir. Üçüncü araştırma soruna verilen yanıtlar bilgisayara kaydedilmiştir, içerik analizine henüz başlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Proje tabanlı öğrenme, matematik öğretiminde proje tabanlı öğrenme, matematik öğretiminde web tabanlı kaynaklar, proje tabanlı öğrenmede web kaynaklar.

Kaynakça

Barrus, A. (2013). Does Self-Regulated Learning-Skills Training Improve High-School Students' Self-Regulation, Math Achievement, and Motivation While Using an Intelligent Tutor? Yayımlanmamış Doktora Tezi. Arizona State University. ABD

Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., ve Palincsar, A. (1991) Motivating Project-Based Learning: Sustaining The Doing, Supporting the Learning. Educational Psychologist, 26 (3-4), 369-398.

Calucag, L. S. (2016). Divergence of Scientific Heuristic Method and Direct Algebraic Instruction. Journal of Education and Practice, V.7 N.3 131-135

Chang C.C ve Tseng K.H. (2011). Using a Web Based Portfolio Assessment System to Elevate Project-Based Learning Performance. Interactive Learning Environments. Vol 19, No 3, 211-230. Web: Http://Dx.Doi.Org/10.1080/10494820902809063 adresinden 24 Ocak 2017'de alınmıştır.

Ching, Y., Chang.Y. (2013). Peer Feedback to Facilitate Project Based Learning in Online Environment. International Review Of Research İn Open And Distance Learning. V.14 N.5 258-276.

Cotton, T. ve Toft, H. (2015). Mathematics and Drama. Mathematics Teaching.247, 029-32

Guthrie, C. (2010). Towards Greater Learner Control: Web Supported Project-Based Learning. Journal of Information Systems Education. Vol.21, (1) 121-130.

Gomez-Pablos, V.B., Del Pozo, M.M., Munoz-Repiso, A. G-V. (2017). Project-Based Learning Through the İncorporation of Digital Technologies: an Evaluation Based on The Experience of Serving Teachers. Computer in Human Behavior. 68 (2017) 501-512.

(11037) Suriyeli Öğrencilerin Matematik Derslerine Entegrasyonu ile İlgili Öğretmen Görüşleri

ALİ TEMURTAŞ RAMAZAN GÜRBÜZ SEDA ŞAHİN MUHAMMED FATİH DOĞAN

Adıyaman Üniversitesi

Problem Durumu

2011 yılında Suriye'de başlayan iç savaşın ardından, milyonlarca insan evlerinden, şehirlerinden ve ülkelerinden ayrılmak zorunda kalmış, yaklaşık 4,8 milyon Suriyeli Ürdün, Mısır, Irak ve Türkiye başta olmak üzere farklı ülkelere sığınmış durumdadır. Ülkelerindeki çatışma ve zulüm ortamından kaçan bu vatandaşlar Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK) tarafından mülteci olarak isimlendirilmektedir. 1951 Cenevre Sözleşmesi'ne göre ise mülteci kavramı "ırkı, dini, milliyeti ya da siyasal görüşü nedeniyle zulüm görmekten haklı sebeplerle korkan, vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu korkudan dolayı veya kişisel tercihi dışındaki sebeplerden dolayı söz konusu ülkenin korumasından yararlanamayan veya yararlanmak istemeyen; ya da bir ülkenin vatandaşlığına sahip olmayan ve eskiden sürekli ikamet ettiği ülkenin dışında bulunan, söz konusu korku sebebiyle ya da kendi kişisel tercihi dışındaki sebeplerle bu ülkeye dönemeyen veya dönmek istemeyen bütün bireyleri" kapsamaktadır (UNHCR, 1967). Türkiye'ye sığınan Suriyeliler 2013 yılında çıkarılan Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu kapsamında değerlendirilmektedir. Yine de, bu çalışma kapsamında Suriye'deki savaştan kaçarak Türkiye'ye sığınan Suriyeliler mülteci olarak adlandırılacaktır. Mart 2016 itibariyle 2,7 milyonun üzerinde Suriyeli'ye kapılarını açan Türkiye, mevcut durum itibariyle dünyada en çok Suriyeli mülteciye ev sahipliği yapan ülke konumundadır (Istanbul Policy Center [IPC], 2016).

Barınma, beslenme, güvenlik gibi temel ihtiyaçlar yanında eğitim, okul çağındaki mültecilerin gelecekleri adına önemli bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle sosyal uyumun sağlanması ve toplumlar arasında birlikteliğin kolaylaşması için eğitimin birinci öncelikli olarak ele alınması gerekmektedir (Çakırer Özservet, 2015; Tunç, 2015). Türkiye'de bulunan Suriyeli mültecilerin yaklaşık 880.000 kadarı 5-19 yaş arasında yer alan okul çağı çocuklarından oluşmaktadır (IPC, 2016). Türkiye, misafir ettiği savaş mağduru Suriyeliler için, her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da çeşitli hizmetler sunmaktadır. Suriyeli mülteci öğrenciler kamplarda yer alan eğitim merkezlerinde, hem kamplarda hem de kamp dışında bulunan Geçici Eğitim Merkezleri'nde (GEM) ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı diğer okullarda eğitimlerine devam edebilmektedir.

2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle, eğitimlerine devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin bir kısmı GEM'lerde (%77), diğerleri ise GEM dışındaki örgün eğitim kurumlarında kayıtlı bulunmaktadır (Emin, 2016). Geçici Eğitim Merkezleri'nde Suriye müfredatının sınırlandırılmış bir bölümü Arapça konuşan öğretmenler tarafından uygulanmaya çalışılmaktadır. Ayrıca, bu merkezlerde Suriyeli öğrencilere ve onların öğretmenlerine Türkçe dersleri verilmektedir. Suriyeli öğrenciler istedikleri takdirde Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı örgün eğitim yapan kurumlara da kayıt yaptırabilmektedir. Türk öğrencilerle birlikte MEB müfredatına tabi olan ve Türkçe eğitim gören Suriyeli öğrenciler bütün Suriyeli öğrencilerin %23'ünü oluşturmaktadır. Bu oran oldukça önemli sayıda öğrenciyi temsil etmesine rağmen bu öğrencilerin okullarda verilen eğitimin niteliği konusunda henüz yeterince araştırma bulunmamaktadır.

Suriyeli öğrencilerin mevcut eğitim olanakları ve yaşadıkları sorunlar hakkında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar çoğunlukla genel eğitim olanakları (örn., Seydi, 2013, 2014; Şeker ve Aslan, 2015; IPC, 2016; Emin, 2016) veya farklı öğretim seviyelerine (örn., Mercan Uzun ve Bütün, 2016; Özdemir, 2016) odaklanmaktadır. Yapılan taramalarda ilgili alan yazında belirli bir dersin öğretimi ya da bu çocukların örgün eğitime entegre edilmesi üzerine bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, MEB'e bağlı okullara devam eden öğrenciler üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda çalışmanın amacı, Suriyeli mülteci öğrencilerin matematik dersine entegrasyonlarını iki matematik öğretmeninin görüşleri doğrultusunda incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, daha geniş kapsamlı bir araştırmanın bir parçasını oluşturmaktadır. Çalışma durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışması bir olgu hakkında derinlemesine bilgi elde etmek üzere sınırlı bir örneklem üzerinde belirli alan ve zamanda araştırma yapılmasına fırsat veren bir araştırma yöntemidir (Creswell, 2007). Durum çalışmaları ile araştırmacılar "Nasıl?" ve "Neden?" sorularına cevap arayabilirler (Yin, 2003).

Çalışmanın ulaşılabilir evrenini Adıyaman ilinde bulunan ortaokullarda görev yapan ve sınıfında Suriyeli öğrenciler bulunan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda ise Adıyaman merkezde yer alan farklı ortaokullarda çalışan iki matematik öğretmeni bulunmaktadır. Bu öğretmenler sınıfında en az 2 Suriyeli öğrenci bulunan matematik öğretmenleri arasından rastgele seçilmiştir. Etik kuralları gereği katılımcı öğretmenler için takma isimler kullanılacaktır. Rıza öğretmen 25, Mustafa öğretmen ise 15 yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir. Her iki öğretmen de, Suriyeli öğrencilere daha önce ders vermemiştir. Rıza öğretmenin 5. Sınıfta okuttuğu 5, Mustafa öğretmenin ise yine 5. sınıfta okuttuğu 2 Suriyeli öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesinde herhangi bir seviye belirleme sınavı kullanılmamış olup, yaş ve kişisel beyanlar dikkate alınarak okul kayıtları yapılmıştır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular iletişim, matematik bilgisi ve öğretmen-veli ilişkisi temaları altında hazırlanmıştır.

Görüşme verilerinin analizinde ise açık kodlama yöntemi kullanılmıştır. Bir sonraki bölümde görüşme verilerinden elde edilen geçici sonuçlara yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Suriyeli mülteci öğrencilerin matematik derslerine uyum sürecinde karşılaştıkları en büyük sorun dil problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Rıza öğretmen Suriyeli öğrencilerin dil problemini, onların matematik konularını anlamalarındaki en büyük engel olarak görmektedir. Dil problemi dışında, Suriyeli öğrencilerin disiplin problemleri ve kendilerini dışarıya açmak istememeleri onların derse katılımlarını ve başarılarını etkileyen faktörler olarak belirlenmiştir.

Her iki öğretmenin Suriyeli velilerle iletişiminde sorunlar vardır. Rıza öğretmen Suriyeli öğrencilerin velileriyle dönem boyunca hiç görüşmemiş, onlar hakkında bilgi sahibi olmamıştır. Mustafa öğretmenin velilerinden biri çocuğu konusunda daha duyarlıdır ama sosyalleşme konusunda problemli olan öğrencisinin velisi hiçbir zaman okula gelmemiştir.

Her iki öğretmen de Suriyeli öğrencilerin önceki matematik öğrenmeleri ve Suriye'de okutulan matematik müfredatı hakkında bilgi sahibi değildir. Ancak çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımlarının farklı olduğu söylenebilir. Rıza öğretmen özellikle Kürt ve Arap kökenli Suriyeli öğrencilerin iletişim ve disiplin problemleri yüzünden matematikte başarılı olamayacaklarını düşünmektedir. Mustafa öğretmen ise Suriyeli öğrencilere sevgi ve ilgi gösterildiğinde karşılığının alındığını belirtmektedir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli Öğrenciler, Matematik Eğitimi, Mültecilere Matematik Eğitimi

Kaynakça

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Çakırer Özservet, Y. (2015). Göçmen Çocukların Şehre Uyumu ve Eğitim Politikası. Yakup Bulut (Ed.), *Uluslararası Göç ve Mülteci Uyumu Sorununda Kamu Yönetiminin Rolü* içinde (s. 93-111). Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. Seta.

Istanbul Policy Center (2016). *The educational opportunities and challenges of Syrian refugee students in Turkey: temporary education centers and beyond.* Istanbul: Bülent Aras & Salih Yasun.

Seydi, A. R. (2013). Türkiye'deki Suriyeli akademisyen ve eğitimcilerin görüşlerine göre Suriye'deki çatışmaların Suriyelilerin eğitim sürecine yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2013*(30), 217-241.

Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2014*(31), 267-305.

Mercan Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 72-83.

Özdemir, Ç. (2016). *Sivas İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Okul İklimine Etkisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Şeker, B. D. ve Aslan, Z. (2015). Eğitim sürecinde mülteci çocuklar: Sosyal psikolojik bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 8*(1), 86-105.

Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci davranışı ve toplumsal etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere ilişkin bir değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi, 2*(2), 29-63.

UNHCR (1967). Retrieved from http://www.unhcr.org/protect/PROTECTION/3b66c2aa10.pdf

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.

(11100) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Origami Konusundaki Farkındalıkları

ZUHAL ÜNAN — *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*
ZEYNEP AKSAN
DİLEK ÇELİKLER — *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*

Problem Durumu

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

Araştırma, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlanan (Karasar, 2011) genel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği 2. sınıfta öğrenim gören ve origami dersi almış toplam 72 gönüllü İlköğretim Matematik öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, bireylerin benzer özelliklere sahip olmasını dikkate alan (Cristensen, Johnson & Turner, 2015) amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada veriler, öğretmen adaylarına origami kavramı, origaminin bireysel gelişime etkisi ve origaminin kullanımına yönelik 3 açık uçlu soru ile toplanmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yönteminde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanarak okuyucuya sunulmaktadır. Ayrıca betimsel analizde, bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmektedir. (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu nedenle, İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının isimleri saklı tutularak "M1, M2…Mn" şeklinde kodlanıp, sorulara verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun origamiyi eğlendirici veya düşündürücü bir oyun, ellerde ve zihinde biten bir etkinlik, öğretmeni sevme, dersi sevme, iletişim kurma, stres atma, içimdeki çocuğu dışarı çıkartan bir araç, güdüleyici bir sanat, birini dinlemenin ve anlamanın yolu, çocuklarla aramda kurabileceğim bir dostluk bağı olarak ifade ettikleri belirlenmiştir.Ayrıca, İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının, yaratıcılığı, hayal gücünü, el-göz koordinasyonunu, mantıksal düşünmeyi, eleştirel düşünmeyi, aitlik duygusunu ve estetik duyguları geliştirdiğini, sabırlı ve dikkatli olmayı, kurallara uymayı, emeğe saygı duyulmasını öğrettiğini, dil gelişimini olumlu etkilediğini, özgüveni arttırdığını ve dinleme becerisi kazandırdığını ifade ettikleri belirlenmiştir. İlköğretim Matematik öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun origamiyi üç boyutlu cisimlerin geometrik özelliklerini daha iyi kavratılmasında, öğrencilerin matematiğe ilgilerini\motivasyonlarını arttırmada, matematik dilini günlük hayata entegre etmekte ve doğayı modellemede kullanabileceklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Soyut, gözlenemeyen kavram ve olayların bulunduğu konularının öğretiminde doğru materyallerin kullanımı, öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonunu arttırması, konuların daha iyi anlaşılabilmesi ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi

açısından oldukça önemlidir. Origami, öğrencilerin dersin merkezinde yer almasına ve derste aktif olmasına, ilgi ve

motivasyonlarının artmasına, anlamakta zorlanılan konuların anlaşılmasına ve yanlış algılamaların fark edilerek giderebilmesine olanak veren, eğlenceli ve çeşitli gelişimsel ve eğitimsel kazançları olan etkili eğitsel bir araç olması nedeniyle eğitimde daha yaygın kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kaynakça

Boakes, N. (2009). Origami instruction in the middle school mathematics classroom: Its impact on spatial visualization and geometry knowledge of students. *Research in Middle Level Education Online*, 32(7), 1–12.

Christensen, L.B., Johnson, R.B., & Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çeviri Ed.: A. Alpay). Ankara: Anı.

Edwards, C.P., & Springate, K.W. (1995). Encouraging creativity in early childhood classrooms. ERIC Digest. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389474.pdf

Engel, P. (1989). *Folding the universe. Origami from angelfish to zen*. New York: Random House, P:336.

Fox J.E., & Berry S. (2001). Art in early childhood: Curriculum connections. Retrieved from http://www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm?FuseAction=Article&A=113&PrintVersion=4 \n\n

Fuse, T. (1992). *Spirals chikuma boks.* Tokyo: Co. Ltd, p:78.

Franco, B. (1999). *Unfolding mathematics with unit origami*. Emeryville: Key Curriculum Press.

Anahtar Kelimeler: Origami, farkındalık, ilköğretim matematik eğitimi, öğretmen adayı

Kaynakça

Golan, M., & Jackson, P. (2010). Origametria: A program to teach geometry and to develop learning skills using the art of origami. Retrieved from http://www.origami.co.il/imgs/site/ntext/996_Golan.pdf

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (22. baskı). Ankara: Nobel.

Kavici, M. (2005). Gelişimsel Origami Eğitim Programı'nın okulöncesi dönem çocuklarının çok boyutlu gelişimlerine etkilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Levenson, G. (2002). The educational benefits of origami. Retrieved from http://www.informeddemocracy.com/sadako/fold/edbens.html

Reyner, A. (2001). Seven good things for you to know about how the arts help children grow. Retrieved from http://www.earlychildhood.com/ Articles/ index.cfm?FuseAction=Article&A=257& PrintVersion=44

Shalev, H. (2005). Origami in educaiton and therapy. Retrieved from http://www.theragami.com/origami_ed.html

Sze, S. (2004). Sze's model and theoretical framework of origami. Unpublished Manuscript.

Sze, S. (2005a). An analysis of constructivism and the ancient art of origami. Allied Academies International Conference. *Proceedings of the Academy of Creativity and Innovation,* 2(1), 5-8.

Sze, S. (2005b). *Math and mind mapping: Origami construction*. Dunleavy: Niagara University.

Tuğrul, B., & Kavici, M. (2002). Kâğıt katlama sanatı origami ve öğrenme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 1-17.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

(11105) Ortaokul Öğrencilerinin Farklı Açı Çizimleri İle İlgili Kavram İmgelerinin İncelenmesi

TUĞBA ŞENGÜL AKDEMİR — *M.E.B.*
ELİF TÜRNÜKLÜ — *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Problem Durumu

Aritmetik, cebir, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanacak niceliklerin özelliklerini inceleyen bir bilim dalı olan matematik doğası gereği birikimli bir bilim dalıdır (Altun, 2001). Geometri ise matematiğin önemli alt dallarından biridir ve geometri öğrenimi, çocukların çevrelerindeki fiziksel dünyayı görüp bilmeleri ve anlamalarıyla başlar, tümevarımlı ya da tümdengelimli bir sisteminin içinde gelişen yüksek düzeyde geometriksel düşünme ile devam eder (Ubuz, 1999). Geometrideki çoğu konu açı kavramını kapsayacak bir biçimde ilerlemektedir. Bu nedenle açı çizimlerine dair öğrencilerin zihinlerinde oluşan kavramlar büyük önem teşkil etmektedir.

Bütün zihinsel nitelikler bilinçli veya bilinçsiz olsun bir kavramla ilişkilendirilir. İlişkilendirilen kavramlar ise zihinde oluşturulan resimleri, ilişkileri, özellikleri ve süreçleri içerir (Tall ve Vinner, 1981).Tall ve Vinner'a (1981) göre kavram imgesi, belirli bir kavram ile ilgili bireyin zihnindeki tüm bilişsel yapılardır. Bu genel olarak tutarlı olmayabilir ve formal kavramın tanımından oldukça farklı yönlere sahip olabilir. Öğrenci öğrenme sürecinde yanlış veya eksik örneklerden dolayı yanlış kavram imgelerine sahip olabilir (Vinner,1983). "Kavram bilgisi sadece kavramı tanımak veya kavramın tanımını ve adını bilmek değil, aynı zamanda kavramlar arasındaki karşılıklı geçişleri ve ilişkileri görebilmektir. Tek bir kavram kendi başına bir anlam ifade etmez. Kavram, kendisinin anlamını taşıdığı grupla ilişkilendirilirse söz konusu kavramla ilgili anlam ortaya çıkar." (Baki ve Kartal, 2004) Geometrik kavramları da somut karşılıları olsa dahi öğrenciler bu kavramların soyut yapısını kavramada kavram imgeleri oluştururken farklı düşünceler üretebilir.

Ortaokul matematik müfredatında, her sınıf seviyesindeki kazanımlarda açıları içeren kazanımlar bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ilkokuldaki matematik müfredatı incelendiğinde geometri alanında açı konusundaki temel bilgileri içeren kazanımlar göze çarpmaktadır. Öğrencinin ilkokuldan beri sahip olduğu ve ortaokulda geliştirmeye başladığı açı kavramını zihninde oluşturma sürecinde doğru kavram imgelerine sahip olabildiği gibi bazı karışıklıklar veya hatalar da olabilmektedir.

Öğrencilerin açı kavramını ve çizimlerini zihinlerinde doğru olarak inşa edebilmeleri oldukça önemlidir. Nitekim geometrideki diğer konularının oluşmasında (örneğin, çemberde açılar) da önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin bu konuları eksiksiz bir şekilde öğrenmenin gerekliliğini bir kez daha gözler önüne serilmektedir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin farklı açı çizimlerinde ortaya çıkan kavram imgeleri araştırılmıştır. Araştırma sürecinde veriler toplanırken yapılan görüşme sayesinde elde edilecek veriler yazılı ve sözlü bir biçimde toplanmıştır. Bu bilgiler ışığında, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

"Ortaokul öğrencilerinin farklı açı çizimlerinde ortaya çıkan kavram imgeleri nelerdir?"

Alt problemler ise şöyledir:

1.Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin açı çizimlerinde ortaya çıkan kavram imgeleri nelerdir?

2.Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin açı çizimlerinde ortaya çıkan kavram imgeleri nelerdir?

3.Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin açı çizimlerinde ortaya çıkan kavram imgeleri nelerdir?

4.Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin açı çizimlerinde ortaya çıkan kavram imgeleri nelerdir?

Araştırma çerçevesinde yapılan görüşmelerde öğrencilerin açılar ile ilgili çizimleri içtenlikle ve doğru bir şekilde cevaplandırdıkları varsayılmıştır. Bu çalışmanın evreni, İzmir ilinin Buca ilçesindeki 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, araştırma problemleri açık ve ayrıntılı bir şekilde araştırılacağından dolayı nitel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada iletişim kurulacak bireylerin araştırılan konu ile ilgili duygu, düşünce ve inançlarını ortaya çıkarmak amacıyla mülakat yöntemi kullanılacaktır (Çepni, 2007). Balcı (2006)'ya göre mülakatlar; kaynak kişiyi tam ve doğru yanıt verme hakkında güdülemek, kişinin sosyal isteklik, uyum gibi kaynaklardan doğan taraflılık durumunu bertaraf etmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmada, ortaokul öğrencilerinin farklı açıların çizimleri ile ilgili zihinlerinde oluşan kavram imgeleri tespit edilecek ve böylece bu kavram imgeleri ortaya çıkarılmış olacaktır. Kavram imgelerini açığa çıkarmada Tall ve Vinner (1981)'in ortaya koyduğu kavram tanımı ve kavram imgesi ile Fischbein'in (1993) Kavramsal Şekil Kuramı'ndan yararlanılacaktır.

Çalışmada maksimum çeşitleme örnekleminden yararlanılacaktır. Böylelikle olabildiğince farklılık gösteren öğrencilerin zihinlerinde oluşturdukları kavram imgeleri doğruları ve yanlışlarıyla ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Bu çalışmanın örneklemini İzmir ilinin Buca ilçesindeki 4 ortaokuldan seçilen 54 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilerin başarı durumlarına göre maksimum çeşitliliği sağlayacak bir biçimde seçilmesine dikkat edilmiştir. Maksimum çeşitlilik gösteren katılımcılardan elde edilen bulgular sayesinde mevcut durum ortaya konulmuş olacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin açılar ile ilgili çizimleri incelenmiştir. Çalışmada öğrencilerin çizdikleri 3 farklı açı iki kısımda incelenmiştir. Birinci kısımda çizilen açılar şekilsel olarak incelenirken ikinci kısımda ise açıların nelerine göre farklı çizildikleri irdelenmiştir. Şekilsel olarak incelenen çizimler, başlangıç noktaları ortak olan ışınları çizenler, açıyı doğru parçaları ile çizenler, dik açı gösterimini genelleyenler ve açıyı şekil üzerinde gösterenler kategorileri bulunmaktadır. Bu kısımda öğrencilerin daha çok başlangıç noktaları ortak ışınları kullanarak açılar çizdikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca bu çizimleri yapan öğrencilerden bazılarının komşu açılar içeren şekiller olduğu gözlemlenmiştir. Çizilen açıların farklılıklarının incelendiği ikinci kısımdaki farklılıklar, çeşitleri veya derecelerini farklı çizenler ve şekillerini farklı çizenler olarak ikiye ayrılmıştır. Bu kısımda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu çizdikleri açıların çeşitlerinin veya derecelerin farklı olduğunu ifade etmiştirler. Fakat bunu açıklarken kavramsal eksiklikleri ve yanlışlıkları olan öğrenciler göze çarpmaktadır.

Anahtar Kelimeler: geometri, açı, kavram imgesi,

Kaynakça

Altun, M. (2001). *Matematik Öğretimi.* Bursa:Alfa Kitabevi.

Baki, A. ve Kartal, T. (2004). Kavramsal ve İşlemsel Bilgi Bağlamında Lise Öğrencilerinin Cebir Bilgilerinin Karakterizasyonu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2(1), 27-50.

Balcı, A. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler (6.* Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çepni, S. (2007). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş,*(Genişletilmiş 3. Baskı), Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Fischbein, E. (1993). The theory of figural concepts. *Educational Studies in Mathematics, 24*(2), *139-162.*

Tall, D. ve Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limits and continuity. *Educational studies in mathematics, 12(2*), 151-169.

Ubuz, B. (1999). 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,*17*(17).

Vinner, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 14(3*), 293-305.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11122) Ortaokul 7. Sınıf Çember-Daire ve Çokgenler Konularının Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmenin, Öğrencilerin Van Hiele Geometri Düşünme Düzeylerine Etkisi

KÜBRA ALTINTAŞ — *Milli Eğitim Bakanlığı*
CENGİZ ÇİNAR — *Gazi Üniversitesi*
NURİ CAN AKSOY — *Hasan Kalyoncu Üniversitesi*

Problem Durumu

Matematik insanlık tarihinin en eski bilimlerinden biridir. İnsanoğlu var olduğu günden beri içinde yaşadığı dünyayı anlamaya, tanımaya, açıklama ve ona egemen olmaya çalışmıştır. Bu arayış içerisinde matematiğin iyi bir araç olduğu bilinen bir gerçektir (Çağlar ve Ersoy, 1997, s. 194). Değişen dünyamızda, matematiği anlayan ve matematik yapanlar, geleceğini şekillendirmede daha çok fırsata sahip olmaktadır (MEB, 2009).

Matematik olgusunun ilk esin kaynakları doğa ve yaşamdır. Geometri yanını doğayla ilişkilendirmek çok daha kolay ve gereklidir. İlk eleştirel geometrik gözlemlerin yapıldığı, matematiksel sezgilerin oluştuğu, kavram ve bilgilerin kazanıldığı dönem olan ilköğretimde geometri öğretiminin önemi sonraki dönemlere oranla daha büyüktür (Develi ve Orbay, 2003).Matematik bilimde olduğu gibi günlük yaşamdaki problemlerin çözülmesinde de kullandığımız önemli araçlardan biridir. Bu önemden dolayı matematikle ilgili amaçlarla ilköğretimden yükseköğretim programlarına kadar her kademede karşılaşırız (Baki, 2006, s. 46). Bu bağlamda, etkili matematik öğretimi ve öğrenimi için uygun ortamlar oluşturulmalı farklı ve yeni öğrenme yöntemleri uygulanmalıdır. Bu öğrenme yöntemlerinden Probleme Dayalı Öğrenme, iyi yapılandırılmamış gerçek yaşam problemleri çevresinde öğretim ve programı organize eden, öğrencilerin araştırma yoluyla bilgi toplayarak ve gruplarla birlikte çalışarak öğrenmeyi oluşturmalarını sağlayan eğitimsel bir yöntemdir (Cantürk Günhan, 2006).Günlük ihtiyaçlardan doğan matematiği Çin'de, Hindistan'da ve Mısır'da görebiliriz. Suların çekilmesi ile Nil nehrinin kıyılarında tarım yapmaları için hemen her yıl tarlalarını ölçme ihtiyacına giden Mısırlıları geometri yapmaya zorlamıştır. Bu sebeple yaptıkları bu ölçme etkinliklerine yer ölçme anlamına gelen geometri ismi verilmiştir (Baki, 2006, s.59)

Bu çalışmada, matematik dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımına uygun günlük hayat problemleri ve etkinlikleri etrafında gerçekleşen öğrenmenin, öğrencilerin geometri dersine yönelik Van Hiele geometri düşünme düzeylerine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu çalışma, günlük hayattan örnekler kullanılmasıyla öğrencilerin öğrenme sürecinde, geometri dersine yönelik motivasyonlarını artırmasına, üretken olmalarına ve yaşam boyu karşılaşma ihtimalleri olan problemleri çözmede problem çözme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlaması ve alanyazında benzer bir çalışmanın bulunmaması açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 7. Sınıf çember daire ve çokgenler konularının öğretiminde probleme dayalı öğretim yönteminin öğrencilerin Van Hiele geometri düşünme düzeylerine etkisini incelemektir. Araştırmanın alt problemleri ise,

1. Van Hiele geometri testi sonuçlarına göre öğrencilerin Van Hiele geometri düzeyleri nedir?

2. Probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubu ile programın önerdiği (yapılandırmacı yaklaşım) yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı kontrol grubunun, geometri dersine yönelik Van Hiele düşünme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

şeklindedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada iki grup oluşturulmuştur ve gruplardan birinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı prensiplerine göre hazırlanan bir öğretim ortamında diğer grupta ise MEB programında uygulanan (yapılandırmacı, etkinliğe dayalı, kavramsal yaklaşım) yaklaşım prensiplerine göre düzenlenen bir öğretim ortamında uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Araştırma 2015-2016 öğretim yılının ikinci döneminde, İstanbul Beykoz'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulun 7.sınıfında öğrenim gören 125 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iki grup oluşturulmuştur ve gruplardan birinde 75 öğrenci ile probleme dayalı öğrenme yaklaşımı prensiplerine göre hazırlanan bir öğretim ortamında diğer grupta ise 50 öğrenci ile MEB programında uygulanan (yapılandırmacı, etkinliğe dayalı, kavramsal yaklaşım) yaklaşım prensiplerine göre düzenlenen bir öğretim ortamında uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Kontrol ve deney grupları oluşturulurken seçilen öğrencilerin 2015–2016 öğretim yılının birinci döneminde aynı öğretmen tarafından verilen matematik dersine ait not ortalamalarına bakılarak karar verilmiştir. Yansız atama yöntemiy ile deney grubu ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmada ön test-son test deney, kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerini belirlemek amacıyla Usiskin (1982) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları Duatepe (2000) tarafından yapılan " Van Hiele Geometri Testi " (VHGT) kullanılmıştır.Araştırma verileri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Yapılan ANOVA varyans analizi ile Van Hiele geometri düşünme düzeyleri bakımından gruplar arası ön test, son test ölçümler arası kıyaslama gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gruplar arasında ön test verilerine göre istatistiksel anlamlı bir farka ulaşılmamışken, süreç sonunda Van Hiele geometri düşünme düzeylerinden düzey 1 de deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Diğer düşünme düzeylerinde ise grupların genel olarak başarısında bir artış söz konusu olsa dahi gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark oluşmamıştır.

Araştırma sonunda her iki öğrenme yönteminin öğrencilerin geometri düşünme düzeylerine genellikle katkı sağladığı görülmektedir. Bunun nedeni olarak her iki yöntemin de, temelde öğrenciyi esas alması, öğrencilerin derslere ilgi duymaları ve öğrenmeyi öğrenmeleri gösterilebilir. Ancak Probleme Dayalı Öğrenmenin Van Hiele geometri düşünme düzeylerinden düzey 1 de etkisinin daha fazla olduğu yönünde, deney grubu lehine, anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Bu farkın sadece düzey 1 de olmasının nedeni olarak araştırmanın esas aldığı konuların düzey 1 de ağırlıklı olarak yer almış olması gösterilebilir. Bu sonuca göre Probleme dayalı öğrenmenin çember-daire ve çokgenler konularını öğrenmede, MEB programında uygulanan (yapılandırmacı, etkinliğe dayalı, kavramsal yaklaşım) yaklaşım prensiplerine göre düzenlenen bir öğretim ortamına göre öğrenci başarına daha fazla etki sağladığı söylenebilir. Alan yazında bu sonucu destekler nitelikte çalışmalar bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri, Probleme Dayalı Öğrenme, Ortaokul 7.sınıf, Matematik öğretimi

Kaynakça

Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Trabzon: Derya Kitabevi

Cantürk Günhan, B. (2006). *İlköğretim II. kademede matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin uygulanabilirliği üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Çağlar, M., ve Ersoy Y. (1997). *İlköğretim öğrencilerin matematik çalışma alışkanlıkları ve öğrenme sorunları. Nasıl bir eğitim sistemi. Güncel uygulamalar ve geleceğe ilişkin öneriler*. İzmir: Bilsa Bilgisayar

Develi H.M. ve Orbay, K. (2003). İlköğretimde niçin ve nasıl bir geometri öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*. 157. http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/157/develi.htm sayfasından erişilmiştir.

Duatepe, A. (2000). *An investigation of the relationship between Van Hiele geometric level of thinking and demographic variable for pre-service elementary school teacher.* Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

MEB (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 6-8 Öğretim Programı***.** Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Ankara. http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx sayfasından erişilmiştir.

Usiskin, Z. (1982). *Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry*. University of Chicago, ERIC Document Reproduction Service.

(11126) İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının İspata Yönelik Algısal, Matematiksel, Öğretimsel ve Epistemolojik Görüşlerinin Analizi

MUHAMMET DORUK — *Hakkari Üniversitesi*

ABDULLAH KAPLAN — *Atatürk Üniversitesi*

Problem Durumu

Matematiğin konusu; sayılar, şekiller, kümeler, fonksiyonlar ve uzaylar gibi soyut kavramlar ve bunların arasındaki işlemlerdir. Matematikçi bu varlıkların yapılarını inceler ve bunlarla ilgili genellemeleri ortaya çıkarır (Altun, 2013). Genellemelerin üretilmesinde izlenen yol matematiğe hastır ve ispatlama olarak adlandırılır. Bir matematikçi geneli ilgilendiren düşünceyi kanıtlamaya çalışır ve bu düşünce tüm örnekler için geçerli olur (Altun, 2014). Matematiksel ispat, ispatı yapan kişinin varsayımlar, aksiyomlar, tanımlar gibi önceki bilgiler ile sunduğu ve arzu edilen sonuca ulaşılıncaya kadar teoremlerin uygulanması ve önceki elde edilen gerçeklerin hatırlanması gibi çıkarım kurallarının uygulanmasının istendiği matematiksel bir aktivitedir (Weber, 2005).

İspatlar, üniversite matematik derslerinin merkezinde yer almasına rağmen öğrencilerin ispatla ilgili birçok aktivitede başarısız oldukları artık bilinen bir gerçektir. Yapılan çalışmalarda ispatlama aktivitelerindeki başarısızlığın yanı sıra öğrencilerden bazılarının ispatın ne olduğuna yönelik görüşlerinin yetersiz olduğu ve bu konuda görüş birliği sağlayamadıkları tespit edilmiştir (Moore; 1994; Raman, 2003). Birçok araştırmacı, matematik öğretmeni adaylarının ispat yapmaya yönelik görüşlerinin oluşmadığı ya da görüşlerinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir (Doruk & Güler, 2014; Moralı, Uğurel, Türnüklü & Yeşildere, 2006). Moralı ve diğerleri (2006) bu durumun, öğretmen adaylarının ispat yapmanın matematik ve matematik eğitimi açısından önemini bilmediklerini gösterdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının çoğunun ispatları anlamaya ve yapmaya yönelik özgüvenlerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Doruk & Güler, 2014; Doruk & Kaplan, 2013). Ek olarak, matematik öğretmeni adaylarının ispatın gerekliliğine ve matematiksel anlamda kendilerine sağladığı faydalara yönelik olumsuz görüşlerinin olduğu belirtilmiştir (Doruk & Kaplan, 2013; Moralı vd., 2006).

Yapılan araştırmalarda matematik öğretmeni adaylarının ispata yönelik görüşleri ile ispat yapma becerilerinin ilişkili olduğu görülmüştür (Güler, Özdemir & Dikici, 2012). Moore (1994) ispat ve matematiğe yönelik algıların öğrencilerin ispat yapma becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmiş, üniversite seviyesindeki öğrencilerin ispat yaparken karşılaştıkları güçlüklerin arasında olduğunu ifade etmiştir. Furinghetti ve Morselli (2009) inançların sadece duygularla ilişkili olduğu için değil, aynı zamanda ispatlama stratejilerinin seçimi, seçilen stratejiden beklentiler ve karşılaşılan zorluklara karşı tepkiler gibi ispatlama yollarını doğrudan etkilediği için önemli olduğunu ifade etmiştir. Bell (1976) öğrencilerin çözümleri için matematiksel olarak yeterli doğrulama sağlamada güçlük yaşadıklarını ve bu güçlüklerin ispatın amacına yönelik eksikliklerinden kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu bağlamda matematik öğretmeni adaylarının ispatlama sürecinde yaşadıkları güçlükleri anlayabilmek için ispata yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın amacı da ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının ispata yönelik görüşlerini ayrıntılı olarak ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup bir durum çalışması örneğidir. Bu çalışmanın katılımcılarını 2013-2014 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında, Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü üçüncü sınıfında öğrenim gören toplam sekiz matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının ispata yönelik görüşlerini ortaya çıkarabilmek için geliştirilen "Matematiksel İspata Yönelik Görüşme Formu (MİYGF)" yardımıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. MİYGF'de bulunan 10 açık uçlu soru ve detaylı bilgi elde edebilmek için hazırlanan sondalar yardımıyla öğretmen adaylarının matematiksel ispata yönelik görüşleri birçok boyutta ortaya çıkarılmak istenmiştir. Bu boyutlar kısaca "algı", "matematikte ispat", "öğretimde ispat" ve "ikna" olarak isimlendirilebilir. Algı boyutunda öğretmen adaylarının ispata yükledikleri anlamı ve doğru ispatta bulunması gereken özelliklere yönelik görüşlerini belirlemek için iki açık uçlu soru yer almıştır. Matematikte ispat boyutunda, öğretmen adaylarının ispatların matematikteki önemi ve amacına yönelik görüşlerini ortaya çıkarabilmek için iki açık uçlu soruya yer verilmiştir. Öğretimde ispat boyutunda, öğretmen adaylarının ispatların neden öğretildiği, kendilerine yararı olup olmadığı, başarılı oldukları ispatlar ve ispatlarda başarılı olabilmek için yapılması gerekenlere yönelik görüşlerini almak için dört açık uçlu soru bulunmaktadır. İkna boyutunda bulunan iki açık uçlu soru ile öğretmen adaylarının matematiksel önermelerin doğru olup olmadığına kendilerini ve başkalarını nasıl ikna ettiklerine yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu sorular yardımıyla öğretmen adaylarının matematiksel bilgilere ikna olma konusundaki epistemolojik görüşleri alınmak istenmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yardımıyla çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının tamamının ispatın anlamı, amacı ve önemine yönelik olumlu görüşlere sahip olmalarına karşın, öğretmen adaylarının bir kısmı öğrendikleri ispatların kendilerine faydalı olmadığı ve ispatların öğretiminin anlamsız olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı da matematiksel iddialarının doğruluğuna ikna olmak ve

matematiksel iddialarını savunmak için informel yollara başvurduklarını belirtmişlerdir. İspata karşı olumlu görüşe sahip olan

öğretmen adayları matematiksel önermelere ikna olurken ve matematiksel iddialarını savunurken ürettikleri argümanlarda genellikle dedüktif gerekçeler kullandıklarını belirtmişlerdir. İspata karşı olumsuz tutum içinde olan öğretmen adaylarının da ürettikleri argümanlarda çoğunlukla tümevarımsal gerekçeler kullandıklarını dile getirmişlerdir. Çalışmanın bu bulguları, ispata yönelik görüşlerin matematiksel önermelere ikna olmak ve iddialarını savunmak için üretilen argümanların yapısını etkileyebileceğini düşündürmüştür.

Not: Bu çalışma Muhammet DORUK'un doktora tezinden üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel ispata yönelik görüş, ilköğretim matematik öğretmeni adayı, matematik eğitimi.

Kaynakça

Altun, M. (2013). *Ortaokullarda (6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi.* (9. Baskı). Bursa: Aktüel Alfa Akademi.

Altun, M. (2014). *Eğitim fakülteleri ve matematik öğretmenleri için liselerde matematik öğretimi.* (5. Baskı). Bursa: Aktüel Alfa Akademi.

Bell, A.W. (1976). A study of pupils' proof-explanations in mathematical situations. *Educational Studies in Mathematics*, *7*(1), 23-40.

Doruk, M., & Güler, G. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel ispata yönelik görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Ekim*, 71-93.

Doruk, M., & Kaplan, A. (2013). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel ispata yönelik görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(1), 241-252.

Furinghetti, F., & Morselli, F. (2009). Every unsuccessful problem solver is unsuccessful in his or her own way: affective and cognitive factors in proving. *Educational Studies in Mathematics*, *70*(1), 71-90.

Güler, G., Özdemir, E., & Dikici, R. (2012). Öğretmen adaylarının matematiksel tümevarım yoluyla ispat becerileri ve matematiksel ispat hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(1), 219–236.

Moore, R.C. (1994). Making the transition to formal proof. *Educational Studies in Mathematics. 27*, 249-266.

Moralı, S., Uğurel, I., Türnüklü, E., & Yeşildere, S. (2006). Matematik öğretmen adaylarının ispat yapmaya yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14*(1), 147-160.

Raman, M. (2003). Key ideas: What are they and how can they help us understand how people view proof?. *Educational Studies in Mathematics*, *52(3),* 319-325.

Weber, K. (2005). Problem solving, proving and learning: the relationship between problem solving processes and learning opportunities in the activity of proof construction. *Journal of Mathematical Behaviour*, *24*, 351-360.

(11133) Matematik Öğretmen Eğitimcisi Yeterlikleri: Öğretmenlerin, Doktora Öğrencilerinin ve Öğretmen Eğitimcilerinin Öncelikleri

AYHAN KÜRŞAT ERBAŞ MURAT KOL BÜLENT ÇETİNKAYA ÜMMÜGÜLSÜM CANSU KURT

Orta Doğu Teknik Üniversitesi OTDÜ

Problem Durumu

Teknolojinin hızlı gelişimi ve bilimsel bilginin katlanarak artması toplumsal dinamiklerin, ihtiyaçların ve bireylerde olması gerektiği düşünülen niteliklerin değişmesine neden olmuştur. Esnek ve üretici düşünme, bulduğu çözümü gelecekte nerede kullanacağına dair öngörüye sahip olma, problem çözme, muhakeme etme, disiplinler arası bir yapı ile matematiksel düşünme gibi özellikler sahip olunması beklenen niteliklerin başında gelmektedir. Beklentilerdeki bu değişimler, okullarda verilen matematik öğretiminin doğasını ve özelliğini, öğretimin niteliğini belirlemede birincil ölçüt olan öğretmenlerin, hangi niteliklere sahip olmaları gerektiğini, sahip oldukları bu yeterliklerle öğrencilere neyi, ne zaman ve nasıl öğretmeleri gerektiğinin sorgulanmasını ve gözden geçirilmesini gerektirmektedir (Goodwin vd., 2014). Öğretmen niteliklerine dair yapılan çalışmalar, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklere vurgu yapmaktadır (Imig ve Imig 2007). Ancak, öğretmen eğitiminden sorumlu olan üniversitelerde görev yapan öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken niteliklerin ve yeterliklerin tanımlanmasına yönelik çalışmaların oldukça az olduğu görülmektedir (Çelik, 2011; Goodwin vd., 2014; Koster, Brekelmans, Korthagen ve Wubbels, 2005). Son yıllarda bu eksiklik bazı kurumlar ve araştırmacılar tarafından fark edilmiş olup öğretmen eğitimcilerinin yeterliklerini tanımlamaya yönelik çalışmalar (ör. Association of Teacher Educators, 2006; Koster, Dengerink, Korthagen ve Lunenbergi, 2008) yapılmış olsa da bu tür çalışmalara, özellikle de araştırma temelli olanlara ihtiyaç devam etmektedir.

Ülkemizde (matematik) öğretmen eğitimcisi yeterliklerini belirlemeye yönelik kapsamlı bir çalışma bulunmamakla birlikte ilgili olabilecek bazı çabalar dünyadaki yönelimden daha farklı bir yol izlemektedir. Bunlardan en kapsamlısı Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yürütülen Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ) kapsamında geliştirilen "Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri (Akademik Ağırlıklı) 8. Düzey (Doktora Eğitimi)" çalışmasıdır (YÖK, 2011). Ulusal ölçekte yürütülen bu alandaki diğer çalışmalar ise öğretmen eğitimcilerin karakteristik özelliklerinin belirlenmesi ve profil tanımlanmasına yönelik olarak ele alınmıştır (ör., Erişti, 2013; Şen ve Erişen, 2002). Bu anlamda, öğretmenlerin eğitiminden araştırmacıların yetiştirilmesine kadar pek çok alanda eğitim ve öğretim çalışmalarına aktif olarak yön vermesi beklenen öğretmen eğitimcilerinin ne gibi yeterliklere sahip olması gerektiğini belirlemeye yönelik çalışmaların sayı ve içerik olarak yetersiz olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda matematik öğretmen eğitimcilerinin sahip olmaları gereken öncelikli yeterlik alanlarının, bu yeterlik alanlarına ait yeterliklerin ve bu yeterlilikleri belirleyen göstergelerinin belirlenmesi önemlidir. Bununla birlikte, matematik öğretmen eğitimcilerinin faaliyetlerinden doğrudan etkilenen ya da onların faaliyetlerini doğrudan etkileyen paydaşların matematik öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken niteliklere yönelik farklı beklentileri ve öncelikleri olabilmektedir.

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen eğitimcisi yeterliklerini belirlemeye yönelik yürütülen geniş ölçekli bir projede yeterlik ve göstergelerin belirlenmesi sürecinde görüşlerine başvurulan matematik öğretmenleri, matematik eğitimi doktora öğrencileri ve matematik öğretmen eğitimcilerinin önceliklerini ve varsa görüş farklılıklarının doğasını ortaya koymaktır. Çalışmanın sonuçlarının öğretmen eğitimcisi yeterlikleri geliştirilirken farklı paydaşların görüşlerini doğru yansıtmak ve daha işlevsel yeterlik beklentileri ve bunların göstergelerini ortaya koymak açısından önemli doğurguları olacağı beklenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmaya kaynak oluşturan proje çalışması kapsamında matematik öğretmen eğitimcilerinin yeterlikleri ve göstergelerini içeren bir yeterlik çerçevesi Delphi yöntemi kullanılarak hazırlanmaktadır. Bu süreçte, alanyazından elde edilen veriler, üniversitelerin matematik eğitimi bölümlerinde görev yapan öğretmen eğitimcileri ile eğitim alanında faaliyet gösteren bazı STK'ların temsilcilerinden oluşan 16 uzmanın katılımıyla gerçekleştirilen çalıştay bir taslak yeterlikler çerçevesi oluşturulmuştur. Yeterlikler ve göstergelerini içeren 200 maddelik bu doküman 9'lu Likert tipi (1 = Kesinlikle gereksiz; 9 = Kesinlikle gerekli) bir ankete dönüştürülerek paydaş (matematik öğretmen eğitimcisi, matematik öğretmeni, matematik eğitimi doktora öğrencileri) görüşüne sunulmuştur. Katılımcılar ulaşımın kolay olması ve veri kaybının en aza indirmesi amacıyla da Ankara'daki üniversite ve okullardan seçilmiştir. Seçim kriteri olarak öğretmen eğitimcilerinin görev yaptıkları bölüm, doktora yaptıkları alan, doktora öğrencilerinin eğitim aldıkları bölüm, öğretmenlerin ise çalıştıkları okul türü (devlet/özel, ortaokul/lise) dikkate alınmıştır. Buna göre belirlenen 16 öğretmen, 14 matematik öğretmen eğitimcisi ve 16 doktora öğrencisine anketler ulaştırılarak doldurmaları istenmiştir. İkinci aşama olarak, katılımcıların verdiği yanıtların yüzdelik dağılımlarının incelenmesiyle elde edilen sonuçlar, içerisinde kendi cevaplarının da bulunduğu anket düzenlenerek aynı katılımcılara tekrar gönderilmiştir. Gönderilen ikinci formda katılımcılardan yanıtlarını değiştirmeyi isteyip istemedikleri sorulmuş, belirli ölçülerle diğer katılımcıların cevaplarından ayrılan cevaplarının gerekçelerini belirtmeleri istenmiştir. Bu bağlamda, kendi cevapları diğer katılımcıların cevaplarından ayrışan maddelerin sayısı çok olan katılımcılarla ise bu ayrışmaların sebeplerine yönelik yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. İkinci aşamada anketlerden elde edilen verilerin tekrar yüzdelik hesabı yapılmıştır.

Anketlerden ve görüşmelerden elde edilen veriler birlikte değerlendirilerek doktora öğrencilerinin, öğretmenlerin ve matematik

öğretmen eğitimcilerinin yeterlik alanları, yeterlikler ve bunların göstergelerinin gerekliliğine yönelik öncelikleri arasındaki farklılıklar belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında anketler aracılığıyla elde edilen verilerin analizine göre her üç gruptaki katılımcıların yeterlikler ve göstergelerinin gerekliliğine yönelik cevaplarının ortalamaları birbirine oldukça yakındır: öğretmen eğitimcileri için 8, doktora öğrencileri için 7,9 ve öğretmenler için 7,8 şeklinde oluşmuştur. Öte yandan öğretmen eğitimcileri ve doktora öğrencilerinin "Matematik Öğretmen Eğitimcisi Yetiştirme" yeterlik alanındaki yeterlik ve göstergelere verdikleri cevapların ortalaması en yüksek ortalama iken, öğretmenlerin bu alandaki maddelere verdikleri cevapların ortalaması, kendi değerlendirmeleri içindeki sıralamada 4. sırada yer almıştır.

Her üç gruptaki katılımcıların da en az puan verdikleri yeterlik alanı "Toplumda Matematik Eğitimini Destekleme" alanı olmuştur. Tüm katılımcıların ortalamaları dikkate alındığında, ortalaması en yüksek yeterlik alanı ise katılımcıların tamamını yakından ilgilendiren "Matematik Öğretmeni Yetiştirme ve Geliştirme" yeterlik alanıdır. Sonuçlar incelendiğinde dikkat çeken bir başka durum da "Matematik Eğitiminde Araştırma" yeterlik alanının öğretmen eğitimcilerin, öğretmenlerin ve tüm katılımcıların ortalamalarında sondan ikinci sırada yer almasıdır.

Matematik eğitiminde araştırmacı yetiştirme yeterliğine ilişkin tüm göstergelerde öğretmenlerin ortalamaları diğer grupların ortalamalarından daha düşük çıkmıştır. Çalışmada elde edilen bu bulgular yüz yüze görüşmelerden elde edilen veriler tarafından da desteklenmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular, katılımcıların matematik öğretmen eğitimcisinin yeterlikleri ile ilgili önceliklerinin onların mesleki ilgi alanları ve ihtiyaçları ile ilişkili olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yeterlilikleri, Öğretmen Eğitimcisi, Matematik Eğitimi

Kaynakça

Association of Teacher Educators (ATE). (2006). *Standards for teacher educators*. Manassas Park, VA: Author.

Çelik, S. (2011). Characteristics and competencies for teacher educators: Addressing the need for improved professional standards in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education, 36*(4), 73-87.

Erişti, B. (2013). Türk üniversitelerinde eğitim programları ve öğretim anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının profilleri. *Eğitim ve Bilim, 38*(167), 312-326.

Goodwin, A. L., Smith, L., Souto-Manning, M., Cheruvu, R., Tan, M. Y., Reed, R., & Taveras, L. (2014). What should teacher educators know and be able to do? Perspectives from practicing teacher educators. *Journal of Teacher Education, 65*(4), 284-302.

Imig, D., G., & Imig, S., R. (2007. Quality in teacher education: seeking a common definition. In T. Townsend, & R. Bates (Eds.), *Handbook on teacher education, globalization, standards and professionalism in times of change* (pp. 95-112). Dordrecht, the Netherlands: Springer.

Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 157-176.

Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: Goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 14*, 567-587.

Şen, H. Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 99-116.

Yükseköğretim Kurulu (2011). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ): Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Temel Alanı Yeterlilikleri*. Erişim: http://www.tyyc.yok.gov.tr/?pid=48

(11218) 8. Sınıf Öğrencilerinin İşlemsel Ve Kavramsal Bilgilerine, Matematik Problemi Çözme Tutumlarına Ve Üstbilişlerine İlişkin Bir Yapısal Model

FADİME GÜR TUĞRUL — *Milli Eğitim Bakanlığı*

BERNA CANTÜRK GÜNHAN — *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin "cebir" konusundaki işlemsel ve kavramsal bilgilerinin matematik problemi çözme tutumları ile üst biliş arasındaki ilişkileri yapısal eşitlik modeli ile incelemektir. Cebir konusu, ortaokul öğrencilerine her yıl kademeli olarak öğretilmektedir. Bu durum matematiğin diğer konularının öğretimine temel oluşturması bakımından oldukça önemlidir. Cebir sayılarla işlem yapma becerilerine olanak sağlayan aritmetiğin soyutlanması ile doğmuştur (Akgün, 2006). Pek çok araştırmada matematiğin sembolik dili olarak ifade edilen cebir aynı zamanda soyut düşünceye geçiş aşaması olarak da görülmektedir. Belirtilen soyut düşünme becerilerinin istenilen seviyeye ulaşması matematiksel bilginin iki farklı formu olan işlemsel ve kavramsal bilginin birbiri içinde dengelenmesiyle mümkündür (Baki, 1998). İşlemsel bilgi, problemleri çözmek için kullanılan algoritma, formül bilgisi ve matematiksel işlemlerde kullanılan semboller bilgisidir (Skemp,1976; Hiebert ve Lefevre 1986). Kavramsal bilgi ise matematiksel kavramları anlayarak sembolleştirebilme ve onlar arasında ilişki kurabilme becerisine dayanan özümsemeye yönelik bir bilgidir. Matematikte işlemsel bilgi; gerekli sembolleri ve formülleri bilerek verilen bir işlemi, basamak sırasına uygun şekilde yapabilmeyi gerektirmektedir. Bu bilgi türü tamamen otomatik bir bilgi olup kavramaya dayanmamaktadır. Kavramsal bilgi ise matematikte yer alan kavramları sembolleştirebilme, onları farklı bir formatta sunabilme, kavramlar arasındaki neden-sonuç ilişkisini görebilme ve gerekli işlemleri yapabilme gibi becerileri kapsamaktadır (Hiebert ve Lefevre, 1986). Matematikte işlem ve kavram bilgisi birbirinden iki farklı bilgi türü olarak akla gelebilir fakat bu iki bilgi birbirinden tamamen ayrı değildirler. Aksine birbirini tamamlayan ve birbirine destek olan iki ögedir (Baki, 1998). İşlem bilgisi kavram bilgisinin kazanılmasına, daha derin bir anlam oluşturmasına yardımcı olurken; kavram bilgisi, işlem bilgisine temel sağlayarak sembol ve algoritmaların kavramlar ile özümsenmesine fayda sağlamaktadır. İşlem ve kavram bilgisi birbirleri ile ilişkilendirildiği tüm durumlarda anlamsal öğrenme gerçekleşir ve unutulmayan bir öğrenme meydana gelir (Olkun ve Toluk, 2004). Gerçekleşen bu öğrenme öğrencinin zihinsel yapıları ile yakından ilgilidir. Bu durumda kendi zihinsel süreçlerini ve öğrenmesini kontrol etme yeteneği olarak tanımlanan üst biliş kavramı da önem kazanmaktadır. Üst biliş boyutlarının (bilişin bilgisi-bilişin düzenlemesi), matematik başarısı için, kavramsal ve işlemsel bilgiye olan etkisinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Çünkü bireyin kendi bilişinin farkında olarak anlamlı öğrenmesinin gerçekleşmesi, ancak kavramsal ve işlemsel bilginin dengelendiği öğrenme ortamları ile oluşmaktadır (Baki, 2004). Bireyin kendi yapısı ve öğrenmesi hakkındaki farkındalığını gösteren üst biliş kavramı, düşünme üzerinde düşünmeyi, kişinin bildikleri ile bilemedikleri arasında ayrım yapmasını ve kendi düşünme yapısının bilincinde olmasını ifade etmektedir (Namlu, 2004). Flavell'e (1979, 1987) göre, üst biliş hem üst bilişsel bilgi hem de üst bilişsel düzenlemeden oluşur. Üst bilişsel bilgi, kişinin kendi zihin yapısı ve öğrenmesi hakkındaki bilgisini ve farkındalığını ifade eder. Üst bilişsel düzenleme ise bir bilişsel işle ilişkili bilişsel ya da duyuşsal yaşantıları ifade eder ve bilişsel sürecin izlenmesini denetlenmesini içerir (Flavell, 1979). Akın (2006) üst bilişin kavramının, öğrencinin bilgiye sahip olarak bir anlam elde edeceğini savunmaktadır. Bu bilgilerden hareketle araştırma problemi çerçevesinde öğrencilerin matematik problemi çözme tutumu, biliş üstü ve matematik bilgi faktörlerine ait hangi yapısal eşitlik modelinin var olduğu elde edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, elde edilen YEM modeli ile birlikte öğrencilerin cebir konusundaki kavramsal ve işlemsel bilgilerine, üst biliş ve matematik problemi çözme tutumu değişkenlerinin ne derece etkide bulunduğuna ait yapısal denklemler elde edilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek değişkenlerden birinden yola çıkılarak diğeri yordanmaya çalışılır (Büyüköztürk, vd., 2012). Araştırmada, iki üstbilişsel (bilişin bilgisi, bilişin düzenlemesi) bilgi faktörü, işlemsel ile kavramsal bilgi ve matematik problemi çözme tutum faktörü (hoşlanma, öğretim) arasındaki varsayılan ilişkileri test etmek için yapısal denklem modelleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulacak olan yapısal eşitlik modeli, üst düzey korelasyon analizlerine dayalı olduğundan, bu tür çalışmalarda korelasyonel araştırma teknikleri kullanılmaktadır. Yordayıcı korelasyonel araştırma tekniği ise cebir konusundaki işlemsel ve kavramsal bilgilerin matematik problemi çözme tutumu ile üstbiliş becerilerinin birlikte değişip değişmediğini ve birlikte değişim varsa bunun hangi yönde olduğunu tespit etmek amacıyla seçilmiştir. Örtük değişkenleri temsil eden gözlenebilen değişkenler üstbiliş yeti envanteri, matematik problemi çözme tutumu ve cebir bilgi testlerine ayrı ayrı açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanarak tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Denizli ilinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 5 merkez ortaokulunun 2014-2015 eğitim öğretim yılının ikinci yarıyılında öğrenim görmekte olan 421 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin kavramsal cebir bilgilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kavram Başarı Testi ve işlemsel cebir bilgilerini ölçmek amacıyla İşlem Başarı Testi kullanılmıştır. Ayrıca Çanakçı (2008) tarafından hazırlanan "Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği" ve Aydın ve Ubuz (2007) tarafından düzenlenen "Bilişüstü Yeti Envanteri" kullanılmıştır. . Ölçekler sonucunda elde edilen veriler, SPSS programına aktarılmış olup daha sonra LISREL 8.1

programı ile yapısal eşitlik analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin üst biliş becerileri ile matematik problemi çözme tutumları, bu öğrencilerin cebir konusundaki işlemsel ve kavramsal bilgilerinin anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır. Bu sebeple öğrencilerinin cebir konusundaki işlemsel ve kavramsal bilgileri ile matematik problemi çözme tutumu ve üst biliş becerileri arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Bilişin bilgisi, bilişin düzenlenmesi, problem çözme tutum faktörleri ve işlem bilgisi puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu durum yapısal eşitlik modeli ile test edildiğinde elde edilen YEM modelinde bilişin bilgisi faktörünün matematik problemi çözme tutumunu yordadığı, matematik problemi çözme tutumu boyutlarının öğrencilerin işlem bilgilerini yordadığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini arttırabilmek için, üst biliş becerilerini arttıracak ve matematik problemlerine yönelik olumlu tutum oluşturmalarını sağlayacak öğretim ortamlarının hazırlanması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Cebir, İşlemsel ve Kavramsal bilgi, Matematik Problemi Çözme Tutumu, Üst biliş, Yapısal Eşitlik Modeli.

Kaynakça

Aydın, U. (2007). Bir Yapısal Denklem Modelleme Çalışması: Geometri İçin Üst Biliş-Bilgi Modeli, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Eğitimi, Ankara.

Baki, A. (1998). Matematik öğretiminde işlemsel ve kavramsal bilginin dengelenmesi. *Atatürk Üniversitesi*, *40*, 259-263.

Baki, A. ve Kartal, T. (2004). Kavramsal ve İşlemsel Bilgi Bağlamında Lise Öğrencilerinin Cebir Bilgilerinin Karakterizasyonu. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2 (1), 27–46.

Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. 13. baskı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Çanakçı, O. ve Özdemir, A. Ş. (2011). Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi,Cilt:11(1), 119-136.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları. (1. Baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Ektem, I. S. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Uygulanan Yürütücü Biliş Stratejilerinin Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi, Doktora Tezi., Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Flavell, J. H. (1979). Metacognitive and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive Developmental Inquiry. American Psychologyst, 34, 906-911.

Hiebert, J. ve Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: an introductory analysis, The case of mathematics, 1-28.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Güz 2008, 6(4), s.713-740.

Sarı, S. (2012). 7. Sınıf Cebirsel İfadeler ve Denklemler Konusunun Üstbilişin Desteklendiği Bir yöntemle Öğretiminin Kavramsal ve İşlemsel Öğrenmeye Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi,, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Skemp, R. R. (1976). Relational understanding and instrumental understanding.*Mathematics teaching*, *77*, 20-26.

(11234) Teknoloji Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Uygulamalarıyla Öğretimin 9.Sınıf Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutum Ve Fonksiyon Konusundaki Akademik Başarılarına Etkisi

YÜCEL ÇETİN — *MEB*

ŞEREF MİRASYEDİOĞLU — *Başkent Üniversitesi*

Problem Durumu

Matematik eğitim bilimcilerinin görüş ve kanaatleri matematik dersinin anlamlı bir içerik ve uygulamaya dönük bir yaklaşımla öğretilmesi gerektiği doğrultusunda olmasına rağmen bu yöndeki çalışmalar uygulamaya tam anlamıyla geçirilememiştir. Bu bağlamda çalışmamızın bu ihtiyacı gidermede bir örnek teşkil ederek alana katkı sağlayacağını düşünmekteyiz.

Bu araştırmanın yapılmasındaki bir gerekçe de gerek ulusal, gerekse uluslararası sınavlarda öğrencilerin matematik dersi performanslarının düşük olmasıdır. Matematik dersi modern dünyada çok önemli olmasına rağmen öğrenciler için çoğunlukla hakkında olumsuz tutumların olduğu bir derstir (Kurbanoğlu &Takunyacı, 2012). Matematik dersine yönelik tutumlarının olumsuz olmasının ötesinde öğrencilerin ülke genelinde yapılan üniversiteye giriş sınavında başarıları oldukça düşüktür. Bu sınavın birinci aşamasına ait temel matematik testinde puanı hesaplanabilen adayların 40 soru üzerinden Türkiye ortalaması 2014 yılında 6,1, 2015 yılında ise 5,2 olmuştur. Sınavın ikinci aşaması olan LYS matematik testinde puanı hesaplanabilen adayların 50 soru üzerinden 2014 ve 2015 yıllarında Türkiye ortalaması 9,72 olarak gerçekleşmiştir (ÖSYM, 2014, 2015).

OECD ülkeleri matematik ortalamasının 494 puan olduğu PISA 2012 testinde ise Türkiye 448 puanla 65 ülke arasından 44. sırada yer alabilmiştir. Türkiye bu sonuçla öğrencilerin

"yalnızca doğrudan çıkarım gerektiren durumları tanıyabilme ve yorumlayabilme, tek bir kaynaktan gelen bilgiyi ayırt edebilme ve tek bir temsil biçimini kullanabilme,

temel işlemleri, formülleri kullanabilme ve doğal sayılar içeren problemleri çözebilme ile ilgili bir miktar beceriye sahip olma, sonuçlara ait yüzeysel yorumlar yapabilme" becerilerine sahip olduklarını gösteren 6 düzey arasında alttan 2.düzeyde, kalmıştır (Yıldırım, Yıldırım, Yetişir, & Ceylan, 2013) .

Matematik eğitiminin hedeflerinden biri de öğrencileri iyi bir problem çözücü olarak yetiştirmek ve gerçek hayatta karşılaşabilecekleri problemlere çözüm yolları bulmalarını sağlayacak becerileri kazandırmaktır. Bu açıdan öğrencilerin öğrenme ortamında gerçek hayat problemleriyle karşı karşıya gelmeleri geleceğe hazırlanmaları için büyük önem arz etmektedir.

Meşhur eğitimci Dewey (1967), Eğer ki bugün, öğrencilerimize dünkü gibi eğitim yapıyorsak, onların yarınlarından çalıyoruz ifadesiyle bugüne göre değil yarına göre insan yetiştirmemiz gerektiğini ifade etmektedir. Yarınlara hükmedenin de teknoloji olacağı aşikârdır. Dolayısıyla teknolojiyi etkili kullanabilen fertler yetiştirmek lüzumu giderek artmaktadır. Teknolojiyi etkili kullanabilen bireyler yetiştirmenin en birinci şartı da öğretmenlerin teknolojiyi etkili kullanmalarıdır. MEB (2005),teknolojiyi derslerde etkili kullanabilme yeterliliğini öğretmen yeterliliklerinden biri olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin gerçek yaşamı ve teknolojiyi matematik dersine entegre edebilmeleri için de model ve örnek çalışmalara ihtiyaç vardır. Ayrıca, teknoloji destekli probleme dayalı öğrenme uygulamalarının öğrenciye etki ve katkısının ne yönde olduğunun belirlenmesi, bu etki ve katkının altında yatan sebeplerin açığa çıkarılması öğretmen ve öğrencilerin bu uygulamaları benimsemelerine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda, bu araştırmamızın amacı; Teknoloji destekli probleme dayalı öğrenme uygulamalarıyla 9.sınıf öğrencilerine fonksiyon öğretiminin öğrencilerin tutum ve akademik başarılarına etkisinin altında yatan sebepleri tespit etmek ve bu uygulama hakkında öğrencilerin görüşlerini belirlemektir.

Bu çalışmada; 'Teknoloji destekli probleme dayalı öğrenme uygulamalarıyla 9.sınıf öğrencilerine fonksiyon öğretiminin, öğrencilerin tutumuna, fonksiyon konusundaki başarılarına etkisinin altında yatan nedenler ve bu uygulamalar hakkında deney grubu öğrencilerinin görüşleri araştırılacaktır. Bu amaca ulaşmak için de aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Teknoloji destekli probleme dayalı öğrenme uygulamaları hakkında deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

Nicel ve Nitel Verilerin Birlikte Değerlendirildiği Araştırma Soruları:

2. Deney grubunun öğrencileriyle yapılan yazılı ve yüz yüze görüşmeler, uygulanan TDPDÖU nun öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisini ne yönde ve nasıl açıklar?

3. Deney grubunun öğrencileriyle yapılan yazılı ve yüz yüze görüşmeler uygulanan TDPDÖU nun öğrencilerin matematik dersi fonksiyon konusundaki başarılarına etkisini ne yönde ve nasıl açıklar?

Araştırma Yöntemi

Çalışma grubu uygulama kolaylığı açısından seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle araştırmacının okulda dersine girdiği bir 9. sınıf seçilmiştir.

Çalışmada araştırılan birinci problem olan *"Teknoloji destekli probleme dayalı öğrenme uygulamaları hakkında deney grubu öğrencilerinin görüşleri nelerdir?"* sorusuna cevap bulmak için öğrenci görüşme formu kullanılmıştır.

Öğrenci Görüşme Formu deney grubu öğrencilerinin Teknoloji Destekli Probleme Dayalı Öğrenme Uygulamaları hakkında görüşlerini derinlemesine incelemek için uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan ve 7 sorudan oluşan bir formdur. Bu form öncelikle deney grubu öğrencilerine yazılı biçimde uygulanmıştır. Daha sonra görüşme formu, bu öğrencilerden 12'si ile karşılıklı görüşme biçiminde gerçekleştirilmiştir. Karşılıklı görüşme yapılan 12 öğrenci, deney grubu öğrencileri arasından seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemiyle, kendini ifade edebilen öğrencilerden kız-erkek ve matematik başarıları yönlerinden denge gözetilerek seçilmiştir. Bu görüşmeler kamera kaydına alınmıştır.

Öğrencilerin bu formdaki sorulara verdikleri gerek yazılı gerekse sözlü cevaplar incelenip içerik yönünden 7 gruba ayrılarak aşağıda verilen 7 başlık altında toplanmıştır.

Araştırma sorularının ikiincisi olan; "*Deney grubunun öğrencileriyle yapılan yazılı ve yüz yüze görüşmeler, uygulanan TDPDÖU nun öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisimi ne yönde ve nasıl açıklar?*" sorusuna dair bulgular 8 başlık altında incelenmiştir.

Araştırma sorularının üçüncüsü; *Deney grubunun öğrencileriyle yapılan yazılı ve yüz yüze görüşmeler uygulanan TDPDÖU nun öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarına etkisini ne ölçüde ve hangi yönlerden açıklar?* sorusuna aşağıdaki başlıklar altındaki öğrenci görüşleriyle yanıt bulunmuştur. TDPDÖU ile matematik dersi akademik başarısı ilişkisini açıklayan etmenler; *10* başlık altında incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada kullanılan TDPDÖU hakkında deney grubu öğrencilerinin görüş ve düşüncelerini detaylı biçimde belirlemek için çalışma sonrasında yedi sorudan oluşan bir Öğrenci Görüşme Formu yazılı ve karşılıklı görüşme biçiminde uygulanmıştır. Elde edilen öğrenci görüş ve değerlendirmeleri içerik yönünden yedi ana gruba ayrılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın tutuma etkisinin altında yatan nedenleri incelemek amacıyla öğrenci görüşleri 8 başlık altında, başarıya etkisinin sebeplerini irdelemek amacıyla 10 kategoride incelenmiştir.

Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını etkileyen veya altında yatan sebepler *Grup Çalışması, TDPDÖU' nun ders işleyişini kolaylaştırması, TDPDÖU ' nun kişisel becerileri geliştirmesi,* kendi kendine öğrenmenin dersi akıcı kılması, teknolojinin dersi ilgi çekici hale dönüştürmesi, dersi öğrenme isteğini artırması, matematiği sevdirmesi ve matematiğin kullanışlılığını görmenin öğrencilere verdiği memnuniyet olarak ortaya çıkmıştır.

Ayrıca, incelenen öğrenci görüşleri sonucunda TDPDÖU ile matematik dersi akademik başarısı ilişkisini açıklayan etmenler; *grup çalışması, grup çalışmasının öğrenme zorlukları, sözlü ifade etme, görsellik, teknolojinin kabullenilmemesi, teknolojiyle daha çok duyu organlarının kullanılması, günlük hayat uygulamalarının ilişki kurmaya ve anlamada kolaylığa sebep olması, keşfederek, uygulayarak öğrenmenin anlamlı ve hızlı olması, teknolojinin sağladığı işleyiş kolaylığının zamanı üst seviyedeki düşünme becerilerinin geliştirilmesine kullanmaya imkân tanıması ve kendi kendine öğrenme* olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, Geogebra, Probleme Dayalı Öğrenme, Öğrenci Görüşleri

Kaynakça

National Council of Teachers of Mathematics Commission on Standards for School Mathematics. (2000). Curriculum and evaluation standards for school mathematics. Reston VA: The Council.

National Council of Teachers of Mathematics Commission on Standards for School Mathematics. (2001). Curriculum and evaluation standards for school mathematics. Reston VA: The Council.

National Council of Teachers of Mathematics Commission on Standards for School Mathematics. (2006). Curriculum and evaluation standards for school mathematics. Reston VA: The Council.

National Council of Teachers of Mathematics Commission on Standards for School Mathematics. (2013). Curriculum and evaluation standards for school mathematics. Reston VA: The Council.

Neiderhouse, N. (2013). *The impact of a problem-based service-learning course on the improvement of behaviors reflecting positive character traits on students consıdered at-risk in a suburban high school*. Doktora Tezi, College of Bowling Green State University, Ohio.

Nelissen, J. M. C. (1987). Kinderenlerenwiskunde; Eenstudieoverconstructie en reflectie in hetbasisonderwijs, Gorinchem, theNetherlands: De Ruiter

Niess, M.and Ronau, R. (2009). Mathematics teacher TPACK standarts and development model. 7 Temmuz 2013 tarihinde http://www.citejournal.org/vol9/iss1/mathematics/article1.cfmadresindenalınmıştır.

Nordin,N. & Zakaria, E. (2010). Pedagogical usability of the geometer's sketchpad (GSP) digital module in the mathematics

teaching. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – October*, *9*(4), 113-117.

(11251) Ortaöğretim Matematik Öğretmen Adayların Fonksiyon Kavramına İlişkin Zorluk ve Yanılgıları

HANDE GÜLBAĞCI DEDE SEVDE NUR ŞEKER HATİCE AKKOÇ

Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Fonksiyon kavramı matematiğin en temel kavramlarından biridir ve çeşitli ülkelerdeki öğretim programlarının temelini oluşturmakla kalmaz, diğer kavram ve konular arasında bütünlüğü sağlama görevi de üstlenir. Bu nedenle matematik eğitimi araştırmalarında da en çok araştırılan kavram olmuştur (Akkoç, 2006). Öğrencilerin fonksiyon kavramını anlama biçimleri farklı kuramsal çerçevelerden ele alınmıştır: kavram imajı (Tall ve Vinner, 1981), süreç-nesne ikiliği (Dubinsky, 1991), çoklu-temsiller (Kaput, 1992), işlemsel-kavramsal bilgi (Vidakovic, 1996). Bütün bu kuramsal çerçeveler öğrencilerin fonksiyon kavramını algılama biçimlerini ve bilişsel süreçlerini farklı biçimlerde incelemişlerdir. Fonksiyon kavramının öğrenciler tarafından anlaşılmasını araştıran tüm bu çalışmalar öğrencilerin bu kavramla ilgili çeşitli zorluklar yaşadıklarını ve yanılgılara sahip olduklarını göstermiştir. Gerek ülkemizde gerekse de uluslararası literatürde yer alan çalışmalar öğretmen ya da öğretmen adaylarından ziyade, çoğunlukla öğrencilerin yaşadıkları zorluklar üzerinde durmuştur (Eisenberg, 2002; Ural, 2014). İlgili literatürde öğretmen adayları ya da öğretmenlerin fonksiyon kavramını anlama biçimleri üzerine yapılan çalışmalar ise sınırlıdır (Even, 1990)). Gerek öğrenciler gerekse de öğretmen/öğretmen adaylarının katılımı ile yapılan çalışmalar çoğunlukla fonksiyon kavramının belli bir yönünü ele almıştır. Literatürde fonksiyon kavramına ilişkin rapor edilen tüm zorluk ve yanılgıları inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Literatürdeki bu boşluğu doldurmak üzere, bu çalışmanın amacı ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının fonksiyon kavramı ile ilgili yaşadıkları zorluk ve yanılgıları ortaya çıkarmaktır.

Çalışmada temel alınan kavram yanılgıları ve zorluklar Bayazıt'ın (2008) yaptığı literatür sentezinden adapte edilerek aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Fonksiyon kavramının tanımı ile ilgili yanılgılar

1.1. Fonksiyon kavramının cebirsel gösterimi ile ilgili yanılgılar

1.2. Günlük hayat durumlarında fonksiyon kavramını belirleyebilme ile ilgili yanılgılar

1.3. Grafik verildiğinde fonksiyon olup olmadığını belirleyebilme ile ilgili yanılgılar

1.3.1 Grafik doğrusal/düzgün olmalı yanılgısı

1.3.2 Grafiğin x eksenini kesmesi gerekir yanılgısı

1.4. Tanım ve görüntü kümesini görmezden gelme ile ilgili yanılgılar

1.4.1 Cebirsel ifadeyle sunulan bir fonksiyonun tanım kümesini görmezden gelme yanılgısı

1.4.2 Grafiksel ifadeyle sunulan bir fonksiyonun tanım kümesini görmezden gelme yanılgısı

2. Grafik oluşturma ve yorumlama ile ilgili yanılgılar

2.1. Verilen bir grafiği yorumlama ile ilgili yanılgılar

2.2 Grafik oluşturma ile ilgili yanılgılar

3. Fonksiyon konusunun alt kavramları ile ilgili yanılgılar

3.1 Sabit fonksiyon ile ilgili yanılgılar

3.2 Ters fonksiyon ile ilgili yanılgılar

4. Fonksiyon konusunda kullanılan sembol ve simgelere ilişkin zorluklar

5. Fonksiyon dönüşümü ile ilgili yanılgılar

Araştırma Yöntemi

Çalışmaya İstanbul'daki bir üniversitenin ortaöğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören 38 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının 12'si erkek, 26'sı kadındır. Öğretmen adaylarının 23'ü programın üçüncü sınıfında, 15'i ise son sınıfta öğrenim görmektedir.

Çalışmada veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan bir test kullanılmıştır. Bu testin amacı matematik öğretmen adaylarının fonksiyon kavramı ile ilgili kendi zorluk ve yanılgılarının ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada esas alınan ve yukarıda belirtilen zorluk ve yanılgılara yönelik açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Sorular hazırlanırken

genellikle literatürden faydalanılmış gerektiğinde ise zorluk ve yanılgıyı ortaya çıkarmaya yönelik yeni sorular

oluşturulmuştur. Soruların birçoğunda öğretmen adayından cevap verdikten sonra cevabını gerekçelendirmesi istenmiştir. Böylelikle öğretmen adaylarının fonksiyon kavramını anlama biçimlerinin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Testin taslak hali uzman görüş formu oluşturularak matematik eğitimci iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar soruların hedeflenen zorluk ve yanılgıyı ölçmeye uygun olup olmadığını ve soru kökündeki ifadeleri incelemiş ve bunlara yönelik görüşlerini belirtmişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra teste son hali verilmiştir. Testin son halinde her bir zorluk ve yanılgı türünde en az iki soru olmak üzere toplam 36 soru bulunmaktadır.

Test 2016-2017 akademik yılında öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Test uygulanmadan önce testin amacı hakkında öğretmen adaylarına bilgi verilmiştir. Uygulama yaklaşık olarak 60 dakika sürmüştür.

Testin analizinde ilk olarak cevaplar doğru ya da yanlış olarak analiz edilmiştir. Yanlış cevaplar 0, doğru cevaplar ise 1 olarak kodlanmıştır. Verilen cevapların gerekçelerinin belirtildiği sorularda ise bu gerekçeler içerik analizine tabi tutulmuştur. Gerekçeler iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve ulaşılan ortak temalar doğrultusunda kategoriler elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizine göre öğretmenlerin en az zorluk yaşadığı ve yanılgıya sahip olduğu alan "fonksiyon kavramının tanımıdır". Öğretmen adaylarının çoğunluğu fonksiyonun ders kitabı tanımını doğru şekilde ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarında en az rastlanan yanılgı "fonksiyon grafiğinin x eksenini kesmesi gerekir" yanılgısıdır. Diğer yandan, öğretmen adayları en çok "verilen bir grafiği yorumlama" bağlamında zorlanmışlar ve "grafiksel olarak sunulan bir fonksiyonun tanım kümesini görmezden gelme" yanılgısına düşmüşlerdir.

Çalışmanın bulguları üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayların fonksiyon kavramı ile ilgili literatürde rapor edilen zorluk ve yanılgıların çoğuna sahip olduklarını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları alan dersleri dikkate alındığında ortaöğretimin temel kavramlarından biri olan fonksiyon kavramına dönük alan bilgilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak matematik öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarında fonksiyon kavramı üzerinde daha fazla durulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Matematik öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce bu konudaki zorluk ve yanılgılarının giderilmesi öğretimin niteliğinin artırılması açısından önemlidir. Buna ek olarak, diğer bir önemli nokta da öğretmen adaylarının öğrencilerdeki bu zorluk ve yanılgıları tespit etme, kaynaklarını belirleme ve giderme bağlamında sahip olmaları gereken pedagojik alan bilgilerinin geliştirilmesidir. Bu bağlamda yapılacak araştırmalar, hem literatüre katkı sağlayacak hem de matematik öğretmeni yetiştirme programlarında kullanılabilecek kaynaklar oluşturacaktır.

Anahtar Kelimeler: Fonksiyon, kavram yanılgısı, zorluk, matematik öğretmen adayı

Kaynakça

Akkoç, H. (2006) Fonksiyon kavramının çoklu temsillerinin çağrıştırdığı kavram görüntüleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*, 1-9.

Bayazıt, İ. (2008). Fonksiyon konusunun öğreniminde karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri. M. F. Özmantar, E. Bingölbali, ve H. Akkoç içinde, *Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri* (s. 94-104). Ankara: Pegem Akademi.

Dubinsky, E. (1991). Reflective abstraction in advanced mathematical thinking. In D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (pp. 95–126). Dodrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.

Eisenberg, T. (1991). Functions and associated learning difficulties. In D. O. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (pp. 140-152). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Even, R. (1990). Subject matter knowledge for teaching and the case of functions. *Educational Studies in Mathematics, 21* (6), 521-544.

Kaput, J. J. (1992). Technology and mathematics education. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of teaching and learning mathematics* (pp. 515-556). New York: Macmillan.

Keller, B.A. & Hirsch, C. R. (1998). Student preferences for representations of functions. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology, 29*(1), 1-17.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Tall, D.O. & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limit and continuity. *Educational Studies in Mathematics, 12*, 151-169.

Ural, A. (2014). 9. sınıf öğrencilerinin fonksiyon kavramında notasyonel hataları ve bazı kavram yanılgıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 53-63.

Vidakovic, D. (1996). Learning the concept of inverse function. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 15*(3), 295-318.

(11263) Örüntüleri Genelleme Ve Kanıtlama Arasındaki İlişki

DİLEK TANIŞLI — *Anadolu Üniversitesi*
NİLÜFER KÖSE — *Anadolu Üniverstesi*

Problem Durumu

Matematiği matematik yapan en önemli etmenlerden biri kanıttır. Matematiksel kanıt matematikte bir ifadenin doğruluğunu gösteren ve neden doğru olduğunu açıklayan, aynı zamanda matematiksel bilginin oluşumunda, gelişiminde ve iletilmesinde gerekli olan temel kavramlardan biridir (Stylianides, 2007). Kanıt matematik öğrenme sürecinin de önemli bir aracıdır (Knuth, 2002). Dolayısıyla hem matematik hem de matematik eğitimi açısından önemli kavramlardan biridir. Kanıtlama sürecinde öne çıkan becerilerden biri de muhakemedir. Kanıtın gelişimi ise bireylerin muhakeme becerilerinin kazanımına bağlıdır. Çeşitli muhakeme türleri matematiksel bilgilerin farklı açılar ile oluşmasını sağlamaktadır. Bu nedenle muhakeme ve kanıtın gelişim süreci okulöncesinden başlamak üzere yükseköğretime kadar ele alınmakta ve öğrencilerin muhakeme ve kanıtı matematik öğretiminin temel öğesi olarak görmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin matematiksel tartışmalar yapabilmeleri, kanıtları değerlendirebilmeleri ve muhakeme türleri ile kanıt yöntemlerini seçerek kullanabilmeleri gerektiği de açıklanmaktadır (NCTM, 2000; Yackel & Hanna, 2003). Muhakeme becerisinin erken yaşlardan itibaren gelişimi ise belirlenecek uygun öğretimsel çalışmalara bağlıdır. Bu çalışmalardan biri de örüntüleri genellemedir. Örüntüleri genellemede, öncelikle değişmeyen özellik ya da ilişki keşfedilir buna ilişkin bir varsayım oluşturulur ve varsayım test edilir (Blanton, 2008). Varsayım mantıklı görünen ancak henüz doğruluğu kanıtlanmamış iddialardır. Bir varsayımın doğruluğunu araştırma ise niçin doğru olduğunu açıklama ve genelleme koşullarını kontrol etme aşamalarından oluşan bir süreçtir. Dolayısıyla bir varsayım oluşturmada önemli bir eylem de, sunulan varsayımları kanıtlama ve doğrulamadadır (Akkan, 2016). O halde örüntü genellemenin erken yaşlardan itibaren kanıt ya da doğrulama yapabilme gelişiminde anahtar bir kavram olduğu söylenebilir. Bu düşünce örüntü genelleme çalışmalarının kanıtlama ya da doğrulama yapabilmede ne kadar etkili olabileceği sorusunu akla getirmiştir. Diğer taraftan örüntü ve kanıt öğretiminde öğretmenlere büyük roller düşmektedir. Çünkü öğretmenlerin öncelikle kendilerinin örüntüleri nasıl genelledikleri ve bu süreçte çeşitli ve etkin stratejileri nasıl kullandıkları, nasıl kanıt oluşturdukları bu süreçte hangi muhakeme türlerini kullandıkları, kanıt yöntemlerinin nasıl seçtikleri hangi şemalara sahip oldukları yetiştirecekleri öğrencilerin kanıt gelişimlerinde etkili olacaktır. Benzer durumun geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adayları içinde geçerli olduğu dikkate alınarak çalışmada katılımcılar olarak öğretmen adayları belirlenmiştir. Böylece bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının örüntüleri genelleme çalışmalarının onların kanıtlama ya da doğrulama yapabilmelerine ne kadar katkısı olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, çalışmada "etkin bir şekilde örüntüleri genelleme çalışan öğretmen adaylarının diğer adaylara göre doğrulama ya da kanıt yapabilme düzeyleri nasıldır?" sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın katılımcılarını bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi ilköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıfına devam eden gönüllü toplam 10 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmanın uygulama süreci özel öğretim yöntemleri dersi kapsamında yürütülmüştür. İki gruptan oluşan bu dersin bir grubunda özel olarak örüntüleri genellemeye yönelik öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda veriler klinik görüşmeler yardımıyla toplanmıştır (Clement, 2000). Verilerin toplanmasında adaylara herhangi bir yönlendirme yapmadan, derinlemesine bilgi elde etmek ve düşünceleri açığa çıkarmak amacı güdüldüğünden klinik görüşme tekniği benimsenmiştir. Böylece örüntüler üzerine öğretim almış beş ve hiç öğretim almamış beş öğretmen adayı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde öğrencilerin genelleme ve doğrulama ya da kanıt yapma süreçlerini derinlemesine ortaya çıkarmak amacıyla örüntü probleminden oluşan bir araç kullanılmıştır. Dört görevden oluşan bu araç genelleme ve kanıtlama ya da doğrulama yapmaya yönelik toplam 16 alt soru içermektedir. Aracın geçerlik ve güvenirliği için matematik eğitiminde uzman olan iki öğretim üyesinden görüş alınmış ve iki aday üzerinde pilot çalışması yapılmıştır. Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Analiz yapılırken öncelikle başlangıç kodları iki alan uzmanı tarafından bağımsız şekilde belirlenmiş ve araştırmacılar bir araya gelerek belirlenen kodları karşılaştırmıştır. Kodlar konusunda görüş birliğine varıldıktan sonra temaların oluşturulması için araştırmacılar yeniden önce bağımsız sonra birlikte çalışarak temaların da tutarlı olmasını sağlamışlardır. Kodlar ve temaların oluşturulması sürecinde iki araştırmacı arasında görüş birliğine varılarak ana temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Daha sonra ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve adlandırılan tema ve alt temalar yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonunda örüntüleri genelleme üzerine öğretim almış olan öğretmen adaylarının diğer adaylara göre çeşitli varsayımlar oluşturdukları, bu varsayımları test ettikleri ve farklı genellemelere ulaştıkları belirlenmiştir. Bu süreçte örüntüdeki değişen ve değişmeyen özellikler ve ilişkiler yoluyla çeşitli fonksiyonel stratejiler kullandıkları da elde edilmiştir. Diğer adayların ise sınırlı sayıda genellemeye ulaştıkları ya da genelleme sürecinde zorlandıkları gözlenmiştir. Öte yandan öğretim alan adayların yapmış oldukları genellemelerini doğrulama ya da kanıtlama sürecinde kanıt şemalarının ya da doğrulama

şemalarının diğer adaylara göre daha üst düzey olduğu da belirlenmiştir. Yanı sıra örüntüleri genelleme üzerine öğretim

almış olan adayların kanıtlama ya da doğrulama yaparken kullandıkları muhakeme türlerinin de diğer adaylara göre daha çeşitli olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Örüntüleri genelleme, muhakeme, doğrulama, kanıt, matematik eğitimi

Kaynakça

Akkan, Y. (2016). Cebirsel Düşünme. Erhan Bingölbali, Selahattin Arslan ve İsmail Özgür Zembat (Eds.), *Matematik Eğitiminde Teoriler* içinde (ss.43-64). Ankara: Pegem Akademi.

Blanton, M.L. (2018). *Algebra and the Elementary Classroom. Transforming Thinking, Transforming Practice.* USA: Portsmouth, NH: Heinemann,

Clement, J. (2000). Analysis of clinical interviews: Foundations and model viability. Kelly, A. E. ve Lesh, R. A. (Ed), *Handbook of research design in mathematics and science education* (547-589). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Knuth, E. J. (2002). Teachers‟ conceptions of proof in the context of secondary school mathematics. *Journal of Mathematics Teachers Education*, 5, 61 – 88.

Stylianides, A. J. (2007). Proof and proving in school mathematics, *Journal for Research in Mathematics Education*, 38 (3), 289-321.

NCTM (National Council of Teachers of Mathematics). (2000). Principles and standards for school mathematics, USA.

Yackel, E. & Hanna, G. (2003). Reasoning and proof. In J. W. Kilpatrick, G. Martin. & D. Schifter. (Eds.), A research companion to Principles and Standards for school mathematics (pp 227-236). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

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

(11264) Dikdörtgen Prizmaların Yüzey Açınımlarına Yönelik Tahmini Öğrenme Yol Haritalarına Dayalı Yürütülen Öğretimlerde Öğrencilerin Bilişsel Yapılarındaki Gelişimleri

FAİK CAMCİ — *Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü*
DENİZ EROĞLU — *Anadolu Üniversitesi*
DİLEK TANIŞLI

Problem Durumu

Matematik, soyut nesneleri ve bu nesneler arasındaki ilişkileri incelemektedir. Bu nedenle öğrencilerin çoğu tarafından sıkıcı ve soyut bir ders olarak görülmekte, aynı zamanda en çok zorlanılan derslerin de başında gelmektedir. Öğrencilerin matematik dersindeki başarısızlıklarına bir çözüm bulabilmek adına dünya genelinde başlatılan reform hareketlerinden Türkiye'de etkilenmiş ve 2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından matematik dersi öğretim programları hazırlanmıştır. Bu reformun devamı olarak da 2013 yılında 4+4+4 yasa tasarısı ile birlikte içerik bakımından bazı değişiklikler yapılarak programlar tekrar ele alınmış ve yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Hazırlanan matematik öğretim programları; öğretmenin ve öğrencinin rolü, konu alanlarındaki değişim, problem-çözme anlayışı, ölçme-değerlendirmedeki değişim, yeni öğretim teori ve stratejilerin programda yer alması, öğrenme ve öğretme anlayışı, sınıf içi etkinlikleri, matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve teknoloji kullanımı bakımından (Koç, Işıksal & Bulut, 2007) daha önce var olan programlardan (MEB, 1983; 1990; 1998 gibi) oldukça farklıdır. Bu yeni programların temel felsefesini oluşturan yapılandırmacı yaklaşım, günümüz matematik eğitimindeki birçok deneysel ve teorik çalışmanın odak noktasını oluşturmakta, matematik eğitimindeki reform hareketlerinin şekillendirilmesine katkı sağlamakta, öğrenmenin ve öğrencilerin daha iyi anlaşılmasında matematik eğitimcilerine kullanışlı yollar sunmaktadır. Buna karşın yapılandırmacı yaklaşım, matematiğin nasıl öğretileceğine yönelik kesin bir açıklama ortaya koyamamaktadır (Simon, 1995). Başka bir deyişle, belirlenen konular ve beceriler için ortaya konulan standartlar ya da kazanımlar bütün öğrencilerin hedeflere ulaşmasını garanti etmemektedir (Corcoran, Daro & Mosher, 2011). Bu nedenle öğretmenler, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak kendi öğrencilerinin matematiği öğrenme yollarıyla uyumlu bir uygulama biçimi oluşturabilmeli (Cobb, Yackel & Wood, 1990). Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin gelişimlerinde hangi ön bilgiye sahip oldukları, hangi konularda uzmanlaşmaları gerektiği, hangi kavramları öğrenirken zorluklar yaşayacakları ve karşılaştıkları problemler karşısında nasıl yanıt verecekleri ile ilgili ayrıntılı bilgilere sahip olmalıdırlar. Kısacası öğretmenler, öğrencilerin düşüncelerine dayalı olarak öğretimlerini biçimlendirebilmelidirler (Corcoran, Daro & Mosher, 2011). Nitekim son yıllarda da öğrencilerin düşüncesiyle öğretimi ilişkilendiren yollar ilgi çekmeye başlamıştır (Black & William, 1998). Bu bağlamda öğrenci ön bilgilerini ve düşüncelerini dikkate alan öğretim modellerinden biri de tahmini öğrenme yol haritasıdır. Tahmini öğrenme yol haritası (Hypothetical learning trajectory) kavramı ilk kez Simon (1995) tarafından öğrencinin belli bir amaç doğrultusunda öğrenmeye dair takip ettiği yolları tanımlamak için kullanılmıştır. Tahmini öğrenme yol haritasında 'öğrenme amaçları, öğretim etkinlikleri ve öğrencilerin düşünme süreçlerindeki değişimin tahmini' olmak üzere üç bileşen yer almaktadır. Tahmini öğrenme yol haritasının alan-yazında mesleki gelişim (Eroğlu, 2016), ders tasarımı ve müfredat geliştirme (Zembat, 2016) konularında yol gösterici nitelikte kullanıldığı görülmektedir. Türkiye'de ise tahmini öğrenme yol haritasının kullanımına yönelik çalışmalar pek yaygın değildir. Bu araştırma, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini ortaya koymak için sınıf içi uygulamalarda öğretim modeli olarak tahmini öğrenme yol haritasının kullanılması bakımından önemlidir. Bilimsel araştırma projesinin bir parçası olan bu araştırma ile tahmini öğrenme yol haritasına dayalı yürütülen bir öğretim sürecinde dikdörtgen prizmaların yüzey açınımları konusunda öğrencilerin bilişsel yapılarındaki gelişimlerinin izlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

1. Tahmini öğrenme yol haritasına dayalı yürütülen bir öğretim sürecinde öğrencilerin dikdörtgen prizmaların yüzey açınımları konusuna ait bilişsel yapılarının gelişimi nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada derinlemesine bilgi elde edildiğinden, ayrıca gerçekçi ve bütüncül bir şekilde doğal ortamda ortaya konulan algılar ve olaylar izlendiğinden dolayı (Yıldırım & Şimşek, 2011) nitel araştırma yaklaşımları kapsamında ele alınan öğretim deneyi benimsenmiştir. Öğretim deneyi, araştırmacıların kendi etkinliklerini organize ettiği, Piaget'in klinik görüşmelerinden üretilen ve temel olarak öğrencilerin matematiğini (öğrencilerin söylediklerini ve yaptıklarını) anlamayı amaçlayan kavramsal bir araçtır (Steffe & Thompson, 2000). Bu araştırmanın katılımcılarını altıncı sınıfta öğrenim gören 12 ortaokul öğrencisi ve bu öğrenciler arasından seçilen üç odak öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada ilk olarak odak öğrencilerle ön klinik görüşmeler sonrasında tüm sınıfla iki haftalık öğretim süreci gerçekleştirilmiştir. Daha sonra ise sırasıyla odak öğrencilerle ara klinik görüşmeler, tüm sınıfla tekrar iki haftalık öğretim süreci ve odak öğrencilerle son klinik görüşmeler yürütülmüştür. Sınıf uygulamaları, genellikle küçük grup ve sınıf tartışmaları şeklinde tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Odak öğrenciler; sınıf uygulamalarında düşük, orta ve yüksek başarı düzeyine sahip öğrenciler olmak üzere küçük bir tartışma grubu oluşturacak şekilde belirlenmiştir. Araştırma verileri odak öğrencilerle gerçekleştirilen ön, ara ve son klinik görüşmelerden, 4 hafta süren sınıf içi uygulama videolarından, odak öğrenci grubunun çalışma kâğıtlarından elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler, tematik olarak analiz edilmiş olup odak öğrencilerin bilişsel gelişimlerini ortaya koymak için ise Piaget'in soyutlama teorisi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Odak öğrencilerle gerçekleştirilen ön klinik görüşmelerde öğrencilerin dikdörtgen prizmaların sadece standart yüzey açınımlarının farkında oldukları gözlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin dikdörtgen prizmada yüzey açınımlarını çizerken her bir yüzden ikişer tane ve bu yüzlerin karşılıklı olması ve kesilen ayrıtların birim uzunluklarının eşit olması gerektiğine dikkat etmemişlerdir. Aynı zamanda dikdörtgen prizmalarda zihinden düşünme gerektiren yüzlerin yerlerini değiştirmeyi çok az sayıda yapabilmişlerdir. Odak öğrencilerin iki hafta süren sınıf uygulamaları sonunda dikdörtgen prizmaların standart yüzey açınımlarını anlama ve çizme konularında belirgin bir gelişim gösterdikleri gözlenmiştir. İki haftalık sınıf uygulamasından sonra öğrencilerle odak gerçekleştirilen ara klinik görüşmelerde de öğrencilerin bu gelişimi yansıtarak ön klinik görüşmede yapılandıramadıkları ya da yanlış yapılandırdıkları noktaları düzelttikleri, dikdörtgen prizmaların standart yüzey açınımlarını anladıkları ve çizdikleri görülmüştür. Ara klinik görüşmelerin ardından dikdörtgen prizmaların aykırı açınımları üzerine gerçekleştirilen iki haftalık sınıf uygulamaları sonunda ise odak öğrencilerin dikdörtgen prizmaların aykırı yüzey açınımlarını fark ettikleri, anladıkları, çizdikleri gözlenmiştir. Bununla birlikte odak öğrenciler, standart ve aykırı yüzey açınımlarını zihinden kapatabilmişlerdir. Son klinik görüşmelerde de odak öğrencilerin bu gelişimi yansıtarak dikdörtgen prizmaların aykırı yüzey açınımlarını fark ettikleri, anladıkları, çizdikleri ve standart ve aykırı yüzey açınımlarını zihinden kapatabildikleri gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tahmini Öğrenme Yol Haritası, Dikdörtgen Prizmalar, Yüzey Açınımları Öğretim Deneyi, Bilişsel Yapı

Kaynakça

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, & Practice,* 5(1), 7-75.

Cobb, P. Wood, T., & Yackel, E. (1990). Classrooms as Learning Environments for Teachers and Researchers. In *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics,* 4, 125-146.

Daro, P., Mosher, F. & Corcoran, T. (2011). Learning Trajectories in Mathematics: A Foundation for Standards, Curriculum, Assessment and Instruction. *Philadelphia.*

Eroğlu, D. (2016). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin tahmini öğrenme yollarına dayalı öğretimlerindeki pedagojik yollarının desteklenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Koç, Y., Işıksal, M. & Bulut, S. (2007). Elementary School Curriculum Reform in Turkey. *International Education Journal*, 8(1), 30-39.

Piaget, J. (2001). Studies in reflecting abstraction *(Trans. R.L. Campbell). Sussex, England: Psychology Press.*

Simon, M. A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education, 26* (2), 114-145.

Simon, M. A. (2014). Hypothetical learning trajectories in mathematics education. In S. Lerman (Ed.), *Encyclopedia of Mathematics Education* (pp.272-275). Dordrecht, Netherlands: Springer.

Steffe, L. P. & Thompson, P. W. (2000). Teaching Experiment Methodology: Underlying Principles and Essential elements. In R. Lesh & A. E. Kelly (Eds.), *Handbook of Research Design in Mathematics and Science Education.* (pp. 267-307). *Hillsdale, NJ: Erlbaum.*

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011*). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Sözkesen Matbaacılık.

Zembat, İ.Ö. (2016). Matematik Öğretim Döngüsü ve Tahmini Öğrenme Yol Haritaları. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ. Ö. Zembat (Ed.), *Matematik Eğitiminde Teoriler içinde (*509-518). Ankara: Pegem Akademi.

(11270) Dörtgenlerin Tanımlanması ve İlişkilendirilmesi: Bir Öğretim Deneyinin Yansımaları

DUYGU YILDIRIM — *Milli Eğitim Bakanlığı*

NİLÜFER KÖSE — *Anadolu Üniverstesi*

Problem Durumu

Geometri tümdengelimsel yapısı doğrultusunda, öğrencilerin matematiksel düşüncelerinin gelişimini sağlayan son derece önemli bir alandır. Kavramlar ve ilişkiler ağından oluşan, tanım, teorem ve aksiyomların kullanılmasını gerektiren ve kendine has bir dile sahip olan geometrinin ortaokul düzeyindeki anahtar konusu ise dörtgenlerdir.

Dörtgenler alanyazında hem kapsayıcı hem de harici olarak tanımlanabilmektedir (Usiskin&Griffin, 2008). Kapsayıcı tanımlarda özel dörtgenler birbirileri ile aile ilişkisi kapsamında sınıflandırılabilmekte, harici tanımlarda ise ilişkilendirme olmaksızın tanımlar yapılabilmektedir. İster harici ister kapsayıcı olarak tanımlansın her iki tanımın da kabul görerek doğru kabul edildiği (de Villiers, 1994) düşünüldüğünde bu tanımlara bağlı ilişkilendirmelerin ve anlamaların ortaya çıkarılması önemli ve değerlidir. Bu durum matematik eğitimi araştırmalarında dörtgenlerin popüler konu alanlarından biri olmasını da açıklar niteliktedir. Özellikle özel dörtgenlerin tanımlarının ve sınıflandırılmasının birbirine bağlı süreçler (Öztoprakçı&Çakıroğlu, 2013) olması ve hiyerarşik sınıflandırmaların geometrik düşünmeyi geliştirmesi (Fujita&Jones, 2007) bu araştırmanın odağının dörtgenler (dörtgen, yamuk, paralelkenar, eşkenar dörtgen, dikdörtgen ve kare) olmasında etkili olmuştur. Üstelik öğrencilerin geometrik kavramlar için kendi formal tanımlarını oluşturmaları geometrik muhakeme açısından da oldukça önemlidir (De Villiers, 1998). Bununla birlikte öğrencilerin oluşturdukları formal tanımların dörtgenlerin ilişkilendirilmesine ve sınıflandırılmasına ne derece katkı sağladığı tartışmalı bir konudur. Örneğin paralelkenar için "karşılıklı kenarları paralel olan dörtgen" diyen bir öğrencinin paralelkenara ilişkin prototip bir kavram görüntüsüne sahip olması eşkenar dörtgen, dikdörtgen ve kareyi paralelkenar olarak kabul etmesini engelleyebilir. Bu engelin ortadan kaldırılmasında ve geometrik kavramların zihinde anlamlandırılmasında ise kavram tanımları ve görüntüleri arasında ilişkilerin sorgulandığı bir öğretim süreci son derece belirleyicidir. Bu doğrultuda bu araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dörtgenler konusuna yönelik özel olarak hazırlanmış bir öğretim sürecinin öncesi ve sonrasındaki anlamalarına odaklanılmış, öğrencilerin özel dörtgenleri (yamuk, paralelkenar, eşkenar dörtgen, dikdörtgen ve kare) anlamlandırmalarındaki ve ilişkilendirmelerindeki gelişim üzerinde durulmuştur.

Öğretim süreci geometrik düşünmenin gelişimine yönelik Zihnin Geometrik Alışkanlıkları çerçevesi dikkate alınarak tasarlanmıştır. Driscoll ve arkadaşları (2007) tarafından öğretmenlerin geometrik düşünmeyi geliştirebilmeleri için nasıl üretici geometrik düşünme yolları tanımlayabilecekleri üzerine gerçekleştirilen çalışma sonucunda ortaya konan bu çerçeve öğrenci düşüncesine odaklanmakta ve onların düşüncelerinden yola çıkarak sınıf içi öğretime yönelik bileşenler tanımlamaktadır. İlişkilerle muhakeme, geometrik fikirleri genelleme, değişmezleri araştırma ve keşif ve yansıtma olarak tanımlanan bu bileşenler öğretmenlerin öğrencilerinin geometrik kavramlara ilişkin düşüncelerini anlamalarında, analiz etmelerinde ve geliştirmelerinde önemli etmenlerdendir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yaklaşımlarından öğretim deneyi araştırma yöntemi olarak benimsenmiştir. Öğretim deneyi betimleme ve yorumlamalar doğrultusunda bir model oluşturulması için fırsat sağlayan etkili bir tekniktir (Cobb, Wood ve Yackel, 1990).

Araştırmanın katılımcılarını 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Eskişehir ilinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretim süreci tüm sınıf ile gerçekleştirilmekle birlikte klinik görüşmeler seçilen altı odak öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırma sürecinde çeşitlilik gösteren durumlar arasında benzerlik ya da farklılıkların olup olmadığının görülebilmesi için, öğrenciler üç farklı (düşük, orta ve yüksek) başarı düzeyinden seçilmiştir. Öğrenci başarı düzeyleri belirlenirken matematik öğretmeninin öğrenciler hakkındaki görüşleri ve öğrencilerin sınav sonuçları baz alınmıştır.

Bu öğretim deneyi, araştırmanın başında bir klinik görüşme, öğretim aşaması ve araştırmanın sonunda bir klinik görüşme olmak üzere üç aşamadan oluşmuştur. Öğrencilerde dörtgen kavramının gelişimini inceleyebilmek için klinik görüşmeler araştırmanın başında ve sonunda yapılmıştır. Ayrıca çalışmada, dörtgen kavramının gelişimi için bir öğretim planı oluşturulmuş ve bu bağlamda ders kapsamındaki öğretimden sonra seçmeli matematik uygulamaları dersinde öğrencilerin gelişimlerini desteklemek için farklı materyallerle gerçekleştirilen etkinlik örnekleri kullanılmıştır. Öğretim aşamasında kullanılan etkinlikler ve problemler geometrik düşünmeyi geliştirici "Zihnin Geometrik Alışkanlıkları" (Driscoll ve ark., 2007) çatısı doğrultusunda tasarlanmıştır. Öğretim deneyi üç temel aşamayı içeren bir döngü olarak ifade edilebilir. Cobb (2000) bu aşamaları öğretim sürecinin tasarlanması ve planlanması, sınıf içinde uygulanması ve geriye dönük analiz olarak ifade etmektedir. Bu süreçte de her hafta öğretimler analiz edilerek ders planlarında düzeltmeler de yapılmış, görüşmeler tematik olarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilen öğretim deneyinin sonucunda ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yamuk, paralelkenar, eşkenar dörtgen, dikdörtgen ve kare kavramlarına ve onlara ait özelliklere dair algılarının ve kavram tanımlarının değiştiği görülmüş, arasındaki ilişkilendirmeleri yapabilmelerinde gelişim olduğu dikkat çekmiştir. Dörtgen ve özel dörtgenlere (yamuk, paralelkenar, eşkenar dörtgen, dikdörtgen ve kare) yönelik hazırlanan öğretim planlarının dörtgen kavramının öğretiminde bir öğrenme yol haritası olarak kullanılabileceği ve bu doğrultuda öğretmenlere örnek olabileceği düşünülmektedir. Bu planlarda çeşitli etkinlere yer verilmesinin ve farklı materyallerle öğretimin desteklenmesinin öğrencilerin anlamasını geliştirdiği belirlenmiştir. Teorik çerçeve olarak alınan "Zihnin geometrik alışkanlıkları" bağlamında ise öğrencilerin düşünme biçimlerinin çeşitlendiği, dörtgenler arasında ilişkilere odaklandıkları ve genelleme yapabildikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Geometri, dörtgenler, öğretim deneyi

Kaynakça

Cobb, P., Wood, T., & Yackel, E. (1990). Chapter 9: Classrooms as learning environments for teachers and researchers. *Journal for Research in Mathematics Education. Monograph*, *4*, 125-210.

Cobb, P. (2000). Conducting teaching experiment in collaboration with teachers.In A. E. Kelly and R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of Research Design in Mathematics and Science Education* (pp.307-333). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

De Villiers, M. (1994). The role and function of a hierarchical classification of quadrilaterals. *For the Learning of Mathematics*, *14* (1), 11-18.

De Villiers, M. (1998). To teach definitions in geometry or to teach to define? In A. Olivier, & K. Newstead (Eds.). *Proceedings of the 22nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (vol. 2, pp. 248–255). Stellenbosch: RSA.

Driscoll,M., DiMatteo, R.W., Nikula, J., & Egan, M. (2007). *Fostering geometric thinking. A guide for teachers, grades 5-10*. Portsmouth:Heinemann.

Fujita, T. & Jones, K. (2007). Learners' understanding of the definitions and hierarchical classification of quadrilaterals: Towards a theoretical framing. *Research in Mathematics Education*, 9 (1&2), 3-20.

Öztoprakçı, S. & Çakıroğlu, E. (2013). Dörtgenler. I.O.Zembat, M.F.Özmantar, E.Bingölbali, H.Şandır, A.Delice (Eds.). *Tanımları ve Tarihsel Gelişimleriyle Matematiksel Kavramlar* içinde (s.249-272). Ankara: Pegem Akademi.

Usiskin, Z. & Griffin, J. (2008). *The Classification of Quadrilaterals: A Study of Definition*. Charlotte: Information Age Publishing.

(11271) Matematik Eğitiminde Geogebra Yazılımı İle Geliştirilen Öğrenme Etkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

BERNA EKEKE **AYTEN ERDURAN**

Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik öğrenme sürecinde etkinlik ve teknoloji kullanımı günümüzde tartışılan konular arasındadır. Etkinliğin tasarımı, kullanımı ve istenen özellikleri hakkında bir nebze de olsa literatür mevcut olmasına karşın bilgisayar yazılımı kullanarak istenen özellikte bir matematiksel etkinlik oluşturma ile ilgili çalışmalar çok azdır (Berger, 2011). Matematiksel etkinlikler, öğrencilerin öğretim sürecine etkin şekilde katılımını, matematiğin temel kavramları üzerinde düşünmelerini ve genelleme yapmalarını sağlayarak, matematiksel çıkarımlarına imkân verir (Henningsen ve Stein, 1997). Amerika'da 1990-1995 yılları arasında yapılan Quasar (Quantitative understanding: Amplifying Student Achievement and Reasoning) adlı ulusal projeyi araştıran Stein ve Smith (1998) etkinliği dört bilişsel seviyeye ayırmıştır. 1. Alt düzey beceriler (ezber), 2. Alt düzey beceriler (bağımsız işlemler), 3. Üst düzey beceriler (bağlantılı işlemler), 4. Üst düzey beceriler (matematik çözme) şeklinde sınıflandırmış ve böylece etkinlik kavramını daha net ortaya koymuştur. Çalışmamızın kuramsal çerçevesini özellikle bu sınıflandırmada üst düzey beceriler olan bağlantılı işlemler ve matematik çözme basamakları oluşturmaktadır. Bağlantılı işlemlere yönelik yapılan etkinliklerde öğrencilerin ilgilerini matematiksel kavramların ve fikirlerin daha derinden anlaşılmasını geliştirmek amacıyla işlemlerin kullanılmasına odaklayan etkinliklerdir. Matematik çözme etkinlikleri ise karmaşık ve algoritmik olmayan fikirleri gerektirir. Bu etkinliklerde öğrencilerin ilgili bilgilere ve deneyimlere ulaşmaları ve ayrıca ulaştıkları bilgileri uygun yerlerde kullanmaları istenmektedir. Ayrıca Berger (2011) de araştırmasında Stein ve Smith (1998) in etkinlik sınıflandırmasından faydalanarak bir etkinlikte teknoloji kullanımının, üst düzey düşünme faaliyetlerinin tasarımını desteklediğini belirtmiştir. Bu nedenle araştırmada üst düzey beceriler hedeflenmiş ve dinamik geometri yazılımlarından biri olan GeoGebra'dan faydalanılmıştır. Çünkü GeoGebra yazılımı herkese açık, ücretsiz ve Türkçe dil seçeneği olan bir yazılımdır. GeoGebra yazılımının; matematik eğitimindeki potansiyelini ve kabiliyetlerini ortaya koyarak okul müfredatında geometri ve cebir arasındaki ilişkiyi kurmakta önemli bir değer olarak ortaya çıktığı söylenebilir (Hohenwarter & Jones, 2007). Günümüzde öğretmenlerden teknolojileri öğrenme ortamlarına entegre edebilmeleri beklenmektedir. Bu entegrasyonda öğretmenlerin farklı bilgilerini bütünleştirmeleri ve uygulamaya dönüştürebilmeleri önemlidir. Stein ve Smith (1998) çalışmalarında öğretmenlerin tek başına bilgi sahibi olmalarının yetmediğini, bilgiyi kullanma ve yapmış oldukları uygulamalar üzerinde düşünmelerinin de en az bunun kadar gerekli olduğunu ve öğretmenlerin etkinlikleri meslektaşları ile tartışmalarının büyük önem taşıdığını ortaya koymuşlardır. Bu nedenle geliştirilen teknoloji destekli öğrenme etkinliklerinin öğretmen görüşleri ile yorumlanmasının, etkinliklere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede araştırmanın amacı, matematik eğitiminde GeoGebra yazılımı ile geliştirilen öğrenme etkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel desende özel durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Bu yöntemde ortam, birey veya süreçler bütün olarak değerlendirilmekte ve süreçteki roller ve ilişkiler üzerine odaklanılmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2005). Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Buradaki ölçütler öğretmenlerin üniversite eğitimleri sırasında veya ilgili çalıştay ve hizmet içi eğitimlerde GeoGebra hakkında eğitim almış olması ve sınıflarında teknolojik alt yapısı olmasıdır. Bu ölçütlere uyan, çeşitli devlet okullarında matematik öğretmenliği yapan 5 öğretmenle birlikte araştırmacıların oluşturdukları etkinlikler incelenmiştir. Etkinlikler hazırlanmadan önce 9. sınıf öğretim programı ayrıntılı incelenmiş ve etkinlikler fonksiyon konusunun alt kazanımı olan fonksiyon grafikleri ile ilgili kazanımları göz önüne alınarak hazırlanılmasına karar verilmiştir. Belirlenen kazanımlara uygun öğrenme etkinlikleri Stein ve Smith (1998) in üst düzey becerilerine yönelik hazırladıkları sınıflandırmaya göre geliştirilmiştir. Etkinlikleri geliştirme sürecinde konu ile ilgili uzman 3 öğretim üyesine etkinlikler sunulmuş ve Stein ve Smith(1998) in sınıflandırmasına uygunluğu belirlenmiştir. Gerekli eleştiri ve öneriler çerçevesinde etkinliklerin son şekline karar verilmiştir. Bu çalışmada belirlenen etkinliklerden iki etkinliğe yer verilecektir. Bu etkinliklerden biri bağlantılı işlemler diğeri de matematik çözme etkinliğidir. Çalışmada 5 öğretmenin hazırlanan etkinliklerin öğrencilere ve öğretim programına uygunluğu, sınıf içerisinde uygulanabilirliği, öğrencilerin konuların öğrenmelerinde faydalı olup olamayacağı hakkında düşüncelerinin ve öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretime yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması için odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmesi araştırmacılar tarafından hazırlanan, esnek sorulardan oluşan odak grup görüşmesi formu ile yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi türlerinden konuşma analizi yöntemi kullanılmıştır. Wolcott (1990), bireylerden doğrudan alıntılara yer vererek ve bunlardan yola çıkarak sonuçları açıklamanın geçerlik için önemli olduğunu vurgulamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma halen analiz aşamasındadır. Elde edilen veriler çerçevesinde matematik çözme etkinliğinin sınıf içi uygulanmasında yaşanılacak zorluklar ön plana çıkmıştır. Bu zorluklardan biri etkinlikte öğrenci rolünün çok fazla olduğu düşüncesidir. Bu rolün azaltılması teknolojinin daha etkin kullanımı ile mümkün olabileceği öğretmenler tarafından önerilmiştir. Diğer bir sonuç da matematik çözme etkinliğinin rehberlik adımlarının daha ayrıntılaştırılması gerektiğidir. Bu

çerçevede matematik çözme etkinliklerinin öğretmenler için de zor geldiği ve bu tür etkinlikleri iki öğretmenin tercih

etmeyeceği belirlenmiştir. Çalışmaya katılan diğer üç öğretmenin aynı görüşte olmadığı ve öğrenme etkinliğinin düzenlenerek kullanılabilir hale getirilebileceğini ifade etmişlerdir. Bağlantılı işlemlere yönelik hazırlanan öğrenme etkinliği öğretmenlerin sınıf içi kullanımına daha uygun olduğu öğretmen görüşleri ile tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Etkinlik, Dinamik Geometri Yazılımı, Öğretmen Görüşleri, GeoGebra, Fonksiyon

Kaynakça

Berger, M. (2011). A framework for examining characteristics of computer-based mathematical tasks. African Journal of Research in Mathematics, Science and Techonolgy Education, 15(2), 111-123.

Henningsen, M., & Stein, M. K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. Journal for Research in Mathematics Education, 524-549.

Hohenwarter, M., & Jones, K. (2007). BSRLM Geometry Working Group: ways of linking geometry and algebra, the case of Geogebra. Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics, 27(3), 126-131.

Smith, M. S. & Stein, M. K. (1998). Selecting and creating mathematical tasks: from research to practice. National Council of Teachers of Mathematics, 3(5), 344 350.

Şimsek, H., ve Yıldırım, A. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (5. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wolcott, H. F. (1990). On seeking-and rejecting-validity in qualitative research. E. W. Eisner, & A. Peshkin içinde, Qualititative Inquiry in Education The Coutinuing Debate (s. 121-152). New York: Teachers Collage Press.

(11272) Gerçekçi Matematik Eğitimi Yaklaşımının Tam Sayılarla Toplama ve Çıkarma Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi

ESRA TAŞ — *MEB(Mustafa Şener Ortaokulu)*
CENGİZ ÇİNAR — *Gazi Üniversitesi*
NURİ CAN AKSOY — *Hasan Kalyoncu Üniversitesi*

Problem Durumu

Matematik, bir düşünce şekli ve evrensel bir dil olup, yeni dünya düzeninde toplum, bilim, teknoloji ve birey için olmazsa olmaz bir alandır (Akkaya, 2010). Önemi evrensel çapta kabul edilmiş olmasına karşın matematik genel olarak zor ve anlaşılması güç bir alan olarak değerlendirilmektedir (Umay, 1996). Matematik alanının zor olarak değerlendirilmesinin ve bu alana karşı korku beslenmesinin altında yatan temel sebeplerden biri matematiksel ifadelerin soyut kavramlardan ibaret olmasıdır. Bu duruma göre matematik öğretim ve öğrenimi gerçekleştiği esnada soyut kavramlar olabildiğince somut hale getirilip öğrencilere aktarılmalıdır. İlköğretim düzeyindeki öğrenciler, bilgilerin somutlaştırılarak kendilerine aktarıldığı bir öğretim biçimiyle daha etkili bir öğrenme yoluna giderler. Yeni matematik öğretim programı, bilgilerin somutlaştırılıp öğrencinin şahsı tarafından keşfederek ve anlayarak öğrenmesini hedeflemektedir (Bulut, 2005).

Genel olarak eğitim ve matematik alanındaki problemleri çözüme kavuşturmak ve yenilikçi eğitim olanaklarını bireylerin tamamına aktarabilmeyi hedef edinme hususunda birçok ülkede değişim ve yeniliklere gereksinim duyulmaktadır (Ersoy, 2003). Duyulan bu gereksinimlerden yola çıkılarak matematik dersinin somutlaştırılmasında, öğrencilerin aktif olarak rol aldığı ve matematik üzerinde etkili olduğu görülen bazı kuramlar vardır. Bu kuramların başında yapılandırmacılık gibi kuramsal gelişimi eski, uygulamaları yeni olanlar olduğu gibi Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME) gibi hem kuramsal gelişimi ve hem de uygulamaları yeni olan iki kuram dikkati çekmektedir. Bu öğrenme kuramlarıyla birlikte bireyin nasıl öğrendiği, çeşitli iç ve dış faktörlerin öğrenme düzeyini nasıl etkilediği, öğrenme kalitesinin nasıl yükseltilebileceği gibi konular eğitim-öğretim alanının başlıca araştırma konuları haline gelmiştir (Altun, 2010).

GME, her ne kadar öğretim programında açıkça belirtilmese de yapılandırmacı yaklaşıma dayalı geliştirilen MEB yeni matematik programına uygunluğu ve program geliştirme çalışmalarına yapacağı katkı açısından önem arz etmektedir.

GME Hollandalı eğitimci ve matematikçi olan Freudenthal'in kurucusu olduğu Freudenthal Enstitüsünce matematik eğitimi için meydana getirilen bir teoridir. GME kişilerin, gündelik hayatta karşılarına çıkabilecek problemleri anlamlandırarak kendilerine özgü bir matematiksel düzenleme yapmalarını sağlamak amacıyla ortaya çıkmıştır (Akyüz, 2010). Eğitimde gerçekleştirilen reformun amacına ulaşabilmesi için matematiksel problemler sınıf ortamına etkili biçimde aktarılabilmeli ve öğrenciler GME hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Öğrenciler GME' ye dayalı öğrenme etkinlikleri içinde yer alarak matematik öğrenmeyi öğrenmelidir (Ünal, 2008).

Bu araştırmanın amacı, ülkemizde fazla kullanılmayan bir kuram olan GME yaklaşımının, matematik öğretimine sağladığı katkıya açıklık getirmek ve GME destekli öğretim yaklaşımının tam sayılarla toplama ve çıkarma konularının öğretiminde öğrenci başarısına etkisini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada (1)Gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile mevcut programda benimsenen öğretim yönteminin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesindeki tam sayılarla toplama ve çıkarma başarı testi puan ortalamaları (ön test puanları) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? (2)Gerçekçi Matematik eğitimi yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile mevcut programda benimsenen öğretim yönteminin devam ettirildiği kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama sonrasındaki tam sayılarla toplama ve çıkarma başarı testi puan ortalamaları (son test puanları) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? (3)Gerçekçi Matematik eğitimi yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki başarı puanları (ön test) ve uygulama sonrasındaki başarı puanları (son test) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? (4) Mevcut programda benimsenen öğretim yönteminin devam ettirildiği kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki başarı puanları (ön test) ve uygulama sonrasındaki başarı puanları (son test) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? sorularına cevap aranmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma 2016-2017 öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ortaokulun 6.sınıfında öğrenim gören 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iki grup oluşturulmuştur ve gruplardan birinde 20 öğrenci ile gerçekçi matematik eğitimi destekli öğretim yöntemi prensiplerine göre hazırlanan bir öğretim ortamında diğer grupta ise 20 öğrenci ile mevcut programda belirlenen öğretim yöntemi (yapılandırmacı, etkinliğe dayalı, kavramsal yaklaşım) prensiplerine göre düzenlenen bir öğretim ortamında uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılacak sınıfların tespitinde okul idarecilerinden ve şube öğretmenlerinden alınan bilgiler ışığında başarı notlarına ve sosyokültürel yapılarına göre birbirine denk iki şube belirlenmiştir. Araştırmanın modeli statik grup ön test-son test araştırma modelidir.Statik grup ön test-son test gruplu modelde, öntest - sontest denkleştirilmemiş gruplu desen olarak da bilinen bu desende deneklerin uygulama öncesinde bağımlı değişkene ait ölçümleri elde edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Kardeniz ve Demirel, 2010). Bu araştırmada nicel veri toplama aracı olarak öğrencilerin tam sayılarla toplama ve çıkarma konularına yönelik akademik başarılarını ölçmek

amacıyla "Tam Sayılarla Toplama ve Çıkarma Başarı Testi" kullanılmıştır. Başarı testi araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. 20 sorudan oluşan başarı testinin pilot uygulaması aynı ortaokulda öğrenim gören toplam 100 kişilik 7. sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Başarı testi her iki gruba da uygulama öncesinde ve sonrasında (ön test- son test) olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Veri toplama ve analiz sürecinin sonunda öğrencilerin ön test ve son test puanları kıyaslanarak GME ile yapılan öğretimin başarı üzerindeki etkisi belirlenecektir. Araştırma sürmekte olduğu için bulgular elde edilmeye ve verilerin analizine devam edilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada matematiği günlük hayattan ayırmadan öğrencilere sevdiren, öğrencilerin matematiksel düşünme yeteneklerini ortaya çıkarmaya yarayan GME yaklaşımı detaylı bir şekilde ele alınacaktır ve araştırma sonucunda GME ile gerçekleştirilen öğretimin 6.sınıflarda tam sayılarla toplama ve çıkarma öğretiminde öğrenci başarısı üzerindeki etkisi hakkında bilgi edinilecektir. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde GME ile gerçekleştirilen öğretimin mevcut programda belirlenen öğretimden daha etkili olduğu görülmüştür. Yapılacak bu çalışma ile GME yaklaşımı ile gerçekleştirilecek öğretimin öğrenci başarısına etkisinin olup olmadığı irdelenecektir. Bu bağlamda yapılacak bu araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sürmekte olduğu için bulgular elde edilmeye ve analizine devam edilmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçlara bulguların analizi bittikten sonra tam metinde yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Gerçekçi matematik eğitimi, tam sayılarla toplama, tam sayılarla çıkarma

Kaynakça

Akkaya, R. (2010). *Olasılık ve istatistik öğrenme alanındaki kavramların gerçekçi matematik eğitimi ve yapılandırmacı kurama göre bilgi oluşturma sürecinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Akyüz, M.C. (2010). *Gerçekçi matematik eğitimi (RME) yönteminin ortaöğretim 12. sınıf matematik (integral ünitesi) öğretiminde öğrenci başarısına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.

Altun, M. (2010). *İlköğretim ikinci kademede (6, 7 ve 8. Sınıflarda) matematik öğretimi.* (7.Basım). İstanbul: Alfa.

Bulut, S. (2005). *MEB ilköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu, 6-8. Sınıflar.* Ankara: MEB.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Kardeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Ersoy, Y. (2003). *Matematik okuryazarlığı-II: hedefler, geliştirilecek yetiler ve beceriler.* http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=65:matematik-okur-yazarligi-iihedefler-gelistirilecek-yetiler-ve-beceriler&catid=8:matematik-kosesi-makaleleri&Itemid=172 sayfasından erişilmiştir.

Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. XII*, 145-149.

Ünal, Z. (2008). *Gerçekçi matematik eğitiminin ilköğretim 7.sınıf öğrencilerinin başarılarına ve matematiğe karşı tutumlarına etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

(11274) Determining Skill Levels of 8th Grade Students in the Generalization Process: An Analytical Framework

GÖZDE AYBER **DİLEK TANIŞLI**

Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Although the concept of "algebraic thinking" is considered as a concept related to algebra, it is seen that it has a different and wider meaning than the algebra, and also there are many definitions that emphasize their different aspects. It can be said that algebraic thinking is a way of thinking which is a subset of mathematical thinking and has many basic skills. Reasoning, representation, functional thinking, generalization are some of these skills. Generalization is one of the prominent in terms of have a central role in mathematics. While generalization from the viewpoint of algebraic thinking and mathematical thinking is defined by Mason (1996) as the heart of mathematics, Kaput (2008) defines the heart of algebraic thinking as a complex process of symbolization serving the purpose of generalization. Polya (1957) refers to generalization as the center of mathematical activities and as a basis for the development of mathematical knowledge.

The importance of generalization is emphasized as one of the basic skills envisaged to be given to students in mathematics curriculums renewed in Turkey in 2006 and 2013, moreover the necessity of the generalization process is given as a solution when the students are trying to improve their problem solving skills. In addition, one of the indicators that should be taken into consideration in order to bring reasoning skills to the students in the curriculum is stated as "making logical generalization and inference" (MEB, 2013). Additionally, in the NCTM (2000) and CCSSM (2010) standards; it is underlined that generalization situations which allow to develop different strategies for expressing generalization, to generate different calculation strategies, to relate to other concepts similar to existing generalization, and to do inverse operation to discover number properties are important in the context of algebraic thinking.

Briefly, generalization is a cognitive function fundamentally required in the thinking process. (Dumitraşcu, 2015). It also has a critical role in teaching and learning (Kaput, Carraher & Blanton, 2008). In the mathematics teaching and learning process, students need high-level thinking that emphasizes generalization. Otherwise, learning difficulties are inevitable. For instance, in some studies it has been determined that students have difficulty with formulating and writing mathematical thinking in the generalization process (Kaput & Blanton, 2000), expressing simple relationships in algebraic notation (Bishop, 1997), generalizing arithmetic (Haldar, 2014), and generalizing patterns (Akkan & Çakıroğlu, 2012; Özdemir, Dikici & Kültür, 2015). For all these reasons, generalization has been identified as the critical point of this research which is focused on algebraic thinking. Therefore, how students express generalizations in the generalization process and whether they use representations to express generalizations is seen as an important problem for research. With this research, it is aimed to determine the skill levels in the generalization process of the eighth grade students with the analytical framework that is created in the perspective of algebraic thinking.

Araştırma Yöntemi

In this study, qualitative research method was chosen to collect, analyze and interpret data since students' thinking and reasoning processes in the generalization process are prioritized. Criterion sampling method which is one of the purposive sampling methods was used for determining the participants in this research. The criteria mentioned here can be determined by the researcher. In this context, one of the criteria is that the class level is eighth grade. For the reason that the students who were acquainted with the learning areas in the subcomponents of the analytical framework will be convenient, the grade level is determined as the eighth grade. The other criterion is that students must have three different achievement levels. Accordingly, the participants of the study were eight students who were studying in the 8th grade of a private teaching institution in Eskişehir in the school year of 2016-2017.

For data collection, clinical interview technique -a type of interview technique that is often used in mathematics education- was used. Correspondingly the data were collected with clinical interview tasks. First seventeen problems were selected within the generalization perspective, then the number of problems was reduced to nine by identifying appropriate problems after the expert opinion was received and the pilot study was implemented. The interviews were recorded and the obtained data was analyzed qualitatively. Accordingly, the skill levels of the students' generalization process were examined by taking into account the two fundamental dimensions of the analytic framework adopted as part of the research.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

According to the existing results of the ongoing study process; 8th grade students are able to analyze numerical expressions and equations in the generalization process, however they can neither synthesize the common features that have been achieved nor express the common features that are determined within general representation. While they are able to generalize a certain part of the generalization tasks, they are unable to obtain a general rule that they can use to solve other problems related to the result of the tasks. Another result obtained from the research shows that, students are tend to use the familiar strategies rather than developing different strategies when expressing generalizations. Moreover, they fail to

establish links between new concepts to generalizations they achieve. Another problem that they are not able to use inverse operation in the process of exploring the number system properties. Additionally, the findings of the research show that students can not comprehend what the concept of the variable is, thus they are not able to generalize using the variable in the generalization process. It also has been determined that the students are capable of performing operation, however they have difficulty with generalization tasks related to daily life problems.

Anahtar Kelimeler: Mathematics Education, Elementary Education, Algebraic Thinking, Generalization

Kaynakça

Akkan, Y. & Çakıroğlu, Ü. (2012). Doğrusal ve ikinci dereceden örüntüleri genelleştirme stratejileri: 6-8. sınıf öğrencilerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, *37*(165).

Bishop, J. W. (1997). *Middle school students' understanding of mathematical patterns and their symbolic representations.*

Common Core State Standards Initiative. (2010). Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM). Washington, DC.

Dumitraşcu, G. G. (2015). *Generalization: Developing mathematical practices in elementary school.* (Doctoral dissertation, University of Arizona, Arizona).

Haldar, L. C. (2014). *Students' Understandings of Arithmetic Generalizations* (Doctoral dissertation, University of California, Berkeley).

Kaput, J. J. (2008). What is algebra? What is algebraic reasoning? In Kaput, J. J., Carraher, D. W., & Blanton, M. L. (Eds.), *Algebra in the Early Grades* (pp. 5–17). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Kaput, J. J., & Blanton, M. L. (2000). Algebraic Reasoning in the Context of Elementary Mathematics: Making It Implementable on a Massive Scale.

Kaput, J. J., Carraher, D. W., & Blanton, M. L. (Eds.). (2008). *Algebra in the early grades*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Mason, J. (1996). Expressing generality and roots of algebra. *Approaches to Algebra* (pp. 65-86). Springer Netherlands.

MEB. (2013). *Ortaokul matematik dersi (5-6-7-8. Sınıflar) öğretim programı. TTKB*. Ankara: MEB Yayınları.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.

Özdemir, E., Dikici, R., & Kültür, M. N. (2015). Öğrencilerin örüntüleri genelleme süreçleri: 7. sınıf örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *23*(2), 523-548.

Polya, G. (1957). *How to solve it: a new mathematical method.*

(11323) Öğretmenlerin Çok Çözümlü Problemler ile İmtihanı: Kullanılan Stratejiler ve Problem Kurma Deneyimleri

TUĞBA YULET YILMAZ — *Hacı Nezire Sarıkamış Ortaokulu*
NİLÜFER KÖSE — *Anadolu Üniverstesi*

Problem Durumu

Bireylerin günlük hayatta karşılarına çıkan problemleri çözme deneyimlerinde, en etkili çözümü bulabilmeleri için, problemi derinlemesine incelemeleri, sorgulamaları, muhakeme yapmaları, problem durumuyla ilgili olan bileşenleri ilişkilendirmeleri, farklı çözüm arayışlarına girerek keşifler yapmaları, buldukları farklı çözümleri değerlendirmeleri gerekmektedir.

Özellikle problem çözme sürecinin bireydeki yansımalarından dolayı matematiksel düşünmenin gelişiminde problemler ve problem çözme süreci kadar, bu süreçte seçilecek olan problemlerin doğası da oldukça önemlidir. Çünkü matematiksel düşünme matematiksel kavramları ezberlemekten, matematiksel formülleri işlemlere uygulamaktan çok daha fazlasıdır. Bilginin yapılandırılmasını, araştırma, inceleme, keşfetme, gerekçelendirme yapılmasını gerektirmektedir. Bu sebeple çözümü kolaylıkla tahmin edilebilen, tek düze, ilgi çekici olmayan problemler yerine bireylerin entelektüel ufuklarını zorlayan, ilerlemelerine katkı sunan, onları farklı fikirleri araştırmaya cesaretlendiren, çeşitli problem çözme stratejilerini uygulayabilme imkânı tanıyan problemler seçilmelidir. Bu problem türlerinden biri de çok çözümlü problemlerdir.

Çok çözümlü problemler birbirinden farklı yöntemleri kullanarak aynı sonuca ulaşma imkânı veren problemlerdir. Problem çözücünün zihinsel olarak aktif olması gereken problem çözme sürecinde sadece bir takım aritmetiksel işlemler gerektiren, ya da formüllerin direkt uygulanmasıyla çözülebilen, çoğu zaman birden fazla çözüme imkân tanımayan problemler çözücünün bu süreçte nasıl yaklaşımlar sergilediğini göstermesi bakımından yetersiz kalmaktadır. Birey birden fazla çözüm yapabileceği bir problemle karşılaştığında, problemi derinlemesine inceleme, farklı çözümler keşfetmeye çalışma, varsayımlarda bulunma ve bunları kanıtlamak için uğraşma gibi üst düzey zihinsel işlemler yapma, çeşitli olasılıklar aracılığıyla kendi bilgilerini oluşturma ve kendi değerlendirmelerini yapma olanağı elde edebilir.

Çoktan seçmeli sınavlar barındıran eğitim sistemlerinde bir probleme birden fazla çözüm yapmaya gerek duyulmadığı için öğrenciler ve öğretmenler böyle bir alışkanlık ve farkındalığa sahip değildirler. Öğretmenin yaptığı çözüme benzer bir çözüm yolu ile tek bir doğru yanıt verme alışkanlığı çok boyutlu düşünebilme ve bununla ilgili olarak da yaratıcı düşünebilmeyi engelleyebilir. Ancak öğretmen bir problemin çoklu çözüm yollarının olabileceğini ve bunu araştırmanın önemini fark eder ve öğrencilerine model olursa öğrencilerin de aynı alışkanlığı kazanma olasılığı yüksek olacaktır. Çok çözümlü problemler, çözücüye neyi niçin yaptığının bilincinde olma, eylemlerini sorgulama, yaratıcı yeteneklerini ortaya koyarak, kavramları ilişkilendirerek çözüm üretme ve yaptığı her bir çözümde matematiksel düşünme etkinliklerini uygulama fırsatı vermektedir. Türkiye'de matematik dersi öğretim programlarında problem çözmenin, problem kurmanın, problem çözerken farklı stratejileri kullanmanın öneminin vurgulanmasına karşın uluslararası sınavlarda alınan sonuçlar (TIMSS ve PISA sınavları gibi) öğrencilerin problem çözme becerisi bakımından eksik olduklarını düşündürmektedir. Bu durumun reçetesi ise öğretmenlerdedir. Öğretmenlerin çok çözümlü problemleri öğretim sürecinde etkili bir biçimde kullanmalarının öğrencilerin matematiksel düşünmelerini geliştireceği düşüncesi bu araştırmanın çıkış noktasıdır. Bu doğrultuda bu araştırmada öğretmenlerin çok çözümlü bir problemde kullandıkları farklı çözüm stratejilerinin belirlenmesi ve çok çözümlü problem kurma becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada öğretmenlerin çok çözümlü bir problemi çözerken ürettikleri farklı stratejiler ve çok çözümlü problemleri kurma becerileri ile ilgilenildiğinden, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasında nitel araştırma yönteminin uygun olduğu düşünülmüştür.

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların çok çözümlü problemlerde kullanmaları gereken bilgi yapılarına sahip olmaları ölçüt olarak belirlenmiş ve zengin veri elde edebilmek için bir devlet üniversitesinin Matematik Eğitimi programında doktora yapan 4 ortaokul matematik öğretmeni katılımcı olarak seçilmiştir. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak açık uçlu çok çözümlü problemler kullanılmıştır. Ayrıca araştırmayı desteklemesi amacıyla nitel verilerin toplanmasında görüşme tekniğinin bir çeşidi olan klinik görüşme kullanılmıştır. Klinik görüşmelerden önce, araştırmanın amacına uygun bir şekilde görüşme soruları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmış, düşünme süreçlerini açıklanabilmeleri için tartışmaya ve diyaloga olanak verilerek, seçilen görevler üzerinde öğretmenlerin özgürce düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanınmıştır. Görüşmelerde öğretmenlerin stratejileri üzerine sorular sorulmuş, düşüncelerini detaylı olarak açıklamaları istenmiştir

Bu araştırmada toplanan verilerin analizi, çok çözümlü problemlerden elde edilen verilerin analizi ve klinik görüşmelerden elde edilen verilerin analizi olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çok çözümlü problemlere ilişkin yapılabilecek tüm çözüm stratejileri belirlenerek problemlerin uzman çözüm alanları oluşturulmuştur. Ardından belirlenen çözüm stratejileri, farklı temsil, farklı özellik (kullanılan teorem, tanım ya da yardımcı yapı gibi) ya da matematiğin farklı

branşlarına dayalı olarak gruplandırılmıştır. Öğretmenlerin her bir probleme ait çözüm stratejileri iki alan uzmanı tarafından incelenmiş ve uzman çözüm alanlarındaki farklı gruplar altında kodlanmıştır. Araştırmada bulgular bölümünde verilerin kodlaması ve görsel hale getirilmesi aşamasında oluşturulan gruplar doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmış ve karşılaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çok çözümlü problemlerde çözücü probleme doğru yanıt vermenin ötesinde farklı çözüm yolları arayışına girerek farklı matematiksel bilgilerini kullanma, farklı temsillerden yararlanma matematiğin farklı alanları arasında ilişki kurma olanağı elde eder. Öğretmenlerin çok çözümlü problemlerde kullandıkları farklı çözüm stratejilerinin belirlenmesinin ve çok çözümlü problemleri kurma becerilerinin değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada ortaya çıkan ilk önemli sonuç öğretmenlerin sorulara doğru yanıt verdikleri ancak problemlere farklı ve çok sayıda çözüm yolu üretememeleridir. Öğretmenlerin, çok çözümlü problemlerin bireysel çözümlerinde kullandıkları stratejilerin sınırlı kalması daha önceki öğrenim ve öğretim yaşantılarında çok çözümlü problemlerle karşılaşmadıklarını ya da problemlere birden çok çözüm yapma gereksinimi duymadıklarını düşündürmektedir. Öğrencilerin problemlere birden fazla çözüm yapabilme becerisi ve alışkanlığı kazanmalarında, derslerinde bu uygulamalara yer veren öğretmenlerin çok büyük bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu sebeple öğretim programlarında çok çözümlü problemlere yer verilmeli, çok çözüm içeren problemlere yönelik kaynaklar hazırlanmalı, öğretmenlere öğretim süreçlerinde çok çözümlü problemlerin önemi üzerine bilgilendirici hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, Çok çözümlü problemler, Çok çözümlü problem kurma, Stratejiler

Kaynakça

Leikin, R. (2009). Exploring mathematical creativity using multiple solution tasks.R. Leikin, A. Berman ve B. Koichu (Ed.). *Creavity in mathematics and the education of gifted students* içinde (s.129-145). Rotterdam: Sense Publishers.

Leikin, R. (2010). Learning through teaching through the lens of multiple solution tasks. R. Leikin ve R. Zazkis (Ed.). *Learning Through Teaching Mathematics* içinde (s. 69-85). London: Springer.

Leikin, R., ve Levav-Waynberg, A. (2007). Exploring mathematics teacher knowledge to explain the gap between theory-based recommendations and school practice in the use of connecting tasks. *Educational Studies in Mathematics*, *66*, 349–371.

Levav-Waynberg, A. ve Leikin, R. (2009). Multiple solutions for a problem: A tool for evaluation of mathematical thinking in geometry. http://ife.enslyon. fr/publications/edition-electronique/cerme6/wg5-11-levav-leikin.pdf adresinden 12.08.2013 tarihinde edinilmiştir.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Sözkesen Matbaacılık.

Yılmaz, T. Y. & Köse, N. Y. (2015). Öğrencilerin çok çözümlü problemler ile imtihanı: Çözümlerde kullanılan stratejilerin belirlenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education,* 3(3), 78-101. http://dx.doi.org/10.14689/issn.21482624.1.3c3s4m [Online] www.enadonline.com

(11356) 7. Sınıf Matematik Dersinde Robotik Uygulaması

BEHİYE DİNÇER KUCUŞ — *MEB*

BERNA CANTÜRK GÜNHAN — *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Problem Durumu

Gerek Matematik, gerekse diğer disiplinlerde bilgi artışı öylesine bir hal almıştır ki küresel bilgi her beş yılda ikiye katlanırken, 2020 yılında bu artışın 72 günde bir olacağı tahmin edilmektedir (Kesim, 2002). Bilgi artışında yaşanan bu hız ve paralelinde teknolojide yaşanan gelişmeler eğitim uygulamaları ile ilgili yeni arayışları da beraberinde getirmektedir. Bu amaçla problemleri çözmede işine yarayacak bilgiye ulaşabilen ve ulaştığı bu bilgiyi problem çözmenin sistematiği içerisinde kullanabilen bireyler yetiştirme amacı ile çeşitli eğitim modelleri, stratejileri, yöntem ve teknikleri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bütün bu gelişmeler Matematik eğitimini de etkilemekte ve geliştirilen bu genel pedagoji ile uyumlu, alanın kendi içerisinde özel yaklaşımların varlığı söz konusu olabilmektedir. (Öner, A. T. & Ertekin, E. 2016)

Günümüz koşulları teknolojinin gelişimine ayak uydurabilen, üreten, yenilikçi, sorgulayan bireyler yetiştirmeyi gerektirmektedir. Bu yetiştirme sürecinde eğitsel robotik uygulamaları Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM-STEM) disiplinlerdeki temel bilgi ve becerileri kazandırmak, geliştirmek ile bu disiplinler arasındaki bağlantıların kurulmasını kapsamaktadır. Ayrıca robotik eğitsel çalışmaları Üçgül'ün (2013) belirttiği gibi FeTeMM eğitimine destek olması amacıyla kullanılmaktadır. Birçok çalışma, robotların öğrencilerin FeTeMM (STEM) kavramına olan ilgisini ve öğrenmesini nasıl etkilediğini spesifik olarak incelemiştir. Yapılan araştırmalardaki bulgular, robotikle etkileşimin FeTeMM (STEM) kariyerlerinde yüksek derecede öğrenci ilgisini ve katılımını sağladığını göstermektedir (Nugent ve diğerleri 2010; Robinson 2005; Rogers and Portsmore 2004).

Robot matematiği, mühendislik, teknoloji ve matematiğin disiplinler arası entegrasyonu, öğrencilere bu farklı disiplinlerin birbirlerini nasıl gerekli kıldığı ve birbirlerini kolaylaştırdıklarını vurgular (Alfieri, L. Ve diğerleri,2015). Bir dizi eğitimci ve araştırmacı öğrencilerin matematiksel anlamlandırmasını pekiştirmede robotik derslerinin olası kullanımı vurgulamaktadır (Benitti 2012;Vollstedt et al. 2007). Robotik öğrencilerin problem çözme, problemlere pratik çözümler bulma, eleştirel düşünme, kendi yeteneklerinin farkına varma, yaparak yaşayarak öğrenme, teknolojiyi kullanma düzeylerinde artma ve teknoloji kullanmaya daha istekli olma gibi birçok beceriyi kazandıkları görülmüştür (Silik, 2016). Robotik aktivite sürecinde öğrenciler, hareketi kodlamada somut bağlamda matematiksel problemle karşılaşabilirler. Bu bağlam öğrencinin erkenden ve hızlıca anlamlandırma ve sezme kabiliyetini bir üst seviyeye çıkmasını sağlayacaktır. Matematiğin doğasına uygun problemlerle erken karşılaşıldığında, öğrenci robotik matematiği bağlamında hem deneyim hem de özgüven kazanabilir. Robotik-matematik, özellikle robotik üzerine odaklanan matematik öğretimini tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Bu tür öğretim ilk olarak matematik becerilerini zorluklara odaklı robotik için kullanmayı ve öğrencilerin bu becerileri geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Bu çalışmada eğitsel robotik ile matematiksel öğrenme ortamı oluşturmak amaçlanmıştır.

Öğrencilerin teknolojiye olan ilgilerinin ve meraklarının robotik yazılım eğitimiyle desteklenmesi, ardından verilecek etkinlikler ve görevler ile öğrencinin bu etkinlikleri gerçekleştirirken matematiksel düşünme, problem çözme, orantısal akıl yürütme, günlük yaşam ile ilişkilendirme, iş birliği içinde çalışma, kendini ifade edebilme gibi beklenen durumları ne derece yansıtabileceği incelenecektir. Sonuçları paylaşılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, nitel bir araştırma olup nitel araştırmanın derinlik kazanması, bilgi oluşturma süreçlerinin mercek altına alınması ve verilerin kendi bağlamında ayrıntılı olarak incelenebilmesi için araştırma yöntemi olarak durum çalışması seçilmiştir. Durum çalışması, bilimsel araştırmalarda çeşitli konuları anlamak için "ne", "nasıl" ve "niçin" sorularına cevap bulmak için kullanılan bir yöntemdir (Yin, 2003; Çepni 2012). Araştırmalarda durum çalışmaları, bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek; bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek; bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Gall, Borg ve Gall, 1996 akt. Büyüköztürk ve ark.2013). Bu çalışma Muğla ilinde bulunan bir devlet ortaokulunda 7. Sınıf matematik dersinde üç öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada öğrenci seçimi, amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Amaçlı örnekleme, zengin veri sağlayacağı düşünülen durumların, olayların açıklanması, yorumlanması ve detaylı incelenmesi amacıyla seçilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 107). Araştırma kapsamında öğrencilere öncelikle robotik eğitimi verilecektir. Öğrencilerin bu sayede kendilerinden beklenen görevleri gerçekleştirmeleri sürecinde ihtiyaç duyacakları yazılımı öğrenmeleri hedeflenmektedir. Ardından öğrencilerin idea robot ile etkinlikte verilen yönergeleri gerçekleştirmeleri istenecektir. Uygulama sürecinde de öğrencilere matematiksel problemler sorulacaktır. Buna bağlı olarak araştırmada öğrenciler ile klinik mülakatlar yapılacaktır. Çünkü klinik mülakat öğrencilerin düşüncelerindeki zenginliği keşfetmek ve bilişsel beceriyi değerlendirmek için matematik eğitimi alanında kullanılan esnek bir soru sorma yöntemidir (Karataş ve Güven, 2003). Elde edilen veriler çalışmasının amacına uygun olduğu düşünülen içerik analizi yöntemi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Robotik, ABD'de 35.000'i aşkın formal ve informal eğitim ortamında (FIRST 2013; REC 2013) öğretilmektedir ve bir takım eğitimciler ve araştırmacılar, öğrencilerin matematiksel anlayışını güçlendirmek için robotik derslerinin potansiyel kullanımını vurgulamıştır (Benitti 2012, Vollstedt ve ark. 2007). Bunu yapmak için popüler bir öncül, öğrencilerin somut ve bağlamsallaştırılmış bir kazanıma (Doppelt ve ark. 2008; Mubin ve diğerleri 2013) direkt uygulanabilir yararları nedeniyle, robotik matematiğini günlük yaşamla ilişkili olarak tanımaları daha olasıdır. Robotik bağlamında matematik öğretimine yönelik bu öğretim yaklaşımı yaygın olarak robot matematik olarak adlandırılır. Robot matematiğinin mühendislik, teknoloji ve matematiğin disiplinlerarası entegrasyonu, öğrencilerin bu farklı disiplinlerin birbirlerini nasıl gerekli kıldığını ve kolaylaştırdığını vurgular. Bu tür durumlar, matematiksel akıl yürütmeyi yalnızca sayısal ilişkileri anlamaktan ibaret görülen geleneksel matematik dersleriyle tezat oluşturur ve sadece bir bağlamda meydana geldiğini açıklar(Alfieri, L ve diğerleri,2015). Bu çalışma robot matematiği üzerine odaklanmış olsa da, böyle entegre etkinlik tabanlı öğretim yaklaşımları STEM (bilim, teknoloji, mühendislik ve mühendislik) için uygun olabilir. Matematik eğitimini daha geniş bir alana yayılabilir.

Yapılan çalışmada yedinci sınıf öğrencileriyle robotik uygulamasıyla matematiksel öğrenme ortamı oluşturulacaktır ve süreç içerisinde matematiksel problemler sorulacaktır. Bu süreçte öğrencilerin söylemleri incelenecektir. Öğrencilerle yapılan uygulama sürecinde verdikleri cevaplar sempozyumda tartışılacak ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar tarafından çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Robotik, Robot Matematiği, Teknoloji, Matematik Öğretimi.

Kaynakça

Alfieri, L., Higashi, R., Shoop, R., & Schunn, C. D. (2015). Case studies of a robot-based game to shape interests and hone proportional reasoning skills. International Journal of STEM Education, 2(1), 4.

Benitti FBV (2012) Exploring the educational potential of robotics in schools: a systematic review. Comput Educ 58(3):978–988

Çepni, S. (2012). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. (6. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Doppelt, Y, Mehalik, MM, Schunn, CD, Silk, E, & Krysinski, D. (2008). Engagement and achievements: a case study of design-based learning in a science context. Journal of Technology Education, 19(2), 21–38.

Nugent G, Barker B, Grandgenett N, Adamchuk VI (2010) Impact of robotics and geospatial technology interventions on youth STEM learning and attitudes. J Res Technol Educ 42(4):391–408

Robinson M (2005) Robotics-driven activities: can they improve middle school science learning. Bull Sci Technol Soc 25(1):73–84

Rogers C, Portsmore MD (2004) Bringing engineering to elementary school. Journal of STEM Education 5(3 &4):17–28

Silik, Y. (2016). Eğitsel robotik uygulamalarının fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Karedeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Üçgül, M. (2013). History and educational potential of Lego Mindstorms NXT. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2), 127-137.

Vollstedt, AM, Robinson, M, & Wang, E. (2007). Using robotics to enhance science, technology, engineering, and mathematics curricula. In Proceedings of American Society for Engineering Education Pacific Southwest annual conference, Honolulu: Hawaii

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. 5. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11359) Ondalık Kesirlerle Bölme İşleminde Hesap Makinesi Kullanımı

ÖZGÜR ŞEN

MEB

Problem Durumu

Öğrencilerin düzeylerine uygun gerekli matematik bilgi ve becerileri kazandırmak, bunların kullanıldığı yer ve durumları tanımlamak, uygulanabileceği ortamları hazırlamak matematik dersi öğretiminin amaçlarındandır. Böylece kişinin gerekli durumlarda bu birikimleri kullanmaları mümkün olacaktır (Altun, 2004). Öğretim programlarını en çok etkileyen güç ise teknolojidir. Örneğin, hesap makineleri sayısal ve sembolik hesaplamaların ne olduğuyla ilgi görüşlerimizi değiştirmiştir (Ersoy, 2005). Bu gerçekle; çocukların erken yaşlarda tanışmaları, iyi kullanabilmeleri, topluma uyum sağlamaları ve hatta hayatta kalabilmeleri bu teknolojileri iyi kullanmalarına bağlıdır (Olkun, Toluk, 2003). Bu bağlamda, literatüre baktığımızda hesap makinesi kullanımın avantaj ve dezavantajları konusunda pek çok araştırma yer almaktadır. Hesap makinesi doğru kullanıldığı takdirde öğrencilerin hesaplama becerisini zayıflatmadığı, tersine sayıları ve işlemleri anlamlı bir şekilde kullanmaları için öğrencilerin hafızalarında yer açmasını sağlamaktadır (Olkun, Toluk, 2003). Matematik dersi öğretim programına baktığımızda bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili şekilde kullanmayı desteklediği görülmektedir. Hesap makinesinin matematik öğretiminde kullanılması gereken önemli araçlardan biri olduğu belirtilmektedir. Öğrencilerin daha gerçekçi matematik problemleri üzerinde çalışabilmeleri, uzun işlemlerden kazanacakları zamanı akıl yürütmede ve yaratıcı düşünme için hesap makinesi ile değerlendirecekleri vurgulanmaktadır (MEB, 2013). Ayrıca hesap makinesinin matematik dersi öğretimi programlarını içerik ve yöntem olarak etkilediği, öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerini ve sorumluluklarını arttırdığı görülmüştür (Koca, 2012). Matematik dersinde öğrencilerin en fazla zorlandıkları ve hata yapmaya açık oldukları konulardan biri ondalık kesirlerle bölme işlemidir. Pek çok zorluğunun olmasının yanı sıra ondalık kesirleri anlayamamak sorunun merkezindedir (Helme, Stacey, 2000). Aslında ondalık kesirler, günlük hayatta sıkça karşılaştığımız ve yaygın olarak kullanılan matematiksel kavramlardan biridir (Moloney, Stacey, 1997). Ondalık kesirlerle yapılan işlemlerde bazı öğrencilerin zorlanmalarının nedeni olarak bu işlemlerin kurallarına bazı anlamların yüklenmesi olarak belirtilmiştir. Öğrenciler, doğal sayılarla çarpma ve bölme işlemlerinde "Çarpma büyültür, bölme küçültür." gibi düşüncelerin geliştirilmesi ondalık kesirlerle çarpma ve bölme işlemlerini anlamalarına engel olabilmektedir (MEB, 2009). Öğrencilerin zorlandıkları konuların üstesinden gelebilmeleri için teknolojik araçların kullanımdan yararlanmakta fayda vardır. Bu çalışma, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin ondalık kesirlerle bölme işlemlerinde yapmış oldukları hataları hesap makinesi kullanarak farkına varmalarını sağlamak, yaptıkları hataları ne derece düzelttiklerini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma, Ankara ilindeki bir ilköğretim okulundaki 2016-2017 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde sınıf mevcutları 30 ve 33 olan iki sınıf ile yürütülmüştür. Sınıfların seçimi 2016-2017 eğitim öğretim yılı birinci dönem matematik dersi yılsonu ortalamaları dikkate alınarak yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma verileri toplanmadan önce her iki sınıfa araştırmacı tarafından 2 şer saat 6. sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan ondalık gösterim konusu "Ondalık gösterimleri verilen sayılarla bölme işlemi yapar." kazanımına yönelik ders planı yapılarak ders işlenişi yapılmıştır. Bu ders işlenişlerinde elde edilen gözlemler, araştırma yapılan okulda görev alan öğretmelerin görüşleri ve ders kitabında yer alan işlenişler dikkate alınarak açık uçlu sorulardan oluşan 12 maddelik veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracındaki tüm maddelerin sonuçları, ondalık gösterim olarak ifade edilmektedir. Sorular tam sayıyı tam sayıya bölme, tam sayıyı ondalık kesre bölme, ondalık kesri tam sayıya bölme ve ondalık kesri ondalık kesre bölme işlemi kavramlarını içermektedir. Veri toplama aracının uygulanması aşamasında öğrencilerden önce verilen soruları kalem kâğıt kullanarak çözümü açık olarak yapmaları istenmiştir. Daha sonra hesap makinesi ile verilen işlemleri tekrar yapmaları amaçlanmıştır. En son öğrencilerin kendi işlemlerinin sonuçlarını ve hesap makinesi yardımıyla buldukları sonuçları karşılatılarak eğer farklı sonuçlar elde ettilerse nerede hata yaptıklarını açıklamaları istenmiştir.

Çalışmada öğrencilerin ondalık kesirlerle bölme işleminde yaptıkları hataların farkında olup olmadıkları daha sonra bu hataları hesap makinesi kullanarak nasıl düzelttikleri araştırıldığından araştırma sonuçları betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilecektir. Betimsel analiz yöntemi dört aşamalı bir yöntemdir. Betimsel analizde elde edilen veriler önce sistematik ve açık biçimde betimlenir. Daha sonra bu betimlemeler açıklanır, yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım, Şimşek, 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hesap makinesi kullanımı derslerin verimli şekilde işlenmesine katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin bir ders boyunca tüm sınıfla ilgilenmeleri zor olduğundan hesap makinesi kullanan öğrencilerin nerede hata yaptıklarını daha hızlı kavraması açısından olumlu olacaktır. Verilerin analiz süreci devam ettiğinden elde edilen bulgular belirli temalar altında düzenlenip tanımlandıktan sonra tartışılacaktır. Araştırma sonucunda, hesap makinesi kullanımının öğrencilerin ondalık kesirlerle bölme işlemi yaparken nerede hata yaptıklarını fark etmeleri ve düzeltmeleri açısından olumlu sonuçlar sağlaması beklenmektedir. Ayrıca hesap makinesi kullanımın öğrencilerin akademik başarılarına katkısının olumlu olması beklenmektedir. Çalışma

sırasında hesap makinesi kullanımında karşılaşılan güçlükler belirlenecektir. Bu zorluklar ile ilgili çözüm önerileri getirilmeye çalışılacaktır. Ayrıca çalışma sonuçları alan yazını dikkate alınarak tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ondalık kesirler, hesap makinesi

Kaynakça

Altun, M. (2004). Matematik Öğretimi. Bursa, Alfa Yayınları.

Ersoy, Y. (2005). Matematik Eğitimini Yenileme Yönünde İleri Hareketler-I: Teknoloji Destekli Matematik Öğretimi. The Turkish Online Journal of Educational Technology, 4, 2.

Helme, S. and Stacey, K. (2000). Can Minimal Support for Teachers Make a Difference to

Students' Understanding of Decimals?. Mathematics Teacher Education and Development, 2, 105-120.

Koca, E. (2012). İlköğretim Matematik Etkinliklerinde Hesap Makinesi Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.

MEB. (2009). İlköğretim Matematik Dersi 6 8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara

MEB. (2013). Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.

Moloney, K. and Stacey, K. (1997). Changes With Age In Students' Conceptions of Decimal Notation. Mathematics Education Research Journal, 9(1), 25-38.

Olkun, S, ve Toluk, Z. (2003) İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi. Ankara, Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara, Seçkin Yayınları.

(11424) Matematik Öğretmen Adayları Ve 9. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Müzesindeki Deney Setleri Hakkındaki Görüşleri Ve Öğrenme Deneyimleri

ELİF BAHADIR

Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz düşüncesine göre; yaşamın kendisi artık bir okuldur ve öğrenmek eylemi hiçbir zaman sonlanmaz. Kökeni Sokrates'e kadar dayanan yapılandırmacı anlayış, bu anlamda günümüzde en çok tercih edilen ve uygulanan eğitim felsefesidir. yapılandırmacı yaklaşımın hedeflediği birey profili, davranışçı yaklaşımların hedeflediği birey tipinden oldukça farklıdır. yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerden beklenen kazanımlardan birisi, sadece dinleyerek anlamaya çalışan öğrenci yerine, derse aktif olarak katılan, soru soran, bazı konuları kendine özgü plan ve tekniklerle araştıran, bulduklarını sistemli hale getirip düzenleyen, karşılaştırmalar yapan, gözleyen, düşünüp sonuç çıkaran ve bu şekilde derse katılan öğrenci tipidir (Tarman, 2012).

Yapılandırmacı eğitimde, eğitmenin görevi öğrencinin aktif olarak deneyim yaşamasını sağlamaktır; ancak öğrencinin eğitim esnasında deneyim yaşamasının neden gerekli ve hatta zorunlu olduğunu bilmeden, öğrenciyi amaçlanan kazanımı sağlayacağı deneyime yönlendirmek sadece tesadüfi olarak gerçekleşebilir. Bunun gerçekleşmediği durumlarda ise öğrencinin yaşayacağı deneyimin kafasının karışmasına sebep olması muhtemeldir. Mevcut konu hakkında pek çok farklı deneyim yaşanabilir. Bu noktada deneyimin nasıl kurgulandığı önem taşımaktadır. Bu bağlamda, müze eğitiminin ve dolayısı ile müze deneyiminin önemli olduğu aşikârdır. Müze eğitimi gibi informal öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenme, öğrenenin içsel motivasyonuna, merakına, tercihine ve bireysel kontrolüne bağlı olduğu için değerlidir. Matematik eğitiminde pek yaygın olmayan müze eğitimlerine gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Soyut bir ders olan matematiğin gündelik yaşamla bağlarının kurulması ve gerçekçi matematik öğretimine katkısı sebebi ile matematik müzeleri tercih edilebilir.

Müzedeki öğrenmelerin Yapılandırmacı Yaklaşıma uygun şekilde, nitelikli eğitmenler tarafından kurgulanması ve uygulanması önem taşımaktadır. Müzelerdeki öğrenmeler, sınıf ortamlarındaki öğrenmelerin aksine belirli bir düzen ve devamlılık gerektirmez (Bamberger ve Tal, 2007). İnformal öğrenme ortamlarında öğrenme, öğrenenin içsel motivasyonuna, merakına, tercihine ve bireysel kontrolüne bağlı olarak kısa zaman aralıklarında ve devam gerektirmeden oluşabilir (Falk ve Dierking, 1997; Gutwill ve Allen, 2012; Griffin ve Symington, 1997; Rennie ve McClafferty, 1996). Her ne kadar öğrenmenin oluşmasında içsel motivasyonun ve bireysel kontrolün önemli olduğu vurgulansa da, bilim merkezine yapılan sınıf ziyaretlerinin genelde müze görevlisi (Cox-Petersen, Marsh, Kisiel, ve Melber, 2003; Tal, Bamberger, ve Morag, 2005; Tal ve Morag, 2007) ya da öğretmen (Ertaş, Şen, Parmaksızoğlu, 2011; Griffin ve Symington, 1997; Kisiel, 2005) tarafından planlandığı ve öğrencilerin tercih etmelerine verilen olanakların sınırlı olduğu gözlemlenmektedir (Cox-Petersen et al., 2003; Gutwill ve Allen, 2012; Griffin ve Symington, 1997; Kisiel, 2005; Tal, ve Steiner, 2006). Bu sebeple müze gezilerinde bir nevi rehber görevindeki öğretmenlerin bu konudaki eğitimleri önem taşımaktadır. Çalışmada matematik müzesine gerçeklerştirilen bir gezideki öğrenme ortamları incelenmektedir. Öğretmen adayları ve öğrencilerin aynı gezide bir rehber eşliğinde matematik müzesindeki deney setlerini incelemeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının deney setlerine, öğrenci öğrenmesine ve gerçekçi matematik eğitimine dair gözlemleri çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada; Öğretmen adayları ve öğrencilerin matematik müzesine birlikte yaptıkları gezi sonrası, merkezde bulunan deney setleri hakkındaki görüşleri ve edindikleri kazanımlar incelenmiştir. Öğretmen adaylarının deney setlerine, öğrenci öğrenmesine ve gerçekçi matematik eğitimine dair gözlemleri yarı yapılandırılmış gözlem formları ile belirlenmiştir. Araştırma 2016-2017 Eğitim öğretim yılı güz döneminde matematik öğretmenliği 3. Sınıf öğrencisi 32 matematik öğretmen adayı ve 36, 9. Sınıf öğrencisi ile İstanbul Rahmi M. Koç Müzesi "Renkli Matematik Dünyası Eğlen+ Öğren" bölümde gerçekleştirilmiştir. Müzenin bu bölümünde toplam 32 adet deney seti bulunmaktadır. 75 dakika süren uygulamanın ilk 45 dakikası matematik deneyleri konusunda uzman bir müze görevlisi eşliğinde yapılmış, geri kalan 30 dakika serbest zaman olarak bırakılmıştır.

Veri toplama sürecinde, öğretmen adaylarına ve öğrencilere müze ziyaretlerinin hemen sonrasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veri toplanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda; öğretmen adaylarına en beğendikleri deney setinin hangisi olduğu ve beğenme sebepleri; en beğenmedikleri deney setinin hangisi olduğu ve sebepleri; yapılan geziden öğrendikleri iki yeni bilgi; Öğrencilerin gezi esnasındaki genel durumları ve öğrenme durumlarına yönelik gözlemleri; matematik öğretimi açısından gezinin değerlendirilmesi; öğretmen olduklarında bu tarz geziler yapmak isteyip istemedikleri; gezinin daha faydalı hale nasıl getirileceği ve kişisel tercihlerini içeren sorular sorulmuştur. Veri toplama sürecinde iki ayrı araştırmacı tarafından görüşmeler yapılmıştır. Verilerin analizinde öğretmen adaylarına dağıtılan formlar incelenmiş ve kodlar oluşturulmuştur. Kodların belirlenmesinden sonra formlar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak analiz edilmiş ve ortak özelliklerine göre temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalarda fikir birliği sağlandıktan sonra öğrenci görüşmeleri incelenmiş ve her bir temaya ait frekanslar (*f*) belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik müzesi gezisinden beklenen öğrencilerin matematik deney setleri aracılığı ile bilimsel bilgi edinmelerini sağlamaktır. Bu ortamların öneminin farkına varılması, öğretmen adaylarının matematik eğitimi ile müze gezilerini bağdaştırarak gerçekçi matematik öğretimini sağlamaları için öğrencilere faydalı olmaları sağlanmalıdır. Merkezdeki deney setlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ortaokul müfredatındaki geometrik şekiller, örüntü, trigonometri gibi pek çok öğrenme alanına hitap ettiği yönündedir. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerinin eğitimi nitelikli ve daha faydalı hale getirdiğine yönelik görüşleri ön plandadır. Öğrencilerin bilim merkezinde bulunan deney setlerinden eğlenceli buldukları deney setlerini daha çok beğendikleri ve anlayamadıkları deney setlerini ise beğenmedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yönergeleri takip ederek bilgiyi bireysel olarak edinmek yerine kolay kaynaktan elde etmeyi tercih ettikleri yönünde gözlemler yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları henüz değerlendirme aşamasındadır. Deney setleri ve öğrenme alanlarına yönelik elde edilen bulgular, uygulama esnasında yapılan gözlemler ve ulaşılan sonuçların değerlendirilmesi yapılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: İnformal öğrenme, gerçekçi matematik öğretimi, müze eğitimi

Kaynakça

Bamberger, Y., & Tal, T. (2007). Learning in a personal context: Levels of choice in a free choice learning environment in science and natural history museums. *Science Education*, 91(1), 75–95.

Cox-Petersen, A. M., Marsh, D. D., Kisiel, J., & Melber, L. M. (2003). Investigation of guided school tours, student learning, and science reform recommendations at a museum of natural history. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 200–218.

Falk, J., & Dierking, L. (1997). School field trips: Assessing their long-term impact. *Curator*, 40(3), 211–218.

Griffin, J., & Symington, D. (1997). Moving from task-oriented to learning-oriented strategies on school excursions to museums. *Science Education*, 81(6), 763–779.

Gutwill J. P. & Allen S. (2012). Deepening Students' Scientific Inquiry Skills During a Science Museum Field Trip. *The Journal of the Learning Sciences*, 21(1), 130 -181.

Kisiel, J. (2005). Understanding elementary teacher motivations for science fieldtrips. *Science Education,* 89, 936–955.

Rennie, L. J., & McClafferty, T. P. (1996). Science centers and science learning. *Studies in Science Education*, 27, 53–98.

Tarman, B., (2012). Öğretmenlik Deneyimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik İnançlarına Etkisi. (Prospective Teachers' Beliefs and Perceptions about Teaching as a Profession)Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 12(3). 1951- 1973.

Tal, T., & Steiner, L. (2006). Patterns of teacher-museum staff relationships: School visits to the Educational Center of a Science Museum. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education,* 6, 25–46

(11425) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Matematik Eğitim Sürecinde Oyunun Yeri Hakkındaki Bilgi ve Deneyimlerinin İncelenmesi

ÖZLEM DOĞAN TEMUR — *Dumlupınar Üniversitesi*

SEDAT TURGUT — *Bartın Üniversitesi*

Problem Durumu

Okul öncesi çağındaki çocuklar günlük yaşamlarında matematik deneyimleri edinirler. Bu deneyimler kimi zaman oyun içerisinde paylaşarak, bazen sayarak ve toplayıp çıkararak oluşur. Okul öncesi eğitim sürecinde öğretmenlerin, çocukların formal olmayan yollarla edindikleri deneyimleri fırsat kabul ederek onlara yakın matematik eğitim süreci tasarlamak gibi önemli bir görevi olduğu söylenebilir. Öğretmenler, sınıf içerisinde matematiksel kavramların öğretiminde fırsatları değerlendiremediklerinde çocukların matematik öğrenme sürecinde informal deneyimler ve düşünceler edinmelerini sağlamada da başarısız olabilmektedirler. Bunun çeşitli nedenleri olmakla birlikte en önemli nedenlerinden birinin okul öncesi öğretmenlerinin matematik kavramlarının öğretimiyle ilgili yeterli yöntem ve stratejilere sahip olmamalarının olduğu söylenebilir. Öğretmenler çocukların matematiksel kavramları öğrenme sürecinde verdikleri mücadeleyi nadiren fark ederler (Clements ve Sarama, 2011). Bu mücadele kimi zaman öğrenme sürecinden, kimi zaman öğretim şeklinden, kimi zaman da çocuğun kendisinden kaynaklanabilir. Çocuklar çoğu zaman matematiksel fikirler edinebilecekleri deneyimlere bloklarla oynarlarken örüntüler oluşturarak, şekilleri keşfederek ve simetri yaratarak ve bu şekilde deneyimler kazandıkları etkinlikler içinde bulunarak ulaşırlar (Seo ve Ginsburg, 2004). Sosyal bakış açısından çocukların matematik öğrenme sürecinde konuşmaları, konuşmalarının doğrulanma süreci, arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim süreci önem arz eder. Çocuklar matematiksel kavramları kullanmadan önce kolayca anlarlar çünkü matematiksel düşünceler dilden önce gelişir. Bu nedenle matematiksel kelimelerin uygun şekilde kullanımı çocukların matematiksel kavramları edinmelerine yardım edebilir. Çocukların matematiksel bilgi ve beceri edinim sürecinde açık ve açıklayıcı bir dil kullanımının önemi büyüktür (Presser, Clements, Ginsburg ve Ertle, 2015). Çocukların okul öncesi dönemlerinde çoğunlukla oyun esnasında iletişim kurdukları söylenebilir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların okul öncesinde oynadıkları oyunlarla ilgili iyi bir repertuara sahip olmaları iletişim becerilerinin gelişimi açısından önemlidir. Yine okul öncesi öğretmenleri sahip oldukları bu oyun repertuarını matematik eğitimi için kullanabilmektedir. Bunu yaparken öğretmenlerin etkili stratejilere ihtiyaçları vardır. Bu nedenle öğretmen eğitimi sürecinin matematik eğitiminde oyun ve oyunun yerine dair iyi yönetilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir (Smith, Swaminathan ve Liu, 2016). Öğretmenlerin etkinliklerinde oyun kullanmaları okul öncesi çocukların okul performanslarını etkilemektedir. Oyunun çocukların sayılar üzerinde düşünmelerinde ve matematiksel iletişimi başlatmaları ve kullanmalarında önemli bir yeri vardır (Smith, Swaminathan ve Liu, 2016). Okul öncesi matematik, ilkokulda edinilen matematiksel becerilerle güçlü bir şekilde ilişkilidir (Benz, 2012). Bu nedenlerle okul öncesi öğretmenlere matematik eğitimi sürecinde önemli bir görev düştüğü söylenebilir. Buradan hareketle araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğretim sürecinde oyunun yerine dair bilgi ve deneyimlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma karma yöntem şeklinde tasarlanmıştır. Karma yöntem aynı araştırmada hem nicel hem de nitel verilerin toplanması ve analizini içerir (Creswell ve Plano Clark, 2007). Bu araştırmada nicel veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Matematiği ve Oyun" ölçeği ile toplanacaktır. Ölçek beşli likert formatında yanıtlanacak şekilde tasarlanmıştır. Buna göre derecelendirme "5 tamamen katılıyorum, 4 çoğunlukla katılıyorum, 3 orta düzeyde katılıyorum, 2 az katılıyorum, 1 hiç katılmıyorum" şeklinde puanlanmıştır. Ölçekte 21 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en küçük puan 21 ve en yüksek puan 105'dir. Ölçeğin faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett Küresellik Testi sonuçlarına bakılmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0,82 olarak hesaplanmıştır. Barlett Küresellik Testi değerinin (x2=1337,42; df=210; p=.000) anlamlı olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak ölçeğin faktörleştirmeye uygun olduğuna karar verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin öz değeri 1'den büyük üç faktöre sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirliğini saptamak amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0,82'dir. Ölçek 2016-2017 eğitim öğretim yılı, bahar yarıyılında gönüllü katılım doğrultusunda okul öncesi öğretmenlerine uygulanacaktır. Ölçek aracılığıyla elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilecektir.

Araştırmanın nitel verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanacaktır. Formda beş adet açık uçlu soru yer almaktadır. Formda yer alan sorular okul öncesi öğretmenlerine yöneltilecek ve öğretmenlerin yanıtları araştırmacılar tarafından yazılı olarak kayıt altına alınacaktır. Bu veriler içerik analizi tekniğiyle çözümlenecektir. İçerik analizinde veriler ayrıntılı bir şekilde analiz edilerek kategori ve boyutlar ortaya çıkarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Böylelikle veriler sistematik bir şekilde yorumlanarak sunulabilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin ölçekten aldıkları toplam puanlar üzerinden karşılaştırmalar yapılacaktır. Okul öncesi öğretmenlerinin ölçekten aldıkları puanların cinsiyet, mesleki tecrübe ve öğretim yapılan yaş grubu değişkenleri bakımından istatistiksel olarak aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılarak bulgular yorumlanacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerinin matematik eğitim sürecinde oyunun yeri hakkındaki bilgi ve deneyimlerinin ortaya çıkarılmasına yönelik öğretmenlerle yapılacak olan görüşmeler aracılığıyla öğretmenlerin; matematik ve oyun denince ne düşündükleri, hangi kazanımların öğretiminde oyuna daha çok ihtiyaç duydukları, matematik öğretim sürecinde ne tür oyunlar oynamayı tercih ettikleri, oyun esnasında ne tür araç-gereç kullandıkları ve kullandıkları oyunların içeriği ve yapısal durumu ayrıntılı olarak ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, oyun, matematik eğitimi

Kaynakça

Benz, C. (2012). Maths is not dangerous: Attitudes of people working in German kindergarten about mathematics in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, *20*(2), 249-261.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2011). Early childhood mathematics intervention. *Science, 333*(6045), 968-970.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Presser, A. L., Clements, M., Ginsburg, H., & Ertle, B. (2015). Big math for little kids: The effectiveness of a preschool and kindergarten mathematics curriculum. *Early Education and Development*, *26*(3), 399-426.

Seo, K. H., & Ginsburg, H. P. (2004). What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. In D. H. Clements, J. Sarama, & A. M. DiBiase (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 91-104). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Trawick-Smith, J., Swaminathan, S., & Liu, X. (2016). The relationship of teacher-child play interactions to mathematics learning in preschool. *Early Child Development and Care*, *186*(5), 716-733.

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

(11456) A Step Towards Stem Career: Vocational High School Students

HÜSEYİN ÖZDEMİR — *Bursa Hürriyet Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi*

RIDVAN EZENTAŞ — *Uludağ Üniversitesi*

Problem Durumu

"*… the future well-being of our nation and people depends not just on how well we educate our children generally, but on how well we educate them in mathematics and science specifically...Beyond the world of global finance, mathematics and science will also supply the core forms of knowledge that the next generation of innovators, producers, and workers in every country will need if they are to solve the unforeseen problems*" (National Commission on Mathematics, Science Teaching for the 21st Century, 2000, p. 4)

There is a consensus among the policy makers and educational experts concerning the increasing need that is on the agenda around the world: Students should be introduced to science, technology, engineering and math (STEM) career during their education given the potential future shortages of STEM careers in the societies (see European Commission, 2014; Taskinen et al., 2003; Wang & Degol, 2013). However, we should admit that there is a lot to do to improve STEM policies because to meet the demands of the economy is getting difficult not only in Turkey but also around the world. Also, in the future, we will need for more workforce particularly for staff equipped with vocational skills. Hence, teachers, schools and curriculum have a significant role to address this issue to guide the learners properly considering the fact that students' perpceptions and interests are vital while choosing a career. It is well-known that unemployment rate is increasing day by day. If STEM awareness could be gained, students are likely to look for opportunities and aim to develop their skills in line with their interests. Interest and motivation are important dimensions while students are choosing their career. We should collaborate to increase students' interest in a STEM career. As Bybee (2010) highlighted "A true STEM education should increase students' understanding of how things work and improve their use of technologies" (p. 996). As a developing country, although we may have some problems with the education system, we are hopeful to follow the steps to increase students' awareness and apply STEM. To contribute this ongoing discussion, in the present study, we set out to increase vocational students' awareness on STEM career.

Araştırma Yöntemi

To realise our aim, we used three instruments to triangulate our data and method for valid findings (Golafshani, 2003). First, we employed a questionnaire, STEM Career Interest Survey, to the 11th and 12th year vocational high school students (n=54), who are considered as disadvantaged students from low-income families, to introduce them to STEM careers before intervention. This questionnaire consisted of 32 questions that assessed vocational students' perceptions for four disciplines, namely Science, Mathematics, Engineering and Technology. There were eight items in each discipline. There were 4 categories in a Likert scale, i.e., I strongly agree, I agree, I do not agree and I strongly disagree. A sample question is as follows: "If I do well in math classes, it will help me in my future career". Second, we investigated on the same 54 vocational students whether they had knowledge, habits and abilities commonly associated with the 21st century skills with a questionnaire that consisted of 11 questions. A sample question is as follows: "I am confident I can work well with students from different backgrounds". Third, we interviewed 4 vocational school teachers to compare their perceptions with vocational students' perceptions. The interview data was analysed through content analysis to find out main themes (Creswell, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Surprisingly, the findings showed the unexpected differences concerning STEM career perceptions among 11th and 12th year. The findings suggest that 12th year students compared to 11th year students appeared to have higher awareness concerning their vocational profile. As for 21st century skills, most of the students reported that they had the required skills. However, the findings were incompatible with the interview data collected from vocational high school teachers. Given that vocational school curriculum is expected to provide vocational education and equip vocational students with technical skills through training them to realise specific jobs in the society, we believe that interdisciplinary collaboration could satisfy this need.

Anahtar Kelimeler: STEM career, STEM education, Vocational High School

Kaynakça

References

Bybee, R. W. (2010). What is STEM education?. *Science*, *329* (5995), 996-996.

Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

European Commission (2014): *Mapping and analysing bottleneck vacancies in EU labour markets*. European Commission, Brussels.

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, *8*(4), 597-606.

National Commission on Mathematics, Science Teaching for the 21st Century (US), & United States. Dept. of Education. (2000). *Before it's too late: A report to the nation from the National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century*. Diane Publishing Company.

Taskinen, P. H., Schütte, K., & Prenzel, M. (2013). Adolescents' motivation to select an academic science-related career: the role of school factors, individual interest, and science self-concept. *Educational Research and Evaluation*, *19*(8), 717-733.

Wang, M. T., & Degol, J. (2013). Motivational pathways to STEM career choices: Using expectancy–value perspective to understand individual and gender differences in STEM fields. *Developmental Review*, *33*(4), 304-340.

(11474) İlkokul Öğrencilerinin Problemi Anlama Performanslarının Kritik Davranışlar Yönünden İncelenmesi

MELİS ÇAĞLAYAN — *Adnan Menderes Üniversitesi*
ERSEN YAZICI — *Adnan Menderes Üniversitesi*

Problem Durumu

Matematiğin en önemli yapı taşlarından biri problemlerdir. John Dewey problemi, insan zihnini karıştıran, ona meydan okuyan ve inancı belirsizleştiren her şey olarak tanımlamaktadır. Bu durumda belirsizliklerin ortadan kaldırılmasına problemin çözümü denebilir (Baykul, 2009). Matematik öğretiminde öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin önemi büyüktür. Bu nedenle, problem çözme öğretimine çocukların zihinsel açıdan çok hızlı geliştikleri, onları hayata hazırlayan becerileri kazandıkları ilkokul çağında başlanmalıdır (Çelebioğlu, 2009). Bu aşamada sonuca odaklı bir problem çözme anlayışı yerine sürece odaklanan bir yaklaşım tercih edilmelidir. Problem çözme sürecine ilişkin kabul gören yaklaşımlardan biri olan Polya'nın problem çözme süreci dört aşamadan oluşmaktadır.

Problemin anlaşılması: Öğrencilere bir problem sorulduğunda ilk adım onların anladığından emin olmaktır. Bu aynı zamanda problem çözme sürecinin ilk adımıdır (Polya, 1973). Öğrenci problemi anlamadan soruyu çözemez. Bu nedenle bir problemle karşılaşıldığında elimizde hangi bilgiler var, problem ile ne isteniyor sorularına cevap verilmelidir. Baykul (2009), problemi anlamayı gösteren kritik öğrenci davranışlarını dört maddede belirtmiştir: (a) Problemde verilenlerin ve istenilenlerin neler olduğunun belirtilmesi, (b) Problemi, öğrencinin kendi ifadesiyle söylemesi ve açıklaması, (c) Probleme uygun (onu açıklayan) bir şekil-şema çizmesi ve (d) Problemin özet olarak yazılması.

Problemin çözümü için bir plan yapılması: Problem anlaşıldıktan sonra ikinci aşamaya geçilir. Bu aşama öğrenciyi problemin çözümüne götüren aşamadır. Eğer öğrenci problemi anlamadıysa bu adımı gerçekleştiremez. Problemi anlayan ve neyin istendiğini belirleyebilen bir öğrenci probleme uygun bir strateji seçer ya da çözüm için uygun bir strateji geliştirerek kullanır.

Çözüm planının uygulanması: Problemde verilenler ile istenenler arasındaki matematiksel ilişkiler kurulup uygun strateji seçildikten sonra uygulama kısmına geçilir. Bu aşamada matematiksel işlemler doğru olarak yapılmalıdır. Ayrıca planı doğru olarak uygulayabilen kimse, problemin sonucunu belli bir yaklaşıklıkla tahmin edebilir.

Sonucun doğruluğunun kontrol edilmesi: Sonucun kontrolü, sonucun mantıksal doğruluğunu, işlemlerin doğru yapılıp yapılmadığını ve sonucun tahmine uygun olup olmadığının kontrolünü içerir. Mantıksal kontrol, problemde verilenler ile istenen veya istenenler arasındaki ilişkiden yararlanılarak yapılır. Çoğu zaman problemin sonucundan hareketle verilenin elde edilip edilmediğine bakılır (Baykul, 2009).

Problem çözme becerisinin bu denli önemli görülmesi konuya ilişkin bilimsel çalışmaların sayısına da yansımaktadır. Matematiksel problem çözme konusunda ulusal düzeyde yayınlanan bilimsel araştırmaları derledikleri çalışmalarında Aydoğdu ve Yenilmez (2012), 36 çalışmanın sonuçlarını çeşitli değişkenler yönünden rapor ederken; Yazıcı, Yılmaz, Göktaş ve Aslan (2015) ise çalışmalarında makale, lisansüstü tez ve bildiri türünde 286 araştırmayı rapor etmişlerdir. Çalışmaların 2010 yılı ve sonrasına yoğunlaştığı bulgusu dikkat çekicidir. Çalışmalar çoğunlukla problem çözme başarısı ve stratejilere odaklanmakla birlikte, Polya'nın problem çözme süreci ve özel olarak problemi anlama basamağı konusunda çalışmalara (Yıldız, 2008; Cankoy ve Darbaz, 2010) rastlamak mümkündür. Problem çözme sürecinin en önemli aşaması kuşkusuz problemi anlamadır (Polya, 1973; Baykul, 2009; Karataş ve Güven, 2004). Anlaşılmayan bir problem asla çözülememekte ve süreç başlamadan son bulmaktadır. Bu sebeple bu araştırmada problem çözmede bu denli önemli olan problemi anlamaya ve bu aşamada öğrencilerin göstermeleri beklenen kritik davranışlardan şekil-şema yapma ile verilenleri-istenenleri yazmaya odaklanılmıştır. Ayrıca çalışmada matematik cümlesi yazma davranışı özet yapma davranışı yerine kullanılmış ve problemi anlamanın bir göstergesi olarak alınmıştır. Buradan hareketle, araştırmanın amacı ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin problemi anlama aşamasında şekil-şema yapma, verilenleri-istenenleri yazma ve matematik cümlesi yazma davranışlarını ne ölçüde kullandıklarının tespit edilmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama araştırması denir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016). Araştırmanın çalışma grubunu 2.sınıfa devam eden ve rastgele seçilmiş farklı başarı düzeylerinden 27 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin problemi anlama aşaması kritik davranışlarının belirlenmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen bir problem çözme testi kullanılmıştır. Testte 2.sınıf öğretim programı kazanımlarına uygun olacak biçimde 5 kompozisyon tipi soru (problem) bulunmaktadır. Problemler yalnızca toplama ve çıkarma işlemleri ile çözülebilecek nitelikte hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçme aracı bir alan uzmanı ve bir dil uzmanının görüşleri doğrultusunda düzenlenerek pilot uygulama amacıyla esas çalışmaya katılmayan 2 öğrenciye uygulanmıştır.

Esas uygulama esnasında öğrencilerden doğrudan problemleri çözmek yerine anlama aşamasına odaklanmaları istenmiştir.

Öğrencilere problemlerde bir sonuç bulmaya odaklanmamalarına yönelik açıklamalar yapılmıştır. Kritik davranışların

belirlenmesine yönelik; önce probleme uygun bir şekil-şema yapmaya çalışmaları istenmiş, daha sonra problemde verilenleri-istenenleri yazmaları istenmiş ve son olarak da problemin çözümünde kullanılabilecek bir matematik cümlesi yazmaları istenmiştir.

Toplanan verinin analizi için araştırmacılar tarafından geliştirilen iki ayrı rubrik kullanılmıştır. Öğrenci performanslarının rubrik aracılığıyla değerlendirilmesi sonucu elde edilen puanlar araştırmanın verisi olarak kullanılmıştır. Tüm davranışlara ilişkin rubrikte belirlenen 0-3 puan aralığı; 0-1 puan *düşük performans*, 1-2 puan *orta düzey performans* ve 2-3 puan *yüksek performansa* karşılık gelecek şeklide sınıflanmıştır. Kritik davranışlara ilişkin bulguların sunulmasında hesaplanan aritmetik ortalamalar ve performans düzeyleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Betimsel analizlerin bulgularına göre; çalışmaya katılan öğrencilerin problemi anlama basamağına ilişkin kritik davranışlar ortalamaları 1,10 ile 2,19 aralığında değişmektedir. Öğrenciler en yüksek ortalamayı 2,19 ile verilenleri-istenenleri yazma davranışında elde ederken; en düşük ortalama 1,10 ile matematik cümlesi yazma davranışında hesaplanmıştır. Puanlara karşılık gelen performans düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin verilenleri-istenenleri yazma davranışında yüksek düzeyde performans, diğer kritik davranışlarda ise (matematik cümlesi yazma ve şekil-şema yapma) orta düzey performans ortaya koydukları belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin problemi anlama aşamasında verilenleri-istenenleri yazmada diğer davranışlara nazaran daha başarılı olduklarına işaret etmektedir. Değerlendirmeler, kısmi cevaplar özelinde ele alındığında; verilenleri eksik yazanların %29, yanlış yazanların %15; istenenleri eksik yazanların %39, yanlış ya da fazla yazanların %19; matematik cümlesini hiç yazamayanların %27, yanlış sayı kullandığı için hatalı yazanların %16, yanlış işlem kullandığı için hatalı yazanların %21; şekli hiç çizemeyenlerin %22, tamamen yanlış çizenlerin %16, kısmen eksik, yanlış ya da fazla çizenlerin ise %24 oranında olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, problemi anlama, ilkokul

Kaynakça

Altun, M. 1995. *İlkokul 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Davranışları Üzerine Bir Çalışma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aydoğdu, N. ve Yenilmez, K. 2012. *Matematikte Problem Çözme Becerisiyle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi*, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiri eKitabı, 27-30 Haziran 2012, Niğde Üniversitesi, Niğde.

Baykul, Y. 2009. *İlköğretimde Matematik Öğretimi (1-5.Sınıflar)*, Pegem Akademi, Ankara.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. 2016. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.

Cankoy, O. ve Darbaz, S. 2010, Problem kurma temelli problem çözme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 38*, 11-24.

Çelebioğlu, B. 2009. *İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejilerini Kullanabilme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Karataş, İ. ve Güven, B. 2004. 8. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin belirlenmesi: Bir özel durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi, 163*.

Polya, G. 1973. *How to solve it. A new aspect of mathematical method*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

Yazıcı, E., Yılmaz, A., Göktaş, O. ve Aslan, M. 2015. *Matematiksel Problem Çözme Becerisine İlişkin Araştırmalar Üzerine Betimsel Bir Analiz*, Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Sempozyumu-2, 16-18 Mayıs 2015, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.

Yıldız, V. 2008. *Polya'nın Problem Çözme Adımlarına Dayalı Matematik Öğretiminden Sonra Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri, Problem Çözmeye Karşı Tutumları ve Matematiğe Karşı Tutumlarındaki Değişimin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

(11518) Matematik Öğretmen Adaylarının Çizgi Çeşitlerini Tanımlamaya Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi

ZUHAL ÜNAN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Yaklaşık M.Ö. 300 yılında Euclides tarafından İskenderiye'de yazılmış olan 13 ciltlik Elements isimli eser, geometrinin temelini oluşturur ve tümüyle sezgisel kavramlar içerir (Heiberg,2008). Elements, matematikte bugüne kadar yazılmış olan tartışmasız en önemli eser kabul edilir. Euclides'in geometrisi tanım, aksiyom ve postülatlar üzerine kurguludur. Eserde Euclides'in düşünce biçimini ve yöntemini anlamanın en basit yolu yalnızca belli bir çeşitten her şekil ya da çizginin sahip olduğu özellikleri bilmekle mümkündür. Eserinde yer verdiği çizgi çeşitleri; doğru, yarım doğru (ışın), doğru parçası, eğri çizgi ve kırık çizgidir. Bu çizgi çeşitlerinden doğruyu tanımsız terim olarak ifade etmiş ve "*bir noktanın hareketinden doğru meydana gelir*." şeklinde açıklamıştır. Ancak doğrunun bir parçası olarak sezinleyebileceğimiz doğru parçası ve ışının yani yarım doğrunun tanımını vermiştir. Yine çizgi çeşitleri içinde yer alan eğriyi "*Hiçbir yeri doğru olmayan çizgiye eğri çizgi veya sadece eğri de*nir." şeklinde tanımlarken kırık çizgiyi "*bir doğru üzerinde olmamak şartıyla uç uca gelen doğru parçalarının meydana getirdiği şekle kırık çizgi denir*." şeklinde tanımlamıştır. Burada çember, eğri çizgiye örnek teşkil ederken çokgen içe kırık çizgiye örnek gösterilebilir. Çizgi çeşitleri teorem, önerme veya bir problemi çözümlemede zihnimizde nasıl bir çizgi çizeceğini veya geometrik yerini kavramada destek sağlarlar. Bir anlamda geometrinin yasalarını öğrenmemize katkı sağlar.

Literatürde öğrencilerin geometri öğrenme alanında başarısız olduğu konular ve bunun nedenleri üzerine çok fazla çalışma bulunmaktadır (Aksu, H. H. ve Tığlı, E.,2007; Akuysal, N.,2007; Dane, A. 2008; Dane, A. ve Başkurt, H.,2011; Devichi, C. ve Munier, V., 2013; Happs,J.C and Mansfield, H.,1989; Ubuz,B.,1999). Bu çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin temelde çizgi çeşitleri ve onların birbiri ile ilişkisini kavrayamadıkları bu durumun geometrinin bütün konularına yansıdığını göstermektedir. Zira neden-sonuç ilişkileri kuramayışları, şekil denildiğinde çevre ve alan hesaplamak gibi cebirsel işlemlere yönelmeleri, geometrik yeri kestiremeyişleri bunun temel nedenleri arasında yer almaktadır.

Literatürde çizgi çeşitleri üzerine kurgulu çalışmalar genelde ilköğretim ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerle tamamlanmıştır. Ancak ileri düzey geometri bilgisinin temel dayanaklarından biri yine çizgi çeşitleridir. Bu nedenle matematik öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin çizgi çeşitlerine yönelik görüşlerini ortaya koyan bir çalışmaya ihtiyaç doğuştur. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerini bilmek, üniversitede geometri derslerinde verimliliği artırmak bakımından oldukça önemlidir. Bu bağlamda, bu çalışma ile öğrencilerin çizgi çeşitleri hakkındaki geometri bilgilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar, matematik öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin düzeyleri dikkate alınarak yapılan eğitimle birlikte geometrik düşünebilme becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlanan (Karasar, 2011) genel tarama modeliyle yürütülmüştür. Çalışma, 2016-2017 eğitim- öğretim yılında Türkiye'nin kuzeyinde büyükşehirde bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim dalında öğrenim gören toplam 96 birinci sınıf öğrencisi yürütülmüştür. Araştırmada veriler, tanım bilgisi üzerine oturtulmuş 15 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yöneltilen sorular ortaöğretim matematik öğretim programı kapsamında ve Euclides'in Elements isimli eseri dikkate alarak hazırlanmıştır. Bu araştırmada, matematik eğitimi programında okuyan öğrencilere çizgi çeşitlerini tanımlayabilme, birbiri ile olan ilişkisini kavrayabilme, tanımı doğrulayan şekli çizmede kuramsal dayanaklarının ne olduğunu açıklayabilme durumlarını ölçmek amaçlanmıştır. Açık uçlu soruların çoktan seçmeli derslere göre tercih edilme nedeni, yönlendirme yapmadan daha kapsamlı bilgi edinmektir White &Gustone, (1992). Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temaya göre düzenlenmiştir (Miles &Huberman, 1994). Temalar, çizgi çeşitlerini ilişkilendirdikleri kavramların düzeyine göre sınıflandırılmıştır. Ayrıca Testin geçerliliğini ve güvenirliğini sağlamak için alanında uzman 3 öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Öğrencilerin isimleri saklı tutularak "M1, M2…M96" şeklinde kodlanıp sorulara verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar italik yazı ile gösterilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrencilerin çizgi çeşitlerini tanımlamada yetersiz kaldıkları görülmüştür. Bunun nedeni tanım bilgisinin ne anlama geldiğini bilmeyişleri olmuştur. Bu durum onların geometrik düşünebilme becerilerini olumsuz yönde etkilediğini ve etkilemeye devam edeceğinin göstergesidir. Doğruyu genellikle noktalar kümesi olarak açıklamış ancak bu noktaların geometrik yeri hakkında bir bilgi verilmemiştir. Işını ise doğrudan ayırt edebilmek için yönlü doğru parçası olarak tanımlamışlardır. Bu ise kavram yanılgısından ziyade ışının geometrik tanımını bilmeyişlerinden kaynaklanmıştır. Doğru parçasını ise Euclidin aksiyomu ile ilişkilendirip açıklama yoluna gitmişlerdir. Eğri ve kırık çizgiyi ise özel durumları üzerinden yorumlamışlardır. Böylece aslında temsili şeklinin ne olduğunu bildikleri ancak onu nasıl ifade etmeleri gerektiği konusunda

bir bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: çizgi çeşitleri, hazır bulunuşluk, matematik eğitimi öğrencisi

Kaynakça

Aksu, H. H. ve Tığlı, E. (2007). İlköğretimde Aktif Öğrenme Modeli İle Geometri Öğretiminin Geometrik Düşünme Düzeylerine Etkisi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 34, Adana.

Akuysal, N. (2007). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin 7. sınıf ünitelerindeki geometrik kavram yanılgıları. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi

Dane, A. (2008). İlköğretim matematik 3. sınıf öğrencilerinin tanım, aksiyom ve teorem kavramlarını anlama düzeyleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16 (2), 495-506.

Dane, A. ve Başkurt, H. (2011). İlköğretim 6,7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Doğru Parçası, Doğrusallık, Işın ve Açı Kavramlarını Algılama Düzeyleri. Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt-Sayı: 13-2.

Devichi, C. ve Munier, V. (2013). About the concept of angle in elementary school: Misconceptions and teaching sequences. The Journal of Mathematical Behavior, 32, 1-19.

Happs,J.C and Mansfield, H.(1989)" students' and Teachers' Perceptions of The Cognitive Outcomes of some Lessons in Geometry" American Educational Research Association: San Fransisco, CA,March 27-31.

Heiberg, J. L. (2008). Euclid's elements of geometry (R. Fitzpatrick, İng. Çev. (Orijinal basımı 1885).

Kiriş, B. (2008). İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Nokta, Doğru, Doğru parçası, Işın ve Düzlem Konularında Sahip Oldukları Kavram Yanılgısı ve Bu Kavram Yanılgılarının Nedenlerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Ubuz,B.;(1999), 10. Ve 11. Sınıf öğrencilerinin temel geometri konularındaki hataları ve kavram yanılgıları" Hacettepe üniversitesi Eğitim fakültesi dergisi 16-17: 95-104

(11536) Fen Ve Eğitim Fakültesi Matematik Bölümü Öğrencilerinin İspat Yapma Sürecine Yönelik Algılarına Zemin Oluşturan Kavramları Tanımlama Biçimleri

IŞIKHAN UĞURELNUREFŞAN ŞADAN GÖKÇE TUNCER-KÖYLÜ OZAN OKKIRAN

Dokuz Eylül Üniversitesi Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

İspatın, matematik ve matematik eğitiminin en önemli yapı taşlarından biri olduğu, çeşitli açılardan ele alınarak bir çok kez ifade edilmiştir (Knuth, 2002; Lee, 2002; Hanna & Jahnke, 1996). İspat, ülkemizdeki Matematik Dersi Öğretim Programı'nda (2013) ve NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) (2000) tarafından yayınlanan prensip ve standartlarda merkezi bir konumda olmasına karşın öğretim kademesinde öğrencilerin hala sorun yaşadığı temel alanlar içerisinde yer almaktadır. Araştırmalar, lise ve üniversite seviyesindeki öğrencilerin sadece ispat yapmada değil ispatın ne olduğunu tanımlamada da zorluk yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır (Chazan, 1993; Raman, 2003). Matematikte kavramlar, matematiksel iletişimin temel kaynağını oluşturmaktadır. Matematiksel bir düşünceyi ifade ederken terimlerin hangi anlamda kullanıldığı ve kavramların neyi ifade ettiğini açıkça belirtmek gerekir (Çakıroğlu, 2013). Bu durum özellikle ileri düzey matematik dersi alan öğrenciler için büyük önem taşımaktadır. Alan bilgisi kapsamında matematik bölümü ve matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin sürekli üzerinde çalıştıkları, kullandıkları ve öğretimde kullanacakları bilgi ve kavramlar hakkındaki düşünce ve tanımlarının ne olduğunu ortaya çıkarmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Zira bir kavrama yönelik yapılan tanım o kavram için kişinin zihninde oluşan şemayı ortaya çıkarır. İleri düzey matematik derslerinin öncelikli amacı, öğrencilere ispat yapma becerisini kazandırmaktır. Bu seviyede olan ögrencilerin ispat yapma becerilerinin yanında, temelde yatan ispat algılarının ne olduğu, nasıl şekillendiği de önemlidir. Öğrencinin geçmiş öğrenim hayatında matematik dersinde ispata verilen önem, öğrenciye yöneltilen sorular ve onu yönlendiren bakış açısı, matematiksel kavramların ispatlarla temellendirilip temellendirilmemesi, ispata ayrılan zaman, çaba gibi öğrencinin ispata yönelik algısını şekillendiren birden fazla bileşen olduğu söylenebilir. Daha çok teorik matematik eğitimi alan Fen Fakültesi Matematik Bölümü öğrencileriyle, teorik matematiğin yanında matematik eğitimi alanında da dersler alan Matematik Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin ispata yönelik algılarının nasıl şekillendiğinin belirlenmisinin, ispat öğretimindeki temel sıkıntılardan bazılarına ışık tutabileceğini düşündüğümüz bir konudur. Literatürde ispata ilişkin algıları belirlemeye yönelik çalışmalar mevcuttur. Ancak bu çalışmaların çoğu tek boyutludur. Belirtilen iki öğrenci grubunun ispat algısı karşılaştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ise, Fen Fakültesi Matematik Bölümü öğrencilerinin ve Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin ispata yönelik algılarını çok yönlü bir şekilde ele almayı amaçlayan araştırmanın bir bölümünden oluşmaktadır. Belirtilen amaçlar doğrultusunda araştırma yanıtı aranan soru: Matematik bölümü öğrencilerinin ve matematik öğretmen adaylarının ispatlama sürecine yönelik algılarına zemin oluşturan bazı temel kavramlara ilişkin tanımları nelerdir? biçimindedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmamız yanıt aranan problem, veri toplama biçimi, veri analizinde kullanılan yöntemler göz önünde bulundurularak nitel araştırma yaklaşımında tasarlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarından özel durum çalışması deseni kullanılmıştır. Özel durum çalışmalarında temel amaç, bir durumu var olduğu şekliyle anlamak ve o durum hakkında detaylı betimlemeler yapmaktır (Büyüköztürk vd., 2012). Dolayısıyla bizim çalışmamızda da özel durumlar öğrencilerin yaptığı tanımlamalardan oluşmaktadır. Çalışmanın örneklem seçimi ise amaçlı örneklem yöntemine göre yapılmıştır. Patton (1990) bu şekilde örneklem seçiminin, araştırmanın daha derinlemesine yapılabilmesi için bilgi açısından zengin durumlar seçmek amacıyla olduğunu ifade etmiştir. Bu yöntem evrene genelleme yapmaktan çok ortalama durumlardan yola çıkarak belirlenen alanlar hakkında fikir edinmek ve de bu konuda bilgi sahibi olmayanların bilgi edinmesi amacı taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmamız, Ege bölgesinde yer alan bir üniversitenin Fen Fakültesi, Matematik Bölümü'nde öğrenim görmekte (3. ve 4. sınıf) olan 12 öğrenci ve Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Bölümü'nde öğrenim görmekte olan (3. sınıf) 18 öğrenciyle sınırlıdır. Küçük bir örneklemde derinlemesine bilgi toplamak amaçlanmıştır. Veriler öğrencilerden tanımlamaları ve örneklemeleri istenen 14 tane kavramın yazılı olduğu bir form aracılığıyla toplanmıştır. İlk olarak ispat ve ispatla ilişkili bazı temel kavramlara yönelik tanımlar listesi oluşturulmuştur. Listede yer alan kavramlar literatürden, Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programından, ispat ve ispatlama konularını ele alan kitaplardan, lisans düzeyi matematik ders kitaplarından yararlanılarak oluşturulmuştur. Sonrasında elde edilen veriler, betimsel analiz yönteminden yararlanılarak analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Analiz aşamasında tüm araştırmacılar birlikte çalışmışlardır. Güvenirlik, betimsel analiz yöntemi kullanılması sebebiyle elde edilen bulgulardan birebir alıntılar yapılarak sağlanmıştır. Akabinde elde edilen bulgular sentezlenerek yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ortaya çıkan temel sonuç, hem fen fakültesi öğrencilerinin hem de eğitim fakültesi öğrencilerinin genel olarak verilen kavramları tanımlamakta ve bu kavramlara örnek vermede sıkıntı yaşadığını göstermiştir. Doğruluğuna bakılmaksızın verilen tüm kavramlara ilişkin tanımlama yapan matematik bölümü öğrecilerinden 3 kişi, eğitim fakültesi öğrencilerinden 1 kişi olduğu görülmüştür. Bunun yanında matematik bölümü öğrencilerinin ve eğitim fakültesi öğrencilerinin verilen kavramlara

ilişkin tanımlamalarında kimi farklılıklar olduğu görülmüştür. Matematik bölümü öğrencilerinin tanımlamakta en çok

zorlandıkları kavramlar *soyutlama* ve *gerçekleme* iken, eğitim fakültesi öğrencilerinin *lemma* ve *sanı* kavramlarıdır. Ayrıca öğrencilerin bazı kavramların tanımlarını yazıp örnek veremediği, kimilerinde ise yalnızca örnek verip kavramı tanımlayamadıkları durumlarla karşılaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: ispat, ispatlama, ispat algısı, matematik eğitimi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (11. Baskı), Ankara: Pegem

Chazan, D. (1993) High School Geometry Students' Justifications For Their Views Of Empirical Evidence And Mathematical Proof. *Educational Studies in Mathematics,* 24 (4), 359-387.

Çakıroğlu, E. (2013). Matematik Kavramlarının Tanımlanması, Zembat, İ.Ö., Özmantar, M. F.; Bingölbali, E.; Şandır, H.; Delice, A (Edt.), *Tanımları ve Tarihsel Gelişimleriyle Matematiksel Kavramlar* içinde, (s. 1-14) Ankara: Pegem Akademi, 1. Baskı.

Hanna, G. & Jahnke, H.N. (1996) Proof and proving. In A. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick and C. Laborde (eds.), *International Handbook of Mathematics Education*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, pp. 877–908

Knuth, E. (2002) Proof as a tool for learning mathematics. *Mathematics Teacher*, 95(7), 486-490.

Lee, J. K. (2002). Philosophical Perspectives on Proof in Mathematics Education. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 16.

MEB (2013). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Progranu, Ankara: Milli Egitim Basımevi.

NCTM, (2000). Principles and Standarts for School Mathematics. Reston, VA: NCTM.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation And Research Methods* (2nd Ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Raman, M. (2003). Key Ideas: What Are They and How Can They Help Us Understand and How People View Proof?. *Educational Studies In Mathematics,*52, 319-325.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**. (**6.Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.

(11538) Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

GÜRBÜZ OCAK — *Afyon Kocatepe Üniversitesi*
MUSTAFA ENES TEPE — *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Kişinin günlük hayatında etkili olan küçük olaylardan başlayıp, evrenin karmaşık yapısının incelenmesine kadar giden düşüncelerin hepsinde matematik vardır. Okuryazarlık ise bireyin, mevcut potansiyelini ve bilgisini geliştirmesi ile bu gelişime paralel olarak toplum yaşamına daha aktif bir şekilde katkı sağlaması için yazılı kaynakları kullanıyor olması, kabul etmesi bununla birlikte değerlendirme yapması şeklinde tanımlanmaktadır (Küçük ve Demir, 2009). Okuryazarlık yalnızca öğrencilerin okuma-yazma ile ilgili alışkanlıklarını vurgulamaz aynı zamanda öğrencilerin sayılar, mantık ve matematiksel işlemlerin de farkında olmalarıdır. Bu iki kavramın kesişimi ile elde edilen Matematiksel Okuryazarlık ise gelişen ve değişen eğitim anlayışı sürecinde ortaya çıkmış ve üzerinde uluslararası (PISA, TIMSS vb.) araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin matematik okuryazarlığı becerilerini geliştirmek ve bunları etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlamak matematik eğitiminin genel amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2015). Anne ve babalar ile toplumun genel olarak eğitim sisteminden ve özelde de matematik eğitiminden beklentileri; her öğrencinin, kendi potansiyellerini en üst düzeyde kullanabilmeleri ve eğitimde fırsat eşitliğine sahip olması, bulundukları düzeyi aşabilmeleri için gerekli matematiksel bilgi ve beceriler edinmesidir. Bu sayede eğitim sisteminden mezun olan öğrenciler toplum hayatına bilim ve teknoloji toplumunun beklentilerini sağlayan bireyler olarak katılabilir. Matematiksel düşüncelerin birçoğu çocuk daha ilkokula başlamadan doğal olarak ortaya çıkmaya başlar. Ailede, anaokulunda, içinde yaşadıkları sosyal ortamda yaptıkları gözlem ve iletişimler ile çevrelerini anlamlandırırlar. Bu yüzden matematik öğrenimini hayattan soyutlamak mümkün değildir. İnsanların günlük yaşamlarında, iş veya okul ortamında karşılaştıkları matematiksel içerik, süreç ve durumlarda yeterli birikime sahip olabilmeleri ve bunun önemi matematik okuryazarlığının ortaya çıkma nedenleri olarak görülebilir (Özgen ve Bindak, 2008). Matematik okuryazarlığı öğrencilerin gerçek yaşamla ilgili matematiksel sorunları tanıması ve bunları matematiksel problemler olarak ifade etmesi ve bu problemler ile uğraşmada erişmiş oldukları düzeydir (Satıcı, 2008). Matematik okuryazarlığı, öğrencilerin aritmetik işlemleri yapıyor olmasından daha fazlasıdır. Bu tanılardan yola çıkarak matematik okuryazarlığının bireye, matematiğin modern dünyadaki oynadığı rolünün farkında olmasını ve anlamasını, günlük yaşam ile ilişkili uygulamaları yapabilmesini, becerilerin geliştirilmesini, sayısal ve uzamsal düşünmede yorumlama, güven duygusunu, günlük hayat durumlarında eleştirel analiz ve problem çözmeyi sağladığını söyleyebiliriz (Özgen ve Bindak, 2008). Öğrencilerin genellikle olumsuz tutumlara sahip olduğu derslerin başında matematik dersi gelmektedir. İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı konusunda mevcut durumu belirlemek amacıyla yapılmış olan bu araştırmada problemin çıkış noktası matematik okuryazarlığı ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma tarama modelinde bir betimsel çalışmadır. Bu yaklaşım geçmişte kalan veya süregelen bir durumu mevcut şekliyle ortaya koymak amacıyla yapılan bir araştırma modelidir. Araştırmanın konusu olan birey sahip olduğu koşullar içerisinde ve dışarıdan hiçbir müdahale olmaksızın tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2016). Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Uşak ili Eşme İlçesinde öğrenim görmekte olan 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde, basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfü örnekleme yöntemi, Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre seçkisiz örnekleme olarak adlandırılmaktadır. Evreni temsil edebilecek yeterli sayıda örnekleme ulaşabilmek için bu yöntem kullanılmıştır. Bu yönteme göre evrendeki her birimin örnekleme girmede eşit şansı vardır. Verilerin toplanması aşamasında, testler örnekleme alınan okullara gidilerek araştırmacı tarafından bizzat uygulanmıştır.

Araştırmada sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyleri cinsiyet, akademik ortalama, ailenin gelir düzeyi, okul dışında matematik eğitimi alma durumu ve ailenin yaşadığı yer değişkenleri açısından incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış olan Kişisel Bilgiler Formu ile Kükey (2013) tarafından geliştirilmiş olan "Matematik Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan "Matematik Okuryazarlığı Ölçeği", 40 maddeden oluşup ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlıklarını belli boyutlarda ölçmeyi amaçlayan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış 5'li likert tipi bir ölçme aracıdır. Öğrencilerin maddelerde belirtilen durumları ne düzeyde yaptıklarını 1-5 arasında derecelendirerek göstermeleri istenmiştir. Bu derecelendirme her zaman (5), çoğu zaman (4), bazen (3), ara sıra (2) ve hiçbir zaman (1) şeklindedir. Ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. *İlişki Kurma* alt boyutunda 19, *Araştırma ve Yorumlama* alt boyutunda 12, *Buluş/İspat* alt boyunda 5 ve *Görsellik* alt boyutunda ise 4 madde bulunmaktadır. Veriler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik okuryazarlığı ölçeği ilişki kurma, araştırma ve yorumlama, buluş-ispat ve görsellik olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı ölçeği puanlarının ortalaması 3,55 ile orta düzeyin üzerindedir. Bu ölçeğin alt boyutlarının ortalaması ise ilişki kurma için 3,52 ile orta düzeyde, araştırma ve yorumlama için 3,62 ile orta düzeyde, buluş-ispat için 3,22 ile orta düzeyde, görsellik alt boyutu için 3,96 ile orta düzeyde olduğu

görülmüştür. Kükey (2013) tarafından yapılan çalışmada matematik okuryazarlığı ölçeğinin genel ortalaması benzer bir sonuç olarak 3,64 ile orta düzeyde bulunmuştur. Elde edilen verilerin analizi sonucunda cinsiyete göre öğrencilerin matematik okuryazarlığı ölçeğinden elde edilen puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akademik başarı yönüyle yapılan karşılaştırmalarda ise gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik, Matematik Okuryazarlığı, Sekizinci Sınıf Öğrencileri

Kaynakça

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Küçük, A. ve Demir, B. (2009). "İlköğretim 6-8. sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanılgıları üzerine bir çalışma." Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 13: 97-112.

Kükey, E. (2013). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlık Düzeylerinin Matematik Başarılarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.

MEB. (2015). *İlköğretim matematik dersi (1-4. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.

Özgen K.ve Bindak R. (2008). Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi 517-528 Ekim 2008 Cilt:16 No:2*

Özgen, K. ve Bindak, R. (2011). Determination of self-efficacy beliefs of high school students towards math literacy. *Educational Sciences: Theory & Practice* - 11(2).

Satıcı, K. (2008). "*PISA 2003 Sonuçlarına Göre Matematik Okuryazarlığını Belirleyen Faktörler: Türkiye ve Hong Kong-Çin*". Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü. Balıkesir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11555) Matematik Tarihinin Ortaokul Matematik Ders Kitaplarına Entegrasyonu Açısından İncelenmesi: Betimsel Bir Analiz

NAZAN GÜNDÜZ **SONER DURMUŞ**

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik insanlığın tarihi içinde önemli bir yere sahip olan disiplinler arasındadır. Matematiğin tarihi, öğrencilerin günümüz matematik bilgisinin hangi aşamalardan geçtiğini anlamalarına yardımcı olacak bir role sahiptir(NCTM, 2000). Bu bağlamda matematik tarihi matematik eğitiminde bir rol oynamakta mıdır, sorusu son yirmi yıldır araştırmacılar ve matematik eğitimcileri arasında dikkat çeken sorulardan biri olmuş (Ho, 2008) ve çeşitli araştırmalar yapılmıştır.Liu (2003) yapmış olduğu bir çalışmada matematik tarihinin matematik derslerine niçin entegre edilmesi gerektiğiyle ilgili olarak, (i) tarihsel bilginin öğrencilerin motivasyonunu arttıracağı ve onlardaki matematiğe yönelik pozitif tutumu geliştireceği, (ii) geçmişte matematik yapanların yaşadıkları deneyimleri anlamalarına izin vermesi, (iii) tarihteki problemlerin öğrencilerin matematiksel düşünmelerindeki gelişimine yardımcı olması ve (iv) matematik tarihinin matematiksel bilgiyi ortaya çıkarmasıyla birlikte (v) öğretmenlere de rehberlik etmeyi sağlaması açısından beş neden öne sürmüştür.Buna ek olarak bazı araştırmacılar matematik tarihinin matematik derslerine adapte edilmesinin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından pek çok yararının olduğunu belirtmişlerdir (Ernest, 1998; Furinghetti, 2000; Tzanakis ve Arcavi, 2000). Matematik tarihinin matematik derslerine entegrasyonu ile birlikte, öğrencilerde yaratıcılığı arttırdığı ve matematiksel anlamalarını derinleştirmek için ilgi uyandırdığı ve öğrencilerin daha çok öğrenmeleri için onları motive ettiği belirtilmektedir (Barbin, 2000; Rubenstein&Schwartz, 2000). Ayrıca, matematik tarihinin sınıf öğretimine adapte edilmesi, öğretmenlerin matematik hakkındaki inanışlarını ve daha yapılandırıcı perspektiften öğretme ve öğrenmeyi şekillendirebilmesi açısından önemli görülmektedir. MEB Talim ve Terbiye Kurulunun yayımladığı 1-8. sınıf Matematik Öğretim programlarında, kavramların tarihsel gelişimlerinin programda yer verilmesinin öğrencilerde matematiğe karşı motivasyonuarttıracağı ve olumlu tutumlar geliştirilebileceği öngörülmüştür (MEB, 201). Matematik öğretim programımın bu gizli hedefine ek olarak ders kitaplarında matematik tarihinin yer alması, bu konuda yetersiz olan öğretmenlere rehber olacağı gibi, matematik tarihi etkinliklerinin öğrencilerin kavramları daha iyi öğrenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir (Şahin, Başıbüyük ve Soylu, 2016).Matematik öğretmelerimatematik tarihini yeri geldiğinde ilgili konuları öğretirken derslerine entegre edebilmelidirler (Michalowicz, 2000; Philippou&Christou, 1998). Ancak var olan kaynakların büyük çoğunluğunun ortaokul, lise ve üniversite seviyesinde olduğu, ilkokul seviyesinde ise birkaç kaynak olduğunu, bu yüzden de tüm seviyelere adapte etmenin zor olduğu düşünülmektedir (Michalowicz, 2000).

Bununla birlikte ders kitaplarına matematik tarihinin entegre edilmesi, bölüm sonlarında ya da başlarında birkaç tarihi nottan öteye geçmemektedir (Carvalho da Silva, 1993; Fasanelli, 2000). Matematik tarihinin derslere entegre edilme sürecinde anahtar bir rol oynayan ders kitaplarının matematik tarihi açısından yeterli olup olmadığının incelenmesi ve gerekli önerilerin yapılması önemli görülmekte olup bu bağlamda ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan matematik tarihi etkinliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217).Nitel araştırmalarda, derinlemesine araştırma yapılarak yüzey altındakini açığa çıkarma temel olduğu için (Kuş, 2003) bu çalışmada ders kitapları,matematik tarihi ile ilgili durumları dersin hangi aşamasında ve hangi öğrenme alanında ele alması, hangi konularla ilişkilendirdiği ve bu ilişkilendirmede hangi etkinliklere yer vermesi açılarından incelenmiştir. Ayrıca sınıf düzeylerine göre de matematik tarihinin ders kitaplarına entegresi karşılaştırılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın materyalini 2016-2017 eğitim öğretim yılında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda Matematik ders kitabı olarak kullanılan her sınıftan iki adet olmak üzere toplam sekiz kitap oluşturmaktadır. Ders kitapları seçilirken her sınıftan MEB tarafından yayınlanmış birer kitapdiğer kitaplar ise özel yayınevleri tarafından yayınlanmış kitaplar arasından birer kitap rastgele seçilmiştir.

Tablo 1: Kitapların yayınevine yönelik bilgiler

	Yayınevi	
Sınıf	1. Kitap	2. Kitap

5.	Pasifik yayınları	MEB
6.	Sevgi yayınları	MEB
7.	Ada yayıncılık	MEB
8.	Dörtel Yayıncılık	MEB

Araştırmada kullanılan kitapların yayınevlerine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir. Her bir kitap, araştırmada hedeflenen amaçlara uygun şekilde analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Araştırmanın amacına uygun şekilde kitaplardan elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak analiz edilecektir. Belirlenen ders kitaplarında iki uzman tarafından matematik tarihi ile ilgili durumlar farklı açılardan belirlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ortaokul beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflara ait ders kitapları matematik tarihinin entegrasyonu açısından incelenecektir. Mevcut matematik ders kitaplarının ve matematik öğretim programının matematik tarihinin entegrasyonuna yönelik yeterince vurgu yapmadığı görülmektedir. Entegrasyona yönelik ayrıntılı analizler kitap yazımında ve öğretim programı geliştirirken paydaşlara rehberlik edecektir. Böylece entegrasyon yapılırken dikkate alınması gereken hususların matematik derslerinin niteliği arttıracağı öngörülmektedir. Bu araştırmanın sonuçları bu entegrasyonun nasıl olabileceğine yönelik bulgular ve öneriler içerecektir. Matematik ders kitaplarının hem öğretmenlere rehberlik yapması hem de öğrencilerin bilgi ve motivasyonlarını arttıracak özelliklere sahip olması açısından önemli olduğu düşünüldüğünde, matematik tarihi ile ilgili konuların sadece bilgi düzeyinde değil etkinlikler bazında matematik ders kitaplarında yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Tarihi, Ortaokul Matematik Ders Kitabı, Kitap İnceleme

Kaynakça

Barbin, E. (2000). Integratinghistory: Researchperspectives. In J. Fauvel& J. vanMaanen (Eds.), History in mathematicseducation: An ICMI book, (pp. 63 – 90). Dordrecht, TheNetherlands: KluwerAcademicPublishers.

Fasanelli, F. (2000). Thepoliticalcontext. In J.Fauvel& J. vanMaanen (Eds.), History in mathematicseducation: An ICMI book, (pp. 1 – 38). Dordrecht, TheNetherlands: KluwerAcademicPublishers.

Furinghetti, F. (2000). Thelongtradition of history in mathematicsteaching. InV. Katz (Ed.), Using historytoteachmathematics: An internationalperspective, (pp. 49– 58). Washington,

Ho, W. K. (2008). Using history of mathematics in theteachingandlearning of mathematics in Singapore. *1st RICE, Singapore: RafflesJuniorCollege*.

Kuş, E. (2003). Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Liu, P. (2003). Do TeachersNeedtoIncorporatetheHistory of Mathematics in theirTeaching? *TheMathematicsTeacher, 96*(6), 416.

MEB, (2013).Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaokul Matematik Dersi (5. 6. 7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı,

Michalowicz, K. D. (2000). History in support of diverseeducationalrequirements – opportunitiesforchange. In J. Fauvel& J. vanMaanen (Eds.), History in mathematicseducation: An ICMI book, (pp. 171 – 200). Dordrecht, TheNetherlands: KluwerAcademicPublishers.

NCTM, Overview of principles and standards for school mathematics (2000).

Rubinstein, R. N. &Schwartz, R. K. (2000). Word histories: Meldingmathematicsandmeanings. MathematicsTeacher, 93(8), 664 – 669.

Şahin,Ö.,BaşıbüyükK.ve Soylu, Y. (2016). Altıncı Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Matematik Tarihinin Yeri. *International Conference on Education in Mathematics, Science&Technology (ICEMST),May 19 - 22, 2016, Bodrum / Turkey*

Tzanakis, C. &Arcavi, A. (2000). Integratinghistory of mathematics in theclassroom: An analyticsurvey. In J. Fauvel& J. vanMaanen (Eds.), History in mathematicseducation: An ICMI book, (pp.201–240). Dordrecht, TheNetherlands:KluwerAcademicPublishers.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

(11594) İlköğretim ve Ortaöğretim Matematik Öğretmen Adayların Fonksiyona İlişkin Kavram Tanımı ve İmajlarının İncelenmesi

HANDE GÜLBAĞCI DEDE **HATİCE AKKOÇ** **SEVDE NUR ŞEKER**

Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Fonksiyon kavramı, matematiğin en temel kavramlarından biri olması nedeniyle matematik eğitimi literatüründe en çok çalışılmış konulardan biri olagelmiştir. Öğrencilerin, öğretmen ya da öğretmen adaylarının fonksiyon kavramına dair anlamaları farklı kuramsal çerçeveler ele alınarak incelenmiştir (Keller ve Hirsch, 1998; Sfard, 1992; Vidakovic, 1996;). Bu teorik çerçevelerden biri Tall ve Vinner (1981) tarafından literatüre kazandırılan kavram tanımı ve kavram imajıdır. Kavram tanımı, "kavramı açıklamak için kullanılan ve kelimelerden oluşan yapı", kavram imajı ise "kavram ile ilişkili tüm zihinsel resimleri, özellikleri ve işlemleri kapsayan tüm zihinsel yapılardır" (Tall ve Vinner,1981, s. 152).

Bireyler, bir kavram hakkında düşünürken ya da bir problem durumunda o kavramı kullanırken kavramın matematiksel ifadesi olan kavram tanımı kullanmaktan ziyade zihinlerindeki kavram imajlarını (doğru ya da yanlış olabilir) kullanmayı tercih etmektedirler (Vinner, 1983). Bu sebeple hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin sahip oldukları imajlar kavram öğrenimini büyük ölçüde etkilenmektedir. Öğretim yaklaşımları öğrencilerin kavram imajını sınırlandırabilir ya da zenginleştirebilir. Örneğin fonksiyon ile ilgili zengin bir kavram imajına sahip bir öğretmenin öğrencilerine konu ile ilgili daha etkili bir öğretim sağlayacağı söylenebilir. Öğretmen sınıf içi uygulamalarında fonksiyonu sürekli cebirsel olarak ifade ettiğinde öğrenciler fonksiyonu sadece "girdiyi çıktıya dönüştüren bir kural" olarak görecektir. Ancak böyle bir yaklaşım öğrencilerin fonksiyonun gerçek yaşam durumlarında karşımıza çıkan değişim yönüne dair imajları oluşturma noktasında eksik kalacaktır. Diğer bir yandan sınıfta sürekli olarak kesintisiz bir fonksiyon grafiği içeren sorular çözüldüğünde öğrenciler sadece dört noktadan oluşan bir fonksiyon grafiğini kabul etmekte zorluk yaşayacaktır. Dahası kavram imajlarının kısıtlı şekilde kullanımı kavram yanılgılarının oluşmasına zemin hazırlayacaktır. Bu sebeple öğretmenlerin fonksiyonu sadece bir yönü ile vurgulamak yerine, farklı temsiller kullanmaları ve fonksiyonun gerçek yaşam durumlarındaki değişim gibi yönlerini de vurgulayarak öğrencilerin kavram imajlarını zenginleştirmesi gerekmektedir. Bunun için de matematik öğretmenlerinin kendi kavram imajlarının zengin olması gerektiği kaçınılmazdır.

Literatürde öğretmen ve öğretmen adaylarının fonksiyon ile ilgili anlamalarını inceleyen hem ulusal hem de uluslararası çalışmalar bulunmaktadır (Dubinsky ve Wilson, 2013; Even, 1993; Vinner ve Dreyfus, 1989). Ülkemizde yapılan çalışmalarda ise ağırlıklı olarak öğretmen adayları ile çalışmıştır. Özkaya ve İşleyen (2012) fonksiyon ile ilgili kavram yanılgılarını, Aydın ve Köğce (2008) denklem ve fonksiyon ile ilgili algılarını, Köğce (2015) fonksiyon kavramı da dahil olmak üzere dokuz matematiksel kavram ile ilgili kavram imajlarını, Özdemir-Erdoğan, Erdoğan ve Yanık (2012) fonksiyon ile ilgili hazır bulunuşluklarını incelemiştir. Çalışmalarda gerek öğrencilerin gerekse de öğretmen adaylarının fonksiyon kavramına yönelik zorluklara sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın amacı ise son sınıfta öğrenim gören ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının fonksiyon kavramına ait anlamalarının "kavram tanımı-kavram imajı" kuramsal çerçevesinden incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Örnek olay tarama çalışması olarak tasarlanan bu çalışmanın katılımcılarını 45 ilköğretim ve 25 ortaöğretim matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adayları öğretmen yetiştirme lisans programlarının son sınıfında öğrenim görmektedirler.

Çalışmada veri toplama aracı olarak üç açık uçlu sorundan oluşan bir test kullanılmıştır. Öğretmen adayların fonksiyon ile ilgili kavram imajlarını ortaya çıkarmak amacıyla aşağıda belirtilen üç soru yöneltilmiştir.

- Fonksiyonu tanımlayınız.
- Fonksiyon belirttiğini düşündüğünüz iki örnek yazınız.
- Günlük hayatta fonksiyon belirttiğini düşündüğünüz iki örnek yazınız.

Elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz çerçevesi kavram tanımı-kavram imajı kuramsal çerçevesi kullanılarak oluşturulmuştur. Birinci soruda fonksiyon kavramı için verilen tanımların ilk olarak matematiksel olarak doğruluğu kontrol edilmiştir. Öğretmen adaylarının tanımlarının matematiksel olarak doğru olmadığı durumlarda ise öğretmen adaylarının kendi tanımlarında en çok vurguladıkları alanlar belirlenmiştir. Bu alanlar tanım kümesi, değer kümesi, bir ve yalnız bir, her eleman, kural, dönüşüm, girdi-çıktı, ilişki, makine, gidiyorsa/karşılık geliyorsa, notasyon, ikili, bağımlı-bağımsız değişken, bağıntı olarak kodlanmıştır. İkinci soruda öğretmen adaylarının fonksiyon belirttiğini düşündükleri örnekler ilk olarak fonksiyon tanımına uygun olup olmadığına göre incelenmiştir. Sonrasında ise örneklerin hangi temsillerde verildiğine göre analiz edilmiştir. Üçüncü soruda ise öğretmen adaylarının günlük hayattan verdiği örnekler ilk olarak fonksiyon tanımına

uygun olup olmadığına göre incelenmiştir. Sonrasında ise kavram imajlarını ortaya çıkarmak için verilen örneklerin fonksiyonun eşleme, girdi-çıktı ya da değişim gibi hangi farklı yönlerini içerdiğine göre kodlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının fonksiyon tanımları incelendiğinde matematiksel olarak doğru olan cevaplar sınırlı sayıdadır. Yapılan tanımların birçoğu çeşitli eksiklikler içermektedir. Yapılan tanımlarda en çok tanım ve görüntü kümesine vurgu yapılmıştır. Öğretmen adayları genellikle tanım kümesinde her elemanın bir ve yalnız bir görüntüsü olması gerektiğini vurgulamayı unutmuştur. Bunun yerine fonksiyonu girdi-çıktı, makine, kural, dönüşüm gibi kelimeler ile tanımlamayı tercih etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının fonksiyon için vermiş oldukları örneklerin büyük çoğunluğu doğrudur. İkinci soruya cevap olarak verilen örneklerin büyük çoğunluğunda cebirsel temsil kullanılmıştır. Cebirsel temsili çok düşük oranlarda şema, liste yöntemi ve grafik takip etmektedir. Üçüncü soruda ise öğretmen adaylarının verdikleri günlük hayat örneklerinde en çok fonksiyonun değişim yönüne vurgu yaptıkları görülmüştür. Ancak bunların bir kısmında fonksiyonu ifade eden değişimde bağımlı ve bağımsız değişkenlerin ifade edilmediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının yanlış olarak kodlanan örneklerinde ise fonksiyon için yapılan makine benzetmesini doğru yorumlanmadığı tespit edilmiştir. Örneğin bir öğretmen adayı fabrikalarda herhangi bir yiyeceğin işlenerek ürüne dönüştürülmesini, bir diğer öğretmen adayı ise çamaşır makinelerini günlük hayattaki bir fonksiyon örneği olarak belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fonksiyon, kavram imajı, tanım, anlama

Kaynakça

Aydın, M. & Köğce, D. (2008). Öğretmen adaylarının denklem ve fonksiyon kavramlarına ilişkin algıları. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1) 46-58.

Dubinsky, E., & Wilson, R. T. (2013). High school students' understanding of the function concept. The Journal of Mathematical Behavior, 32(1), 83-101.

Even, R. (1993). Subject-matter knowledge and pedagogical content knowledge: Prospective secondary teachers and the function concept. Journal for Research in Mathematics Education, 24(2), 94-116.

Keller, B.A. & Hirsch, C. R. (1998). Student preferences for representations of functions. International Journal of Mathematics Education in Science and Technology, 29(1), 1-17.

Özdemir Erdoğan E., Erdoğan A., yanik H.B. (2012). İlköğretim matematik öğretmenliği programı birinci sınıf öğrencilerinin fonksiyonlar konusundaki hazır bulunuşlukları. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 11(4), 1121-1149

Özkaya M., & İşleyen T. (2012). Fonksiyonlarla ilgili bazı kavram yanılgıları. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(1), 01-32.

Tall, D.O. & Vinner, S. (1981). Concept image and concept definition in mathematics with particular reference to limit and continuity. Educational Studies in Mathematics, 12(2), 151-169.

Sfard, A. (1992). Operational origins of mathematical objects and the quandary of reification – the case of function. In G. Harel, & E. Dubinsky, (Eds) The Concept of Function: Aspects of Epistemology and Pedagogy, MAA, pp. 59-84.

Vidakovic, D. (1996). Learning the Concept of Inverse Function. Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching, 15(3), 295-318.

Vinner, S. (1983). Concept definition, concept image and the notion of function. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 14(3), 293-305.

(11624) A cross-national comparison of Turkish and American mathematics textbooks in terms of real life connections

RAMAZAN AVCU **SEHER AVCU**

Aksaray Üniversitesi

Problem Durumu

Textbooks are generally major sources for teachers and students (Cady, Meier & Lubinski, 2006). In all countries, regardless of having a centralized or decentralized education system, curricular intentions of official school curricula are delineated by textbooks (Li, Chen & An, 2009). Besides, textbooks inform teachers about the content, scope and sequence of topics taught and learned in the classrooms, illustrate exemplary conceptions/misconceptions of students and provide teachers with specific classroom discussion techniques (Elsaleh, 2010). It can be argued that textbooks act as a bridge between the "intended curriculum" and the "implemented curriculum". Hence, textbooks might be regarded as potentially implemented curriculum (Son, 2012).

Kulm and Capraro (2008) claim that there is a relationship between textbook quality and middle school students' mathematics achievement in that the interplay with textbooks influences students' knowledge of the content and their beliefs about teaching and learning of mathematics. Howson (1995) addresses the significance of analyzing textbooks as follows: "textbooks exert a considerable influence on the teaching and learning of mathematics, so an understanding of how textbooks vary in their content and approach across countries is an important area of investigation" (pp. 5-6). In the light of this idea and the previous research about the effect of curricula on students' opportunity to learn mathematics, it is crucial to examine textbooks to be able to make deliberate decisions about mathematics instruction (Cady, Collins & Hodges, 2015). Thereby, in this study we attempted to analyze the extent of variation in 6th grade mathematics textbooks in terms of real life connections both within and across Turkey and the USA. More specifically, the following research question guided this study: What type of real life connections do the selected textbooks include in presenting division of fractions to sixth grades both within and across the two education systems?

There are several reasons for conducting this study. First, despite the significance of real life connections in school mathematics and the widespread consensus in mathematics education community on linking school mathematics to the real world (e.g, Common Core State Standards for Mathematics (CCSSM), 2010; Gainsburg, 2008) very few studies have been conducted on this area (e.g., Chapman, 2006; Verschaffel, Greer & De Corte, 2000). Second, despite being crucial, fraction division has received little attention in cross-national textbook comparison studies (Son & Senk, 2010). Besides, teaching fraction division conceptually is a difficult job since it entails making connections with other mathematical concepts, using several different representations and/or real life contexts (Li, 2008). Hence, focusing on real life connections provided by the mathematics textbooks might provide us opportunities to explore their potential strengths and weaknesses in introducing and developing the notion of fraction division.

Araştırma Yöntemi

In this study, we compared only the student editions of sixth grade mathematics textbooks-three from Turkey and three from the USA. Neither teacher guidebooks nor student workbooks were included in the analysis.

The selected Turkish mathematics textbooks were entitled as TB1, TB2, and TB3 and were published in 2016, 2016, and 2015 respectively. Turkey has a centralized education system and consequently has a national school mathematics curriculum. Thus, all middle grades mathematics teachers and students (grades 5-8) follow this curriculum released by the Turkish Ministry of National Education (MoNE). While TB1 was prepared by the the MoNE, TB2 and TB3 were prepared by private publishers. The three American mathematics textbooks analyzed in this study (e.g., TB4, TB5, and TB6) were prepared in line with the CCSSM (2010). TB4 and TB5 were published by McGraw-Hill Education in 2015 and 2014 respectively and TB6 was published by Pearson Scott Foresman Company in 2016.

Initially, we started analyzing textbooks by considering the analytic coding scheme of Cady et al (2015). However, as we made progress in coding we found it necessary to revise and refine the problem context category of this coding scheme. The textbooks were first coded separately by the first and the second author who are fluent both in English and Turkish. Next, the emergent codes were compared across these textbooks. After the coding process, the authors discussed the coding categories comprehensively. Hence, case-by-case and cross-case analysis of fraction division tasks were completed in full consensus of the two coders.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In this study, the total number of fraction division tasks examined were 384. TB1, TB2, TB3 TB4, TB5, and TB6 included 33, 18, 15, 20, 169, and 130 tasks respectively. While tasks involving no context and food and beverages categories were more prevalent within and across the two education systems, other categories were less visible.

Turkish textbooks included eight different real life contexts as food and beverage, travelling, strips, handcraft, shopping, gardening, carpentry, travelling, and household goods. In particular gardening, and household goods contexts did not appear in TB1. Similarly, travelling, carpentry, shopping, and household goods contexts were not existent in TB2. Meanwhile, only food and beverage and household goods contexts were included in TB3.

American textbooks included nine different real-life contexts in addition to Turkish textbooks. These were sports, painting, animals, land, recycling, free time activities, geography, room, and auto accessory. Within American textbooks, TB4 included only two different contexts as food and beverage and handcraft. TB5 included twelve different contexts as food and beverage, carpentry, strips, gardening, household goods, sports, land, painting, geography, animals, free time activities, and recycling. Finally, TB6 included nine different contexts as food and beverage, traveling, sports, carpentry, handcraft, auto accessory, room, land, painting.

Anahtar Kelimeler: Comparative studies, textbook analysis, fraction division, real life connections

Kaynakça

Cady, J. A., Collins, R. L., & Hodges, T. E. (2015). A comparison of textbooks' presentation of fractions. *School Science and Mathematics, 115* (3), 105-116.

Chapman, O. (2006). Classroom practices for context of mathematics word problems. *Educational Studies in Mathematics, 62*, 211–230.

Common Core State Standards Initiative (2010). *Common core state standards for mathematics.* Washington: National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers.

Elsaleh, I. (2010). Teachers' interactions with curriculum materials in mathematics. *School Science and Mathematics*, *110* (4), 177–179.

Gainsburg, J. (2008). Real-world connections in secondary mathematics teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education, 11* (3), 199-219.

Li, Y. (2008). What do students need to learn about division of fractions? *Mathematics Teaching in the Middle School,* 13, 546–552.

Li, Y., Chen, X., & An, S. (2009). Conceptualizing and organizing content for teaching and learning in selected Chinese, Japanese and US mathematics textbooks: the case of fraction division. *ZDM Mathematics Education, 41,* 809-826.

Son, J. & Senk, S. L. (2010). How reform curricula in the USA and Korea present multiplication and division of fractions. *Educational Studies in Mathematics, 74,* 117-142.

Son, J. (2012). A cross-national comparison of reform curricula in Korea and the US in terms of cognitive complexity: the case of fraction addition and subtraction. *ZDM Mathematics Education, 44,* 161-174.

(11642) Doğrusal Fonksiyonlardan İkinci Dereceden Fonksiyonlara Geçişte Öğrenci Anlamaları: El Castilo

AYTUĞ ÖZALTUN ÇELİK — *Pamukkale Üniversitesi*

ESRA BUKOVA GÜZEL — *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Problem Durumu

İkinci dereceden fonksiyonlar öğrencilerin gerçek yaşam durumlarındaki örüntüleri ve çeşitli ilişkileri keşfetmelerini imkan vererek matematikte önemli bir rol oynamaktadır (Eraslan, 2007). Lise düzeyindeki öğrencilere ikinci dereceden fonksiyon kavramından önce doğrusal fonksiyonlar ve ikinci dereceden denklemler öğretilmektedir. Bunun yanı sıra, ikinci dereceden fonksiyonların öğretimi doğrusal fonksiyonlardan izole bir şekilde gerçekleşmektedir (Huang, Li ve An, 2012). Öğrencilerin ikinci dereceden fonksiyonlara ilişkin bazı çalışmalar (Zaslavsky, 1997) kavrama ilişkin ortaya çıkan güçlüklerinin öğrencilerin kavramlar ve gösterimler arası ilişkilendirme yapmamalarından kaynaklanabileceğini ortaya koymuştur.

Doğrusal fonksiyonu öğrenen bir öğrencinin bağımsız ve bağımlı değişkenlerin değişim oranının daima sabit olacağı ve sabit olan bu çokluğun grafiksel gösterimde eğime karşılık geleceği fikrini anlamış olmaları önem taşımaktadır. İkinci dereceden fonksiyonlarda ise öğrencilerin sahip olmaları gereken temel fikirlerin en başında birbiriyle eş zamanlı olarak değişen iki çokluğun değişim oranının sürekli değişmesi ve bununla birlikte değişim oranlarının oranının sabit olmasıdır (Hohensee, 2014). Öğrencilerin kavram için oldukça önemli olan bu fikirleri anlayabilmeleri için doğrusal fonksiyonu anlamaları ve doğrusal fonksiyona ilişkin anlamalarını ikinci dereceden fonksiyonlara aktarmış olmaları gereklidir. İki kavramı birbiriyle ilişkilendirebilme aşamasında iki doğrusal fonksiyonun çarpımının ikinci dereceden bir fonksiyon olması fikri öğrencilerin geçişi sağlamaları için oldukça anlamlı olacaktır. Bu ilişkilendirmede aynı bağımsız değişkeni olan iki doğrusal fonksiyon çarpılınca oluşan yeni bağımlı değişkenin değişiminin bağımsız değişkenin değişimine oranının aynı kalamayacağını öğrenciler anlamlandırabileceklerdir. Buna ek olarak, grafiğinin doğrusal olamayacağı çıkarımını da yapabileceklerdir. Öğrencilerin bu anlamları kazanmalarını sağlamak geleneksel bir öğretim anlayışı ile pek mümkün olmayacaktır. Bu sebeple, öğrencilere sunulacak öğretim ortamları ve öğrenme etkinlikleri öğrencileri kavramları birbirleri üzerine yapılandırabilmelerini destekleyecek nitelikte olmalıdır. Yapılandırmacılık teorisinin temellerini atan Piaget (1980) kavramsal anlamanın güçlü bir açıklaması olarak yansıtıcı soyutlamaya vurgu yapmakta ve yansıtıcı soyutlamayı, yeni ve daha gelişmiş kavramların var olan kavramlardan ortaya çıktığı süreç olarak varsaymaktadır (Simon, Tzur, Heinz ve Kinzel, 2004). Buna ek olarak, Lesh ve Doer (2003) önemli matematiksel kavramların ve fikirlerin sezgiselden formele doğru, uygun problemler ve gerçek yaşam durumları aracılığıyla öğretilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Öğrenciler öğrenme süreçlerinde gerçek yaşam durumlarına ilişkin matematiksel modeller oluşturmaya çalıştıklarında, matematiksel kavramları daha uygun şekillerde ilişkilendirecekler ve ön öğrenmelerini daha anlamlı bir şekilde kullanabileceklerdir. Bu doğrultuda, öğrencilerin yansıtıcı soyutlama yapmalarına imkan veren matematiksel modelleme etkinliklerinin kavramsal anlamayı destekleyeceği düşünülmektedir. Söz konusu çalışmada, öğrencilerin iki doğrusal fonksiyonun çarpımından ikinci dereceden fonksiyonun oluşacağı fikri ile iki kavram arasında yansıtıcı soyutlama yaparak aralarındaki ilişkiyi ve ikinci dereceden fonksiyonun temel fikrini anlamalarını sağlayacak bir matematiksel modelleme etkinliği tasarlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, doğrusal fonksiyonlardan ikinci dereceden fonksiyonlara geçişte öğrenci anlamalarını ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Yöntemi

Doğrusal fonksiyonlardan ikinci dereceden fonksiyonlara geçişte öğrenci anlamalarının ortaya çıkarılmasının amaçlandığı bu çalışma öğretim deneyi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Öğretim deneyinin tüm araştırma sürecinin yanı sıra, her öğretim olayı boyunca hipotezleri ve varsayımları test etmek ve üretmek için yapılacağını ifade eden Steffe ve Thompson (2000) öğretimle sağlanan deneyimler olmadan, öğrencilerin oluşturacakları güçlü matematiksel kavramların ve işlemlerin anlaşılamayacağını vurgulamışlardır. Çalışmanın katılımcılarını bir fen lisesinde onuncu sınıfta öğrenimini sürdürmekte olan iki öğrenci oluşturmuştur. Öncelikle öğrencilerin doğrusal fonksiyona ilişkin anlamalarını ortaya çıkarmak amacıyla doğrusal fonksiyon ile ilgili fikirleri içeren bir matematiksel modelleme etkinliği verilmiştir. Öğrenciler bu etkinliği tamamladıktan sonra "El Castilo" adındaki etkinlik sunulmuştur. Kare piramit şeklinde olan El Castilo adındaki yapının tabanının ve tabanına paralel kare kesitlerin alanlarını inceleyerek doğrusal fonksiyon ve ikinci dereceden fonksiyon kavramını ilişkilendirmelerini desteklemek amacıyla tasarlanan bu etkinlik üzerine birlikte çalışmaları istenmiştir. Çözümleri sırasında ne düşündüklerini anlamak amacıyla da klinik mülakat yönteminden yararlanılmıştır. Klinik mülakatların sonucu, öğrencilerin belirli kavramları nasıl gördüklerine ve hangi alternatif açıklamaların yapılmasını beklediklerine ilişkin daha iyi bir anlayış sağlamaktadır aktarılmaktadır (Engelhardt, Corpuz, Ozimek ve Rebello, 2003). Öğrencilerin çözümlerinin ve düşüncelerinin sonrasında incelenebilmesi ve herhangi bir veri kaybı olmasının önüne geçilebilmesi için çözümleri kamera ile kaydedilmiştir. Kamera kayıtları birebir yazıya aktarılmış ve süreç sonunda geriye dönük olarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Etkinlikte ilk olarak karelerin kenar uzunlukları arasındaki ilişkiyi gösteren matematiksel ifadenin yazılması istendiği için öğrenciler oluşturdukları karelerin kenar uzunluklarına yönelik belirledikleri değerleri kullanarak bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki değişim oranının sabit olduğunu görmüşlerdir. Ardından oluşan karelerin alanları arasındaki ilişkinin matematiksel

ifadesini yazmaya çalışırlarken değişim oranlarını incelemeye yönelmişler ancak bu ilişkide çokluklar arasında sabit değişim oranına ulaşamayınca karışıklık yaşamışlardır. Bu süreçte oluşturdukları verileri incelemeye yönelmişler ve değişim oranlarının değişiminin sabit olduğunu görmüşlerdir. Değişim oranı sabit olunca problem durumun matematiksel ifadesini kolaylıkla oluşturabilen öğrenciler değişen değişim oranının olduğu bir ilişkiyi matematiksel olarak ifade etmede zorluk yaşamışlardır. Tartışmalardan sonra problem durumunda karelerin alanı söz konusu olması sebebiyle kenar uzunluklarına ilişkin doğrusal fonksiyonları çarpabileceklerini fark etmişler ve değişim oranı ile oluşan yeni fonksiyon ifadesini bu şekilde ilişkilendirmişlerdir. Ek olarak, bu aşamada öğrenciler ikinci dereceden fonksiyonun grafiğinin neden doğrusal olmadığını da anlamlandırabilmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Değişim oranı, doğrusal fonksiyon, ikinci dereceden fonksiyon, parabol

Kaynakça

Eraslan, A. (2007). The notion of compartmentalization: The case of Richard. International *Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 38*(8), 1065-1073.

Engelhardt, P. V., Corpuz, E. G., Ozimek, D. J. ve Rebello, N. S. (2003). The teaching experiment -What it is and what it isn't. Paper presented at the Physics Education Research Conference, Madison, WI.

Hohensee, C. (2014). Backward transfer: An investigation of the influence of quadratic functions instruction on students' prior ways of reasoning about linear functions. *Mathematical Thinking and Learning, 16*(2), 135-174.

Huang, X., Li, S., & An, S. (2012). Understanding of teaching strategies on quadratic functions in chinese mathematics classrooms. *Research in Mathematical Education, 16*(3), 177-194.

Lesh, R. ve Doerr, H. (2003). Foundations of a Models and Modelling Perspective on Mathematics Teaching, Learning, and Problem Solving. In R. Lesh & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond Constructivism: Models and Modeling Perspectives on Mathematics Problem Solving, Learning, and Teaching* (s. 3-34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Simon, M. A., Tzur, R., Heinz, K. ve Kinzel, M. (2004). Explicating a Mechanism for Conceptual Learning: Elaborating the Construct of Reflective Abstraction. Journal for *Research in Mathematics Education, 35*(5), 305-329.

Steffe, L. ve Thompson, P. W. (2000). Teaching experiment methodology: underlying principles and essential elements. In A. E. Kelly & R. A. Lesh (Eds.), Handbook of research design in mathematics and science education (pp. 267-306). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum.

Zaslavsky, O. (1997). Conceptual Obstacles in the Learning of Quadratic Functions. Focus on Learning Problems in Mathematics, 19(1), 20.

(11671) Özel Yetenekli Öğrencilerin Matematiksel Modelemelerinin Değerlendirilmesi

GÖKHAN KARAASLAN

MEB

Problem Durumu

Özel yetenekli öğrenci, yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak tanımlanmaktadır. Ülkemizde üstün yetenekli öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim görmektedirler. Özel yetenekli öğrenciler geniş bir yelpazede çeşitlilik gösteren orijinal, açık uçlu veya karmaşık problemler için yaratıcı bir şekilde orijinal, esnek ve çekici çözümler üretmelerini teşvik ederek derin düşünmenin mutluluk ve zorluklarıyla tanışmaları gerekir. Bu öğrenciler yaşıtlarından daha hızlı fikir üretir, hızlı karar alır ve fikirler arasında beklenmedik bağlantılar kurarlar.

Matematiksel modeller, zihinde var olan ve gerçek yaşam durumlarını açıklamak için kullanılan matematiksel araçlardır. Matematiksel modelleme sürecinde verilenleri kullanarak bir çözüme ulaşma, çözümü gerçek hayat durumuyla karşılaştırma, eğer bunlar yeterli değilse çözümü geliştirme veya yeni bir çözüm oluşturma adımları yer alır.

Matematik ne işe yarar sorusu sürekli öğrenciler tarafından sorulan bir sorudur ve gerçek yaşam durumunu modellemeye çalışan matematiksel modellemeler bu sorunun en iyi cevaplarıdır.

Matematiksel modelleme sürecinde öğrenciler problem durumunu inceleyip verilen bilgileri belirleyerek, problem durumunu en sade hale getirirler. Sonra problem durumunu ifade edebilecek matematiksel gösterimlerden yararlanarak problemi matematiksel ifadeye aktarırlar. Probleme matematiksel bir çözüm bulabilmek için geliştirilen matematiksel gösterimleri dönüştürme ve analiz etme süreçlerini içerir. Öğrenciler buldukları çözümün analiz ettikleri gerçek hayat durumu ile tutarlı olup olmadığını inceler. En son aşamada ise öğrenciler geliştirdikleri matematiksel modelin üzerinde çalıştıkları problem durumunu ve benzer durumları açıklamada ne kadar geçerli ve kullanışlı olduğuna karar verirler.

Matematiksel modelleme etkinliklerinde öğrenciler aktif olarak ön planda olur. Öğrenci; araştırmacı, sorgulayıcı, yönetici bir rol üstlenirken öğretmen, rehber ve danışman rolünü üstlenmektedir. Modelleme sayesinde matematiksel düşüncelerin gerçek yaşama uygulanabilirliğini göstererek önceden bilinen matematiksel kavramların derinlemesine anlaşılmasına, yeni matematik kavramların öğrenilmesine, disiplinler arası ilişki kurulmasına ve modelleme süreçlerinde çalışan öğrencilerin hem kavramsal hem de işlemsel gelişimine katkı sağlayabilir.

Özel yetenekli öğrenciler tarafından farklı alanlardaki gerçek yaşam problemlerin matematiksel modellemeleri oluşturulmuştur. Oluşturulan bu modeller "Modelleme Yeterlikleri Değerlendirme Rubriği (MYDR)" ile değerlendirilmiştir. MYDR, modelleme problemleri üzerinde çalışan öğrencilerin bireysel ya da grupla çalıştıklarında sergiledikleri çözüm yaklaşımları incelenerek bilişsel modelleme yeterliliklerini değerlendirmek için geliştirilmiş bir analitik puanlama rubriğidir. MYDR bu çalışmada ise özel yetenekli öğrencilerin oluşturdukları matematiksel modellemeleri değerlendirmede kullanılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördükleri Bilim Sanat Merkezi'ndeki matematik derslerinde oluşturdukları matematiksel modellemelerin değerlendirilmesinden oluştuğundan bir eylem araştırmasıdır. Eylem araştırmaları, eylemlerin ve öğretimin kalitesini arttırmak ve anlamak için gerçek okul ve sınıflarda araştırma yapma sürecidir. Aksiyon araştırması (action research) olarak da adlandırılan eylem araştırması, bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin problemlerin ortaya çıkarılması ya da bir problemi anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma modelidir.

Eylem araştırması nitel bir araştırma yöntemi olmakla birlikte eylem araştırmalarında nicel veri toplama yöntemleri de kullanılmaktadır. Bunun nedeni nitel araştırmanın esnek bir yapıya sahip olması ve genelleme amacının ön planda olmamasıdır. . Araştırmada veri toplama araçları Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğrenim gören 3 öğrencinin oluşturduğu 2 matematiksel modelleme, modelleme yeterlikleri değerlendirme rubriğidir (MYDR). MYDR ile öğrencilerin oluşturdukları matematiksel modeller, problemi anlama, sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama yeterlikleri açısından değerlendirilmiştir. MYDR'de yer alan problemi anlama, problemin belirlenmesi olarak değiştirilmiştir.

MYDR'NİN puanlanması için Düzey-1'e 0 puan, diğer düzeylere ise sırasıyla 1,2,3,4,5 ve 6 puanları atanmıştır. Rubrikten en fazla 25 puan en az ise 0 puan alınabilmektedir. MYDR'nin değerlendirilmesinden sonra öğrenci yeterlik düzeyleri, 0-6 puan arası için "Modelleme yeterliğine sahip değil", 7-12 puan arası için "Bir ölçüde modelleme yeterliğine sahip", 13-21 puan arası için "Kabul edlebilir ölçüde modelleme yeterliğine sahip", ve 22-25 puan arası için Üst düzey modelleme yeterliğine sahip" olarak kategoriler belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel yetenekli öğrencilerin oluşturduğu matematiksel modellemelerden birisi Cura'daki perde yerlerinin hesaplanması ile ilgilidir. Cura yapımında kullanılan perde aralıkları değerlerinin nasıl olacağı öğrenci ile tartışılmış ve öğrenci tellerdeki benzerlik oranlarını kullanarak bir modelleme yapmıştır. Öğrenci elde ettiği formül ile curadaki tüm perdelerin yerini belirleyebilmiştir. Modelleme MYDR'deki tüm boyutlardan yüksek puan almıştır. Problemin belirlenmesi düzey-5 (4 puan), sadeleştirme düzey-4 (3 puan), matematikselleştirme düzey-3 (2 puan), matematiksel olarak çalışma düzey-5 (4 puan), yorumlama düzey-5 (4 puan), doğrulama düzey-7 (6 puan). 9.sınıf öğrencisi tarafından oluşturulan bu modelleme MYDR'den 25 puan üzerinden 23 puan almış ve üst düzey modelleme yeterliği kategorisinde belirlenmiştir.

Özel yetenekli öğrencilerden 8.sınıf iki öğrenci Basketboldaki pas sayısı ile sayı atma arasındaki ilişkiden yararlanarak bir modelleme yapmıştır. 3 tane basketbol maçı analiz edilerek sayı olan hücumlardaki pas sayıları belirlenmiş, frekans tablosu yardımıyla temel istatistik değerleri verilere uygulanmış ve en ideal pas sayısının 3 olduğu ortaya koyulmuştur. Problemin belirlenmesi düzey 5 (4 puan), sadeleştirme düzey 4 (3 puan), matematikselleştirme düzey 3 (2 puan), matematiksel olarak çalışma düzey 3 (2 puan), yorumlama düzey 4 (3 puan) ve doğrulama düzey 4 (3 puan) olarak değerlendirilmiştir. "Basketbolda yardımlaşma" matematiksel modellemesi, MYDR'den 25 puan üzerinden 17 puan almış ve kabul edilebilir ölçüde modelleme yeterliği kategorisinde belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: matematiksel modelleme, modelleme yeterlikleri, özel yetenekli öğrenciler

Kaynakça

Aydın Güç, F. & Baki, A. (2016). Matematiksel Modelleme Yeterliklerini Gelişrtirme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Sınıflandırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education,* 7 (3), 621-645.

Bukova Güzel, E. & Uğurel, I. (2010). Matematik Öğretmen Adaylarının Analiz Dersi Akademik Başarıları ile Matematiksel Modelleme Yaklaşımları Arasındaki İlişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29 (1), 69-90.

Erbaş, A. K. Ve Arkadaşları (2016). *Lise Matematik Konuları için Günlük Hayattan Modelleme Soruları*. Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları, Ankara.

Gravemeijer, K. (2002). Preamble: from models to modelling. In K. Gravemeijer, R. Lehrer, B. Oers, & L. Verschaffel (Eds.), *Symbolizing, modelling and tool use in mathematics education* (pp. 7-22). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publisher.

Tekin Dede, A. (2015). *Matematik Derslerinde Öğrencilerin Modelleme Yeterliklerinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Tekin Dede, A. & Bukova Güzel, E. (2014). Matematiksel Modelleme Yeterliklerini Değerlendirmeye Yönelik Bir Rubrik Geliştirme Çalışması, *XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi,* Adana, 11-14 Eylül 2014.

(11750) Matematik Başarısını Etkileyen Davranışlar: PISA 2015

İBRAHİM DEMİR **HASAN AYKUT KARABOĞA** **SERKAN AKOĞUL**

Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrencilerin başarılı olması için aileler ve devletler her türlü imkânı seferber etmektedirler. Ancak çoğu zaman istenen sonuçların alınamadığı görülmektedir. Bunun üstesinden gelmek için birçok araştırma yapılmakta, birçok makale, birçok köşe yazısı, birçok televizyon programı öğrenci başarısını arttırmanın yollarını bulmak için çözüm önerileri sunmaktadır. Mustafa Kemal Atatürk'ün de yüz yıl önce ifade ettiği gibi "Hayatta en hakiki mürşit ilimdir, fendir". Bu bağlamda öğrencilerin başarısını arttırmak devletin de başarısını arttırmak demektir. PISA anketleri ise bu bakımdan eşsiz bir değerlendirme aracı sunmaktadır. Çünkü bu anketler öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde öğrenci, öğretmen, aile ve okul anketleri şeklinde kapsamlı bir araştırma gerçekleştirilmektedir (OECD, 2016). PISA' da öğrenci ve okul anketlerine Türkiye de katılırken diğer anketler tercihe bağlı olduğundan ülkemiz katılmamıştır (MEB, 2016).

Uluslararası Öğrenci Değerlendirmesi Programı (PISA), 1997 yılında oluşturulan ve OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ülkelerinin eğitim sistemini, eğitim politikalarını ve öğrencilerin başarılarını birlikte değerlendirmeyi öngören bir taahhütnamedir (OECD, 2016). PISA' nın amacı 15 yaşındaki öğrencilerin değişen dünyaya adaptasyonu için gerekli olan bilgi ve becerileri yaşam boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde öğrenip öğrenmediğini değerlendirmektir. Bu nedenle PISA anketleri üç yılda bir verilerin toplandığı uzun soluklu bir çalışmadır. İlk anket 2000'de 32 ülkede, ikinci anket 2003 yılında 41 ülkede gerçekleştirilmiştir (Demir & Kılıç, 2010). PISA 2015 anketine, 35'i OECD üyesi olmak üzere 72 ülkeden yaklaşık 29 milyon öğrenciyi temsilen 540.000'e yakın öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu ankete Türkiye'den katılabilecek 15 yaş grubu öğrenci ana kütlesi 925.366 öğrenci olarak belirlenmiştir. Türkiye örnekleminde İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1' den 61 ilden 187 okul ve 5895 öğrenci katılmıştır. (MEB, 2016).

PISA 2015 verileri incelendiğinde başarısızlık her zaman müfredata ve öğretmenlere çıkarılmaktadır. Burada söylenenler elbette ki geçerlidir ve bir gerçeği ifade etmektedir. Bununla birlikte eğitimin zorunlu olduğu ülkelerde öğrencilerin eğitim alma isteklerinin de araştırılması gerekmektedir. Araştırmanın sonucuna göre başarı durumu okul, öğretmen, müfredat, aile, sosyal çevre ve kişinin kendi durumu ile birlikte incelenmelidir. Öğrencilerin kendi durumları eğitime bakışı, eğitimden beklentileri, sınav kaygısı, ders çalışma durumu, derslere karşı isteği, okulda sosyal çevre edinmesi gibi faktörler de öğrenci başarısını düşürmektedir. Bu durumların eğitim başarısına nasıl veya ne kadar etkilediğinin araştırılması ve eğitim çıktıları incelenirken bunlarında göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu amaçla çalışma Hiyerarşik Lineer Modelleme yöntemiyle analiz edilerek verilerden tüm ülke için genel bir çıkarım yapılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmamızda PISA 2015 verileri kullanılacaktır. 2015 yılı PISA çalışmasına Türkiye'den 5895 öğrenci katılmıştır. Ankete katılan bu öğrenciler 15 yaş grubunda olan, ilköğretim, lise, Anadolu lisesi, meslek lisesi, imam hatip lisesi, polis lisesi ve fen lisesi öğrencileridir. Bu veriler ülke genelinde 187 okuldan toplanmıştır. Hiyerarşik Lineer Modelleme yöntemi eksik verilerle çalışmaya uygun değildir. Bu nedenle ankete cevap vermeyen ya da kullanılan değişkenlerde eksik verileri bulunan gözlemler analize dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak analizde 5136 adet kullanılabilir gözlem verilerin Hiyerarşik Lineer Modellemesinde kullanılmıştır.

PISA anketleri HLM teknikleri için oldukça uygundur. Bu kapsamda birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bireyler sınıflardan, sınıflar okullardan, okullar bölgelerden etkilenmektedir. Literatürde yer alan kaynaklarda bölge düzeyinin etkilerinin oldukça az olduğu bilinmektedir. Bu amaçla araştırmamızda Hiyerarşik Lineer Modelleme yöntemi kullanılarak hem öğrencilerin hem de okulun genel başarıya etkileri incelenecektir. Analizlerde veriler SPSS ve HLM 6.09 programları ile gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerden elde edilen verilerden araştırmada cinsiyet, sosyoekonomik düzey, ailenin okula ilgisi, öğrencinin eğitim beklentisi, sınav kaygısı, sınav beklentisi, çalışmaya motive olma, okula aitlik hissi, derslere katılım durumu, sınıf ortamı gibi değişenler kullanılmıştır. Okul verisi olarak, okul disiplini, öğrencinin derse katılımı, öğrenci oranı, okulun konumu, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı, okul aktiviteleri, öğretmen aktiviteleri, öğretmen eğitim düzeyi gibi değişkenlerdir. Değişkenlerin anlamlılık düzeyleri aşağıda verilen tablolarda verilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen birinci ve ikinci düzey modeller, Mixed modeller aşağıda verilmiştir. Verilen denklemlerden birinci düzey model öğrenci düzeyi, ikinci düzey model okul düzeyi ve Mixed model ise bu iki denklemin birlikte kullanımını ifade etmektedir.

Birinci Seviye Model

$$PV1MATH_{ij} = \beta 0j + \beta 1j^{*}(ST123ij) + \beta 2j^{*}(ST118ij) + \beta 3j^{*}(ST034ij) + rij$$

İkinci Seviye Model

$\beta 0j = \gamma 00 + \gamma 01*(STUBEHAj) + \gamma 02*(STRATIOj) + \gamma 03*(SC017_2j) + u0j\ \beta 1j = \gamma 10\ \beta 2j = \gamma 20\ \beta 3j = \gamma 30$

Mixed Model

$PV1MATHij = \gamma 00 + \gamma 01*STUBEHAj + \gamma 02*STRATIOj + \gamma 03*SC017_2j + \gamma 10*ST123ij + \gamma 20*ST118ij + \gamma 30*ST034ij + u0j + rij$

Tablo 1. Sabit Etkilerin Tahmini

Sabit Etkiler	Katsayılar	Standart Hata	*t*-oranı	Yakl. *s.d.*	*p*-değeri
For INTRCPT1, β_0					
INTRCPT2, γ_{00}	417.708586	15.640291	26.707	178	<0.001
STUBEHA, γ_{01}	-16.683166	4.049164	-4.120	178	<0.001
STRATIO, γ_{02}	-0.083646	0.999922	-0.084	178	0.933
SC017_2, γ_{03}	-9.264838	4.377743	-2.116	178	0.036
For ST123 slope, β_1					
INTRCPT2, γ_{10}	3.391979	0.850799	3.987	4924	<0.001
For ST118 slope, β_2					
INTRCPT2, γ_{20}	-5.674002	0.909014	-6.242	4924	<0.001
For ST034 slope, β_3					
INTRCPT2, γ_{30}	-0.186263	0.820015	-0.227	4924	0.820

Tablo 2. Varyans Bileşenlerinin Tahmini

Rastgele Etkiler	Standart Sapma	Varyans Bileşenleri	*s.d.*	χ^2	*p*-değeri
INTRCPT1, u_0	52.99466	2808.43417	178	4427.89451	<0.001
level-1, r	57.50002	3306.25203			

Model parametrelerinin güvenilirlik tahmini %92,4 olarak bulunmuştur. Bu çalışmanın sonucunda öğrencinin okul başarı düzeyinin yukarıda verilen değişkenlere göre azaldığını, akademik isteklilik yükseldikçe başarının da yükseldiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: PISA, PISA 2015, Matematik Başarısı, Hiyerarşik Lineer Modelleme, HLM

Kaynakça

Alacacı, C., & Erbaş, A. K. (2010). Unpacking the inequality among Turkish schools: Findings from PISA 2006. *International Journal of Educational Development*, *30*(2), 182-192.

Alpar, R. (2011). Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler. Ankara: Detay Yayıncılık.

Bryk, A. S., & Raudenbush, S. W. (1987). Application of hierarchical linear models to assessing change. *Psychological Bulletin*, *101*(1), 147.

Demir, İ., Kılıç, S., & Ünal, H. (2010). Effects of students' and schools' characteristics on mathematics achievement: findings from PISA 2006. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 3099-3103.

Demir, İ., & Kılıç, S. (2010). Using PISA 2003, examining the factors affecting students' mathematics achievement. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(38).

Demir, İ., Ünal, H., & Kılıç, S. (2010). The effect of quality of educational resources on mathematics achievement: Turkish case from PISA-2006. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 1855-1859.

MEB, (2016). *PISA 2015 Ulusal Ön Raporu*, Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara.

Perry, L. B., & McConney, A. (2010). Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003. *Teachers College Record*, *112*(4), 1137-1162.

Raudenbush S.W. & Bryk. A.S. (2002). *Hierarchical Lineer Models. Applications and Data Analysis Methods.* Second Edition. Sage Publications: California

OECD (2016), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy,* PISA, OECD Publishing, Paris.

Sun, L., Bradley, K. D., & Akers, K. (2012). A multilevel modelling approach to investigating factors impacting science achievement for secondary school students: PISA Hong Kong sample. *International Journal of Science Education*, *34*(14), 2107-2125.

(11754) PISA 2015 Matematik Okuryazarlığı Puanını Etkileyen Faktörler İle Öğrencilerin Veri Madenciliği Yöntemleriyle Sınıflandırılması

HASAN AYKUT KARABOĞA **SERKAN AKOĞUL** **İBRAHİM DEMİR**

Yıldız Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Küreselleşen dünyamızda, eğitim alanında yapılan ulusal değerlendirme çalışmalarının yanı sıra, uluslararası düzeyde konumumuzu belirlemek amacıyla eğitim göstergelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle ülkemizin eğitim alanında hangi düzeyde olduğunun, giderilmesi gereken eksikliklerin ve alınması gereken tedbirlerin belirlenmesi gerekmektedir. Ülkemiz OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) üyesi olarak, eğitim düzeyinin yükseltilmesi amacıyla PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)'ya düzenli olarak katılmaktadır.

PISA, OECD tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren oldukça kapsamlı bir araştırmadır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'nda zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin; Matematik okuryazarlığı, Fen Bilimleri okuryazarlığı ve Okuma Becerileri konu alanlarının dışında, öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır. Matematik okuryazarlığı ise öğrencilerin matematiği kullanma, formüle etme ve yorumlama kapasitesini ölçmeye odaklanmaktadır (MEB, 2016; OECD, 2016).

PISA 2015 uygulamasına ilişkin matematik okuryazarlığı alanında tüm ülkelerin ortalaması da 461iken Türkiye ortalaması 420' dir. PISA matematik okuryazarlığı alanındaki ortalama puanlar yıllara göre incelendiğinde Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2015 performansının PISA 2009'a ve PISA 2012'ye göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu düşüşün nedenlerinin tespit edilmesi, incelenmesi ve başarının geliştirici faaliyetler ile yükseltilmesi gerekmektedir (MEB, 2016).

Bu çalışmanın amacı, matematik okuryazarlığı bakımından öğrencilerin başarılarını etkileyen faktörlere göre öğrencileri sınıflandırmak ve bu faktörlerin sınıflandırmada etkisini ortaya koymaktır. Çalışmanın örneklemi 2015 Türkiye Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programına (PISA 2015) katılan 5895 öğrenciden oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin matematik başarısını etkileyen faktörlerden bazıları seçilerek analizler yapılmıştır. Bu faktörler; Öğrencilerin beklenen mesleki statüleri indeksi (BSMJ), En yüksek ebeveyn mesleki durumu indeksi (hisei), Okul haricinde bir haftada toplam çalışma süresi (OUTHOURS), Bir haftada matematik öğrenmesine ayırdığı süre (MMINS), Bir haftada toplam öğrenmeye ayırdığı süre (TMINS), Okula Aitlik Duyusu indeksi(BELONG), Test kaygısı indeksi (ANXTEST), Motivasyon indeksi(MOTIVAT), İşbirliği ve takım çalışması eğilimlerim değer indeksi (CPSVALUE), Ebeveynlerin duygusal destek indeksi (EMOSUPS), Evdeki kültürel mülkler indeksi (CULTPOSS), Evdeki eğitim kaynakları indeksi (HEDRES), Ev eşyaları indeksi (HOMEPOS), Bilgi ve İletişim Teknoloji kaynakları indeksi (ICTRES), Aile serveti indeksi (WEALTH), Sosyo-Ekonomik ve Kültürel durum endeksi (ESCS), Eğitim materyali yetersizliği indeksi (EDUSHORT), Eğitim personelinin yetersizliği indeksi (STAFFSHORT), Öğrenmeyi engelleyen öğrenci davranışı indeksi (STUBEHA), Öğrenmeyi engelleyen öğretmen davranışı indeksi (TEACHBEHA) ve Öğrenci-Öğretmen oranı (STRATIO) olarak sıralanabilir. Bazı faktörler öğrencilerin matematik okuryazarlığı puanını sınıflandırmada negatif etkilerken bazı faktörlerde pozitif etkilemektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma temel olarak klasik istatistiksel sınıflandırma metotları veri madenciliğinde kullanılan makine öğrenmesine dayalı sınıflandırma metotları ile yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2015 yılında PISA' ya Türkiye'den katılan 5895 öğrenciden oluşturmaktadır. Analiz edilen faktörler bakımından incelendiğinde 1721 öğrenci bazı sorulara cevap vermediği ya da değerlerin girilmediği ortaya çıkmıştır.

Yapılan analizlerden doğru sonuçlar elde edebilmesi ve çıktıların doğru yorumlanabilmesi için eksik veri probleminin öncelikle çözülmesi gerekmektedir. Bunun amaçla, veriye yeni gözlemlerin eklenmesi, eksik veri içeren gözlemlerin veri setinden çıkartılması ya da eksik verilere ilişkin kestirimler yapılarak elde edilen değerlerin eksik veriler yerine kullanılması en sık başvurulan yöntemlerdir (Alpar, 2011). Eldeki örnekleme yeni gözlemlerin eklemesi söz konusu değildir. Eksik verili gözlemlerin veri setinden çıkartılması ise hem gözlem sayısında ciddi bir azalmaya neden olacak hem de bilgi kaybına yol açacaktır. Bunun için eksik veriler yerine yaklaşık değer atama yöntemlerinden EM (Expectation Maximization) algoritması ile tahmin edilen değerler atanmıştır.

PISA 2015 Ulusal ön raporuna göre matematik okuryazarlığı alanında Türkiye ortalaması olan 420 puan temel alınmış ve öğrenciler, başarılı ve başarısız olarak sınıflandırılmıştır (MEB, 2016). Analizler Excel, WEKA ve SPSS programları ile gerçekleştirilmiştir. Sınıflandırma için makine öğrenmesi ve veri madenciliği yöntemlerinden Ayırma Analizi, Naive Bayes Sınıflandırıcısı, Lojistik Regresyon ve Karar Ağacı Algoritması kullanılmıştır. Ayırma Analizi ile öğrenciler, matematik okuryazarlığı puanına göre sınıflandırılmış, doğru sınıflandırma yüzdesi hesaplanmış ve sınıflandırmaya negatif ve pozitif etki eden faktörler belirlenmiştir. Ayrıca diğer sınıflandırma yöntemleriyle de doğru sınıflandırma yüzdeleri karşılaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler sonunda öğrenciler matematik okuryazarlığı puanına göre sınıflandırılmıştır. Ayırma analizine göre sınıflandırma oranları Tablo1' de verilmiştir.

Tablo 1. Ayırma Analizi Sınıflandırma Sonuçları

		Tahmin Edilen Grup Üyelikleri [a]		
		Başarısız	*Başarılı*	*Toplam*
Gerçek Grup Üyelikleri	*Başarısız*	2361 (% 72,8)	884 (% 27,2)	3245 (% 100,0)
	Başarılı	835 (% 31,5)	1815 (%68,5)	2650 (% 100,0)

a. Gerçek grup üyelikleri %70,8 oranında doğru sınıflandırılmıştır.

Sonuçlara göre başarısız olup başarısız olarak tahmin edilme oranı % 72,8; başarılı olup başarılı olarak tahmin edilme oranı ise %68,5 olarak bulunmuştur. Tabloda verilen sonuçlara göre modelimizin genel olarak doğru sınıflandırma oranının %70,8 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Standartlaştırılmış Kanonik Ayırma Fonksiyonu Katsayıları

Değişken	Faktör Ağırlığı	Değişken	Faktör Ağırlığı
BSMJ	0,336	*HEDRES*	-0,172
hisei	0,287	*HOMEPOS*	0,955
OUTHOURS	-0,210	*ICTRES*	0,335
MMINS	0,169	*WEALTH*	-0,592
TMINS	0,058	*ESCS*	-0,140
BELONG	0,040	*EDUSHORT*	-0,117
ANXTEST	-0,247	*STAFFSHORT*	-0,172
MOTIVAT	0,231	*STUBEHA*	-0,396
CPSVALUE	0,041	*TEACHBEHA*	0,126
EMOSUPS	0,036	*STRATIO*	0,146
CULTPOSS	-0,172		

Ayrıca ayırma fonksiyonu için faktörlerin ağırlıkları Tablo 2'deki gibidir. Bu ağırlıklara göre en etkin değişkenler anlaşılmaktadır. Bu değişkenlerden sırasıyla *OUTHOURS, ANXTEST, CULTPOSS, HEDRES, WEALTH, ESCS, EDUSHORT, STAFFSHORT, STUBEHA* değişkenleri fonksiyonda negatif değerler almıştır. Buna karşın BSMJ, hisei, MMINS, TMINS, BELONG, MOTIVAT, CPSVALUE, EMOSUPS, HOMEPOS, ICTRES, TEACHBEHA, STRATIO değişkenlerinin ağırlıkları pozitiftir.

Tablo 3. Kullanılan Sınıflandırma Yöntemleri ve Sınıflandırma Başarıları

C4.5 algoritması	%71.4
Lojistik Regresyon	%70.9
Ayırma Analizi	%70.8
Naive Bayes	% 68.8

Kullanılan sınıflandırma yöntemlerinin de doğru sınıflandırma başarıları da Tablo 3 te verilmiştir. Bu sonuçlara göre ise en başarılı sınıflama algoritmasının C4.5 algoritması olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıflandırma, Veri Madenciliği, Makine Öğrenmesi, PISA, Matematik Eğitimi

Kaynakça

Alpar, R. (2011). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Demir, İ., Kılıç, S., & Ünal, H. (2010). *Effects of students' and schools' characteristics on mathematics achievement: findings from PISA 2006*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 3099-3103.

Demir, İ., Ünal, H., & Kılıç, S. (2010). *The effect of quality of educational resources on mathematics achievement: Turkish case from PISA-2006*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 1855-1859.

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri,* Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Little, R. J. A. ve Rubin, D. B. (1987). S*tatistical Analysis With Missing Data*. New York: John Wiley and Sons.

MEB, (2016). *PISA 2015 Ulusal Ön Raporu*. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

Mitchell, T., M., *Machine Learning (1st Edition)*, McGraw-Hill Science /Engineering / Math, 1997.

OECD, (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy*. PISA, OECD Publishing, Paris.

Özkan, Y. (2008). *Veri Madenciliği Yöntemleri*. İstanbul: Papatya Yayınları.

(11792) Matematik Öğretmeni Adaylarının İspatın Doğasına İlişkin Görüşleri

EMİNE GAYE ÇONTAY ESRA İYMEN İKİZOĞLU GÜLCAN BAYRAM ASUMAN DUATEPE PAKSU

Pamukkale Üniversitesi MEB PAÜ

Problem Durumu

Tarihsel süreç içerisinde ispat ve ispat kavramlarının değişimiyle beraber, günümüzde ispat ve ispatlama kavramları farklı kullanış biçimleri ile ortaya çıkmaktadır. Matematiğin temelleri alanında çalışan matematikçiler ispatlarını *formel ispat* olarak ele alırken; yaygın matematik alanındaki ispatları kısmen formel olan *informel (sosyal) ispat* olarak görürler (Reid ve Knipping, 2010).

Matematiğin temelleri alanında bir teoremin doğruluğu, ispatta kullanılan mantık kurallarının geçerliği üzerine kuruludur ve teorem, öncüllerin mantıksal ve gerekli bir sonucu olarak ortaya çıkarak evrensel geçerliğe sahipse kabul edilebilir olmaktadır (Godino ve Recio, 1997, Bahsedilen formel ispatın biçimselci doğası, ispatı, matematiksel sistemlere uygun olarak tamamen tümdengelimsel olarak dar bir anlamda tanıtmaktadır (Hanna ve Jahnke, 1993). Günümüzde sınıf uygulamalarında ispatın ne olduğu ve bu kavramın yeterli anlayışı tatmin edici biçimde dikkate alınmamakta; ispat genellikle öğrencilerin takip etmekte zorlanacağı, öğrencilerin kabul etmesi için hazırlanmış bir sonuca ulaşan sembolik manüplasyonlar dizisi biçiminde tanıtılmaktadır. Matematik eğitimindeki deneyimler, formel tanımların matematik öğretiminde uygun bir yol olmadığını göstermekte (Tall, 1989) ve ispatı matematik öğretim programının en anlaşılmayan konularından biri (Healy ve Hoyles, 2000, Schoenfeld, 1994) haline getirmektedir. Bu anlamda matematiksel ispatın formel yaklaşımına ilişkin öğretimsel uygulamalar, içerik yerine biçime vurgu yapacak biçimde hazırlanarak (Schoenfeld, 1994) öğrencilerin ispata bir bilim insanı gibi yaklaşmasına yön vermektedir ve böylece formel anlamdaki ispat sürecinin doğası, öğrencilere ispatlamanın üretimsel bir çaba yerine içinde bulunacakları bir ritüel olarak tanıtılarak (Schoenfeld, 1994) varsayımlar üretme, verilen özellik ve yapılardan soyutlama yapma ve mantıksal argümanlar üretme gibi birçok karmaşık öğrenci yeterliği gerektiren yapılar içermektedir. Bu da öğrencilerin kavrayışı için çok güç olmaktadır (Healy ve Hoyles, 2000, Tall, 1989). Bu karmaşıklıklar ispat teriminin muğlak doğası ile artmaktadır. Nitekim bir çok araştırma öğrencilerin bir ispatı nelerin oluşturduğunu (Healy ve Hoyles, 2000, Soucy McCrone ve Martin, 2004) ve ispatın rolünü (Healy ve Hoyles, 2000) anlamada ve formel tümdengelimsel argümanları yapılandırmada ya da onları takip etmede zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Dolayısıyla son yıllarda matematikçiler farklı formel geçerlilik düzeylerindeki ispatlarının aynı kabul düzeyinde olabileceğini ve ispatın içeriğine bakılmadan sadece görünümüyle geçerli kılındığında konusunun anlaşılmasına çok az katkıda bulunabilineceğine ve ikna ediciliğinin düşük olacağına katılmışlardır. Bu bağlamda ispatın, ikna ediciliği sağladığı takdirde, bir çok farklı biçimde ele alınabilecek ve bir durumu geçerli kılmada gerekli olan bir argüman olduğu kabul edilmiştir (Hanna, 2002). Matematikte ispatın sosyal bir süreç olarak ele alınmasını ve matematik eğitiminde ispatın formel ispat kavramının ötesinde anlamları olduğu ve ispatın bir kavram olarak sınıflarda kabul edilmesi gerekliliği de bir çok araştırma (Balacheff, 2010, Hanna, 2002, Hanna ve Jahnke, 1993, Schoenfeld, 1994, Tall, 1989) tarafından ortaya konmuştur. Bu çalışmalar matematik eğitiminde ispatın sosyal bir süreç olarak ele alınmasını öngörerek ispatın sınıflarda kabul edilebilirliği için ispatın doğasını sosyal ispatlar açısından açıklama çabası içerisine girmişlerdir.

Bu çalışmanın amacı geleceğin öğretmenleri olan matematik öğretmen adaylarının ispatın doğası hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Çalışmanın problemi "Matematik öğretmen adaylarının ispatın doğası hakkındaki görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada "Elemanter Sayı Kuramı" dersini almış olma ölçütüne göre örneklem seçimine gidilmiştir. Buna göre, bu dersten en düşük orta ve en yüksek not ortalamaya sahip üç öğretmen adayı ile klinik görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Klinik görüşmelerde öğretmen adaylarına araştırmacı tarafından geliştirilen "İspatın Doğasına İlişkin Görüşme Formu" (İDGF) yöneltilmiştir. İDGF'de öğretmen adaylarına sorulan sorular aşağıdaki gibidir:

1) İspat nedir?

2) Bir ispatı ispat yapan şey nedir? Ne yaparsak matematiksel olarak doğru bir ifade yazmış oluruz?

3) Başarılı bir ispat için neler gereklidir? İspat nelerden oluşur?

4) İspat için çok gerekli olmayan ama ispata yardım eden şeyler nelerdir?

Öğretmen adaylarının İDGF'ye ilişkin yanıtları video kaydına alınmıştır ve daha sonra araştırmacı tarafından kayıtların deşifreleri yapılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bunun için araştırmacı haricindeki iki yardımcı araştırmacı ile beraber veriler soru bazında ayrı zamanlarda okunmuş, ortak kodlar belirlenmiştir. Daha sonra elde

edilen kod listesi beraberce kontrol edilerek son haline getirilmiştir. Daha sonra ise öğretmen adaylarının ispatın doğasına ilişkin görüşleri bu kodlardan yola çıkılarak temalar halinde gruplandırılmıştır. Çalışmanın sonuçları bu temalar ışığında yorumlanıp tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının ispatın doğasına ilişkin görüşleri ilgili temalarla aşağıdaki şekilde ortaya çıkmıştır:

Öğretmen adaylarının ispatın ne olduğu hakkındaki birinci soruya ilişkin cevapları incelendiğinde: "problem yapısı", "genelleştirme", "ispatın tanımı hakkında yanlış yargı" ve "doğruluğa ulaşma" temaları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının ikinci soruda sorulan ispatı ispat yapan şeylerin ne olduğu hakkındaki soruya verdikleri yanıtlar incelendiğinde "yöntemleri yanlış ifade etme", "şekilsellik-görünüşe önem verme", "yönteme yapılan vurgu" ve "genelleme" temaları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının başarılı bir ispat için nelerin gerektiği hakkındaki üçüncü soruya verdikleri yanıtlarda "genelleme" ve "problem çözme yaklaşımı" temaları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının dördüncü soruya ilişkin yanıtlarının analiz süreci devam etmektedir. Ortak temaların beraberce değerlendirilip ortaya konmasından sonra; bulguların yorumlanması ve öğretmen adaylarının ispatın doğasına ilişkin görüşlerinin tartışılması düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: ispatın doğası, matematik eğitimi, klinik görüşme, matematik öğretmen adayı

Kaynakça

Balacheff, N. (2010). Bridging knowing and proving in mathematics: A didactical perspective. Explanation and proof in mathematics: *Philosophical and educational perspectives* (G. Hanna, H.N. Jahnke, H. Pulte (Ed) (115-136). Springer: New York.

Godino, J. D., & Recio, A. M. (1997). Meaning of proofs in mathematics education. In *PME CONFERENCE* (Vol. 2, pp. 2-313). THE PROGRAM COMMITTEE OF THE 18TH PME CONFERENCE.

Hanna, G. (2002). Mathematical Proof. *Advanced Mathematical Thinking.* D.Tall (Ed). (54-64). Kluwer Academic Publishers: New York.

Hanna, G., & Jahnke, H. N. (1993). Proof and application. *Educational Studies in Mathematics*, *24*(4), 421-438.

Healy, L., & Hoyles, C. (2000). A study of proof conceptions in algebra, *Journal for Research in Mathematics Education*, *31*(4), 396-428.

Reid, D.A., & Knipping, C. (2010). *Proof in mathematics education. Research, Learning and Teaching*, Rotterdam: Sense Publishers.

Godino, J. D., & Recio, A. M. (1997). Meaning of proofs in mathematics education. In *PME CONFERENCE* (Vol. 2, pp. 2-313). THE PROGRAM COMMITTEE OF THE 18TH PME CONFERENCE.

Schoenfeld, A. H. (1994). Reflections on doing and teaching mathematics. *Mathematical thinking and problem solving*, 53-70.

Soucy Mccrone, S.M., & Martin, T.S. (2004, October,). The impact of teacher actions on student proof schemes in geometry. *North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (593-602),Totonto, Ontario, Canada.

Tall, D. (1989). The nature of mathematical proof. *Mathematics Teaching*, *127*, 28-32

(11838) Biyoloji Bölümü Öğrencilerine Üstel ve Logaritma Fonksiyonlarının Kavramsallaştırılarak Öğretimi ile İlgili Bir Vaka Çalışması

ŞULE ŞAHİN

Hitit Üniversitesi

Problem Durumu

Biz bu çalışmamızda lisans eğitiminin birinci sınıfıda matematik ders almakta olan biyoloji bölümü öğrencilerine, üstel ve logaritma fonksiyonlarının öğretiminde farklı bir öğrenim çerçevesi olarak, okuma yazma eğitiminde kullanılan dört kaynak modelini uygulayarak, bu öğrenme stratejilerinin verimliliğini araştıracağız (Freebody, 1992, Freebody & Luke, 1990, 2003). Bu çalışma, biyoloji bölümü öğrencilerinin ters fonksiyonlar, temel logaritma ve üstel fonksiyonlar hakkında bilgi veren nitel bir vaka analizinin bir bölümünü içermektedir.

Ülkemizde lisans eğitimi veren üniversitelerin artmasıyla, yeni kurulan üniversitelerin fen bölümlerine yerleşen öğrencilerin matematik alanındaki başarı düzeyleri hızla düşmüş ve bu öğrencilere verilmekte olan matematik derslerinin alternatif eğitim yöntemlerini kullanmaları zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Biyoloji bölümü öğencileri ise fen bölümü öğrencileri arasında matematik eğitimi açısından ayrıca bir önem ve farklılık taşımaktadırlar. Biyoloji bölümü öğrencilerinin alanlarının getirdiği bir özellik olarak diğer fen, mühendislik ve mimarlık gibi bölümlerden ayrılarak okumaya ve metinleri çözümlemeye daha odaklı oldukları, işlemsel kabiliyetlerinin ise daha düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Üstel fonksiyon ve logaritma kavramları ise matematik eğitim literatüründe daha az araştırılmış bir alandır ve tüm matematik dersi öğrencileri için öğrencilerin bu alanlardaki kavramları öğrenirken sorulan işlemsel soruları yaparak doğru sonuca ulaşabildikleri halde, çoğunlukla konu ile ilgili kavramsal bilgilere yeterince sahip olmadıkları görülmektedir. Araştırmacılar ve eğitimciler hem üste fonksiyon hem de logaritma fonksiyonu ile ilgili işlevleri geliştirmek ihtiyacını fark etmişlerdir. Farklı araştırmacıların geleneksel öğretim yöntemlerinin yerine alternatif öğretim teknikleri önermişlerdir. Bazı araştırmacılar ise öğretmenlerin ve öğrencilerin üstel ve ters fonksiyonlar anlayabilmelerinin logaritma fonksiyonlarını da anlayabilmelerini sağlayacağını savunmuşlardır(Weber, 2000a; 2000b). Öğretmenler ise logaritma öretiminde grafiklerin kullanımının kavramsal gelişimini desteklediğini düşünmetedirler (Kastberg, 2002).

Biz ise bu çalışmamızda biyoloji bölümü öğrencilerinin işlemler yerine metin okumadaki eğilimlerini göz önünde bulundurarak, üstel fonksiyon ve logaritma konularını kavramsallaştırılmasında öğretim çerçevesi olarak okuma yazma eğitiminde kullanılan dört kaynak modelini; kod kırma, anlam yapma, metin kullanma ve kritik analiz kullanacağız (Freebody, 1992, Freebody & Luke, 1990, 2000). Kod kırma; bir metin verilerek, metnin genel bir anlamına odaklanılmasının sağlanması; anlamlandırma; veriler arasında ilşkiler kurularak tahminde bulunma, metin kullanma; metnin görsel içeriğe dönüştürülerek okuyucunun deneyim ve geçmişinden yararlanma ve kritik analiz; farklı gözterimlerden yararlanarak analiz yapma olarak ifade edilebilir.

Ayrıca çalışmamızda üstel ve logaritma fonksiyonlarının birbirlerinin tersi olmaları ve grafikleri üzerinde durularak da bu öğrenim çerçevesinin verimliliğini araştıracağız.

Araştırma Yöntemi

Çalışmamız, Hitit Üniversitesi Fen Edebiyat Fakületesi Biyoloji Bölümü öğrencileri katılımcı olarak yer alacaklardır. Biyoloji Bölümü birinci sınıf öğrencileri de diğer tüm fen bölümü öğrencileri gibi lisans eğitimlerinin ilk yılında her iki dönem arka arkaya ders içeriği limit, türev ve integralden oluşan Matematik I ve II derslerini almaktadırlar. Üstel fonksiyon ve logaritma konuları ikinci dönemim ilk ayı içinde türevleri ve integralleri üzerinde durulmadan önce tekrar konusu olarak ders içeriğinde yer almaktadırlar. Öğrencilerin ilk dönem başarı durumları göz önünde bulundurulmaksızın, tüm sınıfın gönüllü olarak çalışmaya katılımları hedeflenmektedir.

Bu çalışma, biyoloji bölümü öğrencilerinin ters fonksiyonlar, temel logaritma ve üstel fonksiyonlar hakkında bilgi veren nitel bir vaka analizinin bir bölümünü içermektedir. Öğrencilere konu anlatımı öncesinde bilgi düzeylerini ölçmek üzere üstel ve logaritma fonksiyonları ile ilgili birer yazılı sınav uygulanacaktır. İlk sınavın hemen ardından üstel fonksiyon kavramı ile ilgili konu anlatımı okuma yazma eğitimi için kullanılan dört kaynak modeli uygulanarak gerçekleştirilecektir. (Freebody, 1992, Freebody & Luke, 1990,2003): Bu model dört aşamadan oluşmaktadır:

- Kod kırma: Bir metin verilerek, metnin genel bir anlamına odaklanılmasının sağlanması; tarama yapılarak metnin kodlarının ve spesifik ayrıntılarını belirlenmesi için özel ifadelere odaklanılması ve tekrar bütünün anlama geri dönülmesi.

(Bu aşamada biyolji ile ilgili bir örnek üzerinde durularak, öğrencilerin bu problemle üstel fonksiyon arasındaki ilişki üzerinde durmaları hedeflenecektir.)

- Anlamlandırma: Veriler arasında ilşkiler kurularak, tahminde bulunma.

- Metin kullanma: Metnin görsel içeriğe dönüştürülerek okuyucunun deneyim ve geçmişinden yararlanma.

(Bu aşamada kullanılan örneğin biyoloji alanından seçilmiş olması üzeinde durularak grafik çiziminden faydalanılacaktır.)

- Kritik analiz: Farklı gösterimler üzerinden kritik analiz yapma.

(Bu aşama kullanılarak öğrencilerin üstel ve logaritma fonksiyonları arasında ilşki kurabilmeleri üzerinde durulacaktır.)

Öğrencilerden gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyenlerle, konu anlatımı sonrası video ile kayıt edilen görüşmeler gerçekleştirilecektir. Öğrencilerin ders notları ve yapılacak olan yaryapılandırılmış görüşme kayıt ve notları incelenerek vaka analizi tamamlanacaktır (Miles&Hubermann, 2004).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmamız sonrasında tahmin edilen sonuçlar;

- Biyoloji bölümü öğrencilerinin farklı metodlarla matematik eğitimi almaları öğrenmeler üzerinde pozitif katkı sağlayacaktır.

- Ülkemiz yükseköğretiminde matematik eğitimi yeni yaklaşımlara açık olmalıdır. Son yıllarda eğitim ve öğretim faaliyeti yapmaya başlayan yeni yükseköğretim kurumlarının fen bölümleri daha düşük puanlı öğrencilerin tercih ettikleri bölümler olmanın yanı sıra matematik neti açısından daha da kötü bir durum sergilemektedirler. Bu durum öğrencilerin lise öğretimi sırasında edinmeleri gereken bilgilerin de yine yüksek öğetim programına entegre edilmesini zorunlu kılmaktadır. Önceki eğitimde özümsenemeyen bilgilerin kavramsallaştırılabilmesi için yüksek öğretimde de farklı eğitim öğretim tekniklerinin kullanılmaya başlanması gerekmektedir. Özel de matematik eğitiminde yükseköğretimin farlı bölümlerinde farklı ders içeriği ve ihtiyaçlara yönelik farklı tekniklerin kullanımı zaruri hale gelmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstel, Logaritma Fonksiyonlarının Öğretimi

Kaynakça

Freebody, P. (1992). A socio-cultural approach: Resourcing four roles as a literacy learner. In A. Watson & A.Badenhop (Eds.), Prevention of reading failure (pp. 48–60). Sydney, NSW: Scholastic Australia.

Freebody, P. & Luke, A. (1990). 'Literacies' programs: Debates and demands in cultural context. Prospect:Australian Journal of TESOL, 5(7), 7–16.

Freebody, P. & Luke, A. (2003). Literacy as engaging with new forms of life: The 'four roles' model. In G. Bull & M. Anstey (Eds.), The literacy lexicon (2nd ed., pp. 51–65). Frenchs Forest, NSW: Prentice Hall.

Kastberg, S. (2002). Understanding mathematical concepts: The case of the logarithmic function. Unpublished Dissertation, University of Georgia, Athens, GA.

2004. Miles, M.B. & Huberman, A.M. Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (2 nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. 1994. Taylor, S.J. & Bogdan, R.

Thomas, G. B. (2013). Thomas Kalkülüs, 1. Cilt, 12. Baskı, Pearson Yayınevi, Ankara.

Weber, K. (2002a). Developing students' understanding of exponents and logarithms. In D. S. Mewborn, P. Sztayn, D. Y. White, H. G. Wiegel, R. L. Bryant & K. Nooney (Eds), Proceedings of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, North American Chapter (Vol. 2, pp. 1019–1027). Athens, GA.

Weber, K. (2002b). Students' understanding of exponential and logarithmic functions. Murray, KY: Murray State University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED477690).

(11839) A Systematic Review of Research on Learning Trajectories in Mathematics Education

RUKİYE AYAN — *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*

EMİNE AYTEKİN — *Orta Dogu Teknik Üniversitesi*

Problem Durumu

A recent focus in educational research area is on the studies related to learning trajectories (LTs) which are referred to as specifications of how children think and learn a specific domain and routes of activities developed to move children through progressive levels of understanding over time (Clements & Sarama, 2004). Indeed, studies related to LTs are originated from the perspectives on constructivist theory as a way to connect this theory to the educational practice. Hence, in the research community, LTs are seen as promising research area for educational reform by standing up for "more focused standards, better designed curricula, better assessments, and ultimately more effective instruction and improved student learning" (Corcoran, Mosher, Rogat, 2009, p. 17).

There has been a growing demand for the design of assessments aiming at measuring student learning along learning trajectories (Penuel, Confrey, Maloney, & Rupp, 2014) for the aim of improving student learning. Research studies in mathematics education has also focused on theoretical issues of LTs aiming at identifying the ways to make connections among standards, literature on learning, LTs, and the reinforcement of curriculum materials (Confrey, Maloney, & Corley, 2014); specifying key design decisions for the development of an LT (Penuel et al., 2014); proposing a theory connecting research on learning and teaching and LTs (Sztajn, Confrey, Wilson, & Edgington, 2012). On the other hand, there is a growing body of knowledge of research studies aiming at developing LTs from early childhood to high school mathematics. To illustrate, these studies include length in early mathematics (Sarama, Clements, Barrett, Van Dine, & McDonel, 2011), measurement in grades 2 and 3 (Barrett, Sarama, Clements, Cullen, McCool, Witkowski-Rumsey, & Klanderman, 2012), fractions in grade 5 (Steffe, 2003), equipartitioning (Confrey et al., 2014; Penuel et al., 2014).

Indeed, since neither constructivist theory, from which LTs are originated, nor students' developmental progress in a subject area explain how teachers should teach mathematics the focus of research in on LTs in mathematics education has been shifted from the theoretical aspects and the development of learning trajectories to how to teach mathematical topics based on LTs, what teachers learn from designing an LT based course, and how to support teachers for improving their practices by integrating LTs into instruction (Sztajn et al., 2012; Wilson et al., 2013, Wilson et al., 2014).

Being such an inclusive, essential, and popular research area in mathematics education it is unfortunate that there is no study analyzing and synthesizing studies conducted on LTs in order to see the communalities and differences among these studies and research trends about the topic, and finally to see what is lacking in the literature. Therefore, the purpose of this study is to systematically review and critically examine the literature on LTs in mathematics education in order to fill this gap. The terms used interchangeably for learning trajectories are diversified. These include trajectories, learning progressions, progressions, growth trajectories, and developmental trajectories

Araştırma Yöntemi

For the collection of studies included in this study a systematic selection process was used. A search was conducted on METU Library webpage by writing the keywords "learning trajectories" and "mathematics". It was required that the studies published in peer-reviewed journals would be included in the search list. The search yielded 199 results. All these results were examined to select empirical studies related to mathematical concepts. Theoretical papers, books and conference papers were not included in the analysis. The papers having math instead of mathematics, or trajectory, (learning) progression instead of learning trajectory as keywords were also accepted for the analysis. Besides, studies including mathematical topics or subject areas such as geometry, arithmetic, or fractions instead of mathematics were also included in the analysis. The number of the articles satisfying these features was 16 which were included in the final analysis. These studies were examined in detail in order to form a coding scheme that would include the categories of the synthesis. The categories were selected in such a way that variability or a trend would be observable through that categories by relating studies with each other. The identified categories were year of publication, the purpose of the study, and the relationship between the year of publication, the purpose of the study.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analysis revealed that most of the studies selected in the analysis were conducted after 2010 (one third conducted in 2014). This indicates there is growing body of demand on LTs in mathematics education research community. Considering the purposes of these studies, it is seen that studies aimed at exploring or developing learning trajectories in specific mathematical domains, evaluating the influence of LT based instruction on student achievement, and to evaluate teachers' experiences and learning through LT based development programs or courses. When the studies were analyzed in terms of a comparison between the years and the purposes of the studies, it is seen that while the aims centered around

understanding and developing LTs of students or teachers in the previous years, the foci of the studies moved to integrating LTs into instruction and assessing the influences of such instruction.

Anahtar Kelimeler: learning trajectories, Systematic Review

Kaynakça

Barrett, J. E., Sarama, J., Clements, D. H., Cullen, C., McCool, J., Witkowski-Rumsey, C., & Klanderman, D. (2012). Evaluating and improving a learning trajectory for linear measurement in elementary grades 2 and 3: A longitudinal study. *Mathematical Thinking and Learning, 14*(1), 28-54.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2004). Learning trajectories in mathematics education. *Mathematical Thinking and Learning, 6*, 81–89.

Confrey, J., Maloney, A. P., & Corley, A. K. (2014). Learning trajectories: a framework for connecting standards with curriculum. *ZDM, 46*(5), 719-733.

Corcoran, T., Mosher, F. A., & Rogat, A. (2009). *Learning progressions in science: An evidence-based approach to reform*. Retrieved December 23, 2014, from http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/lp_science_rr63.pdf

Penuel, W. R., Confrey, J., Maloney, A., & Rupp, A. A. (2014). Design decisions in developing learning trajectories–based assessments in mathematics: A case study. *Journal of the Learning Sciences, 23*(1), 47-95.

Sarama, J., Clements, D. H., Barrett, J., Van Dine, D. W., & McDonel, J. S. (2011). Evaluation of a learning trajectory for length in the early years. *ZDM, 43*(5), 667-680.

Steffe, L. P. (2003). Fractional commensurate, composition, and adding schemes: Learning trajectories of Jason and Laura: Grade 5. *The Journal of Mathematical Behavior, 22*(3), 237-295.

Sztajn, P., Confrey, J., Wilson, P. H., & Edgington, C. (2012). Learning trajectory based instruction toward a theory of teaching. *Educational Researcher, 41*(5), 147-156.

Wilson, P. H., Mojica, G. F., & Confrey, J. (2013). Learning trajectories in teacher education: Supporting teachers' understandings of students' mathematical thinking. *The Journal of Mathematical Behavior, 32*(2), 103-121.

Wilson, P. H., Sztajn, P., Edgington, C., & Confrey, J. (2014). Teachers' use of their mathematical knowledge for teaching in learning a mathematics learning trajectory. *Journal of Mathematics Teacher Education, 17*(2), 149-175.

(11892) Matematik Problem Çözümünde Aritmetik Yötemden Cebirsel Yöteme Geçişte Şerit Modelin Etkisinin İncelenmesi

ŞERİFE SEVİŞ

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Matematik eğitiminde çoklu gösterimlerin kullanılmasının matematiğin kavramsal öğrenimine katkı sağladığı matematik eğitimcileri tarafından vurgulanagelmiştir (Brenner vd., 1997; Lesh, Post, ve Behr, 1987). Lesh, Post ve Behr (1987) matematik öğrenimi ve öğretimi için çoklu gösterim modelini oluşturmuştur. Bu model, yazılı semboller, görsel şekil ve grafikler, somut modeller, tecrübe temelli metaforlar ve sözel anlatımlar olmak üzere beş farklı gösterim türü olduğunu ifade etmiştir. Bu modele göre, matematiksel kavramlar, işlemler ve ilişkiler matematiksel sembol ve denklemler ile, veriler, değişkenler ve nicel ilişkiler tablo ve grafik gibi görsel öğeler ile, sonuçlar somut modeller ile, sonuçların özellikleri ve diğer kavramlarla olan ilişkileri metaforlar ile, ve çözüm yöntemleri ile kurulan örüntüler sözel sunu yöntemiyle ifade edilebilir (Lesh, Post ve Behr, 1987). Aynı zamanda bu model matematik öğretiminde birden fazla gösterimin birbirleriyle ilişkilendirilerek kullanılmasını önermektedir ki, bu ilişkilendirme söz konusu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Türkiye'deki orta okul matematik öğretim programı (MEB, 2013) ve ABD'deki Common Core matematik öğretim standartları (National Governors Association Center for Best Practices, 2010) incelendiğinde, her iki programın da çoklu gösterimlere vurgu yaptığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, Shulman (1986, 1987) öğretmenlerin çeşitli ve alternatif gösterimleri bilmesinin pedagojik alan bilgisine sahip olmanın göstergelerinden biri olduğunu öne sürmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının çoklu gösterimleri bilmelerinin ve bu gösterimler arasında ilişkilendirme yapmalarının, onların matematik problemlerini çözerken aritmetik çözüm yönteminden cebirsel çözüm yöntemine geçişindeki rolünü incelemektedir. Bu çalışmada, yukarıda bahsedilen çoklu gösterim modelindeki gösterim yöntemlerinden ikisi olan yazılı semboller ve görsel şekil ve grafiklere odaklanarak Singapur matematik programındaki şerit modeli kullanılmıştır.

Şerit modeli, Singapur matematik öğretim programının önemli bir öğesi olup (Leinwand, 2009), matematik öğretim programında sadece gösterim yöntemi olarak kullanılmamaktadır. Daha açık bir ifadeyle, şerit modeli matematiğin çeşitli alt alanlarında, matematiksel niceliklerin kavramsal gösteriminde ve karmaşık matematik problemlerinin çözümünde kullanılmaktadır (Hoven & Garelick, 2007). Şerit modeli öğrencilerin problemde anlatılan matematiksel yapıyı anlamasına, değişkenlerin ve bilinmeyenin belirlemesine ve nicelikler arasındaki ilişkileri kavramasına yardımcı olduğundan, bu modelin özellikle cebir problemlerinde etkili olduğu gözlenmiştir (Looi & Lim, 2009). Bu çalışmada, şerit modeli hem aritmetik hem de cebirsel çözüm yöntemlerinin görselleştirmesinde kullanılmıştır, ve bu bağlamda bu iki yöntem arasında köprü oluşturma yani ilişkilendirme görevi üstlenmiştir. Şerit modelin bu işlevi ve Singapur matematik öğretim programındaki yeri göz önüne alınarak aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

1. Öğretmen adaylarının şerit modeli ile aritmetik ve cebirsel çözüm yöntemlerinin kavramsal ilişkilendirmesinde karşılaştığı zorluklar nelerdir?

2. Öğretmen adayları, hem aritmetik hem de cebirsel çözüm yöntemi kullandığı matematik problemleri için şerit modelini ne amaçla (problem çözme, cevabı kontrol etme, vs.) kullanmıştır?

3. Öğretmen adaylarının çözüm yöntemi tercihlerinin ve birden fazla yöntemin kullanıldığı durumlardaki öncelik sırasının niteliksel bir önemi var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Katılımcılar ve Veri Toplama Araçları

Çalışmanın katılımcılarını, ABD'deki bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Eğitimi programındaki 12 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu öğretmen adayları programlarının 1. ve 2. sınıflarında olup Matematik Bölümünden alan dersi almaktadır. Çalışmanın verileri, üniversitenin Matematik Bölümü tarafından öğretmen adayları için açılan matematik alan dersi kapsamında toplanmış olup, öğretmen adaylarına yöneltilen problemler 3., 4., 5. ve 6. sınıf Singapur matematik ders kitaplarından alınmış cebir problemlerinden oluşmaktadır.

Öğretmen adaylarının yazılı problem çözümlerine ek olarak, dört öğretmen adayı ile dönem boyunca düzenli olarak görüşmeler yapılmıştır. Dolayısıyla veri setinde, dört öğretmen adayının kullandıkları cebirsel, aritmetik ve görsel (şerit modeli) çözüm yöntemleri arasındaki geçiş deneyimlerini paylaştıkları her biri için beş görüşme olmak üzere toplam 20 görüşme de yer almaktadır.

Veri Analizi

Öğretmen adaylarının hem yazılı problem çözümlerinin hem de görüşmelerinin ses kayıtlanın analizi nitel veri analizi programı olan MAXQDA (1989-2015) yardımıyla yapılmıştır. Bu program, analizler sırasında şerit modelin, aritmetik

çözümün ve cebirsel çözümün tamamını ya da bir kısmını kodlamaya olanak sağlamıştır. Analiz sonucunda (1) çözüm yöntemi eğilimleri, (2) herbir çözüm yönteminin (aritmetik ve cebirsel) ve şerit modelin kullanımında karşılaşılan zorluklar, (3) herbir çözüm yönteminin (aritmetik ve cebirsel) ve şerit modelin kullanım amacı, ve (4) çözüm yöntemleri arasında ilişkilendirme olmak üzere dört ana tema ortaya çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma öğretmen adaylarının çözüm yöntemi olarak ilk eğilimlerinin aritmetik yöntem olduğunu göstermiştir. Özellikle cebir problemlerindeki bilinmeyeni belirlemede zorluk yaşadıklarından ve genelde yanlış belirlediklerinden, cebir yönteminin ilk tercih edilen yöntem olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda, şerit modeli öğretmen adaylarının bilinmeyen değişkeni kavramasına ve bu değişkenin diğer değişkenler ile ilişkisini görselleştirerek problem durumunu anlamasına yardımcı olmuştur. Öğretmen adaylarından özellikle cebirsel çözüm yöntemi istendiğinde, öncelikle şerit modeli ile bilinmeyenin belirlendiği ve denklem sistemini kurmak için gerekli ilişkilerin anlaşılmaya çalışıldığı görülmüştür. Bu bulgu, şerit modelin cebirsel yöntemin kavranmasında önemli bir basamak olduğu sonucunu doğurmaktadır.

Bunun yanı sıra, görüşme yapılan öğretmen adayları cebirsel çözüm yöntemlerinin onlara didaktik olarak öğretildiğini, dolayısıyla cebirsel yönteme aşina olmakla birlikte zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Şerit modelini öğrenene kadar sayıların, niceliklerin ve değişkenlerin görselleştirilebileceğini düşünmediklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, şerit modelin öğretmen adaylarını bilinmeyen niceliği düşünmeye yönlendirdiği ve modelin oluşturulması sürecinde nicelikler ve değişkenler arasındaki toplamsal ve çarpımsal ilişkileri anladıkları görülmüştür. Bu sonuçlar göz önüne alındığında şerit modelin aritmetik yöntemden cebirsel yönteme geçişte önemli bir rolü olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: problem çözme, aritmetik, cebir, teknoloji

Kaynakça

Brenner, M. E., Mayer, R. E., Moseley, B., Brar, T., Durán, R., Reed, B. S., & Webb, D. (1997). Learning by understanding: The role of multiple representations in learning algebra. *American Educational Research Journal*, *34*(4), 663-689.

Hoven, J., & Garelick, B. (2007). Singapore Math Simple or Complex. *Educational Leadership, 65*(3), 28.

Lesh, R., Post, T., & Behr, M. (1987). Representations and translations among representation in mathematics learning and problem solving. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in the teaching and learning of mathematics* (pp. 33–40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Leinwand, S. (2009*). Accessible mathematics 10 instructional shifts that raise student achievement*. Portsmouth, NH Heinemann.

Looi, C. K., & Lim, K. S. (2009). From bar diagrams to letter-symbolic algebra- a technology-enabled bridging. *Journal of Computer Assisted Learning, 25*(4), 358-374.

MAXQDA, software for qualitative data analysis. (1989-2015).VERBI Software – Consult –Sozialforschung GmbH, Berlin, Germany.

MEB (2013). Ortaokul matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı. *Ankara: MEB*.

National Governors Association Center for Best Practices, Council of Chief State School Officers (2010). *Common core state standards – Mathematics standards.* Washington, D.C: National Governors Association Center for Best Practices.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–23.

(11909) Pre-service Teachers' Views Regarding Classification of Mathematical Tasks Based on Level of Cognitive Demands

EMİNE AYTEKİN — *Orta Dogu Teknik Üniversitesi*
RUKİYE AYAN — *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*
MİNE IŞIKSAL BOSTAN — *ODTÜ*

Problem Durumu

A mathematical task is described as any mathematical activity to make students get a mathematical idea (Stein, Grover & Henningsen, 1996). Mathematical tasks are crucial for students' learning since students engage in these tasks during a considerable time period. It could be argued that tasks have an effect on students' learning (Boston & Smith, 2009; Stein & Lane, 1996) in two ways. First, a mathematical task could take students' attention and then students are able to grasp mathematical ideas. Second, given parameters or variables embedded in mathematical tasks, students are able to operate on mathematical ideas (Doyle, 1983). In other words, the process students experience while working on a task assigned by teacher determines how they understand and interpret a subject and concept (Doyle, 1988). Therefore, different kinds of tasks enable different learning outcomes for students (Stein, Smith, Henningsen, & Silver, 2000). In this respect, tasks requiring memorization of routine procedures provide one type of gain for thinking, whereas tasks requiring making connections and thinking critically lead multiple gains for student learning (Stein & Smith, 1998).

A mathematical task could be investigated from various aspects including "the number and kinds of representations evoked, the variety of ways in which they can be solved, and their requirements for student communication" (Stein, Smith, Henningsen, & Silver, 2000, p. 11). In addition, cognitive demand of a task can be an aspect of examination (Stein et al., 2000). Cognitive demand of a task is related to cognitive processes required to solve the given tasks (Doyle, 1988). Mathematical tasks are divided into two main categories with respect to their levels of cognitive demands: tasks with lower-level demands (memorization and procedures without connection) and tasks with higher level demands (procedures with connection and doing math) (Stein & Smith, 1998).

Given the impact of mathematical tasks on teaching and learning of mathematics, National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] suggest that teachers should use worthwhile mathematical tasks which enable students to work on high level tasks (NCTM, 2000; Tekkumru & Stein, 2015). At this point teachers' knowledge and views on how to select and set up mathematical tasks emerged as critical issue to increase students' engagement with the task (Sullivan & Mousley, 2001). However, studies indicated that teachers could not differentiate levels of cognitive demands of mathematical tasks in depth (Stein et al., 2000; Arbaugh & Brown, 2005). In this respect, portraying a picture of pre service teachers' views is also important for successful selection and implementation of mathematical tasks for their future career. Thus, in this research we investigate pre-service middle school mathematics teachers' views of mathematical tasks and their interpretations on classification of these tasks by the help of the following research questions.

1. What are the views of pre service teachers on preparing and implementing mathematical tasks?

2. How do preservice middle school mathematics teachers interpret the classification of mathematical tasks by Smith and Stein (1998)?

- What are their views on discrimination of high level and low level cognitive demands of mathematical tasks?

Araştırma Yöntemi

Qualitative study is utilized in order to portray a deep understanding of four pre-service middle school mathematics teachers' views on preparing and implementing of mathematical tasks and classification of mathematical tasks by Stein and Smith (1998). Participants were selected purposively among fourth graders (seniors) in the program of Elementary Mathematics Education in a public university located in Ankara, Turkey. All the participants were females and volunteered to participate in this study.

Within group activity, four pre-service teachers were asked to engage in determination of level of cognitive demands of mathematical tasks. For the first attempt, teachers read Smith and Stein's (1998) article to get an idea about mathematical tasks and criteria of level of cognitive demands of those tasks. Later, they discussed their opinions about mathematical tasks and criteria of cognitive levels of those tasks in group discussion. Then, they were asked to prepare mathematical tasks for each of the levels and to discuss whether their classifications were reasonable or not according to the framework. To sum up; pre service teachers were asked to explain their views on classification of mathematical tasks designed by Stein and Smith (1998) and how they decided on the level of cognitive demand of mathematical tasks.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In group meetings, all participants declared importance of using high level tasks although they stated their incapability in preparing "doing mathematics" level tasks. They also claimed that high level tasks require high level thinking and multiple

representations. Moreover, they argued that high level tasks have some surface characteristics in the body of the text such as some words like “graphing” or “using manipulatives”.

Based on classification of the tasks, two of the participants stated that level of “memorization” is out of the teachers’ goal and should not be in classification. However, others argued that writing tasks on level of memorization is important to have an idea upon previously learned knowledge. In addition, participant A claimed that transition between level of procedure without connection and level of procedure with connection is ambiguous. This finding is similar with the findings of Arbaugh and Brown’s (2002) study which reports that teachers face challenges in distinguishing between high and low level tasks. To conclude, teachers have difficulty in differentiating and preparing high level tasks, therefore teacher education program should emphasize on writing high level tasks.

Anahtar Kelimeler: mathematical task, cognitive demand of tasks, teachers

Kaynakça

Arbaugh, F., & Brown, C. A. (2002). Influences of the Mathematical Tasks Framework on High School Mathematics Teachers’ Knowledge, Thinking, and Teaching.

Arbaugh, F., & Brown, C. A. (2005). Analyzing mathematical tasks: A catalyst for change? *Journal of Mathematics Teacher Education, 8(*6), 499-536.

Boston, M. D., & Smith, M. S. (2009). Transforming secondary mathematics teaching: Increasing the cognitive demands of instructional tasks used in teachers’ classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 119-156.

Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of students’ thinking during instruction. *Educational Psychologist*, *23*(2), 167-180.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, Inc.

Stein, M. K., & Lane, S. (1996). Instructional tasks and the development of student capacity to think and reason: An analysis of the relationship between teaching and learning in a reform mathematics project. *Educational Research and Evaluation, 2(*1), 50-80.

Stein, M. K., & Smith, M. S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School, 3*, 268-275.

Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M., & Silver, E. (2000). *Exploring cognitively challenging mathematical tasks: A casebook for teacher development.* New York: Tecahers College Press.

Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal, 33*(2), 455-488.

Sullivan, P., & Mousley, J. (2001). Thinking teaching: Seeing mathematics teachers as active decision makers. In *Making sense of mathematics teacher education* (pp. 147-163). Springer Netherlands.

Tekkumru-Kisa, M., Stein, M. K., & Schunn, C. (2015). A framework for analyzing cognitive demand and content-practices integration: Task analysis guide in science. *Journal of Research in Science Teaching*, *52*(5), 659-685.

(11945) Üstün Yetenekli Öğrenciler Tarafından Scratch Görsel Programlama Aracı ile Geliştirilen Eğitsel Matematik Oyunlarının İncelenmesi

AYŞE ŞİMŞEK

Burdur Alpaslan Ali Can Bilim Ve Sanat Merkezi

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında toplumun farklı kesimlerinde olduğu gibi eğitim sisteminde de değişim kaçınılmaz olmuştur. Bireyin yaşama hazırlanması ve çeşitli beceriler kazanması açısından eğitim kurumlarının bilişim teknolojilerinden faydalanması bir gereklilik haline gelmiştir. Bu nedenle günümüzde geçerli olan becerileri kazanabilmek için kullanılan öğretim yöntemlerinin, tekniklerinin ve programlarının çağın gereklerine uygun olarak yeniden şekillendirilmesini gerektirmiştir (Alakoç, 2003). Bilim ve teknolojideki son yıllardaki köklü yenilikler, matematiğin uygulandığı alanların yaygınlaşmasını, bilimlerin ortak dili olarak matematiğin daha hızlı gelişmesine ve kullanılmasına olanaklar sağlamıştır (Ersoy, 2012). Matematik öğretimi alanı dolayısıyla matematik pedagojisi ile teknolojinin kullanımının birbirine entegre edilmesi ihtiyacı doğmuştur (Öksüz, Ak ve Uça, 2009).

Teknolojide yaşanan bu hızlı gelişmeler sayesinde eğitim öğretim süreçlerinde kullanılabilecek araç-gereçlere her gün yenileri eklenmiştir. Günümüzde eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılan bu teknolojik araçların en önemlisi ise bilgisayarlar olarak görünmektedir (Kutluca ve Birgin, 2007). Bilgisayarların öğrenciyi daha çok güdülemesi, yaşam boyu eğitimi desteklemesi ve öğretim programlarındaki esnekliği artırması gibi avantajları eğitimde bilgisayar kullanımının bazı gerekçeleri olarak ileri sürülmektedir (Alkan, 1997). Teknoloji kullanımının hızlı bir şekilde bütün alanlara girdiği günümüzde, matematik öğretiminde de teknolojiden yararlanmak, öğrencilerin matematiğe karşı olumlu bir tutum edinmelerini sağlayarak eğitim-öğretim verimliliğini ve kalıcılığını arttırmaktadır (Önal ve Demir, 2012).

Bu doğrultuda yapılan alanyazın çalışmaları incelendiğinde Aldemir ve Tatar (2014) teknoloji destekli matematik eğitimi konusunda Türkiye'de yayınlanan 40 hakemli dergideki 212 adet makale; kaynakça, teknoloji desteğiyle birlikte kullanılan öğretim yöntemi, çalışmaların yapıldığı bölgelere göre dağılımları, yazar kurumlarının bölgelere göre dağılımları, çalışılan konularda kullanılan teknolojiler ve yıllara göre veri toplama araçlarının dağılımları açısından incelemiştir. Çalışılan konu ile kullanılan teknolojiye ait bulgulara göre geometri konularından en fazla *Katı Cisimler* konusunun çalışıldığı görülmüştür. Bu konu Webquest, Cabri 3D, GeoGebra, Elica Cubix Editor, Hesap makinesi (Cabri yazılımı içeren), Online Dinamik Program, 3 Boyutlu Sanal Ortam (oyun) ve Vitamin teknolojileriyle çalışılmıştır. *Açılar, fraktal, geometrik yer, koordinat sistemi* konuları ise en az çalışılan geometri konuları olmuştur. Geometri dışında kalan matematik konularına ait bulgular incelendiğinde ise oran orantı, mantık, modüler aritmetik, tangram, adi diferansiyel denklem, diziler ve limit konularının daha az çalışıldığı sonuçlarına varılmıştır.

Bilgisayar teknolojisi ile hayatımıza giren programlama eğitiminin küçük yaştaki bireylere katkısının incelendiği çalışmalarda, programlama eğitimi alan öğrencilerin farklı düşünme, yaratıcılık yetenekleri ile üst biliş ve yönlendirme yeteneklerinin programlama eğitimi almayan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Clements ve Gullo, 1984). Matematiksel ve Teknolojik düşünmenin geliştirilmesinde programlamanın etkisinin araştırıldığı bir diğer çalışmada ise; programlama eğitiminin matematiksel konuların öğretiminde, problem çözme stratejilerinin geliştirilmesinde, işbirlikçi, sistematik ve yaratıcı düşünme üzerine etkili olduğu görülmüştür (Taylor, Harlow ve Forret, 2010; Akt. Çatlak, Tekdal ve Baz, 2015).

Bu doğrultuda bir progralama ortamı sunan Scratch programı, bireylerin detaylı bir programlama bilgisi olmaksızın animasyon ve oyunlar oluşturabileceği bir görsel programlama dilidir (Yükseltürk ve Altıok, 2016). Bilgisayarların hızı ve arayüzlerin tasarımlarındaki gelişmelerden yararlanarak geliştirilen Scratch ile bilgisayar programlaması çocukların, gençlerin ve bilgisayar programlama öğrenmeyi isteyen herkesin ulaşabileceği ve ilgisini çekecek eğlenceli bir ortam oluşturmaktadır. Scratch'ın önemli özellikleri grafik bloklar ile programlama, medya yönetimi, paylaşma ve işbirliğidir. Öğrenciler Scratch projeleri üzerinde çalışırken iterasyon, koşullu ifadeler, değişkenler, bilgi türleri ve süreçler gibi önemli matematiksel ve kompütasyonel kavramları öğrenebilmektedir. Scratch bu kavramları ilkokuldan üniversite öğrencilerine kadar farklı yaşlardaki öğrencilere tanıtmak için kullanılmaktadır. Sonuç olarak, Scratch öğrenilmesi kolay, karmaşık projeler yapılabilen ve proje çeşitliliğini destekleyen bir ortam sağlamaktadır (Genç ve Karakuş, 2011)

Scratch programlama ortamı, 2003 yılında Massachusetts Teknoloji Enstitüsü (MIT) Medya Laboratuvarı" nda yer alan Lifelong Kindergarten grubunun bir projesi olup, özellikle 8-16 yaş grubu bireyler için tasarlanmış olsa da günümüzde hemen her yaştan insanların kullanabileceği görsel bir programlama ortamıdır. Her hangi bir kod yazmayı gerektirmeyen arayüzü sayesinde, kullanıcılar kod bloğunu bir yerden bir yere sürükleyerek projeler oluşturabilmekte ve özellikle de algoritma öğreniminde güçlük çekenler ya da programlamaya yeni başlayan kullanıcılar için büyük kolaylıklar sunmaktadır (Scratch Hakkında, 2017).

Alanyazında Scratch programlama dili ile gerçekleştirilen bilimsel çalışmaları kapsayan 32 makale doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda algoritma ve programlama eğitiminde bir giriş dersi olarak önerilen

Scratch programı ile yapılabilecek yazılımların, oyunların, hikâyelerin çoklu ortam öğeleri ile desteklenebilir olması,

öğrenilmesi zor olan soyut kavramların daha kolay öğrenilmesini ve kavramlar arasındaki ilişkisel bağların daha güçlü kurulmasını sağlayabileceğine dair bulgulara ulaşılmıştır (Çatlak, Tekdal ve Baz, 2015).

Bu doğrultuda çalışmada üstün yetenekli öğrencilerin programlamaya ilişkin olumlu bir anlayış geliştirerek, eğitsel bir matematik oyun projesi hazırlamalarını ve hazırladıkları oyunları değerlendirmeleri amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

2016-20017 eğitim-öğretim yılının güz ve bahar döneminde gerçekleştirilen üstün yetenekli öğrencilerin programlamaya ilişkin olumlu bir anlayış geliştirerek, Scratch programı aracılığıyla eğitsel bir matematik oyun projesi hazırlamalarını ve hazırladıkları oyunları değerlendirmeleri amaçlayan bu araştırmada matematik dersinde oluşturulan eğitsel bilgisayar oyunlarına ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Çalışma bu yönüyle betimsel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında BYF-1, BYF-2 ve proje gruplarında Burdur Alpaslan Ali Can Bilim ve Sanat Merkezi'nde öğretim gören çalışmada yer almaya istekli 6 öğrenci (3 kız, 3 erkek) gerçekleştirilecektir.

Betimsel amaçlı olan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılacaktır. Çalışma kapsamında bir ay uygulamada kullanılacak olan Scrach programı ile ilgili bir öğretim gerçekleştirilecektir. Daha sonrasında araştırmada yer alan katıımcılardan 6. ve 7. matematik öğretim programında yer alan belirledikleri herhangi bir konu alanında Scrach programını kullanarak öğretim programı matematik kazanımlarına uygun olarak en az üç eğitsel matematik oyunları hazırlamaları istenecektir.

Eğitsel oyunların hazırlanmasının ardından 6 öğrenci ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşme yapılacaktır. Yapılan görüşmeler bir ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınarak daha sonra yazılı hale getirilecektir. Verilerinin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılacaktır. Araştırma bulguları doğrultusunda görüşme soruları temele alınarak ana temalar oluşturulacak ve araştırmaya katılanların görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan yola çıkarak alt temalar oluşturularaktır. Bulgular frekans ve yüzde değerlerini ifade eden tablolar oluşturularak sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üstün yetenekli öğrencilerin programlamaya ilişkin olumlu bir anlayış geliştirerek, eğitsel bir matematik oyun projesi hazırlamalarını ve hazırladıkları oyunları değerlendirmelerini amaçlayan bu araştırma henüz sonuçlandırılmamış olmakla birlikte araştırma sürecinde katılımcıların kendilerine özgü eğitsel matematik oyunlar geliştirme deneyimi yaşama imkanı sağlanacaktır. Bu doğrultuda süreç sonunda katılımcıların ortaya bir ürün koyma duygusu yaşadıklarını belirtecekleri, bunun yanısıra çalışmanın çeşitli matematiksel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlacağı konusuna dikkat çekecekleri düşünülmektedir. Scrach programı ile matematiksel oyular hazırlarken bu oyun hazırlama sürecinin öğrenmelerine katkı sağlayacağı ve derse olan ilgilerini artırzacağı beklenmektedir. Soyut matematiksel kavramları somutlaştırmalarına, öğrenirken aynı zamanda eğlenmeleri sağlayan bir deneyim yaşama ortamı sunacağını ifade edecekleri düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Scratch Programı, Eğitsel Matematik Oyunları, Bilgisayar Destekli Matematik Eğitimi

Kaynakça

Alakoç, Z. (2003). Matematik Öğretiminde Teknolojik Modern Öğretim Yaklaşımları. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *2*(1), http://search.proquest.com/openview/d5429a15a2bdc49effe2de6c1e918960/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1576361, Erişim Tarihi: 24.02.2017.

Aldemir, R, Tatar, E . (2014). Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi Makalelerinin İncelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3 (1), 298-319. http://ijaedu.ocerintjournals.org/buefad/issue/3814/51185, Erişim Tarihi: 25.02.2017

Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bakar, A, Tüzün, H, Çağıltay, K . (2014). Öğrencilerin Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanımına İlişkin Görüşleri: Sosyal Bilgiler Dersi Örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (35), 27-37. http://hacettepe.dergipark.gov.tr/hunefd/issue/7803/102272, Erişim Tarihi:25.02.1017.

Çatlak, Ş., Tekdal, M. ve Baz, F. Ç. (2015). Scratch Yazılımı İle Programlama Öğretiminin Durumu: Bir Doküman İnceleme Çalışması. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, *4*(3). http://www.jitte.org/article/view/5000163313, Erişim Tarihi: 25.02.2017.

Ersoy, Y. (2002). Hesap Makinesi Destekli Matematik Öğretimi: Öğretmen Görüşleri Ve Genel Eğilimler. *V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitim Bilimleri Kongresi. Ankara.* http://www. fedu. metu. edu. tr/ufbmek-5/b_kitabi/b_kitabi. htm# Matematik, Erişim Tarihi: 24.02.2017.

Genç, Z., & Karakuş, S. (2012). Tasarımla Öğrenme: Eğitsel Bilgisayar Oyunları Tasarımında Scratch Kullanımı. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium,.*

Scratch Hakkında, (2017). https://scratch.mit.edu/about/, Erişim tarihi: 24.02.2017

Öksüz, C.,Ak, Ş., Uça, S. (2009). İlköğretim Matematik Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Algı Ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Haziran 2009. Cilt:V1, Sayı:I, 270-287,http://efdergi.yyu.edu.tr/eskiefdergi/makaleler/cilt_VI/haziran/c_oksuz_s_ak.pdf, Erişim Tarihi: 25.02.2017.*

Kutluca, T. ve Birgin, O. (2007). Doğru Denklemi Konusunda Geliştirilen Bilgisayar Destekli Öğretim Materyali Hakkında Matematik Öğretmeni Adaylarının Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 27, 81-97.

Önal, N., & Demir, C. G. (2013). Yedinci Sınıflarda Bilgisayar Destekli Geometri Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Turkish Journal of*, *2*(1).

Yükseltürk, E. & Altıok, S. (2016). Investigation Of Pre-Service İnformation Technology Teachers' Game Projects Prepared With Scratch. *SDU International Journal of Educational Studies, 3*(1), 59-66, http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwiWiquIvrHSAhVICZoKHV3tB70QFggoMAM&url=http%3A%2F%2Fdergipark.ulakbim.gov.tr%2Fsduijes%2Farticle%2Fdownload%2F5000153520%2F5000165359&usg=AFQjCNHy4GMcOuMVFqZdYHNo5Z7sr_vhWQ&sig2=Mog_1nbxoCknoDZ_yXMRcg, Erişim Tarihi: 24.02.2017.

(11259) Matematık Öğretmenı Adaylarının Tanımlama Becerıleri: Deltoıd Örneğı

ASUMAN DUATEPE PAKSU

PAÜ

Problem Durumu

Geometrik kavramların tanımlarının geometri öğrenimindeki önemi birçok araştırmacı açısından ele alınan bir konu olmuştur (Fujita ve Jones, 2007; de Villiers, 1998). Tanımlar, matematiksel nesnelerin özelliklerini belirlediklerinden yalnızca matematiksel ifadeler için önemli olmalarının yanı sıra, geometrik anlayışın dolayısıyla geometrik düşünme düzeylerinin de anahtarı olarak görülmektedir (Sfard, 2000). Tanımlar yalnızca kavramların ifade edilmesinde açıklık sağlamaz, aynı zamanda kavrama yönelik bazı kural ve formülleri anlamanın da özünü oluştururlar (Herbst, Gonzalez ve Macke, 2005).

Geometri öğretimi anlayışı, kavramların yapılandırılması üzerine değil, kavramlara ilişkin bazı özelliklerin ve formüllerin anlamlandırılmaksızın ezberletilmesine dayandırılmaktadır. Kavramların yalnızca tanımlarını vermek kavram oluşturmada ve bu konuda başarı sağlamada yeterli olmamaktadır. Tanımların oluşturulma sürecinde öğrenen doğrudan etkin olarak yer almalıdır ve formel tanım oluşturma bir anda ortaya çıkan bir durum değil doğru bir rehberlik ile aşamalar halinde başarılabilecek bir durum olmalıdır (de Villiers, 1998). Burada ortaya çıkan temel, öğrenenlere formel tanımları olduğu gibi sunmamak yönündedir. Çünkü sadece formel tanımları ezberleyen öğrencilerden dörtgenlerin kritik olan ve kritik olmayan özelliklerini, ayrıca dörtgenler arasındaki hiyerarşiyi anlaması mümkün görülmemektedir (Erez ve Yerushalmy, 2006).

Van Hiele teorisine göre, öğrencilerin yaptıkları tanımların niteliği onların geometrik düşünme düzeylerine göre değişmektedir. Bu teoriye göre van Hiele'nin ilk düzeyinde öğrencilerin tanımları görseldir. Örneğin; bu düzeyde öğrenciler "Bir dikdörtgenin iki uzun, iki kısa kenarı vardır." gibi tanımlar yaparlar. Bu nedenle bu düzeyde yapılan tanımlar, şeklin en genel halin anlamak için yeterli bilgileri içermemektedirler. İkinci düzeyde, tanımlar ekonomik olmayan şekilde yapılır. Başka bir deyişle, şekil tanımlanırken kritik olmayan özelliklere de yer verilir. Örneğin; "Bir dikdörtgen karşılıklı kenarları paralel ve eş; tüm açıları dik açı olan; iki uzun iki kısa kenarı olan bir dörtgendir" şeklindeki tanımlama, dikdörtgen şekli için kenarların kısa/uzun oluşları gibi kritik olmayan özellikler içerdiğinden ekonomik olmayan bir tanımdır. Van Hiele üçüncü düzeyine gelen öğrenciler, doğru ve ekonomik tanımlar yapabilirler. "Dikdörtgen, bir açısı dik açı olan paralelkenardır" biçimindeki bir tanım, doğru ve ekonomik olmasının yanında, dikdörtgen ve paralelkenar arasındaki hiyerarşik ilişkiyi de içerir. Diğer yandan yapılan araştırmalar, geometrik şekillerin tanımlanmasında öğrencilerin zorluklar yaşadığına işaret etmektedir (örneğinCurrie ve Pegg, 1998; Çontay ve Duatepe, 2012; Monaghan, 2000; Fuys ve diğer.,1988; Fujita ve Jones, 2007, de Villiers, 1998). Özellikle dörtgenlerin tanımlanması, dörtgenler arasındaki sınıf ilişkilerinin anlaşılması ve bu ilişkilerin yapılan tanımlara yansıtılması öğrencilerin sıklıkla zorlandığı konulardan birisidir. Buna ek olarak dörtgenlerin hiyerarşik sınıf ilişkilerinin anlaşılması, geometrik düşüncenin gelişmesini teşvik eden bir alan olarak da kabul edilmektedir (Fujita ve Jones, 2007).

Araştırma Yöntemi

Deltoid kavramına ilişkin yapılan tanımların ve bu tanımların değerlendirilmesinin incelendiği bu betimsel çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan özel durum çalışması kullanılmıştır. Özel durum çalışması, tanımı ve adından anlaşılacağı üzere özel bir durum üzerine yoğunlaşır. Bu yöntemin en önemli avantajı araştırmacıya çok özel bir konu ya da durum üzerinde yoğunlaşma fırsatı vermesidir (Çepni, 2009).

Katılımcılar

Söz konusu bu çalışma, Ege Bölgesinde bir üniversitenin Matematik Eğitimi Anabilim dalında öğrenim görmekte olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. İlk aşama olan deltoid tanımlarının oluşturulması sürecinde 45 (6 erkek, 39 kadın) üçüncü sınıf matematik öğretmeni adayından veri toplanmıştır. Sonraki süreçte 12 (3 erkek, 9 kadın) son sınıf matematik öğretmeni adayı ile odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Araştırma Basamakları

Araştırmada öncelikle 45 üçüncü sınıf matematik öğretmeni adaylarından deltoid için bir tanımı yazmaları istenmiştir. Bu tanımlar Zazkis ve Leikin'in (2008) tanımlar için oluşturduğu kuramsal çerçeveye göre incelenmiş ve bunun yanısıra kapsayıcı, hariç tutan, ekonomik, yeterli ve gerekli, yeterli ancak gerekli olmayan özellikleri de içeren gibi farklı niteliklere sahip bir çeşitlilik yelpazesinde farklı deltoid tanımlarından bir örnek tanım grubu belirlenmiştir.

Oluşturulan bu liste 12 kişilik son sınıf öğretmen adayıyla odak grup görüşmesi tekniğiyle tartışılmış bu grupla listenin değerlendirilmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesi video kaydına alınmış ve sonrasında video kaydı deşifre edilerek metinleştirilmiştir

Veri Analizi:

Veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Öncelikle Zazkis ve Leikin'in (2008) öğretmen adaylarının kareyi tanımlama ve kare tanımlarını değerlendirme becerileri üzerine yaptıkları çalışmada kullandıkları çerçeve deltoid konusuna uyarlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının deltoidin kritik özelliklerini ve tanımı için gerekli ve yeterli koşulları bilmedikleri dolayısıyla tanımlarında şekle ilişkin özellik listesinden gerekli ve yeterli olanları seçemedikleri, kritik özellik olarak aslında kritik olmayan özellikleri kritik olarak kabul ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının tanım yaparken kritik özellikleri sözel olarak ifade etmede ve şekil için kritik olmayan özelliklerden arınık bir tanım oluşturmada matematiksel dili yeterli derecede kullanamamaları çalışmanın diğer bir bulgusudur.

Sayısal olarak az da olsa katılımcı bazı öğretmen adayları "Bir deltoidin iki uzun, iki kısa kenarı vardır." biçiminde van Hiele teorisine göre birinci düzeyde, şeklin en genel halin anlamak için yeterli bilgileri içermeyen görsel tanımlar yapmışlardır. Bu öğretmen adaylarının van Hiele geometri düşünme modelinin ilk düzeyi olan görsel dönemde oldukları söylenebilir. Pek çok öğretmen adayının Van Hiele modelinin ikinci düzeyinde görüleceği gibi, ekonomik olmayan tanımlar yaptığı belirlenmiştir. Çalışılan deltoid ile kare ve eşkenar dörtgen arasında hiyerarşik bir ilişki olmasına rağmen tanım yapabilen öğretmen adayları harici tanımlar yapmışlardır. Van Hiele geometrik düşünme modelinin üçüncü düzeyinde bireylerden şekiller ile şekillerin özellikleri arası ilişkilerinin kurması ve bu ilişkilerden genellemelere varmaları dolayısıyla da kapsayıcı tanımları anlamaları beklenmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının olmaları beklenen Van Hiele düzeylerinde değil en fazla düzey 2'de olabileceklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: deltoid, tanım, sınıflama, dörtgen

Kaynakça

Baki, M. ve Çekmez, E. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının limit kavramının formal tanımına yönelik anlamalarının incelenmesi. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 3(2), 81-98.

Currie, P. ve Pegg, J. (1998) Investigating students understanding of the relationships among quadrilaterals, in: C. Kanes, M. Goos and E. Warren (Eds) Teaching Mathematics in New Times, *Proceedings of the Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australia,* 1, 177–184.

de Villiers, M. (1998). To teach definitions in geometry or teach to define? *Proceedings of the 22nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education,* 2, 248−255.

Fujita, T. ve Jones, K. (2007). Learners' understanding of the definitions and hierarchical classification of quadrilaterals: towards a theoretical farming. *Research in Mathematics Education,* 9(1&2), 3-20

Herbst, P., Gonzalez, G., Macke, M. (2005). How Can Geometry Students Understand What It Means to Define in Mathematics? *The Mathematics Educator,* Vol: 15, No:2, 17-24

Monaghan, F. (2000). What difference does it make? Children's views of the differences between some quadrilaterals. *Educational Studies in Mathematics,* 42(2),179-196

Pickreign, J. (2007). Rectangles and rhombi: How well do preservice teachers know them? Issues in Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers: The Journal, 1(Content Knowledge).[http://www.k-12prep.math.ttu.edu]

Sfard, A. (2000). On reform movement and the limits of mathematical discourse. Mathematical Thinking and Learning, 2, 157-189.

Van Hiele, P. M. (1986). *Structure and insight. A theory of mathematics education*. Orlando, Florida: Academic Press.

NOT: KElime sınırlaması nedeniyle kaynakçanın tamamı verilememiştir.

(11770) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çokgenler Konusundaki Alan Bilgisi

ASUMAN DUATEPE PAKSU

PAÜ

Problem Durumu

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çokgenler Konusundaki Alan Bilgisi

Matematikte çokgen düzlemde herhangi üçü doğrusal olmayan n tane noktayı ikişer ikişer birleştiren doğru parçalarının oluşturduğu kapalı şekil olarak tanımlanır. Hershkowitz (1990) tanımlarda yer alan kritik özelliklerin öğrenenlerin o tanıma ait örnekleri belirlemesinde anahtar olduğunu ifade etmiştir. Burada verilen çokgen tanımına göre çokgenin kritik özellikleri en az 3 kenarlı olması, kenarlarının doğrusal olması ve kapalı olmasıdır.

Çokgen örnekleri "çokgen" sınıfının adıyla adlandırılmasalar da okul yaşantısında okul öncesi eğitiminden itibaren öğrencinin karşısına çıkar. Anasınıfı düzeyinde üçgen ve dörtgen örnekleriyle informel olarak karşılaşan öğrenciler ilköğretimin ilk kademesinde çokgen örnekleriyle formel olarak karşılaşır. İlkokul öğrencilerinin çokgenle formel olarak karşılaştığı bu dönemde bu kavramla ilgili bilgi ve becerileri doğru bir şekilde edinebilmeleri için öğretmenlerinin de bu konudaki bilgilerinin eksiksiz ve sağlam olması gerekmektedir.

Öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler içerisinde alan bilgisi temel taşlardan biridir (Shulman, 1986). Ball (1991) bir öğretmenin sahip olması gereken matematik alan bilgisini matematiksel konuların epistemolojisi, bu konuların aktarılmasında kullanılacak tanım, ilişkiler, kurallar, formüller, ispat yöntemleri olarak tanımlamıştır. Öğretim programına ilişkin bilgi ya da alanın öğrencilere aktarılmasına yönelik olan pedagojik alan bilgisi için öncelikle alan bilgisinin güçlü olması gerekmektedir. Öğretmenin matematik alan bilgisi içinde özel olarak geometri alan bilgisi önemli bir yer tutar. Yapısı itibariyle matematiğin diğer alanlarından belli farklılıklar gösteren geometriye ilişkin alan bilgisi bir taraftan görece olarak fazlaca soyut kavramı içermekteyken bir taraftan somutlaştırıp anlamlandırmaya olanak tanımaktadır.

Alanyazında öğretmen adaylarının temel geometri alan bilgisi konusunda eksiklikleri olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Baran, Bozkuş ve Gündüz, 2015; Cetin ve Dane, 2004;Duatepe-Paksu, 2013; Gökkurt ve Soylu, 2016; Pickreign, 2007).

Bu çalışma ise sınıf öğretmeni adaylarının geometri kavramlarından çokgen konusu ile ilgili alan bilgilerinin düzeyinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Çokgenler konusu hem içinde farklı çokgen çeşitlerini ve bunlar arasındaki ilişkileri içermesi bakımından hem de sonrasında prizmalar, piramitler, çok yüzlüler gibi geometrik cisimlerin anlaşılmasında gerekli temel konulardan olması bakımından önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin alan bilgisinin öğrencilerinin konuya ilişkin bilgi ve beceri doğrudan etkilediği düşünüldüğünde geleceğin öğretmenlerinin alan bilgilerinin belirlenmesi bu onların konudaki eksikliklerin giderilmesi yolunda ilk adım olacaktır. Bu açıdan bakıldığında çokgen konusunda öğrencilerinin doğru bilgiler edinmesinde yardım eden öğretmenler onların sonraki konulara ilişkin temelleri de almasını da sağlamış olacaklardır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma yöntemi:

Araştırmanın yürütülmesinde geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olan genel tarama yöntemi kullanılacaktır. Genel tarama modelinde, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde tarama yapılmaktadır (Karasar, 2002: 77–79).

Katılımcılar:

Veriler Ege Bölgesinde bir üniversitenin Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilimdalında okuyan sınıf öğretmeni adaylarından toplanmaktadır. Katılımcılar sınıf öğretmeni yetiştirme programındaki matematikle ilgili olan Temel Matematik ve Matematik Öğretimi derslerinin tamamını almış son sınıf öğrencileridir. Diğer bir deyişle öğretmen yetiştirme programında yer alan derslerden geometri alan bilgisini geliştirebilecek tüm dersleri tamamlamış, gelecekteki öğrencilerine geometri öğretmeye hazır oldukları varsayılabilecek bir grupla çalışılmaktadır. Veri toplama süreci henüz tamamlanmadığından katılımcı sayısı tam olarak verilememiştir.

Veri toplama aracı:

Veri toplama amacıyla Zilcova (2011) tarafından geliştirilen Çokgen Tanıma testi kullanılmaktadır. Bu testte öğretmen adaylarına 20 şekil sunulmakta bunlardan çokgen olanların işaretlenmesi istenmektedir. Verilen şekillerin dokuzu dışbükey üçü içbükey olmak üzere 12'si çokgendir. Dışbükey çokgenlerin ikisi üçgen, dördü dörtgen, biri beşgen, biri altıgen ve biri sekizgendir. Diğer sekiz şekil değişik nedenlerle çokgen olma koşulunu taşımamaktadır. İki şekil kapalı olmaması, altı şekil ise kenarları doğrusal olmaması nedeniyle çokgen değildir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada toplanmakta olan verilerin analizi öğretmen adaylarına sunulan 20 şekil bazında yapılacaktır. Öncelikle öğretmen adaylarının şekiller içinde yer alan 12 çokgeni tanıyıp tanımadıkları belirlenecektir. Bir sonraki aşamada çokgenlerin tanınmasında onların içbükey-dışbükey olma özelliklerinin etkili olup olmadığının belirlenecektir. Öğretmen adaylarının çokgen olmayan 8 şekilden birini/birkaçını seçmesi durumunda onların çokgenlerin kritik özelliklerine ilişkin alan bilgileri ortaya çıkarılacaktır. Şekillerin çokgen/çokgen değil olarak belirlenebilme oranları yukarıda bahsedilen alt gruplar halinde ve topluca sunulacak, bu şekilde izleyicilerin katılımcı öğretmen adaylarının bu alt gruplara ilişkin alan bilgilerini net bir biçimde görmesi sağlanacaktır. Bu nedenle araştırmanın poster olarak sunulmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Sonrasında bulguların alanyazında ışığında tartışmasına yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: çokgen, alan bilgisi, öğretmen adayı

Kaynakça

D.L. Ball (1991). *Research on teaching mathematics: Making subject-matter knowledge part of the equation* J.E. Brophy (Ed.), Advances in research on teaching: Vol. 2. Teachers' knowledge of subject-matter as it relates to their teaching practice, JAI Press, Greenwich, CT pp. 1–48

Baran, T., Bozkuş, F., ve Gündüz, N. (2015). Difficulties of Prospective Elementary Mathematics Teachers' Regarding to Reflection Symmetry. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *6*(1), 117-138

Cetin, O. F. ve Dane, A. (2004). Sınıf öğretmenliği III. sınıf öğrencilerinin geometrik bilgilere erişi düzeyleri üzerine, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 427–436.

Duatepe Paksu, A. (2013) "Sınıf öğretmeni adaylarının geometri hazırbulunuşlukları, düşünme düzeyleri, geometriye karşı özyeterlikleri ve tutumları." *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33 203-218.

Gökkurt, B. ve Soylu, Y. (2016) "Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Alan Bilgilerinin İncelenmesi Prizma Örneği." *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16.2 (2016).

Hershkowitz, R. (1990). Psychological aspects of learning geometry. In P. Nesher & J. Kilpatrick (Eds.), Mathematics and Cognition (pp. 70-95). Cambridge: Cambridge University Press.

Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın, Ankara.

Žilková, K. (2011). Convex quadrilaterals and their properties in the training of teachers for primary education. 2011 Bratislava: Comenius University Press, 2011. ISBN 978-80-223-3085-5

(11831) Matematik Öğretmeni Adaylarının Gerçek Yaşam Problemleri Bağlamında Uzamsal Akıl Yürütme Stratejileri

AYTUĞ ÖZALTUN ÇELİK — *Pamukkale Üniversitesi*
ASUMAN DUATEPE PAKSU — *PAÜ*

Problem Durumu

Yakimanskaya (1991) uzamsal düşünmenin çeşitli uygulamalı ve teorik problemleri çözerken uzamsal imgeler oluşturabilme ve onları düzenleyebilme sürecindeki zihinsel aktivite olduğunu ileri sürmektedir. Öğrenciler uzamsal akıl yürütme yaparken önemli olan zihinlerinde gerçekleştirdikleri eylemlerdir. Ancak uzamsal akıl yürütme ve uzamsal beceriler ile ilgili çalışmalarda ya öğrencilerin başarılarına odaklanılmış ya da öğrencilerin test sorularına veya problemlere verdikleri yanıtlar ele alınmıştır. Bunlarla birlikte, odaklanılması gereken önemli bir nokta da öğrencilerin süreç içerisindeki uzamsal düşünceleri ve akıl yürütme süreçlerinin nasıl olduğu, yani onların o süreçteki zihinsel eylemleridir. Kendi zihinlerinde olanların farkında olup olmadıklarını ya da ezbere bir işlem süreci gerçekleştirip gerçekleştirmediklerini ortaya koymak anlamlı olmaktadır. Onlara sunulan problemleri çözme süreçlerinde nasıl akıl yürüttüklerinin ve zihinlerinde yer alan niceliklerin neler olduğunun irdelenmesi gerekmektedir. Bu aşamalarda öğrencilerin işlemsel olarak sonuca ulaşabilmelerinin aksine verilen problemde yer alan kavramları, yapıları ve fikirleri irdeleyerek ve uzamsal becerileri ile bu kavramları ilişkilendirerek problemleri çözmeleri gerekmektedir. Onlar için rutin olan problemlerin ötesine geçmek bu noktada onları tetikleyen şeydir. Gerçek yaşam problemleri de öğrencilerin cebirsel problemlere göre daha fazla ilgisini çekmekte ve onları düşünmeye itmektedir. Bu problemleri öğretim sürecine dahil eden öğretmenlerin kendilerinin de bu farkındalıklarının olması gerekmektedir. Dolayısıyla bu noktada öğretmen eğitimi kapsamındaki derslerin onlara sundukları fırsatlar da önemlidir. Süreç sonunda akıl yürütme, problem çözme ve üst bilişsel becerilere sahip öğretmenler yetiştirmek onların öğrencilerine de yansıyacaktır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının uzamsal akıl yürütmeye yönlendirecek açık uçlu sorular sorarak farkındalıkları sağlanmalı ve uzamsal akıl yürütmenin gerçek yaşamda önemli olduğu hissettirilmelidir. Uzamsal akıl yürütme doğası gereği geometri öğrenme alanında olduğu kadar matematiğin diğer dalları arasında önemli bir yere sahiptir. Matematik başarısı ile uzamsal beceriler arasında farklı sınıf düzeylerinde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Ben-Chaim, Lappan, ve Houang, 1988, Wai vd. 2009). Bunun yanı sıra son yıllarda yapılan değişikliklerle birlikte uzamsal akıl yürütmeye ilişkin öğrenme ve öğretme süreçlerinin önemine değinilmekte ve uzamsal akıl yürütme becerisi ile STEM alanlarındaki başarı arasında güçlü bir ilişki olduğunu gösteren birçok çalışma yapılmaktadır (Whiteley, Sinclair ve Davis, 2015). Uttal ve Cohen (2012) çeşitli uzamsal becerilerin öğrencilerin üç boyutlu biyoloji problemlerindeki başarılarıyla ilişkili olduğu (Russell-Gebbett, 1985), kesit alma, dönüştürme, döndürme ve görselleştirme gibi uzamsal süreçlerde zorluk yaşayan öğrencilerin uygulamalı anatomi derslerinde güçlüklerinin olduğu (Rochford, 1985), enine kesit alma becerisinin x ışınları ve manyetik rezonans görüntüler gibi medikal görüntüleri kavrama ve kullanmada önemli bir beceri olduğu (Lippa, 2007), 3 boyutlu içsel yapının jeoloji için merkezi olduğu (Orion, Ben-Chaim, ve Kali, 1997) gibi farklı örneklerle bu alanın önemini ve diğer alanlara olan etkisini ifade etmektedirler. Bir diğer deyişle, birçok alanda yeterli olabilmenin temelinde uzamsal akıl yürütme becerisi yatmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin uzamsal akıl yürütme becerilerinin nasıl olduğunu ortaya çıkararak bunları derinlemesine incelemeyi ve öğretim süreçlerine ilgili sonuçları yansıtmayı ön planda tutmalıdırlar. Bunun için öncelikle kendi eğitimleri sırasında farklı alanlarda problemlerle karşılaştırmak ve modelleme becerilerini geliştirmek etkili olabilmektedir. Öğretmen adaylarının da bu üst düzey beceriye sahip olması onların öğrencilerine sundukları öğretimleri sırasında öğrencilerini bu tür etkinliklerle ve problemlerle karşı karşıya bırakmalarının önemini fark etmeleri açısından önem taşımaktadır.

Bunlar doğrultusunda bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmeni adaylarını gerçek yaşam problemleri bağlamında uzamsal akıl yürütme biçimlerini incelemektir.

Diğer taraftan matematik dersi programlarında uzamsal akıl yürütme bileşenlerinin bazılarına değinilmiştir ancak verilen harita ya da krokiyi yeryüzü şekillerini de düşünerek uzamsal bir biçimde yorumlamaya yönelik gerçek hayatta uzamsal düşünme durumunu içeren çalışmalara yer verilmemiştir. Bu durum çalışmanın bu alanda ilk olması itibariyle yüksek bir özgün değere sahip olmasını sağlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının gerçek yaşam problemleri bağlamında uzamsal akıl yürütmelerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Denzin ve Lincoln (1998) durum çalışmasını hem bir duruma ilişkin öğrenme süreci hem de bu sürecin bir ürünü olarak ifade etmektedirler. Öğrencilerin muhakeme süreçleri ayrıntılı olarak inceleneceği için bu yöntem uygun görülmüştür.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını amaçlı örnekleme yöntemi ile geometri öğretimi dersini tamamlamış olan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan beşi erkek, dördü kız olmak üzere dokuz matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Bu öğretmen adayları dördüncü sınıf düzeyinde olup "Geometri", "Analitik Geometri I-II", "Özel Öğretim Yöntemleri I-II", "Geometri Öğretimi" gibi

matematik ve matematik öğretimine ilişkin dersleri tamamlamışlardır. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının seçilme nedeni,

matematik ve matematik öğretimine ilişkin tüm dersleri tamamlamış olmalarıdır. Böylelikle kendilerine verilen gerçek yaşam probleminde bilgisizlikten kaynaklı olası sıkıntıları yaşamayacakları ve soruya odaklı akıl yürütebilecekleri düşünülmüştür.

Veri Toplama Süreci

Çalışmada veri toplamak üzere aracı NCTM'in Okul Matematiği için Prensipler ve Standartlar (2000) kitabından uyarlanmış gerçek yaşam bağlamlı bir problem kullanılmıştır. Problem bir şehrin kasabalarının birbirlerine göre konumlarını dikkate alarak, uygun yol ağını belirlemelerini gerektiren bir problemdir. Bu problem kapsamında, öğretmen adaylarından kasabalar arasındaki uzunluklarla kasabaların birbirilerine göre konumlarını kıyaslamaları beklenmiştir. Bu süreçte problemde verilen haritayla uğraşan öğretmen adaylarına herhangi iki kasaba arasındaki mesafenin uzunluk değeriyle doğru parçasının uzunluğunu dikkate alarak ve herhangi iki mesafeyi kıyaslayarak yorumlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

İlk olarak, öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerinin video kamera kayıtları birebir yazıya aktarılmıştır. Sonrasında iki araştırmacı bir araya gelerek görüşmeye ilişkin kamera kayıtlarını ve çözümlemeleri incelemişlerdir. Öğretmen adaylarının soruya verdikleri yanıtları analiz ederken içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Analizlerde birbiriyle ilişkili olan yanıtlar aynı kategori altında ele alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının kendilerine verilen haritaya ilişkin uzunlukları çizimde kullanılan doğru parçalarının uzunlukları ile karşılaştırarak yorumladıkları süreçte, genellikle gerçek yaşamdaki fikirlerinin ve deneyimlerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Bir şehirden diğerine gitmek için alınan mesafeyi dikkate alarak düzenlenen ölçekli haritalardan farklı olarak izdüşümü gösteren haritaların farklılaştığını öğretmen adaylarının genellikle yorumlayabildikleri görülmüştür. Sadece iki öğretmen adayı bu haritayı yorumlayamamıştır.

Verilen haritada iki kasabanın birbirine yakın görünüp gerçekte aralarındaki mesafenin daha uzak olmasının nedeninin yer şekillerinden kaynaklanabileceği fikri öğretmen adaylarının yaklaşımlarından biri olmuştur. Ortaya çıkan bir diğer fikir de iki kasaba arasındaki yolların virajlı olabileceğidir. Bu iki durumda da öğretmen adayları gerçek yaşamdaki durumları zihinlerinde canlandırarak yorum yapmışlardır. Bu yaklaşımı sergileyen öğretmen adaylarının uzamsal akıl yürütme becerilerinin haritanın yanlış olduğunu söyleyen öğretmen adaylarından daha ileri düzeyde olduğunu söylenebilir.

Çalışmanın sunumunda bulgular literatür ışığında tartışılacak, çalışmadan çıkarılabilecek önerilere değinilecektir.

Anahtar Kelimeler: uzamsal akıl yürütme, gerçek yaşam problemi,

Kaynakça

Ben-Chaim, D., Lappan, G. & Houang, R. T. (1988). The effect of instructions on spatial visualization skills of middle school boys and girls. *American Educational Research Journal, 25*(1),51-71.

Burnet, S. A. & Lane, D. M. (1980). Effects of academic ınstruction on spatial visualization. *Intelligence, 4* (July- September), 233-242.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative material.* Thousand Oaks, CA:Sage.

Hegarty, M., Keehner, M., Cohen, C., Montello, D. R. & Lippa, Y. (2007). *The role of spatial cognition in medicine: Applications for selecting and training professionals*. In G. Allen (Ed.), Applied spatial cognition (s. 285–315).Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.

National Council for Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: Author.

Orion, N., Ben-Chaim, D. & Kali, Y. (1997). Relationship between earth science education and spatial visualization. *Journal of Geoscience Education, 45*, 129-132.

Rochford K. (1985). Spatial learning disabilities and underachievement among university anatomy students. *Med Educ 19*, 13–26.

Russell-Gebbett, J. (1985). Skills and strategies: Pupils' approaches to three-dimensional problems in biology. Journal of Biological Education, 19(4),293–298.

Uttal, D. H. & Cohen, C. A. (2012). Spatial abilities and STEM education: When, why, and how. *Psychology of Learning and Motivation, 57*, 147–182.

Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Spatial ability for STEM domains: aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidites itsimportance. *Journal of Educational Psychology, 101*(4),817–835.

Whiteley, W., Sinclair, N. & Davis, B. (2015). *What is spatial reasoning and why should we care?* In B. Davis and the Spatial Reasoning Study Group (Eds.). Spatial reasoning in the early years: Principles, assertions, and speculations (s. 3-14).New

York: Routledge.

Yakimanskaya, I. S. (1991). The development if spatial thinking in schoolchildren. *Soviet Studies in Mathematics Education 3. National Council of Teachers of Mathematics Reston*, Virginia.

(10957) Yaygın Turizm Eğitimine Bergama'dan (İzmir) Bir Örnek: Mutlu Turist Mutlu Esnaf

EMRE ATABERK

Ege Üniversitesi

Problem Durumu

Turizm; devamlı olarak yaşanılan yer dışında tüketici olarak tatil, dinlenme, eğlence, kültür vb. ihtiyaçların giderilmesi amacıyla yapılan seyahat ve geçici konaklama hareketlerine denir (Sezgin, 2001). Turizm eğitimi; toplumda turizm bilincini yerleştirmek, turizm kaynaklarını koruyarak, bilinci geliştirmek, turiste karşı onun ekonomik gücüne, ırk, milliyet, din, dil, toplumdaki statüsüne, ahlak ve namus düzeyine, siyasal ideolojilerine göre ayrım yapmadan eşit ve dürüst hizmet etmek ahlakını ve terbiyesini vermek, turizmin sağladığı uzun vadeli çıkarlar üzerine dikkati çekerek saygıya ve konukseverliğe dayalı bir davranış düzeni yerleştirmektir (Ural ve Pelit, 2002). Ülkemizde birbirinden farklı birçok turizm eğitim programının bulunduğu ve pek çok farklı sınıflamanın yapıldığı bilinmektedir. Türkiye'de mesleki turizm eğitiminin; örgün turizm eğitimi ve yaygın turizm eğitimi olmak üzere iki şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Örgün turizm eğitimi faaliyetleri, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liseler ve Yüksek Öğretim Kurumu'na bağlı üniversiteler tarafından yürütülmektedir. Yaygın turizm eğitimi ise, gerek resmi gerekse özel kurumlar tarafından verilen, sertifikaya dayalı kısa süreli mesleki kursları ifade etmektedir. (Pehlivan, 2008). Yaygın turizm eğitimi; toplumsal düzeyde yapılan turizm eğitimi çalışmaları ile turizm işletmelerinde çalışmalarına rağmen mesleki eğitimi olmayan kişilere meslekleri ile ilgili bilgilerin verilmesi, yeteneklerin kazandırılması yönünde yapılan eğitim olup, geniş halk kitlelerinin turizmle ilgili belirli konularda eğitilmesidir. (Tuyluoğlu, 2003). Yaygın turizm eğitimi, toplumda turizm bilincini yerleştirmek, yaratıcı kaynaklarını koruyacak sevgiyi ve anlayışı geliştirmek, turiste karşı eşit ve dürüst hizmet etmenin ahlak ve terbiyesini vermek, gerçek sevgiye ve konukseverliğe dayalı bir davranış biçimi oluşturmayı amaçlayan öğretim türüdür (Aksu ve Bucak, 2012).

Turist, yalnızca bir kuruluş ve işletme çalışanıyla değil, sokaktaki en sade kişiyle diyaloğa geçebilen kişidir. Dolayısıyla topluma turizm bilincinin kazandırılmasının geniş katılımlı oluşumlarla sağlanabilmesi olasıdır. Yaygın turizm eğitimi uygulamaları ile bir toplumda, turizm bilincinin geliştirilmesinde ve etkinleştirilmesinde merkezi yönetim kadar, yerel yönetimlere de sorumluluk düştüğü unutulmamalıdır (Küçükaltan ve Boyacıoğlu, 2002). İzmir'in Bergama ilçesinde Bergama Belediyesi ve Bergama Ticaret Odası'nın birlikte organize ettiği "*Bergama Seni Çağırıyor*" başlıklı projesi ile 10 Mayıs-22 Haziran 2014 tarihleri arasında her cumartesi-pazar, bir UNESCO Dünya Mirası Kenti olan Bergama'yı görmek isteyenlere İzmir'den ücretsiz ulaşım olanağı sağlanmıştır. Bergama'ya gelen ziyaretçiler, yolculuk sırasında profesyonel turist rehberi tarafından bilgilendirilmiş, müze ve ören yerlerini gezmiş, şehir merkezinde alışveriş yapmış ve ardından turlarını tamamlayıp İzmir'e dönmüşlerdir. Organizasyon kapsamında İzmir'den ücretsiz otobüslerle günübirlik olarak 1.267 ziyaretçi gelmiştir. Bu ziyaretçilere, ziyaretlerinin sonunda Bergama Belediyesi ve Bergama Ticaret Odası tarafından anket yapılmış, organizasyondan memnun kalıp kalmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Buradan çıkan sonuçlara dayanarak yerelde bir takım eksiklikler saptanmıştır. Bu eksiklikler; konuklar karşılanırken karşılama standındaki eksiklikler, yerel restoranlardaki hizmet kalitesinin düşük olması, esnafın gelen ziyaretçilere yeteri kadar ilgili davranmaması, esnafın yaşadığı yer hakkında temel düzeyde bilgiye sahip olmaması, alışveriş altyapısındaki eksiklikler ve fiyat düzeyinin yüksek olmasıdır. Projeye daha sonraki yıllarda da devam edilmesi düşünüldüğü için yereldeki turizm işletmeleri ile esnafa turizm eğitimi verilmesi konusu gündeme gelmiştir. Sonraki yıllarda da devam edilmesi düşünülen organizasyon için yereldeki eksiklikleri giderebilmek ve turizm işletmelerinde çalışanların hizmet kalitesini arttırabilmek amacıyla "*Mutlu Turist Mutlu Esnaf*" temalı yaygın turizm eğitimi verilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bergama'daki turizm işletmeleri çalışanlarına ve turizm ile ilgili faaliyet gösteren esnafa yönelik olarak, turiste daha iyi hizmet verebilmeleri amacıyla yaygın turizm eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır. Bergama Belediyesi, Bergama Ticaret Odası ve Ege Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi arasında protokol yapılmıştır. Protokol kapsamında eğitimler, Ege Üniversitesi Bergama Meslek Yüksek Okulu Turizm ve Otel İşletmeciliği Programı'nda görevli akademisyenler tarafından, 2015 yılının Mart ve Nisan aylarında, iki ayrı grup şeklinde, çeşitli turizm meslek konularından oluşan toplam yirmi saat olarak verilmiştir. Eğitimler, Bergama Belediyesi Yaşam Boyu Eğitim Merkezi'nde, çalışanların mesai saatleri de düşünülerek, hafta içi 17.30-21.15 arasında verilmiş olup, iki haftada tamamlanmıştır. Mart ayında yapılan 1.eğitime 23 kişi, Nisan ayında yapılan 2.eğitime ise 13 kişi olmak üzere toplamda 36 kişi katılmıştır. Eğitim paketindeki dersler ve saatleri şu şekilde oluşturulmuştur:

Dersler	Ders Saatleri
Genel Turizm Bilgisi	4 saat

Bergama'nın Turizm Potansiyeli	2 saat

Turizm İşletmelerinde Pazarlama	2 saat
Turizm İşletmelerinde Etik	2 saat
Turizm İşletmelerinde Hijyen	2 saat
Turist-Turizm İşletmesi İlişkileri	4 saat
Turistle İletişim ve Beden Dili	2 saat
Turizm İşletmelerinde Hizmet Kalitesi	2 saat

Turizm sektöründe çalışanların bilgi, beceri, tutum, davranış ve performanslarını geliştirmeye yönelik önemli yatırımlardan yaygın (sertifikalı) mesleki turizm eğitiminin başarı ve başarısızlığı, büyük bir oranda eğitimin kalitesine bağlıdır (Çulha, 2012). Eğitimlere katılanlar, eğitimden ve eğitimcilerden memnun kalmış olup, üniversitenin bu konularda daha sık eğitim programları yapmasını istemişlerdir. Ayrıca, turizm ile ilgili olarak mesleki yabancı dil, işletmelerde inovasyon, işletmelerde risk yönetimi, kursu gibi kursların açılmasını istemiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitime katılanlar, eğitim sonunda EGESEM onaylı "*Katılım Belgesi*" ile "*Turist Dostu İşletme*" etiketi almışlardır. 17 Nisan-13 Haziran 2015 tarihleri arasında yapılan "*Bergama Seni Çağırıyor-2*" projesi ile Bergama'ya gelen 1.368 kişiye yapılan anket çalışmasının sonuçları, yaygın turizm eğitiminin ne kadar önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymuştur. Eğitimden önce yapılan anket çalışmasından elde edilen verilerin aksine özellikle turizm işletmelerindeki hizmet kalitesi, esnaf davranışları, konuk karşılama potansiyeli, tarihi zenginliğin bilinirliği, alışveriş altyapısı ve fiyatlar konularında iyileşmelerin olduğu göze çarpmıştır. Ziyaretçilerin büyük bir kısmı tekrar gelmek istediğini belirtmişlerdir. 2014 yılında yapılmış olan hatalar yapılmamış, eksiklikler giderilmiştir. Ziyaretçiler bir sene öncesine göre Bergama'dan çok daha memnun ayrılmışlardır.

Projenin 3.turu olan "*Bergama Seni Çağırıyor-3*", 15 Nisan-04 Haziran 2016 tarihlerinde yapılmış olup, 668 ziyaretçi İzmir'den ücretsiz otobüs seferleri ile Bergama'ya gelmiştir. Bu kişilerle yapılan anketin verilerine dayanarak bir önceki yıl elde edilen sonuçlarla benzerlik gösterdiği, 2016 yılında eğitim verilmemesine rağmen etkilerinin hala sürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Turizm, Yaygın Turizm Eğitimi, Bergama

Kaynakça

Aksu, M., Bucak, T., (2012). Mesleki Turizm Eğitimi. **Aksaray Üniversitesi İİBF Dergisi**, Temmuz 2012, Cilt: 4, Sayı: 2, s.7-18.

Çulha, O. (2012). Yaygın (Sertifikalı) Mesleki Turizm Eğitimi İçin Çok Boyutlu ve Hiyerarşik Kalite Modelinin Belirlenmesi: Nitel Bir Çalışma. **Turizm Eğitimi Konferansı Bildiri Kitabı**. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü. s. 382-402. 17-19 Ekim 2012, Ankara.

Küçükaltan, D., Boyacıoğlu E. Z. (2002). Yaygın Turizm Eğitim Politikaları Işığında Yerel Halkın Turizm Bilincinin Geliştirilmesinin Önemi: Edirne İlinde Bir Uygulama. **Turizm Eğitimi Konferansı Bildiri Kitabı**. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü. s. 289-299. 11-13 Aralık 2002, Ankara.

Pehlivan, R. (2008). Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Almakta Olan Öğrencilerin Sektör İle İlgili Tutumlarının Mezuniyet Sonrası Kariyer Seçimine Etkisi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Aydın.

Sezgin, O. M. (2001). **Genel Turizm ve Turizm Mevzuatı**. Detay Yayıncılık, Ankara.

Tuyluoğlu, T. (2003). Türkiye'de Turizm Eğitiminin Niteliği. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi**, Ankara.

Ural, A., Elbeyi, P. (2002). Türkiye'de Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi veren Yüksek Öğretim Örgütlerinin Örgütleniş Biçimleri. **Turizm Eğitimi Konferansı Bildiri Kitabı**. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğü. s. 75-86. 11-13 Aralık 2002, Ankara.

(10973) İşitme Engelli Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Farkındalığı: İş Başvurusu Hazırlıkları

ZEHRANUR KAYA **MELTEM ÖZTEN ANAY** **GÖKÇEN ABALI**
GÜZİN KARASU **MEHMET CEM GİRGİN**

Anadolu Üniversitesi *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Mesleki eğitim bireyleri gelecekteki iş yaşamlarına hazırlayan bir süreçtir. Üniversite eğitimi mesleki eğitimin önemli bir parçasıdır. Normal işiten bireyler gibi, işitme engelli bireyler için de iş başvurusu yapmak, iş ortamlarında özgüvene sahip olmak ve iş arkadaşları ile mesleki iletişim kurabilmek için mesleki eğitim almanın yanı sıra alınan eğitimin kalitesi de önemlidir. Mesleki eğitim programının verimli ve etkili olabilmesi için; iş ortamlarına transfer edilebilir becerilerin kazandırılması, mesleki eğitim programının sürekli ve sistematik olarak değerlendirilmesi, programda uygulama fırsatlarına yer verilmesi, mesleki eğitimin yaşam boyu devam etmesi ve okul-iş ortamı işbirliğinin kurulması gibi bazı temel özellikleri taşıması gerekmektedir.

Bireylerin meslek seçimleri ve kariyer tercihleri yaşamın belli bir anında verilen anlık bir karar değil, yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Kariyer planlaması, bireyin yaşamı boyunca yer alacağı işle ilgili hedeflerini, görevlerini ve geleceğini planlama sürecidir. Mesleki eğitim sürecinde yer alan ve bu süreçten mezun olan bireylerin iş hayatlarına ilişkin kariyer planlarının olması beklenmektedir. Kariyer planlama bireysel bir süreci temsil etmektedir ve çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamaları şu şekilde sıralayabiliriz: Kişinin kendini değerlendirmesi, kariyer fırsatlarını belirlemesi, hedeflerini belirlemesi, planlarını hazırlaması ve hazırlanan planların uygulanması.

İşitme engelli bireylerin mesleki eğitimi ve kariyer süreçleri; iletişim becerileri ve dil düzeylerindeki sınırlılıklar, eğitim sisteminin işitme engelli bireyin özelliklerini ve ihtiyaçlarını yeterince tanımaması, işitme engelli bireylerin kariyer farkındalığının yeterli bir şekilde gelişmemesi, iş arama ve bulma kurumlarının ve işverenlerin işitme engelli bireyi yeterince tanımaması nedeniyle olumsuz etkilenmektedir. Tüm bu olumsuz faktörlerin içinde işitme engelli bireyin kariyerine yönelik farkındalığının oluşması diğer faktörleri de etkilemesi açısından önemlidir. Eğitim kurumları bu farkındalığın gelişmesinde önemli bir rol üstlenmektedir.

Kariyer planlama sürecinin aşamalarından biri de mesleki eğitimdir. Mesleki eğitimin üniversite aşamasında özellikle işitme engelli bireylerle yapılacak kariyer planlamaya yönelik çalışmalar; *bütüncül, planlı, amaçlı* ve *odaklı* bir şekilde çalışmayı gerektirir. Bu nedenle işitme engelli öğrencilerin kariyer farkındalıklarını artırmak amacıyla; derslerin içeriklerinde kariyere yönelik konulara yer vermek, kariyerleri ile ilgili ortamları tanıtmak, iş bulmak ile ilgili bilgilendirici ortamlar hazırlamak, iş bulmaya yönelik kurum ve ortamları tanıtmak gibi destekleyici çalışmaların planlaması gerekmektedir.

Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu (EEYO), ülkemizde işitme engelli öğrencilere meslek alanlarında üniversite eğitimi vermektedir. EEYO programlarında yer alan dersler işitme engelli bireyler için uygun eğitim öğretim stratejileriyle gerçekleştirilmektedir. Ancak öğrencilerin yeterli kariyer planlama becerilerinin ve farkındalığının oluşmadığı öğrencilerle ve mezunlarla yapılan görüşmelerde belirlenmiştir. Önerilerin çalışmada, EEYO'da son sınıfta eğitim gören işitme engelli öğrencilerin kariyer farkındalıklarını artırmaya yönelik etkinlikler planlayarak kariyer algılarının geliştirilmesi ve iş bulma stratejilerini öğrenmeleri amaçlanmıştır.

Önerilen çalışma, EEYO'da işitme engelli üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer farkındalıklarını arttırmaya yönelik yürütülen bir eylem araştırmasının "iş başvurusu hazırlıkları" sürecine ve bu sürecin "iş başvuru dosyası ve canlandırma" etkinliğine dair bulguların sunumunu içermektedir.

Araştırma Yöntemi

Eğitim araştırmalarında sürecin planlanması ve uygulanmasının nasıl gerçekleştirildiği önem taşımakta ve bu şekilde gerçekleştirilmiş araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. 'Nasıl?' sorusuna yanıt veren Eylem Araştırması, kuramsal bilgiyi, uygulamayı ve araştırmanın sonucunda problem durumun çözülmesine yönelik ihtiyaç duyulan iyileştirme ve düzenlemeleri sağlayabilmektedir. Bu nedenle araştırma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Eylem araştırmasının merkezinde uygulama vardır. Eylem araştırmalarında özellikle bir problemin çözümüne yönelik olarak nitel ve nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılır. Sorunu belirleme, sorunla ilgili veri toplama, toplanan verilerin değerlendirilmesi ve sorunla ilgili iyileşmeyi sağlamak amacıyla döngüsel modeller kullanılır.

İşitme engelli üniversite öğrencilerinin kariyer farkındalıklarını artırmaya yönelik etkinlikler planlayarak, kariyer algılarının geliştirilmesini ve iş bulma stratejilerini öğrenmeleri amacıyla planlanan eylem araştırmasının ışığında, önerilen çalışmada; kariyer farkındalığına yönelik planlanan etkinliklerden biri olan *"İş Başvuru Dosyası ve Canlandırma*" etkinliğinin süreci nasıl gerçekleştirilmiştir? Sorusu yanıtlanmıştır.

Araştırma verileri Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda 2015-2016 güz ve bahar dönemlerinde toplanmıştır. Araştırmada Yüksekokul programlarında yer alan *Meslek Dili* ve *Yazılı ve Sözlü Anlatım* dersleri kullanılmıştır.

2015-2016 yılında Yüksekokulda son sınıfı bulunan Grafik Lisans, Yapı Ressamlığı Önlisans ve Bilgisayar Operatörlüğü Önlisans programlarında Güz ve Bahar dönemlerinde toplam 12 odak derste veri toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 26 işitme engelli öğrenci, odak dersleri yürüten üç öğretim elemanı, staj koordinatörü ve işitme engelliler alanında uzman bir danışmandan oluşturmuştur. Araştırmada kullanılan; veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışması araştırma ekibi tarafından gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sürecinde yapılan etkinliklerden biri de "İş Başvuru Dosyası ve Canlandırma" dır. Bu etkinlik sürecinde öncelikle etkinlik içinde yer alacak konular belirlenmiştir. Belirlenen konular çerçevesinde gerekli bilgiler araştırma ekibi tarafından derlenerek sunum hazırlanmış ve işitme engelli bireylerin dil düzeyine uygun hale getirilmiştir. Sunum odak derslerde disiplinlerarası çalışılmıştır. Derslerde; iş başvurusu için gerekli belgeler belirlenmiş ve yapılan çalışmaların ürünleri İş Başvuru Dosyası içinde toplanmıştır. İş Başvuru Dosyasının kullanılmasına yönelik olarak, iş başvuru ilkeleri doğrultusunda derste canlandırma etkinliği yapılmıştır. Canlandırma sürecinde öncelikle dersin öğretim elemanları model olmuş, daha sonra planlanan senaryolar doğrultusunda öğrenciler canlandırma etkinliğine katılmışlardır. "İş Başvuru Dosyası ve Canlandırma" etkinliğinin ürünleri yılsonu EEYO sergisinde, tüm öğrencilerle posterler ve film aracılığıyla paylaşılmıştır. Görüşmeler, öğrenci ve öğretim elemanlarının günlükleri, derslerin videoları ve araştırma toplantılarının kayıtlarından elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan çalışmanın öğrencilerin mezuniyete yönelik kariyer algılarının geliştiği, işe başvuru konusunda bilgilendiği, cesaretlendiği ve mesleklerine yönelik kariyer planları yapabilir seviyeye geldikleri söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: işitme engelliler, kariyer farkındalığı, iş bavurusu, üniversite eğitimi, nitel araştırma, eylem araştırması

Kaynakça

Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, S.İ. (2001). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Baumann, J. F. ve Kameenui, E. J. (2004). *Vocabulary instruction: research to practice.* New York, London. The Guildfor Press.

Campbell, C.P. (1997). Training the workforce: an alternate approach. *Vocational-Technical Education Conference*, Lousville. 2-26.

Carson, K.D., Carson, P. P. ve Medeian, A. G. (1995). Development and Construcat Validation of a Career Entrenchment Measure. *Journal for Occupational and Organizational Psychology*, 68, 301-320. Printed in Great Britain.

Kaya, Z., Özten Anay, M., Girgin, M., C. (2014). Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu mezunlarının sosyal paylaşım ağları yoluyla izlenmesi süreci Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (Özel Sayı), 139-159.

Patton, M.Q. (2002). Qualitative research ve Evaluation Methods. *Designing Qualitative Stuties*. Sage Publications, Inc. United Kingdom. Sy:(221-222).

Savickas, M. L. (2001). A Development Perspective on Vocational Behaviour: Career Patterns, Salience, and Themas. *Internat. Jnl. For Educational and Vocational Guidance 1*. Pg: 49-57. Kluwer Academic Publishers. Netherlands.

Schirmer, R. B. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Tarhan, U. (2012). Kariyer Gelişimi. Z. T. Kağnıcıoğlu içinde, *Performans ve Kariyer Yönetimi* (s. 180). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*. 6(2). 1-13.

Yılmaz, Z. (2004). Çalışan özürlülerin iş yaşamında karşılaştıkları sorunlar ve bunları etkileyen etmenler. *ÖZ-VERİ Dergisi*. Cilt:1 Sayı:2. T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. Ankara.

(11935) The Importance of the Vocational Higher Education for Developing our Country

RİYAD ŞİHAB

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Problem Durumu

The vocational education is very long and complicated process in the word. This process starts from the primary school till the end of ph degree. This is not the exact expression but it may become the concept of this research. So the universities have the significant role to achieve the expectations of future for the person after that the perspective of the country. To be honest; we may say it could be not easy to lead the majority of young who wants to be self-reliant. The exits system which is undergoing does not allow to the person for expression his or her desire. The resource of gaining this kind of scientific knowledge is restricted because the lack of foreign language likes English which becomes an unavoidable nowadays. The learning foreign language from the early age of the people may strength their ability for carrying out their aims. The weakness in preparing the young generation to get qualified people depends on three factors.

Firstly: The experience of the lecturers which may require long working with experiment process.

Secondly: The knowledge of foreign language to provide the fresh developments day by day.

And finally the discipline of students who just want to get the certificate without paying any attention either to attend for lectures or go to the library for making re- searches.

The background of science and math is significant for vocational education. The lack of the knowledge of science and math create huge problems in calculation and design. Even if the lecturers do their best, the rest students would be happy for repeating the same things many times.

The efficiency of teachers has been investigated for getting more real consequences. So it can be said that the comparing method has been applied. According to the data of the results of the examination, the lack of the knowledge has been evaluated. The lecturers should reinforce their knowledge by reading the foreign articles about their field to provide the student last developments.

In this study, the details of the factors of a weakness of present higher education especially vocational high schools and the reasonable solutions have been concluded as well.

Araştırma Yöntemi

To be able to figure out this issue, the data of TÜBİTAK has been investigated and analyzed.

The level and background of students have been taken on account while the education system which they could be abe to attend the university. The background of science is significant for vocational education.

The efficiency of teachers has been investigated for getting more real consequences. So it can be said that the comparing method has been applied. According to the data of the results of the examination, the lack of the knowledge has been evaluated. The lecturers should reinforce their knowledge by reading the foreign articles about their field to provide the student last developments. By giving the student details about the subjects which may get difficulties in understanding and apply the theories in the proper way. The explanation is not sefficant for conceiving what they are learning. The practice and theory are essential to be able to create the future. Here the most proplems which have been faced is the encregment of studet who came from another displans and could not keep up with another student. The most important in this method the more load should be carried to give essential knowledge for encouraging them and build the confedance. The groups are seperated, the different tasks were given after awhile the group which has good background of mathe could manage the duties in short time successfully. On the other hand, the group which donot have enough knowledge of math failed to get the target.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As result, the suggestions are given. In this study, the details of the factors of the weakness of present higher education especially vocational high schools and the reasonable solutions have been concluded as well.

The background of science and math is significant for vocational education. The lack of the knowledge of science and math create huge problems in calculation and design. Even if the lecturers do their best, the rest students would be happy for repeating the same things many times.

For the lectures the situation would not be very bright, this circumstance will need more efforts and time.

As result, the suggestions are given. In this study, the details of the factors of the weakness of present higher education

especially vocational high schools and the reasonable solutions have been concluded as well.

The background of science and math is significant for students in vocational education. The lack of the knowledge of science and math create huge problems in calculation and design. Even if the lecturers do their best, the rest students would be happy for repeating the same things many times.

For the lectures, the situation would not be very bright, under this circumstance will need more efforts and time.

Anahtar Kelimeler: Discipline, experience, foreign language, science, vocational education.

Kaynakça

Bahşi, Nermin(2011). Meslek Yüksekokullarının Sorunları ve Yöneticilerin Tutum ve Davranışları Üzere Bir araştırma . Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 20, sayı 2, 2011, sayfa 165-178.

CANKORKMAZ, Zühal, (2004)"Üniversite Öğrencilerinin bilgi Teknolojilerini Kullanma Düzeyleri ve İnternetteki Tüketim Eğimleri"

Bozgeyikli, H. &Isıklar, A. (2011). An obstacle of guidingstudentstoapprenticeshiptrainingcenter: negativeparentopinions. SelcukUniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25, 33-45.

Cohen, L., Mannion, L. &Morrison K. (2007). Research methods in education. Routledge, Taylor & Francis Group.

Dogan, M., Oruncak B. &Gunbayi, I. (2002). Problemsandsolutionsforhighschoolphysics in Turkey. PhysicsEducation, 37, 543-546.

Hult, M. &Lennung, S. (1980). Towards a definition of action research: a note and bibliography. Journal of Management Studies, 17, 241-250

GÜNBAYI, İ, AKCAN,İ."MAKING VOCATIONAL AND TECHNICAL UPPER SECONDARY SCHOOLS MORE ATTRACTIVE FOR STUDENTS TO PREFER": AN ACTION RESEARCH Prof. Dr. İlhan GÜNBAYI Akdeniz University, Faculty of EducationDepartment of EducationalSciences Antalya- TURKEY Fatih AKCAN Akdeniz University, Faculty of EducationDepartment of EducationalSciences Antalya- TURKE

International Journal on New Trends in EducationandTheirImplications April 2015 Volume: 6 Issue: 2 Article: 02 ISSN 1309-6249

(9825) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarına Yönelik Müzik Eğitimi Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi

GÖKAY YILDIZ

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Öz yeterlik inancı kavramı, Albert Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı içerisinde yer alan ve davranış üstünde etkili olduğu düşünülen temel kavramlardan biridir. Bandura'ya (1986) göre bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına veya inancına öz yeterlik denilmektedir. Bir başka deyişle öz yeterlik, bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki yargısı ve inancıdır (Senemoğlu, 2009).

Bandura'ya (1995) göre, bir bireyin öz yeterlik inancı, onun algısını, güdülenmesini ve uygulama başarısını birçok şekilde etkilemektedir. İnsanların güdülenmişlik düzeyleri, duyuşsal durumları ve davranışları nesnel olarak durumun ya da olayın ne olduğundan çok; inandıklarına dayanmaktadır (Akt. Bıkmaz, 2002). Öz yeterlik algısı yüksek olan bireylerin bir işi başarmak için büyük çaba gösterdikleri, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmedikleri, ısrarlı ve sabırlı oldukları görülmektedir. Bu nedenle öz yeterlik algısının özellikle eğitim alanında üzerinde durulması gereken önemli unsurlardan biri olduğu vurgulanmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001).

Pajares (2002) ve Zimmerman'a (1998, 2000) göre bireyler, bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi seçmek için daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir ve gereken davranışı sergilerler. Kendi öğrenme kapasitesine ve yeteneklerine ilişkin şüphe duyan öğrenenlere kıyasla, bir beceriyi kazanma ya da bir konuyu öğrenmede yüksek düzeyde öz yeterlik inancına sahip olan öğrenenler, daha kolay uyum sağlamakta, daha sıkı çalışmakta, daha zorlayıcı öğrenme deneyimleri aramakta, zorluklarla karşılaştıklarında daha çok dayanıklılık ve başarı sergilemektedirler (Akt. Ekici, 2012).

Erken yaşam deneyimleri çocuğun okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair geliştireceği tutumları belirler ve okul başarısını etkiler. Okul öncesi dönemde olumlu deneyimler yaşayan çocuk okula, öğrenmeye ve kendi becerilerine dair olumlu tutumlar geliştirir. Çocuğun erken yaşta olumsuz deneyimler yaşaması ise onun tüm eğitim yaşamını etkileyecek problemler yaşamasına neden olabilir. Okul öncesi çağda olumsuz deneyimleri olan çocuğun özdeğerinin düşük olduğu, okulda ve okul sonrası yaşamda düşük başarı gösterdiği ve daha fazla davranış problemi sergilediği bilinmektedir. Çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüyebilmesi ve gelişebilmesi için nitelikli ve olumlu sosyal-duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılmasına ihtiyaç vardır. Bu ise ancak sağlıklı bir aile ortamı ve nitelikli bir okul öncesi eğitimi ile mümkündür (MEB, 2013). Nitelikli bir okul öncesi eğitimin en önemli unsurlarından birini ise öğretmen oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimin, çocukların tüm gelişim alanlarını kapsayacak şekilde düzenlenmesi ve uygulanması iyi yetişmiş, donanımlı okul öncesi öğretmenlerin varlığı ile mümkündür.

Okulöncesi yıllar (3-6 yaşları) müziksel yeteneklerin gelişimi açısından son derece önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun birini kendine model alması ya da öğretmenine kendini duygusal olarak yakın hissetmesi müziksel öğrenmeleri destekler ve müzik etkinliklerinin amacına ulaşmasına yardımcı olur. Gates (1999) müziksel yeteneklerin gelişimini etkili, belli bir sıraya göre düzenlemiş ve eksiksiz bir şekilde içeren müzik programlarını, ancak yetenekli öğretmenlerin oluşturabileceğine işaret etmiştir.

Kapsamlı ve nitelikli bir müzik programını uygulama konumundaki okul öncesi öğretmeninin müziksel yeterliği, okul öncesi lisans programında verilen müzik eğitimi ile bağlantılıdır. Bu nedenle bu çalışmada, okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimi öz-yeterlik algılarını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması tasarlanmış, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır

Araştırma Yöntemi

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dallarının 4. sınıfında öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Çalışmaya gönüllü olarak Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'nden 83, Pamukkale Üniversitesi'nden 157 olmak üzere toplam 240 öğrenci katılmıştır.

Veri toplama aracının geliştirilmesine yönelik madde havuzu oluşturulması çalışmasında, ilk olarak konuyla ilgili alan yazın taraması yapılmış ve benzerlik gösteren çalışmalar değerlendirmeye alınmıştır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılı sonunda MAKÜ Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf öğrencilerinden, bir yıl boyunca aldıkları Müzik Eğitimi I ve II derslerine ilişkin, kendilerine yazılı olarak verilen ders içerikleri doğrultusunda duygu, düşünce ve görüşlerini içeren bir kompozisyon yazmaları istenmiş, daha sonra bu kompozisyonlar okunarak "yeterlik" ifade eden tümceler saptanmıştır. Madde havuzunun oluşturulmasında alan yazın, öğrenci kompozisyonları ve MEB'in 2013 yılında uygulamaya koyduğu Okul Öncesi Eğitim Programı içeriği belirleyici olmuştur. İlk aşamada 48 maddeden oluşan bir madde havuzu

oluşturulmuştur.

Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, oluşturulan taslak form sekiz öğretim üyesinden oluşan Türkçe ile alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerine dayalı olarak bazı maddeler ölçekten çıkarılmış, bazı maddeler düzeltilmiş ve bazı maddeler de eklenmiştir. 40 maddeden oluşan taslak ölçek çalışma grubunda yer almayan 10 Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı lisans 4. sınıf öğrencisine tek tek görüşme yapılmak suretiyle okutulmuş ve yeterlik ifadeleriyle ilgili olarak görüşleri alınmıştır.

Hazırlanan ölçeğin yapı geçerliğini belirleyebilmek için Temel Bileşenler Analizi (Principle Component Analysis) yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için ise Cronbach-Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeğin faktör yapısını belirleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.Verilerin faktör analizi yapmaya uygunluğu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testi ile saptanmıştır. Yapılan analizde KMO değerinin 0.909 olduğu görülmüştür. Analiz sonucuna bakıldığında, KMO değerinin oldukça yüksek, Bartlett testi sonucunun ise (x2=5537,998; df=780, p<.001) anlamlı olarak çıktığı görülmüştür.

KMO ve Bartlett testleri ile ölçeğin faktör analizine uygunluğu saptandıktan sonra öz-yeterlik maddelerinin hangi faktörler altında toplandığını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi (PCA) uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda öz değeri 1'in üzerinde olan 4 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Özdeğeri 1'den büyük olan 4 faktörün toplamda, varyansın % 53.96'sını açıkladığı görülmüştür. Büyüköztürk (2010) faktör analizinde, ilk faktörün açıkladığı varyans oranı % 30 ve üzeri olduğu durumlarda ölçeğin tek boyutlu bir yapı sergileyebileceğini belirtmektedir.

Birinci faktörün toplam varyansın % 35,068'ini açıklaması ve ikinci faktörle arasında öz değer bakımından (1. Faktör:14,027, 2. Faktör: 3,558) 4 katlık bir fark olması nedeniyle, ölçek tek faktörlü olarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Öz Yeterlik, Müzik, Müzik Eğitimi, Ölçek Geliştirme

Kaynakça

Aksoy, V. & Diken, İ. H. (2009). Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10 (1) 29-37

Aşkar, P. & Umay, A. (2001). ILKÖGRETIM MATEMATIK ÖGRETMENLIGI ÖGRENCILERININ BILGISAYARLA ILGILI ÖZ-YETERLIK ALGISI. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 21, 1-8

Ekici, G. (2012). Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği: Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 43, 174-185

Ekici, E., Taşkın Ekici, F. & Kara, İ. (2012). Öğretmenlere Yönelik Bilişim Teknolojileri Öz-yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 53-65

Hazır Bıkmaz, F. (2002). Fen Öğretiminde Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1 (2), 197-210

Kaya, V. H., Polat, D. & Karamüftüoğlu, İ. O. (2014). FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME ÇALIŞMASI. The Journal of Academic Social Science Studies, 28, 581-595

Mavesky, M. (2002). Creatıve Activities for Young Children. 7th Edition. Delmar Adivision Of Thomson Learning Printer in The U.S.A.

MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı.

Senemoğlu, N. (2009). Gelişim ve Öğrenme. Gazi Kitabevi

(10142) İlköğretim Birinci Kademe (1-4. Sınıf) Müzik Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarında Çokkültürlü Eğitim

SEVAN NART

Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde bilginin hızla paylaşımı ve yayılması, küreselleşmeyi de beraberinde getirmiştir. Özellikle çok sayıda farklı kültürden gelen insan göçü ve etnik çeşitlilik de değişmeyi, dönüşmeyi kaçınılmaz kılmıştır. Bu süreçte, ekonomik, siyasal, kültürel alanda olduğu gibi eğitim alanında da farklı eğitim model ve yaklaşımları tartışılmaya başlamıştır. Çokkültürlü eğitim kavramı da bunlardan biridir.

Banks ve Banks (2001) çok kültürlü eğitimi, ana amacı, erkek ve kız öğrencilere, istisnai öğrencilere ve çeşitli ırksal, etnik, dil ve kültürel grupların üyesi olan öğrencilere eğitim eşitliği ve fırsatı sunmak olan; çok çeşitli program ve uygulamaları kapsayan bir fikir ve eğitim reformu hareketi olarak tanımlamaktadır (Aktaran: Özturgut, 2011: 2). Çokkültürlü eğitim'den bahsederken de ifade edilmek istenilen farklı kültürlerin, farklılıkların tüm bu boyutlarıyla eğitimde yer alması bir diğer deyişle eğitim-öğretim program ve uygulamalarının farklı kültürleri ve farklılıkları kapsayacak şekilde düzenlenmesidir. Yalçın (2002)'ye göre çokkültürcü söylemlerde temel amaç, farklılıkların tanınıp hoş görülmesi yoluyla ahenkli ve verimli bir toplumun yaratılmasıdır (Aktaran: Başbay ve Bektaş, 2009: 33). Yani kısaca her bireyin kendi kültürünü yaşamasına, bu farklı kültürlerin birbirleriyle iletişim ve etkileşim kurmalarına fırsat tanınması; farklı kültürlere duyarlı, kültürel değerlere ve farklılıklara saygılı bireyler yetiştirilmesi için çokkültürlü eğitime önem verilmelidir. Ve küçük yaştaki çocuklar farklılıkları kabul etmeye ve taktir etmeye meyilli olduklarından bu eğitim mümkün olduğunca erken yaşta başlamalıdır (Weber, 2016).

Alanyazında çokkültürlü eğitimi savunan yayınlar dışında karşıt görüş içeren yayınlara da rastlanmıştır. Bu yayınlarda yazarlar çokkültürlü eğitimin kültürel ve dolayısıyla da toplumsal yapıda bölünmelere ve çatışmalara yol açacağı görüşünde birleşmektedir. Ancak bu araştırmada çokkültürlü eğitim ile ilgili tartışmalara değinilmemiştir. Çalışmada çokkültürlü eğitimin öğrencilerin farklı kültürleri ve farklılıkları tanımaları, anlamaları, değer vermeleri ve farklı kütürlere ve farklılıklara duyarlı, saygılı birer birey olarak yetişmelerinde olumlu ve gerekli bir yaklaşım olduğu düşüncesine dayanılarak bir araştırma yürütülmüştür.

Bu düşüncelerden hareketle bu çalışma, çokkültürlü eğitime müzik ders kitaplarında ne derece yer verildiğini araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Müzik, başlı başına bir kültür ögesidir; içinde doğduğu ve geliştiği toplumun maddi, manevi kültürel değerlerini yansıtan bir dildir. Uçan (1996) bu dili "müzikçe" olarak adlandırmakta ve farklı kültürlerden farklı insanların ve insan toplulukların buluşabildiği, birleşebildiği, az-çok anlaşabildiği diller üstü bir dil olarak tanımlamaktadır (s.28). Bununla birlikte müziğin bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevlerini/işgörülerini genişçe açıkladığı kitabında Uçan (1996) müziğin her işlevinin eğitimsel bir yönü olduğundan bahsetmektedir:

" Müziğin bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik işgörülerinin insan yaşamındaki yeri ve önemi tarihin en eski çağlarından beri onun, hem kapsamlı bir eğitim boyutu, hem yararlı ve kullanışlı bir eğitim aracı, hem etkili ve verimli bir eğitim yolu/yöntemi, hem de anlamlı ve önemli bir eğitim alanı haline gelmesine neden olmuştur. Müzik eğitiminde gittikçe belirginleşen 'müzikli eğitim', 'müzik yoluyla eğitim', 'müzik içinde eğitim' ve 'müzik için eğitim' yaklaşımlarının varoluş nedeni de, aslında işte burada yatmaktadır. …Çünkü müzik özünde eğitici bir nitelik taşır, eğitsel amaçlara hizmet eder, eğitsel gereksinimleri gidermede/ karşılamada işe yarar" (Uçan, 1996: 33)

Dolayısıyla, Çevik'in (1989) de ifade ettiği gibi müzik eğitimi sadece şarkı söylemek, çalgı çalmak, veya bu alandaki kuramsal bilgilerin bir bölümünün öğretilmesiyle sınırlı tutulmamalı (s. 83); müzik eğitimi ile bireyin yalnızca müzik yeteneğini geliştirmek anlaşılmamalıdır. Müzik eğitimi yoluyla hem bir toplumu oluşturan, bir arada tutan ortak kültürel değerlerin aktarımı, sürekliliği ve korunması; hem de evrensel boyutta kabul gören kültürel değerlerin, farklı kültürlere ait değerlerin paylaşımı, tanınması sağlanır. Bu yolla bireyin zengin bir müzik kültürü edinebilmesine; ulusal kültürüne sahip çıkmasına ama aynı zamanda farklı kültürlere de saygı ve hoşgörüyle yaklaşmasına imkan sağlanmış olur.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı ilköğretim (temel eğitim) birinci kademede, yani temel eğitimin ilk 4 yılında (1-4.sınıf) okutulan müzik dersi kitaplarında çokkültürlü eğitime ne derece yer verildiğinin araştırılmasıdır. Bu amaçla çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi nitel araştırmada doğrudan gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda kullanılan veya görsel materyallerin araştırmaya dahil edilmesini temel alan bir yöntemdir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 63). Doküman incelemesi belgesel tarama olarak da ifade edilen, var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek yapılan veri toplama işine denir (Karasar, 2005: 183).

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında öncelikle alanyazında kültür, çokkültürlü eğitim, müzik eğitimi ve çokkültürlü müzik eğitimine yönelik yerli ve yabancı yayınlar ve internet kaynakları taranmıştır. Bununla birlikte MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) web sitesinde yer alan ve 2016-2017 öğretim yılı için MEB. tarafından ilkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıf müzik dersi öğrenci çalışma kitapları olarak yayımlanmış 4 kitap PDF dosyaları şeklinde temin edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 07.03.2012 gün ve 1397 sayılı yazısı ile çalışma kitabı olarak kabul edilmiş kitaplar Neşem Yaşar tarafından yazılmıştır ve beşinci baskısı yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada kitaplar belirlenen ölçütlere göre incelenmiş ve çokkültürlü ögeler içerip içermedikleri saptanmaya çalışılmıştır. Veriler kitapta görünen şekliyle kaydedilmiştir ve belli ölçütler (başlıklar) altında toplanmıştır. Her bir ölçüte ilişkin elde edilen bulgular frekans (f) ve yüzde (%) tabloları ile sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma devam ettiğinden bulgulardan elde edilecek sonuç, şu ana kadar araştırmada toplanan verilerden yola çıkılarak öngörülmüştür.

Buna göre Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2016-2017 öğretim yılı İlköğretim birinci kademe (1-4. Sınıf) müzik derslerinde kullanılmak üzere hazırlanan Müzik 1, 2, 3 ve 4 öğrenci çalışma kitaplarında, milli kültürümüze ilişkin birkaç şarkı ve fotoğraf dışında oldukça yetersiz boyutta kültürel öge bulunduğu saptanmıştır. Özellikle çokkültürlü müzik eğitimine yönelik farklı kültürleri tanıtıcı şarkı, fotoğraf ve ifadeye yer verilmediği görülmüştür. Buna göre kitapların çokkültürlü müzik eğitimi anlayışından uzak bir yaklaşımla hazırlandığı söylenebilir. Ancak kitaplardaki görünen içeriğin, dersi yürütecek eğitimcinin yaklaşımıyla uygulamadaki görüntüsü farklı olabilir. Yani çok kültürlü eğitimin başarısının veya başarısızlığının öğretmenlerin ve yöneticilerin etkili bir şekilde hazırlanmasına, öğrencisini tanımasına ve ihtiyaçlarını doğru belirlemesine bağlı olduğu söylenebilir.

Bu düşüncelere dayanarak, yapılan bu çalışma geliştirilerek, müzik eğitiminde çokkültürlü eğitim uygulmalarının derslere yansıması deneysel çalışmalar yoluyla araştırılması ve çokkültürlü müzik eğitimine ders kitaplarında da yer verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlü eğitim, müzik eğitimi, çokkültürlü müzik eğitimi.

Kaynakça

Abdullah, A.C. (2009). Multicultural Education in Early Childhood: Issues and Challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, Vol.12 No.1 pp.159 -175.

Acar Çiftçi, Y. ve Aydın, H. (2014). Türkiye'de Çokkültürlü Eğitimin Gerekliliği Üzerine Bir Çalışma. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Aralık 2014, Sayı: 33, ss.197-218, 197-218.

Aldridge. J., Calhoun, C., & Aman, R. (2000). 15 misconceptions about multicultural education. Focus on Elementary, 12(3). 30. 11. 2016 tarihinde http://billhowe.org/MCE/15-misconceptions-about-multicultural-education/ adresinden alınmıştır.

Başbay A. ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri. Eğitim ve Bilim, 34 (152), 30-43.

Cırık, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34, 27-40.

Çevik, S. (1989). *Ortaöğretim Kurumlarında Müzik Öğretimi ve Sorunları*. Müzik Eğitiminde Başlıca Sorunlar Paneli, Ankara: Türk Eğitim Derneği (T.E.D.) Yayınları. s.83

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler.* (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kılıçkaya, F. (2004). Guidelines to Evaluate Cultural Content in Textbooks. *The Internet TESL Journal*, 10(12). 19. 11. 2016 tarihinde http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-CulturalContent/ adresinden alınmıştır.

Özturgut, O. (2011). Understanding multicultural education. *Current Issues in Education*, 14(2).

Uçan, A. (1996). İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi. (İkinci Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayın Evi

Weber, J. Multicultural Education Embodied in the Valuing of Each Child. 25.11.2016 tarihinde http://www.togetherwelearn.us/Heart2Heart/MulticulturalEducationPaper.pdf adresinden alınmıştır.

Yaşar, N. (2016). *İlköğretim Müzik 1-2-3-4 Öğrenci Çalışma Kitabı.* (5. Baskı). Ankara: MEB. Yayınları.

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

(11189) Müzik Öğretmenliği Öğrencilerinin Enstrümantal Müziği Çalışırken ve Öğrenirken Kullandıkları Stratejilerin İncelenmesi

ÖZLEM KILINÇER — *Nevşehir Hacıbektaş Veli Üniversitesi*

MEHTAP AYDINER UYGUN — *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*

Problem Durumu

Bir müzik öğretmeninin en etkili öğretim aracı enstrümanıdır. Bu durum enstrüman öğretimini, müzik öğretmeni yetiştirme işinin odak noktalarından birisi durumuna getirmektedir. Enstrüman öğretiminin amaçlarına ulaşabilmesi, enstrümanda çalışılan müziklerle ilişkilidir. Bu süreçte enstrümantal müziğin çalışması ve öğrenilmesi, bir öğrenci için çileli ve sabır gerektiren uzun bir yolculuk gibidir. Öğrenci bu yolculukta karşılaştığı güçlükler karşısında yılmamalı, enstrümanında edindiği bilgi ve beceriler üzerine daima yenilerini inşa ederek yola devam edebilmelidir. Yolculukta hedeflenen noktaya ulaşılabilmesi, yolculuk sırasında çantada hazır bulundurulan uygun araçlarla daha kolay hale gelebilir. Bu araçlar, yolculukta karşılaşılan güçlüklerin aşılmasını sağlayabilecek stratejilerdir. Öğrenmenin her boyutunda olduğu gibi enstrümantal müziğin de daha kolay, kalıcı bir şekilde öğrenilmesinde ve öğrenene bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırılabilmesinde çeşitli stratejilerin kullanılması önem taşımaktadır. Weinstein ve Mayer'e (1986, s.315) göre öğrenme stratejileri, öğrenen kişinin öğrenme süreci sırasında gerçekleştirebileceği ve onun kodlama sürecini etkilemesi beklenen davranış ve düşüncelerdir.

Müzik alanındaki çalışmalar incelendiğinde, müzisyenlerin çalışma ve öğrenme stratejilerini kullanma durumlarının araştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır (Akın, 2007; Cangro, 2004; Chung, 2006; Ertem, 2003; Hallam 2001a, 2001b; Hanberry, 2004; Kan & Kurtuldu, 2012; Kılınçer & Aydıner Uygun, 2013b; Kurtuldu & Güçlü, 2010; Leon-Guerrero, 2008; McPherson & McCormick, 1999; Nielsen 1999a, 1999b, 2001, 2004, 2008; Özer, 2010; Santos & Gerling, 2011; Schraw, Horn, Thorndike-Christ & Bruning, 1995; Sikes, 2013; Smith, 2005). İlgili çalışmalarda enstrümantal müziğin çalışması ve öğrenilmesinde kullanılan stratejilerin, araştırmacının konuya yaklaşımına göre değişiklik gösteren şekillerde ele alındığı gözlenmiştir. Bu bakımdan bu çalışmada Weinstein ve Mayer'in (1986) öğrenme stratejileri sınıflandırmaları temel alınmıştır. Ayrıca, Gagne ve Driscoll'ün (1988) öğrenme stratejileri sınıflandırmalarındaki alt boyutlardan da dikkat stratejilerine yer verilmiştir. Böylece araştırma kapsamındaki çalışma ve öğrenme stratejileri: Dikkat stratejileri, yineleme stratejileri, anlamlandırma stratejileri, eklemleme-örgütleme stratejileri ve anlamayı izleme stratejileri olmak üzere 5 grupta ele alınmıştır. İlgili çalışmaların incelenmesi sonucunda enstrümantal müzik alanında dikkat, yineleme, anlamlandırma, eklemleme-örgütleme ve anlamayı izleme stratejilerine bütüncül olarak odaklanan bir çalışmanın yapılmasının gerekli olduğu düşünülmüştür. Müzik öğretmenliği lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin enstrümanlarındaki müziğe çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerdeki düzeylerinin belirlenmesi, hem kendi öğrenme süreçlerine hem de ileride yetiştirecekleri öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı müzik öğretmenliği öğrencilerinin enstrümantal müziği çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerdeki düzeylerinin 8 değişkene göre incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde çalışmada şu soruların cevapları aranmıştır.

- Müzik öğretmenliği öğrencilerinin enstrümantal müziği çalışırken ve öğrenirken kullandıkları stratejilerdeki düzeyleri:
- Cinsiyete,
- Yaşa,
- Enstrümandaki deneyime,
- Enstrüman çalışma süresine,
- Enstrüman çalışma süresinin planlanma şekline,
- Enstrüman çalışmaya motive eden unsura,
- Enstrümandaki yeterlilik düzeyi algısına,
- Enstrümandaki akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki 4 farklı üniversitenin müzik öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan 273 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteler: Dokuz

Eylül Üniversitesi (*n*=80, %29.3), Marmara Üniversitesi (*n*=15, %5.5), Ömer Halisdemir Üniversitesi (*n*=95, %34.8) ve On Dokuz Mayıs Üniversitesi'dir (*n*=83, %30.4).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri Kişisel Bilgi Formu ve Enstrümantal Müziği Çalışma ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Kişisel Bilgi Formu çalışmanın alt amaçlarında belirtilen değişkenlere ilişkin sorulardan oluşmuştur. Enstrümantal Müziği Çalışma ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği ise Aydıner Uygun ve Kılınçer tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin tamamı 39 maddedir. Dikkat stratejileri boyutunda 7 madde, yineleme stratejileri boyutunda 5 madde, anlamlandırma stratejileri boyutunda 6 madde, eklemleme-örgütleme stratejileri boyutunda 7 madde ve anlamayı izleme stratejileri boyutunda da 14 madde bulunmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.513 ile 0.813 arasında değişmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayıları dikkat stratejileri boyutunda 0.89, yineleme stratejileri boyutunda 0.81, anlamlandırma stratejileri boyutunda 0.85, eklemleme-örgütleme stratejileri boyutunda 0.87 ve anlamayı izleme stratejileri boyutunda da 0.93 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizi için gerekli olan normallik varsayımı ve varyans homojenliği varsayımı sırasıyla Kolmogorov-Smirnov ve Levene testleriyle incelenmiştir. Çalışmada stratejilerin genel düzeyleri arasındaki farklılıklar için tekrarlı ölçümlerde ANOVA kullanılmıştır. Bu düzeyler arasındaki ikili karşılaştırmalar için ise Benferroni düzeltmeli çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Stratejilerin çalışmanın değişkenlerine göre karşılaştırılmasında normallik varsayımının sağlandığı durumlarda bağımsız gruplar *t* testi ve ANOVA, normallik varsayımının sağlanmadığı durumlarda ise Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç

Bu çalışmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin yineleme stratejilerine ait düzeyleri en yüksek düzeyde bulunurken, eklemleme-örgütleme stratejilerine ait düzeyleri en düşük düzeyde bulunmuştur. Kız öğrencilerin dikkat stratejilerindeki düzeylerinin, erkek öğrencilerin de anlamlandırma stratejilerindeki düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yaşı 22 veya daha fazla olan öğrencilerin anlamlandırma stratejilerindeki düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Enstrümanındaki deneyimi 9 yıl veya daha fazla olan öğrencilerin yineleme ve anlamlandırma stratejilerine ait düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Enstrümanına çalışmaya ayırdığı günlük süre 1 saatten fazla olan öğrencilerin tüm stratejilere ait düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Enstrümana çalışma sıklıkları arttıkça, stratejilerdeki düzeylerin de artış gösterdiği belirlenmiştir. Enstrümanına öğrenme isteğiyle çalışan öğrencilerin tüm stratejilerdeki düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Enstrümanındaki yeterlilik düzeyini yüksek olarak algılayan öğrencilerin dikkat, anlamlandırma ve eklemleme-örgütleme stratejilerine ait düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Son olarak akademik başarı düzeyi 70 ve üzeri puan olan öğrencilerin dikkat stratejisi dışındaki diğer stratejilerdeki düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik Öğretmenliği Lisans Programı, Enstrümantal Müzik, Çalışma ve Öğrenme Stratejileri

Kaynakça

Aicher, C. A. O. (1998). Strategies for learning piano repertoire: Learning as a process. Doctoral dissertation, Columbia University Teachers College, AAT 9839045.

Akın, Ö. (2007). Anadolu Güzel Sanatlar liseleri müzik bölümleri keman dersinde 'anlamlandırma strateji'sinin kullanımı ve etkililik düzeyi [The use of elaboration strategy and its efficiency level in violin lessons given in music departments of anatolian fine arts high schools]. Doctoral dissertation, Gazi University, Ankara, Turkey. Retrieved from https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi.

Aydıner Uygun M. & Kılınçer, Ö. (2012a). Piyano repertuvarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeyleri ile başarı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Güzel sanatlar ve spor liseleri örneği [Evaluation of the relationship between the levels of achievement and the levels of learning strategy utilisation: The fine arts and sports colleges case]. *e-Journal of New World Sciences Academy*, *7* (2), 199-213.

Aydıner Uygun, M. & Kılınçer, Ö. (2012b). Piyano repertuvarının öğrenilmesinde öğrenme stratejilerinin kullanılma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi: Güzel sanatlar ve spor liseleri örneği [Examining the levels of using the learning strategies for learning the piano repertoire according to some variables: Sample of fine arts and sports high schools]. *International Journal of Human Sciences*, *9* (1), 965-992.

Barry, N. H. & Hallam, S. (2002). Practice. In R. Parncutt & G. E. McPherson, (Eds.), The science and psychology of music performance (pp. 151-165). Oxford, UK: Oxford University Press.

(9513) Üniversite Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Betimsel Bir Bakış: Amasya Üniversitesi Örneği

ASIM ÇOBAN — *Amasya Üniversitesi*
TURGUT İLERİ — *Amasya Üniversitesi*

Problem Durumu

Bilişim ve iletişimin baş döndürücü bir hızla geliştiği günümüz dünyasında, bilgiye sahip olma çabasının ve yeni bilgiler geliştirme arayışlarının geniş bir bilgi kulvarını oluşturduğu görülmektedir. Milletlerin bilgi teknolojilerini öğrenip kullanmaları ve onları yönetebilmeleri, toplumun okumaya ayırdığı zamanla doğrudan bağlantılıdır. Geçmişte okuma ve yazmaya daha fazla zaman ayıran, bunu önemseyen ve el yazması binlerce eserler yazarak çok sayıda kütüphaneler kuran bir neslin devamını oluşturan günümüz Türk toplumunda okuma oranının her geçen gün azalmakta olduğu gözlenmektedir. İnsanlarımız, okuyan değil daha çok seyreden bir toplum görüntüsü vermektedir.

Bir toplumun öncelikle en fazla okuyan, düzenli olarak bütçesinden kitap almaya belirli bir kaynak ayıran kesimi tereddütsüz eğitimciler olmalıdır. Aynı zamanda öğrencilerine okuma alışkanlığı kazanmaları yönünde güdülemelidir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak eylemi, en azından onları eğitim aldıkları uzmanlık alanında istendik bilgi düzeyine sahip olmaları kadar önem taşımaktadır.

Bu çalışmada öğretmen adayı durumundaki üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya ne kadar önem verdikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın evrenini Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Betimsel bir çalışma örneği oluşturan çalışmamıza farklı cinsiyet ve sınıf düzeylerinde okuyan toplam 166 öğrenci gönüllü olarak katılmış ve anket sorularını cevaplandırmıştır.

Ankete katılan öğrencilerin 105 tanesini (% 63,3) kız, 61 tanesini (% 36,7) ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Geçen bir yıl içinde, ankete katılan öğrencilerin % 48,2' si en az 1, en fazla 5 kitap okuduğunu belirtirken; öğrencilerin % 28,3'ü 6-10, % 12,7'si 11-20, % 7,8'i 20 den fazla kitap okuduğunu, öğrencilerin % 1,8 i ise hiç kitap okumadığını belirtmiştir. Elde edilen veriler ışığında, geçen bir yıl içinde okunan kitap sayısı dikkate alındığında öğretmen adayı olan öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı bakımından durumlarının iyi olmadığı görülmektedir. Kaldı ki bu durum sadece Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri açısından değil, tüm Türk toplumu adına da hiçte iç açıcı görülmemektedir. AB ülkelerinde kitap okuma oranı % 21 iken, Türkiye'de sadece % 0,01 dir (Desam raporu-2016). Yine Türkiye'de okunan kitaplara bakıldığında en çok fıkra kitapları, namaz hocası, dua kitapları ve aşk kitaplarının okunduğu görülmektedir. Desam tarafından hazırlanan Ar-Ge raporuna göre Türk halkı günde 6 saatini TV seyretmeye, 3 saatini internete ayırırken; kitap okumaya yılda sadece 6 saat vakit ayırmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Eğitim Fakültesinde eğitim-öğretim görmekte olan Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının düzeyini belirlemek üzere yapılan bu çalışmada betimleyici ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere bağlı olarak ortaya çıkabilecek muhtemel farklılıkların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmaya 2014-2015 akademik ders yılında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında kayıtlı 166 öğrenci katılmıştır. Çalışmada olasılıklı örnekleme metodlarından olan ''basit rastgele örnekleme'' yöntemi tercih edilmiştir. Basit rastgele örnekleme metodunda, araştırmanın evrenini oluşturan grupta yer alan her bir elemanın eşit olarak seçilme olasılığı vardır. Araştırmaya katılması düşünülen örneklem bir listeden rastgele olarak seçilir (Çepni, 2010). Bu öğrencilerin 105 tanesi kız (%63,3 ü), 61 tanesi de erkektir (%36,7 si). Ülkemizin geleceğini emanet edeceğimiz ve Cumhuriyetimizin kurucusu Atatürk'ün ''Öğretmenler yeni nesil sizlerin eseri olacaktır'' şeklindeki hitabına muhatap olan öğretmenlerimizin kitap okuma alışkanlıklarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek üzere anket formu geliştirilmiştir. Anket formu 2 bölünden meydana gelmekte olup, ilk bölümde katılımcıların kişisel bilgilerinin tespiti, ikinci bölümde ise kitap okuma alışkanlıklarının düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada ölçme aracı anket olduğu için doğal olarak ta güvenilirlik testi yapılmamıştır. İstenen sonuçların ortaya çıkarılmasını hedefleyen anketler adaylara uygulanmış, veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. EPSS programında değerlendirilerek elde ediilen sonuçlar yüzde (%) ve frekans (*f)* teknikleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarında kitap okuma alışkanlıklarının oldukça düşük seviyede olduğu görülmektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının % 48,2 sinin yılda en az 1, en çok ta 5 kitap okudukları ortaya çıkmıştır. Kaldı ki AB üyesi ülkelerde kitap okuma oranı % 21 iken, bo oran Türkiye'de % 0,01 oranındadır (Desam raporu-2016). Desam raporuna göre Türkiye'de en çok okunan kitapların fıkra, dua, namaz hocası ve aşk kitaplarından ibaret olduğu dikkati çekmektedir. Türk toplumunu günde 6 saatini TV seyrederken geçirdiğini ortaya koyan rapora göre halkımızın kitap okumaya ayırdığı zamanın ise yılda sadece 6 saat olduğu görülmektedir. Okuma alışkanlığının kazanılmasında aile, okul ve çevre kaynaklı

yetersizliklerin belirleyici olduğu sonucu ortaya çıkarken, okuma alışkanlığının kazandırılmasında eğitim sistemimizin yeterli olamadığı da ortaya çıkan bir diğer gerçektir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, Kitap okuma, Okuma alışkanlığı

Kaynakça

Arıca, A.F. (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10. Arslan, Y. Çelik, Z. ve Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26,113-124. Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(4), 461-470. Çepni, S. (2010). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş. Trabzon. Demirel, Ö. (1990). Yabancı dil öğretimi ilkeler-yöntemler-teknikler. Ankara: Ussem Yayınları. Esgin, A. ve Karadağ, Ö. (2000). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. Popüler Bilim, 25 (175), 19-20. Gömleksiz, M.N. (2004). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 1–21. Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım Meriç, C. (1994). Bu ülke. İstanbul: İletişim Yayınları. Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. Bilgi Dünyası, 9(2), 431-465. Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. Eğitim Araştırmaları Dergisi. 4(12), 148-157. Sever, S. (2011). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık. Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. Bilgi Dünyası, 5(2), 115-136. Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki ilköğretim öğretmenlerinin okuma ve halk kütüphanesi kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma, Türk Kütüphaneciliği, 16(4) 441-460. Yılmaz, M. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir inceleme (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü örneği). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(37), 144-167.

(9841) Türkiye'de ve Finlandiya'da Hizmet Öncesi Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarındaki Öğretmenlik Uygulamalarının Karşılaştırılması

ALPER AYTAÇ
Milli Eğitim Bakanlığı

KEMAL OĞUZ ER
Balıkesir Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyin, çağın koşullarına ayak uydurabilmesi ve hayatını sürdürebilmesi için gerekli bilgileri edinmesi ve kullanabilmesi gerekmektedir. Bilginin edinimi ve kullanımı da planlı ve düzenli ilerleyen süreçlerle mümkündür. Bu süreçlerin sağlıklı şekilde gerçekleşmesi de okullarda uygulanan eğitim programları ile mümkündür. Eğitim programları bir sürecin planını, öğretim ise nasıl yürütüleceğini ifade eder. Öğretim faaliyetlerinin hayata geçirilmesinde ise öğretmen faktörünün önemli olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü eğitim programları çerçevesinde öğrenme-öğretme ortamını düzenleyen, öğrencilerin bireysel özelliklerine göre şekillendiren kişi öğretmendir. Bu doğrultuda nitelikli bir eğitim için nitelikli öğretmenin gerekliliği şüphesiz bir gerçektir. Nitelikli öğretmenin yetiştirilmesi için ise öğretmen yetiştirme programlarının etkili bir şekilde hazırlanıp uygulanması gerekmektedir (Ertürk, 2013; Gutek, 2006).

Öğretmen yetiştirme programlarındaki dersler; alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür olmak üzere üç ana kategoride ele alınmaktadır. Bu derslerin bir kısmı teorik iken, diğer kısmı ise uygulama ağırlıklıdır. Uygulama dersleri Okul deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması I-II isimli derslerden oluşmaktadır. Bu derslerin tümünü "öğretmenlik uygulamaları" olarak isimlendirmek mümkündür. Öğretmen adayı, uygulama derslerinde teorik derslerde öğrenmiş olduğu konuları gerçek sınıf ortamında hayata geçirme fırsatı bulur. Bu sayede öğretmen adayı, öğretmenlik hayatına adım atmadan evvel önemli bir tecrübe kazanmış olur (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 2007). Bu bakımdan öğretmenlik uygulamalarının verimli şekilde geçmesi önem arz etmektedir.

Öğretmenlik uygulamaları ile ilgili ülke düzeyinde birçok araştırma (Azar, 2003; Kudu, Özbek, ve Bindak, 2006; Sağ, 2008; Şahin, Erdoğan, Aktürk, 2007) bulunmaktadır. Bu araştırmalara bakıldığında; öğretmenlik uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, uygulamalara katılan tarafların düşünceleri, uygulamalara ilişkin genel değerlendirmeler gibi bulguların yer aldığı görülmektedir. Bu araştırma bulguları dikkate alınarak öğretmenlik uygulamalarının daha etkin bir şekilde yapılandırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Bunun yanı sıra, farklı ülkelerin üniversitelerindeki eğitim fakültelerinde yer alan öğretmenlik uygulamalarının işleyişi ve yapısı incelenip, karşılaştırmalar yapılarak da bu uygulamaların yapılandırma süreci hakkında yeni bakış açıları oluşturulabilir. Ayrıca ilgili alanyazına bakıldığında öğretmenlik uygulamalarının Türkiye ve başka ülkelerdeki durumunu karşılaştıran sadece bir araştırmaya (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011) rastlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında da bu araştırmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmada karşılaştırılacak ülke olarak Finlandiya'nın alınmasının sebebi, 2000 yılından beri PİSA uygulamasında başarılı sıralamalar elde etmesidir (OECD, 2016). Finlandiya'nın bu başarısında öğretmen faktörünün ön planı çıktığı söylenebilir. Nitekim ilgili alanyazındaki bazı araştırmalara (Hazır, 2015; Simola, 2005) bakıldığında öğretmen faktörüne vurgu yapılmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı Türkiye'de ve Finlandiya'da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılmasıdır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Türkiye'de ve Finlandiya'da;

1. Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının temel özellikleri nelerdir?
2. Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin temel özellikleri nelerdir?
3. Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin amaçları nelerdir?
4. Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin genel işleyişi nedir?
5. Hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin program içerisindeki ağırlıkları nedir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Döküman incelemesi, araştırılması kararlaştırılan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı kaynakların analizini kapsamaktadır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Karşılaştırma araştırmalarında yatay ve dikey olmak üzere iki tür yaklaşım bulunmaktadır. Dikey yaklaşımda tarihsel süreç içerisindeki değişmeler incelenmektedir. Yatay yaklaşımda ise aynı döneme denk gelen durumlar karşılaştırılarak farklılıklar

ortaya çıkartılmaya çalışılır (Türkoğlu, 1998). Bu araştırma kapsamında da, Türkiye'de ve Finlandiya'da hâlihazırda uygulanan sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında yer alana öğretmenlik uygulamaları karşılaştırıldığı için, yatay yaklaşım kullanılmıştır. Bu doğrultuda, Türkiye ve Finlandiya'daki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemiyle ilgili veriler genel olarak ülkelerin başta üniversiteler olmak üzere resmi kurumlarından elde edilmiştir. Finlandiya'da Oulu Üniversitesi (University of Oulu, 2016), Türkiye'de ise Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK, 2007) internet sitelerinde yer alan bilgiler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu kaynaklardan toplanan veriler ise, araştırmanın alt amaçlarına göre kategorize edilmiştir. Bu kapsamda öncelikli olarak iki ülkenin sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının genel anlamda özelliklerine ilişkin veriler bir kategoride toplanmıştır. Bundan sonra ise öğretmenlik uygulaması derslerinin temel özellikleri, amaçları, genel işleyişi ve program içerisindeki durumları ile ilgili veriler ayrı ayrı kategorileri oluşturmuştur. Karşılaştırmalar yapılırken de veriler tablolar halinde sunulmuştur. Bunun yanı sıra yabancı kaynaktan verilerin tercüme edilmesi aşamasında birçok defa okunmuş ve kontrolü yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk bulgu doğrultusunda, Türkiye ve Finlandiya'nın sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının temel özelliklerine bakıldığında, ilk göze çarpan öğrenim süresi ve düzeyi olmuştur. Finlandiya'da öğrenim süresi, üç senesi lisans ve iki senesi de yüksek lisans düzeyinde olmak üzere beş senedir. İkinci olarak, öğretmenlik uygulamalarının temel özelliklerine bakıldığında, Türkiye'de üç uygulama dersi varken, Finlandiya'da ise dört uygulama dersi bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlik uygulaması derslerinin kredilerine bakıldığında, Türkiye'de 21, Finlandiya'da 25 Akts olduğu görülmektedir. Üçüncü olarak, uygulama derslerinin amaçlarına bakıldığında benzerlikler görülmekle beraber, Finlandiya'da öğretmen adaylarının, araştırma temelli bir öğretmenlik becerisine sahip olabilmelerinin amaçlandığı söylenebilir. Dördüncü olarak, öğretmenlik uygulamalarının genel işleyişine bakıldığında, büyük oranda benzerlikler bulunmaktadır. Bununla birlikte Finlandiya'da öğretmenlik uygulamalarında okullardaki uygulama öğretmenlerinin daha etkin bir sorumluluğa sahip olduğu söylenebilir. Beşinci olarak ise, öğretmenlik uygulamalarının, öğretmen yetiştirme programlarının içerisindeki yüzdelerine bakıldığında, bu yüzdenin Türkiye'de %9, Finlandiya'da ise % 8 olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme programları, öğretmenlik uygulaması, karşılaştırmalı eğitim

Kaynakça

Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi, 159*, 180–194.

Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme*. Edge Akademi.

Gutek, Gerald L. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Çeviren: Nesrin Kale. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Hazır, O. (2015). Öğretmen etkililiği: Finlandiya modeli. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi, 25 (1),* 3-24.

Kudu, M., Özbek, R. ve Bindak, R. (2006). Okul deneyimi-I uygulamasına ilişkin öğrenci algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (15*), 99–109.

OECD (2016). *Programme for international student assessment*. Erişim tarihi: 20 Aralık 2016, http://www.oecd.org/pisa/

Sağ, R. (2008). The expectations of student teachers about cooperating teachers, supervisors and practice schools. *Eğitim Araştırmaları-Eurasion Journal of Educational Research, 32*, 117–132.

Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, *Comparative Education, 41(4),* 455–470. Erişim tarihi: 20 Ekim 2016, http://www.mv.helsinki.fi/home/hsimola/CCED131764.pdf

Şahin, İ., Erdoğan A. ve Aktürk, A. O. (2007). Öğretmen adaylarının okul uygulamalarından doyumlarını yordayıcı faktörler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*, 509–517.

Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim dünya ülkelerinden örneklerle*. Adana: Baki Kitabevi.

University of Oulu. (2016). *Primary teacher education*. Erişim tarihi: 18 Mart 2016, http://www.oulu.fi/edu/primary_teacher_education

Uygun, S., Ergen, G. ve Öztürk, İ., H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online Dergisi, 10(2)*, 389-405.

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

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK). (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.

(9847) Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Bilimsel Araştırmalara Yönelik Öz-yeterliklerindeki Değişim Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma

FATİH KARAKUŞ *Afyon Kocatepe Üniversitesi*
MEHMET ERKOL *Afyon Kocatepe Üniversitesi*
ERSİN KIVRAK *Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Araştırma, bir konu ya da olayı anlamamızı sağlamak amacıyla bilgi toplama ve analiz etme aşamalarınınkullanıldığıbir süreç olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2012). Bu süreç bize oldukça tanıdıktır. Günlük yaşantımızda karşılaşmış olduğumuz bir problemi çözerken öncelikle problemi anlarız, problemin çözümüne yönelik bilgiler toplarız ve daha sonra da bir çözüm öneririz. Bu tür bir problem çözme süreci aslında bir bilimsel araştırma sürecidir. Literatürde bilimsel araştırma süreci, problemin fark edilmesi, problemin tanımlanması, çözüm önerilerinin tahmini, araştırma yöntemlerinin geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi ile karar verme ve yorumlama şeklinde ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).Günümüz eğitim sisteminden beklenen günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemlerin tanımlayan, hipotezler üreten, problemlerin değişkenlerini belirleyen, değişkenler arası ilişkileri ortaya koyan, bu ilişkileri açıklayan, problemlere yönelik çözümler bulabilen, araştırma tekniklerini kullanabilen ve bilimsel araştırmaya yönelik olumlu tutuma sahip bireyler yetiştirmektir (Büyüköztürk, 1999; Yavuz-Konokman, Tanrıseven ve Karasolak, 2013). Bu becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. Öğretmenlik mesleği yeterliklerine bakıldığında (Türk Eğitim Derneği (TED), 2009) öğretmenlerin kendilerini geliştirmede, öğrenme-öğretme ortamını zenginleştirmede ve öğrencilerinin öğrenmelerini desteklemede bilimsel araştırma yapma ve bilimsel araştırmaları inceleme yeterliklerine sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin bilimsel araştırma yapmaya istekli olmaları, bilimsel araştırmalar yapabilmeleri, bu araştırmaları yaparken gerekli bilgi ve teknolojileri kullanabilmeleri, verileri analiz edebilmeleri ve analiz sonuçlarını raporlaştırıp yöneticileri ve diğer eğitimcilerle paylaşabilmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Milli Eğitim (MEB), 2008). Bilimsel araştırma yapabilen, araştırma yöntem ve tekniklerini kullanabilen, bilimsel araştırmaları inceleyebilen ve bu araştırmalara karşı olumlu tutuma sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla eğitim fakültelerinin her programına "Bilimsel Araştırma Yöntemleri", "Alan Araştırması" ve "Araştırma projesi " adı altında ders ya da dersler konulmuştur. Böylece öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalarla ilgili temel bilgi ve becerilere sahip olmaları ve bilimsel araştırmalara ilişkin olumlu tutumlar kazanmaları amaçlanmıştır (Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011).Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalar ve bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik düşüncelerini, tutumlarını ve karşılaştıkları zorlukları inceleyen çalışmalara (örneğin, İlhan, Çelik ve Aslan, 2016; Polat, 2014; Uçgun ve Ünal, 2015; Yavuz-Konokman vd., 2013; Yenilmez ve Ata, 2012; Korkmaz, Şahin ve Yeşil, 2011; Küçükoğlu, Taşgın ve Çelik 2013) rastlanmaktadır. Buna karşın öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik öz-yeterliklerini inceleyen ve bu öz-yeterlikleri artırmaya yönelik çalışmalara çok fazla rastlanmamaktadır. Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik öz-yeterlikleri üzerinde bilimsel çalışmaları incelemenin bir etkisi olup olmadığını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada ön-test son test iki gruplu (bir deney ve bir kontrol) yarı-deneysel araştırma modeline göre yürütülmüştür. Deneysel araştırma bilimsel yöntemler içerisinde en kesin sonuçların elde edildiği araştırmadır (Büyüköztürk, vd.,2016). Bu çalışmada yarı deneysel araştırmanın kullanılmasının nedeni örneklem seçiminde seçkisiz örnekleme yönteminin tam olarak uygulanamamasıdır. Yarı deneysel araştırma deseninde hazırlanan gruplar belli değişkenler üzerinden eşleştirilmeye çalışılır, eşleştirilen gruplar işlem gruplarına seckisiz olarak atanır. Araştırmada deney grubu hem bilimsel araştırma yöntemleri dersini almış alanıyla ilgili yedi farklı araştırma makalesi incelemiş, kontrol grubu ise sadece bilimsel araştırma yöntemleri dersini almıştır. Öğretim her iki grupta da araştırmacılardan biri tarafından 14 hafta boyunca yürütülmüştür. Deney grubundaki öğrencilerin bilimsel makaleleri araştırmacılar tarafından hazırlanan "Bilimsel bir makaleyi inceleme kriterleri" isimli bir yönerge yardımıyla inceleyip bu makaleler hakkında iki haftada bir kısa bir rapor sunmuşlardır. Çalışmanın örneklemini ülkemizin Ege bölgesindeki bir eğitim fakültesi okulöncesi öğretmenliği bölümünde okuyan 143 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu öğretmen adaylarından 74'ü deney ve 69'u ise kontrol grubuna rastgele olarak atanmıştır. Veri toplama aracı olarak Gök, Atalay-Kabasakal ve Çetin (2015) tarafından geliştirilen "Bilimsel Araştırmanın Yöntem Bölümüne İlişkinÖz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Gök, Atalay-Kabasakal ve Çetin (2015) tarafından geliştirilen "Bilimsel Araştırmanın Yöntem Bölümüne İlişkinÖz-yeterlik Ölçeği" 28 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Ölçek veri analizi öncesi ve veri analizi sırası ve sonrası olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliği için verilen Cronbach alfa katsayısı .96 dır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik öz-yeterliklerini geliştirmeye yönelik yapılan bu araştırmada deney grubu öğretmen adayları bilimsel araştırma yöntemleri dersini almanın yanında farklı bilimsel araştırma makalelerini, bu makalelerin problem durumu, yöntem ve veri analizi ile verilerin sunuluş biçimlerini detaylı olarak incelemiş ve her bir makaleyle ilgili detaylı raporlar hazırlamıştır. Kontrol grubundaki okul öncesi öğretmen adayları ise sadece bilimsel araştırma yöntemleri dersini almış ve bir araştırmanın yöntem ve bulguların raporlaştırılmasıyla ilgili teorik bilgileri incelemiştir.

Bulguların analizi devam ettiği için elde edilen sonuçlar araştırmanın tam metni içerisinde sunulacaktır. Ancak araştırma

sonucunda beklenen durum deney grubundaki öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik öz-yeterliklerinin kontrol grubundaki öğretmen adaylarından daha fazla gelişmesidir.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel araştırma, öz-yeterlik, öğretmen adayı

Kaynakça

Creswell, J. W. (2012). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi*.

Büyüköztürk, Ş. (1999). İlköğretim okulu öğretmenlerinin araştırma yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Egitim Yönetimi Dergisi*, *5*(2), 257-269.

Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Konokman, G. Y. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu eğitim dergisi*, *21*(3), 997-1010.

Türk Eğitim Derneği. (2009). Öğretmen Yeterlikleri: Özet Rapor 1. Baskı, ISBN 978-9944-5128-7-9

MEB (2008). Öğretmenlik Yeterlikleri, Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri. Ankara: MEB Yayınları.

Korkmaz, Ö., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Bilimsel araştırmaya yönelik tutum ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, *10*(3).

İLHAN, A., ÇELİK, H. C., & ASLAN, A. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Bilimsel Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(2).

UÇGUN, D., & Emre, Ü. N. A. L. (2015). TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM ARAŞTIRMALARINA YÖNELİK TUTUMLARININ İNCELENMESİ. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(2), 85-94.

(9962) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygıları İle Çok Kültürlülüğe Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

AYŞE BELGİN AKSOY **BÜŞRA KURTOĞLU KARATAŞ** **SAFİYE BİŞKİN**
TUBA AKAR

Gazi Üniversitesi *Sinop Üniversitesi*

Problem Durumu

Siyasal ve ekonomik etmenlere bağlı olarak dünyada son yıllarda büyük gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmeler ülkeler, toplumlar ve bireyler üzerinde önemli etkiler bırakmıştır. Son yıllarda dünyada yaşanan bu gelişmeler ve göç hareketliliği nedeniyle ülkemizin uygulamış olduğu açık kapı politikası kapsamında ülkemize çok sayıda farklı kültürlerden göçmenler gelmiştir. bu göçmenlerin varlığı ülke genelinde önemli etkiler yaratmıştır. Bunun yanı sıra ülkemiz geçmişten beri farklı etnik kökenlerin ve buna bağlı olarak farklı kültürlerin bir arada yaşadığı yerlerden biri olmuştur. Hem göç hareketleri hem de bu farklı kültürlerin varlığı farklı bir eğitim anlayışını benimsemeyi ihtiyaç haline getirmiştir. Yetiştiği kültürden farklı bölgelerde eğitim alan çocukların yanı sıra öğretmenlerde yetiştikleri kültürlerden çok farklı kültürlerin bulunduğu bölgelerde eğitim verebilmektedir. Ülkemizin izlemekte olduğu eğitim politikası kapsamında öğretmenlere büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Çok kültürlü eğitimin en kritik boyutlarından biri öğretmen eğitimidir. Öğretmenlerin sahip oldukları tutumlar doğrultusunda, eğitimin şekilleneceği düşünüldüğünde, öğrenimleri sırasında kültürel duyarlılık ve çok kültürlü bir eğitim anlayışını benimsemelerine yönelik eğitimler almaları önemlidir. Öğretmenlerin hem mesleklerine hem de farklı kültürlere karşı sahip oldukları tutumlar, çocukların eğitim hakkından en iyi şekilde faydalanabilmesi açısından kritik rol oynamaktadır.Farklılıkları vurgulayan ve farkındalığı artırarak kabul düzeyini yükselten programların geliştirilmesinin, tek tip öğrenci modeli aşılayan eğitim anlayışından daha güvenli olacağı ve özgür eğitim ortamının sağlanmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. (Polat ve Kılıç 2013,s:366) Tüm bu ihtiyaçlar göz önüne alındığında değişen eğitim yapılarına ve farklı bölgelerde görev yapma durumuna uyum sağlamayı kolaylaştırmak adına öğretmen eğitiminde çok kültürlülüğe yönelik çalışmalara ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Bu araştırmada, eğitimin en temel ve en alt basamığı olan okul öncesi dönem kademesinde görev alacak olan okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ortamları hakkındaki tutumlarının belirlenmesi ve bu öğretmen tutumları üzerinde etkisi olan mesleki benlik saygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilecek bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının sahip olduğu tutum ve davranışların olumlu yönde geliştirilmesine yönelik değişiklikler yapılabilir.Yine Polat ve Kılıç'ın (2013,s:366) "Çok kültürlülük ve öğretmen yeterliliği" ile ilgili Türk eğitim sistemindeki durum tespitine yönelik çalışmalarında öğretmen eğitiminin kalitesini arttırma da öğretmen eğitim programlarına yönelik ders ve model geliştirme çalışmalarının etkili olabileceği vurgulanmıştır. bununla beraber dünyadaki eğitim sistemleri incelendiğinde "Çok kültürlü eğitim programları ABD, Kanada, Avustralya, Almanya, İngiltere gibi çok uluslu ve çok kültürlü ülkelerde okul öncesi sınıflardan başlayarak uygulamaya konulmaktadır" (Güven, 2005, Akt. Cırık,2008,s.31)

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın evrenini Ankara sınırları içerisinde bulunan Gazi üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği alanında eğitim görmekte olan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada farklı sınıf düzeylerinin seçilmesinin ana nedeni eğitim fakültelerinin eğitim programlarının çok kültürlülüğe ve mesleki benlik saygısına yönelik nasıl bir bakış açısı gelişmesini sağladığını görmektir. Uygun örnekleme yöntemiyle araştırmanın örneklem grubu belirlenecektir. Araştırmaya yaklaşık olarak 150 öğrenci katılacaktır. Araştırmada, araştırmanın kapsamına uygun olarak hazırlanacak olan demografik bilgi formu, Arıcak (2001) tarafından geliştirilen mesleki benlik saygısı ölçeği ve Yavuz ve Anıl (2010) tarafından geliştirilen öğretmen adayları için çok kültürlü eğitime yönelik tutum ölçeği kullanılacaktır. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği de on dördü olumlu ve on altısı olumsuz olmak üzere toplam otuz maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler "Kesinlikle katılıyorum" 5, "Katılıyorum" 4, "Kararsızım" 3, "Katılmıyorum" 2 ve "Kesinlikle katılmıyorum" 1 olarak puanlanmıştır. Olumsuz maddelerde puanlama ters yönde yapılmıştır. Mesleki Benlik Saygısı Ölçeğinden ise alınabilecek en yüksek puan 150, en düşük puan 30'dur.Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÖÇKET) 22'si olumlu ve 6'sı olumsuz olmak üzere toplam 28 maddeden oluşan beşli likert tipindedir. Seçeneklerin; 'Tamamen Katılıyorum', 'Katılıyorum', 'Kısmen Katılıyorum', 'Katılmıyorum' ve 'Hiç Katılmıyorum' biçiminde sıralandığı ölçeğin maddeleri olumlu ve olumsuz oldukları göz önüne alınarak puanlandırılmıştır. Ölçeklerden alınan puanların yüksek ya da düşük olması o ölçekte ölçülen özelliğin katılımcı da yüksek ya da düşük olduğunu göstermektedir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak seçilen ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 23.0 programına girilerek, ölçeklerin alt boyutları ile araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılacaktır. (araştırmanın veri toplama aşaması devam etmektedir.)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarında dördüncü sınıf öğrencilerinin mesleki benlik saygılarının aldıkları eğitimler doğrultusunda artmış olması ve yine dördüncü sınıf öğrencilerinin çok kültürlülüğe yönelik tutumlarının da daha pozitif yönlü bir ivme göstermiş olması beklenmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin muhtemel ders programları kapsamında aldıkları çok kültürlülük

derslerinin yetersiz olduğu müfredatta böyle bir eksikliğin saptanacağı da düşünülmektedir. Eğitim fakültelerinde verilen

dersler içerisinde çok kültürlülüğün yer alma durumunun yetersizliğinin öğrencilerin çok kültürlülüğe bakış açılarında olumsuz bir etki doğurduğu düşünülmektedir. Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin mesleki benlik algılarında mesleği tercih ediş nedenlerinin etkili olacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının mesleki benlik algısına yönelik değişkenleri ve çok kültürlülükle bu algının pozitif yönlü bir ilişkisi olduğunu ortaya koyması beklenen sonuçlardandır.

Anahtar Kelimeler: çok kültürlülük, göç, eğitim, okul öncesi eğitim

Kaynakça

Aslan, D., ve Akyol, A. (2006). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Ve Mesleki Benlik Saygılarının İncelenmesi. Erişim tarihi: 29.11.2016, http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/viewFile/5000001124/5000001815

Başbay. A. ve Bektaş, Y. (2009).Çok Kültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlilikleri (Eğitim ve Bilim), sayı:152, s.34-43

Çoban, S., Karaman, G.S., Doğan,T. (2010). Öğretmen Adaylarının kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, Sayı:1, s.125-131

Yavuz, G., Anıl, D.(2010). Öğretmen adayları İçin Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. International Conference on New Trends inEducationand Tehir Implicationas. 11-13 November,2010 Antalya, s. 1056-1062

Cırık,İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 34, s.27-40

Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiyede Çokkültürlü Eğitim ve Çokkültürlü Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri (YYUJournal of EducationFaculty), sayı:1, s.352-372

Ünal E.ve Şimşek S. (2008). İlköğretim Bölümü Anabilim Dallarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Mesleki Benlik Saygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Erişim tarihi: 15.12.2016, http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000038267/5000037124

(9994) Öğretmenlerin Okul Yaşam Kalitesi Algıları İle Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnançlarının İncelenmesi

SEDEF ZENCİROĞLU — *Saltuklu Ortaokulu*

FATMA SADIK — *Çukurova Üniversitesi*

Problem Durumu

Sınıf yönetimi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedeflerine ulaşmasında öğretmenlerin sahip olması gereken önemli mesleki becerilerden biridir. Erdoğan (2003) sınıf yönetimini, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması olarak tanımlarken, Sarıtaş'a (2003) göre program, öğretim yöntemi, teknoloji, zaman, mekân ve öğrenci arasındaki eşgüdümlemeyi etkili kılmaktır. Martin vd. (1998) sınıf yönetiminin sadece disiplin olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin sınıf içerisindeki faaliyetlerini, öğrenme-öğretme etkinliklerini, öğretmenin ve öğrencilerin birbirleriyle olan sosyal iletişimlerini vb. barındıran geniş kapsamlı bir kavram olduğunu belirtmektedir. Bu durumda sınıf yönetiminin, sınıf içindeki ve dışındaki birçok faktörden etkilenmesi kaçınılmazdır. Bir diğer ifadeyle öğretmenler sınıflarını yönetirken doğrudan ve dolaylı olarak sınıf içinde veya dışında yer alan birçok değişkene (öğretmen, öğrenci, sınıfın yapısal özellikleri, program, yakın ve uzak çevre vb.) dikkat etmek durumundadır. Bu değişkenler arasında öğretmen öncelikli etkiye sahiptir. Çünkü öğrencilerle en fazla etkileşim kuran kişiler olmanın yanı sıra etkili bir öğretim için sınıf ortamında diğer değişkenleri kontrol eden ve düzenleyen kişilerdir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıflarını nasıl yönettiği demografik ve kişilik özellikleri, meslekleriyle ilgili deneyimleri, hizmet öncesinde ve hizmet içinde aldıkları eğitimler, eğitime ve sınıf yönetimineyönelik inanç ve tutumları açısından birçok araştırmaya konu olmaktadır (Ekici, 2008; Güvenç, 2012; Saeedi, 2016). Ancak okul ve sınıf birbirinden ayrı düşünülemez. Çünkü sınıf okulun bir parçasıdır ve öğretmenler ve öğrenciler zamanlarının çoğunu bu yaşam alanında geçirirler. Dolayısıyla gerek öğretmenlerin gerekse öğrencilerin okul ortamına karışmaları sonucunda hissettikleri iyi olma hali olarak tanımlanan okul yaşam kalitesi (Karatzias vd. 2001), genel yaşam kalitesinin de bir alt boyutunu oluşturmaktadır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde okul yaşam kalitesinin öğrencilerin davranışlarına ve akademik başarılarına etkisini inceleyen birçok araştırmaya ulaşılmıştır (Mok & Flynn, 1997; Sarı, 2007; Xu & Zhao, 2012; Huang vd, 2014). Öğretmenlerle yapılan sınırlı sayıdaki araştırma ise okul yaşam kalitesi algısı yüksek olan öğretmenlerin sınıf içerisinde öğrencilerle daha olumlu iletişim kurduğunu, öğrencilere daha sık söz hakkı verdiğini, olumlu duyguların öğretmenleri başarılı olmak için daha çok çaba sarf etmeye yönlendirdiğini göstermiştir (İnal & Sadık, 2011; Kesici, 2010). Literatürde öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını, okul yaşam kalitesi algılarını ayrı ayrı inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte bu araştırmalar daha çok aynı branş ya da kademedeki öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumlarının okulun yaşam kalitesinden etkilenebileceğinden hareketle farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarını ve sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını bir arada inceleyen bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları nasıldır?
2. Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları cinsiyet, hizmet yılı, görev yaptıkları kademe ve branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları nasıldır?
4. Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları cinsiyet, hizmet yılı, görev yaptıkları kademe ve branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Okul yaşam kalitesi algısı düzeylerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Erzincan'ın Tercan ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, ilçe merkezinde tüm okullarda görev yapan öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Gönüllük esasına dayalı olarak araştırmaya 32 ilkokul, 98 ortaokul ve 68 lise olmak üzere toplam 198 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri Sarı (2007) tarafından geliştirilen "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği (OYKÖ) Öğretmen Formu" ve Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen ve Ekici (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği (SYTİÖ) ile toplanmıştır. OYKÖ öğretmen formu, toplam altı boyut ve 50 maddeden oluşmakta, cevaplama beşli Likert tipi bir derecelendirmeyle yapılmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları birinci boyut için .91, ikinci boyut için.94, üçüncü boyut için.95, dördüncü boyut için.81, beşinci boyut için.53, altıncı boyut için.96 ve ölçek genelinde .96 olarak hesaplanmıştır. SYTİÖ, cevaplamanın 4' lülikert tipinde olduğu, üç boyut ve toplam 26 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçeğin araştırmadan elde edilen veriler üzerinde tekrar hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise alt ölçekler bazında sırasıyla .89, .74 ve.71' dir. Araştırma verileri 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında toplanmış, veri analizinde öncelikle betimsel istatistikler (aritmetik orta, standart sapma, frekans) hesaplanmıştır. Daha sonra Mann

Whitney U-Testi ve Kruskall-Wallis testleri uygulanarak öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları, sınıf yönetimine yönelik

tutum ve inançları ile okul yaşam kalitesi algısı düzeylerine göre sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları genel olarak orta düzeyde ve olumludur. Öğretmenlerin "Statü" ve "Okul Yönetimi" boyutlarına ilişkin algıları daha olumlu iken; öğrencilere yönelik algıları nispeten daha olumsuz olmuştur. Ortaokul öğretmenlerinin statü, öğretmenler, okul yönetimi ve okula yönelik duyguları ilkokul ve lise öğretmenlerinden daha olumsuz, genel okul yaşam kalitesi algıları ise anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Sosyal bilimler öğretmenlerinin okuldaki öğretmenlere ve genel olarak okul yaşam kalitesine yönelik algıları diğer öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha olumludur. Cinsiyet ve hizmet yılı değişkenleri öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algılarında anlamlı bir fark yaratmamıştır. Öğretmenler genel olarak sınıf yönetiminde etkileşimci bir tutuma sahip olmakla birlikte öğretim boyutunda müdahalecidir. Cinsiyet, hizmet yılı, eğitim kademesi ve branş öğretmenlerin sınıf yönelimine yönelik tutumlarında anlamlı bir fark yaratmamıştır. Okulların yaşam kalitesi öğretmenlerin öğretim ve davranış yönetimine yönelik tutum ve inançlarında anlamlı bir fark yaratmazken, yaşam kalitesi yüksek algılanan okullarda öğretmenlerin insan yönetiminde daha etkileşimci olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul yaşam kalitesi, sınıf yönetimi, sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç

Kaynakça

Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Kazanma Düzeyine Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17, (3) 167-182.

Erdoğan, İ. (2003). Sınıf yönetimi. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Huang, B., Benson, J., Zhu, Y., & Sardeshmukh, S. (2014). High performance work systems, teachers' job performance and students' quality of school life. *Academy of Management Proceedings*, 2014(1), 13131.

Karatzias, A., Papadioti-Athanasiou, V., Power, K.G., & Swanson, V. (2001). Quality of school life. A cross-cultural study of Greek and Scottish secondary school pupils. *European Journal of Education*, 36(1), 91-105.

Kesici, A. E. (2010). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf içi iletişimde kullandıkları örtük programın özellikleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Mok, M. M. C. & Flynn, M. (1997). Does school size affect quality of school life. *Issues in Educational Research,* 7(1), 69-86.

Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitudes and beliefs on classroom control inventory. *Journal of Classroom Interaction,* 33 (2), 6-15.

Saeedi, M. (2016). Efl teacher's attitudes and beliefs regarding classroom management style: the case of gender and teaching experiences. *European Journal of Education Studies*, 2(1), 58-69.

Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplini ile ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (s. 47-91). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Xu, Z. Y., & Zhao, M. Y. (2012). Research on the quality of school life of primary school students: A case study of 2248 primary school students in Beijing. *Journal of Educational Studies*, 3, 014.

(10057) Video Tabanlı Profesyonel Gelişim Modelinin Öğretmenlerin Üst Düzey Matematiksel Görevleri Uygulamaları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

DEFNE YABAŞ — *Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi*

SERTEL ALTUN — *Yıldız Teknik Üniversitesi*

Problem Durumu

Matematik öğretimi alanında matematiğin anlamlı bir biçimde öğrenilmesi ve üst düzey becerilerin kazanılması konularına sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Ülkemizde uygulamada bulunan ilkokul matematik öğretim programlarında problem çözme, akıl yürütme, yaratıcılık, vb. becerilere önem verildiği belirtilmekte ve öğrencilere bu becerileri geliştirmeleri için olanak sağlayacak öğrenme ortamları oluşturulması gerekliliğinin altı çizilmektedir (MEB, 2009). Öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişimini sağlamak için onları anlam oluşturmaya, düşündürmeye, kavramlar ve fikirler arasında bağlantı kurmaya teşvik eden öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir.

İlkokul matematik öğretim programlarında kavramların derin bir şekilde öğrenilmesi ve üst düzey kazanımlara ulaşılabilmesi amacıyla bir çok görev ve etkinlik öğretmenlerin kullanımına sunulmuştur. Bu çerçevede, tipik bir matematik dersi belli matematiksel fikirler etrafında tasarlanan görevlerden oluşmaktadır. Matematiksel görev, öğrenci öğrenmesinin temelini oluşturan ve dersin belli bir matematiksel fikre odaklanan bir parçası olarak tanımlanmaktadır (Doyle, 1988; Stein & Smith, 1998),

Öğretim programlarında yer alan matematiksel görevler öğrencilerden farklı düzeydeki düşünme süreçlerini kullanmalarını beklemektedir. Başka bir deyişle kimi görevleri öğrenciler sadece basit hesaplamalar yaparak tamamlayabilirken, kimi görevler öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme, vb. daha üst düzey becerileri kullanmalarını gerektirmektedir (Stein & Smith, 1998).

Uygulamada, üst düzey olarak işe koşulan bir görev, öğrencilerin daha alt düzey bilişsel süreçlerini kullanarak çözebileceği duruma gelebilmektedir. Stein ve Smith (1998), bir matematiksel görevin, öğretmenin görevi öğrencilere sunmasından, öğrencilerin görevi tamamlayana dek geçen süreçte, bir aşamadan diğer aşamaya geçerken görevin düzeyinin korunmasında ya da düşmesinde rol oynayan faktörlere dikkat çekmişlerdir. Örneğin, Henningsen ve Stein (1997), öğrenme desteği sunma, öğrencilerin kendi öğrenme sürecini gözlemlemesi, açıklama yapma, savunma, sorgulama, yorum yapma ve geribildirim verme, vb. faktörleri matematiksel görevin yüksek bilişsel talebinin korunması ile ilişkilendirmişlerdir.

Öğretmenlerin, üst düzey matematiksel görevleri uygularken hangi davranışlarının öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerini işe koşmalarını kolaylaştırdığı veya engellediği konusunda desteğe ihtiyacı bulunduğu söylenebilir. Bu desteği öğretmenlere sağlarken ise, güncel profesyonel gelişim alanyazını ve uygulamaları incelenmelidir. Profesyonel gelişim çalışmalarının, öğretmenlerin günlük faaliyet alanları ile uyumlu olması ve diğer meslektaşlarıyla tartışabilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturulması gerekliliği birçok araştırmacı tarafından dile getirilmiştir (Borko, Jacobs, Eiteljorg & Pittman, 2006; Ball &Cohen, 1999; Putnam & Borko, 1997; Wilson &Berne, 1999; Greeno, 2003; Lave &Wenger, 1991, Mewborn, 2003). Bu bağlamda, çalışmaların öğretmenlerin mevcut aktiviteleriyle bağlantılı olabilmesi, ilişkilendirilebilmesi ve üzerinde tartışma ile yansıtma yapılabilmesi için ders planları, öğretime ilişkin materyaller, öğrenci çalışmaları ve ders video kayıtlarının kullanılması önerilmektedir (Borko, Jacobs, Eiteljorg, Pittman, 2006). Bu öneriler içerisinde derslere ilişkin video kayıtları, son dönemlerde sınıf ortamının zenginliğini ve karmaşık yapısını yansıtan güçlü bir araç olarak ön plana çıkmaktadır (Brophy, 2004). Video kayıtlarının kullanımı işbirlikli çalışmaya, yansıtma yapmaya, ders sürecini analiz etmeye ve alternatif öğretim stratejileri üzerine düşünmeye olanak sağlamaktadır (Brophy, 2004). Söz konusu süreçlerin ortaya koyulduğu bir öğrenme ortamında, yapılması gerekenlerin ele alındığı bir yaklaşımdan çok, sınıf içi uygulamaların analiz edildiği, eleştirildiği, tartışıldığı ve yorumlandığı bir yaklaşım izlenmektedir (Sherin, 2004). Eldeki araştırmada bahsedilen bilgilerden yola çıkarak çalışmada öğretmenlerin kendi ders videolarını izleyerek yansıtma yapmaları sağlanacaktır. Bu şekilde, öğretmenlerin hem kuramsal hem de uygulamalı olarak matematiksel görevlerin bilişsel talepleri üzerine bilgilerinin artacağı, bunun da, amaca uygun bir şekilde öğrencilerin, üst düzey düşünme süreçlerini kullanmalarına destek olan öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, ilgili durum ile ilişkili değişkenlere yönelik olarak daha derinlemesine bilgiler edinmeye destek olacak teknikler içermektedir (Creswell, 2012). Yin'e (1984) göre örnek olay bağlamında çoklu delil kaynakları kullanılarak, gerçek hayatın dışında oluşan doğal bir durumun araştırılması amaçlanır. Bu kapsamda olaylar derinlemesine incelenir ve yoğun bir biçimde analiz edilir (Cohen & Manion, 1989). Merriam'a (1988) göre örnek olay çalışması, bilgi toplama, toplanan bilgileri organize etme, yorumlama ve araştırma bulgularına ulaşma gibi basamakları içeren sistematik bir yöntemdir.

Nitel çalışmaların ve örnek olay yönteminin yukarıda verilen özelliklerinden hareketle söz konusu yöntemlerin, matematik öğretimi açısından güncel bir kavram olan bilişsel talep konusunda öğretmenlerin farkındalıklarını geliştirmeyi amaçlayan ve

sınıf ortamında üst düzey görevlerin uğradığı değişimlerin ayrıntılı bir biçimde incelenmesini içeren mevcut çalışma için uygun olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde bir özel okulda görev yapan 4.sınıf düzeyinde iki sınıf öğretmeni, bir stajyer öğretmen ve öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışma kapsamında gerçekleştirilecek işlemler aşağıda belirtilmiştir:

- Gözlem ve görüşme yoluyla öğretmenlerin bilişsel talep ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi için uygulama öncesi sınıf gözlemleri ve görüşmeler yapılması
- Öğretmenler için matematiksel görevlerin bilişsel talepleri konusunda kuramsal bölümün yanı sıra video tabanlı bir eğitim tasarlanması ve uygulanması
- Öğretmenlerin aldıkları eğitimden yola çıkarak yüksek bilişsel talepli görevler içeren ders planlarını oluşturması, uygulaması ve sınıf gözlemlerinin yapılması
- Süreci yönlendirebilmek amacıyla öğretmenlerle ara görüşme toplantılarının yapılması
- Öğretmenlerle uygulama sonunda üst düzey görevlerin uygulamadaki değişimine ilişkin görüşmeler yapılması

Araştırma kapsamında gözlem ve görüşmeler yoluyla veri toplanacak, bu veriler içerik analizi ile çözümlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, katıldıkları profesyonel gelişim çalışması doğrultusunda hangi davranış ve uygulamalarının üst düzey matematiksel görevlerin bilişsel talebinin sürdürülmesine veya düşmesine neden olduğu bakımından farkındalık kazanmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin derslerde bilişsel talep üzerinde etkili olan davranışları aşağıda örneği verilen maddeler (Stein ve Smith, 1998) çerçevesinde incelenerek raporlanacaktır.

Görevlerin Bilişsel Talebini Sürdürülmesine Yönelik Faktörler

- Öğrencilerin düşünme ve akıl yürütme süreçlerinin desteklenmesi
- Öğretmenin öğrencilerin fikirlerini savunmalarını, açıklamalarını, sorgulama yoluyla anlam aramalarını, yorum yapmalarını ve geribildirimde bulunmalarını desteklemesi
- Kavramsal bağlantılar kurulması

Görevlerin Bilişsel Talebinin Düşmesine Neden Olan Faktörler

- Görevlerin karmaşıklığının üstesinden gelebilmeleri için öğrencilere rutin çözüm yolları sunulması
- Odak noktasının, anlamlardan ve kavramlardan çok, sonucun uygunluğuna ve doğruluğuna kaydırılması
- Öğrencilerin yüksek düzeyde performans gösteremeyeceğinin düşünülmesi, yaptıkları sınırlı ve hatalı yorumların kabul edilmesi, üzerine gidilmemesi

Öğretmenlerin matematiksel görevlerin bilişsel talepleri ile ilgili farkındalık geliştirmeleriyle, üst düzey görevlerin, amacına uygun olarak, öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme, vb. becerilerinin geliştirilmesine daha çok katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, üst düzey matematiksel görevler, bilişsel talep, profesyonel gelişim

Kaynakça

Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 3–31). San Francisco: Jossey-Bass.

Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development.*Teaching and teacher education*, *24*(2), 417-436.

Brophy, J. (Ed.) (2004). *Advances in research on teaching: Vol. 10. Using video in teacher education.* Oxford, UK: Elsevier.

Cohen, L. & Manion, L. (1989). *Research Methods in Education.* London: Routledge.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 1-5.Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara. http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 adresinden indirildi.

Putnam, R. T., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), International handbook of teachers and teaching, Vol. 2 (pp. 1223–1296). Dordrecht, Netherlands:

Kluwer.

Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Vol. 10: Using video in teacher education* (pp. 1–27). Oxford, UK: Elsevier.

Stein, M. K., & Smith, M. S. (1998). Mathematical tasks as a framework for reflection: From research to practice. *Mathematics teaching in the middle school*, *3*(4), 268-275.

Wilson, S.M., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In: Iran-Nejad, A., & Pearson, P.D. (Eds.), Review of Research in Education. Vol. 24. (pp. 173–209).

.

(10152) Pedagojik formasyon öğrencilerinin başarı yönelimleri ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi

ZEHRA NESRİN BİROL — *Karadeniz Teknik Üniversitesi*

YURDAGÜL GÜNAL — *Karadeniz Teknik Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğrenme insan yaşamının başladığı andan sona erdiği ana kadar devam eden bir süreçtir. Bu sebeple yüzyıllar boyunca öğrenme insan yaşamı için önemli bir kavram olmuştur. Bilgi toplumu haline geldiğimiz için, içinde yaşadığımız yüzyılda öğrenme önemini daha da arttıran bir kavram haline gelmiştir. Bu kadar önemli olan öğrenmenin nasıl gerçekleştiği birçok araştırmanın temel konusunu oluşturmuştur. Öğrenme araştırmaları sonucunda ortaya çıkan kavramlardan birisi de öğrenmeye ilişkin tutum kavramıdır. Bu kavram bir konu, iş ya da derse ilişkin olumlu tutumun öğrencilerin derse ve konuya ilişkin motivasyonlarını arttırarak öğrenmeyi gerçekleştireceğini ifade eder (Kara, 2010). Dolayısıyla öğrenmeye ilişkin tutum öğrenme sürecini etkileyen bir faktör olarak kabul edilebilir. Bir başka şekilde ifade edersek öğrenme durumuna karşı geliştirilen tutum öğrenilecek konunun, işin ya da dersin öğrenilmesini kolaylaştırıp zorlaştırabilmektedir. Bu araştırmanın değişkenlerinden birisi öğrenmeye ilişkin tutumdur.

Bu araştırmanın diğer bir değişkeni olan başarı yönelimleri kavramıdır. Başarı yönelimleri sosyal bilişsel kurama dayalı olarak ortaya çıkmış bir kavramdır (Odacı, Çelik, Çıkrıkçı, 2013). Kişilerin başarı hakkındaki düşüncelerini ve kendi performansları hakkında kullandıkları değerlendirme kriterlerini inceler (Pintrich ve Schunck, 1996). Bir başka tanımda ise standardı belirlenmiş hedeflere ulaşmak için kişinin zamanını ve enerjisini kullanma eğilimi ve kararlı olması şeklinde ifade edilmektedir. Başarı yönelimi kavramı iki boyutlu bir kavram olarak değerlendirilmektedir. Farklı çalışmalarda söz konusu boyutlar farklı şekillerde isimlendirilmekle beraber, bu çalışmada kullanılan ölçme aracının kullandığı terimler olan öğrenme yönelimi ve performans yönelimi olmak üzere iki kısımda değerlendirilmiştir. Her iki boyutta kendi içinde iki boyuta ayrılmaktadır. Bu boyutlar öğrenme- yaklaşma yönelimi, öğrenme kaçınma yönelimi, performans yaklaşma yönelimi, performans kaçınma yönelimi şeklindedir (Akın, 2007).

Başarı yönelimleri ile farklı değişkenler arasında ilişkileri araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Bu noktada başarı yönelimleri ile öğrenmeye ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiyi araştıran bir çalışma bulunmamaktadır. Pedagojik formasyon eğitimi alan kişiler, birer öğretmen adayı olduğu için, öğrenme durumuna karşı tutumlarının önemli olduğu kabul edilmiştir. Bu çalışma ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlamıştır. Öğrenmeye ilişkin tutumun başarı yöneliminin ilişkili olmaları beklenmektedir.Ayrıca başarı yöneliminin alt boyutları ile öğrenmeye ilişkin tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra pedagojik formasyon eğitimi alma sebebi, akademik başarı, pedogojik formasyon öncesinde bir iş deneyimine sahip olmanın başarı yönelimlerine etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma başarı yöneliminin, öğrenmeye ilişkin tutumlara etkisini incelemeyi amaçlayan tarama modelinde tasarlanmış bir araştırmadır. Tarama modeli "bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya nümerik olarak betimlenmesidir" (Bursal, 2013). Bu araştırmanın evrenini, Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde 2015-2016 eğitim öğretim yılında pedagojik formasyon eğitimine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2015-2016 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimine devam eden 335 öğrenci oluşturmuştur. Çalışma grubu 10 farklı bölümden pedagojik formasyon eğitimine katılan öğrencilerden çalışmaya katılmaya gönüllü olanlar oluşturmaktadır. Araştırma grubuna dahil olan üniversite öğrencilerin yaş ortalaması 24 olarak bulunmuştur.

Katılımcıların başarı yönelimlerini tespit etmek için Akın (2009) tarafından geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan, 26 maddeden oluşan, 2x2 Başarı Yönelimleri Ölçeği kullanılmıştır. 2x2 Başarı Yönelimleri ölçeği 5'li likert tipinde hazırlanmış bir ölçek olup iç tutarlılık katsayısı .92ile .97, test tekrar test güvenirlik katsayısı ise .77 ile .86 arasında değişmektedir. Ölçek; Öğrenme- Yaklaşma Yönelimi, Öğrenme - Kaçınma Yaklaşımı, Performans Yaklaşımı ve Performans Kaçınma Yaklaşımı şeklinde dört alt boyuttan oluşmaktadır. Katılımcıların öğrenmeye ilişkin tutumlarını tespit etmek için Kara (2010) tarafından geçerlilik ve güvenirlilik çalışması gerçekleştirilen Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 40 maddeden oluşan, 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .73, test tekrar korelasyonu.87 olarak tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacılar tarafından oluşturulan ve katılımcılar hakkında bilgi edinilmesini sağlayan 8 soruluk kişisel bilgi formu da kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışma ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının başarı yönelimleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığı merak edilmiştir. Ayrıca cinsiyet ile öğrenmeye ilişkin tutum arasında farklılık olması öngörülmektedir. Bunun yanı sıra akademik başarı ile başarı yönelimi arasında bir ilişkinin var olduğu düşünülmektedir. aynı zaman da pedagojik formasyon eğitimini seçme nedeni ile başarı yönelimi arasında bir ilişkinin olması beklenmektedir.

Başarı yönelimlerinin alt boyutları ile öğrenmeye ilişkin tutum arasında ilişkilerin olması beklenmektedir. Alt boyutlarından biri olan öğrenme yaklaşma alt boyutu ile öğrenmeye ilişkin tutum arasında olumlu bir ilişki beklenmektedir.

Henüz veri toplama işlemi yeni tamamlandığı için analiz aşamasına geçilememiştir. bu sebeple bulgular ve sonuçlar sonra yazılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik Formasyon, öğrenmeye ilişkin tutum, başarı yönelimi

Kaynakça

Akın, Ahmet (2007). Başarı yönelimleri Ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması, Eurasian Journal of Educational Research, 26,1,12.

Akın, A. (2006). 2x2 başarı yönelimleri ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 1-13.

Bursal, Murat (2013). Araştırma Deseni içinde Nicel Yöntemler Demir, Selcuk (edt) nicel yöntemler s. 155-182 Eğiten Kitap.

Elliot, A.J. & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediation analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 70, 461-475.

Elliot, A.J. & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. Journal of Personality and Social Psychology, 80(3), 501-519. Ferrari, J.R. (1992). Procrastinators

Kara, Ahmet (2010). Öğrenmeye İlişkin tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9, 32 http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068309/5000063372

Odacı, Çelik ve Çıkrıkçı (2013)psikolojik danışmanlık adaylarının başarı yönelimlerinin bazı değişkenlere göre yordanması, Türk Psikolojik Danışmanlık Dergisi, 4,36.

Pintrich, P.R. & Schunck, D.H. (1996). Motivation in education: Theory, research, and applications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

(10235) Intellectual development and understandings of nature of science: An investigation of Perry's model with pre-service science teachers in Turkey

KORAY KASAPOGLU — *Afyon Kocatepe Unıversıty*

BÜLENT AYDOĞDU — *Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Nature of science (NOS), crucial to scientific literacy (Abd-El-Khalick & Lederman, 2000), is defined as "values and beliefs inherent to the development of scientific knowledge" (Lederman, 1992, p. 331). Understanding of NOS refers to understanding the "what and how" of science, relationships between science and society, and epistemological and ontological foundations of science (Clough, 2006; McComas, 1998 cited in Bilican, 2014). Besides, understanding of NOS is also described by the following tenets: tentativeness, subjectivity, empirical-basis, creativity, observation and inferences, theories and laws, and social and cultural embeddedness (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, & Schwartz, 2002). Understandings of NOS might be inadequate (indicating a misconception), adequate (indicating a developing conception) and informed (indicating a fully developed conception) (Akerson, Buzzelli, & Donnelly, 2010; Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, & Schwartz, 2002). In addition to some personal characteristics (i.e. understandings of nature of scientific inquiry, self-efficacy for science teaching, metacognitive awareness, faith/worldviews) which are found significantly correlated with pre-service science teachers' understandings of NOS (Çetinkaya, 2012), Akerson, Buzzelli, and Donnelly (2008) conclude that pre-service teachers' understandings of NOS are affected by their levels of intellectual development, which is another personal characteristic that should also be considered. Perry (1970) defined nine stages of intellectual development, in which university students' worldviews changed from simple to complex. The number of stages then was lowered to three (i.e. dualism, multiplism, relativism), and these stages were conceptualized according to students' perceptions of learning, teaching, knowledge, and assessment (Katung, Johnstone, & Downie, 1999): Dualistic thinkers view knowledge as something absolute; students as passive recipients of knowledge; teachers as authorities presenting facts; and exams as a way of giving back the facts memorized while multiplistic thinkers see knowledge as something uncertain; and exams as a vehicle of demonstrating maximum knowledge. To them, students are responsible to some degree for their learning, and teachers sometimes feel the need of guidance in decision-making. However, teachers are still authorities (Author 1, 2016). Besides, relativistic thinkers perceive knowledge as something contextual; students as knowledge sources, who actively engage in the processes of discussion and decision-making; teachers as catalysts for learning; and exams as a way of expression of ideas and views (Author 1, 2016). There are still very few studies on the relationships between intellectual development of pre-service teachers in Turkey and their understandings of NOS. Therefore, the purpose of this study is to investigate the possible relationships between intellectual development of pre-service teachers and their understandings of NOS. To this end, the following research questions are addressed in this study: (1) which level(s) of intellectual development are pre-service science teachers at? (2) What are pre-service science teachers' understandings of nature of science? (3) Is there a relationship between pre-service science teachers' intellectual development and understandings of nature of science?

Araştırma Yöntemi

The relationship between pre-service science teachers' intellectual development and understandings of nature of science will be investigated in a sample of about 280 pre-service science teachers selected by convenience from a public university in Turkey. In this correlational survey study, data will be collected through the Turkish version of the University Students' Intellectual Development Scale (Şenocak, 2006) and the Turkish version of the Views of Nature of Science Questionnaire Version C (Turgut, 2005). The Turkish version of the University Students' Intellectual Development Scale consists of 12 items categorized under three factors based on the Perry's model: dualism, multiplism, and relativism (Şenocak, 2006). The Turkish version of the Views of Nature of Science Questionnaire Version C, which is a 10-item open-ended questionnaire probing the following seven aspects of nature of science: empirical-basis; subjectivity; tentativeness; scientific theories and laws; observation and inferences; the role of creativity; social and cultural embeddedness (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell, & Schwartz, 2002). The Cronbach alpha reliability coefficient of the Turkish version of the University Students' Intellectual Development Scale is .94 (Şenocak, 2006). Certain questions will also be asked in order to obtain data about demographic characteristics of pre-service science teachers, such as gender, age, grade level, and cumulated grade point average. The quantitative data will be analyzed via statistical software using descriptive statistics. A Chi-square Test for Independence will be performed to investigate the relationship between pre-service science teachers' intellectual development and understandings of nature of science. The level of significance will be set as .05.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

This study has yet not been completed. But, findings are expected to reveal that pre-service science teachers' understandings of nature of science might be positively associated with their levels of intellectual development. In other words, pre-service teachers who are dualistic thinkers might tend to have inadequate understandings of NOS while those

who are multiplistic and relativistic thinkers might tend to have adequate and informed understandings of NOS. Enabling

teacher educators in Turkey to know the intellectual development levels of pre-service science teachers, these results may imply several suggestions for an effective NOS instruction (Çetinkaya, 2012). Besides, this study may help teacher educators in increasing the intellectual development levels of pre-service teachers in order to make them develop more adequate and informed understandings of NOS. The implications for practice and further research will be mentioned during the congress.

Anahtar Kelimeler: understandings of nature of science, intellectual development, pre-service science teachers, the Perry model

Kaynakça

Selected References

Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N.G. (2000). Improving science teachers' conceptions of the nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education, 22,* 665-701.

Bilican, K. (2014). *Development of pre-service science teachers' nature of science views and nature of science instructional planning within a contextualized explicit reflective approach,* Unpublished doctoral dissertation, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Çetinkaya, G. (2012). Investigation of the relationship between pre-service science teachers' understandings of nature of science and their personal characteristics, Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Katung, M., Johnstone, A. H., & Downie, J. R. (1999). Monitoring attitude change in students to teaching and learning in a university setting: A study using Perry's developmental model. *Teaching in HigherEducation, 4,* 43-59.

Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching, 29*(4), 331-359.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. S. (2002). Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching, 39*(6), 497-521.

Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme.* San Fransisco: Jossey-Bass (updated and reissued in 1998)

Şenocak, E. (2006). Üniversite öğrencileri bilişsel gelişim ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6*(2), 523-551.

(10574) Eğitim Fakültesi Öğrencileri İle Yapısal Olmayan Riskleri Azaltma (Yora) Konulu Farkındalık Çalışması

ESMA BULUŞ KIRIKKAYA **SERPİL GERDAN**

Kocaeli Üniversitesi

Problem Durumu

Yapısal olmayan riskler, bir bina için yapısal elemanlar dışında kalan tüm detaylardır ve özellikle belirli bir anda kalabalık teşkil eden mekanlar için büyük tehdit oluşturmaktadır. Ülkemizde yaşanan büyük depremlerde yapısal olmayan unsurlara bağlı yaralanma oranı %50, can kaybı ise %3-4 olarak tespit edilmiştir. Yaralanma ve ölümlerin çoğunun düşen ve devriler eşyalardan kaynaklandığı, devrilen eşyaların da çıkış yollarını kapattıkları tespit edilmiştir. (Durukal ve diğ., 2008, JICA, 2004). Bu nedenle yapısal olmayan risklere yönelik önlemlerin alınması, yapısal olmayan ve tehdit oluşturacak malzemelerin doğru şekilde sabitlenerek yapısal elemanlarla birlikte hareket etmeleri sağlanmalıdır. Sadece deprem söz konusu olduğunda değil herhangi bir acil durum anında çıkış-kaçış yollarını kapatacak kapı önlerindeki malzemelerin de sabitlenmesi veya çıkışları kapatmayacak şekilde konumlandırılmaları gerekmektedir.

Kısaca YORA olarak bilinen yapısal olmayan risklerin azaltılması çalışmaları alınabilecek basit önlemlerden çok karmaşık uygulamalara kadar çeşitlilik gösterebilir. Her ne olursa olsun amaç, acil durum veya afet anında yapısal elemanlar dışında kalan değişkenlerin insanlar üzerindeki zarar görebilirliğini azaltmaktır (FEMA, 2012). Değişik mekanlar için yapılacak YORA çalışmaları önceliklerin birbirinden farklı olması dolayısıyla farklılıklar gösterebilir. Yapısal olmayan ve günlük yaşantımızda önem taşıyan nesneler fiziksel özellikleri ve bulundukları konum itibariyle bir deprem anında yer değişikliğine uğrayarak zarar verici hatta ölüme sebebiyet verici olabilirler. Yapısal olan elemanlar kadar yapısal olmayan elemanların da zarar görmesi riski arttırıcı özellik taşır. Bu nedenle öncelikle yapısal olmayan risklerin kaynağının belirlenmesi ve oluşturabileceği risklerin belirlenerek giderilmesi gerekir. Bu riskleri azaltma çalışmaları ufak önlemlerle sağlanabileceği gibi teknik destek alınarak da sağlanabilir (AHEP, 2005, ISMEP, 2009b).

Özellikle okul, hastane gibi çok fazla insanın bir arada bulunduğu, bir tehlike anında çabuk karmaşa oluşabilecek mekanlarda yapısal olmayan risklerin olması zarar görebilirliği oldukça arttırır. Bu tür binaların afet veya acil durum sonrası müdahale döneminde barınma ve beslenme ihtiyaçlarının sağlanabileceği toplu yaşam alanları olduğu da düşünülürse, tehlike oluşturacak nesnelerin tespit edilerek önlemlerin alınması kaçınılmazdır (Gerdan, 2010; ISMEP, 2009a).

Öğretmenler, afetlerle ilgili konularda çocukların ve gençlerin duyarlıklarının yükseltilmesi ya da farkındalığın artmasında önemli bir role sahipken çocuklar da bu farkındalığın aile fertlerine taşınmasında büyük rol almaktadırlar. Afetlerle ilgili alınabilecek önlemler konusunda özellikle çocukların bu taşıyıcı rolü önem kazanmaktadır. OECD (2010) raporunda bu konuya yer verilerek, çocukluk çağında öğrenilen bilgilerin gelecekteki karar verme süreçlerine taşınabilmesinin mümkün olduğu ve çoğu ülkede, çocuklar, aile düzeyinde çok etkili bilgi taşıyıcıları olması nedeniyle doğal tehlikeler ve risk azaltma konusunda çocukları eğitmenin büyük önem taşıdığı belirtilmektedir. Afetler toplumlar için bir kader değil sonuçtur. Yaşadığımız mekanlarda alınabilecek çok basit önlemlerle bile olumsuz sonuçlardan korunmak mümkündür. Çocukların bilgiyi aileye ve çevreye taşıma özelliklerinden hareketle çocukları en çok etkileyebilecek öğretmenlerin bu konuda bilinçlenmesi, okudukları fakültelerde buna ilişkin konularda duyarlılıklarının artması son derece önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çevrelerindeki yapısal olmayan riskleri (YORA) fark etme ve yapılabileceklere ilişkin düşünmelerini sağlamak ve farkındalıklarını arttırmak amacıyla topluma hizmet dersi kapsamında Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği okuyan 12 öğretmen adayı öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan 12 öğrenciye öncelikle afet sırasında yapısal olmayan risklerin neler olduğu ve bulundukları mekanlarda bazı küçük önlemlerle bu risklerin ortadan kaldırılabileceği konusunda paylaşımlar, sunumlar ve tartışma ortamları oluşturulmuştur. Bu paylaşımlar başlamadan önce öğrencilere kaldıkları yurtta ya da evde yapısal olmayan risklerin farkında olup olmadıkları ve farkında iseler bunların neler olduğu yazılı olarak sorulmuştur. Yapısal olmayan risklerin saptanmasına yönelik Gerdan (2010)'ın oluşturduğu çeklistler gözden geçirilerek nasıl doldurulacağını ve nelere bakılacağını tecrübe etmek amacıyla uygulamanın ilk aşamasında, eğitim fakültesinde seçilen örneklem mekanlar öğrencilerle birlikte gezilmiştir. Bu esnada öğrencilerin daha önce üç yıldır öğrenci oldukları bu mekanlara riskler açısından bakmaları ve ellerindeki dökümanlarda yer alan risklerin olup olmadığına odaklanmaları istenmiştir. İkinci aşamasında ise ikişer olarak gruplandırılmış öğrencilerin belirlenen diğer fakülteler için hazırlanan çek list yardımı ile bu riskleri tespit etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları çeklistler ve hazırladıklar raporlar ile topladıkları resimleri birbirleriyle paylaşmaları ve tartışmaları sağlanmıştır. Son olarak öğrencilerin ev ya da yurt gibi yaşadıkları mekânlarındaki yapısal olmayan risklerin neler olduğu ve nasıl azaltabilecekleri yeniden sorulmuş buna ilişkin görüşleri alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan bu çalışmada fakültemizdeki öğretmen adaylarının bulundukları mekanlarda yapısal olmayan riskler konusunda önemli ölçüde duyarlı hale geldikleri, gerek ev ve yurtlarında gerekse dolaştıkları fakültelerde bu risklerin çoğunun daha önce

farkında olmadıkları şimdi ise hemen fark edebildikleri ve hem de bu konuda neler yapılacağı konusunda düşünmeye başladıkları saptanmıştır. Öğrencilerin bu çalışmada yer almaları ile ilgili olarak özellikle vurguladıkları mesaj; "alışveriş yapmak için gittiğimiz mağaza ve alışveriş merkezlerinde, ders için bulunduğumuz sınıf ve laboratuvarlarda, kaldığımız ev ve yurt gibi her mekanda öncelikle acil bir durum olduğunda buradan nasıl çıkabilirim ve çıkışa engel olabilecek durum ve materyaller neler diye düşünmeye başlıyorum. Oysa daha önce hiç düşünmediğimiz bir konuydu."

Anahtar Kelimeler: YORA, Fen Bilgisi öğretmenliği Öğrencileri, Acil Durum

Kaynakça

AHEP, (2005). Yapısal Olmayan Tehlikelerin Azaltılması El Kitabı, Boğaziçi Üniversitesi, Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü, 10-32

Durukal, E., Erdik, M., Sunday, B., Türkmen, Z. ve Harmandar, E. (2008) Yapısal Olmayan Deprem Risklerinin Azaltılması, Kadıoğlu, M., Özdamar, E., (editörler), " 'Afet Zararlarını Azaltmanın Temel İlkeleri';, *JICA Türkiye Ofisi Yayınları*, No: 2, Ankara, s. 157-175

FEMA,, (2012). Reducing the Risks of Nonstructural Earthquake Damage – A Practical Guide", FEMA-E-74

Gerdan, S. (2010). Kocaeli Üniviversitesi Afet ve Acil Durum Yönetim Sistemi Modeli, *Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*

İSMEP, (2009b). "Depreme Karşı Yapısal Olmayan Risklerin Azaltılması", 1.Baskı, *Beyaz Gemi Eğitim ve Danışmanlık*, 9-41,

İSMEP, (2009a), Eğitim Kurumları İçin Afet Acil Yardım Planlama Rehberi, 1.Baskı, *Beyaz Gemi Eğitim ve Danışmanlık*, 5-13, 19-45,

JICA, (2004). Türkiye'de Doğal Afetler Konulu Ülke Strateji Raporu.

OECD (2010). Policy Handbook on Natural Hazard Awareness and Disaster Risk Reduction Education. International Network On The Financial Management Of Large-Scale Catastrophes. 20-21

(10809) Sınıf Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerini Kazanma Durumlarının İncelenmesi

BİLGE KUŞDEMİR KAYIRAN — *Gaziantep Üniversitesi*

MELİKE ÖZYURT — *Gaziantep Üniversitesi*

Problem Durumu

Ülkemizde öğretmen yeterlikleri ile ilgili standartlar Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve özel alan yeterlikleri olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmiş ve yayınlanmıştır. Öğretmenlik Mesleği Genel yeterlikleri Milli Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak vb amaçlarla oluşturulmuştur (MEB, 2008). Öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri ise branşlara göre farklılık göstermektedir. Sınıf öğretmenliği için özel alan yeterlikleri; öğrenme-öğretme ortamı ve gelişim, izleme ve değerlendirme, bireysel ve mesleki gelişim- toplum ile ilişkiler, sanat ve estetik, bilimsel ve teknolojik gelişim, bireysel sorumluluklar ve sosyalleşme ile beden eğitimi ve güvenlik olmak üzere sekiz başlık altında toplanmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumların da bu yeterliklere sahip donanımda öğretmen adayları yetiştirmesi beklenmektedir.

Alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde; öğretmenlerden sahip olmaları beklenilen yeterlikler ile eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan mesleki yeterlik ve nitelikler arasında bir uyum olduğunun tespit edildiği araştırmalar bulunmaktadır (Arslan ve Özpınar, 2008). Ayrıca Türkçe, İngilizce, Sınıf öğretmenliği gibi çeşitli branşlardaki öğretmenlerle yapılan araştırmalarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve özel alan yeterliklerine ilişkin performanslarına ilişkin algılarının olumlu olduğu tespit edilmiştir (Odabaş-Kararmaz, 2013; Özbilen, 2012; Özlük, 2010; Taşgın, 2010). Bunun yanı sıra Türkçe öğretmenliği özel alan yeterliklerine sahip olma durumuna ilişkin öz-değerlendirmede kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere oranla; eğitim fakültesi mezunlarının, fen - edebiyat fakültesi mezunlarına oranla; yüksek lisans mezunlarının, lisans mezunlarına oranla; 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere oranla kendilerini daha yeterli buldukları belirlenmiştir (Şengül, 2012).

Görüldüğü üzere öğretmenlerin genel ve özel alan yeterlikleri konusunda algılarını inceleyen pek çok araştırma alan yazında yer almaktadır. Ancak öğretmenlerin bu yeterlikleri nasıl kazandıklarına ilişkin bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ülkemizde öğretmen yetiştirme programlarının güncellendiği ve yeni uygulamaya geçildiği bu süreçte öğretmenlerin mesleki yeterlikleri kazanmasında alınan öğretmenlik eğitiminin ve mesleki deneyimin katkısına ilişkin bir araştırma gerçekleştirilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin, özel alan yeterliklerini kazanma durumlarını, bu çerçevede inceleyecek bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuş ve elde edilecek sonuçlar doğrultusunda öğretmen yetiştirme programına ilişkin güncellemeye katkıda bulunulması amaçlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin, özel alan yeterliklerini kazanma durumlarını, aldıkları öğretmenlik eğitimine ve mesleki deneyimlerine göre belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları ise;

1. Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini öğretmenlik eğitimiyle ve mesleki deneyimle kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanları farklılık göstermekte midir?

2. Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini öğretmenlik eğitimiyle kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanları

Cinsiyetlerine göre

Kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini mesleki deneyimle kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanları

Cinsiyetlerine göre

Kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Sınıf öğretmenlerinin, özel alan yeterliklerini kazanma durumlarının, aldıkları öğretmenlik eğitimine ve mesleki deneyimlerine göre belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi beceri, yetenek, tutum vb özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara görece daha büyük örneklemler üzerinde yapılan araştırmalar denir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008) Araştırmanın verileri, 2016-2017 öğretim yılı güz yarıyılında, Gaziantep ili merkez ilçelerinde yer alan 23 ilkokuldan toplam 491 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Toplanan verilerden eksik doldurulan 78 ölçek değerlendirilme dışı bırakılarak, 413 ölçekten elde edilen veri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı

olarak, “Sınıf Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri Öz-Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen

31 maddelik ölçek 5'li Likert türünde iki ayrı derecelendirmeye (öğretmenlik eğitimi-mesleki deneyim) sahiptir. Ölçeğin her maddesi için kullanılan ilk derecelendirme "öğretmenlik eğitimi sürecinde kazanılan sınıf öğretmenliği özel alan yeterliklerine ilişkin, ikinci derecelendirme ise "mesleki deneyimle kazanılan sınıf öğretmenliği özel alan yeterlikleri"ne ilişkin öz-değerlendirmeyi kapsamaktadır. Her iki derecelendirmede de, "kesinlikle yeterli, yeterli, kısmen yeterli, yetersiz, kesinlikle yetersiz" ifadeleri kullanılmıştır.

Toplanan verilerin analizinde, eşli gruplar t-testi, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Veriler, SPSS 20 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiş ve sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini nasıl kazandıklarını belirlemek için yapılan eşli gruplar t-testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin bu yeterlikleri mesleki deneyimle kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanlarının, öğretmenlik eğitimine ilişkin puanlarından yüksek olduğu ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($t= -19.982$, $p<.01$). Araştırma verilerinin bağımsız gruplar t testi analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini öğretmenlik eğitimiyle ve mesleki deneyimle kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t= .786$, $p>.05$). Ayrıca yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini öğretmenlik eğitimiyle kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermezken [$F(4, 405)= .347$, $p>.05$]; mesleki deneyimle kazanma durumlarına ilişkin öz-değerlendirme puanları kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F(4, 405)= 5.760$, $p<.01$].

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini kazanmada mesleki deneyimin öğretmenlik eğitiminden daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kıdemleri arttıkça bu yeterlikleri kazanmada mesleki deneyimin etkisine ilişkin öz-değerlendirme puanlarının yükseldiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, Özel alan yeterlik, Mesleki deneyim

Kaynakça

Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,* 2 (1), s. 38-63.

Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö.E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi.

MEB (2008). *Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri*, 1. Baskı, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

Odabaş-Kararmaz, S. (2013). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.* Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Özbilen, F. M. (2012). Sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri (Kars ili örneği). *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Özlük, Y. Ö. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin bir araştırma (Kırıkkale ili örneği). *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.* Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Şengül, K. (2012). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: Bir durum belirleme çalışması. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.* Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Taşgın, A. (2010). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi (Öğretme ve öğrenme süreci yeterlikleri-öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterlikleri). *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.* Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

(10824) Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi Lisans Programlarında Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Düşünme Stilleri

MUHAMMED AKINCI *Akdeniz Üniversitesi*
GÜNSELİ ORHON ABDULKADİR KURT *Akdeniz Üniversitesi*
ADİLE DEĞİRMENCİ

Problem Durumu

Bireylerin sahip olduğu becerilerin temelinde yatan birçok unsur vardır. Düşünme stilleri de bu unsurların arasında yer almaktadır (Sternberg, 1999). Ayrıca bir toplumda yaşayan her birey kendine özgü farklı özelliklere sahiptir. Düşünme stilleri de bu farklılaşmanın belirleyici faktörlerindendir (Epstein, Pacini, Denes-Raj & Heier, 1996). Bireylerin sahip olduğu düşünme stillerinin ortaya çıkmasında etkili olan çeşitli unsurlar söz konusudur. Bunlar başta kültür olmak üzere cinsiyet, yaş, ailenin yetiştirme biçimi, okul ve meslektir (Sternberg, 1999). Bir toplumun sahip olduğu kültürü aktarmada ise hem okul ortamında hem de aile ve iş ortamında kullanılacak en temel araç dildir (Malave ve Duquette, 1991). Bu durum bir toplumun kullandığı dilin aslında düşünme stili üzerinde ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca düşünme stillerinin bireylerin akademik başarısını etkilediği ifade edilmektedir (Zhang, 2001). Bu sebeple düşünme stillerinin akademik becerilere etkisinin ve dilin de düşünme becerilerinin ortaya çıkmasındaki rolünün ortaya konması bu bağlamada eğitim verecek kişilere dikkat çekmektedir. Ülkemizde bu bağlamda eğitim verecek kişiler Eğitim Fakülteleri tarafından yetiştirilen öğretmenlerdir. Bu açıdan ülkemizde hem anadil hem de yabancı dilde eğitim verecek öğretmen adaylarının sahip oldukları düşünme stillerinin ne yönde olduğunun ortaya koyulması önemlidir. Çünkü eğitimin en temel hedeflerinden biri düşünme kalitesini artırmaktır. Öğretmenlerin düşünme stilleri ise öğretme ve öğrenme faaliyetlerinde önemli bir rol oynamaktadır (McGuinnes, 1999; Zhang ve Sternberg, 2002). Ayrıca tüm bireyler gibi öğretmen ve öğretmen adaylarının sahip olduğu düşünme stilleri olumlu yönde olduğu gibi olumsuz yönde de olabilir. Özellikle sahip olunan düşünme stillerinin becerilerle ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda bu düşünme stillerinin öğretmenlik mesleğini gerçekleştirebilmeye olanak tanıması gerekir.

Bu araştırmanın amacı Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi lisans programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünme stillerini ortaya koymaktır. Bu genel amaca uygun olarak araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünme stilleri ne yöndedir?
- Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının düşünme stilleri ne yöndedir?
- Bu öğretmen adaylarının düşünme stilleri öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Bu öğretmen adaylarının düşünme stilleri öğrenim gördükleri sınıfa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Bu öğretmen adaylarının düşünme stilleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Bu öğretmen adaylarının düşünme stilleri mezun oldukları liseye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma betimsel tarama modelinin kullanıldığı nicel bir araştırmadır. Betimsel çalışmalarda bir olay olduğu gibi araştırılır ve mevcut durum ortaya koyulur yani betimlenir (Karakaya, 2012). Araştırmanın verileri Sternberg ve Wagner (1991) tarafından geliştirilen Düşünme Stilleri Envanteri kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin uyarlama çalışmaları Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 550 lisans öğrencisinden toplanan veriler kullanılarak bu çalışmayı yapan araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla geçerlik çalışması için Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış ve güvenirlik için ölçeğin her bir boyutunun Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmaları tamamlandıktan sonra araştırmada kullanılan asıl veriler Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ve İngilizce Dili Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören toplamda 155 öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için tabakalı örnekleme tekniği uygulanmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarından toplanan verilerin analizi yapılırken öncelikle bu verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Skewness ve Kurtosis (Çarpıklık ve Basıklık) katsayılarına bakılarak tespit edilmiştir. Skewness bir veri setinde aritmetik ortalamanın (mean) merkezde dağılım gösterip göstermediğini, Kurtosis ise dağılımın diklik veya basıklığını ifade eder (Tabachnick ve Fidell, 2013). Elde edilen veriler ölçeğin bazı boyutlarında normalliği sağladığı için veri analizi süreçlerinde parametrik testlerden olan *İlişkisiz Örneklemler İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi* (One-Way ANOVA) ve *İlişkisiz Örneklemler İçin T Testi* kullanılmıştır. Normalliğin sağlanmadığı diğer verilerin analizinde ise *Mann-Whitney U* ve *Kruskal Wallis* testlerinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkçe ve İngilizce öğretmeni adaylarının Düşünme Stilleri Envanterinden aldığı puanlar incelendiğinde en yüksek puanların

sırası ile Yasama, Hiyerarşik ve İlerici düşünme stillerinden alındığı görülmüştür. Ölçekten alınan en düşük puanların ise

sırası ile Tutucu, Monarşik ve Lokal düşünme stillerinden olduğu görülmüştür. Ölçekten alınan puanların çeşitli değişkenler açısından farklılaşma durumu incelendiğinde Global, Oligarşik ve İçsel stillere verilen puanların erkekler lehine anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmüştür. Öğrenim görülen bölüm değişkeni dikkate alındığında yalnızca Yürütme stiline verilen puanların Türkçe Öğretmenliği bölümü adına anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülürken öğrenim görülen sınıfa ve mezun olunan liseye göre düşünme stillerine verilen puanların anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre her ne kadar Düşünme Stilleri Envanterinden alınan puanlar çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterse de genel olarak puan dağılımları tüm boyutlar için yüksek ve orta seviyededir. Bu durum Türkçe ve İngilizce öğretmeni adaylarının aslında tüm düşünme stillerine belli ölçüde eğilimli olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Düşünme stilleri, Türkçe eğitimi, İngiliz dili eğitimi, öğretmen adayı

Kaynakça

Epstein, S., Pacini, R., Denes-Raj, V. & Heier, H. (1996). Individual differences in intuitive–experiential and analytical–rational thinking styles. *Journal of personality and social psychology*, *71*(2), 390-405.

Karakaya, A. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri (3. Baskı)* içinde (s. 57-83). Ankara: Anı Yayıncılık.

Malave, L. M., & Duquette, G. (1991). *Language, Culture and Cognition: A Collection of Studies in First and Second Language Acquisition. Multilingual Matters*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

McGuinness, C. (1999). From thinking skills to thinking classrooms: A review and evaluation of approaches for developing pupils' thinking: Research Report No. 115 (Executive Summary). DIEE.

Sternberg, R. J. (1999). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.

Tabachnick B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics.* (6. Baskı). Boston: Pearson Education Inc.

Zhang, L. F. (2001). Do thinking styles contribute to academic achievement beyond self-rated abilities?. *The Journal of Psychology*, *135*(6), 621-637.

Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2002). Thinking styles and teachers' characteristics. *International Journal of Psychology*, *37*(1), 3-12.

(10838) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dünyada Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımları Hakkındaki Görüşleri: Bilişsel Harita Örneği

RENGİN ZEMBAT *Marmara Üniversitesi*
GÜLŞAH GÜNŞEN *Trakya Üniversitesi*
FERİDE GÖK ÇOLAK *Yıldız Teknik Üniversitesi*

Problem Durumu

Çocuğun, yaşamının ilk yıllarında beyin ve sinir sisteminin hızlı gelişmesiyle birlikte öğrenme kapasitesi artmaktadır (Öztürk, Şahin & Mercan, 2010). Çocuğun öğrenme kapasitesinin arttığı, doğumdan sonra gelişiminin en hızlı olduğu erken çocukluk dönemi içinde okul öncesi eğitimin önemi yadsınamayacak derecededir. Okul öncesi eğitimle, çocuğun var olan kapasitesini en üst düzeye çıkarabilmek için çocukların bilişsel, dil, psiko-motor ve sosyal-duygusal gelişim alanlarını zengin öğrenme deneyimleri yoluyla desteklenmesi amaçlamaktadır (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim, aynı zamanda çocuğun yaşamının ilerleyen yıllarında gerçekleşecek öğrenmelerin temelini oluşturmaktadır. Bu nedenle çocukların tüm gelişim alanlarına yönelik, merak uyandıran, araştırma-inceleme yapabilecekleri ve problem çözme becerilerini destekleyen öğrenme ortamlarının sunulması gereklidir. Bu da ancak çocuklara oyun temelli etkinliklerle yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat sağlanarak gerçekleşebilir. Bu tür fırsatların sağlanmasında yüzyıllardır çocuklar üzerinde farklı yaklaşımların uygulandığı görülmektedir. Geçmişten bugüne dünyada benimsenen yaklaşımlar dikkate alındığında öğretmen merkezli yaklaşımlardan uzaklaşıldığını ve çocuk merkezli yaklaşımların benimsendiği görülmektedir (Oğuz & Köksal-Akyol, 2006). Güncellenen Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (MEB, 2013) çocuk merkezli olduğu, yapılandırıcı yaklaşımı temel aldığı ve dünyada uygulanmakta olan birçok felsefi akımdan ve programdan faydalanılarak geliştirilmiş eklektik bir özellikte olduğu görülmektedir. Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013), High Scope, Montessori, Reggio Emilia gibi farklı yaklaşım modellerinin felsefelerini ve uygulamalarını barındırmaktadır. Bununla birlikte Türkiye'de özellikle büyük şehirlerde farklı yaklaşım modellerini temel alan okul öncesi eğitim kurumlar açılmış olup gün geçtikçe sayıları artmaktadır. Gerek okul öncesi eğitim programını anlayarak mesleki açıdan donanım kazanma gerekse özel sektörde istihdam edilme amacı okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının farklı yaklaşım modelleri hakkında bilgi sahibi olması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Türkiye'de farklı yaklaşım modelleri hakkında yapılan çalışmalar incelendiğinde büyük çoğunluğunun deneysel özellikte olmayan doküman araştırması yöntemine dayalı çalışmalar olduğu görülmektedir (Aslan, 2005; Bayhan & Bencik, 2008; Çelik, 2013; Günay-Bilaloğlu, 2004; Tuncer, 2015). Bunun yanı sıra farklı yaklaşım modelleri hakkında görüşleri inceleyen araştırmalarda (Kalıpçı, 2008; Şahin-Sak, 2014; Memduhoğlu, Mazlum & Alav, 2015) sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Buna karşın alan yazın incelemesi yapıldığında ulaşılabilen araştırmaların hiç birinde bilişsel harita oluşturulmadığı görülmektedir. Bilişsel haritalarla öğretmenlerin farklı yaklaşım modelleri ile ilgili kurucuları, felsefesi, özellikleri ve sınıf içi etkinliklerde uygulamalarına dair ifadelerini ve bu ifadeler arasındaki ilişkileri göstermektedir. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin dünyada uygulanan farklı yaklaşımlar hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması ve bilişsel haritalarının oluşturulması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel desenden yararlanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin dünyada uygulanan okul öncesi eğitim yaklaşımları hakkındaki görüşlerinin incelendiği bu araştırmada olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Olgu bilim, farkında olduğumuz ancak tam anlamıyla kavrayamadığımız ya da derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Edirne ilinde bulunan MEB'e bağlı anaokullarında görev yapmakta olan 20 okul öncesi öğretmeni (19 kadın, 1 erkek) oluşturmuştur**.** Araştırmaya katılan öğretmenler gönüllülük esasına göre seçilmiş ve tüm katılan öğretmenlere etik ilkelere uyularak çalışmanın yapılacağı bilgisi verilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin 19'unun kadın (%95), 1'inin erkek (%5) olduğu, 25-30 yaş aralığında 5 öğretmenin (%75), 30-50 yaş aralığında 15 öğretmenin (%25) yer aldığı, mezun olunan okul türünde 8'inin AÖF (%40) ve 12'sinin Üniversitelerin Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünden (%60) mezun olduğu ve son olarak öğretmenlerden 10'unun (%50) mesleklerinde 10. yılında olduğu görülmektedir. Nitel verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Dünyada Uygulanan Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımları Hakkındaki Görüşlerini Belirleyici Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* ölçüm aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formu, üç boyuttan oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci boyutunda, okul öncesi eğitimi şekillendiren düşünürler hakkında görüşlerin belirlenmesine yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci boyutunda, okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimde kullanılan farklı yaklaşımlar hakkındaki bilgileri ortaya çıkarılmasına ve üçüncü boyutu, okul öncesi öğretmenlerinin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın ve sınıf içi etkinliklerinde kullandıkları etkinliklerinin hangi yaklaşımları barındırdığı hakkındaki görüşleri belirlenmesine yönelik sorulardan oluşmaktadır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerle katılımcıların bilişsel haritalarını oluşturmak amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan bu araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimi şekillendiren düşünürler hakkında ve dünyada uygulanan farklı yaklaşımlar hakkında yeterli bilgiye sahibi olmadıkları ve sınıf içi etkinliklerinde de bu yaklaşımlardan çeşitli nedenlerle yeterli oranda yararlanamadıkları görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu (Kalıpçı, 2008; Memduhoğlu, Mazlum & Alav, 2015) ile parallelik göstermektedir.

Okul öncesi eğitimi şekillendiren düşünürler hakkında okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak Froebel ve Montessori hakkında bilgi sahibi oldukları Malaguzzi hakkında az D.Weikart ve Steiner'ın ise adını duyduklarını ancak tam olarak kim olduğunu bilmedikleri ve Jule Meyer Sugurman hakkında ise hiçbir bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin dünyada uygulanan okul öncesi eğitim yaklaşımları hakkında da en çok Montessori Yaklaşımı hakkında bilgi sahibi oldukları daha sonra sırasıyla Head Start Yaklaşımı, High Scope Yaklaşımı ve Reggio Emilia Yaklaşımı hakkında az bilgiye sahip oldukları Waldorf Yaklaşımı'nda ise hiç bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimde Farklı Yaklaşımlar, Okul Öncesi Öğretmenleri, Bilişsel Harita

Kaynakça

Aslan, D., (2005). Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı, Çukurova Üniversitesi Enstitü Dergisi, 14 (1), 75-84.

Bayhan, P., & Bencik, S. (2008). Erken Çocukluk Dönemi Programlarından Waldorf Yaklaşımına Genel Bir Bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15-25.

Çelik, M. (2013). Öğrenme Çocuk Ile Büyür: Erken Çocukluk Eğitiminde Waldorf Yaklaşımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 39-51.

Günay-Bilaloğlu, R. (2004). Okul öncesi eğitimde High Scope yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergi*si, 13(2), 41-56.

Kalıpçı, S. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarında Benimsedikleri Eğitimsel Yaklaşımları Belirleme.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M., Alav, Ö. (2015). Türkiye'de Alternatif Eğitim Uygulamalarına ilişkin Öğretmenlerin ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri, *Eğitim ve Bilim*, 40 (179), s.69-87.

MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.

Oğuz, V., & Köksal-Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256.

Öztürk, Ş., Şahin, Ş. & Mercan, E., (2010). "Üniversite Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitime İlişkin Görüşleri (Ondokuzmayıs Üniversitesi Örneği)." *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(1), 175-186.

Şahin-Sak, İ. T. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının Montessori ve Reggio Emilia yaklaşımları ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 1-20.

Tuncer, B. (2015). Okul Öncesi Eğitimdeki Çağdaş Yaklaşımların İncelenmesi ve MEB Okul Öncesi Programıyla Karşılaştırılması, *International Journal of Field Education*, 1(2), 39-58.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin.

(10845) Akademik Geriliği Olan Öğrencilere Karşı Sınıf Öğretmenlerin Öğretim Yaklaşımları

FİGEN TAŞDEMİR **MEHMET TAŞDEMİR** **CEM ŞAHİN** **OSMAN EMİR ŞENEL**

Ahi Evran Üniversitesi *MEB*

Problem Durumu

Okul başarısızlığı, öğrencinin gerçek yeteneği ile okuldaki başarısı arasında görülen farklılık ya da öğrencinin gizli yeteneklerinin altında sayılan bir başarı olarak tanımlanabilir. Okulda başarısızlık gösteren çocukların okul başarıları, gerçek yeteneklerinin altında seyretmektedir. Bu çocuklar, genellikle yeteneklerini kapasitelerinin altında kullanmaya programlanmışlardır. Ders başarısızlığının çocuğun kendisinden ya da çevresinden kaynaklanan nedenleri vardır. Çocukta tek bir neden okul başarısızlığı oluşturacağı gibi birden fazla neden birlikte de etkili olabilir. Kimi öğrenciler vardır, hemen hemen tüm derslerden başarısız olurlar. Gelişim düzeylerinin gerektiği bilgi ve beceriyi edinemezler. Pek çok veli ve hatta eğitimci, öğrencilerin okul başarısındaki farklılıkların zekâ düzeylerindeki farklılıktan kaynakladığına inanır. Fakat yapılan araştırmalar, başarılı ve başarısız öğrencilerin zekâ düzeyleri arasında bir fark olmadığını göstermektedir. Okul başarısızlığı nedir? Okul başarısı, öğrencinin bulunduğu sınıf ve derse göre hedeflenen bilgi, beceri ve davranışları kazanmasıdır. Başarısızlık ise, en az bir öğretim dönemi boyunca süren, neredeyse tüm derslerden gelişim düzeyinin ve yeteneklerinin çok altında başarı göstermesi ve bu durumun telafisinin güçlüğüdür.

Genel olarak okul başarısızlığının belirtileri; sık sık öğretmenden, çocuğun derste başarısız olduğuna dair uyarı alınması, uzun süre çalıştığı halde, çocuğun konuları anlamadığından şikâyet etmesi, çalışmaya harcadığı zamanın karşılığı olan notları alamaması, ödevlerini baştan savma yapması, sınıfta derse katılmaması, çocukta amaç ve değer eksikliğinin gözlenmesi, sınıfta çok sessiz ve uslu ya da çok gürültücü ve yaramaz olarak ifade edilmektedir.

Çocuğun başarı ya da başarısızlığında okul ve öğretmenin önemli rolü vardır. Okul çocuğa sağladığı imkânlar, tüm eğitim kadrosu ve eğitime bakışı ile çocuğun uyumunu artırır ya da azaltır. Öğretmen her yaş çocuk için önem ve değer verilen bir özdeşim objesidir. Çocuğun okula, derslere ve sınıf arkadaşlarına uyumunu sağlamada öğretmen birinci derecede katkı sağlayan kişidir. Öğretmeni ile iyi ilişki kuramamış, onu sevmeyen bir çocuğun derslere uyum sağlayabilme ve başarı kazanma şansı da çok azdır.

Eğitimcilerin amacı, eğitim sürecinde geçerli öğrenmeleri sağlamak, istenmedik hatalı yan ürünleri en aza indirmek, hatta yok etmektir (Senemoğlu, 2004). Bu anlamda başarısız öğrencilere karşı öğretmenlerin işe koştukları davranışlarının belirlenmesi ve başarısızlık olgusuna karşı öğretmen davranışlarının tanımlanması eğitsel açıdan önemlidir. Ayrıca bu davranışlarının belirlenmesi öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde önemli katkı sağlayacaktır. Okullarda öğretmenlerin sınıfındaki tüm öğrencilerle bireysel özelliklerine uygun olarak, eşitlikçi bir yaklaşımla yaklaşmaları ve her bir öğrencinin bir bütün olarak gelişimine katkı sağlamaları beklenen davranışlarındandır. Bu yönü ile öğretmenler sınıfında etkileşimde bulunacakları her bir öğrenci ile nasıl bir ilişki içerisinde olmalı ki ya da hangi tür yaşantıları seçip işe koşmalıdır ki bu yaşantılar her bir öğrenci için beklentilerine uygun ve onlar için gelişmelerine katkı sağlayacak anlamlı bir yaşantı olsun. Bunu seçip işe koşabilen öğretmenler muhtemelen o beklendik ve istendik olan uygun öğretmen davranışını sergilemiş olacaklardır. Bu yaklaşımlar öğretmen adayı gözü ile nasıl görülmekte ve değerlendirilmektedir? Yine bu davranışlardan yetersiz olarak tanımlananların yerine hangi tür bir davranış işe koşulabilirdi? Bu konuda öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması mevcut öğretmenlerin kendileri hakkında geribildirim almalarına katkı sağlayabilir. Aynı şekilde öğretmenlik ve öğretmenlerle ilgili kurumlara da geribildirim sağlayabilir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adayı görüşlerine göre sınıf öğretmenleri akademik geriliği olan öğrencilere karşı öğretmenler hangi yaklaşımları işe koşmaktadırlar?

2. Öğretmen adayı görüşlerine göre sınıf öğretmenleri akademik geriliği olan öğrencilere karşı öğretmenler hangi yaklaşımları işe koşabilirdi?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışması; açıklamaya, anlamaya ve yordamaya odaklanan bir araştırma olarak (Woodside, 2010) özellikle olay ve bağlam arasındaki sınır net olmadığında gerçek yaşam koşullarında oluşan güncel bir olayı incelemek için kullanılmaktadır (Yin, 1994). Bu çalışmada durum çalışması yaklaşımı benimsenmiş olup, görüşme yolu ile veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015–2016 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi sınıf eğitimi programlarında kayıtlı ve iki dönem okullarda uygulamaya katılmış 4. sınıf öğrencilerinden oluşturulmuştur.

Veri Toplama ve Analiz

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki, Cinsiyet: *Erkek ()Kız () Öğretmenlik uygulamasında bulunduğunuz okulun sınıflarında bulunan akademik geriliği olan öğrencilere öğretmenlerin uyguladığı farklı bir program var mıydı? Neler yapılmakta? Neler yapılabilirdi?* maddelerine görüşlerini yazılı olarak belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemlerinden kategorisel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Bu araştırmada verilerin analiz sürecinde, tespit edilen görüşler katılımcıların yükledikleri anlamlar dikkate alınarak belirli tema/kategoriler halinde analiz edilip, açıklanacaktır. Katılımcı görüş formu; ilgili öğrencinin form no (1, 2, 3), cinsiyet (E,K) şeklinde kodlanmıştır. Örneğin, form no 25ve Erkek olan bir katılımcı "25E" olarak kodlanmıştır.

Geçerlik, güvenirlik

Nitel araştırmalarda Geçerlik / İnanırlık, Güvenirlik / Tutarlılık ve Genellenebilirlik / Nakledilebilirlik sağlamak için ölçek geliştirme ve verileri sınıflandırmada uzman görüşlerine başvurulmuş, veriler araştırmacı tarafından gerekli güven ortamı sağlanarak, katılımcı gönüllülüğüne dayalı olarak gizlilik içerisinde elde edilmiştir. Bilgin'e (2000) göre içerik analizinde son aşama değerlendirme, çıkarsama ve yorumlamadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada katılımcıların özgün ifadelerinden hareketle bulgulara dayalı olarak çıkarsamalar yapılarak açıklanacaktır. Araştırmada bu eylemler bulgular, sonuç, tartışma ve öneriler ile verilmeye çalışılacaktır.

Ayrıca bulgular katılımcıların orijinal görüşleri ile desteklenerek bulgular kısmında yer verilecektir. Araştırmada gözlem sonuçlarının geçerlik ve güvenirliğine katkı sağlamak için, gözlemci notları orijinal ifadeler şeklinde araştırma bulguları içerisinde verilecektir. Verilerin analizinde de araştırmacı bulguları gözlem kayıtlarından aynen ifadelerle desteklenerek araştırmacı yanlılığının katkısı en aza indirgenmeye ve araştırmacı tarafından yapılan yorumları desteklemeye çalışılacaktır.

Öğretmen adaylarının akademik geriliği olan öğrencilere karşın öğretmenlerin hangi yaklaşımları işe koştukları yönündeki tespitlerinin yanında, bu öğrencilere karlı hangi akademik öğretim yaklaşımınısergilemeleri gerektiği konusundaki önerileri de ortaya çıkarılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okul başarısızlığı, akademik gerilik, çocuk, ilkokul, sınıf öğretmeni

Kaynakça

Bilgin, N. (2006). *İçerik analizi*. Ege Üniversitesi Edebiyat fakültesi Yayınları:109. İzmir.

Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri*. (Çeviri Ed. Ömay Çokluk). Edge Akademi Yayın dağıtım. Ankara.

Romer, D., 1993. Do Students Go To Class? Should They? *Journal of Economic Perspectives*, 7(3), 167-174.

Senemoğlu, N., 2007. *Gelişim Öğrenme ve Öğretme*. *Ankara: Gönül Yayıncılık.*

Seidman, A., 2005. The Learning Killer: Disruptive Student Behavior in the Classroom. *Reading Improvement*, 42(1), 40.

Taşdemir, M. ve Taşdemir, A. (2010). Okullarda Başarı ve Başarısızlık Olgusu: Tipik Öğrenci Davranışları Yönüyle Bir Durum Araştırması. *Uludağ üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 23 (2), 471-503.*

Woodside, A. (2010). *Case study research: Theory, methods, practice.* UK: Emerald.

Young, M.R., Klemz, R.B., Murphy, W.J., 2003. Enhancing Learning Outcomes: The Effects of İnstructional Technology, Learning Syles, İnstructional Methods, and Student Behavior. Journal of Marketing Education, 25(2), 130-142.

Yıldırım, A., Şimşek, H., 2008. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yüksel, A., Mil, B., Bilim, Y., 2007. Nitel Araştırma. Ankara: Detay Yayıncılık.

Zimmerman, B.J., Martinez-Pans, M., 1990. Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex and Giftedness to Self- Efficacy and Strategy-Use. Journal of Educational Psychology, 82(1) 51-59.

(10855) Öğretmen Adaylarını Barış Eğitimine Hazırlama Olanakları

HASAN COŞKUN

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Problem Durumu

Bu bildirinin amacı, barış ve barış eğitimi konusunu tartışmak, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde TÜBİTAK'ın destekleriyle yürütülen "Öğretmen Adayları Barış İçin Eğitiliyor" adlı proje çerçevesinde edinilen deneyimleri katılımcılarla paylaşmaktır. Barış konusu sadece Türkiye'yi değil birçok ülkeyi ilgilendiren önemli bir olgudur. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) 2015 yılı Dünya Raporu'nda yeryüzündeki her 113 kişiden bir kişinin göç olgusundan doğrudan etkilendiğini dile getirmektedir. Raporda 65 milyondan fazla insanın ülkesinden kaçmakta olduğu vurgulanmaktadır (http://www.weser-kurier.de/deutschland-welt_artikel,-UN-Mehr-als-65-Millionen-Menschen-sind-auf-der-Flucht-_arid,1402123.html Erişim tarihi: 21.06.2016).

Dünyadaki olaylar, barışın bazı ülkelerde büyük oranda sağlandığını ve devam etmesi için gerekli önlemlerin alındığını, bazı ülkelerde ise barış konusunda çok yönlü çalışmalara gereksinim duyulduğunu göstermektedir (Wahlers, 2016). Anılan yayında barış konusunda gerekli çalışmaları başlatmaları gereken ülkeler arasında özellikle Rusya, Çin, Hindistan, Brezilya, Türkiye, Güney Afrika, Nijerya, Kenya, Venezuela, Vietnam, Ortadoğu Ülkeleri sayılmaktadır. Atıfta bulunulan kaynakta da barışın, günümüzde dünyada konuşulan önemli konulardan biri olduğu belirtilmektedir. Her ülke, toplumsal huzurun bozulmaması, dolayısıyla barışın sağlanması ve devam ettirilmesi için büyük çaba harcamak durumundadır. Bu bağlamda eğitimin önemi gündeme gelmektedir. Bundan dolayı barışın sağlanması ve devam ettirilmesinde öğretmene önemli bir görev düşmektedir. Heterojen toplumlara sahip ülkeler, öğretmen adaylarının kültürlerarası eğitim dersi almalarını zorunlu kılmaktadır. Kültürlerarası eğitim, barış eğitiminin bir önceki basamağı olarak algılanmaktadır. Bu ülkeler eğitim ve öğretim programlarında barış eğitimine büyük önem vermektedirler. Günümüzde barış eğitiminin eğitim kurumlarında yaygın bir şekilde ele alındığı ülkelerden biri Almanya'dır. Gelecek yıllarda Türkiye'de de barış eğitimine daha çok önem verileceği tahmin edilmektedir. Çünkü Türkiye günümüzde barış yerine savaşların hüküm sürdüğü Orta Doğu gibi bir coğrafyada kilit ülkelerden biridir.

TÜBİTAK destekli projeler yürüten Polat'a göre barış eğitiminin temel amacı, insanlar arası ilişkide ve kendisi ile ilişkisinde öfkesini kontrol ederek, şiddete başvurmadan, olumlu ilişkiler gözetmesini sağlamaktır. Barış eğitimi, bireylerin kendi içlerinde, kişiler arası ilişkilerde, gruplar arasında, ülkeler, toplumlar ve kültürler arasında barışı sağlamaktır (http://www.hurriyet.com.tr/ogretmen-adaylarina-baris-egitimi-40044941 Erişim tarihi: 06.02.2017).

Barış eğitimi konusuyla yakından ilgilenen kurumlardan biri UNESCO'dur. UNESCO'nun bu konuda yaptığı önemli yayınlardan biri "The Nature of Conflict" (Çatışmanın Doğası) adlı eserdir. Bu eserde barış konusu şöyle dile getirilmektedir: Barış eğitimi ve barış pedagojisi, bilinçli verilen bir eğitimdir. Bu eğitimin amacı, baskıyı teşvik eden nedenleri ve yapıları zamanında algılamak ve çatışmayı ortadan kaldıran davranışlara dönüştürmektir. Amaç, bütün savaşların insanların kafalarında oluştuğu bilgisinden yola çıkarak savaşın üstesinden gelmektir (UNESCO, The Nature of Conflict, 1958; https://de.wikipedia.org/wiki/Friedenserziehung Erişim tarihi 16.01.2016).

Barış konusunda en sık ele alınan kavramlar şunlardır: Barışın tanımı, barışın sağlanması, barış araştırmaları, çatışma araştırması, barış elçiliği, toplumsal sorunun içselleştirilmesi, toplumsal barış hizmeti. Barış eğitimi bağlamında en çok gündemde yer edinen üç ana konu ise aşağıda belirtilmiştir:

1. Barış kavramı

2. Barış stratejileri çerçevesinde barış eğitiminin görevleri

3. Barış eğitiminin içeriği ve yöntemleri

Araştırma Yöntemi

Bu bildirinin temel aldığı çalışma uygulamalı bir araştırmaya dayanmaktadır. TÜBİTAK destekli projede iki yıl üst üste ders verdim. Derslerime katılan öğretmen adaylarından, bir eğitim kurumunda öğretmen olarak çalıştıklarında barış konusunu işlerken kullanacakları örnek bir ders planını geliştirmelerini istedim. Proje bağlamında eğitim fakültelerinin son sınıf öğrencileri çağırıldılar. Dördüncü sınıf öğretmen adaylarının geldikleri fakültelerde örnek ders planlarının hazırlanması konusunda gerekli bilgileri edindikleri varsayılmaktadır. Buna rağmen ayrıntılı iki örnek ders planının yer aldığı ve barış eğitiminin bir önceki basamağıyla ilgili olan Kültürlerarası Eğitim (Coşkun 2016) kitabı kaynak olarak katılımcılara dağıtıldı. Bu bildiri, 31.01.2017 tarihinde verdiğim ders ile ilgilidir.

Her grup için öngörülen dörder saatlik zamanın iyi değerlendirilmesi, katılımcıların örnek ders planları konusundaki bilgilerini hatırlamaları ve barış ile ilgili bir konuyu planlarken bu bilgilerini transfer edebilmeleri amacıyla bir taslak hazırladım. Taslakta çalışmanın amacı açıklandı ve bir örnek ders planının önemli aşamaları belirtildi. Son on yılda geliştirdiğim ve örnek ders

planı geliştirme etkinliklerime katılanlara geliştirdiğim örnek ders planlarında bir anahtar sözcük ve söz konusu dersle ilgili 24

sözcük kullanılmaktadır. Anahtar sözcük için ayrılan bir sayfada konuyu sembolize eden bir resmin çizileceği veya yerleştirileceği ve resimle ilgili üç dilde (Türkçe, Almanca ve İngilizce) yazılacak 5 cümle için yer bulunmaktadır.

Söz konusu taslak, yaklaşık 1974 yılından beri öğretmenlik ve akademisyenlik dönemlerinde edindiğim deneyimler, alanda çalışanlarla yaptığım görüşmelerde edindiğim eleştiri ve öneriler, daha önce derslerime katılan öğretmen adaylarıyla yaptığım çalışmalar, yazılan raporlar ve çekilen fotoğraflar ışığında hazırlandı. Ortaya çıkan bu taslağın modifikasyonu; hedef grubun, konunun ve alanın özelliğine göre mümkündür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bütün alt gruplar aynı gün çalışmalarını başarıyla gerçekleştirdiler ve grup çalışmalarını sundular. Hazırlanan örnek ders planları, yapılan sunumlar ve öğretmen adaylarının istekli katılımları konunun kendileri için de önemli olduğunu göstermiştir. Toplanan örnek ders planları, medyada etkinlikle ilgili çıkan haberler, etkinlik esnasında çekilen fotoğraf ve videolar kongre gününe kadar incelenecek ve sonuçlar katılımcılarla paylaşılacaktır. Etkinliğin herhangi bir sorun yaşanmadan gerçekleştirilmesi, etkinlik için önceden hazırlanan taslağın amaca yönelik başarılı bir şekilde yapılandırıldığını göstermektedir.

Bilindiği gibi Milli Eğitim Bakanlığı 15 Temmuz gününün her eğitim ve öğretim yılının başında bir hafta boyunca ele alınmasını istemektedir. Barış eğitimi ile ilgili bu tür çalışmaların 15 Temmuz gününün eğitim kurumlarında bilinçli kutlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Barış, barış eğitimi, örnek ders planları, öğretmen eğitimi

Kaynakça

Coşkun, H. (2006). Oyunlarla Dil Öğretimi, Spiele im Sprachunterricht, Learning Languages Through Games, Türkçe – İngilizce – Almanca, Ankara: CTB Yayınları, Dağıtım Siyasal Kitabevi.

Coşkun, H. / Yılmaz, F. / Aksoy, M. E. (Ed.) (2015): Öğretimin Planlanması / Unterrichtsplanung / Planning of Instruction, Dil, Sprache, Language, Dağyeli Verlag: Berlin.

Coşkun, H. (2016). Kültürlerarası Eğitim, Türkiye ve Almanya Örneği, Konrad Adenauer Stiftung: Ankara.

Nipkow, K. E. (2007). Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. Gütersloh.

Nowak, J. (2014). Homo Transnationales –Menschenhandel, Menschenrechte und Soziale Arbeit, Verlag Barbara Budrich: Opladen, Berlin, Toronto.

UNESCO (1958) The Nature of Conflict, Paris.

Viau, R. (2015). Okulda Motivasyon, Okulda Güdüleme ve Güdülenmeyi Öğrenme, (Çeviren: Yusuf Budak), Ankara: Anıyayıncılık.

Wahlers, G. (2016). Auslandsinformationen, Konrad- Adenauer-Stiftung, Berlin.

Wintersteiner, W. (1999). Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne. Agenda: Münster.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006).Sosyal bilimlerde nitel Araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

http://www.weser-kurier.de/deutschland-welt_artikel,-UN-Mehr-als-65-Millionen-Menschen-sind-auf-der-Flucht-_arid,1402123.html Erişim tarihi: **21.06.**2016.

http://www.hurriyet.com.tr/ogretmen-adaylarina-baris-egitimi-40044941 Erişim tarihi: 06.02.2017.

https://de.wikipedia.org/wiki/Friedenserziehung Erişim tarihi 16.01.2016.

(10896) Öğretmen Adaylarının Akademik Hizmetlere İlişkin Görüşleri ve Memnuniyet Düzeyleri

SEDA DONAT BACIOĞLU — *Trakya Üniversitesi*

LEVENT VURAL — *Trakya Üniversitesi*

Problem Durumu

Ülkemizde 04 Kasım 1981 tarihinde kabul edilen ve halen yürürlükte olan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununa göre üniversite'nin tanımı "Bilimsel özerkliğe ve kamu tüzel kişiliğine sahip yüksek düzeyde eğitim - öğretim, bilimsel araştırma, yayın ve danışmanlık yapan; fakülte, enstitü, yüksekokul ve benzeri kuruluş ve birimlerden oluşan bir yükseköğretim kurumu" şeklinde yapılmıştır. Bu tanımdan yola çıkarak, nitelikli insan gücü yetiştirme sorumluluğunu üzerine alan üniversitelerin, öğrencilerine sunduğu akademik hizmetler ile kaliteli eğitim-öğretim faaliyetleri sunmasının yanı sıra, öğrencilerin sosyal uyumuna ve gelişimine rehberlik etmek amaçlanmaktadır. Başka bir deyişle akademik hizmetler, sınıftaki akademik öğretimle sınırlı olmayan bunun dışında sınıf dışında öğrenci-öğretim elemanı ilişkilerini, eğitim programını ve öğretim elemanının akademik danışmanlığını ve rehberliğini de içeren bir süreçtir. Bu sürecin değerlendirilmesinde, kalitesini artırmayı hedef edinmiş üniversitelerin öğrenci görüşlerine başvurması oldukça önemli bir çıkış noktasıdır.

Yükseköğretim kurumlarında hizmet kalitesinin arttırılması ve geliştirilmesi ile ilgili öğrenci görüşlerine başvurulan nitel ve nicel çalışmalarda, en önemli faktörlerden birinin "öğretim elemanı" olduğu dikkati çekmektedir (Eroğlu, 2002; Tütüncü ve Doğan, 2003; Erdoğan ve Uşak, 2005; Fiduas, 2006). Öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki sınıf içi ve sınıf dışı ilişkiler öğrenci üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Kuh ve Hu, 2001). Öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki sınıf dışındaki ilişkiler, öğrencilerin kişisel, sosyal ve entelektüel gelişimi (Endo ve Harpel, 1982), derslerdeki akademik başarıları (Thompson, 2001; Nunes, Rosario, Vallejo ve Ganzales-Pienda, 2013), öğrencilerin kendilerine ilişkin algıları, özgüvenleri ve kendilerini değerli bulmaları (Kuh, 1995) gibi konularda önemli bir rol oynamaktadır. Öte yandan, mesleki gelişimin ağırlıklı olduğu üniversitelerde akademik, kişisel ve sosyal yönleriyle çok yönlü insan yetiştirmeye yönelik programlardan ve seçmeli derslerden yararlanılmaktadır. Temel programların ve seçmeli derslerin çeşitliliği, içeriği, işlenişi, öğrencinin dersten doyumu, dersin bireysel farklılıkları gözetmesi, öğrencinin ilgi ve yeteneklerine, gereksinimlerine hitap etmesi öğrenmeyi etkilemektedir.

Türkiye'deki mevcut üniversitelerin sayısının öğrenci sayısı ile doğru orantılı olarak giderek artması beklendik bir durumdur. Bologna süreci kapsamında üniversiteler verdikleri akademik hizmetler ve diğer hizmetleriyle uluslar arası düzeyde diğer üniversitelerle rekabet içerisindedir. Bu nedenle, verdiği hizmetlerden yararlananların görüşlerine dayalı olarak etkililik ve verimliliği ispat etmeye yönelen üniversiteler için bu tür değerlendirmeler önemli bir veri kaynağıdır. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının bazı akademik hizmetlere ilişkin görüşlerini ve bu görüşlerle ilgili olabilecek değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm) ile öğrencilerin üniversiteye ve eğitim fakültesine yönelik memnuniyet düzeylerini incelemektir. Bu kapsamda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-Öğrencilerin akademik hizmetlere ilişkin görüşleri ne düzeydedir?

2-Öğrencilerin akademik hizmetlere ilişkin görüşleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve okudukları bölüme göre farklılık göstermekte midir?

3-Öğrencilerin genel üniversite memnuniyet düzeyleri nedir?

4-Öğrencilerin genel fakülte memnuniyet düzeyleri nedir?

Çalışmanın bulgularının, özellikle kalite yönergesi ve akreditasyon çalışmaları kapsamında çalışmalar yapan üniversiteler başta olmak üzere, akademik hizmetlerin değerlendirilmesi ve öğrenci memnuniyeti hakkında alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın modeli, bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik hizmetlere ilişkin görüşleri ve bu görüşlerini yordayan değişkenler ile öğrencilerin üniversite ve fakülteye ilişkin genel memnuniyet düzeyleri ilişkisel tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. Çalışmanın evrenini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde birinci sınıflar hariç kayıtlı öğrenim gören 3000 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, tesadüfî yöntemle seçilen 300 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; Gökyer (2012) tarafından geliştirilen "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bazı Akademik Hizmetlere İlişkin Beklentileri" anketi kullanılmıştır. Anket 24 likert tipi maddeden oluşmaktadır. Ankette yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi için; "Hiçbir Zaman" (1), "Nadiren" (2), "Bazen" (3), "Çoğunlukla" (4), "Her Zaman" (5) dereceleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde, anketin yapı geçerliliğini sağlamak için faktör analizi kullanılmıştır, yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 4 faktörlü bir yapıya indirgendiği görülmüştür. Elde edilen yapının ölçek toplam varyansın % 57 sini açıklamaktadır. Yapı geçerliliği sırasında, atılan maddelerin orijinal ölçekten atılan maddelerle benzer olduğu görülmüştür. Ölçek maddeleri ile ortalamalar hesaplanarak betimsel veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüm ve akademik ortalamanın alt faktörlere

göre anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda, cinsiyete göre anlamlı farklılık olup olmadığı t testi ile, sınıf düzeyi, bölüm ve akademik ortalama ile tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre, akademik hizmetler alt boyutunda faktörler şöyle sıralanmıştır: Öğrencilerle iletişim alt faktörü, öğretim hizmeti alt faktörü, programın etkililiği alt faktörü ve ders süreci alt faktörü olmak üzere toplam 4 alt boyut ortaya çıkmıştır. Tüm alt faktörlerde, fakülte ve üniversite memnuniyet düzeyi ile pozitif yönlü ilişki görülmektedir. İlişkinin düzeyi açısından iletişim ve öğretim hizmetleri faktörleri ile orta düzey, programın etkililiği ve ders süreci faktörü ile de alt düzey bir pozitif ilişki ortaya çıkmıştır. Değişkenlere göre bakıldığında, hiçbir alt faktörde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğrenim düzeyleri ile faktörler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelendiğinde ise; öğretim hizmeti faktörü ile 2.ve 4.sınıflar arasında 2.sınıflar lehine anlamlı bir farklılık görülürken 3. ve 4.sınıflar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. İletişim faktörü açısından da benzer bir durum söz konusudur. Programın etkililiği ve ders süreci faktörü açısından da 2 ve 4.sınıflar arasında 2.sınıflar lehine anlamlı bir farklılık vardır. Tüm alt faktörlerde not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının akademik hizmetlere ilişkin görüşlerinin olumlu, fakülte ve üniversiteye ilişkin memnuniyet düzeylerinin ise yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayları, Akademik Hizmetler, Memnuniyet

Kaynakça

Endo, J., & Harpel, R. (1982). The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes. *Research in Higher Education*, 16(2), 115-138.

Erdoğan, M. & Uşak, M. (2004), "Factors affecting prospective science teacher satisfaction level on their department. (Abstract) Paper presented at the conference, July 2004, Istanbul, University of Bahcesehir.

Eroğlu, E. (2002), "Uzaktan Öğretimde Bütünsel Kalite", *Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu,* 23-25 Mayıs. ss. 23-25.

Fiduas, A. (2006). "Measuring service quality in higher education HEDPERF Versus SERPERF", *Marketing Intelligence & Planing*, 24(1), 31-47.

Gökyer, N. (2012). Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin bazı akademik hizmetlere ilişkin beklentileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 22(2), 139-154.

Karasar,N.(1984). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.

Kuh, G. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education,* 66 (2), 123-155.

Nunes, J. C., Rosario, P., Vallejo, G., & Gonzales-Pienda, J. A. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a schoolbased mentoring program in middle-school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 11-21.

Thompson, M. (2001). Informal student-faculty interaction: Its relationship to educational gains in science and mathematics among community college students. C*ommunity College Review,* 29(1), 35-57.

Tütüncü, Ö & Doğan, Ö.İ. (2003). "Müşteri tatmini kapsamında öğrenci memnuniyetinin ölçülmesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü uygulaması" *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (4), 130: 151.

(10901) Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri için Yansıtıcı Diyalog Etkinlikleri: Konuşmaya Ayrılan Zamanın Etkisi Nasıldır?

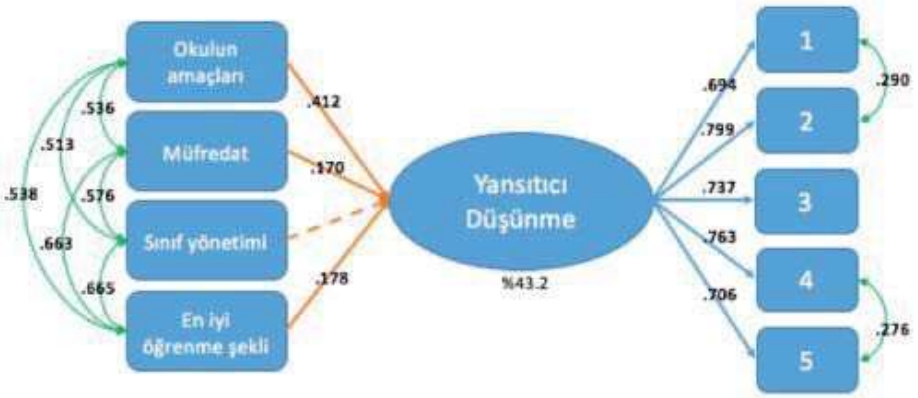
RAMAZAN ŞAMİL TATIK — *Marmara Üniversitesi*
NİHAL YURTSEVEN — *Yıldız Teknik Üniversitesi*
SELÇUK DOĞAN — *Florida Universitesi*

Problem Durumu

Eğitimde kaliteyi yakalama ve öğretimde etkililiği artırmanın en önemli hedeflerinden biri öğrenci başarısıdır. Bu hedefe ulaşmada, öğretmenlerin profesyonel mesleki gelişimi kritik bir öneme sahiptir. Profesyonel Mesleki gelişim etkinlikleri aracılığıyla, öğretmenler bilgilerini arttırır ve becerilerini geliştirerek, ders içi uygulamalarını zenginleştirme fırsatı elde ederler (Desimone, 2009). Alan yazında ve uygulamada, bilimsel olarak etkililiği gösterilmiş, birçok profesyonel mesleki gelişim yaklaşımı bulunmaktadır. Etkili yaklaşımların ortak özelliği olarak, onların işbirliğine dayalı olması ve okulda öğretmenin yaşantısıyla iç içe olması gerektiği vurgulanmaktadır (Garet, Porter, Desimone, Birman, & Yoon, 2001). Yansıtıcı diyalog (YD) da hem öğretmenlerin işbirliğine dayalı olması hem de öğretmenlerin günlük okul işleriyle birebir iç içe olması özelliğiyle, bu modeller arasında gösterilmektedir (Kruse, Louis, & Bryk, 1995). YD, okul gelişim modelleri ve profesyonel öğrenme toplulukları alanlarında üzerine vurgu yapılan bir profesyonel mesleki gelişim yaklaşımıdır (Creemers & Kyrikides, 2008; Hord, 1997). Bu alanlarda, genelde büyük bir sistemin daha az vurgu yapılan küçük bir parçası olarak ele alınmaktadır. Ayrıca, profesyonel mesleki gelişime ilişkin yapılan bilimsel araştırmalarda, YD'nin kendine özgü yapısı ve ayrı özellikleri çoğunlukla ihmal edilmektedir. YD'nin okullarda ortaya çıkmasını etkileyen nedenleri araştıran çalışmaların da sayıca kısıtlı olduğu görülmektedir. Alan yazında ortaya konan bu boşluklara katkı sağlamak için, YD'nin incelenmesi ve onun ortaya çıkmasıyla ilgili faktörleri göz önünde bulundurmak önem arz etmektedir.

Geçmiş araştırmalara bakıldığında, YD'nin farklı şekillerde araştırıldığı dikkati çekmektedir. Bu araştırmaların, genel olarak, öğretmen adaylarının YD kullanma durumu üzerine (Çimer & Çimer, 2012) ve öğretmen adayları ile deneyimli öğretmenlerin YD deneyimlerini incelemek üzerine olduğu görülmektedir. Ayrıca, yükseköğretimle ilgili araştırmalarda, öğretim görevlileri arasında YD içinde bulunma durumunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Örn. Fakazlı, 2015). Öğretmenlerin profesyonel mesleki gelişimi bağlamında bakıldığında, öğretmenlerin sınıf içindeki yansıtıcı öğretim yöntemlerine ilişkin araştırmalara (Tok & Dolapçıoğlu, 2013) ve sürekli eğitim programlarının içine gömülü bir öğe olarak incelenen çalışmalara (Hargreaves, Berry, Lai, Leung, Scott, & Stobart, 2013) denk gelinmektedir. Bu çerçevede yapılan araştırmaların büyük çoğunluğunun ise profesyonel öğrenme toplulukları (PLC) üzerine olduğu görülmektedir (Bryk, Camburn, & Louis, 1999; Masuda, 2010; Wardrip, Gomez, & Gomez, 2015). Birçok seviyede, farklı alanlarda ve her düzeyden katılımcının olduğu YD araştırmalarına alan yazında sık rastlanmasına rağmen, özellikle YD hakkındaki araştırmaların hala az sayıda olduğu ve Türkiye'deki öğretmenlerin, okullarda YD etkinlikleri içinde olma durumunun, daha önce araştırılmadığı saptanmıştır. YD, yapısı gereği öğretmene günlük okul işleriyle iç içe profesyonel mesleki gelişim imkanı sunmaktadır. Öğretmenler, planlı ya da plansız şekilde, öğrencileri ve ders anlatımlarıyla ilgili meslektaşlarıyla diyaloğa girerek, profesyonel mesleki gelişimlerini devam ettirmektedir. Her ne kadar kuramsal ve pratikte önemli gözükse de, öğretmenlerin, YD etkinlikleri içinde olma durumlarını etkileyen faktörleri inceleyen araştırmaların olmaması, alanda bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu nedenle bu araştırma, ilk olarak öğretmenlerin YD etkinlikleri durumu içinde olma durumlarını belirleyecek, daha sonra bu durumu etkileyen en önemli faktörlerden biri konuşmaya ayrılan zamanla olan ilişkisini inceleynecektir.

Araştırma Yöntemi



Şekil 1. Yansıtıcı düşünme ve konuşmaya ayrılan zaman arasındaki ilişkiler için MIMIC modeli

YD olma durumu ve konuşmaya ayrılan zamanın YD ile olan ilişkisini belirlemek için, araştırma desenlerinden tarama yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul'da 43 farklı okuldan toplam 670 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemin seçiminde amaçlı örnekleme tekniklerinde maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Bu bağlamda, maksimum çeşitlilik sağlayabilmek için, farklı deneyim gruplarından, eğitim seviyelerinden, yaş gruplarından ve cinsiyetten kişilerin mümkün olabildiği ölçüde araştırmaya katılması sağlanmıştır.

Araştırmanın veri toplama aracı Louis et al. (1995) ve Bryk et al. (1999) tarafından geliştirilen ve kullanan YD alt ölçeğidir. YD alt ölçeği dörtlü Likert tipinde beş maddeden oluşmaktadır. Bu alt ölçekte, öğretmenler gün içinde diğer öğretmenlerle, okul, öğrenme, öğrenci ve öğretim üzerine yaptıkları konuşma ve diyaloglar hakkında maddeler bulunmaktadır. Konuşmaya ayrılan zaman değişkeni için aynı araştırmacıların kullandığı dörtlü Likert tipinden beş madde kullanılmıştır. Bu maddeler okulun amaçları, müfredat, sınıf yönetimi ve en iyi öğrenme şekliyle alakalı öğretmenler arası ne kadar konuşma geçtiğini ölçmektedir. Bu alt ölçek ve ayrılan konuşma zamanı maddeleri için, öncelikle geri çeviri ve ikili uygulama yöntemiyle dilsel eşdeğerlik sağlamıştır.

Daha sonra, bahsedilen MIMIC modeli Mplus 7 yazılımında koşulmuştur. Bu çalışma çoklu ilişkilerin incelenmesini içerdiğinden, bir analiz yöntemi olarakn yapısal eşitlik modellemesinin (SEM), çoklu madde çoklu neden (Multiple-indicators multiple-cause, MIMIC) modeli seçilmiştir. MIMIC modeli, gözlemlenen maddeler, farklı nedenler/değişkenler tarafından etkilenen gizil değişkenin göstergesi olduğunda kullanılır (Kline, 2015). Geçmiş araştırmalar ve mesleki gelişim kuramlarından yararlanarak aşağıdaki Şekil 1'deki MIMIC modeli oluşturulmuştur ve Mplus 7 aracılığıyla modelin parametreleri hesaplanmıştır..

Şekil 1. Yansıtıcı düşünme ve konuşmaya ayrılan zaman arasındaki ilişkiler için MIMIC modeli

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçme ve regresyon modelleri incelendiğinde, puanları geçerlik ve güvenilirlikle ilgili yeterli kanıdın sağlandığı olduğu sonucuna varılmıştır. Global fit indeksleri yeterli gözükmektedir ($\chi 2(19) = 75.533$, $p < .00$; TLI = .934; CFI = .958; SRMR = .039; RMSEA = .067). YD'nin tek boyutlu bir yapısının olduğu, ölçme modelindeki gibi, maddelerin tek faktöre yayıldığı gösterilmiştir. Güvenirlik için hesaplanan toplam güvenirlik katsayısı r=.90 olarak hesaplanmıştır..

MIMIC modeli incelendiğinde, Şşekil 1'dede görüldüğü gibi, standart etkilerin üçünün istatistiksel olarak anlamlı, birinin istatistiksel olarak anlamsız olduğu ortaya çıkarılmıştır. YD oluşumunu etkileyen en büyük standart etkinin, okulun amaçları olduğu belirlenmiştir. Müfredat ve en iyi öğrenme şekliyle ilgili öğretmenlerin konuşmaları, YD ortaya çıkmayı, bir önceki değişkene göre daha az etkilediği söylenebilir. Sonuç olarak, okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayan bir mekanizma olan YD'yi oluşturmak için öğretmenlerin kendi aralarında konuşmaya zaman ayırmaları gerektiği ortaya çıkarılmıştır. Bu zamanlarda, okulun öğretimsel amaçlarıyla ilgili konuşmanın en etkili olacağı gösterilmiştir. Bu nedenle, okul liderlerinin ve zümre başkanlarının, bu konuşmalar için öğretmenlere özel zaman ayarlamaları önem arz etmektedir. Öğretmenlerin, bu konuşmalara zaman ayırdıkça, yansıtıcı etkinliklerinin daha çok olduğu ve bu etkinliklerin de yakın amaç olarak mesleki gelişimi desteklediği ve uzak amaç olarak öğrenci başarısına katkı sağladığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, öğrenme toplulukları, öğretmen, yansıtıcı diyalog.

Kaynakça

Bryk, A., Camburn, E., & Louis, K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administration Quarterly*, *35*, 751-781.

Çimer, S. O., & Çimer, A. (2012). Issues around incorporating reflection in teacher education in Turkey. *Turkish Science Education, 9*(1), 17-30.

Creemers, B. P. M., & Kyrikides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools.* London: Routledge.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). New York: Pearson.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher, 38*, 181-199.

Fakazlı, O. (2015). *Reflection on reflection: EFL university instructors' perseptions on reflective practice.* Master's Thesis, Anadolu University, Eskisehir, Turkey.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L. M., Birman, B., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Analysis of a national sample of teachers. *American Educational Research Journal, 38*(3), 915–945.

Hargreaves, E., Berry, R., Lai, Y. C., Leung, P., Scott, D. & Stobart, G. (2013). Teachers' experiences of autonomy in continuing professional development: Teacher learning communities in London and Hong Kong. *Teacher Development, 17*(1), 19-34.

Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Lab.

(11010) An out door learning program for pre-service science teachers

SİBEL TELLİ

Çanakakle Onsekiz Mart Üniversitesi (COMU)

Problem Durumu

In today's society, knowledge is more specialised and is expanding, and information and communication technology influence the way of working (Binckly et al. 2012). As a consequence, the world becomes more inter-connected and globally competitive, new economic opportunities often come hand in hand with complex societal challenges. The process of aligning research and innovation to the values, needs and expectations of society needs to better understand and communicate to build transformative connection between science, education,innovation and society. Recently, the industrial and corporate world joined with educational institutes in developing outside school and classrooms learning. In response to these developments, new responsibilities in the field of science education; pre-service science teacher education and teachers' professional development (TPD) programs need to be undertaken with the appropriate disciplinary, pedagogical and professional competences. Unfortunately, educational research notes that classes in teacher education programmes still predominantly focus on formal, in-class settings with limited outdoor education and teachers are not prepared (or perceive they are not prepared) for taking students outside the classrooms (Cox-Petersen & Pfaffinger 1998; Kisiel 2005; Olson, Cox-Petersen & McComas 2001). Moreover, the informal learning that takes place is still poorly understood (Fisher-Maltese, 2014). Researchers recommend that the out-door learning process be modelled for student-teachers and in this case, emphasising that this is most important for pre-service teachers who may not have the experience or confidence to manage student behaviours and use multiple types of teaching teachniques.Similarly, in Turkey, teacher education program and the national biology curriculum (MoNE-Ministry of National Education 2013) are highly focus on formal, in-class settings with limited outdoor education. Therefore, it is the discretion of the teacher or the science department to use this strategy to help students learn life science concepts (Ateşkan & Lane,2016). In the current study, an attempt to intertwine several activities from real life has been developed to bridge the gap between pre-service science teacher education program and out-of-class learning activities. These activities include the indoor plant nursery and rehabilitation, taxonomy and labelling of these plants. The programme in the current study aims to give the confidence to the preservice science teachers while increasing knowledge about biology (especially taxonomy), developing their skills on informal learning environments and motivate them to design, plan and implement out door learning activities and evaluate these activities to teach biology and science in their professional career.

Araştırma Yöntemi

The participants were 68 student teachers of whom 54 were female at second grade of science teacher education program. Students are randonly assigned to groups formed by four students and seventeen groups were organized and programmed for the purpose of the study. Four groups were active at the same time for a month at the predetermined four plant stations (15-20 different plants at each station). Each group worked for two hours weekly after their General Biology Laboratory I - II Course. The protocol addressed for schedule and preparation for the groups, connection to their General Biology Curriculum, everyday life, physical experience, and guide - collaboration and communication among the seventeen group throug the two academic terms. At the end of four weeks, four groups rotated after briefing about their work and observation. Final report as portfolios were prepared for each station and discussed at the final meeting. The data collection encompassed observations of the student work, semi-structured interviews with pre service teachers and their feedbacks to each other's group work and their group work. Pre service teacher were asked for example, "*How many indoor plants do you know with taxonomical information or distinguish?", "Do you care your own plant(s) or work on the field?", "Did you join any outdoor learning activities during your schooling period?"* The questions were not asked in a pre-determined order and were posed naturally as the conversation developed.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pre service teacher self-reported learning outcomes are documented in three dimensions: cognitive, affective and behavioural (Weiler and Ham 2010). Analysis of students' self-reported outcomes showed that the pre service teacher students learn more about plants and increase their plant taxonomy knowledge. They reported that they noticed and believed the importance of learning at the out class setting since they experienced and learn a lot from the program.During the last decade, teachers have become more involved in out-of-school learning in general and teachers will be able to bridge the schools and public via informal environmental education activities. Current study's outcomes would lead an example for a preparation program for pre service science teachers to improve their outdoor learning experience.

Anahtar Kelimeler: pre service teacher education, informal learning environment, science teacher, biology teaching, plant taxonomy

Kaynakça

Ateşkan, A & Lane, F. J (2016) Promoting field trip confidence: teachers providing insights for pre-service education, *European Journal of Teacher Education*, 39:2, 190-201, DOI: 10.1080/02619768.2015.1113252

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer Netherlands.

Cox-Petersen, A. M., & Pfaffinger, J. A. (1998). Teacher preparation and teacher-student interactions at a discovery center of natural history. *Journal of Elementary Science Education*, *10(2),* 20-35.

Fisher-Maltese, C. (2014). The School Garden. *Thinking Critically about Environments for Young Children: Bridging Theory and Practice*, 89.

Kisiel, J. (2005). Understanding elementary teacher motivations for science fieldtrips. *Science Education*, *89*(6), 936-955.

MoNE-Ministry of National Education. (2013). *Secondary School Biology (9. 10. 11 and 12th Grades)Curriculum*, Ankara: MoNE.

MoNE-Ministry of National Education. (2013). *Science (3-8 Grades) Curriculum*, Ankara: MoNE.

Olson, J. K., Cox-Petersen, A. M., & McComas, W. F. (2001). The inclusion of informal environments in science teacher preparation. *Journal of Science Teacher Education*, *12*(3), 155-173..

Weiler, B., & Ham, S. H. (2010). Development of a research instrument for evaluating the visitor outcomes of face-to-face interpretation. Visitor Studies, 13(2), 187–205.

(11044) Zekâ Türlerine Göre Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi

BİLAL MACUN BÜŞRA KOÇAK MACUN SERDAR SAFALI NURULLAH ŞAHİN

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile çoklu zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Öğretmenlik tarihin çok eski zamanlarından beri bir uğraşı alanı olarak kabul edilse de meslek olarak kabul edilmesinin geçmişi daha kısadır. Günümüzde birçok meslek dalını yerine getirecek bireylerin sahip olması ön görülen bir takım özellikler vardır. Öğretmenlik mesleği de gerek genel kültür gerek mesleki alan bilgisi açısından öğretmen adaylarının taşıması gereken bir takım özellikleri içermektedir. Öğretmen adaylarının niteliklerinin belirlenmesi veya geliştirilmesine yönelik çalışmalar çeşitlilik göstermektedir. Bu çalışmaların konu alanlarından biri de öz yeterliktir. Öz yeterlik kavramının kullanımına ilk defa Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda rastlanmaktadır. Bandura'ya göre öz yeterlik, "*bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı*"dır (Bandura, 1995, s.3). Diğer bir ifadeyle öze yeterlik, bireylerin becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının sonucudur (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Birey sahip olduğu kapasite ile yaptığı işlerde bir takım başarılar elde eder. Bu başarılar bireyi güdüler ve öz düzenleme mekanizmalarını etkiler. Bu yönüyle öz yeterlik benlik sisteminin dinamik yönünü oluşturur (Vardarlı, 2005). Bireyde öz yeterlik eksik ise birey ne yapacağını bilmesine rağmen etkisiz davranışlar gösterir. Ayrıca hayattaki güçlüklere karşı tepki göstermede isteksiz olur (Akbulut, 2006). Öz yeterlik kavramı ile ilişkilendirilebilen önemli çalışma alanlarından biri de öğretmen öz yeterliğidir. Öz yeterlik öğretmenler için öğrenci performanslarını etkileme kapasitesi, kurum içerisindeki görevlerini başarılı şekilde yerine getirebilme için gerekli davranışları gösterebilme inancı olarak değerlendirilebilir. Öz yeterlik inancı bir öğretmenin eğitim etkinliklerindeki davranışını anlama ve geliştirmede katkı sağlar (Berkant ve Ekici, 2007). Bireylerin öz yeterlik inançları durumlara ve alanlara göre farklılık göstermektedir. Bireylerin taşıdığı zekâ türlerinin öz yeterlik inancı üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Örneğin, görsel zekâsı sözel zekâsına göre baskın bir bireyin görsel alanda kendi hakkındaki öz yeterlik inancı yüksek olabilirken, sözel alandaki öz yeterlik inancı düşük olabilir. Çoklu zekâ kuramı Gardner tarafından geliştirilmiştir. Bu kurama göre, bireyler sözel / dil bilimsel zekâ, mantıksal / matematiksel zekâ, müziksel / ritmik zekâ, görsel / uzamsal zekâ, bedensel / duyuşsal zekâ, bireyler arası / sosyal zekâ, bireysel zekâ / öze dönük zekâ ve doğacı zekâ olmak üzere sekiz farklı zekâ türüne sahiptir. Bireyde bu zekâ türlerinden bir ya da bir kaçı aynı anda baskın olabilir. Ayrıca farklı zekâ türüne sahip bireyler farklı öğrenme özelliklerine sahiptir (Talu, 1999). Gelecek nesillerin yetişmesinde çok önemli görevler üstlenen öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerini yükseltmek için sahip oldukları zekâ türlerine göre eğitim almaları ve öğretim faaliyetlerinin bu doğrultuda şekillendirilmesi daha nitelikli öğretmenler yetiştirmede önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalarda da çoklu zekâ kuramına dayalı eğitim öğretim uygulamalarının öğrenci başarısında önemli olduğu vurgulanmaktadır (Berkant ve Ekici, 2007).

Araştırma Yöntemi

Çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Tarama modelleri deneysel olmayan araştırmaların oldukça yaygın olarak kullanılan bir türüdür. Bu araştırmalar sıklıkla ilgilenilen konular doğrultusunda hedeflenen evrenden seçilen bir örneklem ile gerçekleştirilir. Tarama araştırmaları bireylerin tutumları, eylemleri, fikirleri ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda kullanılabilecek bir yöntemdir (Christensen, Burke Johnson ve Turner, 2015). Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturacaktır. Araştırmanın örneklemini ise, tesadüfi yöntemle seçilen öğretmen adaylarından oluşacaktır. Uygulamalar ders saatleri içerisinde ilgili dersin yürütücüsünden izin alınarak gerçekleştirilecektir. Öğretmen adaylarına ölçek formu dağıtılacak, uygulama sonrasında ise bu formlardan eksik ya da hatalı doldurulanlar elenecektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilen ve Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Öz yeterlik İnanç Ölçeği ile McClellan ve Conti (2008) tarafından geliştirilen Çoklu Zekâ Ölçeği'nin (Multiple Intellegence Survey) Babacan ve Dilci (2012) tarafından Türkçeye uyarlanmış formu kullanılacaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik durumunu belirlemek amacıyla Kişisel Bilgiler Formu kullanılacaktır. Öğretmen Öz Yeterlik İnanç ölçeği dörtlü likert tipi ölçek olup, yirmi dokuz maddeden oluşmaktadır. Çoklu Zekâ Ölçeği ise, yirmi yedi madde ve üç bölümden oluşmaktadır. Katılımcılar kendilerine sorulan maddeleri bir ile dokuz arasında puanlama durumundadır. Verilerin analizinde ise, cinsiyet, akademik başarı, bölüme kendi isteği ile gelip gelmeme durumu, öğrenim görülen bölüm, aile de öğretmen olup olmama durumu gibi değişkenlerle öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyi değerlendirilecektir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı ile çoklu zekâ türleri arasındaki ilişki istatistik programı kullanılarak analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan son sınıf öğretmen adaylarının, öğretmen öz yeterlik inançlarının ve çoklu zekâ durumlarının konu edildiği bu araştırmada katılımcıların öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile çoklu zekâ durumları

arasında ilişki olup olmadığı belirlenmiş olacaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü alan ile zekâ türleri arasında

da bir ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılacaktır. Son olarak çalışmada verilen cinsiyet, akademik başarı, bölüme istekli gelme durumu, ailede öğretmen olup olmama durumu değişkenlerinin öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inanç düzeyini sınama durumu tespit edilecektir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen yetiştirme politikaları hakkında görüş ve önerilerde bulunulacaktır. Çalışmanın alan yazına katkıda bulunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zeka, Öz Yeterlik, Öğretmen Adayı

Kaynakça

Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 24-33.

Babacan, T. ve Dilci, T. (2012). Çoklu zeka ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları. *E-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, *7*(3), 969-982.

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.

Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *16*(1), 113-132.

Christensen, B. L., Johnson Burke, R. ve Turner, A. L. (2015). *Research Methods Design and Analysis (Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*). (Çeviri Ed. Ahmet AYPAY). 2. Baskı (12. Baskıdan Çeviri), Ankara: Anı Yayıncılık.

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., and Ellet C. D. (2008). Measuring teachers selfefficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, *24*(3), 751–766.

Şahin Taşkın, Ç., ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 27,* 63-75.

Talu, N. (1999). Çoklu zeka kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*, 164-172.

Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları (secondary school teachers' self-efficacy beliefs). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*, 1-16.

Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin genel öz yeterlik düzeylerinin yordanması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

(11061) Amatör Müzik Eğitimi' Nin Fen Ve Teknoloji Okuryazarlığı Üzerine Etkilerine İlişkin Bir Araştırma

GÜLBİN KIYICI — *Celal Bayar Üniversitesi*
ZAFER IŞILDAR — *Celal Bayar Üniversitesi*

Problem Durumu

Bireylerin davranışlarına yön veren psikolojik öğelerden biri tutumdur. Tutum çoğunlukla bir durumu sevip sevmemek ya da onaylayıp onaylamamak olarak algılansa da tutumu tam olarak anlatmakta eksik kalmaktadır (Çavuş ve Diğ, 2007). Tutum, bir kimsenin herhangi bir olayı ya da insan grubuna kar ı olumlu ya da olumsuz davranış gösterme eğilimidir (Turgut, 1992).

Alanyazındaki tutum tanımları incelendiğinde bireylerin davranışlarının ne yönde olabileceğine ilişkin bilgi verdiği düşünülebilir. Ancak, alanyazında, tutumlarla davranışlar arasındaki ilişkinin beklentinin aksine güçlü olmadığını gösteren çalışmalarda görülmektedir (Özmenteş ve Özmenteş, 2009).

Günümüzde Psikoloji alanında yapılan çalışmaların önemli bir kısmı yaşam doyumu kavramını içermektedir. Belli bir alanla ilgili olmayan Yaşam doyumu, hayatın tümünün olumlu olarak değerlendirilmesidir (Kapıkıran ve Yağcı, 2012). Dahası yaşam doyumu yüksek bireylerin, arkadaşları ve ailesi ile uyumlu ve akademik başarılarının da yüksek olduğu rapor edilmiştir (Gilman ve Huebner, 2006). Kapıkıran ve Yağcı (2012) araştırmalarında müzik topluluğuna katılım ile yaşam doyumu arasında düşük ancak pozitif yönde bir ilişki saptanmışlardır. Bu bağlamda yaşam doyumlarını artırmak için bütün bireyler, iş ve meslekleri ne olursa olsun akademik veya bilimsel çalışmalar yaparken Müzik Eğitimi kurumlarında amatör müzik eğitimi ile ilgilenmelidir.

Müzik eğitimi alan uzmanları Müzik Eğitiminin bireylerin kendini ifade etme yeteneklerini ve estetik bakış açısı geliştirmesine katkı sağladığını ve ayrıca müzik eğitimi ile birlikte disiplinli çalışma alışkanlıklarının kazandırılmasının sağlanabileceği de ifade etmektedir.

Alan yazında bilişsel düşünme ile müzik arasında güçlü bir ilişki olduğu ve düzenli olarak müzik aleti çalmanın beynin görme, duyma, hareket etme ve koordinasyonla ilgili bölümlerinin büyümesini sağlayabileceği belirtilmektedir. Başka bir deyişle Müzik Eğitimi bireylerin bilişsel gelişimlerine de katkı sağlayabilir. Bilişsel gelişim Bireyin çevresindeki dünyayı öğrenmesini ve anlamasını sağlayan, aktif zihinsel faaliyetlerdeki gelişimedir.

Sonuç olarak, müzik eğitiminin bireylerin matematik, fizik, dil gibi birçok alanda daha başarılı olmasına neden olmaktadır (Toksoy, 2016).

Bu aşamada Bilim ve Teknoloji'nin büyük bir hızla geliştiği günümüzde Fen Teknoloji Okuryazarlığı kavramı da büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle 2013 Fen Bilimleri Dersi programında, Öğretim Programının vizyonu; "Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" şeklinde belirtilmektedir.

Fen bilimlerine ilişkin temel bilgilere ve doğal çevrenin keşfedilmesine yönelik bilimsel süreç becerilerine sahip olan bireyler Fen okuryazarı olarak nitelendirilir. Fen okuryazarı bireyler, toplumsal duyarlılığa sahip, toplumun problemlerinin çözümü konusunda sorumluluk hisseden, bireylerdir. Bu bağlamda bireylerin Fen okuryazarlığı konusundaki Özyeterlilik Algısı da önem taşımaktadır. Öz-yeterlik, bir işi yapabilmek için yeteneklerinin farkında olmak ve buna inanmak olarak tanımlanabilir. Fen okuryazarlığı konusundaki Özyeterlilik Algısı ise Alanyazındaki Fen Okuryazarlığı tanımlarıyla bireylere yüklenmiş olan görev ve özellikleri gerçekleştirebilmek için yeteneklerinin farkında olmak ve buna inanmak olarak tanımlanabilir.

Araştırmacılar tarafından Bireylerin bilişsel gelişimine katkı sağladığı düşünülen Amatör Müzik Eğitimi ve yine bilişsel gelişimin ışığında ortaya çıkan Fen Okuryazarlığı özyeterlilik algılarının ve aralarındaki ilişkinin değerlendirme gerekliliği görülmüştür.

Araştırma Yöntemi

Tutumlar birçok alanda olduğu gibi müzik eğitiminde bağımlı yada bağımsız değişken olarak, farklı değişkenlerle birlikte ele alınıp özellikle de müziksel gelişim, başarı gibi değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Öğretmen adaylarının Amatör Müzik Eğitimine karşı geliştirdikleri Tutumlar ve Fen Okuryazarlığı Özyeterlilik algıları arasındaki ilişkinin olup olmadığı ve eğer varsa iki parametrenin birbirini nasıl etkilediğinin tespit edilmesi olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın örneklemini 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde Celal Bayar üniversitesi Eğitim Fakültesinde Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümlerinde öğrenim görmekte olan 2, 3 ve 4. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma tarama modellerinden iki ya da daha çok sayıda değişken arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi sağlayan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışmada veri toplama aracı olarak: Kişisel Bilgiler Formu, AMATÖRMÜZİK EĞİTİMİNE YÖNELİK TUTUM Ölçeği ve FEN ve TEKNOLOJİ OKURYAZARLIĞINA YÖNELİK ÖZ YETERLİK ALGISI Ölçeği kullanılmıştır.

Amatör müzik Eğitimine Yönelik Tutum ölçeği, Bireysel işlevler, Toplumsal İşlevler, Kültürel İşlevler, Ekonomik işlevler ve Eğitimsel İşlevler olmak üzereher birinde 5'er soru bulunan 5 faktörden oluşan; seçenekleri Kesinlikle Katılmıyorum, Katılmıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılıyorum ve Kesinlikle Katılıyorum olmak üzere 5'li likert tipi bir ölçektir.

Fen Ve Teknoloji Okuryazarlığına Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ise 33 sorudan oluşan; seçenekleri Hiç Yeterli Değilim, Biraz Yeterliyim, Orta Düzeyde Yeterliyim, Oldukça, Yeterliyim ve Tamamen Yeterliyim olmak üzere 5'li likert tipi bir ölçektir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özmenteş ve Özmenteş'in araştırmasında Öğrencilerin cinsiyetlerine göre çalgı çalışmaya ilişkin tutum düzeylerinin önemli farklılık göstermediği ve yaş seviyesi arttıkça çalgı çalmaya ilişkin tutumların önemli ölçüde azaldığı görülmüştür (Özmenteş ve Özmenteş, 2009).

Bazı çalışmalarda, yaşam doyumu ile yalnızlık arasında olumsuz yönde orta düzeyde ilişki belirlenirken Kapıkıran ve Yağcı ortalama düzeyde doğrudan ilişki olduğunu tespit etmiştir. (Kapıkıran ve Yağcı, 2012).

Mitchell(2007) ve arkadaşlarının Kronik ağrılar üzerine Müzik dinlemenin etkilerini araştırdıkları çalışmada müzik dinlemenin sıklığı ile toplam yaşamın niteliği arasında olumlu yönde ilişki saptamış ve daha sık müzik dinleyen bireylerin daha az depresif tepkiler gösterdikleri belirtilmiştir (Mitchell ve Diğ.2007).

Alanyazındaki araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda müzik dinleme ve amatör olarak müzik eğitimi almanın bireylerin hem kişisel hem de zihinsel gelişimine olan katkılarının araştırılması gerekliliği görülmektedir. Bu bilgiler ve araştırmacıların mesleki deneyimleri ışığında Öğretmen adaylarının Amatör Müzik Eğitimine Yönelik Tutumlarıyla Fen Ve Teknoloji Okuryazarlığına Yönelik Öz Yeterlik Algıları arasında olumlu yönde bir ilişki olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen, Teknoloji, Okuryazarlık, Müzik Eğitimi,

Kaynakça

Çavuş, H., Temur, A., Kara, K., (2007), Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler Ve Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayar Ders Ne Yönelik Tutumları, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad) Cilt 8, Sayı 1, 115-122

Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. Journal of Youth and Adolescence, 35, 293–301.

Kapıkıran, Ş., Yağcı, U., (2012) Ergenlerin Yalnızlık ve Yaşam Doyumu: Çalgı Çalma ve Müzik Topluluğuna Katılmanın Aracı ve Farklılaştırıcı Rolü, İlköğretim Online, 11(3), 738-747,

MEB. (2013). İlköğretim Kurumları (İLkokullar Ve Ortaokullar) Fen BiLimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: Milli Eğİtim Bakanlığı Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Mitchell, L. A., MacDonald, R. A. R., Knussen, C. & Serpell, M. G. (2007), A survey investigation of the effects of music listening on chronic pain, Psychology of Music, 35: 37-Erişim: 10.02.2017 http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735607068887

Özmenteş, S., ve Özmenteş, G., (*2009)* ÇALGI ÇALIŞMAYA İLİŞKİN TUTUM, BİREYSEL ÖZELLİKLER VE PERFORMANS DÜZEYİ İLİŞKİLERİ, *Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:17 No:1, S: 353-360*

Toksoy, A.C., Röportaj, Erişim: 06.01.2016 http://muziklihayatlar.blogspot.com.tr/2011/10/muzik-egitiminin-diger-derslere-katkisi.html

Turgut, M.F., (1992). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları. Ankara: Soydan Matbaacılık.

Zusho, A.; Pintrich, P. R. (2003). Skill And Will: The Role of Motivation And Cognition In The Learning of College Chemistry, International Journal of Science Education, 25(9), 1081-1094.

(11069) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretim Süreçlerinin Örnek Olay Yöntemi İle İncelenmesi

F. ÇAĞLİN AKILLIOĞLU — *Dumlupınar Üniversitesi*
CANAN AVCI — *İnönü Üniversitesi*

Problem Durumu

Erken çocukluk dönemi deneyimleri çocuğun ileriki okul yaşantılarını ve başarı düzeylerini önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle erken çocukluk döneminde verilen matematik eğitiminin çocukların matematiğe karşı olumlu bir tutum geliştirmesi açısından rolü büyüktür (Çelik ve Kandır, 2011; Tarım ve Bulut, 2006). Bu dönemde çocuklar demografik farklılıklar gösterseler bile benzer matematik düşünceleri, stratejileri ve becerileri geliştirmektedirler (Ginsburg, Hyson ve Woods, 2014; Greenes, Ginsburg ve Balfanz, 2004). Bu nedenle erken çocukluk döneminde sağlanan matematik eğitiminin kalitesi demografik farklılıklardan kaynaklanan başarı düzeyi farklarını azaltma konusunda bir çözüm olma potansiyeli taşımaktadır (Cummings, Hofer, Farran, Lipsey Bilbrey, & Vorhaus, 2009).

Erken çocukluk döneminde matematik eğitiminin kalitesini arttırmada öğretmen yetiştirme programlarının matematik öğretimi konusunda yetkin ve özgüvenli öğretmenler yetiştirme zorunluluğu yadsınamaz bir gerçektir. Ancak araştırmalar öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün matematik kaygısı taşıdıklarını (Bursal & Paznokas, 2006) ve bu kaygı nedeniyle istemeden de olsa olumsuz tutumlarını öğrencilere aktardıklarını göstermektedir (Wood, 1988). Okul öncesi dönemdeki matematik yaşantıları çocukların matematiğe karşı olumlu ya da olumsuz tutum sergilemelerini ve matematik kaygısı geliştirip geliştirmemelerini etkilemektedir (Oktay, 2000).

Alan yazınında giderek dikkat çeken bir başka bulgu da erken çocukluk döneminde kullanılan matematik söyleminin önemidir. Erken çocukluk döneminde matematik eğitiminin kalitesini arttırmak için matematik söyleminin öğretmenler tarafından doğru kullanılması ve öğrencilerin ileriki dönemlerde bu konuda başarılı olmaları için matematik söylemini benimsemeleri konusunda teşvik edilmesi gerektiği birçok araştırma tarafından desteklenen bir bulgudur (Chapin, O'Conner &Anderson, 2003; Lampert & Blunk, 1998; Sullivan & Lilburn, 2002; Whitenack & Yackel, 2002). Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları matematik söyleminin öğrencilerin matematik bilgilerinin gelişmesinde önemli rol oynadığı gözlemlenmiştir (Cummings, Hofer, Farran, Lipsey Bilbrey, & Vorhaus, 2009; Klibanoff, Levine,Huttenlocher, Vasilyeva, & Hedges, 2006). Ancak öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün matematiksel söylemi doğru kullanma konusunda zorluk yaşadıkları gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin matematik ile ilgili olumsuz kişisel deneyimleri, içerik bilgilerinin yetersizliği ve matematik öğretimi konusunda kendilerini yeterli bulmamaları bunun nedenleri arasında sayılabilir (Copley, 2004; Sarama, DiBiase, Clements,& Spitler, 2004).

Tüm bunlara ek olarak, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA-Programme for International Student Assessment) (2015) ve Uluslararası Fen ve Matematik Eğilimleri Araştırması (TIMSS-Trends in International Mathematics and Science Study) (2015) sonuçları öğrencilerimizin arzu edilen matematik başarı düzeyine henüz ulaşamadıklarını göstermektedir. Ayrıca, Kamu Personeli Seçme Sınavı Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (KPSS-ÖABT) (2016) verilerine göre 50 soruda İlköğretim Matematik bölümü mezunlarının ortalama 16 soruyu doğru cevapladığı, Lise Matematik bölümü mezunlarının ise ortalama 9 soruyu doğru yanıtladıkları görülmüştür. Bu sonuçlar, Türkiye'de matematik başarısının düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu başarısızlığı minimuma indirmek ya da ortadan kaldırmak için ülkemizde matematik eğitimine erken dönemde müdahale edilmesinin gerekli olduğu anlaşılmaktadır. Bu müdahalenin de öncelikli olarak okul öncesi öğretmen yetiştirme programları ile başlaması gerekmektedir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretim sürecinde karşılaştıkları durumların incelenmesi hem öğretmen adaylarının ihtiyaçlarının belirlenmesi hem de program hedefleri ile öğretmen adaylarının ihtiyaçlarının nasıl karşılanabileceğinin anlaşılması açısından büyük önem taşımaktadır. Tüm bu süreçler göz önünde bulundurularak bu çalışma okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretimi sürecince karşılaştıkları durumları ve bu durumlara nasıl tepki verdiklerini derinlemesine araştırmayı amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu nitel araştırmada örnek olay yöntemi (case study) kullanılmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde altı okul öncesi öğretmen adayının matematik öğretimi sürecinde gözlemlenmeleri sonucu elde edilen çok yönlü veriler daha önceden belirlenmiş teorik altyapı çerçevesinde incelenmiştir. Öğretmen adaylarının matematik kaygıları ve uygulamada kullandıkları matematik söylemi kullanılan genel teorik altyapıyı oluşturmaktadır. Araştırmacıların ortak kararı ile örnek olay protokolü oluşturulduktan sonra çoklu kaynaklardan altı öğretmen adayı ile ilgili veriler toplanmıştır. Öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları, uygulama videoları, açık uçlu öz-değerlendirme sorularına verdikleri yanıtlar, matematik öğretimi ile ilgili inançlarını ölçen anket sonuçları, aynı dönemde devam ettikleri matematik uygulama dersinde çevrimiçi olarak paylaştıkları haftalık değerlendirmeleri, uzmanlar tarafından yapılan genel değerlendirme ve başarı notları, matematik öğretim sürecindeki durumlarının ve bu süreçle nasıl başa çıktıklarının incelenmesi amacı ile veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Verilerin analizinde örnek olay çalışmalarına özgü temel analitik stratejiler olan teorik konumlandırma ve örnek olay tanımlanması

kullanılmıştır. Bu stratejiler kapsamında ayrıca örnek eşleştirme, açıklama oluşturma ve zaman serisi analizi teknikleri kullanılmıştır.

Örneklemi oluşturan 6 öğretmen adayı 179 öğretmen adayı arasından seçilmiştir. Seçilen öğretmen adaylarından toplanan veriler öncelikle matematik kaygıları ve matematik söylemleri açısından genel bir değerlendirmeye alınmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarının bireysel ve grup verilerinde gözlemlenen olgular tanımlanmaya çalışılmıştır. Uzman değerlendirme verilerine göre adaylar örnek eşleştirme tekniği kullanılarak 3 kişilik iki gruba ayrılmıştır. Bu gruplardan ilki eğitim sürecinde yetkinlik gösteren öğretmen adaylarını içerirken diğeri başarı kriterlerini karşılayamayan öğretmen adaylarını içermektedir. Bu iki gruba ait gözlemlenen olgular açıklama oluşturma kapsamında detaylandırılmış ve verilerin toplanma sırası ve zamanı göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma grubunda yer alan tüm öğretmen adaylarının uygulama esnasında kaygılı olduğu ve bu kaygıları nedeniyle çocuklara soru sorduklarında doğru cevap verenlere daha fazla yöneldikleri, yanlış cevapları bir öğrenme fırsatı olarak kullanmada genellikle başarısız oldukları, yanlış cevaplar karşısında çocukların probleme farklı açılardan yaklaşıp çözüm üretmelerini destekleyici uygun matematiksel söylemlerde bulunamadıkları ve bu gibi durumlarda kaygı düzeylerinin daha da arttığı gözlemlenmiştir. Bir diğer deyişle, öğretmen adaylarının performans kaygısı arttıkça, matematiksel söylemden uzaklaştıkları görülmektedir.

Uzmanlar tarafından performansı yeterli bulunan öğretmen adaylarının matematik konusunda kendilerine olan özgüvenleri uzmanlar tarafından performansı yeterli bulunmayan öğretmen adaylarından daha düşük bulunmuştur. Ayrıca, performansı yeterli bulunan öğretmen adaylarının kendi uygulama videoları hakkında daha eleştirel yorumlarda bulunduğu ancak performansı yeterli bulunmayan öğretmen adaylarının özeleştirilerinde kendileri ile ilgili daha olumlu yorumlarda bulundukları gözlemlenmiştir. Örneğin performansı yeterli bulunan öğretmen adayları küçük grup matematik etkinliklerinde zaman zaman çocukların doğru cevabına odaklandıkları özeleştirisini yaparken performansı yeterli bulunmayan öğretmen adayları etkinlik boyunca çocukların akıl yürütme süreçlerine odaklandıklarını savunmuşlardır. Uzmanların değerlendirmesine göre performansı yeterli bulunan öğretmen adayları matematiksel söyleme daha fazla ve doğru yer verirken performansı yetersiz bulunan öğretmen adayları matematiksel söyleme daha az ve yanlış şekilde yer vermiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi öğretmen eğitimi, matematik eğitimi, matematik kaygısı, matematik söylemi

Kaynakça

Bursal, M., & Paznokas, L. (2006). Mathematics anxiety and preservice elementary teachers confidence to teach mathematics and science. School Science and Mathematics, 106(4), 173–179.

Çelik, M. ve Kandır, A. (2011). Matematik Gelişimi 6 Testinin 60-77 aylar arası olan çocuklar için geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuramsal Eğitim Bilim, 4*, (1), 146-153.

Copley, J. (2004). *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (p. 401-414). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Cummings, T., Hofer, K. G., Farran, D. C., Lipsey, M. W., Bilbrey, C., & Vorhaus, E. (2009). Preparing Prekindergartners with Math Readiness Skills: The Effect of Children's Talk, Focus, and Engagement on Math Achievement. *Society for Research on Educational Effectiveness*.

Greenes, C., Ginsburg, H.P. ve Balfanz, R. (2004). Big Math for Little Kids. *Early Childhood Research Quarterly, 19*,(1), 159-166.

Ginsburg, H.P., Hyson, M. ve Woods, T. A. (2014). *Preparing Early Childhood Educators to Teach Math*. Paul.H. Brookes Publishing Co., Inc.

Klibanoff, R.S., Levine, S.C., Lasilyeva, M. ve Hedges, L.V. (2006). Preschool children's mathematical knowledge: The effect of teacher "Math Talk". *Developmental Psychology, 42*, (1), 59–69.

Sarama, J., DiBiase, A.M., Clements, D. H. ve Spitler, M.E. (2004). *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Tarım, K. ve Bulut, S. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik ve matematik öğretimine ilişkin algı ve tutumları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*, (32), 152-164.

Wood, E. (1988). Math anxiety and elementary teachers: What does research tell us? For the Learning of Mathematics, 8(1), 8–13

(11071) Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Kavramlarına Yönelik Algılarının Metafor Yoluyla İncelenmesi

BİLGE ÇAM AKTAŞ
Anadolu Üniversitesi

ASU ALTUNOĞLU
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Çokkültürlülük; farklı ırk, etnik köken, din ve kültürel gruplardan insanların bir araya gelerek yaşaması, çalışması, ticaret yapması, politik hayata katılarak sosyal ve kültürel etkileşimler gerçekleştirmesiyle oluşan toplumsal çeşitliliği ifade etmektedir (Banks, 2009; Varma – Joshi, 2004; Akt: Aydın, 2013). Eğitim kasıtlı bir kültürleme aracıdır. Eğitim yoluyla bireylere toplumsal kültürün aktarımı gerçekleştirilir ve bireyin geçirdiği yaşantılarla birlikte kazandırılmak istenen kültüre uyum sağlayabilmesi amaçlanır. Bu bağlamda çokkültürlü yapının demokratik bir biçimde devamını sağlayabilmek için de çokkültürlü eğitime gereksinim olduğu söylenebilir. Çok kültürlü eğitim; çeşitli ırk, etnik köken, sosyal sınıf ve kültürel gruplardan gelen öğrencilerin demokratik topluma katılım gösterebilmek için gerekli olan bilgi, beceri ve davranışları geliştirmelerini sağlayan ve eşit eğitim fırsatları yakalamalarına olanak tanıyan eğitim olarak tanımlanabilir (Banks ve Banks; 2007).

Günümüzde farklı ırk, etnik köken, din, sosyal sınıf ve kültürel grupların bir arada yaşaması önem kazanmıştır. Bu grupların bir arada yaşayabilmesi ve eğitim alabilmeleri için çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime ilişkin farkındalıklarının olması gerekmektedir. Bu noktadan hareketle eğitim sürecinde sunulacak bilgilerin temel kaynağı olan öğretmenlerin bu kavramlara ilişkin farkındalıklarının olması düzenlenecek eğitim yaşantılarının ve sözü edilen farklı gruplara sunulacak eğitimin kalitesini de doğrudan etkileyecektir. Öğretmenlerin bu kavramlara ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla metaforlardan yararlanılabilir. Metafor; bir olgu, kavram veya olayın başka bir kavram, olgu ya da olaya benzetilerek açıklanmasıdır (Lakoff ve Johnson, 2005; Oxford ve arkadaşları, 1998). Metaforlar çok karmaşık ya da soyut olan yapıları açıklamada kullanabileceğimiz güçlü birer zihinsel araçtır (Yob, 2003). Çünkü metaforlar bir olgu, kavram ya da olayla ile ilgili düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır ve bu yönüyle de sözcüklerden ve resimlerden daha değerli olduğu söylenebilir (Shuel, 1990). Metaforların anlam değeri gerçek anlam değerinden her zaman daha yoğundur ve üretildiği toplumun değerlerini barındırırlar. Bu yönüyle metaforların karakteri ve kültürü tanımada bir araç olarak kullanılabileceğini söylemek olasıdır. Bu bağlamda giderek küresel paylaşımların arttığı, gelişen iletişim teknolojileri ile ulusal sınırların sembolikleştiği, savaşlar, göçler, eğitim talebi, ulaşımın kolaylaşması ile hareketliliğin artması gibi nedenlerle kültürlerin birbirine karıştığı bir dünyada geleceğin mimarı olacak öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi önemli görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik metaforlarını belirleyen yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır (Öksüz, Demir ve İci, 2016). Bu araştırmada da yalnızca "çokkültürlü eğitim" kavramına yönelik metaforlar belirlenmeye çalışılmıştır. Günay, Aydın ve Damgacı (2015) de eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin "çokkkültürlü eğitim" kavramına ilişkin metaforlarını belirlemeye çalışmışlardır. Bu iki çalışma dışında "çokkültürlü eğitim" ile ilgili yapılmış bir metafor çalışması bulunmamaktadır. Özellikle son yıllarda yukarıda sözü edilen hareketliliklerin hızla yaşanması Türkiye'de şimdiye kadar eğitim alanında yüzleşmediğimiz çokkültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramlarına ilişkin sorgulamalar yapmamıza neden olmaktadır. Bu gereksinimden hareketle bu araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının "çokkültürlülük" ve "çokkültürlü eğitim" kavramlarına yönelik algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma; nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgu bilim çalışmalarında belirli bir olguya ilişkin bireysel bakış açılarının ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da öğretmen adaylarının sosyal yaşamlarında ve eğitim yaşantılarında karşılaştıkları ya da deneyimledikleri çokkültürlülük ve çokkkültürlü eğitim kavramlarına yükledikleri anlamların metaforlar aracılığıyla belirlenmeye çalışıldığından olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla öğretmen adaylarının "Çokkültürlülük……dır. Çünkü……." ve "Çokkültürlü Eğitim ….dır. Çünkü… ….." cümlelelerini tamamlayarak görüşlerini ifade edebilecekleri formlar kullanılmıştır. Araştırma 2015 – 2016 öğretim yılı bahar döneminde 252 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Ancak yapılan incelemeler sonucunda 29 öğretmen adayının kavramlar ile ilgili metafor üretmedikleri, tanımlama yaptıkları belirlenmiştir. Bu nedenle bu formlar araştırma kapsamından çıkartılmış ve sonuç olarak 223 öğretmen adayından toplanan veriler ile analiz yapılmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi süreci, verilerin kodlanması, temaların bulunması, verilerin kodlara göre yeniden düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamalarını içeren bir analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da öncelikle öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar bir veri formu oluşturularak kodlanmış ve her bir katılımcıya bir kod numarası verilmiştir. Veri formu ikinci araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve verilerde sapma olmadığı belirlenmiştir. Daha sonra öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar ortak özellikleri bakımından incelenerek kategorilere ayrıştırılmış ve bu kategoriler temalaştırılarak isimlendirilmiştir. Verilerin analiz süreci devam etmektedir. Veri analizinin güvenirliğini sağlamak amacıyla araştırmacılar

dışında bir uzmanın verilerin %30'u ile metaforları yeniden içerik analizine tabi tutması istenecek ve görüş birliği hesaplanarak rapor edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre öğrenciler çokkültürlülük için 104; çokkültürlü eğitim için de 160 farklı metafor üretmişlerdir. Çokkültürlülük için zenginlik (f=11), orman (f=6), salata (f=6), hoşgörü (f=4), ağaç (f=4), puzzle (f=3), dünya (f=3), çiçek buketi (f=3), çorba (f=2) metaforlarının; çokkültürlü eğitim için ise saygı (f=5), puzzle (f=4), doğa (f=3), aşure (f=3), salata (f=3), mozaik (f=2) metaforlarının daha sık tekrarlandığı görülmüştür. Eğitim fakültesi öğrencilerinin hem çokkültürlülük hem de çokkültürlü eğitime yönelik olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Çokkültürlülük için en sık üretilen metafor "gökkuşağı" (f=31) iken, çokkültürlü eğitim için "çorba" ve "puzzle" (n=4)dır. Oluşturulan metaforlar ortak özellikleri bakımından incelenerek kategorilere ayrıştırılacak ve kategoriler temalaştırılarak isimlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, Çokkültürlü eğitim, Metafor

Kaynakça

Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Ankara: Nobel.

Banks, J. A. Ve Banks, C.A.Ö. (2007). *Multicultural education: issues and perspectives (6th ed.)*. New Jersey: John Wiley and Sons Inc.

Günay, R.; Aydın, H. ve Koç Damgacı, F. (2015). Eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerin çokkültürlü eğitim kavramına ilişkin metaforik algıları, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1): 291-312

Lakoff, G., Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.

Oxford, R. L.; Tomlinson, S.; Barcelos, A.; Harrington, C.; Lavine, R. Z.; Saleh, A. ve Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3-50.

Öksüz, Y., Demir, E. G., & Adem, İ. C. İ. (2016). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının "çokkültürlü eğitim" kavramına ilişkin metaforlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *15*(59).

Shuell, T. J. (1990). Teaching and learning as problem solving. *Theory into Practice*, 29, 102-108.

Strauss, A. and Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Yıldırım, A.,; Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.

(11091) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri Ve Çocuğa Bakış Açılarının İncelenmesi

BİLAL MACUN — *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi*

İLKAY ULUTAŞ — *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile çocuğa bakış açılarının belirlenmesi, ilişkilendirilmesi ve çeşitli değişkenler tarafından sınanmasıdır. Salovey ve Mayer (1990), tarafından ortaya atılan duygusal zeka kavramı duyguların tanınması, anlaşılması, duygulara veya duygusal durumlara verilecek tepkilerin düzenlenmesi olarak açıklanabilir. Duygusal zeka bireylerin kendilerini tanımasına, empati kurmasına, başkalarıyla olan ilişkilerini artırmasına, yeni deneyimlere açık olmasına ve toplumsal olayları ya da olguları yorumlamasına yardımcı olmaktadır. Öğretmenler açısından düşünüldüğünde ise duygusal zekası desteklenen öğretmenler değişikliklere karşı daha esnek ve olumlu yaklaşabilmekte, baskı altında dahi problemleri etkili çözebilmekte, zaman yönetiminde daha başarılı olabilmekte, sorumluluklarını yerine getirebilmekte, stres yönetimi, kaygı ve kızgınlık yönetimi, hoşgörü, özsaygı, özgüven ve iletişim konularında daha etkili olabilmektedir. Etkili bir öğretmen sınıf ortamında çocukları öğrenmeye motive etme ve disiplini sağlamanın yanı sıra, onlarla ilgilenme, anlama, iletişim kurma, sabır gösterme gibi duygu yüklü özelliklere de sahip olabilmelidir. Çünkü duygularını kontrol edemeyen öğretmenlerin sınıfında olumsuz davranışları çocuklara yansıtma olasılıkları daha fazladır. Diğer yandan çocukların duygusal zekasının desteklenmesinde ve öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının olumlu olmasında duygusal zeka düzeylerinin yüksek olması önem taşımaktadır (Ulutaş ve Macun, 2016). Bu nedenle çok küçük yaşlardan itibaren çocuklarla birlikte zaman geçirecek olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde çocuklara yapılan yatırımın getirisi yüksektir. Çünkü insan beyni okul öncesi dönemde çok hızlı gelişmektedir. Bu bağlamda kaliteli bir okul öncesi eğitimini kapsayan eğitim sisteminin uygulanması ülkelerin eğitim düzeyini yükseltmektedir (Günsoy, 2009).

Okul öncesi dönemdeki bireylere davranış geliştirme ve olumlu bakış açısı kazandırmada, çocukların gelişimini olumlu olarak destekleyebilmede çocukların özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir. Çünkü çocukların ilgileri, ihtiyaçları, gelişim özellikleri ve öğrenme yöntemleri farklı olabilmektedir. Çocuklar yeteri kadar tanındığında yardıma ihtiyaç duydukları alanlar ve güçlü yönleri tespit edilebilir. Bu sayede onların ihtiyaçlarını karşılayacak etkili eğitim programları hazırlanabilir, uygun öğrenme yöntem, teknik ve araç seçilmesi sağlanarak etkili ve kaliteli öğrenme ortamları oluşturulur (Tagay, 2014).

Çocuklara karşı olumlu bakış açısı olan okul öncesi öğretmeni, zekası, yeteneği, öğrenme düzeyi ve gelişimi ne olursa olsun tüm çocuklara aynı duyarlılıkla yaklaşır, çocukları olduğu gibi kabul eder. Kendiyle barışık olan, kendini ve çevresindekileri olduğu gibi kabul edebilen öğretmen, çocukları da olduğu gibi kabul edebilir. Çocuğa nasıl davranacağına çocuğun özelliklerini dikkate alarak karar vermeli ve onu tüm olumlu ve olumsuz özellikleri ile olduğu gibi kabul etmelidir. Öğretmen tarafından sözel ve sözel olmayan ifadelerle kabul edildiğini hisseden çocuk kendini daha rahat ifade etme olanağı bulur (Beaty, 2000).

Öğretmenin çocuğa bakış açısı, toplumun çocuğa bakış açısını da etkileyecektir. Öğretmenliği bir meslek olarak yaşamı boyunca sürdürecek kişilerin çocuklara karşı olumlu bakış açısını kazanmış olmaları, bu mesleği sevmeleri ve mesleklerini yaparken manevi haz duymaları açısından da gerekli olmaktadır (Eliason ve Jenkins, 1994).

Ülkelerin geleceği için büyük bir öneme sahip olduğu anlaşılan okul öncesi eğitiminin kaliteli bir şekilde işleyebilmesi de alanında iyi yetişmiş, donanımlı okul öncesi öğretmenleri ile mümkün olabilecektir. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi öğretmen adaylarının alanına yönelik bilgi ve beceri kazanmaları, öğretmenlik mesleğine ve okul öncesi dönem çocuklarına yönelik algıları önem taşımaktadır. (Akgün, 2016). Alan yazın incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile çocuğa bakış açılarının birlikte değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile alan yazındaki eksikliğin giderilmesi de amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri deneysel olmayan araştırmaların oldukça yaygın olarak kullanılan bir türüdür. Bu araştırmalar sıklıkla ilgilenilen konular doğrultusunda hedeflenen evrenden seçilen bir örneklem ile gerçekleştirilir. Tarama araştırmaları bireylerin tutumları, eylemleri, fikirleri ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda kullanılabilecek bir yöntemdir (Christensen, Burke Johnson ve Turner, 2015). Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturacaktır. Araştırmanın örneklemini ise, tesadüfi yöntemle seçilecek ve gönüllü olarak çalışmaya katılacak öğretmen adayları oluşturacaktır. Uygulamalar ders saatleri içerisinde ilgili bölümden ve ders yürütücülerinden izin alınarak gerçekleştirilecektir. Öğretmen adaylarının çocuğa bakış açısını belirlemek amacıyla Ulutaş, Ceylan ve Ömeroğlu (2008) tarafından geliştirilen Çocuğa Bakış Envanteri; duygusal zeka düzeylerini belirlemek için ise Petrides ve Furnham (2001) tarafından geliştirilen Ulutaş (2017) tarafından Türkçeye uyarlanan Duygusal Zeka Ölçeği kullanılacaktır. Öğretmen adaylarının demografik durumunu belirlemek için ise

Kişisel Bilgi Formu kullanılacaktır. Çocuğa Bakış Envanteri 5 bölüm ve 25 maddeden oluşmaktadır. Maddelerde verilen

ifadeleri değerlendirmek için katılımcılar *Tamamıyla katılıyorum, Biraz katılıyorum* ve *Hiç katılmıyorum* seçeneklerinden birini tercih edecektir. Duygusal Zeka Ölçeği ise 7'li likert tipi olup 153 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar kendilerine sorulan maddeleri bir ile yedi arasında puanlama durumundadır. Verilerin analizinde ise cinsiyet, sınıf, yaş, bireyin yetiştiği yer, kardeş sayısı, aile durumu, anne-baba eğitim durumu ve anne baba mesleği değişkenleriyle öğretmen adaylarının hem çocuğa bakışı hem de duygusal zeka durumları sınanacaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının çocuğa bakış açısı ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki istatistik programı kullanılarak analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma veri toplama aşamasındadır. Okul öncesi öğretmen adaylarının, çocuğa bakış açısı ve duygusal zeka düzeylerinin konu edildiği bu araştırmada elde edilecek verilerin değerlendirilmesi ile katılımcı öğretmen adaylarının çocuğa bakış açısı ve duygusal zeka düzeyleri tespit edilmiş olacaktır. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çocuğa bakış açısı ile duygusal zeka düzeyleri arasında ilişki olup olmadığı belirlenmiş olacaktır. Öğretmen adaylarının çocuğa bakış açıları ve duygusal zeka düzeylerinin; sınıf, yaş, yetiştiği yer, kardeş sayısı, aile durumu, anne-baba eğitim durumu değişkenleri tarafından sınanma durumları tespit edilecektir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen yetiştirme politikaları ve programları hakkında görüş ve önerilerde bulunulacaktır. Çalışmanın alan yazına katkıda bulunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zeka, Çocuğa bakış açısı, Öğretmen adayı

Kaynakça

Akgün E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının "çocuk" ve "okul öncesi öğretmeni" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(4), 1652-1672.

Christensen, B. L., Johnson Burke, R. and Turner, A. L. (2015). *Research methods design and analysis (Araştırma yöntemleri desen ve analiz)*. (Çeviri Ed. Ahmet AYPAY). 2. Baskı (12. Baskıdan Çeviri), Ankara: Anı Yayıncılık.

Eliason, C. and Jenkins, L. (1994). *A practical guide to early childhood curriculum*. Merrill an Imprint of Macmilan Collage Publishing Company, New York.

Günsoy, G. (2009). Beşeri sermaye ve insani gelişme için erken çocukluk eğitiminin önemi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, *4*(2), 23-43.

Petrides, K. V., and Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence. Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425–448.

Salovey, P. and Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition And Personalitiy, 9*(3), 185-211.

Tagay, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde çocuğu tanımanın önemi. *Okul öncesi dönemde çocukları değerlendirme ve tanıma teknikleri* (Ed: Alev Önder). içinde s. 1-8. Ankara: PegemA.

Ulutaş, İ., Ceylan, Ş., ve Ömeroğlu, E. (2008). Validity and reliability of the perspective of the child ınventory, *Conference on Education*, p. 491-500. Athens, Institute for Education and Research.

Ulutaş, İ. ve Macun, B. (2016). Okul öncesi çocuklarının duygusal zekâsını desteklemede öğretmenin rolü (Teacher's role in supporting the emotional ıntelligence of preschool children), *Turkish Studies (Prof. Dr. Kamil Veli Nerimanoğlu Armağanı),11*(14), 951-964.

Ulutaş, İ. (2017). Turkish TEIQue v. 1.50.http://www.psychometriclab.com/Home/Default/13

(11141) Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Artvin'deki Okullara Katkısı

ARSLAN BAYRAM KIVANÇ BOZKUŞ BUKET KILIÇER

Artvin Çoruh Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışma Artvin Çoruh Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi No: 2015.S32.02.01 kapsamında yürütülmüştür.

Üniversiteler ürettikleri bilimsel yayınlar ve projelerle, yetiştirdikleri meslek elemanları ve her şeyden önemlisi toplumu ilgilendiren konularda görüş bildirerek ve uzmanlığını ortaya koyarak toplumun hizmetinde olan kurumlardır. Eğitimin akademik çatısını oluşturan üniversitelerin öğretim süreçlerinde çağdaş gelişmeleri, evrensel değerleri, toplumsal ihtiyaç ve beklentileri temel alan yaklaşımları benimsedikleri görülmektedir. Üniversitelerin; bilimsel araştırma ve eğitim öğretim işlevlerinin yanı sıra üstlendiği bir diğer temel görevi olan topluma hizmet işlevi eğitim fakültelerinde çağdaş ve bilimsel eğitimin sürdürülebilirliğini sağlamaktadır (Akçamete, 2006). Eğitim fakülteleri eğitim kurumlarına birçok noktada katkı sağlayabilir. Bunlar; hizmet içi eğitim, program geliştirme, öğretim yöntem ve teknikleri, kitap ve materyal hazırlama, ölçme ve değerlendirme çalışmaları, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, anne-baba eğitimidir. Özet olarak, eğitim fakültelerinin, toplumdaki her düzey ve türdeki eğitim kurumunun çağdaş ve bilimsel ilkelere uygun biçimde işlevini yerine getirmesi ve bireylerin "eğitim hakkını" sonuna dek kullanabilmesi, demokratik, çağdaş ve laik bir eğitim anlayışının yerleşmesi için eğitim bilimlerinin birikimini kullanarak katkıda bulunması söz konusudur (Yeşilyaprak, 2006). Öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakülteleri, toplumsal yaşamın zenginleşmesine önemli katkıda bulunurlar. Eğitim fakülteleri, istihdam ettiği emeğin niteliği, kuramsal ve deneysel araştırmalarla sağladığı veri tabanı itibariyle; öncelikle yakın çevrelerinde bulunan eğitsel kurumların, yetişkin eğitimi merkezlerinin ve eğitim hizmeti sunan diğer kuruluşların eğitim ve öğretim süreçlerinin planlanmasından uygulanmasına ve değerlendirilmesine kadar her aşamasında çok boyutlu katkılar sağlayabilecek durumdadır. Dünyadaki eğitim fakültelerine bakıldığında, eğitim fakültelerinin topluma hizmet ilişkisi bağlamında iki boyutlu hizmet ürettikleri görülür. Birincisi meslek elemanı yetiştirmektir. Bunun gerçekleşebilmesi için toplum eğitimi, yetişkin eğitimi gibi kavramlar çerçevesinde lisans ve lisansüstü düzeyinde eğitim verilir. İkincisi ise, temel eğitimden başlayarak çok çeşitli kurumlarda akla gelebilecek her konuda hizmet üretmektir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinin topluma hizmet işlevi; 1. Eğitim Kurumlarına Katkısı, 2. Toplumsal Yaşama Katkısı 3. Üniversite Yaşamına Katkısı şeklinde belirlenmiştir (Akçamete, 2006).

Bu araştırmayla Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Artvin ilindeki eğitim kurumlarına katkılarının neler olduğu araştırılarak eksik kalan noktalar belirlendikten sonra bu eksikliklerin giderilmesi için çeşitli stratejiler ve öneriler sunularak önemli bir boşluk doldurulmaya çalışılmıştır. Bu çalışma, AÇÜ Eğitim Fakültesinin topluma, üniversite yaşamına ve bulunduğu şehirdeki eğitim kurumlarına sağladığı katkıları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Literatürde eğitim fakültelerinin topluma hizmet bağlamında eğitim kurumlarına katkısının incelendiği bilimsel çalışmalar olmakla birlikte derinlemesine bir il düzeyinde tüm paydaşların görüşlerinin alındığı ve somut katkıların sunulduğu çalışmalara rastlanmamıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler derinlemesine görüşme tekniği ile toplanmıştır. Görüşme tekniği kullanmanın temel amacı genellikle bir hipotezi test etmek değil; bunun aksine diğer insanların deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır. Artvin ilinde bulunan eğitim kurumlarının yöneticileri ve öğretmenlerinden oluşan bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırmada toplamda 10 kişiyle görüşülmüş, bunların 5 tanesi öğretmen, 5 tanesi de eğitim yöneticisidir. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden azami çeşitlilik örneklemesi yöntemine başvurulmuştur. Azami çeşitlilik örneklemesinde araştırmacı, göreli küçük örneklem grubu oluşturur ve üzerinde çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliği olabildiğince yansıtılmaya çalışılır. Çeşitliliğin sağlanmasında okul türleri kıstas alınmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular ilkin taslak olarak hazırlanmış olup ardından Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında beş uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin ardından gerekli düzenlemeler yapılarak, görüşme formuna son hali verilmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmeler 1-30 Ekim 2015 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, önceden randevu alınarak yapılmıştır. Bu randevular sırasında yapılacak olan görüşmenin tahmini süresi hakkında bilgi verilmiştir. Okul yöneticileriyle ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler esnasında görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular sorulmuş, anlaşılmayan veya eksik bilgi verildiği hissedildiğinde ek sorular sorulmuştur. Böylece yönetici ve öğretmenlerden derinlemesine bilgiler elde edinilmeye çalışılmıştır. Yapılan görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından deşifre edilerek, bilgisayar ortamında, yaklaşık 12 sayfalık bir görüşme metnine dönüştürülmüştür. Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle oluşturulan metin birkaç kez okunarak kodlamalar yapılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre eğitim fakültesinin hizmet içi eğitimlere daha çok katkı sunması, öğretmenlerle onların alanlarıyla

ilgili işbirliği yapması, okullarla ortak projeler geliştirmesi ve uygulaması beklenmektedir. Eğitim fakültesinin kentin sosyal

yaşantısına bir katkısının olması gerektiği ve kuramın gerçek yaşamla birleştirilmesi için eğitim fakültesinin katkıda bulunması gerektiği anlaşılmıştır. Eğitimcilerin mesleki gelişimlerinde eğitim fakültesinin katkısının seminer dönemlerindeki çalıştaylar ve hizmet içi eğitimlerle sağlandığı anlaşılmıştır. Seminer dönemlerinde yapılan çalışmaların etkisiz olduğu ve ara dönemlerde çalışmaların yapılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda getirilen öneriler şu şekilde sıralanabilir: Öğretmenlerin gereksinim duyduğu alanlarda hizmet içi eğitimlere daha fazla ağırlık verilmelidir, öğretmenlerin kendi alanıyla ilgili işbirliği artırılmalıdır, eğitim kurumlarıyla eğitim fakültesinin ortak projeler geliştirmesi ve uygulamasının yapılması gerekmektedir, sınıf içinde öğretmen davranışlarına rehberlik edecek eğitimlere yer verilmelidir, eğitim fakültesinin kentin sosyal yaşantısına katkı sağlamak amacıyla düzenlenen sosyal etkinlikler daha etkili duyurulmalıdır, öğretmenlik mesleğinde teorinin gerçek yaşamla birleştirilmesi için uygulamaya ağırlık verilmelidir, eğitim fakültesinin düzenlediği etkinliklerden ve bilimsel çalışmalardan okulların haberdar edilerek katılmaları sağlanmalıdır, öğrencilerine yönelik genelde üniversitenin özelde ise eğitim fakültesinin tanıtımı yapılmalıdır, stajyer öğrencilerin merkezi okullardan daha çok köy okullarına da staja gitmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, öğretmen, fakülte, okul, yönetici

Kaynakça

Akçamete, G. (2006). Eğitim fakültelerinin topluma hizmet bağlamında toplumsal yaşama katkısı çalıştay alt grubu raporu. F. Ç. Dinçer (Ed.), *Eğitim Bilimleri, Çalıştayı.* Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No:200.

Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. Boston: McGraw- Hill.

Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education.* Boston: McGraw-Hill.

Holstein, A. J. & Gubrıum, F. (2004) *The active interview, qualitative research theory method and practice* (Eel. David Silverman). London: Sage Publications.

Johnson, J. M. (2002).In-depth interviewing. Handbook of interview research context & method, (Jaber F. Gubrium, James A. Holstein Eds.). London: Sage Publications.

Kvale, S. (1989).To validate is to question. S. Kvale (Ed.) *Issues of validitv in qualitative research* (73-91). Lund, Sweden: Studentlitteratur.

Yeşilyaprak, B. (2006). Eğitim fakültelerinin topluma hizmet bağlamında eğitim kurumlarına katkısı çalıştay alt grubu raporu. (F. Ç. Dinçer Ed.). *Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Eğitim Fakülteleri ve Topluma Hizmet İşlevi Çalıştayı.* Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No:200.

(11161) "Her Çocuk Özeldir" Filmi Bağlamında Öğretmen Adaylarının Eğitime Bakış Açılarının İncelenmesi

BİLAL MACUN **BÜŞRA KOÇAK MACUN** **ASİYE ŞAHİN**

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılda eğitime yön verecek öğretmenlerin yetişmesinde öğretmen adaylarının eğitime, öğretmenlik mesleğine, eğitim sistemlerine ve öğrencilerine yükledikleri anlamlar önem taşımaktadır. Çünkü bireylerin bir olgu ya da bir durum hakkındaki bakış açıları onların davranış şekillerini de etkileyebilmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde amaç çok iyi belirlenmiş ve dersin içeriği işlevsel seçilmiş olsa da o hedef ve kavrayışlara sahip öğretmenler tarafından yürütülmedikçe, eğitimden beklenen sonucun alınması mümkün değildir (Üstüner, 2006).

Son yıllarda Türkiye'de öğretmen yetiştirme yaklaşımları ve eğitim öğretim programları öğrenci merkeziyetçiliğini ön plana çıkaran yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak düzenlenmiştir. Bu yaklaşımda birey yeni bir bilgi ile karşılaştığında, bu bilgiyi tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da yeni kurallar oluşturur (Erdem ve Demirel, 2002). Öğretmenin buradaki rolü ise öğrencinin yeni bilgiye ulaşabileceği öğrenme ortamlarının oluşmasına yardımcı olmak; problem çözme, araştırma yapma, eleştirel düşünebilme vb gibi yeteneklerini geliştirmek; onların yeni bakış açıları geliştirmesine, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri arasında bağlantı kurmalarını sağlayacak yönlendirmelerde bulunmaktır (Ocak, 2010). Yapılandırmacı yaklaşımın ön gördüğü bu öğretmen rollerinin ve davranışlarının gerçekleşmesi, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım bağlamında eğitimi, öğretmenlik mesleğini, eğitim sistemlerini ve öğrenciyi nasıl anlamlandırdıklarına bağlıdır. Bu noktada öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitime ve eğitimin ögelerine bakış açılarının incelenmesi önemlidir.

Bireylerin eğitime dolayısıyla eğitimin ögelerine bakış açıları geleneksel ve ilerlemeci ya da muhafazakâr ve liberal olarak gruplandırılmaktadır (Kiraz, Demir, Aksu, Daloğlu ve Yıldırım, 2010). Muhafazakâr bir eğitim anlayışına sahip öğretmen, toplumda var olan kültürel değerleri öğrenciye aktarmak için kitaplarda yazanı ve kendisindeki bilgiyi öğrencinin ezberlemesi ve tekrarlaması gerektiğine inanır. Bu nedenle, eğitimin merkezine konuyu ve kendisini yerleştirir. Diğer taraftan liberal eğitim anlayışına sahip bir öğretmen ise, demokratik eğitim anlayışıyla öğrenciyi merkeze alır. Öğrencinin var olana uymasından ziyade sürekli değişen ortamda değişimi ve gelişimi gerçekleştiren birey olması gerektiğine inanır.

Bireyin hayatını etkileyen önemli faktörlerden biri de kitle iletişim araçlarıdır. Ayrıca kitle iletişim araçları bireyin eğitim faaliyetleriyle iç içe geçmiş durumdadır. Kitle iletişim araçlarından biri olan sinema, eğitim olgusuyla da doğrudan ya da dolaylı olarak sürekli bir ilişki içindedir. Eğitim olgusunu işleyen sinemalar bazen eğitimi; mutlu ve rahat bir yaşamın, iyiliğin, güzelliğin, dürüstlüğün bir diğer adı olarak sunmaktadır. Bazen de sinemalar toplumu eğitmek için bir araç olarak kullanılmakta, konuları, oyuncuları, oyuncuların giyim-kuşam, konuşma ve davranışları, yaşam biçimi izleyiciyi yönlendirmektedir. Sinema ve toplumun bu karşılıklı etkileşiminde bazen sinema topluma ayna olmakta bazen de bazen de toplum sinemada gördüğünü yaşamaktadır (Yurdigül, 2014).

Bu çalışmada incelenen "Her Çocuk Özeldir" filmi Aamir Khan'ın birçok filmi gibi eğitim temalıdır. 7-8 yaşlarında disleksi hastası bir çocuğun dünyasını anlatan filmde çocuğun rahatsızlığı ailesi ve öğretmenleri tarafından fark edilemediği için tembel ve başarısız bir öğrenci olarak kabul edilmiştir. Bu problem okula yeni gelen resim öğretmeninin sergilediği davranışlar sonucunda çözülür. Bu bilgiler ışığında çalışma, filmde sunulan eğitim ve öğretmen sorununa odaklanmaktadır. Bu çalışma ile filmi izleyen öğretmen adaylarının veli, öğrenci, öğretmen ve eğitim sistemi olgularına bakış açıları incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesini kapsayan bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman analizi, bir olgu hakkında belirli bir zaman aralığında üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini gerektirir (Akt. Karadağ, 2014). Bu çalışmada 2016-2017 Güz yarıyılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 2. sınıf öğrencilerinin hazırladığı 126 ürün dosyası incelenmiştir. İnceleme sonucunda çalışma için veri sağladığı belirlenen 65 dosya çalışma kapsamına alınmıştır. Araştırma sürecinde, doküman analizi yönteminin alanyazında tanımlanan üç aşaması izlenmiştir. Bu aşamalar (Sözbilir, 2010);

1. *Dokümanlara ulaşma:* 2016-2017 güz yarıyılında işlenen Sosyoloji dersi kapsamında incelenen "Her Çocuk Özeldir" filmine ait ürün dosyaları veri sağlama durumu göz önünde bulundurularak çalışma kapsamına alınmıştır.

2. Dokümanları sınıflandırma ve değerlendirme: Öğretmen adaylarının eğitime bakış açılarını yansıtan ürün dosyaları belirlenmiştir. Sadece filmin özeti, filmle ilişkilendirilemeyen analizlerin yer aldığı dosyalar elenmiştir. Çalışılacak verilerin belirlenmesinde;

Orijinallik: Çalışmaların internetten alıntı olmaması ve öğrenciler arasında paylaşılmamış olması

Güvenirlik, inandırıcılık: Filmin eğitim boyutu göz önünde bulundurularak analizlerin yapılmış olması

Temsil edilebilirlik: Öğrenci analizlerinin eğitim görüşlerini yansıtabilmesi göz önünde bulundurulmuştur.

Dokümanları analiz etme ve sonuçları: Belirlenen ürün dosyalarında filmin eğitim boyutu ile ilgili analizler incelenmiştir. Öğrenci dosyalarında; veli, öğrenci, öğretmen, eğitim sistemi boyutları doğrultusunda betimsel analiz yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının ürün dosyaları incelendiğinde ve ön analizler sonucunda, "Her Çocuk Özeldir" filmi bağlamında öğrencilerin eğitime bakış açılarının hem muhafazakâr hem de liberal görüşü yansıttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle öğretmen, öğrenci boyutunda öğretmen adaylarının daha çok liberal görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, genellikle kimin neyi nasıl öğreneceği noktasında öğretmenin kararlarının belirleyici olmaması gerektiğini vurgulamışlardır. Öğrenme ve öğretme sürecinin tasarlanmasında yol gösterici olarak öğrencilerin algısı, kapasitesi ve özel durumlarının dikkate alınması gerektiği görüşündedirler. Liberal eğitim anlayışıyla uyumlu şekilde, eğitimin amacının tek tip insan yetiştirmek yerine kendi özünü koruyan, dünyaya farklı gözlerle bakan, araştıran, merak eden, düşünen bireyler yetiştirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat eğitim sistemine bakış açılarında bazı ürün dosyalarında disiplinin olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarında kısmen de olsa muhafazakâr eğitim anlayışı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Her Çocuk Özeldir, Öğretmen Adayı, Eğitime Bakış, Liberal Görüş, Muhafazakar Görüş

Kaynakça

Erdem, E., ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı.*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergi*si, *23*, 81-87.

Ocak, G. (2010). Yapılandırmacı öğrenme uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(3), 835-857

Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örneklemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergi*si, *35*(1) 1-17.

Kiraz, E., Engin Demir, C., Aksu, M., Daloğlu, A. ve Yıldırım, S. (2010). Öğretmen adaylarının eğitim görüşlerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 526-540, 2010. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Sözbilir, M. (2010). *Nitel araştırmada veri toplama araçları-III* (PowerPoint slayt). Retrieved from https://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/10-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-toplama-arac3a7larc4b1-iii-dokc3bcmanlar-yazc4b1lc4b1-sesli-ve-gc3b6rc3bcntc3bclc3bcc4b1-ve-mecazlar.pdf on Jan, 18th, 2017."

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *45*(45), 109-127

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurdigül, A. (2014). Eğitim olgusunun sinematografik anlatıdaki yeri üzerine bir yaklaşımdenemesi ("bal" filmi örneği). *EKEV Akademi Dergisi*, *60*(60), 487-502.

(11178) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programının Öğretmen Adaylarının Sosyal Adalet Bilincinin Gelişimine Katkısı

ARİFE FİGEN ERSOY — *Anadolu Üniversitesi*
SERCAN BURSA — *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Dünyadaki sosyal, ekonomik ve politik gelişmelerin beraberinde insan hayatına doğrudan etki eden birçok önemli gelişme yaşanmaktadır. Göç ve mülteci hareketleri, sanayileşme ve ekonomik krizler gibi olaylar neticesinde belirli bir bölge içerisinde yaşayan bireyler arasındaki ekonomik ve kültürel farklılıklar artış göstermektedir. Ekonomik ve kültürel farklılıkların artış göstermesi, gündelik hayat içerisinde bazı güçlüklerin yaşanmasına neden olmaktadır. Gerek ulusal gerekse de küresel ölçekte var olan bu güçlüklerin giderilebilmesi için dünyada sosyal adalet anlayışı ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla bireylerin de günlük yaşamlarında sosyal adalete değer vermeleri ve bu doğrultuda davranışlar göstermeleri önemli hale gelmektedir. Bireylerin günlük yaşamlarında sosyal adalet anlayışını yansıtan davranışlar gösterebilmeleri konusu vatandaşlık becerilerine işaret etmektedir. Bireylerin sosyal adaletli birer vatandaş olarak yetiştirilmesinde sorumluluk; aile, toplum ve eğitimdedir. Bu kaynaklar arasından eğitim, planlı ve istendik bir şekilde vatandaş yetiştirme etkinliklerini yürütmektedir. Bu bağlamda Türkiye'deki vatandaşlık eğitimine bakıldığında, doğrudan vatandaş yetiştirme amacını taşıyan bir ders olarak, sosyal bilgiler dersinin varlığı göze çarpmaktadır. Her ne kadar Türkiye'deki sosyal bilgiler eğitiminin amaçları arasında sosyal adalete inanan bireyler yetiştirmek ifadesi doğrudan yer almasa da yetiştirilmek istenen vatandaşın özellikleri arasında sosyal adaletin alt boyutları olan adalet, eşitlik, ayrımcılık yapmama ve insan haklarına saygı duyma yer bulmaktadır. Bunun yanı sıra hoşgörülü olma, farklılıklara saygı duyma ve demokratik davranışlar gösterme gibi sosyal adaletle ilişkilendirilebilecek diğer davranışlar da sosyal bilgiler dersinin amaçları arasında yer almaktadır. Sosyal bilgiler dersinin bu amaçlarını gerçekleştirebilmesinde etkili olan birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerden birisi de öğretmenlerin sahip olması beklenen nitelikleridir. Öğretmenlerin sosyal adalete inanan bireyler yetiştirebilmeleri için öncelikle kendilerinin sosyal adalet ve sosyal adalet eğitimi konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin bu gibi mesleki bilgilerin yanı sıra genel kültüre dair bilgileri alabildikleri temel dönem lisans eğitimleridir. Bu nedenle öğretmenlerin, sosyal adalet ve sosyal adalet eğitimi konusunda lisans eğitimleri süresince hem ders içinde ve hem de ders dışında edindiği bilgi ve deneyimler merak edilmektedir. Ancak alanyazında Sosyal Bilgiler Öğretmen Yetiştirme Programı'nın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına sosyal adalet ve sosyal adalet eğitimi bağlamında neler kazandırdığını ortaya koyan herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle gerçekleştirilen bu araştırma ile lisans programının son sınıfında yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programı doğrultusunda dört sene boyunca almış oldukları derslerde sosyal adalet ve sosyal adalet eğitimi anlamında neler öğrendikleri anlamaya çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Sosyal bilgiler öğretmenliği programının, öğretmen adaylarının sosyal adalet bilincinin gelişimine katkısını anlamanın amaçlandığı bu araştırma nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, genel olarak bireylerin içinde yaşadıkları dünyayı algılama biçimleri ve deneyimleriyle ilgilenmekte (Merriam, 2009) ve bireylerin sahip olduğu algıların ayrıntılı bir şekilde incelenmesini sağlamaktadır (Creswell, 2011; Patton, 2014). Bireylerin algı ve deneyimlerini ortaya çıkarmada, insanların sahip oldukları bir olguyu nasıl oluşturdukları ve bunu sosyal hayatlarında nasıl yaşadıklarını irdelemede olgubilim deseninden yararlanılmaktadır (Holstein ve Gubrium, 2005). Ayrıca bu desende, ele alınan olgu ile ilgili deneyimlerden yol çıkarak anlamlandırmalar yapılmaya çalışılmaktadır (Creswell, 1998, 2008). Sosyal bilgiler öğretmenliği programının, öğretmen adaylarının sosyal adalet bilincinin gelişimine katkısını anlamanın amaçlandığı bu araştırmanın katılımcıları belirlenirken, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda araştırmacı, öğretmen yetiştirme programında yer alan derslerin tamamına yakınını gören kişilere ulaşmak adına sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının son döneminde yer alan dokuz öğretmen adayını belirlemiştir. Belirlenen bu katılımcılarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle araştırmanın verileri elde edilmiştir. Araştırmacı, elde etmiş olduğu verileri tümevarımsal bir şekilde analiz etmiştir. Tümevarımsal analizde araştırmacılar, elde etmiş olduğu bütün veriler içerisinden kodlamalar yapmaya ve böylece anlamlı bir bütün oluşturmaya çalışırlar (Glesne, 2012). Bu doğrultuda araştırmacı, Nvivo 11 nitel veri analizi paket programını kullanarak elde etmiş olduğu verilerden kod, tema ve üst temalara ulaşmaya çalışmış, raporlaştırma süreciyle de veri analizini tamamlamıştır (Braun ve Clarke, 2006).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal bilgiler öğretmenliği programının, öğretmen adaylarının sosyal adalet bilincinin gelişimine katkısını anlamanın amaçlandığı bu araştırmayla beraber birçok sonuca ulaşılmıştır. Katılımcıların çoğu sosyal adaleti, bireylerin toplum içerisinde ve kanunlar karşısında eşit haklara sahip olması ve bireylerin tercihlerinin yargılanmaması şeklinde tanımlarlarken; sosyal adaletli bir bireyin özelliklerini ifade ederlerken de sıklıkla hoşgörülü olması ve empatik davranışlar göstermesine değinmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğuna yakını sosyal adalet konusunda kendilerini kısmen yeterli gördüklerini ve sosyal adaletsizlik içeren davranışlarda bulunmamaya dikkat ettiklerini ifade etmektedirler. Ayrıca sosyal adalet bilinçlerinin

gelişiminde eğitim fakültesinin genel olarak çok büyük bir katkı sağlamadığını ancak bölümdeki bazı derslerin önemli

olduğunu ifade eden katılımcılar, buna karşın bu derslerin sayıca az olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu dersler içerisinde sıklıkla sosyal adaletle ilgili kuramsal bilgilerin verildiğini ancak bir öğretmen olarak sınıf içerisinde sosyal adalet eğitimini nasıl gerçekleştireceklerine dair uygulamaya dönük kapsamlı bir eğitim alamadıklarını dile getirmişlerdir. Sosyal adalet eğitimini farkındalık sahibi bireyler yetiştirmek olarak tanımlayan öğretmen adayları, öğretmen eğitiminde sosyal adalet konularıyla ilgili olarak gündelik yaşamla ilişkilendirmelerin sıklıkla olmasını istemektedirler. Katılımcılar, öğretim üyelerine sınıf içerisinde sosyal adalet eğitiminin nasıl uygulanacağını örneklerle göstermelerini önerirlerken, öğretmenlere de sınıf içerisinde sıklıkla grup çalışmalarından yararlanmalarını önermektedirler.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Adalet, Öğretmen Yetiştirme, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sosyal Adalet Eğitimi

Kaynakça

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101.

Creswell, J. W. (1998). Q*ualitative inquiry and research design choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J. W. (2008). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, W, J. (2011). E*ducational research: Planning, conducting, and evaluating, quantitative and qualitative research*. (4. Baskı). Boston: Pearson.

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, (Çev.). Ankara: Anı.

Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (2005). Interpretive practice and social action. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Ed.), *Handbook of qualitative research* içinde (s. 483-506). Thousand Oaks, CA: Sage.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Bütün, M. ve Demir, S. B. (Çev.) Ankara: Pegem.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

(11212) Görsel sanatlar ve materyal geliştirme dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ve yaratıcılık düzeyine etkisi

SEDEN DEMİRTAŞ **ŞULE ALICI** **SERAP SEVİMLİ ÇELİK**

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

İçinde yaşadığımız dünya giderek gelişmekte ve değişmektedir. Gelişen dünyamız ile birlikte gereksinimlerimiz ve yaşam şartlarımız da değişime uğramaktadır. Günümüz toplumunda insanlar çeşitli problemlerle yüz yüze kalmakta ve bu problemle başa çıkabilmek için yaratıcılık ve problem çözme becerilerine ihtiyaç duymaktadır. Bingham'a göre (1998) problem çözme öğrenilmesi ve sürekli geliştirilmesi gereken bir yetenektir. Aynı zamanda problem çözme sosyal-duygular yeteneklerden biri olarak ele alınmıştır (Frey, Hirscgstein & Guzzo 2000). Bayhan (2006) da 21. Yüzyılı 'problem çözme çağı' olarak adlandırmış olan problem çözme konusunda eğitim sistemimizin geride kaldığına dikkat çekmiştir. Bu eksikliğin kaynağı öğretmen eğitiminde problem çözme yönteminin halen uygulamaya konulmamış olması olduğunu belirtmiştir. Bilgi toplumu dediğimiz 21. Yüzyıl toplumunun ihtiyacı olan problem çözebilen neslin yetiştirilebilmesi için öğretmen adaylarının problem çözebilme becerileri elde etmeleri ve alanlarında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Özden, 1999). Problem çözme becerisine olumlu ve olumsuz yönde etki eden birçok faktör bulunmaktadır; kişilik özellikleri, duygudaşlık ve yaratıcılık bu faktörlerden bazılarıdır. Yaratıcılık, problem çözme becerisine olumlu etki eden faktörler arasında yer almaktadır (Yıldız, Zırhlıoğlu, Yalçınkaya & Güven, 2011). Yaratıcılık alanında birçok çalışmaya sahip olan Torrance yaratıcılığı "sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçsüzlükleri belirleme, çözümler bulma, tahmin yapma veya eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ve bunları tekrar tekrar test etme ve ortaya çıkanları açıklama" olarak tanımlamaktadır (Güven, 1999; Akt: Yıldız ve Özkal ve Çetingöz, 2003:130). Bayhan (2006) yaratıcı düşünceyi öğrenilmesi ve öğretilmesi mümkün bir beceri olarak tanımlamaktadır. Bu becerinin öğrenimi öğrenim süresine bağlı değildir ve kendiliğinden gerçekleşmemektedir, bu becerinin kazanımında eğitimin yapıldığı ortamın ve eğitim anlayışının etkisi unutulmamalıdır. Gülel'e (2006) göre yaratıcılık özgür düşünce ortamlarında ortaya çıkar ve bu ortamları oluşturmak öğretmenlerin görevidir. Dünya Ekonomik Forumu'nun 2020 yılında çalışanların sahip olması gereken beceriler arasında ilk 3 sırada gösterdiği yaratıcılık ve problem çözme modern çağın temel becerileri arasındadır (World Economic Forum, 2016). Bu bağlamda yaratıcılık ve problem çözme becerileri öğretmen adaylarının da sahip olması gereken beceriler arasındadır. Tüm bu gelişmeler göz önüne alınarak çağımızın bilgi ve becerilerine sahip öğretmenler yetiştirmek amacıyla 2006 yılında öğretmen yetiştirme lisans programı güncellenmiştir. Bu çalışma uygulanmakta olan okul öncesi eğitimi öğretmen eğitimi programında yer alan görsel sanatlar ve materyal geliştirme derslerinin öğrencilerin problem çözme düzeyi ve yaratıcılık becerilerini üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın uygulandığı üniversitede görsel sanatlar ve materyal geliştirme dersleri bütünleştirilmiş olarak verilmektedir.

Bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

AS1: Görsel sanatlar ve materyal geliştirme dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri üzerinde bir etkisi var mıdır?

AS2: Görsel sanatlar ve materyal geliştirme dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri üzerinde bir etkisi var mıdır?

AS3: Görsel sanatlar ve materyal geliştirme dersinin öncesi ve sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve yaratıcılık düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma öğretmen yetişme programında yer alan görsel sanatlar ve materyal geliştirme dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözebilme becerisi ve yaratıcılık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Herhangi bir örneklem alma metodunun kullanılmadığı çalışmada çalışma grubu aynı zamanda çalışmanın evrenini temsil etmektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'daki saygın devlet üniversitelerinin birinde eğitimine devam eden 3. Sınıf görsel sanatlar ve materyal geliştirme dersine kayıtlı 35 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda nicel araştırma yöntemlerinden zayıf deneysel desen olarak bilinen tek grup ön test-son test deneysel desen uygulanmıştır. Tek grup ön test-son test zayıf deneysel araştırma yöntemi bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini uygulama öncesi ve sonrası yapılan testlerin karşılaştırılması yöntemi ile kontrol eder (Freankel & Wallen, 2006). 2016 Güz Akademik Yılı içerisinde uygulanan çalışmada; öğretmen adaylarına dönem başında ön test uygulanmış ardından 13 haftalık toplam 39 saat süren teorik ve sınıf içi uygulamalar içeren görsel sanatlar ve materyal gelişimi dersi verilmiştir ve dönem sonunda aynı ölçekler son test olarak uygulanmıştır. Çalışmada, Whetton ve Cameron (2002) tarafından geliştirilen 'How Creative You are?' ölçeğinin, Aksoy (2004) tarafından öğretmen adayları için uyarlanan 'Ne Kadar Yaratıcısınız?' testi öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini ölçmek amacıyla, Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen 'Problem Solving Inventory' envanterinin Taylan (1990) tarafından uyarlanan 'Problem Çözme Envanteri' formu problem

çözme becerilerini ölçmek amacıyla kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve kolerasyon ükullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Zayıf deneysel desen kullanılan bu çalışmada tek faktörlü ANOVA analizleriyle şu sonuçlara ulaşılmıştır. Tablo 1'de gösterildiği üzere 3.sınıf öğrencilerinin ders öncesi PÇBnin ortalaması ders sonrasından daha fazladır. Bunun yanısıra, ders öncesi PÇBnin standart sapması da ders sonrasında daha fazladır. Bu durum öğrencilerinin derse PÇB oldukça yüksek olarak başladığını ancak ders sonrasında bu beceri algısında bir değişme ve buna bağlı olarak da bir düşme gerçekleştiği görülmüştür. Ancak bu düşüş çalışmamız için anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Bunun dışında, Tablo 2'de de görüldüğü gibi öğrencilerinin ders öncesi ve sonrasında yaratıcılıkları açısından anlamlı fark oluşmamıştır. Ancak ders sonrasında öğrencilerinin yaratıcılıklarının ortalaması ve standart sapması ders öncesine göre daha düşüktür. Bu sonuçlar dersin etkisinin daha derinlemesine inceleme olanağı sağlayan nitel verilerle desteklenerek gözden geçirilmesi gerektiğine ışık tutmaktadır.

Son olarak bu çalışma hem ders öncesinde ve hem de sonrasında PÇB ile yaratıcılık arasında oldukça yüksek ve pozitif yönde bir korelasyon olduğunu göstermiştir. (Bkz. Tablo 3) Bu sonuçlar doğrultusunda PÇBnin yaratıcılıktan ayrı düşünülemeyeceği ve bunun da lisans düzeyindeki derslerle desteklenebileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: görsel sanatlar, materyal geliştirme, okul öncesi öğretmen adayı, problem çözme, yaratıcılık

Kaynakça

Bayhan, E. (2006, Oct. & nov.). Yaratıcılık ve Problem Çözme. *Eğitime Bakış*, *7*(2), 47-51.

Bingham A. (1998). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. Çev: A.Ferhan Oğuzkan. Millî Eğitim Basımevi. İstanbul.

Frey K.S., Hirschstein M.K., Guzzo B.A., (2000). "Secondmstep: Preventing Aggression By Promoting Social Compctence" Journal of Emotional and Behavioral Disorders 8(2).

Gülel, G. (2006). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Master Tezi). Pamukkale Üniversitesi.

Özden, Y. (1999). Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth IndustrialRevolution* (pp. 1-9, Rep.). Cologny/Geneva, Switzerland. Retrieved December 09, 2016, from http://www3.weforum.org/docs/WEF_FOJ_Executive_Summary_Jobs.pdf

Yıldız, L., Zırhoğlu, G., Yalçınkaya, M., & Güven, Ş. (n.d.). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi,* 18-36.

Yıldız, V., Özkal, N., Çetingöz, D., (2003), "Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan 7-8 YaşGrubu Çocuklarda Yaratıcı Potansiyelin Değerlendirilmesi", *Eğitim Araştırmaları,* Sayı: 13. Anı Yayıncılık, Ankara.

(11241) Matematik Öğretmeni Adaylarının Alan Ve Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Tutum Ve Metaforları

OKAN KUZU **YASEMİN KUZU** **SADIK YÜKSEL SIVACI**

Ahi Evran Üniversitesi

Problem Durumu

Büyük fedakârlıklar gösterilerek sabır ve özveri ile sürekli çalışılması gerekilen öğretmenlik mesleği, titizlikle düşünülerek seçilmesi gereken mesleklerden biridir. Bu mesleği seçen öğretmen adaylarının ise gereken niteliğe sahip olup olmamasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu ise, adayların öğretmenlik alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerine olan tutumlarına bağlıdır. Ayrıca, öğretmenlerin alan ve meslek bilgisine yönelik sahip oldukları tutumlarının, alan ve meslek bilgisi ile ilgili düşüncelerini şekillendireceği düşünülmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin alan ve meslek bilgisine yönelik düşünceleri somut kavramlar ile ilişkilendirilerek, alan ve meslek bilgisine yönelik tutumlarının da tespiti yapılabilir. Soyut kavramları, bilinen somut kavramlar ile ilişkilendirerek düşüncelerin ifade edilmesinde metaforik yapılar oluşturulur (Saban, 2005). Forcenville (2002) metaforu; "Bir kişinin bir kavramı ya da olguyu algıladığı biçimde, benzetmeler kullanarak ifade etmesi" şeklinde tanımlamıştır. Bilinenden bilinmeyene doğru bilgi akışı olarak ifade edilen metafor ile soyut olan kavramların anlaşılması ve yorumlanması kolaylaşır.

Türk eğitim sisteminde ortaöğretim (9. 10. 11. ve 12. sınıflar) seviyesine öğretmen seçimi yapılırken amacı öğretmen yetiştirmek olan eğitim fakülteleri ile amacı bilim insanı yetiştirmek olan fen edebiyat fakülteleri mezunları tercih edilmektedir. Fen edebiyat fakültesi lisans mezunlarının pedagojik formasyon eğitimi almasıyla birlikte öğretmenlik meslek bilgisinin arttırılacağı düşünülmektedir. Her iki aday grubunun lisans süresi boyunca aldıkları eğitimler ve mezun olduktan sonraki mesleğe dair amaçları farklı olduğundan, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının ve metaforlarının da farklı olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple, bu çalışmada eğitim fakültelerinin matematik öğretmenliği programı öğrencilerinden ve pedagojik formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi matematik mezunlarından oluşan matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile bu derslere ilişkin sahip oldukları metaforlar araştırılacaktır. Bu bağlamda, aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranacaktır:

- Eğitim fakültelerinin matematik öğretmenliği programı öğrencilerinin öğretmenlik alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları nasıldır?
- Pedagojik formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi matematik bölümü mezunlarından oluşan öğretmen adaylarının öğretmenlik alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerine ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
- Matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerine ilişkin sahip oldukları metaforlar, bu derslere yönelik tutumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- Matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile bu derslere ilişkin sahip oldukları metaforlar, adayların eğitim gördükleri lisans türlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Adayların öğretmenlik alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, eğitim alanında en yaygın nicel araştırma yönetmelerinden biri olan tarama yöntemi kullanılacaktır (Büyüköztürk vd., 2009). Ayrıca elde edilen veriler, hem nicel hem de nitel konuları kapsaması nedeniyle büyük ölçüde fayda sağlayan içerik analizi yardımıyla analiz edilecektir. İçerik analizi elde edilen nitel veriler içinde tekrarlayan konu, sorun ve kavramların belirlenmesi, sayılması ve yorumlanması olarak ifade edilmektedir (Denzin ve Lincoln, 1998; Miles ve Huberman, 1994; Silverman, 2000).

Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin matematik öğretmenliği programı son sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyon eğitimi sertifikası programında öğrenim görmekte olan fen edebiyat matematik bölümü mezunları oluşturacaktır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından literatür taranarak ve uzman görüşleri alınarak matematik öğretmeni adayları için hazırlanan "Öğretmenlik alan bilgisi tutum ölçeği" ve "Öğretmenlik meslek bilgisi tutum ölçeği" kullanılacaktır. Ayrıca, matematik öğretmeni adaylarına "Alan bilgisi dersleri … gibidir; çünkü …" ve "Meslek bilgisi dersleri … gibidir; çünkü …" cümlelerinin yazılı olduğu bir kâğıt verilecek ve tek bir metafora odaklanarak bu cümlelerin tamamlamaları istenecektir.

Öncelikle, araştırmacılar tarafından geliştirilen tutum ölçeklerinin geçerliliği ve güvenirliği incelenecektir. Sonrasında, matematik öğretmeni adaylarının açıklamaları dikkate alınmaksızın bütün metaforlar listelenecektir. Uzman görüşü dahilinde herhangi bir mantıksal açıklamanın yapılmadığı metaforlar ayıklanarak analiz kapsamı dışında bırakılacaktır. Daha sonra, geriye kalan metaforlar mantıksal açıklamaya göre olumlu ve olumsuz metaforlar olacak şekilde kategorileştirilecek ve numaralandırma yapılarak SPSS programına aktarılacaktır. Yapılan analizler sonucunda matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik alan ve meslek bilgisi derslerine ilişkin sahip oldukları metaforlar ile bu derslere yönelik tutumlar incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, eğitim fakültelerinin matematik öğretmenliği programı son sınıf öğrencilerinden ile pedagojik formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi matematik bölümü mezunlarından oluşan matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik alan ve meslek bilgisi derslerine ilişkin sahip oldukları tutumlar ve metaforlar incelenecek, birbirleriyle ilişkisi araştırılacaktır. Ayrıca, bu derslere yönelik sahip olunan tutumlar ve metaforlar ile adayların eğitim gördükleri lisans türleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı belirlenecektir. Öğretmen adaylarının, öğrenim gördükleri lisans türlerinin farklı olması nedeniyle farklı düşünme ve algılama becerilerine sahip olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple, öğretmen adaylarının alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları ile metaforlarının çeşitlilik göstermesi beklenmektedir. Ayrıca, olumlu tutuma sahip adayların olumlu; olumsuz tutuma sahip adayların ise olumsuz metaforlar kuracağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının, eğitim gördükleri lisans türlerinin farklı olması nedeniyle, öğretmenlik alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerine yönelik tutumlarının ve metaforlarının lisans türüne göre çeşitlilik göstermesi de beklenen sonuçlar arasındadır.

Not: Bu Çalışma Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından EGT.A4.16.004 Proje Numarası İle Desteklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: alan bilgisi, meslek bilgisi, matematik öğretmeni adayları, tutum, metafor

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi*, Ankara.

Çetin, F. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*, 58-64.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S., (1998). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publication.

Forcenville, C. (2002). The Identification of Target and Source in Pictorial Metaphors. *Journal of Pragmatics*, 34, 1-14.

Loewenberg B. D., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special?. *Journal of teacher education*, *59*(5), 389-407.

Miles, M.B. & Huberman, A.M., (1994). *Qualitative data analysis*. London: SAGE Publication.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, *108*(6), 1017.

Saban, A., Koçbeker, B. N. & Saban, A. (2005). "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar", *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi*, Denizli, 28-30 Eylül.

Silverman, D., (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: SAGE Publication.

(11285) Öğretmen Yetiştirme Alanındaki Araştırma Eğilimleri

BİRSEN BAĞÇECİ *Gaziantep Üniversitesi*
FADIL ŞİRAZ *Gaziantep Üniversitesi*
SELMA VURAL
ESRA DOĞAN

Problem Durumu

Öğretmenler, aileden sonra topluma yararlı bireyler yetiştirmede en önemli görevi üstlenmiştir. Bundan dolayı iyi eğitim almış, donanımlı öğretmenler bu görevi üstlenmesi gerekir. Öğretmen yetiştirme tarihi süreç olarak incelendiğinde sürekli bir değişim geçirdiği görülmektedir. Sürekli değişen öğretmen yetiştirme politikaları ile toplumun ihtiyaçlarına cevap vermek, değişen ve gelişen çağın şartlarına ayak uydurmak ve toplumu çağın gereklerine uygun bir hale getirecek öğretmenler yetiştirmek hedeflenmiştir. Bu bağlamda düşünüldüğü zaman öğretmen yetiştirme konusu her zaman aktüalitesini koruyan bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen yetiştirme programları ve izledikleri modeller, yetişecek öğretmenin niteliğini etkilemekte bu da ülkelerin eğitim sistemlerinin başarısını etkilemektedir. Öğretmen yetiştirme kurumları, bu kurumların özellikleri ve öğretmen yetiştirme modelleri ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Avrupa Birliği (AB) ülkeleri de öğretmen yetiştirme sorumluluğu üniversitelere verilmiştir. Bu ülkeler Bologna Deklarasyonuna imza atarak bu süreci yasal bir zemine oturtmuşlardı (AREA,1999). Avrupa Birliğine üye olmaya çalışan Türkiye'de öğretmen yetiştirme kurumları 1983 yılından beri üniversitelere bağlıdır (YÖK, 2007).

Öğretmen yetiştirme süreci karmaşık ve çok boyutlu olduğu için öğretmen yetiştirmeyle ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaları öğretmenlik mesleğinin önemi, öğretmen yetiştirme nasıl olması gerektiği, öğretmenin sahip olması gereken nitelikler, öğretmen standartları neler olmalı, öğretmen yetiştirme programlarının eksiklikleri ve bu programlarının yeniden düzenlenmesi (Ergun, 2015) ile ilgili çalışmalar diye sınıflandırabiliriz.

Ergun (2015) çalışmasında Avrupa Birliğine üye ülkeler, Amerika Birleşik Devletleri ve Japonya'daki öğretmen eğitim sistemlerini incelemiş ve Türkiye ile karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye'deki öğretmen yetiştirmede uygulamaya dönük derslerin diğer ülkelere göre oldukça az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca branş öğretmenleri (Fizik ve Kimya branşları) yetiştirme programlarının öğretmenlik uygulamasının en az olduğu ülke Türkiye'dir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme kurumları öğrenci alırken, öğretmen adayının kişisel özelliklerini kesinlikle hiç bir şekilde değerlendirmeye alınmadığı ve göreve başlarken alan bilgisi sınanmayan tek ülkenin Türkiye olduğunu bulmuştur.

Türkiye ve dünyada öğretmen yetiştirme araştırmalarının yapılması öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine hizmet edecektir. Öğretmen yetiştirme politikaları ve sürekli öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi problemi literatürde karşımıza çıkmaktadır (Baskan, 2001; Baskan ve Aydın, 2006). Gelişen ve değişen eğitim sistemine uygun öğretmen yetiştirme programlarına hizmet edecek öğretmen yetiştirme araştırma eğilimlerini ortaya koyma araştırmaları her dönemde eğitimde bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmanın amacı; Türkiye'de "Öğretmen Yetiştirme" alanında yayınlanmış makalelerin incelenerek alandaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda, makaleler tür, yayınlandığı yıl, yazar sayısı, yöntemi, veri toplama araçları, örneklem özellikleri, veri analiz teknikleri ve konuları açısından değerlendirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel yöntem çerçevesinde doküman incelemesi yapılarak makaleler incelenmiş ve Öğretmen Yetiştirme alanındaki araştırma eğilimleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Örneklem

Çalışmada ULAKBİM Ulusal Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı ile Google Akademikte taranan ve Eğitim alanında yayın yapan dergiler analiz kapsamına alınmış olup, çalışma 2000-2016 yılları ile sınırlandırılmıştır. Çalışma Öğretmen Yetiştirme alanındaki araştırma eğilimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğretmen yetiştirme ile ilgili toplam 120 makale incelenmiştir. İnternet ortamında tam metin olarak ulaşılamayan makaleler kapsam dışında bırakılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Her bir makale "Makale Sınıflama Formu" kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. "Makale Sınıflama Formu" Sözbilir ve Kutu(2008) tarafından geliştirilmiş olup sonra da Ozan ve Köse(2014) tarafından revize edilmiştir. Formun kapsam geçerliği sağlanmıştır. Form temel olarak beş bölümden oluşmaktadır: Makalenin künyesi, araştırma deseni/yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz yöntemleri. "Makale Sınıflama Formu" Ek1'de sunulmuştur.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel analiz yaklaşımlarından betimsel ve içerik analizi teknikleri birlikte kullanılmıştır.

Betimsel analizde elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir. İçerik analizinde ise birbirine benzeyen

verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır(Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da her makale tek tek "Makale Sınıflama Formu" kullanılarak incelenmiş ve ardından SPSS dosyasına kaydedilmiştir. Makale Sınıflama Formu'nun makalenin künyesi, araştırma deseni/yöntemi, veri toplama araçları, örneklem ve veri analiz teknikleri bölümleri betimsel analiz ile incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada makalelerin yazar sayısı, deseni, veri toplama araçları ve analiz biçimi incelenmiştir. Makalelerin 63'ü (%52,5) tek yazarlı, 38'i (%31,67) iki yazarlı ve 19'u (%15,8) üç ve daha fazla yazarlıdır. İncelenen makalelerin çoğunda tek araçla veri toplandığı görülmektedir. Makalelerin 55'i araştırma-inceleme türünde, 65'i kuramsal (derleme) türündedir. Araştırma-inceleme türündeki çalışmaların içerisinde kuramsal kısımların da yer aldığı düşünülürse çoğunluğun kuramsal olması pek de olumlu bir sonuç değildir. Öğretmen Yetiştirme alanında yapılan makale sayısı neredeyse arttığı söylense de 2016 da tekrar azalmıştır. Makalelerin çoğunluğu 28'i program ve sorunlar konu alanında yazılmıştır. Tek araçla veri toplanan araştırma sayısı 66'dır. Veri toplama türlerinde doküman analizi ön plana çıkmaktadır. öğretmen yetiştirmede son yıllarda ihtiyaç duyulan çeşitli alanlarda araştırmaların sayısının arttığı göze çarpmakta ancak Yıldırım ve Şimşek araştmasında da belirtildiği konularda yapılması gereken araştırmaların hâlâ literatürde eksikliği göze çarpmaktadır. Öğretmen yetiştirme alanında uzun süreli saha araştırmalarına, öğretmen adayları, öğreetmen yetiştirme programları ve mezun durumlarını ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen yetiştirme, öğretmen yetiştirme araştırmaları

Kaynakça

Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Eğitim Fakülttesi Dergisi*, 20, 16-25

Baskan, G. A.; Aydın, A. (2006).Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42

Ergun, M. (2015). İsviçre ve Türkiye Sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *16*(1), 35-54.

YÖK. (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982- 2007). Ankara: Yükseköğretim Kurulu

Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim Programları ve Öğretim Alanındaki Araştırma Eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education. 4*(1), 116-136.

Sözbilir M. Ve Kutu, H. (2008) . Development and Current Status of Science Education Research in Turkey.Essays in Education (Special issue), 1-22.

Yıldırım A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

AREA. (1999). The Bologna Declaration, Joint declaration of the European Ministers of Education. The European Higher Education. Retrieved October 29, 2011, from http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF

(11296) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Serbest Oyun ve Serbest Oyun Zamanının Önemine İlişkin İnanışlarının İncelenmesi

MERYEM GÜLHAN — *Kırıkkale Üniversitesi*

SERAP SEVİMLİ ÇELİK — *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*

Problem Durumu

Yüzyıllardır tüm çocukların ortak dili olan oyun, canlılar aleminde de bir çok türün yaşamında görülmektedir. Bugüne kadar, oyunun çocukların zihinsel, duygusal, dil ve motor gelişimini olumlu yönde etkilediği pek çok bilimsel çalışmada savunulmuştur. Wood ve Bennett (1997) çocukların çevrelerini, içinde bulundukları kültürü, ilişkileri ve rolleri oyun yoluyla öğrendiklerini belirtmiştir. Einstein ise oyunu 'araştırmanın en üst düzeyi' olarak tanımlayarak, oyun ve keşfetme arasındaki güçlü ilişkiye dikkat çekmiştir (Else, 2009). Oyun ve keşfetme arasındaki ilişki Dewey'in de ilgisini çekmiş, çocukların oyun yoluyla keşfederek öğrendiği Dewey tarafından da vurgulanmıştır (Göncü, Abel & Boshans, 2010). Oyunun çocuk gelişimi için önemli bir araç olduğu Rousseau, Froebel, Piaget ve Vygotsky gibi erken çocukluk eğitimine önem veren teorisyenler tarafından vurgulanmıştır. Son yıllarda yapılan araştırmalarda oyunun çocukların dil gelişimini, sosyal ve duygusal gelişimini, zihinsel gelişimini ve fiziksel gelişimini desteklediği sonucuna varılmıştır. Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Okul Öncesi Eğitim Programında da oyunun ve oyun yoluyla öğrenmenin önemi belirtilmiş ve günlük rutinde 'Serbest Etkinlik Zamanı' adı altında oyun zamanı ayrılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 36-72 Aylık Çocuklar için Okul Öncesi Egitim Programı, 2013). Oyunun öneminin çocuk gelişim uzmanları ve okul öncesi öğretmenleri tarafından da bilinip, kabul edilmesine ragmen oyuna günlük rutinde verilen yer gün geçtikçe azalmaktadır. Vu, Han ve Buell (2015) okul öncesi öğretmenlerin oyunun önemine yönelik inanışlarıyla, günlük uygulamalarında oyuna verdikleri değer arasında farklılıklar olduğunu, bu farklılıkların öğretmenlerin ne yapmaları gerektiği hakkında yeterli bilgi sahibi olmamalarından kaynaklandığını belirtmiştir. Diğer yandan, oyun temelli öğrenme yaklaşımını savunan okul öncesi öğretmenlerinin oyuna nasıl dahil olacaklarını bilmedikleri için bazı zorluklar yaşadıkları farklı çalışmalarda da vurgulanmıştır (Wood & Bennett, 1997; Vu ve diğ., 2015). Türkiye'de yapılan bazı araştırmalar da öğretmenlerin oyunun erken çocukluk eğitimindeki öneminin farkında olmama ihtimali üzerinde durmuş, okul öncesi öğretmenlerinin öğretim sürecinde oyundan faydalanamadığı belirtilmiştir (Tuğrul, Metin Aslan, Ertürk & Özen Altınkaynak, 2014). Bu durum okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen temelli eğitimin ağır basması ve oyun zamanlarının farklı etkinlikler için kullanılmasıyla ilişkilendirilebilir. Kagan (1990) oyuna verilen önem ve günlük rutinde ayrılan zamanın değişiklik göstermesinde öğretmenler tarafından akademik bilgiden daha değersiz görülmesinin etkili olabileceğini savunmuştur. Kagan'a göre öğretmenlerin oyunu değerli görmesine rağmen zaman ve mekan bulamamaları ya da oyunu çeşitli durumlarda farklı tanımlamaları da uygulamada oyuna yer verilmesinde engel olarak görülmektedir (akt. Ashiabi, 2007). Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin serbest oyunun önemine yönelik inanışlarının neler olduğunu ve serbest oyunu ne derece desteklediklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranacaktır:

AS1: Okul öncesi öğretmenlerinin serbest oyunun önemine yönelik inanışları nelerdir?

AS2: Okul öncesi öğretmenleri serbest oyunu ne derece desteklemektedir?

Araştırma Yöntemi

Okul öncesi öğretmenlerinin oyunun önemine yönelik inanışları hakkında detaylı bilgi edinmek için, daha zengin ve detaylı bilgiye erişme imkanı sağlayan nitel araştırma yöntemleri bu araştırmanın amacına daha uygun görülmüştür. Gözlem ve mülakat yöntemleri nitel araştırmalarda veri toplamak için kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda, araştırmacıların gözlem ve mülakatı kullanmaya daha istekli olduğu görülmektedir (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Cohen ve diğ. (2007) inanış ve tutumların incelenmesinde kullanılabilecek en iyi yöntemin görüşme olduğunu belirtmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen Kırıkkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan 2 devlet anaokulunda çalışmakta olan 6 okul öncesi öğretmeninin kendi sınıflarında oyunu ne kadar kullandıkları, serbest oyuna ne kadar önem verdikleri ve ne derece destekledikleri görülecektir. Yarı yapılandırılmış soruların araştırmacıya konuda kalması için yardımcı olduğunu ama katılımcının da kendini daha rahat ifade etmesi şansı verdiği için görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanırken yarı-yapılandırılmış olacak şekilde tasarlanmış olup, 3 uzman görüşüyle geliştirilmiştir. Katılımcıların yüz ifadelerini görebilmek, cevaplarını doğru anlamak ve onların soruları doğru anladığından emin olmak için yüzyüze görüşme tekniği kullanılacaktır. Araştırmacının görüşme boyunca katılımcının tepkilerine ve tonlamalarına daha rahat odaklanabilmesi, katılımcıyla göz kontağı kurabilmesi için katılımcıların izniyle ses kaydı alınması planlanmaktadır. Robson (2011) tarafından nitel araştırmalarda veri analizine mümkün oldukça erken başlanması gerektiği belirtildiği için, öğretmenlerle görüşmeler bitmeden veri analizine başlanacaktır. Veri analizi için, görüşmelerde alınan cevaplarda herhangi bir bilgiyi kaçırmamak için görüşmeler süresince alınan ses kayıtlarının transkripsiyonu yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma sonunda, Kırıkkale ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan bağımsız devlet anaokullarında görev yapan okul

öncesi öğretmenlerinin serbest oyunun önemine yönelik inanışlarının neler olduğu ve serbest oyunu ne derece

destekledikleri bilgisine erişilebilir. Öğretmenlerin içinde bulunduklaı durum detaylı bir şekilde görüşülüp, serbest oyuna verdikleri değer ve ayırdıkları zaman üzerine Araştırma sonuçlarının okul öncesi öğretmenlerinin oyunun öneminin bilincinde olup olmadıkları hakkında da ışık tutması beklenmektedir. Muhtemel sonuçların ulusal ve uluslararası alana yönelik araştırma indeksine katkı sağlaması, okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının oyunun önemine yönelik farkındalığını artırmak için öğretmen eğitiminde verilen 'Okul Öncesinde Oyun' dersinin ve hizmet içi eğitimlerin içeriğinin gözden geçirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimde Oyun, Öğretmen Eğitimi, Serbest Oyun

Kaynakça

Ashiabi, G. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal, 35*(2), 199–207. doi:10.1007/ s10643-007-0165-8

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Else, P. (2009). *The value of play.* London: Continuum.

Göncü, A., Abel, B., & Boshans, M. (2010). The role of attachment and play in young children's learning and development. *K. Littleton, C. Wood, &J. K. Staarman (Eds.), International Handbook of Psychology in Education, 35-72.*

Türkiye Milli Eğitim Bakanlıgi. (2013). *36-72 Aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Devlet kitapları Müdürlügü Ankara. Retrieved from http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_04/04124340_programkitabi.pdf

Robson, C. (2011). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings* (3rd Ed.). West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.

Tuğrul, B., Metin Aslan, Ö., Ertürk, G., & Özen Altınkaynak, Ş. (2014). Analysis of preschool teachers' and six years old children's views on play. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 15*(1), 97-107. doi:10.17679/iuefd.05509

Wood, L., & Bennett, N. (1997). The rhetoric and reality of play: Teachers' thinking and classroom practice. *Early Years: Journal of International Research & Development*, *17*(2), 22-27.

Vu, J. A., Han, M., & Buell, M. J. (2015). The effects of in-service training on teachers' beliefs and practices in children's play. *European Early Childhood Education Research Journal, 23*(4), 444-460. doi: 10.1080/1350293X.2015.1087144

(11302) Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Becerileri Ve Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

AHMET EROL **MUSTAFA EROL** **SEBAHATTİN ÇALIŞIR** **MEHMET BOZAN**

Pamukkale Üniversitesi *MEB* *Ali Fuat Üstün İlkokulu*

Problem Durumu

"Yaratıcılık" kavramı, 1950'li yıllardan beri çok yönlü olarak ele alınmış ve farklı bilim adamları tarafından bir yönü ele alınarak tanımlanmıştır. Örneğin bazı yazarlara göre tanımlarda öne çıkan kısım verilen ürün üzerindedir, bazılarında ise düşünme süreçlerine ağırlık verirler, başkaları da belirli bir tür kişilik yapısı üzerinde yoğunlaşırlar. Bütün bu farklı tanımlamalara rağmen bütün yazarların üzerinde durduğu kısım yaratıcılığın "yeni ve alışılmamış bir şeyin ortaya konması" süreci olmasıdır. Bu süreç esnasında başkalarının izlediğinden farklı bir yol izleme, bilinmeyene dalmaktan çekinmeme, fikirler arasındaki ilişkilerde başkalarının göremediği noktaları görebilme, kalıpların dışına çıkma, yeniliklere açık olma, farklı yolları denemekten çekinmeme gibi "düşünce süreçleri" ve "kişilik özellikleri" vurgulanır. Ayrıca yaratıcılık, verileni hemen kabul etmeyen, yeni ve farklı çözüm yollarını deneyen, orijinal fikirler üretebilmeyi içeren zengin bir icat, bilimsel bir kuram, geliştirilmiş bir ürün, edebi bir çalışma, yeni bir tasarım gibi "ürün" bağlamında da ele alınmıştır (Torrance ve Goff, 1989, Akt, Öncü, 2003).

Yaratıcılığın tanımlarına bakarak yaratıcılığın ne olduğunu daha iyi anlayabiliriz. Yaratıcılık her bireyde var olan ve insan yaşamının her döneminde bulunabilen bir yetenek günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü olarak ifade etmek mümkündür.(Uslu, 2013). Torrence (1974) Problemlere bilgi eksikliğine ve mevcut olmayan durumlara karşı duyarlı olup güçlüklere çözümler bulma olarak tanımlamıştır (Akt, Duran ve Saraçoğlu,2009).

Her an her yerde bir olgu olarak karşımıza çıkan eğitim; bireylerin doğumuyla başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte birey doğuştan getirmiş olduğu birçok özelliği toplumla etkileşim sonu ortaya çıkarmakta ve karşılıklı olarak bir birlerini etkilemektedirler. Bu etkileşim sonucu birey dolaylı veya dolaysız birçok yeni özellik kazanır. Bu etkileşimi yaratıcılık ve üst düzey düşünme becerileri ile destekleyerek daha sağlıklı toplum oluşmasını sağlayabiliriz (Tuna ve Temizkalp,2013).

Üst düzey düşünme ve yaratıcılık becerilerine sahip olan bireyler hayata daha pozitif baka bilme kabiliyetlerine sahiptirler. Bu beceriler geliştirilebilir ve öğrenilebilir becerilerdir. Yaratıcılık gibi yansıtıcı düşünme becerisi de insanlara, olaylara farklı bakış açısı geliştirme becerisi kazandırmaktadır. Yansıtıcı düşünen bireyler olayların sonuçlarını analiz edebilecek ve bütün olasılıkları hesaplayabileceklerdir. Yansıtıcı düşünmeyi daha iyi anlamak için bazı tanımlara değinmek gerekir. Yansıtıcı düşünmeye tanımsal olarak bakıldığında Dewey (1933), aktif, sürekli ve dikkatli yoğunlaşma gerektiren bir süreç, Mezirow (1991) kritik değerlendirme süreci olarak tanımlamıştır (Akt, Hepşen, 2010). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere yansıtıcı düşünme insanın kendi öz eleştirisini yapabilme ve bilinçli olarak bir konu hakkındaki düşünmesidir. Yansıtıcı düşünme uygulanan eylem ve düşünce arasındaki bağı göstermesi açısından önem arz etmektedir. Öğretmen ve öğrencinin belirli öğrenme faaliyetlerinden ne kadar başarılı olup olmadığını gösterir. Yansıtıcı düşünme ile öğretmenler eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki tüm olasılıkları hesap edebilecek ve eğitsel faaliyetlerini ona göre yapabileceklerdir. Özellikle yansıtıcı düşünme öğretme ve öğrenme düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarması bakımından öğretmenler tarafından bilinmesi ve uygulanması gerekir (Hepşen, 2010).

Bu çalışmada, öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerileri ile yansıtıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerileri ve yansıtıcı düşünme eğilimleri cinsiyet, kıdem ve branş açısından değişip değişmediği irdelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Bir konuya veya olaya ilişkin geçmişte veya halen var olan bir durumu katılımcıların görüş, ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını ve analizini hedefleyen çalışmalar tarama çalışması olarak ifade edilirken farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar ise ilişkisel tarama araştırması olarak adlandırılmaktadır (Karasar, 2011; Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Araştırmanın çalışma gurubunu (Örneklem) İstanbul ili Esenyurt ilçesinde 2016-2017 yılı bahar döneminde öncesi eğitimi, sınıf ve branş öğretmeni olarak görev yapan öğretmenler arasından uygun (kazara) örnekleme yoluyla seçilen toplam 179 öğretmen oluşturmuştur. Patton (2014) uygun örneklemeyi (kazara) zaman açısından hızlı, maliyeti düşük ve kolay olanı yapma şeklinde ifade etmektedir. Öğretmenlerin %50.8'i (N=91) erkek ve %49.2 si (N=88) ise kadındır. Ayrıca öğretmenlerin %8.4'ü (N=15) okul öncesi eğitimi öğretmeni %55.9'u (N=100) sınıf öğretmeni ve %35.8'i (N=64) branş öğretmenidir. Öğretmenlerin %55.3'ü (N=99) 0-5 yıl arası, %28.5'i (N=51) 6-10 yıl arası ve 16.2'si (N=29) ise 11-15 yıl arası görev yapmaktadır. Araştırmada veriler Semerci (2007) tarafından geliştirilen *Öğretmen Yansıtıcı Düşünme Eğilimi Ölçeği ve* Whetton ve Cameron (2002) tarafından geliştirilen ve Aksoy tarafından (2004) Türkçeye uyarlanan *"Ne Kadar Yaratıcısınız?" Yaratıcılık Ölçeği* ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler, İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi, İlişkisiz Örneklemler Tek Yönlü

Varyans Analizi (ANOVA), puan değerleri arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı ve veriler

arasındaki yordama durumunu ortaya koymak için Basit Doğrusal Regresyon analizi gibi istatiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin yansıtıcı düşünme eğilimi puanları ile yaratıcı düşünme becerileri puanları arasında anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Yansıtıcı düşünme eğilimi alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde pozitif yönde en yüksek ilişkinin öğretim sorumluluğu ve bilimsellik alt boyutu ile yansıtıcı düşünme eğilimi toplam puanları arasında (r=.789; p<.01) olduğu görülmektedir. En düşük ilişki ise sürekli ve amaçlı düşünme alt boyutu ile mesleğe bakış alt boyutu arasında (r=.217; p<.01) olduğu görülmektedir. Ayrıca açık fikirlilik ve öngörülü ve içten olma alt boyutları ve öngörülü ve içten olma ile mesleğe bakış alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Başka bir açıdan ise yansıtıcı düşünme eğilimleri alt boyutları ile yaratıcı düşünme becerisi puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Bu doğrultuda yansıtıcı düşünme becerilerinden mesleğe bakış alt boyutu ile yaratıcı düşünme becerileri pozitif yönde en yüksek düzeyde ilişki gösterirken (r=.789; p<.01), öngörülü ve içten olma becerisi ile yaratıcılık becerisi pozitif yönde en düşük düzeyde ilişki göstermiştir (r=.151; p<.05). Yansıtıcı düşünme eğilimi toplam puanı ile yaratıcı düşünme becerisi puanı arasındaki ilişki ise r=.432 (p<.01) şeklinde belirlenmiştir. Yansıtıcı düşüneme toplam puanları toplam varyansını %43 düzeyinde açıklamaktadır. Standardize edilmiş (ß) katsayısı ve *t* değeri incelendiğinde yansıtıcı düşüneme toplam puanları yaratıcı düşünme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir (*R=.187, R²=.432, F=40.682, p<0,01*).

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, öğretmenler

Kaynakça

Duran, C. ve Saraçoğlu, M. (2009). Yeniliğin yaratıcılıkla olan ilişkisi ve yaratıcılığın geliştirilmesi, Yönetim ve Ekonomi Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 16 (1), 57 - 71.

Uslu, M. (2013). Müzik Eğitiminin Yaratıcılık Boyutu. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(2), 71 - 80. Öncü,

E, Ç, (2012). Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Tuna, S. ve Temizkalp, G. (2013). Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(2), 58 - 65.

Hepşen, O. (2010). Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin piyano öğrenme sürecinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi, e-Journal of New World Sciences Academy, 5 (3), 128-138.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yönetmeleri.* Pegem akademi yayıncılık, Ankara.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel akademi yayıncılık, Ankara.

Patton, M. Q. (2015). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Çev. Ed. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Yansıtıcı Düşünme Eğilimi (YANDE) ölçeğinin Geliştirilmesi. Kuram ve Uygulamada E¤itim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice, 7 (3), 1351 - 1377.

Aksoy, B. (2004). *Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı.* Yayımlanmamış doktora tezi, Eğitim bilimleri enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

(11326) "Danışman Öğretmen Olma": Danışman Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Fenomenolojik Bir Bakış

DİLRUBA KÜRÜM YAPICIOĞLU *Anadolu Üniversitesi*
NİHAN YETİM *Milli Eğitim Bakanlığı*
TÜLAY ÖZTÜRK

Problem Durumu

Eğitim sisteminin en önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde yetiştirilme süreçleri ve nitelikleri geçmişten günümüze birçok çalışmanın odak noktası olmuştur. Öğretmenlerin hizmet öncesi yetiştirilme süreçlerinde yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmen yetiştiren kurumların adı, düzeyi, süresi ve uygulanan programlar üzerinde olduğu görülmektedir. Öte yandan hizmet içinde yetiştirilmeleri ise genellikle mesleğin başında uygulanan staj dönemi çalışmaları ve mesleki gelişimlerini desteklemeye yönelik çalışmalar biçiminde sınıflandırılabilir. Öğretmenlerin mesleğe atandıktan sonra yetiştirilmelerine yönelik yapılan son düzenlemelerden biri de, bu araştırmaya konu olan ve 17/04/2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi eğitim kurumlarına aday öğretmen olarak atananların yetiştirilme sürecine ilişkin usul ve esasları düzenleyen "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge"sidir. Bu yönergeye göre aday öğretmenler, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine tabi tutulurlar ve bu süreçte derslere bağımsız olarak değil, bir danışman öğretmen nezaretinde girerler. Aday öğretmenin yetiştirilme sürecinde uygulanacak olan yetiştirme programı, sınıf içi ve okul içi izleme faaliyetlerini, öğretmenlik uygulamalarını, okul dışı faaliyetleri ve çeşitli hizmetiçi eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Aday öğretmenin bu süreçteki çalışma programı, eğitim kurumu yöneticisi ve danışman öğretmeni tarafından hazırlanmaktadır. Söz konusu yönergeye göre danışman öğretmenin en az on yıllık hizmet süresini tamamlamış olması, ulusal ve uluslararası projelerde koordinatör, danışman veya katılımcı öğretmen olarak görev yapmış olması, sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım sağlamış olması, iletişim ve temsil yeteneği güçlü ve mesleğinde başarılı olması ve son olarak aday öğretmenle aynı branşta olması gerekmektedir. Danışman öğretmenin görevleri arasında aday öğretmenin çalışma programını hazırlamak, çalışma programındaki faaliyetlerin gerçekleşmesinde aday öğretmene yardımcı olmak, aday öğretmenin yetişmesi için izleme - değerlendirme yapmak ve rehberlikte bulunmak, aday öğretmene örnek olmak ve tecrübelerini aktarmak yer almaktadır (Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge, 2016). Danışman öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar yükleyen ve ilk kez uygulanan aday öğretmenlik süreci, sadece aday öğretmenler için değil danışman öğretmenler için de bir ilktir. Uygulama henüz çok yeni olmakla birlikte özellikle konuyla ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde (Altıntaş ve Görgen, 2016; Kürüm-Yapıcıoğlu, Öztürk ve Yetim, 2016; Oral ve Demir, 2016; Sarıca ve Özpolat, 2016; Soyalp ve Kozikoğlu, 2016; Ulubey, 2016) çoğunlukla aday öğretmenler üzerine çalışıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise aday öğretmenlik sürecinde yer alan danışman öğretmenlerin algıları ve algılarına ilişkin deneyimleri üzerine odaklanılmıştır. Danışman öğretmenlerin bakışıyla danışman öğretmen olma süreci anlaşılmak istenmiştir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı, aday öğretmenlik uygulamasında danışman öğretmen statüsünde görev alan farklı branşlardaki öğretmenlerin deneyimlemiş oldukları danışman öğretmenlik sürecini anlamaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmaktadır:

Danışman öğretmenler, danışman öğretmenliği nasıl tanımlamaktadır?

Danışman öğretmen olmak onlara ne hissettirmiştir?

Danışman öğretmenler, sürecin kendilerine yönelik katkısı hakkında ne düşünmektedirler?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada fenomenolojik desen kullanılmıştır. Bu deseninin tercih edilme nedeni, aday öğretmenlik sürecinde görev alan danışman öğretmenlerin, bu süreci nasıl algıladıklarını ve nasıl deneyimlediklerini onların bakış açılarıyla ortaya koymak istenmesidir. Buna göre, incelenen fenomen, danışman öğretmen olmadır.

Araştırma, 2015-2016 yılı bahar döneminde Bursa ilindeki bir okulda aday öğretmenlik uygulaması sürecinde görev almış olan sekiz danışman öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Branşları İngilizce, Müzik, Almanca, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Fizik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Biyoloji olan danışman öğretmenlerin mesleki tecrübeleri 15-31 yıl arasında değişmektedir. Katılımcıların beşi Eğitim Fakültesi mezunudur. İkisi İlahiyat Fakültesi ve biri Fen Edebiyat Fakültesi mezunu olan katılımcıların ise öğretmenlik formasyonu bulunmaktadır.

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, çalışmanın yürütücüleri olan üç araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan form, Eğitim Bilimleri alanında uzman iki öğretim görevlisinin görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütlere uygun olarak gerekli düzenlemeler yapılıp pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmenin ardından görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırmada katılımcılardan ve çalışmanın yürütüldüğü kurum yöneticisinden gerekli izinler alınmıştır. Çalışmanın yürütüldüğü kurumun ve katılımcıların her türlü kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve bu durum kendilerine bildirilmiştir. Katılımcıların gerçek isimleri, kendileri tarafından belirlenen bir takma isimle değiştirilmiştir. Görüşmeler aday öğretmenlik uygulamasının son haftasında gerçekleştirilmiştir. Ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilen görüşmeler toplam 378 dakika sürmüştür. Görüşme dökümleri, katılımcılara iletilmiştir.

Bu araştırma kapsamlı bir çalışmanın ilk aşamasından elde edilen verilerden ulaşılan bulgular doğrultusunda sunulacaktır. Araştırmada, fenomenolojik desenin bir gereği olarak ikinci kez veri alma yoluna gidilecektir. Araştırma verileri, içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analize dayalı olarak çalışmada kodlama işlemi yapılmıştır ve temalandırma süreci devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma analizleri devam etmektedir. Ancak elde edilen veriler üzerinde yapılan makro analizlere dayalı olarak şunlar söylenebilir. Danışman öğretmenlerin görüşlerine göre ilk kez uygulanan aday öğretmenlik süreci belirsizliklerle doludur. Kendilerinden doldurmaları istenen evrakların fazlalığı, kimi katılımcıların sürece dahil olma konusunda pişmanlık yaşamasına sebep olmuştur. Danışman öğretmenler seçilirken gönüllülük esası aranmasının daha uygun olduğu neredeyse tüm katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Danışman öğretmenlik genel olarak aday öğretmene tecrübe aktarımı ve rehberlik etme olarak görülmüştür. Aday öğretmenlerin öğrenciler tarafından sevilmesi ve danışman öğretmen yerine aday öğretmenin derse girmesinin istenmesi kimi zaman danışman öğretmenlerin tatlı bir kıskançlık hissetmesine sebep olmuştur. Aday öğretmenin danışman öğretmenle derse girmesi, danışman öğretmenin kendini, öğretim yöntem ve tekniklerini, öğrenci ilişkilerini gözden geçirmesini sağladığı söylenebilir. Ayrıca danışman öğretmenlerin birçoğu aday öğretmenlerin kendine büyük ölçüde katkı sağladığını, aday öğretmenler sayesinde tazelendiklerini, mesleğe yönelik yeniden heyecan duymaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Son olarak aday ve danışman öğretmenlerin iyi ilişkiler içinde süreci tamamladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: aday öğretmenlik uygulaması, danışman öğretmen, mesleki gelişim

Kaynakça

Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge, (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi.* Cilt: 79 Sayı: 2702

Altıntaş, S. ve Görgen, İ. (2016). Aday öğretmen yetiştirme sistemi üzerine aday öğretmenlerin değerlendirmeleri. *4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (ss. 244-245) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Kürüm Yapıcıoğlu, D., Öztürk, T. ve Yetim, N. (2016). "Sen stajyer öğretmen misin? Aday öğretmen misin? Öğretmen misin?": Aday öğretmenlik uygulaması üzerine bir inceleme. *4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (ss. 439 -441) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Oral, Ş. ve Demir, F. (2016). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. *4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (ss. 692-693) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Sarıca, R. ve Özpolat, E. T. (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin aday öğretmen görüşleri (Gaziantep-Osmaniye illeri örneği). *4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (ss. 625-626) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Soyalp, H. ve Kozikoğlu, İ. (2016). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (ss. 502-503) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Ulubey, Ö. (2016). Aday öğretmen yetiştirme programının aday öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı* içinde (ss. 482 -483) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

(11339) Ders Araştırmasının Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Öğrenciyi Tanıma Ve Dersin Sunumu Bilgilerine Etkisi

SEVDE KOCA
Milli Eğitim Bakanlığı

BERNA CANTÜRK GÜNHAN
Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde matematik eğitimi göz önüne alındığında geçmişe göre önemli değişiklikler meydana gelmiştir. Artık matematik eğitimi, yalnızca matematik bilgisine sahip olan değil, sahip olduğu bu bilgiyi uygulamaya geçirebilen, problem çözebilen insanlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Gür ve Korkmaz, 2003). Bu amacı gerçekleştirebilmek, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme süreci içerisinde etkili bir yol gösterici olabilmeleri onların bilgileriyle ilgilidir. Shulman'a (1986) göre alan bilgisi bir öğretmenin ne bildiği, ne kadar bildiği ve ne bilmesi gerektiği ile ilgilidir. Alan öğretim bilgisi (AÖB) ise konuyu öğrencilere anlaşılır kılmak için en uygun analojileri, şekilleri, örnekleri, açıklamaları, gösterimleri, öğretim yöntem ve stratejiler bilgisi, konunun öğrenimini kolaylaştıracak yaklaşımları ve program bilgisini içermektedir (Shulman, 1986).Öğrenme öğretme ortamında, öğrenen bireylerin önceden zihinlerinde var olan fikirleri, anlayışları, geçmişte yaşadıkları tecrübeleri ve hazırbulunuşluk düzeyleriyle birlikte olduğundan öğretmenlerin alanı öğretme bilgisi içerisinde öğrenciyi tanımanın önemini vurgulamaktadır (Shulman, 1986). Lieberman'a (2009) göre ders araştırması, bir kazanım doğrultusunda ortaklaşa yapılan ders planının hazırlanması, hazırlanan bu planın gruptaki bir kişi tarafından sınıfta uygulanması, diğerlerinin yapılan öğretimi gözlemlemesi ve ders araştırması sonrasında tekrar bir araya gelerek planın revize edilmesi gibi ardışık ve birbirini tekrarlayan basamaklardan oluşmaktadır (akt. Bütün 2012). Bu araştırmanın amacı, araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin ders araştırması (lesson study) ile dönüşüm geometrisi konusunun nasıl daha iyi öğretilmesi gerektiğinin meslektaşlarıyla beraber farkına varmalarını sağlamak ve öğretmenlerin ders araştırmasıyla alanı öğretme bilgilerinin alt teması olan öğrenciyi tanıma ve dersin sunumu bilgisi temasındaki gelişimini incelemektir. Öğrenciyi tanıma bilgisi, öğrencilerin ön bilgilerini dikkate almayı, muhtemel kavram yanılgılarını ve öğrenme güçlüklerini bilmeyi gerektirir. Dersin sunumu bilgisi ise, bir konunun öğretiminde yapılması gereken açıklamalarla, öğrenciler için en uygun örnekleri seçmektir (Baki ve Baki, 2010).Ülkemizin de içinde bulunduğu yapılandırmacı kuramla beraber öğrencinin ön bilgileri büyük bir önem taşımaktadır. Çünkü öğrencilerin yeni bilgileri daha iyi anlayabilmeleri için eski bilgi ile yeni bilgi arasında ilişki kurmaları gerekmektedir (Baki, 2012). Çalışma sırasında araştırmanın yöntemi gereği uygulamanın tekrarlanabilir olmasından dolayı öğretmenler tarafından ders planlarının eksik yanlarının görülüp, giderilmesi ve yeni uygulamalarla öğrencilerin bilgi düzeylerinin arttırılacağı yani öğretmenlerin öğrencilerine sağladığı öğrenme deneyimlerinin etkililiğinin ve niteliğinin geliştirileceği öngörülmektedir. Çalışmanın diğer çalışmalardan farkı tek bir konu etrafında ders araştırması döngüleri tekrarlanmış olup, öğretmenlerin hem alanı öğretme bilgilerinde hem de konu anlamında dersin en verimli şekilde nasıl geçebileceği üzerine etkili bir uygulama gerçekleşmiştir. Baki'nin (2012) de dediği gibi ders araştırması uygulamaları belli konulara bağlı olarak çalışıldığında alanı öğretme bilgisinde daha etkili çalışmalar ortaya konabileceğine değinmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel bir çalışmadır. Yıldırım ve Şimşek (2004) yaptıkları çalışmada nitel araştırmanın tanımını olgu ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve birlikte ortaya koyan, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı bir araştırma olarak ortaya koymuşlardır. Araştırma, "Ortaokul matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisinde alan öğretim bilgileri ders araştırması ile nasıl bir gelişim göstermektedir?" sorusuna cevap aradığından gerçek sınıf içi süreçlere yer verilmesinden ve sınıf içi uygulamalar ayrıntılı bir biçimde incelendiğinden ve konu dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanındaki iki kazanımla sınırlandığından nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile Ege bölgesindeki bir şehirde bir ortaokulda görev yapmakta olan üç matematik öğretmeni katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırma kapsamında veriler, ders araştırması öncesinde üç öğretmen ile yapılan 3 bireysel görüşmeden, ders araştırmasının her planlama ve planın revize edilmesi aşamasında gerçekleştirilen 4 grup görüşmesinden, 15 ders saati süresi video kayıtları ile bu derslere ilişkin gözlemlerden ve araştırmaya katılan öğretmenlerin hazırlamış oldukları 4 ders planından elde edilmiştir. Bu araştırmanın güvenirliğini ve geçerliliğini artırmak amacıyla gözlemler, görüşmeler, ders planları ve sınıf içi uygulamalarına ait video kayıtları veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerle gerçekleştirilen bireysel ve grup görüşmelerinin, öğretmenlerin ders planlama ve revizyon süreçlerinin ses kayıtları, ders araştırması sürecinde öğretmenlerin derslerinin video kayıtları yazıya aktarılmıştır. Ders planlarını ve gözlemleri içeren veriler, düzenlenmiş ve analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenler ders araştırması sürecinde üç döngü boyunca derslerinin sunumunda öğrencilerin ön bilgilerini dikkate almışlar, aynı zamanda derse başlamadan önce bir önceki dersin tekrarını yaparak derse geçiş yapmışlardır. Öğreticilere düşen görev, öğrencilerin bireysel farklılıklarını, konuya ilişkin ön bilgi ve becerilerini ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almaktır (Altun,2006). Bu bağlamda öğrencinin bilgisi etkin bir eğitim-öğretim süreci için önemli bir alandır. Dünyanın anlaşılmasında

matematiksel bilgi önemlidir. Son yıllarda günlük yaşamdaki matematiği anlayabilir olmak ve günlük yaşamdaki matematiği

kullanabilmek önemli bir yere sahiptir (NCTM, 2000). Araştırmaya katılan öğretmenler, günlük yaşamdan resim örneklerinin yanında konunun günlük yaşamda nerelerde kullanıldığını ve öğrencilerin nerede işlerine yarayacağına değinerek bu kategoriyi tam anlamıyla yansıtmışlardır. Öğretmenler tarafından konunun kritik noktaları temel alınarak planları oluşturdukları saptanmıştır. Bu kategoride de öğretmenlerin ders araştırmasıyla gelişim gösterdikleri savunulabilir. Sonuç olarak ders araştırması yoluyla öğretmenlerin öğrenci bilgisi, ders sunumu ve ders planı hazırlama konusunda bir gelişim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Alanı Öğretme Bilgisi, Dönüşüm Geometrisi, Ders Araştırması

Kaynakça

Baki, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi: bir ders imecesi (Lesson study) çalışması. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Bütün, M. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının uygulanan zenginleştirilmiş program sürecinde matematiği öğretme bilgilerinin gelişimi Yayınlanmamış doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Gür, H. ve Korkmaz, E. (2003). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin problem ortaya atma becerilerinin belirlenmesi. Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi. Erişim Tarihi: 10. 04. 2014 tarihinde http://www.matder.org.tr

National Research Council. (2001). Adding it up: Helping children learn mathematics. J.Kilpatrick, J. Swafford, and B.Findell (Eds.). Mathematics Learning Study Committee, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press..

Merriam, S. B. ve Turan, S. (Ed.) (2009). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara. Nobel Yayınları.

Shulman, L., S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 4-14.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review,* 1-22.

Yıldırım, A., & Şimşek, H., (2004). *Sosyal bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Seçkin Yayıncılık, Ankara.

(11363) Eğitim Fakültesi Öğrencileri İle Öğrenci Toplulukları İlişkisi: Öğrenci Toplulukları Eğitim Fakültesi Öğrencilerini Akademik Ve Mesleki Olarak Nasıl Etkiler?

NİLAY NEYİŞCİ — *Hacettepe Üniversitesi*

ÖZLENEN ÖZDİYAR — *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğretmenlik yalnızca sınıf içerisinde yürütülen eğitim-öğretim faaliyetlerini içermekle kalmayıp aynı zamanda topluma önderlik eden, toplumun gelişmesine katkı sağlayan ve sosyal sorunlara karşı duyarlı olmayı gerektiren bir meslektir. Bunları sağlayabilmek için öğretmenin hizmet öncesinden başlamak üzere yaşamı boyunca kendini geliştirmesi ve yenilemesi gerekmektedir. Öğretmenin değerleri, tutumları ve deneyimleri öğrencilerini, toplumu, kendi mesleki geleceğini meslektaşlarını etkiler ve onlardan etkilenir. Böylece öğretmen kişisel ve mesleki varlığını biçimlendirir. Öğretmen; okuyan, inceleyen, iyiyi-doğruyu seçebilen, mesleğiyle ilgili sivil toplum kuruluşlarını ve toplumsal çalışmaları izleyen ve araştıran bir kişiliğe sahip olmalıdır (Bilen, 2002). Öğretmenlerde bulunması beklenen özellikler arasında coşkulu, içten, güvenilir, kendisi ve öğrencileri için yüksek başarı beklentisine sahip olan, sorumluluklarını bilen, esnek ve bilgili olma sayılabilir. Öğretmen, kendisi ile öğrencileri arasında kurduğu sağlıklı bireysel, sosyal, psikolojik ve ahlaki ilişkilerle sınıfın saygı duyulan ve örnek alınan bir rehberi olmalıdır (Demirel, 2012). Öğretmenin mesleki başarısı sağlıklı insan ilişkileri kurma, işbirliğine açık olma, insana sevgi ve saygı duyma davranışlarıyla ve akademik başarısıyla ilişkilidir (Bilen, 2002).

Öğretmenin bu özellikleri kazanabilmesi ve geliştirebilmesi için hizmet öncesi aldığı eğitimin önemi yadsınamaz. Özellikle lisans eğitimi veren öğretmenlik programlarında yer alan genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ve öğretmen adaylarının toplumsal faaliyetler içinde bulunmaları gelişimlerine katkı sağlamalıdır. Bu kapsamda Yüksek Öğretim Kurumu tarafından 1984'de kabul edilen "Yükseköğretim Kurumları, Mediko-Sosyal Sağlık, Kültür Ve Spor İşleri Dairesi Uygulama Yönetmeliği"nin 16 ve 17. maddeleri gereğince de bu ihtiyaç sağlanmaya çalışılmıştır. Buna göre, kültür hizmetleri olarak öğrencilerin ilgi alanlarına göre boş zamanlarını değerlendirmek, yeni ilgi alanları ile birlikte dinlenme ve eğlence alışkanlığı kazanmalarını sağlamak, güzel sanatlarla ilgili faaliyetleri izlemelerini, isterlerse bu faaliyetlere katılmalarını da temin etmek ve spor hizmetleri olarak öğrencilerin ve çalışanların beden sağlıklarını korumak ve geliştirmek, onlara disiplinle çalışma alışkanlığı kazandırmak, spora ilgi duymalarını sağlamak, enerjilerini bu olumlu yöne yöneltmek, boş zamanlarını değerlendirmek için ilgi duydukları spor dalında çalışmalarını sağlamak amaçlanmıştır (YÖK, 2017)

Alanyazın incelendiğinde, Eskici ve Aktaş (2014) yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin kulüp çalışmalarına ilgi alanı oldukları için, sosyal olmak için ve arkadaş çevreleri istedikleri için katılmakta oldukları belirlenmişlerdir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin kulüp çalışmalarının kendilerine keyifli zaman geçirmeyi sağladıkları, kendilerini geliştirme fırsatı sunduğu, sosyal çevrelerini geliştirdiği konularında katkı sağladıkları sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Başka bir çalışmada Gökmenoğlu ve Kiraz (2011), ODTÜ'de öğrenim gören öğretmen adaylarının %40,56 (86)'sının öğrenci topluluklarına aktif üye olduğunu ve en çok sosyal sorumluluk gruplarına katılım gösterdiğini vurgulamışlardır. Mohan Bursalı & Aksel, (2016) ise, öğrenci topluluklarına katılımın, gençlerin sosyal girişimci ruhunu ve duyarlılıklarını arttırdığını ortaya koymuşlardır.

Hacettepe Üniversitesi öğrenci topluluklarının kuruluş amacı; Hacettepe Üniversitesi'nde kayıtlı bulunan öğrencilerin eğitim-öğretim zamanlarının dışında kalan boş zamanlarını değerlendirerek sosyal, kültürel ve akademik gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla oluşturmaktır. Öğrenci topluluklarının temellinde öğrencilerin beden ve ruh sağlığını korumak, çalışma, dinlenme ve ilgi alanlarına göre boş zamanlarını değerlendirmek, yeni ilgi alanları kazanmalarına imkan sağlayarak, yeteneklerinin ve kişiliklerinin sağlıklı bir şekilde gelişmesine imkan verecek hizmetler sunmak ve onları ruhsal ve bedensel sağlıklarına özen gösteren bireyler olarak yetiştirmek, birlikte düzenli ve disiplinli çalışma, dinlenme ve eğlenme alışkanlıkları kazandırmak olduğu görülmektedir (Hacettepe Üniversitesi, 2017).

Üniversite topluluklarının etkinliklerinin eğitim, sağlık, çevre ve dezavantajlı gruplar ile ilgili toplumsal duyarlıkları artırdığı ve sosyal sermayeye katkı sağladığı yapılan çalışmalarda da görülmektedir. Bu nedenle toplumun sürdürülebilirliği açısından üniversitelerdeki öğrenci topluluklarının önemi dikkate alınmalıdır (Mohan Bursalı & Aksel, 2016).

Bu araştırmada Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenci topluluklarına katılımlarının akademik başarıları ve öğretmenlik yeterlikleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, betimsel yönteme göre desenlenmektedir. Nitel veri toplama yöntemlerinden faydalanarak odak grup görüşmeleri yapılacaktır.

Görüşmelere katılacak öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniklerinden olan ölçüt örnekleme kullanılacaktır. Araştırmanın amacına uygun olarak, öğrenci topluluklarına (ÖT) katılım ve eğitim fakültesi dördüncü sınıf öğrencisi olmak grubun belirlenmesindeki ölçütleri oluşturmaktadır. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 600 dördüncü sınıfa ÖT üyelikleri sorulacaktır. ÖT geçmişte veya günümüzde katılmış olanlar arasından 8-10 öğrenci, gönüllülüğe dayalı

olarak seçilecektir.

ÖT Katılım Formu: İlk kısımda genel not ortalamaları ve öğrenim gördükleri bölüm; ikinci kısımda, ÖT geçmişte veya günümüzde aktif katılımlarının olup olmadığı ve hangi ÖT üye oldukları sorulacaktır.

Odak grup görüşme formu: Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile;

ÖT katılım nedenleriniz nelerdir?

ÖT çalışmaları akademik gelişiminizi nasıl etkiledi?

ÖT çalışmaları öğretmenlik meslek bilgilerinize ilişkin gelişiminizi nasıl etkiledi?

ÖT çalışmaları alan bilgilerinize ilişkin gelişiminizi nasıl etkiledi?

ÖT çalışmaları genel kültür bilgilerinize ilişkin gelişiminizi nasıl etkiledi?

Öğrenim gördüğünüz bölüm düşünüldüğünde; ÖT olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

ÖT rol almanın öğretmenlik mesleğine başladığınızda nasıl bir etkisi olacağını düşünüyorsunuz? Sorularına yanıt aranacaktır.

En az iki saat sürmesi beklenen görüşmelerden elde edilen veriler ses kayıt cihazından elektronik ortama aktarılacaktır. Çözümleme sırasında belli başlıklar altında anahtar temalar belirlenecektir. Katılımcıların algıları raporda temalara göre alıntılanacaktır. Verilerin analizi sırasıyla kodlama, örnek temaları derleme, temaların belirlenmesi ve geçerlik-güvenirliği sağlama işlemlerinden geçirilecektir. Geçerlik-güvenirlik için, görüşme öncesinde soruların alan uzmanları tarafından değerlendirilmesi ve görüşmeye katılmayan üç öğrenciye sesli okuma yaptırılması sağlanacaktır. Veri toplama sürecinde, detaylı görüşme kayıtlarının alınması sağlanacaktır. Veri analiz sürecinde, kategorilerin belirlenme aşamaları detaylı bir şekilde açıklanarak, katılımcılardan alıntılar yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın olası bulguları ve ilgili araştırmalar ışığında beklenen sonuçlar şöyledir: Öğrencilerin öğrenci topluluklarına katılma nedenlerinin sosyal sorumluluk projeleri içinde yer almayı ve boş zamanlarını değerlendirmeyi istemeleri olabileceği düşünülmektedir. Öğrenci topluluklarında yapılan çalışmaların öğrencilerin akademik gelişimlerini olumlu etkilemesi beklenmektedir. Öğrenci topluluklarının öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgilerine ilişkin gelişimlerini olumlu etkileyeceği düşünülmektedir. Öğrenci topluluklarının öğrencilerin alan bilgilerine ilişkin gelişimlerini olumlu etkileyeceği umulmaktadır. Öğrenci toplulukları çalışmalarının öğrencilerin genel kültür bilgilerine ilişkin gelişimlerini olumlu etkilemesi beklenmektedir. Öğrenim görülen bölüm düşünüldüğünde; öğrenci topluluklarının topluma yararlı olma, farklı gruplardan kişilerle etkileşim içinde olma gibi olumlu, zaman alması nedeniyle de olumsuz yönlerinden söz edebilecekleri düşünülmektedir. Öğrenci topluluklarında rol almanın öğrencilerin öğretmenlik mesleğine başladıklarında yararını göreceklerini düşünmeleri beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, Üniversite toplulukları, Sosyal ve kültürel faaliyetler, Mesleki ve akademik gelişim

Kaynakça

Hacettepe Üniversitesi, Sağlık, Kültür ve Spor Dairesi Başkanlığı Öğrenci Toplulukları Kuruluş ve İşleyiş Yönergesi, (2013). http://www.sksdb.hacettepe.edu.tr/files/kultur-yonerge.pdf Erişim Tarihi: 17.02.2017

Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK), Yükseköğretim Kurumları, Mediko-Sosyal Sağlık, Kültür Ve Spor İşleri Dairesi Uygulama Yönetmeliği (1984). http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.10169&sourceXmlSearch=&MevzuatIliski=0 Erişim Tarihi:17.02.2017

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (20. baskı) Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, California: SAGE.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K. & Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi, *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107

Demirel, Ö. (2012). *Plandan uygulamaya: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Gökmenoğlu, T., & Kiraz, E. (2011). *Öğretmen adaylarının üniversitelerde sunulan sosyal ve akademik olanakları değerlendirme durumları: ODTÜ örneği*. Journal of Turkish Educational Sciences, 9(2).

Kitzinger, J. & Farquhar, C. (1999). "The analytical potential of 'sensitive moments' in focus group discussions". In R. Barbour & J. Kitzinger (Eds), *Developing Focus Group Research: Politics, Theory and Practice*. (pp. 156–172). London: SAGE.

Mohan Bursalı, Y., & Aksel, İ. (2016). Sosyal Girişimciliğin Genç Aktörleri: Üniversite Öğrenci Toplulukları Örneği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 85.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.

(11379) Öğrenme ve Davranış Nörofizyolojisi Bakımından Öğretmenlerin Algılarının İncelenmesi

ALİ SÜLÜN **SEDAT AYDOĞDU** **GÖZDE ÖZDEMİR**
DİLARA AKPINAR

Erzincan Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği kendisine yüklenmiş olan misyon açısından farklı alanlarda uzmanlaşmayı gerektiren önemli bir meslek grubudur. Çünkü bu mesleği icra edecek olanlar toplumun ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Toplumun ihtiyaçları, bireylerin çağın gelişmelerine açık olmasını ve gelişmeleri etkili kullanabilmesini gerektirmektedir. İşte bu nitelikteki bireylerin yetiştirilebilmesi değişime direnç göstermeyen, çağın gelişmelerine ayak uydurabilen öğretmenlerle mümkün olabilmektedir.

Çağımızdaki teknolojik gelişmeler birçok alandaki bilimsel araştırmaları doğrudan veya dolaylı etkilemektedir. Etkilenen bilimsel çalışmaların içerisinde, şüphesiz, beyin araştırmaları önemli bir yere sahiptir. Beyin hakkında edindiğimiz bilgilerimiz önceleri insanların yaşadıkları kazalar, yaralanmalar vb. ya da hayvanlar üzerinde incelemelere bağlıydı ve bu durumlar insan beynin işleyişi hakkında günümüze göre kısıtlı bilgiler sunmaktaydı. Çünkü insan beynin kafatası kemiği açılmadan incelenmesi olanaksızdı ya da iyi karşılanmayan bir durumdu. Ancak, günümüz teknolojik gelişmeleri sayesinde beynin içerisindeki süreçler kafatası kemiği açılmadan PET, EEG, MRI ve fMRI gibi tekniklerle gözlemlenebilmekte, beynin problemli bölgelerinin tespit edilmesinin yanında, herhangi bir öğrenme görevi sırasında beyinde ne gibi yapısal ve işlevsel değişikliklerin olduğu eş zamanlı olarak tespit edilebilmektedir. Bu gelişmeler eğitim alanındaki araştırmacıların ilgi odağı olmuştur (Dündar vd., 2014; Keleş & Kol, 2015). Beyin araştırmalarındaki gelişmeler göz önünde bulundurularak, 1990'lı yıllardan sonraki on yıl "beyin on yılı" olarak ilan edilerek eğitimde beyin araştırmalarının önemine dikkat çekilmiştir (Duman, 2012; Ferrari & McBride, 2011). Bu şekilde öğrenmenin ve hafızanın nörofizyolojik süreçleri eğitimde ilgi odağı olmuştur.

Öğrenmenin nörofizyolojik süreçleri ile ilgili Hebb'in ifade ettiği iki önemli nöral oluşum dikkatleri çekmiştir. Bu nöral oluşumlardan birincisi hücre topluluğu (cell assembly) olarak ifade edilmektedir. Hücre topluluğu herhangi bir nesnenin beynimizdeki belirli nöronların kendi aralarında oluşturmuş olduğu bağlantılarla temsiline işaret etmektedir. İkinci nöral oluşum ise faz ardışıklığı (phase sequence) olarak tanımlanmaktadır. Faz ardışıklığı birbiriyle bağlantılı olan hücre topluluklarını, yani bağlantılı olay zincirini ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, aynı anda ya da yakın bir zamanda gerçekleşen olayları temsil eden hücre toplulukları birbirleriyle ilişkilendirilerek, bir zincirin halkaları gibi birbirine bağlanırlar (Schunk, 2012; Senemoğlu, 2013; Özden, 2011). Bu şekilde öğrenmenin beyindeki biyokimyasal süreçlerine vurgu yapmak amacıyla çok popüler bir şekilde "beyin temelli öğrenme" terimine başvurulmaktadır.

Eğitimde nörobilim ya da beyin araştırmaları hakkında öğretmenlerin görüşlerinin (Zambo & Zambo, 2011), öğrenme, davranış ve zihinsel süreçlerle ilgili öğretmen adaylarının nörofizyolojik algılarının incelendiği (Aydoğdu, 2014) çalışmalar bulunmaktadır. Literatürde yer alan çalışmalara bakıldığında, öğretmenlerin de öğrenme ve davranışın nörofizyolojik süreçleri hakkındaki algılarının incelenmesi, öğretmenlerin bu durum hakkındaki mevcut durumlarının betimlenmesi bakımından, önemli görülmektedir. Bundan dolayı bu çalışma, öğrenme ve davranış süreçleri bakımından öğretmenlerin nörofizyolojik algılarını açığa çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada öğrenme ve davranış süreçleri bakımından öğretmenlerin nörofizyolojik algılarının farklılaşıp farklışmadığı problemine yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada var olan bir durumun olduğu şekliyle betimlenmesi hedeflediğinden tarama modelindedir (Karasar, 2011). Araştırmanın çalışma grubunu, doğu anadolu bölgesinin bir ilindeki İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet okullarında ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görevli 300 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Sülün, Aydoğdu, Taşçı ve Yiğit (2014) tarafından geliştirilen "Nörofizyolojik Algı Ölçeği Geliştirme Çalışması: Öğretmen Adaylarının Algılarını Ölçmeye Yönelik" başlıklı ölçek kullanılmıştır. Veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci kısmında çalışma grubundaki öğretmenlerin bazı özelliklerini belirlemeye yönelik ifadeler ve bu ifadelere verilen cevapların belirtildiği kutucuk ve boşluklar bulunmaktadır. İkinci kısımda ise öğrenme ve davranış nörofizyolojisine yönelik maddeler yer almaktadır. Kullanılan beşli likert ölçekte katılımcıların her bir maddeye katılma derecesi "kesinlikle katılmıyorum: 1", "kısmen katılmıyorum: 2", "kararsızım:3", "kısmen katılıyorum: 4" ve "kesinlikle katılıyorum: 5" olacak şekilde ifade edilmiştir. Kullanılan ölçme aracı öğrenme, davranış ve zihinsel süreçler ile ilgili nörofizyolojik süreçlerin ifade edildiği maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin uygulanması sürecinde çalışmaya dahil edilen her bir okul ziyaret edildi. Araştırmaya katılımda gönüllülük ilkesi dikkate alındı. Araştırmaya katılan gönüllü öğretmenlerin herbirine çalışmanın amacı ve ölçek hakkında bilgiler verildi. Çalışma grubundan elde edilen verilerden 24 adet ölçek eksik kodlamalardan dolayı analiz dışı bırakıldı. Bu şekilde 276 öğretmenden toplanan veriler SPSS 20 paket programına aktarılarak istatistiksel analizler gerçekleştirildi.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İstatistiksel analizler sonucunda, alanlarına (sayısal, eşit ağırlık ve sözel) ve beyin hakkında bilgi edinme yollarına göre öğrenme ve davranış süreçleri bakımından öğretmenlerin nörofizyolojik algı düzeyleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Alanlarına ve beyin hakkında bilgi edinme yolları bakımından ölçek toplam puan ortalamaları arasında bulunan farkların kaynağı istatistiksel olarak test edildiğinde, ölçek toplam puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklar sayısal alan öğretmenler-sözel alan öğretmenler arasında ve bilgi edinme yolları bakımından ise branş kitapları-bilimsel etkinlikler grupları arasında bulunmuştur. Bu sonuçlar, genel olarak, bazı alan öğretmenlerin ölçek toplam puan ortalamaları arasındaki farklar anlamlı olmasa da, beynin yapı ve işleyişine ilişkin ders içeriği geçmişine sahip olan öğretmenlerin öğrenme ve davranış süreçleri bakımından nörofizyolojik algı düzeylerinin nispeten daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, öğretmenlerde öğrenme ve davranış süreçleri ile ilgili nörofizyolojik algının oluşmasında bilimsel etkinliklere göre branş kitaplarının daha etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme ve Davranış Nörofizyolojisi, Nörobilim ve Eğitim, Öğretmen

Kaynakça

Aydoğdu, S. (2014). *Öğretmen Adaylarının Öğrenme, Davranış ve Zihinsel Süreçler İle İlgili Nörofizyolojik Algılarının İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Duman, B. (2012). *Neden Beyin Temelli Öğrenme?* (3 b.). Ankara: Pegem Akademi.

Dündar, S., Bulut, M., Canan, S., Özlü, Ö., Kaçar, S., & Çankaya, İ. (2014). Problem Çözme Sürecinde Beyin Dalgalarının İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16* (2), 1-23.

Ferrari, M., & McBride, H. (2011). Mind, Brain, and Education: The Birth of a New Science. *LEARNing Landscapes*, *5* (6).

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22 b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Keleş, E., & Kol, E. (2015). Eğitim Penceresinden Beyin Görüntüleme Tekniklerine Genel Bir Bakış. *İlköğretim Online*, *14* (1), 349-363.

Özden, Y. (2011). *Öğrenme ve Öğretme* (11 b.). Anakara: Pegem Akademi.

Schunk, D. H. (2012). *Learning theories: an educational perspective* (6 b.). Boston: Pearson Education.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya* (23 b.). Ankara: Yargı Yayınevi.

Sülün, A., Aydoğdu, S., Taşçı, G., & Yiğit, D. (2014). Nörofizyolojik Algı Ölçeği Geliştirme Çalışması: Öğretmen Adaylarının Algılarını Ölçmeye Yönelik. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16* (2), 141-156.

Zambo, D., & Zambo, R. (2011). Teachers' Beliefs about Neuroscience and Education. *Teaching Educational Psychology*, *7* (2), 25-41.

(11406) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kendi İlkokul Öğretmenlerinin Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

GÖZDE İYİSON **GÖNÜL ONUR SEZER**

Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmen formal eğitim veren kurumlarda öğretimi sağlayan kişidir (Erden 1998). Sınıf öğretmeni, görevlendirildiği sınıfa özgü öğretim programının öngördüğü çalışmaları planlayan, bu çalışmaları yönetip değerlendiren ve her öğrencinin sorunuyla yakından ilgilenen öğretmen olarak tanımlanmaktadır. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin geleceğinde çok önemli bir yere sahiptir. İlk bilgileri, davranış ve tutumları kazandırmak onların görevidir. Böylesine önemli bir mesleği icra edebilmek için iyi yetiştirilmiş ve bu konuda eğitim almış kişilerin öğretmen olması gerekmektedir (Dervişoğlu, 2012).

Çağdaş literatüre göre bir öğretmende bulunması gereken üç genel özellik vardır. Bunlar: alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisidir (Çetin 2001). Etkili bir öğretmende bu üç özelliğinde bulunması gerekmektedir. Öğretmenlerin yeterlilikleri öğrencilerin başarılarına ve davranışlarına yansımaktadır (Dervişoğlu, 2012). Yeterlik, bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir seviyede yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular. Yeterlik kavramı, öğretmenlik mesleği açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumları ifade etmektedir. Öğretmen yeterlikleri; farklı öğretme ortamlarında etkili bir performans için gerekli olan bilgiler, beceriler, tutumlar ve kişilik özelliklerinin bir bütünü olarak tanımlanabilir (Çetinkaya, 2007). Buradan hareketle öğretmen yeterliğinin en temel yapı taşlarından biri, öğretmenlerin mesleklerine yönelik geliştirdiği tutumları olduğu söylenebilir. Çünkü bu tutum öğretmenlerin mesleki davranışlarının en güçlü belirleyicilerinden birisi olması nedeniyle onların mesleği algılayış biçimini yansıtır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilik yıllarındaki öğrenme yaşantıları, kendi meslek anlayışlarına temel teşkil etmektedir ve bu yaşantıların mesleğe karşı olumlu tutumlar kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerekir (Çeliköz ve Çetin, 2004). Sabırlı, özverili ve öğretimdeki engeller karşısında ısrarcı olmayı gerektiren öğretmenlik mesleğinde başarılı olmak için bu mesleği severek ve isteyerek yapmak çok önemlidir. Bu durum öğretmenlerin mesleklerine karşı taşıdıkları olumlu tutumla yakından ilişkilidir (Açışlı ve Kolumuç, 2012).

Bilgin (1985)'e göre tutumlar, belli bir sosyal obje konusunda bireylerde var olan ve bilişsel, duyuşsal, davranışsal yanlar taşıyan gizil eğilimleri ifade etmektedir. Bireylerin çevrelerine ne şekilde tepkide bulunacağı ise büyük ölçüde sahip oldukları tutumları tarafından şekillenmektedir. Bir birey için, tutum nesnesi bir madde, bir grup olabileceği gibi, bir meslek de olabilmektedir. Bireyin bir mesleğe ilişkin tutumu o meslekteki başarısı ve doyumunu etkilemektedir. Söz konusu meslek öğretmenlik olduğunda ise, konunun önemi daha da artmaktadır (Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2004). Sınıf öğretmeninin yeterliği öğrencilerini de etkilemektedir. İleride hayatlarında seçtikleri mesleklerine karşı oluşan tutumlarında etkilediği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kendi ilkokul öğretmenlerinin yeterlilikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Uludağ Üniversitesi Sınıf Eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kendi ilkokul öğretmenlerinin yeterlilikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik yapılan bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi sınıf öğretmeni adayları arasından basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemi 2016-2017 öğretim yılında Uludağ Üniversitesine devam eden toplam 263 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırma da cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretmen adayının kendi ilkokul öğretmeninin cinsiyeti, ilkokulu nerede okuduğu ile ilgili araştırmacılar tarafından geliştirilen sorular bulunan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırmada Şeker, Deniz ve Görgen'in (2004) geliştirmiş oldukları 33 soruluk öğretmen yeterlilikleri ölçeği uygulanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33 en yüksek puan ise 99'dur. Ayrıca öğretmen adaylarına Çetin (2006) tarafından geliştirilen 35 maddelik öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Ölçek maddelerinin 15'i olumsuz 20'si olumludur. Ölçekten en fazla alınabilecek puan 175 iken en düşük puan 35'tir. Araştırmanın verileri SPSS programında çözümlenerek değerlendirilmiştir. Araştırmanın kişisel bilgi formundan elde edilen verilere göre cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretmen adayının kendi ilkokul öğretmeninin cinsiyeti, ilkokulu nerede okuduğu gibi soruların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kendi ilkokul öğretmenlerinin yeterliliklerini değerlendirmeleri üzerinde farklılık gösterip göstermediği incelenecektir. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kendi ilkokul öğretmenlerinin yeterlilikleri arasındaki ilişkinin anlamlılık gösterip göstermediği değerlendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uludağ Üniversitesi Sınıf Eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kendi ilkokul öğretmenlerinin yeterlilikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesine yönelik yapılan bu

araştırmada kendi ilkokul öğretmeninin yeterliliği yüksek olan öğretmen adayının mesleğine yönelik tutumu arasında pozitif

yönde anlamlı bir ilişki olacağı düşünülmektedir. Ayrıca kişisel bilgi formundan elde edilen verilerden öğretmen adaylarının cinsiyetine ve kendi ilkokul öğretmenlerinin cinsiyetine göre de farklılık olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının sınıfına göre bir farklılık göstermeyeceği düşünülmektedir. Öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde öğretmenliğin üç temel yönü (alan bilgisi- genel kültür- öğretmenlik meslek bilgisi) ile ilgili yeterliklerle birlikte öğretmenlik yeterliklerinin temelde meslekî ve kişisel yeterlikler olarak sınıflandırıldığı da görülmektedir (Şeker, Deniz ve Görgen, 2004).

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni yeterlilikleri, mesleğe yönelik tutum, öğretmen adayları

Kaynakça

Açışlı, S., & Kolomuç, A. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi.* 1(2), 266 – 271.

Ceyhan, S. (2014). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (Doğu Anadolu Bölgesi).* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, T.C Fırat Üniversitesi. Elazığ

Çakır, Ö., Erkuş, A., & Kılıç, F. (2000). *Mersin üniversitesi 1999-2000 yılı öğretmenlik meslek bilgisi programının (ÖMBP) çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Mersin Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı EF (ÖÇ) 2000-1 Nolu Araştırma Projesi.

Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008). *Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi.* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 9 Sayı:15, 33-53.

Çeliköz, N.,& Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*. 32(162), 136 – 145.

Çetin, Ş. (2001). *İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. Milli Eğitim Dergisi,* S.149. Web: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/149/cetin.htm 7 Şubat 2017'de erişildi.

Çetin, Ş. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi (Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması)*. Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi 18, 28-37.

Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları.(Yüksek Lisans Tezi).* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya. 2007

Dervişoğlu K. G.(2012). *Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Kendi Sınıf Öğretmenlerinin Yeterliliklerini Değerlendirmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Erden, M.(1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi

Şeker, H., Deniz, S. & Görgen, İ. (2004). *Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği.* Ankara: Milli Eğitim. 32,(164), 105-118. Web: http:/ /dhgmmeb.gov.tr/yayi mlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/seker.htm 8 Şubat 2017 tarihinde erişildi.

(11470) Öğretim Üyelerinin Öğretmen Adaylarının Seçimi, Yetiştirilmesi ve Mesleğe Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri

ELİF SÜREYYA KANYILMAZ CANLISELMA TUFAN BİRGÜL ZELZELE AYSEL TÜFEKCİ AKCAN

Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Türkiye'de geçmişten günümüze öğretmen adaylarının seçimi, yetiştirilmesi ve istihdamı ile ilgili ihtiyaca göre, uygulamaların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir (Uygun, 2010). Günümüzde de teknolojik gelişmelerin ivme kazanmasıyla birlikte iletişim imkânları artmış ve bilgiye erişim daha da kolaylaşmıştır. Bu gelişmeler doğrultusunda müfredat içeriklerinin, sınıf içi uygulamalarının ve öğrenme ortamlarının çeşitlenmesi kaçınılmazdır. Ancak bu çeşitliliğin beraberinde getireceği belirsizlik, bu çeşitliliğe uyum sağlayabilecek nitelikte öğretmenlere gereksinimi ortaya çıkartmıştır (Faulkner ve Latham, 2016).

Ledward ve Hirata (2011)'ya göre yirmi birinci yüzyıl başarı için, bilgiye ulaşma, bilgiyi sentezleme ve bilgiyle irtibat halinde olma; karmaşık problemlerin çözümü için işbirliği halinde çalışabilme; teknolojiyi kullanarak yeni bilgi üretebilme gibi becerileri zorunlu kılmaktadır. Çağımızın bilgi ve teknoloji çağı olduğu göz önünde bulundurulduğunda yıllardır süregelen eğitim uygulamalarının yenilenmesi veya ortaya çıkan yeni işlevler ve ihtiyaçlar doğrultusunda dönüştürülmesi gerekmektedir.

Lappan ve Le (2002)'ye göre yirminci yüzyılda öğretmen eğitiminin uluslararası düzeyde verilmesinin gereğinin fark edilmiş; Imants, (2002)'a göre de yirmi birinci yüzyılda okullara bürokratik işleyişi olan yerler olarak bakılması anlayışı terkedilmiştir. Yirmi birinci yüzyılda okulların "öğrenme yerleri" ya da "öğretmenlerin mesleki birlikleri" olarak görülme anlayışı egemen olmuştur. Bu anlayış, öğretmenlerin meslekte profesyonel gelişimleri anlamında kullanılmaktadır. Bu çerçevede, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri okullarda gerçekleştirilmelidir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 17 Nisan 2015 tarihinde, Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ile uygulamaya konan aday öğretmenlik sürecinin bu amaca hizmet ettiği söylenebilir (MEB, 2015).

Toplumun ve çağın gerektirdikleri eğitimde sürekli bir değişim devinimini beraberinde getirmektedir. Day (2002)'e göre, eğitimde her türlü reform sürecine mutlaka öğretmenler de dahil edilmelidir. Reform süreçlerine dahil edilmeyen öğretmenler, hedeflenen kazanımlara ulaşmada gerekli çabayı göstermezler ve bu durum reformların başarıya ulaşamamasına neden olur. Ülkemizde, son yıllarda aday öğretmenlik uygulaması, atamada sözlü sınav uygulaması gibi birtakım değişikliklere gidilse de, mevcut öğretmen yetiştirme modeli üzerinde tartışmalar devam etmektedir. Tartışmalar, meslek seçimi, meslekte öğrenim görme, işe yerleşme ve meslekte ilerleme konularında yoğunlaşmaktadır (Yazıcı, 2009). Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarının yirmi birinci yüzyılın gereklerini karşılayacak nitelikte güncellenmesi gerekmektedir (Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi ve ihtiyaca hizmet edecek nitelikte olabilmesi öğretmen yetiştirme sürecine dâhil olan tüm paydaşların ortak görüş ve önerilerinin temel alınması ile sağlanabilir. Bu çalışmada, öğretmen yetiştirme sürecinin önemli bir paydaşı olan eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin mevcut uygulamalara ilişkin görüşleri ve önerilerine odaklanılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma temel nitel araştırma desenindedir. Merriam (2013)'a göre temel nitel araştırma uygulamalı araştırma alanlarında en yaygın tercih edilen bir nitel araştırma desenidir. Çünkü temel nitel araştırma anlama ve yorumlamaya dayalıdır. Tüm disiplin alanları ve pratikte uygulama alanlarında görülebilen temel nitel araştırmada veriler; görüşmeler gözlem ve doküman analizi yoluyla toplanmaktadır. Temel nitel araştırma, insanların içerisinde bulundukları dünyaya yükledikleri anlamları açığa çıkarmayı hedeflemektedir (Merriam, 2013). Araştırmanın katılımcıları, Ankara'daki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde, farklı bölümlerde görev yapan on iki öğretim üyesinden oluşmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örneklem seçme stratejisi benimsenmiştir (Patton, 2014). Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Glesne, 2015). Katılımcılara araştırmanın konusunu ve kapsamını açıklayan bir aydınlatılmış onam formu gönderilmiş, çalışmaya katılmayı kabul eden öğretim üyeleri ile yüz yüze yaklaşık 45 dakika süren yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sorularından ilki öğretim üyelerinin ülkemizde eğitim fakültelerine öğrenci yerleştirmeyle ilgili düşüncelerini öğrenmeye yönelik, ikinci soru bilgi, medya ve teknoloji alanlarında becerilere sahip, eleştirel öğrenme yeteneği olan, yaşam ve akademik becerileri gelişmiş öğretmen yetiştirmek için mevcut lisans programlarının yeterliliği hakkındaki düşüncelerini öğrenmeye yönelik, üçüncü soru ise ülkemizde eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine geçiş sürecindeki mezuniyet ve atanma koşulları konusundaki düşüncelerini öğrenmeye yöneliktir. Görüşmeler sırasında katılımcılara gerek duyulduğunda ek sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtları araştırmacılar tarafından transkript edilerek tümevarımcı içerik analizine tabi tutulmuştur (Patton, 2014). Analiz sürecinde tüm araştırmacıların ortak katılımı, çalışmada araştırmacı çeşitlemesi sağlamış ve çalışmanın güvenirliğine katkıda bulunmuştur. Elde edilen bulgular ilgili alan yazın dikkate alınarak tartışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen yetiştirme sorumluluğunu üstlenen eğitim fakültelerindeki öğretim üyelerinin eğitim fakültelerine öğretmen adaylarının seçimi, yetiştirilmesi ve öğretmen olarak atanması sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları, her ne kadar zengin bir öğretmen yetiştirme geçmişine sahip olsa da Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusundaki sorunların devam ettiğini göstermektedir. Bu çalışma, öğretim üyelerinin Türkiye'de öğretmen yetiştirmeye ilişkin bakış açılarını yansıtmayı bir noktaya kadar başarmıştır. Ancak öğretmen yetiştirmeye ilişkin tartışmaların eğitim sistemimiz için olumlu sonuçlar doğuracak bir noktaya gelmesi için tüm paydaşlar açısından sistemin nasıl göründüğünü ortaya koymak adına daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Bu çalışmanın sonuçları yorumlanırken, çalışmanın katılımcılarının bir devlet üniversitesinde görev yapan on iki öğretim üyesi ile sınırlı olduğunun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Katılımcı grubunun devlet ve vakıf üniversitelerini kapsayacak şekilde genişletilmesi, öğretim üyelerinin penceresinden Türkiye'de öğretmen yetiştirme manzarasına ilişkin daha geniş bir resim ortaya koyabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, atama, seçme-yerleştirme, nitel araştırma

Kaynakça

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research, 35,* 677-692.

Faulkner, J., & Latham, G. (2016). Adventurous Lives: Teacher Qualities for 21st Century Learning. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(4), 137-150.

Glesne, C. (2015). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy, P. Yalçınoğlu (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Imants, J. (2002). Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research, 37,* 715-732.

Lappan, G. ve Le, Y. (2002). Reflections and recommendations. *International Journal of Educational Research*, 37, 227-232.

Ledward, B. C., Hirata, D., An Overview of 21st Century Skills. *Kamehameha Schools Research & Evaluation*, Honolulu, 2011.

MEB, (2015a). "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği". http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/04/20150417-4.htm, (Erişim tarihi: 09 Şubat 2017).

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. S. Turan (Ed.). Ankara: Nobel.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Çev. M. Bütün ve SB Demir). *Ankara: PegemA Akademi*.

Tutkun, Ö.F., ve Aksoyalp, Y.(2010). 21. Yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 24

Uygun, S. (2010). Türkiye de Öğretmen Adaylarının Seçimi ile İlgili Bazı Uygulamaların Tarihsel Analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(3), 707-730.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kurumsal Bir Bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 17(1), 33–46.

(11484) Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine Yönelik Danışman ve Aday Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi

NALAN ÖZBEY *Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğü*
NİLAY ÇELİK ERCOŞKUN *Atatürk Üniversitesi*
REMZİ Y. KINCAL

Problem Durumu

Uluslararası öğrenci değerlendirme programlarına bakıldığında eğitim sistemini, toplumun sosyal, ekonomik ve siyasi gelişimini, öğrencinin okul içi ve okul dışındaki bütüncül gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden birisinin öğretmen niteliği olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin nitelikli yetişmesi ise üniversite eğitimi, hizmet öncesi ve hizmet içindeki mesleki gelişim ile ilişkilidir. Mesleki gelişim ise ülkelerin eğitim politikaları ve felsefelerine göre şekillenmektedir. Bu doğrultuda, mesleki gelişim adına farklı ülkelerde işe yeni başlayan öğretmenlerin gelişimi için mentorlük diğer adıyla danışman öğretmenlik rolü ön plana çıkmıştır. Türkiye'de ise öğretmenlerin mesleki olarak gelişmeleri adına danışman öğretmenlik süreci başlatılmış ve "Aday Öğretmen Yetiştirme Programı" uygulamaya konulmuştur.

Aday öğretmenlerin öğrenmeleri üzerinde önemli etkilere sahip olan danışman öğretmen kavramının, 1980'li yıllarından beri bazı ülkelerde aday öğretmenlerin yetişmesi ve işe başlayabilmeleri için bir dayanak noktası olduğu dikkat çekmektedir (Ginkel, Verloop and Denessen, 2016). Danışman öğretmenlik, danışman öğretmen ile aday öğretmen arasındaki ilişkinin gelişimini sağlamak ve aday öğretmenin öğretmenlik için gerekli olan becerilerini geliştirmekle ilişkili olup, merkeze danışman öğretmen ve aday öğretmen arasında gerçekleşecek olan etkileşimi temele almaktadır (Ambrosetti, 2014). Danışman öğretmenlik ile öğrenenler tarafından bilginin yapılandırılmasının sağlanması; sosyal etkileşimi de içeren öğrenme ortamının sunulması ve olası durumlar için gerekli müdahalelerin öğrenilmesine imkan tanınması amaçlanmaktadır (Graves, 2010). İzadinia (2015) yaptığı çalışmada danışman öğretmenliğin aday öğretmenler için psikolojik ve akademik destek sağladığını; He (2009) ise danışman öğretmenlik deneyiminin işe yeni başlayan öğretmenlerin başarısında etkili bir rolü olduğunu; Hennissen, Beckers ve Moerkerke (2017) danışman öğretmenlik sürecinin, öğretmenlerin kavramsal bilgilerini artırdığı ve teorik bilginin pratiğe dönüştürülmesini sağladığı ve böylece aday öğretmenlerin bilişsel şemalarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Kuswandono (2017) ise yaptığı çalışmada, danışman öğretmenlik süreci ile aday öğretmenlerin öğretime yönelik temel bilgileri öğrendikleri, liderliği de içeren mesleki becerileri geliştirdikleri ve bu sürecin aday öğretmen ile danışman öğretmen ile etkileşimin niteliğini de artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye'de ise Aday öğretmen yetiştirilmesine ilişkin mevcut uygulama 02/03/2016 tarihli ve 2456947 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı makam oluru ile yürürlüğe giren "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge" çerçevesinde yürütülmektedir. Bu yönerge ile birlikte aday öğretmen yetiştirme süreci yapı ve işlev olarak değişikliğe uğramıştır. Bu yönergenin yürürlüğe girmesi ile birlikte aday öğretmenler, adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine tabi tutulmaya başlanmıştır. Yetiştirme süreci, bakanlıkça belirlenen yetiştirme programı doğrultusunda aday öğretmenlerin görevlendirildiği il ve ildeki eğitim kurumunda, il milli eğitim müdürlüğü yöneticileri, eğitim kurumu yöneticileri ve danışman öğretmenlerin sorumluluğunda gerçekleştirilmektedir. Aday öğretmenler, yetiştirme programı kapsamında sınıf içi, okul içi ve okul dışı faaliyetleri gerçekleştirmeye ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaya başlamışlardır. Bu yönerge hükümlerine göre aday öğretmenler, bu süreçte derslere danışman öğretmen nezaretinde girmektedirler. Aday öğretmenlerin yetiştirme programında sınıf içi ve okul içi izleme faaliyetleri, öğretmenlik uygulamaları, okul dışı faaliyetler ve hizmet içi eğitim faaliyetleri yer almaktadır (MEB, 2016).

Türkiye'de ilk defa 02/03/2016 tarihinde uygulamaya konulan aday öğretmen yetiştirme sürecinin uygulamada aktif olarak yer alan danışman öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin görüşlerine dayanarak analiz edilmesi, süreçteki eksikliklerin ve aksaklıkların saptanması ve iyileştirilmesi ve daha sonraki uygulamalara ışık tutması açısından önem taşımaktadır. Bu çerçevede çalışmamızda aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik danışman ve aday öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Aday öğretmen yetiştirme sürecine yönelik danışman öğretmen ve aday öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, gerçek hayatta oluşan ya da oluşabilecek durumları açıklayan ve "ne", "niçin" ve "neden" sorularına cevap arayan bir nitel araştırma yöntemidir (De Massis ve Kotlar, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Kars Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ilkokul ve ortaokul kademelerine görev yapan 18 danışman öğretmen ve 18 aday öğretmen olmak üzere toplam 36 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda danışman ve aday öğretmenler için ayrı ayrı 5'er açık uçlu soru sorular aracılığıyla görüşme yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi için içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi çok yönlü olayları analiz etmek için oldukça uygun olup içerik analizinde elde edilen verileri anlamlı hale getirebilmek için verilerin analiz için hazırlanması ve düzenlenmesi, verilerinin tamamının okunması ve incelenmesi, verilerin kodlanması, temaların oluşturulması ve yorumlanması aşamaları takip edilmektedir (Elo and Kyngas, 2008; Creswell, 2014). Araştırmada elde edilen sonuçların

gerçeği yansıtıp yansıtmadığını ortaya koyabilmek için ise geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına yer verilmiştir. Bu doğrultuda, inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kriterleri göz önüne alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, danışman öğretmenler ve aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme sürecini sınıf yönetimi konusunda tecrübe kazandırması, öğrencilerin bireysel farklılıkları konusunda farkındalık sağlaması, alan bilgisindeki eksikliklerin tamamlanması, öğretmenlik mesleğinin tanınması, okul içi etkinliklere katkı sağlanması, aday öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlerin deneyimlerinden yararlanarak kendilerine olan güvenlerinin artması gibi konularda mesleki gelişim sürecine katkı sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte, aday öğretmen yetiştirme sürecinde aday öğretmenlerin stajyer öğretmen olarak algılanmak ve yeterince dikkate alınmamak gibi nedenlerden dolayı problem yaşadıkları; danışman öğretmenlerin her gün doldurmaları gereken formların uzun olması ve gerçeği yansıtmaması; derse hem aday öğretmenin hem de danışman öğretmenin birlikte girmesinden dolayı adayın kendini baskı altında hissetmesi, özgürlüğün kısıtlanması gibi nedenlerden dolayı problem yaşadıkları görülmektedir. Ayrıca danışman öğretmenleri belirlemek için hangi ölçütlerin temel alındığının sürece başlamadan önce belirtilmesinin süreç açısından faydalı olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmen yetiştirme süreci, danışman öğretmen, aday öğretmen

Kaynakça

Ambrosetti, A. (2014). Are You Ready to be a Mentor? Preparing Teachers for Mentoring Pre-service Teachers. Australian Journal of Teacher Education, 39(6), 30-42.

Creswell, J. W. (2014). Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları. (S.B. Demir Çev.). Ankara: Eğiten Kitap (Orijinal çalışma basım tarihi 2014).

De Massis, A. and Kotlar, J. (2014). The case study method in family business research: Guidelines for qualitative scholarship. Journal of Family Business Strategy, 5(1), 15-29.

Elo, S. and Kyngas, H. (2008) The qualitative content analysis process. Journal of Advanced Nursing 62(1), 107–115. Doi: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x.

Ginkel, G., Verloop, N., Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. Teachers and teaching: theory and practice, 22(1), 101-116.

Graves, S. (2010). Mentoring pre-service teachers: a case study. Australian Journal of Early Childhood, 35(4), 14-20.

He, Y. (2009). Strength-based mentoring in pre-service teacher education: a literature review. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 17(3), 263-275.

Hennissen, P., Beckers, H. and Moerkerke, G. (2017). Linking practice to theory in teacher education: A growth in cognitive structures. Teaching and Teacher Education, 63, 314-325.

Izadinia, M. (2015). Student teachers' and mentor teachers' perceptions and expectations of a mentoring relationship: do they match or clash? Professional Development in Education. http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.994136.

Kuswandono, P. (2017). Mentor teachers' voıces on pre-servıce Englısh teachers' professıonal learnıng. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 6*(2), 213-221.

MEB, (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge. Makam Oluru Sayısı 2456947, Tarihi 02/03/2016.

(11487) Needs of prospective preschool teachers regarding daily curriculum planning

SEDEN DEMİRTAŞ **FEYZA TANTEKİN ERDEN**

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Effects of experiences in early childhood years especially the first five years on future school years and life have been clearly recognized. High quality early childhood programs supporting both parents and young children have long term impacts on both social and academic outcomes (as cited in Rader, 2013). One of the critical dimensions of high quality education programs is curriculum. Taylor and Richards (1989) define the curriculum, the content of the education, as the heart of education. According to Bondi and Wiles (1998), changes in curriculum are inevitable to educate people toward the changes in the world. In accordance with this idea, the Turkish Ministry of National Education implemented a reform in early childhood education curriculum in 2013. Not only a well-designed the curriculum but also the effective implementation of the curriculum has a big value for a comprehensive education. The significance of teachers' understanding and implementation of curriculum has been widely emphasized in the literature. According to Park (2008), preschool teachers should understand early childhood curriculum to implement the curriculum properly and achieve the curriculum's goals. Beside better implementation, ability to make successful lesson plan provides self-confidence for preschool teachers (Kandır, İnal & Özbey, 2009). For this reason, teaching curriculum with proper implementations are crucial parts of teacher training programs. The literature also highlights that teachers encounter plenty of problems in both planning and implementation of curriculum (Erden, 2010). Thus, if the problems which preschool teachers face during lesson planning and implementation are explored, those problems may be solved more easily by finding new solutions. Therefore, this study aims to discover problems that preservice early childhood education teachers face in lesson planning by using needs assessment methodology. Also, the study includes research assistants' ideas about prospective early childhood education teachers' needs and possible solutions to meet the needs of them.

Research Questions

RQ 1: What are the needs of 3rd grade prospective early childhood education teachers regarding lesson planning?

RQ 1a: What are the needs of 3rd grade prospective early childhood education teachers regarding daily lesson planning?

RQ 1b: What are the needs of 3rd grade prospective early childhood education teachers regarding monthly lesson planning?

RQ 1c: What are the needs of 3rd grade prospective early childhood education teachers regarding evaluation of the lesson plan?

RQ 2: What are the needs of 4th grade prospective early childhood education teachers regarding lesson planning?

RQ 2a: What are the needs of 4th grade prospective early childhood education teachers regarding daily lesson planning?

RQ 2b: What are the needs of 4th grade prospective early childhood education teachers regarding monthly lesson planning?

RQ 2c: What are the needs of 4th grade prospective early childhood education teachers regarding evaluation of the lesson plan?

RQ 3: Is there any difference between 3rd grade and 4th grade early childhood education prospective teachers' needs regarding lesson planning?

RQ 4: What are the possible solutions to meet the needs of early childhood education prospective teachers regarding lesson planning?

Araştırma Yöntemi

Mixed method needs-assessment research design was applied to address the research questions of the current study. Data were gathered from two different sample groups. The first sample group of the study includes third and fourth grade pre-service teachers (n=76) studying in early childhood education department of a state university located in Ankara. The sample group was designated by using convenience sampling method and includes students, all of whom are female and took same curriculum course in their fourth semester and had at least one semester of school experience. The second sample group of the study involves four research assistants having a master's degree in early childhood education department. Two different instruments were used as data collection tools. The researcher designed a five Likert self-evaluation form to define the needs of prospective teachers and an interview protocol was applied to research assistants to reveal their opinions on the subject. The related literature and the current Early Childhood Education Curriculum Book were used to construct 'Prospective Teacher Self-evaluation Form' which is a comprehensive form including daily plan, monthly plan and evaluation parts. Research assistants were asked four open-ended questions about the needs of prospective teachers regarding

curriculum planning and possible solutions were addressed to research assistants. To analyze data gathered from

Prospective Teacher Self-evaluation Form, descriptive statistics were used. Frequencies and percentage values were used to report the needs of prospective teachers. For interview data analysis, content analysis was applied. Responses of the research assistants were translated into codes.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Results of the current study show that both junior and senior prospective teachers have needs regarding lesson planning. They require assistance mostly in daily lesson planning, especially, junior pre-service teachers. Parent involvement and adaptation parts of both daily and monthly lesson plans are the most problematic parts for both senior and junior pre-service teachers, which they specify as primary needs (62 people, 82 %). Furthermore, junior students define constructing integrated activities in daily lesson plan as the primary need (30 people, 88 %). Research assistants indicated the same needs and they suggested providing variety of sources other than curriculum book and teacher hand books especially for parent involvement and adaptation part. Another opinion that assistants suggested to meet the needs of pre-service teachers is preparing workshops on parent involvement and adaptation applications in pre-school classrooms.

Anahtar Kelimeler: preschool teacher, teacher candidate, daily planning

Kaynakça

Erden, E. (2010). Problems that preschool teachers face in the implementation of the early childhood curriculum. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara Turkey.

Kandır, A.; Özbey, S. ve İnal, G. (2009). A Study On The Dıfficultıes Faced By Preschool Teachers In The Plannıng And Implementatıon.. The Journal of International Social Research., 6(373-387).

McCawley, P. (2009). Methods for conducting an educational needs assessment: Guidelines for cooperative extension system professionals. University of Idaho Extension. Retrieved April 12, 2011 from http://www.cals.uidaho.edu/edcomm/pdf/BUL/BUL0870.pdf

Sharma, A., Lanum, M., & Suarez-Balcazar, Y. (2000). A community needs assessment guide. A brief guide on how to conduct a needs assessment. Center for Urban Research and Learning, Department of Psychology: Loyola University Chicago. Retrieved April 12, 2011 from http://www.luc.edu/curl/pdfs/A_Community_Needs_Assessment_Guide_.pdf

Rader, S. N. (2013). *Understanding standards-based reform in early childhood education: an exploratory study of implementation* (Doctoral dissertation, UNIVERSITY OF MINNESOTA).

Wiles, J., & Bondi, C. (1998). Curriculum Development. A Practical Guide.

(11490) Üniversitelerin Topluma Hizmet İşlevi Bağlamında Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi

SERAP YILMAZ ÖZELÇİ

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Topluma Hizmet Uygulamaları(THU) toplum ihtiyaçlarını müfredat temelli eğitimle birleştiren, akademik içerik ve standartlarla bağlantılı bir öğretim metodu olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifade ile topluma hizmet uygulamaları; bir ilköğretim okulu, orta öğretim okulu, bir yükseköğretim kurumu veya bir toplumsal hizmet programı tarafından toplumla birlikte koordine edilen, bir gereksinimi karşılayan ve katılımcıların vatandaşlık sorumluluklarını, toplumsal bilinçlerini geliştiren uygulamalar bütünüdür. Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) tarafından, eğitim fakültelerinin programlarında yapılan değişiklikler çerçevesinde, 2006–2007 öğretim yılından itibaren topluma hizmet uygulamaları dersi okutulmaya başlanmıştır. Dersin temel amacı öncelikle öğretmen adaylarında güncel toplumsal sorunları fark etme ve önemseme gibi farkındalık geliştirmektir. İkinci aşamada ise belirlenen sorunlara çözüm üretmeye yönelik proje hazırlama becerisi kazandırmaktır. Bireysel ve grup olarak yürütülen çalışmalarla hem yerel olarak toplumsal gereksinimler giderilirken hem de öğretmen adaylarında toplumsal duyarlılık, sorumluluk bilinci ve farkındalık oluşturulmaya çalışılmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının işbirliği, dayanışma, ekip çalışması becerisi, etkili iletişim, öz değerlendirme ve özgüven gibi kazanımlar elde etmesi hedeflenmektedir. Öğretmenlik mesleği topluma liderlik etme, yol gösterme ve sosyal sorumluluk hissetme la gibi önemli görev ve sorumlulukları da beraberinde taşımaktadır. Öğretmen içinde yaşadığı toplumun ihtiyaç ve sıkıntılarından sıyrılamaz ya da kendisini bundan ayrı tutamaz. Bu nedenle öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sırasında sosyal sorumluluk bilincini geliştirici ve farkındalık yaratacak deneyimler kazanmalı ve bu deneyimleri meslek hayatında kullanmayı tercih eden bireyler olarak yetiştirilmeye çabalanmalıdır. Topluma hizmet uygulamaları dersi bunun için aktif katılımın sağlandığı derslerin başında gelmektedir. Topluma hizmet uygulamaları dersinin hedefi, toplumsal duyarlılık ve farkındalık; işbirliği, dayanışma, etkili iletişim ve öz değerlendirme becerilerini; toplumsal sorumluluk bilincini ve özgüveni geliştirmek ve desteklemektir. Bu bağlamda bazen yüksek katılımla gerçekleştirilen bir piknik bazen ise yoksun bölgede bulunan bir okul için düzenlenen yardım kampanyası dersi amacına ulaştırabilmektedir. Ancak bu araştırmaya konu olan uygulamalar üniversitelerin topluma hizmet işlevini yerine getirmesi kapsamında ele alınabilecek olan uygulamalar ve bu uygulamaların öğretmen adayları üzerindeki etkileridir. Bu hedef doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır.

1. Öğretmen adaylarının "topluma hizmet" kavramına ilişkin algıları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin beklentileri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin işleniş sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin sağladığı kişisel kazanımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin sağladığı mesleki kazanımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin sağladığı toplumsal kazanımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın modeli, nitel araştırma yöntemlerinden tümevarım analizi modelidir. Nitel araştırmalarda veriler derinlemesine görüşme, gözlem, katılımcı gözlem, günlük incelemesi gibi tekniklerle toplanabilmektedir. Bu araştırmanın verileri ise, gözlem, doküman inceleme ve yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'nde 2016-2017 Bahar döneminde Bilgisayar ve öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde eğitimini sürdüren 67 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının; 36'sı ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programı, 31'i bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği lisans programı 3. sınıf öğrencileridir. Katılımcıların 48'i kız (% 65), 26'sı (% 35) erkek öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylar kendi istekleri doğrultusunda proje ekiplerini belirlemişlerdir. Proje konuları ise ortak toplantılarda tartışılarak belirlenmiştir. Toplamda 16 proje ekibi araştırmaya dahil olmuştur. Araştırmanın verileri; gözlem ve doküman inceleme tekniğiyle toplanacak, açık uçlu sorular kullanılarak yazılı olarak öğretmen adaylarının düşünceleri alınacaktır. Gerçekleştirilen etkinlikler gözlemlenecek, dönem boyunca hazırlanacak olan proje raporları takip edilecek; katılımcıların tümünden açık uçlu sorular aracılığıyla süreci değerlendirmeleri istenecektir. Elde edilecek verilerin analizinde öğretmen adaylarının seçki dosyalarında yer alan bireysel ve grup etkinlik raporları, proje öneri formları ve proje planları, CD'leri ve katıldıkları panel, konferans vb. bilimsel toplantılara ilişkin gözlem raporları incelenecektir. Verilerin analizi, tümevarım analizi yöntemiyle tamamlanacaktır. Tema ve alt temalar şeklinde sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının verdikleri bilgilerden elde edilecek olan tema ve her bir temanın alt temaları bağlamında ele alınacaktır. Gerçekleştirilen / gerçekleştirilecek olan projelerin düşündürdükleri ve hissettirdiklerine ilişkin görüşler, dersin kişisel gelişimlerine olan katkılarına ilişkin görüşler, dersin mesleki gelişimlerine katkılarına ilişkin görüşler, dersin topluma katkılarına ilişkin görüşler bağlamında incelenecektir. Yapılan ön görüşmelerden elde edilen izlenimler doğrultusunda bulguların şu biçimde olacağı öngörülmektedir. Genel olarak bakıldığında topluma hizmet uygulamaları dersi öğretmen adaylarının istekle katıldıkları bir derstir. Öğretmen adayları derse ilişkin kişisel kazanımlarını "işe yaradığını hissetmek", "yardım edebilmenin verdiği mutluluk" olarak ifade etmektedirler. Mesleki kazanımı ise daha çok sınırlı imkanı olan bir okula atanma ya da öğrencilerinin gereksinimlerini daha kolay kestirebilme olarak yorumlamaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Topluma Hizmet, Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi, Öğretmen Adayları

Kaynakça

Billig, S. H. (2000). Research on k-12 school-based service-learning: The evidence builds. Phi Delta Kappan, 81(9), 658-664.

Coşkun, H. (2009). Topluma hizmet uygulamaları. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çetin, T. & Sönmez, Ö. F. (2009). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin amaç ve içeriğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(3), 851 – 875.

Dewey, J. (1996). Demokrasi ve Eğitim. (Çev. T. Yılmaz). İzmir: Eğe Üniversitesi Basımevi.

Freire, P. (1991) Ezilenlerin Pedagojisi (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları

Gündüz, H. B. (2007). Bir meslek olarak öğretmenlik. M. D. Karslı (Ed.). Eğitim Bilimine

Giriş içinde (s. 233) 9. Bölüm, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Miles, M. & Huberman A. M. (1994). Qualitative data analysis. (2nd ed.). London: Sage Publications.

Uğurlu, Z., Kıral, E. (2012) Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin İşleyiş Süreci ve Kazanımlarına İlişkin Görüşleri, Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 2, sayı 1, 59-93.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (Genişletilmiş5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK. Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama. 2008.

(11502) Öğretmen Adaylarının Toplumsal Değerleri Algılama Tutumları ile Değerler Eğitimine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki

SİBEL SARI **GÖNÜL ONUR SEZER**

Uludağ Üniversitesi

Problem Durumu

Toplum, belirli bir coğrafi bölge üzerinde temel ihtiyaçlarını karşılamak için örgütlenmiş, aralarındaki etkileşim ve iletişimi düzenleyen kuralları ve kurumsal ilişkileri olan büyük insan topluluğu olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 2014). Toplum, kurmuş olduğu etkileşim ve iletişim süreçleri ile pek çok değeri bireylere aktarmaya çalışırken bazı temel değerler doğrudan toplumsal ilişkileri etkilemektedir. Bunlar toplumu bir arada tutan millî, manevi, ahlaki ve demokratik değerlerdir. Bireylerin bu değerleri sosyalleşme sürecinde özümsemesi ve davranışlara dönüştürmesi gerekmektedir. Bu sayede, hem birey toplumla uyumlu bir kişilik kazanmakta, hem de toplum varlığını sağlıklı bir şekilde sürdürmektedir. Değerler, insanlarda var olan tutum ve davranışları etkilemekle birlikte, insan davranışlarının belirlenmesi ve yönlendirilmesi konusunda öneme sahiptir (Ayral, 1992; Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000; Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000). Sosyal değerler; doğru, yanlış, iyi, kötü, güzel, çirkin, adil gibi genel yargılara varma olanağı tanımakta ve toplum yaşamında hemen her şey, bu değerlere göre algılanmaktadır. Böylelikle bireyler yaşamın anlamını öğrenmektedirler. (Güven, 1999).

Yaşamın anlamını üzerinde önemli etkisi olan değerler, bir sosyal grubun veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul ve tasdik edilen, onların ortak duygu, düşünce, amaç ve çıkarını yansıtan genelleştirilmiş temel ahlaki ilke veya inançlardır (Kızılçelik ve Erjem, 1996). Başka bir tanımda ise değerler, bir kişinin veya sosyal grubun kabul ettiği standartlar, inançlar ya da ilkeler olarak ifade edilmektedir (Collins, 1991). Bu tanımlara bakıldığında değerlerin ortak yaşantı içinde olan bireyler üzerinde etkileri olduğunu görülmektedir.

Temel değerlerin kazandırılması amacı; *Türk Milli Eğitim Temel Kanunu* ve ders programlarının amaçları içinde de genel olarak yer almaktadır. Temel Kanunun başlangıcında Millî Eğitimin amaçları sayılırken *ahlâkî, manevî değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler yetiştirmekten* bahsedilmektedir (2004). Bu değerleri kazandıracak olan öğretmenlerin değerlerinin de, öğrenci davranışlarını etkilediği ile ilgili de birçok araştırma bulgusu vardır (Veugelers ve Vedder, 2003; Sarı, 2005; Coombs-Richardson ve Tolson, 2005; Willemse, Lunenberg ve Korthagen, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencilerin öğrenme sürecine girmeden önce edinmiş olduğu değerlerin de öğrenciyi etkilediği benimsenmiş ve öğrencilerin ilgi, tutum, değer ve inançlarını içine alan duyuşsal alan eğitimi programlara alınmıştır (MEB, 2004a; MEB2004b ve MEB2004c) . Programlarda yer alan bu değerlerin erken yaşta kazandırılmasında ilk temelleri atacak olan okul öncesi ve sınıf eğitimi öğretmenlerinin değerleri kazandırmadaki önemi büyüktür. Öğretmen adaylarının da toplumsal değer algılarının değer öğretimindeki pratikleri ve mesleğe yönelik tutumları üzerinde önemli etkilerinin olması beklenmektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının toplumsal değerleri algılama tutumları ile değerler eğitimine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin belirlemesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Uludağ Üniversitesi Temel Eğitim ve Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adaylarının toplumsal değerleri algılama tutumlarının, değerler eğitimine ilişkin tutumlarına etkisinin incelenmesine yönelik olarak yapılan bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi öğretmen adayları arasından basit rasgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğrenciler okul hayatına okul öncesi eğitim ve sonrasında ilkokul ile başlamaktadırlar. Değerler eğitiminin okul çerçevesinde temelleri de bu dönemde atılmaya başlanacağından dolayı araştırma örneklemi Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği adayları arasından seçilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemi 2016-2017 öğretim yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden, Sınıf Eğitimi (N=204) ve Okul Öncesi Eğitim (N=165) öğretmen adayları olmak üzere toplam 369 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada bölüm, sınıf düzeyi, cinsiyet ve büyüdükleri yere yönelik sorulardan oluşan araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Bununla birlikte Bakaç (2013) tarafından geliştirilen 23 maddeden oluşan 'Öğretmen Adaylarının Toplumsal Değerleri Algılama Tutumları Ölçeği' ve Yaşaroğlu (2014) tarafından geliştirilen 22 maddeden oluşan 'Değerler Eğitimi Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, SPSS programında çözümlenerek değerlendirilecektir. Araştırmanın kişisel bilgi formundan elde edilen verilere göre cinsiyet, büyüdükleri yer, bölüm ve sınıf düzeylerinin toplumsal değerleri algılama tutumları ve değerler eğitimine ilişkin tutumları üzerinde farklılık gösterip göstermediği incelenecektir. Ayrıca öğretmen adaylarının toplumsal değerleri algılama tutumları ile değerler eğitimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin anlamlılık gösterip göstermediği değerlendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uludağ Üniversitesi Temel Eğitim ve Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adaylarının toplumsal değerleri algılama tutumlarının değerler eğitimine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesine yönelik olarak yapılan bu araştırma sonucunda, öğretmen

adaylarının toplumsal değerleri algılama tutumları ile değerler eğitimine ilişkin tutumları arasında pozitif yönde anlamlı bir

ilişki olacağı düşünülmektedir. Kişisel bilgiler kısmından elde edilen verilerden öğretmen adaylarının büyüdükleri yerin toplumsal değer algıları üzerinde farklılık gösterebileceği ve bu durumun değerler eğitimi tutumlarını da etkileyebileceği düşünülmektedir. Ayrıca, Uyguç (2003) öğrencilerin değerlere verdikleri önemde cinsiyet ve fakülte farklılıklarını ortaya çıkarmak için yaptığı araştırma sonuçlarında, araştırmaya katılan kız ve erkek üniversite öğrencileri arasında, değerlere verdikleri önem dereceleri bakımından, farklılık olduğunu saptamıştır. Buna dayanarak toplumsal değerleri algılama tutumlarının, değerler eğitimine ilişkin tutumlara etkisinde cinsiyete bağlı farklılıkların ortaya çıkması beklenmektedir. Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda Temel Eğitim ve Okul Öncesi Eğitimi öğretmen adaylarının bölümlere göre toplumsal değerleri algılama tutumlarının değerler eğitimine ilişkin tutumlarına etkisi üzerinde farklılık göstermeyeceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, toplumsal değerler, öğretmen adayları

Kaynakça

Ayral, A. E. (1992). Akademisyenlerin Çalışmayla ilgili Değerleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: M.Ü. Sosyal Bilimleri Enstitüsü İngilizce İşletme Bölümü Organizational Behavior A.B.D.

Bakaç, E. (2013). Toplumsal Değerlere Yönelik Algı Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4). 33.

Coombs-Richardson, R. & Tolson H. (2005). A comparison of values rankings for selected American and Australian

teachers. *Journal of Research in International Education*, 4, 263-277.

Kızılçelik, S. & Erjem, Y. (1996). *Açıklamalı sosyoloji sözlüğü***.** Konya: Saray Kitabevleri.

Kulaksızoğlu, A., & Dilmaç, B. (2000). İnsani değerler eğitimi programı. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. 12. 199- 208.

Kuşdil, M. E., & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. Türk Psikoloji Dergisi, 15(45). 59-76.

MEB (2004a). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programı, Ankara.

MEB (2004b). İlköğretim Matematik Dersi Programı (1.-5. Sınıflar), Ankara.

MEB (2004c). İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Programı (4.5.Sınıflar), Ankara.

Özdemir, M. Ç. (2014). Eğitim Sosyolojisi. Ankara: Pegem Akademi.

Sarı, E. (2005). Öğretmen adaylarının değer tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3, 73-88.

Uyguç, N. (2003). Cinsiyet, Bireysel Değerler Ve Meslek Seçimi. *D.E.Ü.İ.İ.B.F.Dergisi, 18* (1). 93-103.

Veugelers, W. & Vedder P. (2003). Values in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9, 377-389.

Yaşaroğlu, C. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Social Science* Doi, 27. 503-515. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2372

Willemse, M., Lunenberg, M., & Korthagen F. (2005). Values in education: a challenge for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2005), 205-217.

(11531) Matematik öğretmenlerinin pedagojik değişim süreçlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi

MELİSA KARAKAYA **RECAİ AKKUŞ**

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrenen, düşünme sürecinin içerisinde yer aldıkça, bilgiyi aktif olarak yapılandırabilir (Stocks ve Schofield, 1997). Eğitim sektörü göz önüne alındığında sektördeki "öğrenen rolü" çoğunlukla öğrenci üzerindedir. Oysa, öğretmen gelişimini bağlamsal olarak ele aldığımızda, öğretmenlerin pratikleri bulundukları bağlamda anlam kazanır. Dolayısıyla sınıf içerisinde öğrenci olduğu kadar öğretmen de öğrenen pozisyonundadır. Hem öğretmenin hem de öğrencinin düşündüğü, öğretmenin öğrenci şapkası giyebildiği, sınıf içerisinde otoritenin paylaşıldığı bir sınıf kültüründe öğrenen rolü; öğretmen ve öğrenci üzerinde olmalıdır. Öğretmenlerin öğrenme süreçleri göz önüne alındığında, sürecin bireysel, sosyal, kavramsal, kültürel ve politik birçok karmaşık faktörden etkilendiği söylenebilir (Llinares ve Krainer, 2006). Bu karmaşık süreç, öğretmenlerin meslekleri ile ilk tanıştıkları okul öncesi dönem ile başlamakta ve mesleki yaşantılarında hizmetiçi eğitimlerle devam etmektedir. Dolayısıyla hizmetiçi eğitimler öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde büyük rol oynamaktadır. Hizmetiçi eğitimlerin yapısı, öğretmenin kendi inisiyatifinde belirlediği konular üzerine oluşturulmuş şekilde işbaşı ziyaretlerle desteklenmiş ve uzun süreli oluşturulmalıdır. Böylesi bir hizmetiçi eğitim süreci öğretmenlere, uygulamaları ve mevcut yeterlilikleri üzerine düşünme ve pedagojilerini değiştirme fırsatı sunar. Öğretmenlerin pedagojik değişimleri sırasında aldıkları pedagojik kararlar ve hedefler, sınıf içi uygulamalarına yansır. Dolayısıyla bu değişim süreci öğretmenlerin öğretim süreçlerini etkilediği kadar öğrencilerin de öğrenme süreçlerini etkiler. Öğretmen sınıf içi uygulamalarında bilgi otoritesini paylaştığı sürece, öğrenciler de konu hakkında kendi fikirlerini üretmeye başlar. Böylelikle öğrenciler alışkın oldukları matematiksel düşünme kültürlerinin dışına çıkarlar. Matematiksel düşünme için yalnızca işlem bilgisi ve kural bilgisi de yeterli olmamaktadır. Bunların yanında öğrencilerin esnek bir bakış açısına sahip olmaları, farklı çözüm yolları üretmeleri, ilişkilendirmeleri, akıl yürütmeleri, neden-sonuç ilişkisi kurmaları da gerekmektedir. Bu durumda, eleştirel düşünme becerileri öğrencilerin karşılaştıkları problem durumlarını planlamada, strateji seçiminde ve çözmede alternatif fikirler üretme ve karar verme kolaylığı sağlayacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı genellikle hazırladığı programlarda öğrenme sürecinin aktif olduğu, düşünmeyi, sorgulamayı ve araştırmayı destekleyen bir öğretim sisteminin yürütülmesi gerektiğini ve dolayısıyla eleştirel düşünmenin ön plana çıkması gerektiğini vurgulamaktadır. Ancak, hem öğretmen eğitimi hem de verilen eğitimlerin öğrenciye yansıması noktasında eksiklikler mevcuttur. Bu çalışmanın amacı, "Öğretmenin uygulama seviyesi ve işbaşı destek ziyaretlerinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi nedir? " sorusundan hareketle, öğretmenlerin pedagojik gelişimlerini hizmetiçi eğitimler ve iş başı ziyaretlerle desteklemek ve bu değişimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın alt problemi ise, öğretmenlerin uygulama seviyeleri ve işbaşı ziyaret sıklığı arasında ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu amaç kapsamında Bolu ilinde görev yapan 4 ortaokul matematik öğretmeni ve öğretmenlerin çalışıyor olduğu okullardaki 148 6.sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Hizmetiçi eğitim süreci 7 aydır. Sürecin başında, tüm öğretmenlerin katıldığı bir çalıştay hazırlanmıştır. Çalıştayda öğretmenlerin öğrenme ve öğretmeye dair algılarını ortaya koymak ve öğretmenlerin geçmiş tecrübelerinin birbirleriyle paylaşılması amaçlanmıştır. Çalıştay sonrası okul ziyaretleri haftada bir gün ve 2 ders saati olarak planlanmıştır. İşbaşı ziyaretler yalnızca gözlemden ibaret değildir. Öğretmenler ile ortak ders ya da örnek ders yürütme ve ders-öncesi-sonrası pedagojik tartışmalar yürütme işbaşı ziyaretlerin kapsamı içerisindedir. Ziyaretler araştırmacılar tarafından haftalık olarak planlanmıştır fakat öğretmenlerin isteklerine göre okul ziyaret sıklığı değişkenlik göstermiştir. Öğretmenlerin pedagojik tartışmalarda belirledikleri hedefleri ne kadar uyguladığı ve her ziyaret sonrası öğretmenlerin yürüttükleri dersler boylamsal analizler ile Reformed Teaching Observation Protocol (RTOP) yardımıyla puanlanmıştır. RTOP, NCTM (1989, 1991, 1995, 2000) standartları ve National Science Education Standarts (1995) baz alınarak düzenlenmiş ve Günel, Özer-Keskin ve Akkuş (2013) tarafından Türkçe'ye çevrilmiş bir öğretmen gözlem protokolüdür. Hizmetiçi eğitim sürecinin başlangıcında ve sonunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini belirlemek için, Ennis, Millman ve Thomko tarafından (2005) geliştirilen Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (Cornell Critical Thinking Test-Level X) kullanılmıştır. Öğretmenlerin haftalık RTOP puanlarının ortalamaları, ziyaret sıklıkları ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki IBM SPSS 21 paket programı ile incelenmiştir. Analizlerde tek-yönlü ANOVA modelleri kullanılmış olup, öğretmenlerin uygulama seviyeleri bağımsız değişken olarak atanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin ziyaret sıklıkları birbirlerinden farklılık göstermiştir. Bu durum ders sürecini etkileyen dış faktörlerden (gezi programı, genel deneme- yazılı sınav, belirli gün ve haftalar çalışmaları vb.) kaynaklandığı gibi öğretmenlerin daha sık ziyaret edilmesini istemesi gibi birçok faktöre bağlıdır. Sınıf kültürünün ve öğretmenin öğretim sürecini etkileyen bir hizmetiçi eğitim sürecinin değişim süreçleri barındırabilmesi için uzun soluklu planlanması yerinde olacaktır. İlk sonuçlara göre öğretmen bazında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ön-son test sonuçları incelendiğinde, sınıf ortalamalarında ve öğrencilerin

bireysel ortalamalarında anlamlı bir artış olduğu görülmektedir. Bu artışın öğretmenlerin ziyaret sıklığı ve uygulama seviyesi

ile değerlendirilmesi analizleri devam etmektedir. Ayrıca, uygulama seviyesinden kaynaklı öğrenci eleştirel düşünme becerisindeki farklılığı açıklayabilmek için öğretmenlerin pedagojilerindeki değişimin etkisi de araştırmacı gözlem notları ile desteklenecektir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen değişimi, öğretmen eğitimi, eleştirel düşünme

Kaynakça

Ennis, R.H., Millman, J. and Thomko, T. N.(2005). Cornell Critical Thinking Tests Level X & Level Z Manual. USA: The Critical Thinking Co

Günel, M., Akkuş, R., Özer-Keskin, M., and Keskin-Samanci., N. (2013). Improving Students' Conceptual Understanding of Science Through Argument Based Science Inquiry Implementations: A Case of Nationwide Professional Development Project. Paper presented at the 1st International Conference on Immersion Approaches to Argument-based Inquiry (ABI) for Science Classrooms, Busan, Korea. 4-7 February 2013.

Llinares, S., & Krainer, K. (2006). Mathematics (student) teachers and teacher educators as learners. In A. Gutie´rrez & P. Boero (Eds.), Handbook of research on the psychology of mathematics education: Past, present and future (pp. 429–459). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

National Council of Mathematics (NCTM) (1989). Cirriculum and evaluation standarts for school mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

National Council of Mathematics (NCTM) (1991). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

National Council of Mathematics (NCTM) (1995). Assessment standarts for school mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.

National Research Council (NRC). (1996). National science education standarts. Washington, DC: National Academic Press.

Stocks, J., ve Schofield, J. (1997). Educational reform and professional development. In E. Fennema ve B. S. Nelson (Eds.), Mathematics teachers in transition (pp. 283-308). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

(11541) Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Değerlerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma

MEHMET KÜÇÜK **NERMİN KARABACAK** **İSA KORKMAZ**

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi *Necmettin Erbakan Üniversitesi*

Problem Durumu

Mesleki değer, çalışan bireylerin mesleğini icra ederken davranışlarına yön veren, rehberlik eden kurallar, standartlar ve ilkeler bütünü olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla, bir mesleğin bilişsel, davranışsal ve duyuşsal boyutlarını ortaya koyması ve yansıtması açısından mesleki değer önemlidir. Bu bağlamda, mesleki değerlerin ortaya konması ve bu mesleki değerlere uyulması, mesleğe verilen önemin bir yansımasıdır. Mesleki değer, belli bir meslek grubu ya da topluluğuna özgü değerlerdir. Mesleki değer ilkeleri, bir mesleğe mensup kişiler arasındaki anlama, algılama ve davranış farklılıklarını gidererek o meslek grubunda standardizasyonu sağlama ihtiyacından doğmuştur (Karabacak, Küçük ve Korkmaz, 2016). Mesleki değerin önemi; aynı meslek grubundaki bireylerin davranış kurallarına uygun davranmalarının gerekliliğini ortaya koymasıdır (Aydın, 2001; Gündüz ve Coşkun, 2012; Obuz, 2009; Şentürk, 2009). Bu açıklamalardan hareketle, mesleki değerin iş yaşamında son derece önemli olduğu ortaya çıkmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri, sadece kendilerini değil aynı zamanda paydaşlar olan; öğrenci, aile ve toplumu da yakından ilgilendirmektedir (Brynildssen, 2002; Vess ve Halbur, 2003). Öğretmenlik mesleği grubunda yer alan sınıf öğretmenliği, diğer tüm öğretmenlik alanları içerisinde özel bir konuma sahiptir. Bu bağlamda sınıf öğretmeninin kim olduğu ve hangi mesleki değerleri taşıması gerektiği üzerinde önemle durulmalıdır. Literatürde yer alan çalışmalarda, sınıf öğretmenliği; hem diğer öğretmenliklerden farklı ve zor bir meslek olarak hem de sahip olduğu becerilerle çok yönlü bir meslek olarak tanımlanmıştır (Karabacak, Küçük ve Korkmaz, 2015; Uslu, 2010).

Öğretmenlik, profesyonel bir meslektir (Amerikan Eğitimciler Derneği [AAE], 2015; Amerikan Ulusal Eğitim Birliği [NEA], 1975; Güven, 2010; Karabacak, Küçük ve Korkmaz, 2015; Kavcar, 2002; Strike ve Soltis, 2004). Öğretmenler için mesleki değer kavramı; öğretmenlik mesleği icra edilirken öğrenciler, toplum ve meslektaşlar ile olan ilişkilerde yerine getirilmesi gereken sorumluluklar, uyulması gereken kurallar ve ilkeler bütünü olarak tanımlanabilir. Öğretmenlik mesleğinin, mesleki değerleri birçok çalışmada aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır (Aydın, 2003; Gözütok, 1999; Karabacak, Küçük ve Korkmaz, 2015; Pelit ve Güçer, 2006; Şentürk, 2009; Ryan ve Bohlin, 1999; Uslu, 2010; Yaman, Mermer ve Mutlugil, 2009);

(i) Mesleği yapabilmenin zorlu koşulları altında uzun süreli çalışmaya ve mesleğin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirirken zorluklarla mücadele etme ruhuna sahip olma,

(ii) Yetiştirdikleri bireyler için model olma,

(iii) Öğrencilerin çalışma ruhunu sağlama,

(iv) Öğretmenin adil, dürüst, saygılı, sevgi dolu olması,

(v) Çalıştığı kurumuna, okuluna ve yasalara bağlı olma,

(vi) Meslektaşlarıyla işbirliği içinde olma ve onları destekleme,

(vii) İnsan haklarına inanan ve insanlara değer veren güven verici bir karaktere sahip olma,

(viii) Mesleki anlamda kendini geliştirerek güncelleyen ve mesleğin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirme başlıkları altında toplanabilir.

Öğretmenlik mesleğinin mesleki değerlerinin sınıflandırılmasına karşın uygulamada farklı sorunlarla karşılaşılabilmektedir. Yapılan araştırmalara göre, Türkiye'de öğretmenlerin mesleki değerlere yeterince sahip olmadığı ve bunun sonucunda *öğrenciyle, meslektaşlarıyla, velilerle, okul yönetimiyle olan ilişkilerinde önemli sorunlar yaşadıkları ortaya çıkmıştır* (Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Gözütok, 1999; Obuz, 2009; Pelit ve Güçer, 2006; Turgut, 2010;Yılmaz ve Altınkurt, 2009).

Araştırma Yöntemi

Öğretmenlerin sahip olduğu mesleki değerlerin yetersizliği ya da yokluğu, hem öğretmen hem de eğitimin paydaşlarını olumsuz olarak etkilemektedir. Bu bağlamda, yarının büyükleri olan çocukların sahip olacakları nitelikler, büyük ölçüde sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerlerin bir yansıması olacaktır. Bu gerekçeye dayalı olarak, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlere sahip olmalarının gerekliliği bulunmaktadır. Geleceğin sınıf öğretmeni olacak olan sınıf öğretmen adaylarının, sınıf öğretmenlerinin mesleki değerlerinin ne olduğunu ve sınıf öğretmenlerinin bu mesleki değerlere ne kadar sahip olduğunun farkında olması gereklilik arz etmektedir. Çünkü, model yoluyla görmüş olduğu uygulama öğretmeninin sahip olduğu mesleki değerleri farkında olmadan kendi öğretmenlik uygulamalarına yansıtması beklenen bir fenomendir. Bu bağlamda bu çalışma, alanda bahsedilen bu eksikliği doldurmak üzere planlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin, uygulama öğretmenlerinin mesleki değerlere ne

ölçüde sahip olduklarıyla ilgili anlayışlarını ortaya koymaktır. Çalışma grubunu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim

Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Lisans programında okuyan ve iki dönem uygulama (okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması 1) derslerini alan toplam 80 öğrenciyi kapsamaktadır. Veriler, Karabacak (2016) tarafından tamamlanan tez çalışmasında hazırlanan sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri listesindeki maddeler kullanılarak 2016-2017 Akademik Güz Yarıyılı sonunda toplanacaktır. Çalışma grubunda yer alan ve bu alanda bir değerlendirme yapabileceğini beyan eden öğrencilerden, uygulama öğretmenlerin sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri listesindeki maddelere ne ölçüde sahip olduğunu beşli likert tipinde işaretlemeleri istenecektir. Bu yolla toplanan veriler, (i) öğrenciyi tanıma ve birey merkezli öğretim, (ii) öğrenme ve öğretme ortamı, (iii) öğretimi değerlendirme ve izleme, (iv) mesleki gelişim ve sorumluluk ve (v) okul, aile ve toplum işbirliği boyutları bazında karşılaştırmalı olarak SPSS 22 programında analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulama öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri listesindeki maddelere ne ölçüde sahip olduğu (i) öğrenciyi tanıma ve birey merkezli öğretim, (ii) öğrenme ve öğretme ortamı, (iii) öğretimi değerlendirme ve izleme, (iv) mesleki gelişim ve sorumluluk ve (v) okul, aile ve toplum işbirliği boyutları bazında değerlendirilecektir. Bu değerlendirmede, öğretmen adaylarının (okul deneyimi, öğretmenlik uygulaması 1) derslerini almaları bağlamında uygulama öğretmenlerini değerlendirebilme yeterliliğine ulaştıkları söylenebilir. Uygulama öğretmenlerinin olası olarak sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri boyutlarında ortalamanın üstünde puan almaları beklenmektedir. Öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenini olumsuz olarak değerlendirmesi durumunda bu sonucu gerekçeli olarak açıklaması beklenmektedir. Uygulama öğretmenleri sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri listesindeki boyutlar arasında karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek, mesleki değerler açısından en eksik oldukları boyut/boyutlar belirlenme yoluna gidilecektir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, öğretmen adayı, mesleki değer

Kaynakça

Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 113-128.

Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye'de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.

Karabacak, N., Küçük, M., & Korkmaz, İ. (2015). Primary school teachers' professional values from the perspective of teaching experts. *Turkish Journal of Teacher Education*, 4, 1-20.

Karabacak, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin mesleki değerleri üzerine nitel bir çalışma. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Karabacak, N., Küçük, M., & Korkmaz, İ. (2016). Sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitimde mesleki değer kazandırma sürecinin uzman bakış açısına göre incelenmesi. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Bildiri Özeti Kitabı, Antalya, Türkiye, 463-465.

National Education Association [NEA] (1975). *Code of Ethics*. http://www.nea.org/home/30442.htm (Erişim Tarihi: 12.05.2016).

Ryan, K., & Bohlin, K. (1999). *Building Character in Schools*. California: Jossey-Bass Inc.

Strike, Kenneth A., & Soltis, Jonas F. (2009). *The Ethics of Teaching*. NY: Teachers College Press.

Şentürk, C. (2009). Öğretmenlik mesleğinde etik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 10(111), 25-31.

Turgut, N. (2010). Devlet ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin meslekî etik sorununa karşı meslek örgütlerinin yaklaşımı (Nitel bir çalışma). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Uslu, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin kariyer değerlerinin belirlenmesi (Sarıyer İlçesi örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Vess, K. A., & Halbur, D. A. (2003). Character education: What counselor educators need to know. *ERIC/CASS Digest*. http://www.eric.ed.gov (Erişim Tarihi: 11.06.2016).

(11544) Öğretmen Adaylarının Matematik Etkinlikleri Planlarken Bilişsel Talep Seviyelerine Dikkat Etmesi: Durum Çalışması

AHMET OĞUZ AKÇAY

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretimin tek bir yolu olmamakla birlikte belirli matematik fikirlerini öğretmek için her öğretmenin farklı öğretme stilleri ve stratejileri vardır. Öğretmenlerin matematik hakkındaki bilgisi ve anlayışı matematik derslerinde ders işleyişi sırasında verdikleri kararları ve eylemleri öğrenmeyi arttırmayı sağlayan önemli bir faktördür (Anthony & Walshaw, 2009). Matematik öğretmenlerinin rollerinden biri, öğrencilerine matematiksel düşüncesini geliştirmek için farklı öğrenim imkanlar sağlamaktır. Öğretmenler bilgilerini arttırmak, etkili matematik öğretimi sağlamak ve stratejilerini yenilemek için farklı kaynaklara ihtiyaç duyarlar (NCTM, 2000). Bu kaynaklardan en önemlilerden biri de öğretim teknolojileridir.

Öğretmenlerin diğer bir önemli rolü de, matematik derslerinde kullanılacak matematiksel görevleri belirlemek ve bu görevlerin öğrencilerin düşüncesini iyileştirmek için nasıl kullanılması gerektiğini tasarlamaktır. Matematik görevi (task), "öğrencilerin dikkatini belirli bir matematiksel kavramı, düşüncesi veya becerisi üzerine odaklamak amacıyla kullanılan bir sınıf etkinliği" olarak tanımlanır (Henningsen & Stein, 1997, sayfa 528). Henningsen ve Stein (2007) sınıf içinde gerçekleşen ve öğrencinin etkileşim içinde olduğu belirli bir matematik kavramı, matematiksel düşünce ve beceriler olarak açıklamıştır.

Öğrencinin daha iyi öğrenmesini sağlamak için matematik görevlerin öğretmen tarafından seçimi, planlaması ve uygulanması ayrıca öğrencilerin bu görevlere vermiş oldukları cevaplar önemlidir. Doyle (1983), farklı seviyedeki görevlerin öğrencilerde farklı düşünme seviyeleri oluşmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Görevler ve öğrenci düşüncesi arasındaki bağlantıya odaklanarak, üst düzey görevlerin seçilmesi (örneğin, üst düzey düşünmeyi teşvik eden görev) ve bu görevlerin matematik dersi işlenirken üst düzey bilişsel talepleri koruyacak şekilde gerçekleştirilmesi öğretmenlerin diğer önemli görevlerinden biridir (Stein, Grover ve Henningsen, 1996). Üst düzey matematik görevlerinin seçilmesi ve bu görevleri aynı şekilde derste işlemek üst düzey öğrenmeyi sağlamaktadır.

Öğretim planı oluşturulurken bu görevlerin seçimi ve nasıl işleneceğini planlamak matematik öğrenimini etkilemektedir fakat görevler seçilirken ve planlanırken bilişsel istemler göz ardı edilmemelidir. Farklı bilişsel istemler öğrencilerde farklı düşünme seviyeleri oluşmasına yardımcı olmaktadır. Stein, Smith, Henningsen ve Silver (2000) bilişsel istemleri öğrencilerin bir soru ya da soru gruplarını cevap vermek için gerekli olan düşünme seviyesi, biçimi ve akıl yürütme düzeyi olarak tanımlamaktadırlar.

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının teknolojiyi kullanılarak matematik dersi etkinliklerini nasıl tasarladıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Özellikle araştırmacı, teknoloji etkinliklerinde yani teknoloji kullanarak hazırlanan ders planlarındaki matematik görevlerinin bilişsel talep seviyelerini incemiştir. Birçok çalışma, teknolojinin öğrencilerin matematiği öğrenme ve anlayışlarını nasıl etkilediğini (Shin, Sutherland, Norris ve Soloway, 2012 gibi) araştırmış ve çok az sayıdaki önemli araştırmalar da, teknoloji kullanımının öğretmenlerin ders içinde kullandıkları matematik görevleri ve öğrencilerin bu matematik görevlerini nasıl uyguladıklarına odaklanmıştır. (Örneğin Sherman, 2012).

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, 5 öğretmen adayın hazırlamış oldukları ders planları (öğretim planları ya da teknoloji planları) incelenerek veriler elde edilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının okul deneyimi için hazırladıkları ders planları incelenmiştir. Öğretmen adayları bu ders planlarını okul deneyiminde uygulamışlardır fakat araştırmacı tarafından nasıl uygulandıkları gözlemlenmemiştir. Okul deneyimi için hazırlamış oldukları ders planları için seçmiş oldukları matematik görevleri, bu matematik görevlerini ders içinde nasıl işledikleri ve son olarak bu matematik görevlerine öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının teknoloji kullanarak hazırlamış oldukları öğretim etkinlikleri, Boston (2012) yılında geliştirdiği "Öğretim Kalitesi Değerlendirmesi" rubriği (Instructional Quality Assessment Rubric) analiz aracı olarak kullanılmıştır. IQA-Mathematics Rubric'i Siver ve Stein (1996)'nın belirttiği bilişsel istem seviyelerine göre geliştirilmiştir. IQA-Mathematics Rubric teknoloji entegre ederek hazırlanan öğretim planlarında yer alan matematik görevlerinin (tasks) bilişsel talep seviyesini ve öğrencilerin bu matematik görevleri üzerinde çalışırken verdiği yanıtların bilişsel süreç seviyesini belirlemek için kullanılmıştır. IQA Matematik Rubriği, teknoloji temelli öğretim faaliyetlerini inceleyerek öğretim kalitesini üç farklı alanı incelemek için kullanılmıştır, ve bu alanlar "görev yazma, görev uygulaması ve beklenen öğrenci yanıtlarıdır". Her bir öğretim planında ki görevler IQA rubric kullanılarak 0-4 puan aralığı kullanılarak analiz edilmiştir. 0-2 puan aralığı düşük seviyeli bilişsel düşünme istemlerini ve 3-4 puanları da yüksek seviyeli bilişsel düşünme istemlerini göstermektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Matematik öğretmen adaylarının matematik görevlerini nasıl seçtiklerini ve sınıf ortamında nasıl uygulamayı amaçladıklarını daha derinlemesine incelemek için durum çalışması olarak sunulacaktır. Farklı bilişsel talep seviyesi olan farklı görevlerin ders içinde nasıl işlendiği ve öğrencilerin bu görevlere verdikleri cevaplar durum çalışması olarak sunumda belirtilecektir. Daha detaylı olarak, aynı matematik görevi nasıl farklı sunuluyor, yüksek bilişsel talep seviyesinde başlayan matematik görevi öğrenci cevabında nasıl düşük bilişsel talep seviyesine geliyor, ve son olarak düşük bilişsel talep seviyesinde başlayan matematik görevi öğrenci cevabında nasıl yüksek bilişsel talep seviyesine geliyor. Eğer matematik öğretmen adaylarına üniversite öğrenim sürecinde gerekli rehberlikle

birlikte, nasıl yüksek seviyeli bilişsel düşünme istem görevi oluşturulacağını ve görevlerin sınıf içinde nasıl uygulanacağı konusunda gerekli eğitim verildiği takdirde öğretmen adayları ileride sınıflarında bunu kolaylıkla uygulayabileceklerdir. Üniversite öğrenim sürecinde kazanılan pozitif deneyimler ileride sınıf içi uygulamalarında kolaylıkla transfer edilebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Görevleri, Bilişsel Talep Düzeyleri, Öğretim Etkinlikleri, IQA rubric, Durum Çalışması

Kaynakça

Anthony, G. & Walshaw, M. (2009). Characteristics of effective teaching of mathematics: A view from the west. *Journal of Mathematics Education, 2*(2), 147-164.

Boston, M. D. (2012). Assessing the quality of mathematics instruction. *Elementary School Journal, 113*, 76-104.

Doyle, W.(1983) Academic work. Review of Educational Research, 53, 159-199.

Henningsen, M. & Stein, M. K. (1997). Mathematical tasks and student cognition: Classroom-based factors that support and inhibit high-level mathematical thinking and reasoning. *Journal for Research in Mathematics Education, 28*, 534-549.

Johnston, C. J. (2012). Technology choices of pre-service elementary teachers while planning for mathematics instruction. *International Journal of Technology in Mathematics Education, 20*(4), 133-144.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics.* Reston, VA: Author.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon, 9*(5), 1-6.

Shin, N., Sutherland, L. M., Norris, C. A., & Soloway, E. (2012). Effects of game technology on elementary student learning in mathematics. *British Journal of Educational Technology, 43,* 540-560.

Stein, M. K., Grover, B. W., & Henningsen, M. (1996). Building student capacity for mathematical thinking and reasoning: An analysis of mathematical tasks used in reform classrooms. *American Educational Research Journal, 33*, 455-488.

Stein, M. K., Smith, M. S., Henningsen, M., & Silver, E. A. (2000). *Implementing standards- based mathematics instruction: A casebook for professional development.* New York: Teachers College Press.

(11560) Öğretmen Adaylarının Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşleri

HÜSEYİN ANILAN **AHMET OĞUZ AKÇAY** **ŞENGÜL SAİME ANAGÜN**

Eskisehir Osmangazi Üniversitesi *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*

Problem Durumu

"Bir öğrenme ve eğitim ortamı nasıl olmalı? sorula cevap aranmakta ve bununla birlikte yeni yaklaşımlar ve yeni düşünceler ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler ve öğretmenler öğrenme ortamın en temel iki unsurudur. Öğrenme ortamları da öğrencilerin öğrenmesinde belirleyici bir rol üstlenmektedir. Fraser (1998), öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimleri ile öğrenme ortamları arasında doğrusal bir ilişki olduğunu ve öğrenme ortamlarının öğrencinin başarısını etkileyen sosyal, pedagojik ve psikolojik faktörleri içerdiğini belirtmektedir. Öğrenme ortamı, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimi ve deneyimi paylaşmaya uygun olmalı ve öğrencilerin de katılımcı bireyler olarak yetişmesine olanak sağlamalıdır.

Bir öğretim kuramından daha çok bir öğrenme kuramı olan yapılandırmacı (constructivism) (Hove ve Berv, 2000) anlayışta da öğrenme ortamının en belirgin öğesi öğrenendir. Yapılandırmacılık öğretmenin oluşturduğu öğrenme ortamında ve öğretmenin rehberliğinde öğrencilerin bilgiye kendi kendine ulaştıkları bir öğrenme anlayışıdır. Yapılandırmacı öğrenme ortamında öne çıkan en önemli önemli özellikler "öğrencileri, öğrenme ortamı oluşturma sürecinde söz sahibi yapma, işbirliğine dayalı etkileşimleri özendirme ve sınıfta sorgulayıcı, çoklu bakış açılarını özümseyen, öğrenci görüşlerini ve bunların tartışılmasını on plana çıkaran etkinlikler oluşturma" (Doğanay ve Sarı, 2012, sayfa 23) olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte Heick (2014) de etkili bir öğrenme ortamının gerektirdiği on temel özellikten bahsetmektedir. Bu özellikler:

- Soruları öğrenci sorar ve bunlar iyi sorulardır.
- Sorular cevaplara göre daha değerlidir.
- Fikirler farklı kaynaklardan gelir.
- Farklı öğrenme modülleri kullanılır.
- Sınıf yerine topluluk olarak öğrenilir.
- Öğrenme bireyselleştirilmiştir.
- Değerlendirme kalıcı, gerçekçi ve şeffaftır. Asla cezalandırıcı değildir.
- Başarı ölçütleri dengeli ve şeffaftır.
- Öğrenme alışkanlıkları sürekli modellenmiştir.
- Uygulama için sürekli fırsatlar vardır.

Bu on temel özellik daha çok öğretme ve öğrenme ile ilgilidir. Bunun yanı sıra bazı araştırmacılar (Tuncer, Bal, Özüt ve Köşe, 2012) ise etkili öğrenme ortamı olarak fiziksel öğrenme ortamından bahsetmektedir. Bu fiziksel şartlar da öğrenci sayısı, yerleşim düzeni, ısı, ışık, renk, gürültü, temizlik ve görünüm (sınıf içinde eşyaların uyumlu ve amaca uygun olarak yerleştirilmesi) olarak ifade edilmektedir.

Fiziksel ortam ile öğrenme arasında da sıkı bir ilişki vardır. Fiziksel ortam öğrencinin güdüsünü, öğrenme davranışlarını, öğretmen-öğrenci iletişimini ve öğrenci motivasyonunu etkilemektedir. Ayrıca bu tür öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde de öğretmenlere bir takım görevler düşmektedir. Bunların en önemlilerden biri öğrenme ortamının öğrencilerin bireysel özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak uygun hale getirmek ve fiziksel düzenlenmeleri öğretim stratejilerine uygun hale getirmektir

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu araştırmada, öğretmen adaylarının kendi kişisel öğrenme ortamlarına ilişkin algıları ile bu algıların ileride düzenleyecekleri öğrenme ortamlarına olan etkilerinin nasıl olduğuna ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde öğrenim gören 45 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri 2016-2017 güz yarıyılında gönüllü katılım esasına göre toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracında yer alan açık uçlu araştırma soruları öğretmen adaylarının kendi deneyimlerinden yola çıkarak ideal öğrenme ortamlarını tanımladıkları ve en etkili öğrenme ortamlarını tasvir etmelerine olanak sağlayacak biçimde oluşturulmuştur.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimleyici araştırma yöntemi takip edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2008, s. 39), nitel araştırmayı, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak

tanımlamışlardır. Betimleyici araştırmalar, ilgi duyulan konu ya da etkinliklerin ortaya konulmasını amaçlayan araştırmalardır ve Yıldırım ve Şimşek (2008) betimsel analizi, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesini olarak belirtmişlerdir.

Açık uçlu sorular yoluyla toplanan verilerin analizinde de yine nitel araştırma yöntemlerinde sıkça başvurulan betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan kodlar, belirlenen temalar altında toplanarak detaylandırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adayları özellikle öğrenci merkezli öğrenme ortamları, öğretmenlerin sahip olmalarını bekledikleri yeterlikler ve öğrenme ortamlarının fiziksel özelliklerinden bahsetmişlerdir.

Bir çok katılımcı etkili öğrenme ortamlarının fiziksel özelliklerinden bahsederken bu ortamların özellikleri olarak sessiz, ışık ayarı iyi yapılmış, optimum sıcaklığa sahip ve dikkat dağıtıcı unsurların az olması gibi noktalara değinmişlerdir. Buna ek olarak katılımcıların öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli olmasının gerekliliğinin altını çizdikleri, ayrıca öğrenme ortamlarında öğretmenlerin anlattıkları konulara hâkim olmaları ve öğrencilerle iletişim halinde bulunmalarının gerektiğine dikkat çektikleri görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu tüm bu özelliklerin öğretmen adaylarının öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmen adayları öğretmen olduklarında da kendi öğrencileri için düzenleyecekleri öğrenme ortamlarının hazırlanmasında da yine kendi öğrenme ortamlarına benzerlik gösterecek şekilde tasarlamayı planladıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda öğretmen adaylarının öğrencilerin birlikte çalıştığı, birbirini desteklediği, tartışma içinde oldukları, öğretmenin rehber konumunda olup öğrencileri soru sormaya, kendi düşüncelerini üretmeye katkı yapacak bir öğrenme ortamı planladıkları anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Algı, öğrenme ortamları, öğretmen eğitimi

Kaynakça

Doğanay, A., & Sarı, M. (2012). Yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin düşünme dostu sınıf özelliklerini yordama düzeyi. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences, 21*(1), 21-36.

Egitimpedia (2014). Bir Eğitim Ortamı Nasıl Olmalı?. retrieved from http://www.egitimpedia.com/bir-egitim-ortami-nasil-olmali/

Heick, T. (2014). The Characteristics Of A Highly Effective Learning Environment. Retrieved from http://www.teachthought.com/learning/10-characteristics-of-a-highly-effective-learning-environment/

Hove, K. R. & Berv, J. (2000). Constructing constructivism, epistemological and pedagogical. In D.C. Philips (Ed.). *Constructivism in education (pp. 19-40).* Chicago; IL: University of Chicago Press.

Fraser, B. J. (1998) Classroom environment instruments: Development, Validity, and applications. *Learning Environments Research,* 1, 7-33.

Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştirma Yöntemleri. *Manevi temelli sosyal hizmet araştırmaları dergisi, 1*(1), 62-80.

Tuncer, M., Bal, S., Özüt, A., & Köse, N. (2012). Ortaöğretim kurumları öğrenme ortamlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11,* 85-101.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11569) Kurum Deneyimi Dersinin Rehber Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimine Katkısının Günlükler Yoluyla İncelenmesi

ABDULLAH SÜRÜCÜ — *Necmettin Erbakan Üniversitesi*
ALİ ÜNAL — *Necmettin Erbakan Universitesi*
ATİLA YILDIRIM

Problem Durumu

1. Okulda nitelikli öğretmenlerin görev yapması için, öğretmen yetiştirme programlarına başarılı bireylerin başvurmasını sağlamak; hizmet öncesinde nitelikli bir eğitim yapmak ve hizmet sırasında adaylık sürecinden itibaren kişisel ve mesleki gelişiminlerinde sürekliliği sağlamaya bağlıdır. Konumuz gereği hizmet öncesi öğretmen eğitimine odaklandığımızda, bu eğitimin öğretmenlik mesleği için gerekli kuramsal bilgiler ve kuramsal bilgilerin hayata geçirildiği uygulama derslerinden oluştuğu görülmektedir. Rehber öğretmen (psikolojik danışman) adayları için lisans eğitiminde alanda uygulama yapacakları okullarda gözlem ve kurum deneyimi dersleri bulunmaktadır.

Yansıtıcı düşünme, herhangi bir bilgiyi etkin, sürekli ve dikkatli bir biçimde düşünmek (Dewey, 1933) ya da kişinin duruma göre deneyimlerine tekrar başvurması (hatırlama), kişinin deneyimleri arasında ilişki kurması (akla uydurma) ve kişisel değişim ve gelişim amacıyla deneyimlerini kullanması (yansıtma) bölümlerinden oluşan aşamalı bir süreçtir (Lee 2005, akt. Akoyunlu, Telli, Menzi Çetin & Dağhan, 2016). Yansıtıcı düşünce, lisans ve yüksek lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi programlarında açıkça öğretilebilir ve/veya örtük olarak geliştirilebilir ve söz konusu programların ve onlardan hazırlanan öğretmenlerin kalitesine büyük katkıda bulunabilir (Craig, Zou & Curtis, 2016). Corrigan'a göre (2006), öğretmen adaylarının eğitiminde yansıtıcı düşünmenin kullanılması, öğretmen adaylarının farklı bakış açıları altında değerlendirme yapmalarına, geri bildirimlerde bulunmalarına, gerçekleştirdikleri uygulamaları yeniden düşünmelerine ve planlamalarına olanak tanımaktadır (akt. Akkuzu & Akçay, 2016). Video kayıtları, öğrenci gelişim dosyası ve yansıtıcı günlükler, yansıtıcı düşünme becerilerinin kazandırılmasında en fazla kullanılan uygulamalardır. Özellikle yansıtıcı günlükler, öğrenmedeki gelişimi izleme ve kaydetme yoluyla öğrencinin kendi gelişimini görmesine yardım ettiği gibi, düşünme becerilerini geliştirmeyi ve sürece aktif katılımı da sağlamaktadır (Akkoyunlu vd., 2016). Yansıtıcı günlükler, öğretmen adaylarına pratik sorunlarını daha sistematik, dikkatli ve ısrarlı bir şekilde görmelerine yardımcı olur. Bu sorunlar öğretmen eğitimcilerine öğretimin, öğretmen adayları tarafından nasıl deneyim edildiği konusunda daha iyi anlamalar sağlamak için temel teşkil eder (Ekiz, 2006).

Günlük; yazma işinde bir düşünme sürecidir. Tecrübeyi yansıtmanın ve anlamı farkedilir bir şekilde inşa edebilmenin yoludur. Öğrenmek için yazmak hem öğrenciler hem de eğitimciler için çok güçlü bir yöntemdir. Günlük yazmak ucuzdur, sürekli devam eder, kalıcı öğrenme kayıtları oluşturur ve öğrenmeyi artırır (Easton, 2008). Günlük yazma, öğretmenlerin gerçek ortamlarda yaşadıkları deneyimler ve öğretilen düşünceler arasındaki boşluğu kapatacak bir köprü görevi görebilir. Günlük yazma birinci olarak, öğretmen adaylarının düşüncelerini harekete geçirmesine, öğrenme-öğretme sürecinde konular arasında bağlantı kurmasına, fikirler keşfetmesine, yeni fikirler üretmesine ve anlam oluşturmasına yardımcı olur. İkincisi, günlük yazımında, aday kendisine odaklanır. Öğretmen adayı, böylece aktif olarak bilgiyi olusturarak öğrenme sürecini kişiselleştirir. Son olarak, günlük yazma, yansıtmayı gerçekleştirir; zira öğretmen adayları farklı konulardaki görüşlerini yazıp, problemleri ve endişeleri hakkında konuşup, fikirlerini paylaşırlarken yeni anlamlarlar keşfeder ve ufuklarını genişletirler (Lee 2004).

Dost Tuzgöl ve Keklik (2012) tarafından yapılan çalışmada, PDR alan çalışanlarının lisans eğitimininde mezunlara kazandırılmaya çalışılan temel bilgi ve becerilerde önemli eksikliklerin olduğu, mezunların yeterli derecede uygulama alanlarına ve MEB sisteme alışık olmadıkları ortaya çıkmıştır. PDR lisans öğrencilerinin kurum deneyimi dersinde uygulamaları hakkında günlük yazmaları, öğrenmelerine yardımcı olabileceği gibi, bu günlüklerin incelenmesi dersteki kazanımların anlaşılmasına ve rehber öğretmen (psikolojik danışman) adaylarının teorik eksikliklerinin tespit edilmesine yardımcı olabilir. Bu nedenle kurum deneyimi dersinin, rehber öğretmen (psikolojik danışman) adaylarının mesleki gelişimlerine hangi alanlarda katkı sağladığı ve uygulamada sorun yaşadıkları alanların günlükler yoluyla incelenmesi araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma, birinci yazarın danışmanı olduğu kurum deneyimi dersini alan 54 rehber öğretmen (psikolojik danışman) adayı ile yürütülmüştür. Danışman öğretim üyesi, ders sürecini kontrol edip günlüklerin yazılmasını sağlamış ve adaylara dönüt vermiş, diğer iki araştırmacı ise verilerin analizi ve değerlendirilmesinde görev almışlardır.

Danışman öğretim üyesi, öğrenciler ders kapsamında okullara gitmeden öğrencilerin yapacakları çalışmaları, günlük yazımı ile ilgili açıklamalar yapmıştır. Buna göre adaylar her bir dersin deneyimi için Easton (2008) tarafından önerilen günlük yazım formunda belirlenen başlıklara göre günlüklerini yazmışlardır. Bu form dört başlıktan oluşmaktadır:

1. **Tanımlama**: Ortaya çıkan olayı tanımla. Ne oldu? Kimler vardı? Gerekli detayları ver.

2. **Analiz**: Tanımlanan duruma senin ve diğerlerinin tepkilerini analiz et. Nasıl hissettin? Nasıl bir tepki verdin? Diğerleri nasıl bir tepki verdi?

3. Yeni bilgi: Çıkarım yaptığın ya da bildiğin şeyleri çürüten noktaları belirle. Hangi teori ya da araştırmalar bu konuyla ilgili? Bu deneyimden neler çıkardın?

4. Gelecek Olaylar: Bu durumun ilerleyen dönemde neleri etkileyebileceğini tartış. Benzer durum ile karşılaşsan ne yaparsın?

Öğrenciler her hafta günlüklerini yazmışlar ve danışmana teslim etmişlerdir. Danışman, öğrencilere yazdıklarına ilişkin dönüt vermiştir. Dönüt verme sürecinde Easton (2008) tarafından önerilen; sorulara cevap verme, soru sorma, fikir önerme ve uygulama ile teori arasında bağlantı kurma teknikleri kullanılmıştır. Dersin sonunda öğrencilerden ayrıca günlük yazma ile ilgili deneyimlerini, dersin mesleki gelişimlerine katkısı ve uygulamada sorun yaşadıkları hususların neler olduğuna ilişkin bir rapor yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları günlükler ve değerlendirme raporu, doküman incelemesi kapsamında içerik analizine tabi tutulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan içerik analizi sonucunda; rehber öğretmen (psikolojik danışman) adaylarının günlük yazmanın güçlüklerinden yakınmakla birlikte, günlüğün kendilerini değerlendirme, kendi gelişimlerini izleme, kendilerine eleştirel bakma, sorumluluk duygusu kazanma olanağı sağladığı ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle kurum deneyimi dersini alan rehber öğretmen (psikolojik danışman) adaylarının ders sürecinde günlük yazmaları, meslekleriyle ilgili içgörü kazanmalarına, mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Adaylara göre kurum deneyimi dersi, velilerle ilişkiler, özel eğitim, sınav kaygısı, psikolojik testler, ilkokul öğrencileriyle çalışma, klinik ve özel vakalarla çalışma alanlarında alanlarda katkı sağlamaktadır. Araştırmacıların beklentisi, gelişim sağlanan alanların aynı zamanda sorun yaşanan alanlar olmasıdır. Farklı bir ifade ile kurum deneyimi dersini alan rehber öğretmen (psikolojik danışman) adayları, derste sorun yaşadıkları alanda gelişmi göstermekteriler. Sonuç olarak, kurum deneyimi dersinin öğrencilerin mesleki gelişimine, çeşitli becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını ve derste öğrencilerin yaşantılarını yansıtacak günlük yazmalarının bu katkıya önemli desteğinin olacağını göstermektedir. (Çalışma tamamlanmadığı için bütün sonuçlar beklentileri yansıtmaktadır.)

Anahtar Kelimeler: Kurum Deneyimi, Rehber Öğretmen Adayları, Günlükler

Kaynakça

Akkuzu, N. & Akçay, H. (2016). Kimya öğretiminde yeni deneysel arayışlar: öğretmen adaylarının yansıtıcı günlükleri ekseninde derinlemesine bir bakış. *Mediterranean Journal of Humanities. V(I), 17-45.* DOI: 10.13114/MJH.2016119287.

Akoyunlu, B.; Telli, E.; Menzi Çetin, N. & Dağhan, G. (2016). Öğretmen eğitiminde yansıtıcı günlüklere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*. 7(4), 312-330. DOI: 10.17569/tojqi.60515.

Craig, C.J.; Zou, Y. & Curtis, G. (2016). Preservice Teachers' Refl ective Journaling: A Way to Know Culture (Eds: J. Chi-Kin Lee & C. Day). *Professional Learning and Development in Schools and Higher Education: Western and Chinese Perspectives.* Springer International Publishing, Switzerland.

Dost Tuzgöl M. & Keklik İ. (2012) Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(23), 389 – 407.

Easton, L.B. (2008). *Powerful Designs for Professionl Learning* (2nd Ed.). National Staff council, USA.

Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45-57.

Lee, I. (2004). Using dialogue journals as a multi-purpose tool for pre-service teacher preparation: How effective is it? *Teacher Education Quarterly*. 31(3), 73–97.

(11578) Aday Sınıf Öğretmenlerinin ve Danışman Öğretmenlerin Aday Öğretmenlik Sürecine Yönelik Görüşleri

ENVER TÜRKSOY **EMRE YILMAZ** **ERDAL TAŞLIDERE**

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmen yetiştirme politikaları siyasi yapının toplumu algısı ve yönelim beklentisi doğrultusunda belirlenir. Bu politikaya bağlı olarak da öğretim programları oluşturulur ve geliştirilir.Öğretmen eğitim enstitüleri –üniversiteler eğitim reformlarının ilk uygulama yeri olduğu bilinmektedir (Almeida, 2016). Türkiye tarihi açısından öğretmen eğitim programları yukarıda sayılan nedenlerden dolayı sürekli bir değişim göstermektedir. İlk olarak Tevhidi Tedrisat Kanunu (3 Mart 1924) ile eğitim öğretimin birleştirilmiş ve bütün eğitim kurumları Maarif Vekaletine (Milli eğitim bakanlığına) bağlanmıştır. Cumhuriyetin kurulduğu dönemde "Darülmuallimin" ve "Darülmuallimat" olmak üzere kız ve erkek öğretmen yetiştiren kurum vardır.

1924 yılında yeni kurulan Türkiye cumhuriyetinin eğitim ve öğretim anlayışı doğrultusunda 2 yıl uygulanan "ilk mektep programı" uygulamaya konulmuş. 1926 yılında ise çocukların özellikleri dünya eğitim anlayışı ve o yılların ülke ihtiyacına göre "1926 İlk Mektep Müfredat Programı" hazırlanmıştır.1926 programı 10 yıl uygulamada kalsa da 1930 yılında köy çocuklarının eğitimi de düşünülerek "köy mektepleri, müfredat programı" hazırlanmıştır. (Gözütok; 2003) 1926 programında çocukların ihtiyaçlarının ve yöresel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu görülmektedir.

1930'lu yılların sonunda insanların büyük bir kısmının köylerde yaşaması sebebiyle köy hayatına dönük bir öğretmen tipine ihtiyaç doğmuş ve 1940 – 1948 yılları arasında 21 köy enstitüsü açılarak 15 bine yakın öğretmen yerleştirilmiştir. Köy enstitüleri cumhuriyetin ilk senelerinde önemli bir ihtiyaca cevap vermiş olup model alarak öğretmen yetiştirme metoduyla öğretmen yetiştirmenin tarihi gelişiminde önemli bir yere sahip olmuştur (Sönmez, 2015).

1953 yılında kapatılan köy enstitüleri lise seviyesindeki 3 yıllık öğretmen okulları ile birlikte ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılayan en önemli iki kurum olmuştur. Bunların yanında, özellikle köylerde zaman zaman ortaya çıkan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla ilkokul veya daha üst düzeyde eğitime sahip kişilere çeşitli kurslar yoluyla (Eğitmenlik Uygulaması gibi) öğretmen olma hakkı verilmiştir (Dursunoğlu,2003).

1948 yılında "1926 ilk mektep müfredatı" programı ve onun günün ihtiyaçları ona göre yeniden düzenlemiş hali olan "1948 ilkokul programı" uygulamaya konulmuştur (MEB, 1997). Bu programda eğitim sürecinde yer alan kişilerin görüşlerinin alınmasıyla bilimsel bir yapı kazanmaya başlamıştır (MEB, 1997). İlk öğretmen okulları adı altında yapılanan bu kurumlar ise 1976 yılında öğretmen liseleri haline gelmiştir (Sönmez, 2015).

1974 yılına kadarki öğretmen yetiştirme programları eğitimin tüm topluma yayılmasını amaçlamıştır. 1974-1975 öğretim yılında ilk öğretmen okulları 2 yıllık eğitim enstitülerine dönüştürülmüştür (Baskan,2001)

Devlet politikaları çerçevesinde öğretmen yetiştirme programlarında sürekli bir değişim söz konusudur. 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğretmen yetiştirme programında "aday öğretmenlik" kavramı yeniden düzenlenerek. İlk atanan öğretmenler 6 aylık süre zarfında okullarda uygulamalı eğitim görmeye başlamış; diğer programlardan farklı olarak göreve başladıklarında aday öğretmenlere sınıf verilmemiş olup bir danışman öğretmen gözetiminde mesleği uygulamalı olarak öğrenme yoluna gidilmiştir.

Bu süreç geçmişten günümüzü dek MEB tarafından gerçekleştirilen MEB süreç içerisine dâhil olduğu, sorumluluk düzeyinin en fazla olduğu, en kapsamlı öğretmen yetiştirme programı olan uygulama ağırlıklı bir yapıya sahiptir. İlkokul düzeyinde eğitim verecek olan aday sınıf öğretmenlerinin aday öğretmenlik sürecine yönelik ilk izlenimleri ve sürece yönelik görüşleri, ülkemizin öğretmen yetiştirme süreçlerini değerlendirme noktasında incelenmeye değer görülmüştür. Bu çalışmanın temel amacı aday sınıf öğretmenlerinin aday öğretmenlik sürecine yönelik görüşlerini değerlendirmektir. Diğer bir amaç bu süreçte aday öğretmenlere danışmanlık yapan öğretmenlerin bu süreci nasıl değerlendirdiklerini ve danışmanlığını yaptıkları aday öğretmenler hakkındaki görüşlerini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Öğretmen yetiştirme programına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlemeyi amaçlayan araştırma nitel bir yapıya sahiptir. Nitel araştırma yöntemlerinden bir olgu bilim çalışılmasının ampirik olgu bilim türü kullanılarak araştırma şekillendirilmiştir. Olgu bilim çalışmaları belirli bir durumu çeşitli gurup ya da insanların tecvrübe ve bakış açılarına dayanarak detaylı bir şekilde incelenmesidir (Hammersley,2013; Patton,2003; Yin,2011). Araştırmanın değerlendirme açısında biçimlendirici değerlendirme söz konusudur. Biçimlendirici değerlendirmeler süreç, uygulama ve durumların değerlendirilmesine dayanmaktadır (Patton;2001).

Örneklem: Olgu bilim araştırmalarında verilerin ilkelden toplanmasının önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda en uygun örneklem türleri "ölçüt örnekleme ve kartopu örneklemedir (Aydın,2016). Kartopu örneklem yöntemi (danışman ve koordinatör) ve (sınıf öğretmeni adaylar) kriter örneklem kullanılmıştır. Başlangıçta araştırmaya, aday öğretmen olarak

atanmış on sınıf öğretmen katılmıştır. Daha sonra süreç içerisine beş danışman öğretmen ve son olarak Burdur ilinde aday öğretmenlik koordinatörü olarak görevlendirilmiş iki okul müdüründen biri araştırmaya dâhil edilmiştir.

Veri toplama aracı: Araştırma verileri aday ve danışman öğretmeler için yarı yapılandırılmış görüşme formları, adaylık koordinatörü için ise yapılandırılmamış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma için bir aday öğretmen görüşme formu, bir danışman öğretmen görüşme formu ve bir koordinatör görüşme formu olmak üzere 3 form geliştirilmiştir.

Araştırma verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verileri iki araştırmacı tarafından bir birinden bağımsız bir şekilde kodlanmıştır. Daha sonra farklı zaman dilimlerinde araştırmacılar kendi kodlamalarını tekrar kontrol etmiştir. Araştırma iç geçerliliği için kontrol kodlamaları yapılmıştır. Kontrol kodlaması başlangıçta kodlama yapıldıktan birkaç gün sonra önceki kodlama kağıdı üzerinde yeniden kodlamanın yapılmasıdır (Miles and Huberman 2015). Yapılan kontrol kodlaması sonucunda kodlar arası uyum % 95 olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Aday öğretmenlerin büyük çoğunluğu (N: 6) adaylık sürecini geçirdikleri okul ile atanılan okulların birbirine denk kurumlar olmadığı konusunda görüş bildirmişlerdir.

Resmi yazışmaların öğrenilmesi aday sınıf öğretmenlerinin çoğu tarafından (n:7) müdür yetkili öğretmen olarak atanılması durumunda faydalı olacağı ve bir öğretmen tarafından ise başka kimselerden yardım almadan idari işlerin yürütüleceği görüşü bildirilmiştir.

Aday öğretmenlik kurumsal gezilere yönelik sorulan soruda öğretmenlerden beşi olumlu fikir belirtmiş diğerleri ise gereksiz(N:2), rahat(N:1),zaman öldürme(N:3) ve daha iyi planlanması(N:4) gerektiği konusunda görüş bildirmiştir. Aday öğretmenler tarafından doldurulması gereken formlar konusunda görüş ayrılıkları olduğu söylenebilir. Form 5 ve form 6 iki aday öğretmen tarafından gerekli görülürken diğer öğretmenler diretme (N: 1),Gereksiz(N:2),zaten yapılması gerekli (N:2),fazla (N:2) şeklinde görüş bildirmektedir. Genel olarak bütün formların fazla (N: 6) olduğu belirtilmiş ve kâğıt israfı(N:3) olarak değerlendirilmektedir. Yanlızca form 2 gerekli (N: 3) olarak belirtilmiştir.

Adaylık sürecine yönelik aday öğretmenlerin büyük kısmı başlangıçta süreyi yetiştirememe (N:4), anlatım güçlüğü yaşama(N:4) ve sınıf yönetiminde zorluk çekme (N:2) gibi sorunlar yaşarken;uygulama derslerinin gerekliliği konusunda (N:4) görüş bildirmiş diğerleri ise sürecin sonunda yaşanılan sorunların ortadan kalktığını belirtmişlerdir.

Ayrıca danışman öğretmelerle ve adaylık koordinatörü ile yapılan görüşmeler aday öğretmenlerden elde edilen veriler ışığında yeniden ve bütüncül bir şekilde değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: aday öğretmenlik, öğretmen yetiştirme,sınıf öğretmenliği

Kaynakça

Almeida, S. C. (2016). *Environmental Education in a Climate of Reform: Understanding Teacher Educators' Perspectives*. Springer.

Aydın, S. (2016). Olgu Bilim Araştırmaları. Mustafa Metin(Ed.),*Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*.(3. baskı), (s.287-311). Ankara: Pegem akademi.

Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20*(20).

Dursunoğlu, H.(2003).Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi.*Milli Eğitim Dergisi*.160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/icindekiler.htm adresinden 16.06.2016 tarihinde alınmıştır.

Gözütok, F. D.(2003). Curriculum in turkey. international handbook of curriculum research (ed. W.F. Pinar) lawrence erlbaum associates publisher: London 607-622.

Hammersley, M.(2013). W*hat is the qualitative research?*.London: Bloomsbury.

MEB (1997). *Milli Eğitim Bakanlığında Program Çalışmaları*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy (Çev)*. Ankara: Pegem Akademi.

Patton, M. Q.(2001). *Qualitative research & evaluation methods*. (3rd edition). London: Sage Publication.

Sönmez, V. (Ed.) (2015). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Anı.

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Newyork: The Guilford Press.

(11590) Öğretmen Adaylarının Kişisel Kararsızlık Ve Eleştirel Düşünme Motivasyonları

MERİÇ TUNCEL **SEVİLAY YILDIZ** **KAYA YILDIZ** **RAMAZAN YAVUZ**

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Problem Durumu

İnsanoğlu hayatının her dönemi ve her anında derinliği değişse de çeşitli kararlar almaktadır. Özellikle bilim ve teknolojide meydana gelen devasa değişim ve gelişimler karşısında ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp sonuçlarına katlanma durumları ile karşı karşıya kalınmaktadır. Alınan bu kararlar neticesinde kimi zaman haz kimi zaman da elem duyguları yaşanmaktadır. Alınan kararların yaşatmış olduğu iki uçlu duygu durumları göğüslenebiliyorsa yaşanan olayları kontrol edebilme ve yönetebilme özelliklerine de sahip olunabildiği düşünülebilir. Oysaki karşılaşılan durumlarda yaşanabilecek olan kararsızlık durumları kontrol mekanizmalarını bozma ya da zorlaştırma gibi sonuçlara yol açabileceğinden bu durum, bireylerde ağır problemlere neden olabilir.

Anavatanı kişilik özelliklerine dayanan ve kariyer de dahil olmak üzere hayatın içinde karşılaşılan tüm karar verilmesi gereken durumlara genellenebilen kişisel kararsızlık durumunda bir bireyin uygun karar verme davranışları gösteremiyor ve sürekli güçlüklerle karşılaşıyorsa kararsız bir birey olduğu söylenebilir. Örneğin, sorun tanımlandıktan ve uygun seçenekler belirlendikten sonra karar verme sürecinin daha sonraki basamaklarına katılması, katılımı sınırlandırmaktadır. Diğer taraftan, öğretmenlere soruna ilişkin veriler sağlayarak sorunun tanımlamasını isteyip ve karar verme sürecinin diğer basamaklarına katılımının sağlanması, geniş katılım yansıtmaktadır (Öztemel, 2010). Nitekim karar verme durumu, bir düşünme sonucu alınan kararlardır. Anlık kararlar alıp sonuçlarına katlanmak yerine, düşünme, özellikle eleştirel düşünme süreçlerini işlevselleştirip kararlar vermenin bireyin lehine bir durum sergileyebileceği söylenebilir. Dolayısıyla hayatımızda düşünme süzgeçlerinden geçirilmiş ve bilinçli kararların oranını arttırmak gerekmektedir.

Bütün dünya düşünüyor. Düşünmek biz insanların doğasında var zaten. Fakat düşüncelerimizin çoğu kendine özgü, nesnellik olarak eksik ve deforme olmuş, önyargılı, bilgisiz ya da sadece önyargıya dayalıdır. Bununla birlikte bizim yaşamımızın, ürettiklerimizin, yaptıklarımızın ve de inşa ettiklerimizin kalitesini düşüncelerimizin kalitesi belirlemektedir. Düşüncelerimizin kalitesizliği yaşam kalitemiz ve paradan daha pahalıdır. Ancak, düşüncelerimizin mükemmelliği sistematik bir şekilde işlenmesine yani, eğitilmesine bağlıdır (Paul ve Elder. http://www.criticalthinking.org/files/SAM_FR_ConceptsLOCK.pdf. 09.02.2017 tarihinde erişildi). Düşüncelerin kalite düzeyini arttırmada rolü yadsınamayacak olan eleştirel düşünme; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheci, analitik, sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünmedir (Özden, 1999). Karar verme ve eleştirel düşünme becerilerini öğrencilere kazandırmada önemli bir misyona sahip olan öğretmenlerin öncelikle kendilerinin bu becerilerle donanık olarak hizmet öncesi eğitimleri sırasında yetişmeleri gerekmektedir. Zira bir öğretmen olarak meslek yaşamı boyunca çeşitli kararar almak ve aldığı kararların sonuçlarına katlanmak zorunda kalınacaktır. Alınan bu kararlarında ya da kararsızlık durumlarının da öğrencilerde kısa vadede olmasa da uzun vadede etkilerinin olabileceği söylenebilir. Kararsız öğretmenlerin öğrencilerinin de ilerideki hayatlarında kararsız bireyler olabilecekleri düşünülebilir. Bu kararsızlık durumları da öğrencilerin okul ve güncel hayat sahnelerinde başarısı olmalarına neden olabilir. kararsızlığın özünde de özgüvende eksiklik, bedeli ödemekten korkma, sorumluluk almaktan korkma, reddedememe ve öğretmen ya da ebeveynleri model alma gibi faktörler olabilir. Karar verme sürecinde,çeşitli seçenekleri değerlendirmenin ve önem sırasına koymanın yanında, akılcı kriterlere ağırlık vermek de oldukça önemlidir. Bu özelliklerin gelişiminde de eleştirel düşünme becerisinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

AMAÇ

Araştırmanın amacı üç boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci amacı, öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık düzeylerini ortaya koymak; ikinci amacı öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Motivasyonlarını tespit etmek; üçüncü amacı ise öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık düzeyleri ile eleştirel düşünme motivasyonları arasındaki ilişki olup olmadığını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Mevcut çalışma, betimsel bir araştırma niteliğinde olup tarama (survey) yöntemi araştırmanın yöntemini oluşturmuştur. Bu bağlamda araştırmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. (Karasar, 1999).

ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin Kuzey Batısında bulunan bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde 2016-2017 akademik yılı güz döneminde öğrenim gören 417 son sınıf (İngilizce öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Okulöncesi Öğretmenliği) öğretmen adayı oluşturmuştur.

VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmacılar araştırma amacı doğrultusunda ölçeklerin kullanımı için ölçek sahiplerinden izin alınmış ve gönüllü öğrencilerden veriler toplanılmıştır. Araştırmacılar tarafından Aralık 2016'da uygulanan ölçeklerin uygulama süresi kişi başı ortalama 11 dakika sürmüştür.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Verilerin toplanmasında Valenzuela, Nieto ve Saiz tarafından geliştirilen, Dönmez ve Kaya (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği ile Bacanlı (2005) tarafından geliştirilen Kişisel Kararsızlık Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel Kararsızlık ölçeği 18 maddeden ve birbirinden bağımsız Araştırıcı Kararsızlık ve Aceleci Kararsızlık adı altında iki alt ölçekten oluşmaktadır. Eleştirel Düşünme Motivasyonu Ölçeği 19 maddeden ve beş faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; beklenti, başarı, içsel değer/ilgi değeri, yararlılık ve bedeldir.

VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 20.00 paket programından faydalanılmıştır. Ölçeklerin doğrulayıcı faktör analizleri ise LİSREL 8.54 programıyla yapılmıştır. Verilerin analiz süreci halen devam etmektedir. Analiz süreci sonucunda analiz sonuçları doğrultusunda önerilere yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık düzeylerini ortaya koymak; öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Motivasyonlarını tespit etmek ve öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık düzeyleri ile eleştirel düşünme motivasyonları arasındaki ilişki olup olmadığını belirlemek amacı ile gerçekleştirilen bu araştırmada öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık düzylerinin ortalamanın üstünde, yine öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin de ortalamanın altında olması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık ve eleştirel düşünme eğilimleri arasında ters negatif yönde ve oldukça kuvvetli bir ilişki çıkacağı; Öğretmen adaylarının kişisel kararsızlık durumlarının cinsiyet değişkeni bağlamında karşılaştırıldığında kız öğrencilerin kararsızlık durumlarının erkek ğrencilere nazarann daha yüksek çıkacağı bu durumun da kültürel faktörlerle açıklanabiliceği düşünülmektedir. Eleştirel düşünmede ise kızların lehine bir sonuç beklenmektedir..

Anahtar Kelimeler: eleştirel düşünme, motivasyon, kararsızlık

Kaynakça

Özden, Y. (1999). Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztemel K (2010). Üniversite Öğrencilerinin Çalışma Anlayışının Yordayıcıları Olarak Kişisel Kararsızlık ve Öz Saygı. International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkiye

Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Paul ve Elder. http://www.criticalthinking.org/files/SAM_FR_ConceptsLOCK.pdf. 09.02.2017 tarihinde erişildi.

Bacanlı, F. (1999, Eylül). *Karars›zlık ölçeğinin gelişltirilmesi.* V. Ulusal Psikolojik Danışma Kongresi'nde sunulan bildiri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.

Bacanlı, F. (2000). Kararsızlık ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*, 7-16.

Bacanlı, F. (2005). Kişisel kararsızlık ölçeği. Y. Kuzgun & F. Bacanlı (Ed.) *PDR'de kullanılan ölçekler* içinde (s. 30-40). Ankara: Nobel Yayınları.

Bacanlı, F. (2006). Personality characteristics as predictors of personal indecisiveness. *Journal of Career Development, 32* (4), 320-332.

Dönmez, B.; Kaya, F. (2016). Eleştirel düşünme motivasyonu ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:13-2, Sayı:25, 2016-1, s.159-173.

Ocak, G., Eymir, E. ve Ocak, İ. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 18-1 Yıl: 2016

(11598) Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çevre Ve Çevre Sorunlarına Yönelik Akademik Bilgi Düzeyi Ve Tutumlarının İncelenmesi

SERKAN BOZAN **BİLAL MACUN**

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Problem Durumu

Yaşadığımız yüzyılda bilim ve teknoloji hızla ilerlerken çevre sorunları da aynı hızla büyümektedir. Sanayi ve teknolojik gelişmeler, nüfus artışı, kentleşme gibi nedenlerden dolayı çevremiz giderek bozulmakta ve günümüzün en önemli konularından biri olan çevre sorunları da gün geçtikçe artmaktadır. Çevre sorunlarının artışını engellemek, gelecek nesillere sağlıklı ve temiz bir çevre bırakmak için, bireylere yaşadığı çevreyi koruma, bu çevreyi verimli bir şekilde kullanma ve var olan çevre sorunlarına karşı duyarlı olma bilinci kazandırılmalıdır. Çevreye duyarlı bireyler yetiştirmenin yolu ise kaliteli bir çevre eğitiminden geçmektedir. Mevcut eğitim programlarında yer alan kazanımlar ve bireylerin eğitim dönemleri incelendiğinde ağaç yaşken eğilir düşüncesi gereği çevre eğitiminin verilebileceği en uygun dönemin okul öncesi dönem olduğu söylenebilir. Çocuğun çevresini tanıdığı, etkileşime geçtiği bu dönemde yaşadığı çevrenin önemini anlaması, çevrenin bir parçası olduğunu kabul edip çevre ile ilgili olumlu tutum geliştirmesi sağlanmalıdır. Çocuğun çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmesinde, çevre ve doğaya duyarlı bir birey olmasında okul öncesi öğretmenlerinin önemi olduğu kabul edilebilir. Çevreye duyarlı çocuklar yetiştirebilmenin yolu yine çevreye duyarlı ve doğayı seven öğretmenlerden geçmektedir (Taşkın ve Şahin, 2008; Öztürk Aynal, 2013). Çocuğun doğayla birebir etkileşimi, çevreyi kendi deneyimleriyle hissetmesi ve tanıması için sınıf içi etkinliklerin yanı sıra okul bahçesi, park, müze, hayvanat bahçesi gibi sınıf dışı ortamlarda iyi planmış etkinlikler yapılabilir. Bu etkinliklerin etkili bir şekilde uygulanması ve amacına ulaşması ancak yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir (Wilson, 1996; Öztürk Aynal, 2013; Yalçın, Aggül Yalçın, Bozan & Geçikli, 2016). Bu nedenle öğretmenlerin eğitimleri sırasında çevre ve doğa ile ilgili gerekli bilgi ve beceriyi kazanmaları gerekmektedir.

Okul öncesi dönemde çevre eğitimine yönelik çalışmalara bakıldığında; Taşkın ve Şahin (2008) tarafından yapılan çalışmalarda okul öncesi eğitim programlarında çevre eğitimine yeteri kadar yer verilmediğini ve programda çevre eğitimi ile ilgili etkinliklerin sayısının artması gerektiği vurgulanmıştır. Yoleri (2012) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi dönemde çevre eğitiminin çocukların çevreye yönelik tutumlarında ve farkındalık düzeylerinde artışa neden olduğu tespit edilmiş ve okul öncesi dönemde çevre eğitimine daha çok önem verilmesi gerektiğini belirtilmiştir. Kandır, Yurt ve Cevher Kalburan (2012) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenleriyle okul öncesi öğretmen adaylarını çevresel tutumları bakımından karşılaştırmış ve öğretmen adaylarının çevresel tutumlarının okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yalçın, Aggül Yalçın, Bozan ve Geçikli (2016) çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi ile ilgili görüşlerini incelemiş ve çalışmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi dönemde çevre eğitiminin verilmesi gerektiği vurgulamışlar ve var olan eğitim programınında çevre eğitimi açısından eksiklerinin olduğunu, iyi bir çevre eğitimi için bu eksiklerin giderilmesi dile getirdiklerini tespit etmiştir.

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başlamadan önce çevre ve çevre sorunlarına yönelik bilgi düzeylerini, tutumlarını ve çevre eğitimi konusunda eğitim programında yer alan kavramlara ilişkin etkinlik yapabilme yeterliliklerini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Öğretmen adaylarının çevre eğitimine yönelik akademik başarı ve tutumlarının belirleneceği, çeşitli değişkenler açısından inceleneceği ve ilişkilendirileceği bu çalışmada betimsel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılacaktır. Tarama modelleri deneysel olmayan araştırmaların oldukça yaygın olarak kullanılan bir türüdür. Bu araştırmalar sıklıkla ilgilenilen konular doğrultusunda hedeflenen evrenden seçilen bir örneklem ile gerçekleştirilir. Tarama araştırmaları bireylerin tutumları, eylemleri, fikirleri ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda kullanılabilecek bir yöntemdir (Christensen, Burke Johnson ve Turner, 2015). Çalışmanın örneklemini Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda 2016-2017 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan dördüncü sınıf öğretmen adayları oluşturacaktır. Çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin tamamına ulaşılması hedeflenmektedir. Çalışmanın verilerini toplamak için okul öncesi öğretmen adaylarına çevre ile ilgili akademik başarı testi ve tutum ölçeği uygulanacaktır. Akademik başarı testinden hareketle öğretmen adaylarının çevre ve çevre sorunları ile ilgili bilgi düzeyleri sınanmış olacaktır. Tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlar ile öğretmen adaylarının çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları belirlenmiş olacaktır. Ayrıca öğretmen adaylarından bir kendilerinin belirleyeceği bir çevre sorununa yönelik okul öncesi çocuklarına uygun bir sınıf içi ya da sınıf dışında uygulama yapabilecekleri bir etkinlik örneği planlamaları istenecektir. Etkinlikler öğrenci düzeyine uygunluk, hangi çevre sorunlarının etrafında yoğunlaştığı gibi kriterler açısından değerlendirmeye alınacaktır. Okul öncesi öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak hangi tür çevre sorunlarına yönelik etkinlikler planlamayı tercih ettikleri belirlenmiş olacaktır. Verilerin analizinde istatistik programlarından faydalanılacaktır. Bulguların sunumunda betimleyici istatistiklerden faydalanılacaktır. Çalışma devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre ve çevre sorunlarına yönelik akademik bilgi düzeyleri ile çevre tutumlarının belirleneceği ve ilişkilendirileceği bu çalışmada öğretmen adaylarının akademik bilgi düzeyleri tespit edilmiş olacaktır. Ayrıca tutum ölçeğinden elde edilecek sonuçlar ile çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları belirlenmiş olacaktır. Akademik başarı ve tutumun belirlenmesinde cinsiyet, yetiştiği yer, anne-baba eğitim durumu gibi değişkenler göz önünde bulundurularak, bu değişkenlerin akademik başarıyı ve çevre ve çevre sorunlarına yönelik sınama durumları belirlenmiş olacaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının oluşturdukları etkinlikler ile en çok hangi çevre sorunu ya da sorunları üzerinde yoğunlaştıkları belirlenmiş olacaktır. Yapılan bu çalışma ile alan yazına katkı sağlanması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Öğretmen Adayı, Çevre, Çevre Sorunları

Kaynakça

Christensen, B. L., Johnson Burke, R. ve Turner, A. L. (2015). *Research Methods Design and Analysis (Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*). (Çeviri Ed. Ahmet AYPAY). 2. Baskı (12. Baskıdan Çeviri), Ankara: Anı Yayıncılık.

Kandır, A., Yurt, Ö. ve Cevher Kalburan N. (2012). Okul Öncesi Öğretmenleri ile Öğretmen Adaylarının Çevresel Tutumları Yönünden Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(1) 317-327.

Öztürk Aynal, Ş. (2013). Haydi, çocuklar doğaya ve bahçelere açılıyoruz: mekân dışı eğitim İsveç'ten örnekler. *The Journal of Academic Social Science Studies International, 6*(1), 371-384.

Taşkın, Ö. ve Şahin, B. (2008). Çevre Kavramı ve Altı Yaş Okul Öncesi Çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(23), 1–14.

Wilson, R. A. (1996). *Starting Early Environmental Education During The Early Childhood Years*. Columbus OH: ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education.

Yalçın M., Aggül Yalçın, F., Bozan S., Geçikli, E. (2016). Preschool Teachers' Views of Environmental Education. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 633-642.

Yoleri, S. (2012). Çocuk ve Çevre: Okul Öncesi Çocuklar Arasında Çevre Bilinci Oluşturma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 100-111.

(11603) Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Değişkenler Bağlamında İncelenmesi

SEVİLAY YILDIZ RAMAZAN YAVUZ KAYA YILDIZ MERİÇ TUNCEL

Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Problem Durumu

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen devasa gelişmeler bilişim çağında yaşamı her alanda etkilemiş, özellikle de eğitim alanında köklü değişimlerin yaşanmasına yol açmıştır. Yaşanan bu değişimlerden biri de bilgiye ulaşmada yer, zaman, yaş gibi engelleri ortadan kaldırarak bireyin yaşam boyu öğrenmesine katkı sağlayan uzaktan eğitim kavramının yaygınlaşmasıdır. Uzaktan eğitim, öğrenme ve öğretme sürecinde kaynak ve alıcının farklı ortamlarda olduğu, alıcıya yer, zaman ve mekân bakımından bireysellik, esneklik ve bağımsızlık olanağı sunan sistematik bir öğretim teknolojisidir (Uşun,2006). Eğitim sisteminden yararlanan öğrenci sayılarındaki artış; doğu, batı, kuzey, güney bölgelerindeki eğitime erişim durumları, alt, üst, orta sosyo ekonomik duruma sahip ailelerin çocukları, çalışma durumu ve benzeri birçok özelliklerden dolayı insanlar eğitimsel ihtiyaçlarını uzaktan eğitim sistemleri ile karşılamak durumunda kalmışlardır.

Çeşitli sebeplerle örgün eğitimden yararlanamayan öğrencilere hizmet veren uzaktan eğitim programları, yükseköğretimde daha fazla öğrenciye ulaşılarak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına da katkıda bulunmaktadır. Örneğin, çalışmak zorunda olduğu için eğitimini tamamlayamayanlara, cinsiyet ayrımcılığı yüzünden eğitim yaşamının dışında bırakılan kadınlara, bedensel engellilere eğitim hakkı tanımaktadır (Chaudry ve Rahman, 2010;akt: Yavuz,2016). Bilgi teknolojilerini kullanabilen ve üretim sağlayabilecek niteliklere sahip bireylerin istihdamı ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle bilgi teknolojilerinin öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen yetiştirmede kullanımı önemli hale gelmiştir (Yalman ve Kutluca, 2013). Türkiye'de de Yükseköğretim Genel Kurulu tarafından 01.02.2013 tarihli toplantıda alınmış olan kararı doğrultusunda Türkiye'deki üniversiteler öncelikle zorunlu ortak dersler olan Türk Dili, Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi ve İngilizce derslerini uzaktan eğitim yoluyla vermeye başlamıştır http://www.yok.gov.tr/documents/10279/34559/uzaktan_ogretim_esas_usul.pdf/b8177cd6-5b3c-407a-9978-f8965419b117). Yapılan çalışmalar uzaktan eğitim uygulamalarında ses, görüntü, iletişim problemleri, etkileşimin az olması, öğretmenlerin kullandıkları vücut dili ve derslerin süresi gibi faktörlerin katılımcıların uzaktan eğitime yönelik algılarını etkilediğini (Koppelman &Vranken, 2008; Marsh, Mitchell &Adamczyk, 2010; akt:Kaleli Yılmaz ve Güven,2015); ve özellikle eş –zamanlı uzaktan eğitim uygulamalarının katılımcıların beklentilerini karşılamada yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır (Delaney, Jacob, Iedema, Winters &Barton, 2004,akt: akt: Kaleli Yılmaz ve Güven,2015); Beklentileri karşılanamayan katılımcıların uzaktan eğitime yönelik algıları da olumsuz olmaktadır. Haliyle bu durum eğitim - öğretimin kalitesini etkilemekte ve yürütülen faaliyetin başarısız olmasına neden olmaktadır. Bu nedenle öncelikle kişilerin uzaktan eğitime yönelik olumlu bir algıya sahip olmaları gerekmektedir (Kaleli Yılmaz ve Güven, 2015). Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ögeleri içinde barındıran tutum ve bu bağlamda öğrenmede kullanılan yönteme yönelik tutum da öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ile aldıkları derslere yönelik akademik başarılarını da etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu çerçevede çeşitli değişkenler bağlamında öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının ilgili değişkenler bağlamında tespiti önemli görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemine ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler bağlamında belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki, sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırmanın Soruları

1. Eğitim Fakültesi 1. Sınıf öğrencilerinin Uzaktan Eğitime ilişkin tutumları;

- Bilgisayara erişim ortamı,

- İnternete erişim ortamı,

- Daha önce Uzaktan Eğitim ile ilgili ders alıp almama,

- Uzaktan Eğitim Sistemine giriş sıklığı,

- Uzaktan Eğitim dersini veren hocayla tanışma durumu,

- Ofis saati hizmetinden faydalanma sıklığı,

- Tekrar uzaktan eğitim programı tercih etme durumu,

- Uzaktan Eğitim Programı ile ilgili olarak düzenlenen bilgilendirme toplantılarına katılma durumu,

- Uzaktan Eğitim Programı ile ilgili olarak düzenlenen bilgilendirme toplantılarına katılındıysa toplantıyı sonuna kadar dinleme durumu,

- Bilgilendirme toplantılarının etkililiği ile ilgili düşünce durumu,

- Bilgisayar kullanma süresi,

- İnternet kullanma süresi,

- Bilgisayar kullanım düzeyi,

- Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Uzaktan Eğitimi uygulamasında sıkıntı ve güçlüklerle karşılaşma durumu,

değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Eğitim Fakültesi 1. Sınıf öğrencilerinin Uzaktan Eğitimi uygulamasında sıkıntı ve güçlükler nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar, olayların, kurumların, grupların, nesnelerin ve farklı alanların "ne" olduklarını ortaya koymak ve bu olaylar arasındaki ilişkileri açıklamak için; var olan koşulların, daha önceki durumlarla ilişkileri dikkate alınarak oluşturulmaktadır (Balcı, 2001; Karasar, 2006). Bu doğrultuda araştırmada tarama modellerinden nedensel karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2014-2015 akademik yılında öğrenimlerine devam eden 745, 1. sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Araştırmada bahsedilen çalışma grubundaki bütün öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak çeşitli nedenlerle çalışma grubunun 524'üne ulaşılmıştır. Ulaşılan öğrencilerin % 66,4'kadın, %33,6'ü ise erkektir. Öğrencilerin %9,0'ı Okul Öncesi Öğretmenliği, %12,2'si Türkçe Öğretmenliği, %9,7'si Fen Bilimleri Öğretmenliği, %13,7'si Sınıf Öğretmenliği, %7,1'i Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, %7,6'sı Resim Öğretmenliği, %4,4'ü Müzik Öğretmenliği, %7,4'ü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, %11,5'i Zihin Engelliler Öğretmenliği, %9,2'si İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve %8,2'si Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği anabilim dallarında öğrenim görmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Ağır (2007) tarafından geliştirilmiş "Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler SPSS-21 paket programına işlenmiş; ayrıca verilerin DFA analizlerinde ayrıca AMOS paket programı da kullanılmıştır. Verilerin parametrik analizlere uygunluk durumuna ilişkin normallik değerlerine ve test varyanslarının homojenliğine bakılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim Fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemine ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler bağlamında belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada

Eğitim Fakültesi 1. Sınıf öğrencilerinin Uzaktan Eğitime ilişkin tutumlarının;

- Bilgisayara erişim ortamı,

- İnternete erişim ortamı,

- Daha önce Uzaktan Eğitim ile ilgili ders alıp almama,

- Uzaktan Eğitim Sistemine giriş sıklığı,

- Uzaktan Eğitim dersini veren hocayla tanışma durumu,

- Ofis saati hizmetinden faydalanma sıklığı,

- Tekrar uzaktan eğitim programı tercih etme durumu,

- Uzaktan Eğitim Programı ile ilgili olarak düzenlenen bilgilendirme toplantılarına katılma durumu,

- Uzaktan Eğitim Programı ile ilgili olarak düzenlenen bilgilendirme toplantılarına katılındıysa toplantıyı sonuna kadar dinleme durumu,

- Bilgilendirme toplantılarının etkililiği ile ilgili düşünce durumu,

- Bilgisayar kullanma süresi,

- İnternet kullanma süresi,

- Bilgisayar kullanım düzeyi,

Eğitim Fakültesi Uzaktan Eğitimi uygulamasında sıkıntı ve güçlüklerle karşılaşma durumu gibi değişkenlere göre farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, tutum, uzaktan eğitime ilişkin tutum

Kaynakça

Uşun, S. (2006). Uzaktan eğitim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaleli Yılmaz G. ve Güven B. (2015). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education Vol .6 No.2. 299-322

Yalman, M. ve Kutluca, T. (2013). Matematik Öğretmeni Adaylarının Bölüm Dersleri İçin Kullanılan Uzaktan Eğitim Sistemi Hakkındaki Yaklaşımları. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2013) 197-208

Yılmaz, Ö. ve Özkan, B (2014). Uzaktan Eğitim Böte Öğrencilerin Uzaktan Eğitim İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 11-1, Sayı: 21, 2014-1, s.85-94

Yavuz, R 82016). "Eğitim Fakültesi 1. Sınıf Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime ve İngilizce Dersine İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki" Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü. Bolu

http://www.yok.gov.tr/documents/10279/34559/uzaktan_ogretim_esas_usul.pdf/b8177cd6-5b3c-407a-9978-f8965419b117, 13.09.2016 tarihinde erişildi

Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi . GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 28, Sayı3 (2008) 125-145

Kaleli Yılmaz, G. ve Güven, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi. Turkish Journal of Computer andMathematics Education Vol.6 No.2.(2015), 299-322

(11611) Ortaokul Öğretmenlerinin Öğrenci Bilgi Gizliliğine ve Mesleki Etik Algılarına Yönelik Farkındalığı

TUĞBA PİŞGİN

Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Her alanda önemli bir kavram olan etik; iyi, kötü, doğru ve yanlış gibi kavramları inceleyen, değerler ve standartlar sistemi olarak tanımlanmakta olup, özünde doğru ve yanlış kavramları bulunmaktadır(Sakar & Aybek, 2015). Etik sözlük anlamı olarak ahlak demektir; yalnız MEB Etik Programı etik ile ahlak arasındaki farkı; ahlak yöreseldir, etik evrensel şeklinde belirtmiştir. Bu nedenle etik davranışın etkili ve istikrarlı bir otorite ile evrenselleşmesi önemlidir. Etik eğitimi ise; bireyin kendisinde görülmesi beklenen kişisel memnuniyetini kazanması için sosyal yaşamına katkı sağlayan bilgi, beceri, davranış ve tutumları elde etmede insanlara yardımcı olmayı hedefleyen bilinçli bir eğitimdir(Topsoy, 2014).

Okul, aile ve öğrenci, eğitim sistemlerinin en temel yapı taşlarıdır. Eğitim sistemlerinin istenilen sonucu vermesi için bu üç halkanın güçlü bir iletişim ve işbirliği içinde olması gerekmektedir. TED Kolejinin 2006 yılında 18 ilde 4000 öğrenci, 1500 veli ve 1500 öğretmenin katılımıyla yaptığı araştırmada, velilerin %66"sının okula bir şekilde bağış veya yardım yapmış olmasına rağmen okul-aile birliği çalışmalarında veli katılımının oldukça düşük olduğu (%28) görülmüştür. Bu durum öğretmenler ile veli iletişiminin düşük olmasına sebep olabilmektedir.

Diğer taraftan sosyal medyanın yaygınlaşması ve hayatımızın her alanına girmiş olması, etik ve bilgi gizliliğini daha önemli bir noktaya taşımaktadır. . Yaygınlaşan sosyal medya kullanımı nedeniyle bazen farkında olmadan bazen de önemsenmediğinden kişi özeline girilmekte veya bilgi gizliliği ihlali yapılabilmektedir. Bu durum okulda öğretmenler tarafından da oluşabilmektedir. Oysa öğretmenlerin, özellikle 18 yaşından küçük öğrencilerin bilgi gizliliğine ve veli izni olmadan yapılan sosyal medya paylaşımlarının aslında bir suç olabileceği farkındalığına sahip olmaları oldukça önemlidir.

Öğretmenlerin sosyal medyanın da etkisiyle kişi özeline girmesi veya bilgi gizliliği ihlali yapabilmesi durumu MEB'i harekete geçirmiş ve önlem alabilmek amacı ile etik komisyonu kurulmuştur. Etik eğitiminin planlanması ve uygulaması noktasında MEB Etik Komisyonu önemli bir yerde bulunmaktadır. 2005 yılında kurulan MEB Etik Komisyonu'nun işleyişi MEB tarafından yayınlanan Etik Programı'na göre; kurum ve kuruluşlarda, etik kültürünü yerleştirmek ve geliştirmek, personelin etik davranış ilkeleri konusunda karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak tavsiyelerde bulunmak ve etik uygulamaları değerlendirmektir. Etik, davranış ilkelerinin personele tanıtılması ve benimsetilmesine yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme toplantılarının yapılması da yine komisyonun görevleri arasındadır.

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin öğrenci bilgi gizliliğine ve mesleki etik algılarına dayalı farkındalığını belirlemeye yöneliktir. Araştırmanın kapsamını öğretmenlerin veli izni almadan bilgi gizliliğini ihlal etme durumunu bilerek veya bilmeden öğrenci bilgilerini sosyal ağ kullanım sıklığının da etkisiyle paylaşmaları oluşturmuştur. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1. Ortaokul öğretmenlerinin etik algısı nedir?
2. Ortaokul öğretmenlerin etik, bilgi gizliliği konulu hizmet içi veya kendi isteği ile eğitim alma durumu nedir?
3. Ortaokul öğretmenleri öğrenci fotoğraf ve videolarını paylaşıma öncesinde velilerden izin almakta mıdır?
4. Ortaokul öğretmenlerinin sosyal paylaşım programlarını kullanma durumu öğrenci bilgi gizliliğine yönelik algılarını etkilemekte midir?
5. Ortaokul öğretmenleri MEB Etik Komisyonu'nun görev ve işleyişinden ne kadar haberdardır?

Araştırma Yöntemi

Durum çalışması olarak desenlenen araştırma 4 okulda, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 19 adet öğretmen ile yürütülmüştür. **Veri Toplama Araçları** Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 4 boyuttan oluşan açık uçlu anket sorularından yararlanılmıştır. Anket; elektronik ve kağıt-kalem olmak üzere iki farklı ortamda geliştirilmiş, bu sayede öğretmenlere seçenek sunularak katılımın artması amaçlanmıştır. Anket sorularında yer alan alt boyutlar aşağıdaki gibidir; **1. Öğretmenlerin Etik Algısı:** Yedi adet soru ile öğretmenlerin etik algısı incelenmiş, eğitim ve öğrenci kapsamında ele alındığında, öğretmenlere ne ifade ettiği belirlenmeye çalışılmıştır. Sorularda ayrıca öğretmenlerin hizmet içi veya kendi istekleri ile etik ve bilgi gizliliği alanında eğitim alma durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. **2. Milli Eğitim Bakanlığı Yönetmelikleri:** Öğretmenlerin MEB Etik Komisyonu'nun görevleri ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olma durumları form üzerinden yönlendirilen dört soru ile incelenmiştir. **3. Öğretmenin Teknoloji Kullanımı ve Sosyal Paylaşımları:** Boyut bilgi gizliliğini ihlal etme durumunun sosyal ağ kullanım sıklığı ile olan ilişkisini belirlemek amacı ile kullanılmıştır. 12 adet sorudan oluşan bu bölümde ayrıca, öğretmenlerin teknolojiyi ve sosyal medyayı eğitim amacı ile kullanım durumları da belirlenmeye çalışılmıştır. **4. Okul Denetimi:** 4 sorudan oluşan bu boyut, MEB tarafından gerçekleştirilen okul denetimlerinin içeriğinde, etik veya öğrenci bilgi gizliliği konularının bulunma durumu hakkında öğretmenlerden bilgi almak amacı ile kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Anket cevapları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin etik için çoğunlukla doğru yanlış, ahlak, örf, adet(%89) tanımlarını kullandıkları görülmektedir.

Araştırmaya göre, hizmet içi veya kendi isteğiyle etik konulu eğitim alma oranı %10 olup, öğretmenlerin %90'ı bu konuda eğitim almadıklarını belirtmişlerdir.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin %79'u sosyal paylaşım programlarını kullandıklarını, tüm öğretmenlerin %47'si ise herhangi bir etkinlikte öğrenci fotoğraf veya videolarını paylaştıklarını belirtmişlerdir. Paylaşımda bulunan öğretmenlerden veli izni alanların oranı %30'dur. Sonuçlara ek olarak sosyal paylaşım programlarını kullanmayan öğretmenlerin(%21) veli izni alınması gerektiğini daha kesin bir ifade ile belirtmesi ve bu öğretmenlerin %75'inin öğrenci bilgi paylaşımlarına hoş bakmıyor olması, paylaşım sağlayan öğretmenlerin öğrenci bilgi gizliliğine yönelik algısındaki esnekliği göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden MEB Etik Komisyonu'nu daha önceden duyma oranı %21'dir. Komisyonun bu denli az bilinmesi bu alanda yeterince hizmet içi eğitim verilmemesi kaynaklı olabilmektedir. Ayrıca yapılan denetimlerin etik ve öğrenci bilgi gizliliği kapsamında ele alınması, eğitimlerin başarıya ulaşma düzeyi hakkında önemli geri bildirimler sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: etik algı, bilgi gizliliği, sosyal paylaşımlar, MEB Etik Komisyonu, etik eğitimi,

Kaynakça

Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* Adnan Menderes Üniversitesi.

Ateş, F. (2013). *İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Ve Uygulamalarına Yönelik Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma.*

Chanzanagh, H. E., & Nejat, J. (2010). *Values And Work Ethic İn Iran: A Case Study On Iranian Teachers*. Procedia Social And Behavioral Sciences, 5, 1521–1526.

Çağlar, S. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İşledikleri Disiplin Suçları Ve Aldıkları Disiplin Cezaları (Adıyaman İli Örneği)*.

Deniz, İ. D. (2016). *Öğretmen Mesleki Gelişim Aracı Olarak Bir Facebook Grubunun İncelenmesi.* Gaziantep Üniversitesi.

Drogan, J. (2009, Şubat 3). *Ethics, Critical Thinking And Communications.*

Kepenek, Ö. (2008). *Öğretmenlik Meslek Etik İlkelerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışına Etkisi (Kocaeli İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2006). *Bilgisayar Öğretmenliği: Etik Bunun Neresinde?*

Obuz, Ü. (2009). *Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğiyle İlgili Etik Olmayan Davranışlara İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Çukurova Üniversitesi, Adana.

SAKAR, N., & AYBEK, B. (2015). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumları İle Algıladıkları Mesleki Etik İlkelerin İncelenmesi.*

TED (2006). *İlköğretimde Okul Ve Eğitim Kalitesi*. Ankara: TED yayınları.

TOPSOY, S. (2014). *Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen Ve Öğrencilerin Eğitim Yönetimi Hakkındaki Etik Algıları: (Gölbaşı Örneği).*

Merkez ve Taşra Teşkilatı Personeline Yönelik Etik Eğitim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı, <http://etik.meb.gov.tr/Etik_programi.pdf>, (ET: 20.01.2017).

(11633) Pedagojik Formasyon Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumları, Öz-Yeterlik Algıları ve Kaygı Düzeylerine Etkisi

BURCU AKSEKİOĞLU *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*
ELİF SÜREYYA KANYILMAZ CANLI *Gazi Üniversitesi*
ÖZNUR BAYAR *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitim sisteminde etkili bir öğrenme-öğretme ortamı oluşturularak belirlenen hedeflere ulaşılmasında öğretmenin niteliği son derece önemlidir. Çünkü eğitimin niteliği ve kalitesi büyük ölçüde öğretmenlerin niteliği ile doğru orantılıdır (Celep, 2001). Öğretmenlerin alan bilgisinin yanında, öğrenci başarısına katkı sağlayacak birtakım duyuşsal niteliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin etkili bir öğretim süreci için mesleki bazı bilgi ve becerilerinin yanında öğretmeyi sevmeleri, bunun gerektirdiği özveri ve isteklilik duygularına sahip olmaları ve mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeleri beklenmektedir (Can, 1998). Bu da eğitim sistemi içinde görev alacak öğretmenlerin iyi bir şekilde yetiştirilmesi ile mümkün olabilmektedir (Süral & Sarıtaş, 2015).

Günümüzde öğretmen yetiştirme programlarının niteliği eğitimin kalitesini belirlemektedir. Öğretmen eğitimi, eğitim olgusunun üç temel öğesinden biri olan öğretmenleri yetiştirmek amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerdir (Üstüner, 2004). Türkiye'de öğretmen yetiştirme kavramı eğitim sisteminin en tartışmalı konularından birisidir. Bunun nedeni ise tutarlı bir öğretmen yetiştirme politikasının geliştirilememesidir (Kiraz & Dursun, 2015). Günümüze kadar farklı öğretmen yetiştirme uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamalardan birisi de pedagojik formasyon eğitimidir. Türkiye'de pedagojik formasyon eğitimi, farklı alanlardan mezun olup Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen olarak çalışmak isteyenlerin alması gereken bir sertifika programıdır (Demircioğlu & Özdemir 2014). Programla fen-edebiyat fakültesi mezunu olup eğitimi başarı ile tamamlayan öğrenciler de öğretmenlik için başvuruda bulunabilmektedir.

Ülkemizde pedagojik formasyon eğitimi ile öğretmen yetiştirme süreci çeşitli tartışmalara neden olmuştur. Bu programla öğretmen olan eğitimcilerin mesleki olarak yeterli olup olamayacağı düşüncesi ortaya çıkmıştır (Özoğlu, 2010). Bu nedenle pedagojik formasyon eğitiminin gerek kazandırdığı bilgi ve beceri boyutunda, gerekse geliştirdiği birtakım duyuşsal nitelikler bağlamında değerlendirilmesi gerekmektedir. Alanyazın incelendiğinde pedagojik formasyon eğitiminin değerlendirilmesine ilişkin birtakım çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bal (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasındaki tutum düzeyleri incelenmiştir. Kanadlı ve Karakuş (2016)'ın çalışmasında eğitimin, öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik inançlarına ve tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Yılmaz (2015)'ın gerçekleştirdiği çalışmada ise öğretmen adaylarının tutum ve kaygı düzeylerindeki değişim incelenmiştir. Literatüre bakıldığında pedagojik formasyon eğitiminin etkisine ilişkin sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu nedenle söz konusu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma ile pedagojik formasyon eğitiminin öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları, öz-yeterlik algıları ve kaygı düzeylerine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarından eğitim öncesi ve sonrasında olmak üzere iki uygulama ile veri toplanmış ve elde edilen sonuçlar çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma, deneysel araştırma desenlerinden "tek grup öntest-sontest" modelinde tasarlanmıştır. Bu desende seçkisiz olarak seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanarak uygulama öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılır (Karasar, 2016). Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Programına kayıtlı olan ve farklı bölümlerde öğrenim gören ya da mezun olan (coğrafya, edebiyat, ilahiyat, felsefe, matematik, sağlık) toplam 172 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Araştırmada veriler "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği", "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" ve "Mesleki Kaygı Ölçeği" ile toplanmıştır. "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği", Tcshannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş, ölçeğin uyarlama çalışması ise Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. 24 maddeden oluşan ölçek "öğrenci katılımı", öğretim stratejileri" ve "sınıf yönetimi" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" Üstüner (2006) tarafından geliştirilmiştir. Likert tipinde tek boyuttan oluşan ölçekte 34 madde yer almaktadır. Araştırmada son olarak "Mesleki Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen ölçek, 45 madde içeren sekiz faktörlü bir yapıya sahiptir.

Verilerin analizi aşamasında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öz-yeterlik ve kaygı düzeylerinin eğitim öncesi ve sonrasındaki değişimi bağımlı gruplar t-testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçların cinsiyete ve mezun olunan bölüme göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ise tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA ile test edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, yapılan bağımlı gruplar t-testi ile öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrasındaki öz-yeterlik ve tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Kaygı puanları incelendiğinde ise sontest

puanlarında düşüş gözlenmekle birlikte aradaki farkın anlamlı olmadığı bulunmuştur. Gerçekleştirilen iki faktörlü ANOVA sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlik, tutum ve kaygı puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Son olarak elde edilen sonuçların adayların öğrenim gördükleri ya da mezun oldukları bölüme göre değişip değişmediği incelenmiştir. Analiz sonucunda adayların öz-yeterlik, tutum ve kaygı puan ortalamalarının öğrenim gördükleri ya da mezun oldukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: pedagojik formasyon, öğretmen adayı, tutum, öz-yeterlik, kaygı

Kaynakça

Bal, A. P. (2017). The effect of pedagogic formation training on vocational attitudes of mathematics teacher candidates. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 3*(1), 58-69.

Cabı, E. & Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 44*,* 85-96.

Can, N. (1998). Öğretmen ve yöneticinin etkililiğinin öğretimdeki rolü. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13, 55-69.

Celeb, C. (2001). Sınıf yönetiminde öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 272, 19-24.

Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim, 30*(137), 74-81.

Demircioğlu, E. & Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi, 15*(1), 211-232.

Kanadlı, S. & Karakuş, F. (2016). Formasyon programının öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançlarına ve tutumlarına etkisi: Bir karma yöntem araştırması. *Journal of Human Sciences, 13*(3), 3807-3826. doi: 10.14687/jhs.v13i3.3852.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (31. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kiraz, Z. & Dursun, F. (2015). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime ilişkin algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(3). doi: 10.17860/efd.37544.

Özoğlu, M. (2010). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları*. Seta Analiz, Sayı:17.

Süral, S. & Sarıtaş, E. (2015). Pedagojik formasyon programına katılan öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 62-75.

Tcshannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(7). http://www.pegem.net/akademi/3-8232-Gecmisten-Gunumuze-Turk-Egitim-Sisteminde-Ogretmen-Yetistirme-ve-Gunumuz-Sorunlari.aspx adresinden 19 Şubat 2017'de indirilmiştir.

Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45*, 109-127.

Yılmaz, M. (2015). İlahiyat fakültesi mezunlarına verilen pedagojik formasyon eğitiminin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kaygı düzeyleri üzerindeki etkileri. *Bilimname, 28*(1), 287-310.

(11646) Eğitim Fakültesinde Etkili Ödev

ALİ ÜNAL — *Necmettin Erbakan Üniversitesi*
ATİLA YILDIRIM — *Necmettin Erbakan Universitesi*
ABDULLAH SÜRÜCÜ

Problem Durumu

Eğitim-öğretim, okulda ve okul dışında sürdürülen faaliyetlerden oluşmaktadır. Okulda geçirilen süreç eğitimin hedeflerine ulaşmasında yeterli olmamaktadır. Ayrıca kalabalık sınıflarda bir öğretmenin öğrencilerine ayıracağı zaman da kısıtlıdır. Bu yüzden öğrenmenin okul dışında da devam etmesi gerekmektedir. Eğitim sistemimizde okul dışı öğrenme, performans görevleri ve proje ödevlerinin yanı sıra daha çok ödevler yoluyla devam ettirilmektedir (İflazoğlu Saban ve Arslanhan, 2015).

Ödev, öğrenci gelişimini sağlamak amacıyla öğretmenler tarafından verilen ve bilgi, beceri kazandırma ve bunların kalıcılığını sağlamak için okul saatleri dışında yapılacak olan okul öğretmenleri tarafından öğrencilere verilen görevler olarak anlaşılabilir (Cooper, 1989; Akt: Flunger vd. 2016). Ödev, öğrencilerin derste öğrenilenleri gözden geçirmesi ve pratik yapmasına, ders için hazırlanmasına, herhangi bir konuda araştırma yapmak için web sitelerinden yararlanmasına, referans kitaplardan ve kütüphaneden yararlanmasına, bir konu üzerinde yoğunlaşmasına, bir göreve yönelik olarak farklı becerileri uygulayarak öğrenmelerini bütünleştirmesine yardımcı olur. Luke'a (2013) göre ödev, etkin, verimli ve amaçlı kullanıldığında mükemmel bir araçtır. Pek çok öğretmen de ödevin öğrencilerin akademik başarılarını (Cooper, 1989), öğrencilerin öğrenme süreçlerini kendi kendine düzenleme yeteneğini ve motivasyonunu arttırdığına inanmaktadır (Hoover-Dempsey vd. 2001; Rosa ario vd., 2009; Warton, 2001; Akt: Núñez vd., 2015b). Dahası, ödev vermeyi sevenler, ödev yapmanın öğrencilerin akademik başarısını geliştirdiğini ve çalışma davranışlarını sorumlulukla kendiliğinden düzene sokmaya teşvik edildikten sonra özerkliğini beslediğini savunmaktadır (Cooper, Robinson ve Patall, 2006; Cooper & Valentine, 2001; Akt: Núñez vd. 2015a).

Ödev yalnızca akademik olarak değil, sosyal olarak da yardımcı olabilir. Akranlarla paylaşma ve işbirliği yapma, bilgiye erişmek ve tartışmak için farklı araçları nasıl kullandıklarına göre farklı bir ortam yaratır (Luke, 2013). Ödev yapmak, öğrencilerin çalışma becerilerini ve gelecekteki çalışmalara yönelik tutumlarını geliştirmenin yanı sıra öğrenmenin okul ortamının içinde ve dışında gerçekleştiğini öğretmektedir (Corno, 2000; Trautwein, Lüdtke, Kastens, & Köller, 2006). Bunun yanında, ödevin öğrencilerin gerçek dünya becerileri ile daha iyi zaman yönetimi ve daha bağımsız bir problem çözmede etkili olduğuna dair kanıtlar da (Cooper, 2007) vardır. Bunun yanında öğrencilere çok ödev verilmesi, öğrencilerin zamanını almakta, sosyal-sportif etkinlikler için zaman kalmamaktadır (Luke, 2013). Öğrenciler de boş zaman aktivitelerine katılmak yerine çok ödev yapmaktan şikayet etmektedirler (Núñez vd., 2015b).

Amacına göre hazırlık ödevi, uygulama ödevi, proje-performans ödevi; yöntemine göre araştırma ödevi, gözlem ödevi vb.; yapıldığı yere göre sınıf ödevi, ev ödevi, kütüphane ödevi vb.; süreye göre günlük, aylık, dönem ödevi, kişi sayısına göre bireysel ödev, grup ödevi, küme ödevi, sunuluş biçimine göre yazılı, sözlü, görsel ödev gibi türleri vardır. Uygulamada etkinlik, proje, performans araştırma, keşfetme gibi ödevlere ağırlık verilmektedir (Güneş, 2014).

Türkiye'de ödev konusunda ilköğretim ve ortaöğretimde birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen yükseköğretimde düzeyinde yapılan araştırmalar Tilgel (2010), Gündüz (2005) ve İleri'nin (2013) çalışmaları ile sınırlıdır. Üst sınıflarda okuyan öğrenciler, alt sınıflarda okuyan öğrencilere göre ödevlerden daha fazla yarar sağladıkları için (Cooper'a (1989) Akt: Flunger vd. 2016) üniversite öğrencilerinin hangi ödevlerden yarar sağladığının araştırılması önem kazanmaktadır. Ayrıca eğitim fakültesi öğrencilerinin farklı özellikleri, öğretim programlarının amaç ve uygulamalarının farklılığı bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesinde öğrencilerin etkili olarak kabul ettikleri ödevlerin neler olduğunu belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Yükseköğretimde öğrencilere verilen etkili ödevi belirlemek için yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik çalışma olarak desenlenmiştir. Fenomenolojik çalışmada belli sayıda kişinin bir fenomen ya da kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlandığı; bu araştırmada da eğitim fakültesi öğrencilerinin etkili ödeve ilişkin yaşadıkları deneyimlerin incelendiği için fenomenolojik çalışma tercih edilmiştir. Fenomenoloji yalnızca bir betimleme değildir, araştırmacının yaşanmış deneyimlerin anlamına ilişkin yorum yaptığı yorumsal bir süreçtir. Bu yönüyle eğitim fakültesinde öğretim üyesi olan araştırmacıların aynı zamanda ödev ve öğrencilerin yaşantıları arasında arabulucu olması sağlanmıştır.

Bu araştırmanın verileri Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesinde farklı bölümlerinde öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Verilerin toplanması için açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Katılımcılara 'Üniversite öğreniminiz sırasında ödev yapma konusunda sizi motive eden, yaparken en çok öğrendiğiniz, "Hah, ödev dediğin böyle olur" dediğiniz ödev hangisidir? Bu ödev sizi niçin motive etmiştir?" sorusu sorularak, serbestçe cevaplandırmaları istenmiştir.

Bulgular, veriler içerik analizi ile yapılarak elde edilmiştir. Veriler öncelikle kodlanmıştır. Bunun için yazılanların altı çizilmiş ve sayfa kenarlarına özet yapılarak benzerlikler ile ilgili notlar alınmıştır. Sonrasına kodlar, benzerlikleri dikkate alınarak

kategorilerde bütünleştirilmiş ve yorumlanmıştır. Geçerliği sağlamak için akran incelemesi, araştırmacı önyargılarının açıklaması; güvenirliği sağlamak için kodlayıcılar arası görüş birliği kullanılmıştır. Bunun için öncelikle kodlayıcılar dışında bir öğretim üyesinden kodları ve oluşturulan kategorileri değerlendirmesi istenmiştir. Araştırmacılar verilerin toplandığı fakültede öğretim üyesi olduğu için yaşantıları ve önyargıları vardır; çalışmada ikinci olarak bu önyargılar açıklanmıştır. Son olarak ise, Miles ve Huberman'ın geliştirdiği formülü kullanarak anlaşma derecesini belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim fakültesi öğrencileri ödevi deneme ya da yazılı rapor olarak algılamaktadır. Öğrencilere göre uygulamalı, eleştirel ve analitik becerilerini geliştiren ödevler etkilidir. Öğrencinin düzenli olarak ödev verilmesi, öğrencinin düzenli çalışmasını sağlamaktadır. Farklı bir ifade ile ödev, okulda düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmada; dersleri dinlemek, ders materyalini incelemek, ödevleri özetlemek ve zamanında tamamlamak gibi konularda öğrencilere yardımcı olmaktadır. Ancak bu tercihleri mesleki ve kişisel olarak kendilerini geliştirmek için değil, vize ve final notlarının bu ödevler yoluyla verilmesi içindir. Ders döneminde dersin bir bölümü olarak ödev yapmayı ödev türü ne olursa olsun istememektedirler. Öğrenciler vize ya da final olarak değerlendirilmesi için daha çok teknoloji kullanmaya ve araştırmaya dayalı, güncel konulardaki ödevleri tercih etmektedirler. Ödevlerin derecelendirme sistemi hakkında hayal kırıklığı yaşamaktadırlar. Bunun dışında, özellikle KPSS hazırlığı yapmaları nedeniyle son sınıf öğrencileri kendileri için çok zaman alıcı olduğunu düşündükleri ödevleri de tercih etmemektedirler.

Anahtar Kelimeler: Ödev, etkili ödev, üniversitede ödev

Kaynakça

Flunger, B., Trautwein, U., Nagengast, B., Lüdtke, O., Niggli, A. & Schnyder, I. (2016). A person-centered approach to homework behavior: Students' characteristics predict their homework learning type. *Contemporary Educational Psychology*, 1-15.

Gündüz, Ş. (2005). Geleneksel-çevrimiçi ve bireysel-işbirliğine dayalı ödev uygulamalarının lisans öğrencilerinin akademik başarılarına ve ödeve ilişkin tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güneş, F. (2014). Eğitimde ödev tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1 – 25.

İflazoğlu Saban, A. ve Arslanhan, Ş. (2015). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ödev stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8*(40)*, 540-547.

İleri, A.S. (2013). TOBB ETÜ hazırlık sınıfı öğrencilerinin ödevlere karşı tutumu ve verilen ödevlerin öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Luke, M. (2013). Grading homework and it's effects on the 21st century learner. University of Saint Joseph West Hartford, CT.

Núñez, J.C., Suáreza, N., Cerezo, R., González-Piendaa, J., Rosáriob, P., Mourãob, R. & Valle, A. (2015a). Homework and academic achievement across Spanish Compulsory Education. *Educational Psychology*, 35*(6)*, 726–746.

Núñez, J.C., Suárez,N., Rosário, P., Vallejo,G., Cerezo, R. & Valle, A. (2015b) Teachers' Feedback on Homework, Homework-Related Behaviors, and Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 204-216.

Tilgel, H. (2010). Üniversite İngilizce hazırlık okullarındaki öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojisi destekli ev ödevlerine karşı tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

(11649) Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim tercihlerinin kendi görüşlerine göre değerlendirilmesi

ESİN TURAN GÜLLAÇ

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için sunulacak eğitimlerin ya da fırsatların ne şekilde olması gerektiğine ilişkin veriler öğretmen görüşlerine göre toplanmaya çalışılmıştır. Görüşlerin cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan okula, göre değişiklik gösterip göstermediği, sınıf öğretmenlerinin meslekte kendilerini geliştirmek için hangi konulara ihtiyaç duydukları, şu anda uygulanmakta olan hizmet içi eğitimlerin niteliği, hangi durumların mesleki gelişimlerine engel olduğu, sınıf öğretmeni olarak hangi mesleki gelişim yöntemlerinden haberdar oldukları ve nasıl yolları tercih ettikleri araştırılırken; ulaşılan veriler, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi kavramları açısından tartışılmıştır.

Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Tercihleri" anketi, belirlenen örnekleme uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kendilerini meslek içinde geliştirmeleri, yeni eğitim uygulamalarından haberdar olmaları, eğitimin niteliği ve verimliliği açısından son derece önemlidir. Değişen dünya ve yaşam koşullarına eğitim ortamları ve uygulamaları da uyum göstermelidir. Eğitim ortamlarının uygulayıcıları ve çalışanları olarak öğretmenlerin de rolleri bu anlamda değişmektedir. Bu durumda öğretmenler için 'değişim' kaçınılmazdır. Eğitim alanındaki yenilikleri öğrenme; aynı zamanda öğretmenler için bir ihtiyaçtır. Sınıf öğretmenleri öğrenmeye açık oldukları zaman yenilikleri keşfetme ve gelişme fırsatı bulacaklardır. Sınıf öğretmenin öğrenmeye her zaman açık ve meraklı olması eğitimin kalitesi açısından önemlidir. Öğrencilerine yeni öğrenme ortamları yaratacak olan sınıf öğretmenin kendisi de değişime ve öğrenmeye açık olmalıdır. Öğretmenin ihtiyacı olan yeni durum ve uygulamaları edinmeleri hizmet içi eğitim kapsamında değerlendirilmektedir.

Bu araştırma ile öğretmenlerin mesleki gelişim tercihleri sorgulanmaktadır. Meslekte gelişme ihtiyacı; küresel anlamda yaşanan dönüşümün öğretmenleri de etkilemesinin bir sonucudur. Sınıf öğretmenlerinin görev ve sorumlulukları; bilim ve teknolojideki hızlı ilerleyiş ve bu ilerleyişin toplumsal yaşamdaki meydana getirdiği çeşitli alanlardaki değişim ile belirlenmektedir. Değişimin, insanın yaşam biçimini ve dolayısıyla toplumsal yapıyı etkilemesi, toplumu şekillendiren Sınıf öğretmenlerinin mesleki anlamda taşımaları gereken özellikleri şekillendirmektedir.

Bilgi toplumlarının yapısını, toplumda yaşayan insanların bilgiyi işleme ve kullanma biçimleri şekillendirmektedir. Bu durumda insanlar için önemli olan sadece 'bilgiyi edinmek' değildir. 'bilgiyi edinme yolları' dır. Çünkü yeni bilgi için yeni yollar gerekir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerden gerekli verimi alamamaları bu araştırmanın sorusunu oluşturmaktadır. Sınıf öğretmenleri kendi gelişim yollarını nasıl tanımlamakta ve tercihlerini nasıl ifade etmektedirler. Bu araştırma ile bu sorulara yanıt aranacaktır. Elde edilen sonuçlar değişen dünya ve eğitim anlayışları ışığında sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim tercihlerini ortaya koyacak ve hizmet içi eğitim uygulamalarına yön vermesi beklenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, genel tarama modelinde bir araştırmadır. Genel tarama modeli evrenin tamamı ya da bir kısmı üzerinde çalışarak yapılan tarama eylemidir. Eleman sayısının çok olduğu bir evrenin durumu hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla tarama yapılır. Sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde gelişme ve değişme isteği ile değişim ve yeniliklere açık olup olmadıklarını belirlemek amacıyla, meslekte gelişme ve yeni bilgilerle donanma bu sayede öğrencilerine daha da faydalı olabilme özelliklerini edinme istek ve ihtiyaçları da irdelenecektir. Bu özellikleri ile bu araştırma durum saptayıcı bir araştırma grubuna girer.

Araştırmanın evren ve örneklemini Denizli ilinde çalışan sınıf öğretmenlerinden bir grup oluşturacaktır. Bu çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Tercihleri" anketi, belirlenen örnekleme uygulanacak ve veriler analiz edilecektir. Anketi geliştirme aşamasında öncelikle ilgili literatür taranmış ve bir madde havuzu oluşturulmuştur. Anketin asıl maddelerine ulaşmak için uzman görüşü ile madde sınırlandırması yapılacak ve güvenilirlik için anket küçük gruba uygulanıp gerekli analizlerden sonra işlemeyen maddeler atılacak ve düzeltme işlemlerinden sonra anket asıl uygulama için hazır hale gelecektir.

Veriler toplandıktan sonra gruplanacak böylelikle eksik ve doldurulmamış olanlar ayıklanarak geçerli olan anketlerin verileri analiz edilecektir. Verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılacaktır. Veriler bu programda, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma hesapları yapılacaktır. Daha sonra bulgular ışığında araştırma sonuçları ortaya konacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma ile şu sonuçlara ulaşılacağı beklenmektedir; Sınıf öğretmenlerinin mesleklerinde gelişme isteklerinin bir ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin en çok sınıf içi etkinlik ve uygulama örnekleri konusunda

arayış içinde olabileceği beklenmektedir. Bilgi teknolojilerini kullanma konusunda eğitimlere ihtiyaç duyabilecekleri diğer bir

beklenen sonuçtur. Öğretmenlerin uygulamalı çalışmalar içinde mesleki gelişimlerini kaydetmek isteyebilecekleri beklenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin eksik oldukları konuları dinleyerek değil çoğunlukla örneklerinden izleyerek tamamlamak isteyebilecekleri sonucu da ayrıca beklenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarını bir yetişkin eğitimi programı olarak algılanması ve bu programların yetişkin eğitimi özelliklerine uygun olarak düzenlenmesi ihtiyacı da elde edilebilecek sonuçlar arasında görülmektedir. Etkili iletişim becerileri konusuna da ihtiyaç duyabilecekleri sonucunun, araştırma kapsamında olabileceği düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara nasıl eğitim ortamı düzenleneceği ve nasıl yaklaşımlar belirlenmesi gerektiğine ilişkin mesleki eğitim alma isteyebilecekleri düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, hizmet içi eğitim, öğretmen eğitimi, mesleki gelişim, yaşam boyu öğrenme, yetişkin eğitimi

Kaynakça

ABAZAOĞLU, İ. (2014). DÜNYADA ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARI VE ÖĞRETMENLERE YÖNELİK MESLEKİ GELİŞİM UYGULAMALARI. *Electronic Turkish Studies*, *9*(5).

Akpınar, B., & Aydın, K. (2010). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, *32*(144), 71-80.

Altun, T., & Cengiz, E. (2012). Upper primary school teachers' views about professional development opportunities. *International Online Journal of Educational Sciences*, *4*(3), 672-690.

Bozak, A., YILDIRIM, M. C., & DEMİRTAŞ, H. (2011). An alternative method for professional development of teachers: peer observation. *Inonu Unıversıty Journal of The Faculty of Educatıon*, *12*(2), 65-84.

Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. *Education and training*, *2020*.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, *38*(3), 181-199.

Day, C., & Sachs, J. (2005). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. McGraw-Hill Education (UK).

ERGİN, İ., AKSEKİ, B., & DENİZ, E. (2012). İlköğretim okullarinda görev yapan sinif öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlari. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(42), 55-66.

GÖKYER, N. (2012). ÖĞRETMENLERİN HİZMETİÇİ EĞİTİM SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÖNCELİKLİ İHTİYAÇ DUYDUKLARI KONULAR. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *162*(162).

Hasan, U. Ş. T. U., TAŞ, A. M., & SEVER, B. (2016). Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim Ve Araştırmalar Dergisi*, *4*(1).

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2013*(14).

Jones, S. L. (2011). *Literacy-related professional development preferences of secondary teachers* (Doctoral dissertation).

(11658) Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında Bulunan Alan Bilgisi ve Alan Eğitimi Dersleri Üzerine Bir Durum Çalışması

İSLİM DERYA DENİZ

Gaziantep Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları, 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere bir takım değişikliğe uğramıştır. Bu değişikliklerin başlıca sebepleri; eğitim fakültelerindeki programların yeterli bulunmayışı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim programlarında yaptığı değişiklikler ve Avrupa Yüksek Öğretim Alanı içerisinde bulunan ülkemizde eğitim fakültelerinin ortak asgari standartlara sahip olması gerekliliğidir (YÖK, 2006). Başlıca yeniliklerden birisi de programda bulunan derslerin türü %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri ve %20 genel kültür olarak dağılım göstermektedir (YÖK, 2006). Shulman (1987), öğretmen bilgisini yedi kategoriye ayırmıştır. Bu kategoriler:

1)Alan bilgisi

2) Genel pedagojik bilgi: Alan bilgisinin ötesine geçen sınıf yönetim ve organizasyonuna yönelik kapsamlı ilke ve stratejileri içerir.

3) Öğretim programı bilgisi: Öğretmenler için gerekli temel ögeler rolünü üstlenen program ve materyallerin kavranması.

4) Pedagojik alan bilgisi: Alan ve pedagojinin özel bir karışımını içermektedir. Bu karışım, öğretmenlerin alanına özgün ve kendi mesleki anlayışlarının özel bir biçimdir.

5)Öğrencilere ve onların özelliklerine dair bilgi

6) Eğitsel ortamların bilgisi: Grup veya sınıf işleyişinden okul yönetimine ve işletmesine ve toplumların ve kültürlerin özelliklerine kadar uzanan bilgi.

7) Eğitsel sonuçların, amaçların, değerlerin ve bunların tarihi ve felsefi temellerinin bilgisi.

Pedagojik alan bilgisi ve alan bilgisi, öğrenci gelişimini etkileyen öğretmen yeterliliğinin ana ögeleridir (Kleickmann vd.,2013). Gudmundsdottir ve Shulman (1987), alan bilgisinden etkilenen pedagojik alan bilgisinin öğrencilere öğretilen ve öğretilebilecek genel konuların, kavramların ve konu alanının alan bilgisini içerdiğini ileri sürmektedir. Bir başka görüşe göre ise pedagojik alan bilgisi; üç bileşenden oluşan etkili öğretim bilgisini içermektedir. Bu bileşenler, alan bilgisi, öğretim programı bilgisi ve öğretme bilgisidir. Her ne kadar bu üç bileşen etkili öğretim için önem arz etse de pedagojik alan bilgisinin esas ögesi öğretme bilgisidir (An, Kulm ve Wu, 2004).

Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'nun belirlediği eğitim fakültesi öğretim programlarında bulunan alan ve alan eğitimi dersleri kategorisinin Shulman'ın alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi kategorilerini kapsadığı düşünülürken öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ise diğer bilgi kategorilerini kapsadığı düşünülmektedir. Ne var ki, eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programları incelendiğinde (YÖK, t.y.) alan ve alan eğitimi dersleri kategorisinde bazı programlara alan derslerinin alan eğitimi derslerine göre çok daha yoğunlukta olduğu görülmektedir.Bu durum ise pedagojik alan bilgisi derslerinin eksik olduğu yargısını düşündürmektedir. Bu sebeple, etkili bir öğretimin gerçekleşmesinde önemli rol oynayan pedagojik alan bilgisini edinmek için var olan derslerin yeterliliğine ilişkin bir çalışmanın gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın yöntemi, nitel araştırma modeli altında yer alan durum çalışması deseni olarak planlanmaktadır. Durum çalışması; nasıl ve niçin sorularının hakim olduğu durumlarda, araştırmacının durum karşısında kontrolünün az olduğu ve odak noktasının gerçek yaşam ile ilişkili olduğu güncel bir olgu olduğunda tercih edilmektedir (Yin, 2003, s.1).Bu çalışmada da alan ve alan eğitimi dersleri olarak sınıflandırılan derslerin, öğrencilerin gelecekteki öğretmenlik uygulamalarındaki etkililiğine dair görüşleri incelenecektir. Araştırmacının, herhangi bir yönlendirmede bulunmadan yapacağı görüşmelerden dolayı durum karşısında kontrolü bulunmamaktadır.

Araştırmanın katılımcıları, Türkçe öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerden oluşacaktır. Beş değişik branştan olan öğretmen adaylarına yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sorular yöneltilecektir. Her branştan iki öğretmen adayıyla derinlemesine görüşme yapılacaktır. Veri doyumuna ulaşılmadığı saptanırsa, katılımcı sayısı artırılacaktır. Öğrencilerin seçiminde akademik başarı göz önünde bulundurulacaktır. Bunun sebebi ise akademik başarının öğrencilerin o derse olan hakimiyetlerinin somut göstergesi olmasıdır.

Görüşme soruları araştırmacı tarafından hazırlanıp uzman görüşüne sunulacaktır. Uzman görüşü doğrultusunda son halini alan sorular ile katılımcılarla görüşme gerçekleştirilecektir. Görüşme verileri içerik analizi ile çözümlenecektir. Aynı verileri

başka bir kodlamacı da çözümleyecek ve kodlayıcılar arası güvenirlik ölçülecektir. Ortaya çıkan kodlar, ilgili kategorilere yerleştirilecektir.

Araştırmanın geçerliği ve güvenirliğini sağlamak amacıyla nitel araştırma modelinde kullanılan geçerlik ve güvenirlik ölçütlerindeki tekniklerden yararlanılacak ve yararlanılan teknikler ayrıntılı olarak belirtilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, farklı branşlarda eğitim görmekte olan katılımcıların kayıtlı oldukları programda bulunan alan bilgisi ve alan eğitimi derslerinin yeterliliği ve gerekliliği ile ilgili çeşitli bilgilere ulaşılması beklenmektedir. Bu doğrultuda;

- Katılımcıların, öğrenim gördükleri alan eğitimi derslerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediği, eğer varsa ne tür farklılıklar olduğu,
- Katılımcıların bazı alan bilgisi derslerinin gerekliliğine dair farklı ya da benzer görüşleri olup olmadığı,
- Katılımcıların alan eğitimi derslerinin yeterliliğine ilişkin branşlar arası görüş farklılıklarının olup olamadığı, eğer varsa ne tür farklılık olduğu,
- Katılımcıların alan eğitimi derslerinin gerekliliğine ilişkin branşlar arası görüş farklılıklarının olup olamadığı, eğer varsa ne tür farklılık olduğu,
- Katılımcıların, hangi öğretim alanında kendilerini yeterli gördüğü,
- Katılımcıların, hangi öğretim alanında kendilerini yetersiz gördüğü,
- Katılımcıların, alan bilgisi derslerine dair olumlu ve olumsuz görüşleri,
- Katılımcıların, alan eğitimi derslerine dair olumlu ve olumsuz görüşleri,

İle ilgili sonuçların sunulması planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğretmen yetiştirme

Kaynakça

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, *57*(1), 1-23.

Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. *Scandinavian Journal of Educationl Research*, *31*(2), 59-70.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

An, S., Kulm, G., & Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school, mathematics teachers in China and the US. *Journal of mathematics teacher education*, *7*(2), 145-172.

Yüksek Öğretim Kurulu (2006). Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama. 18 Şubat 2017 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f adresinden erişildi.

Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2013). Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: The role of structural differences in teacher education. *Journal of Teacher Education*, *64* (1), 90-106.

Yüksek Öğretim Kurulu (t.y.). *Egitim Fakültesi Ögretmen Yetistirme Lisans Programlari.* 18 Şubat 2017 tarihinde http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/49875 adresinden erişildi.

(11668) Farklıyız Ve Eşitiz: Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Sınıf

SONNUR ÖZEL **ÖZNUR TOPER** **ÖZLEM PAKER**

Öğretmen Akademisi Vakfı

Problem Durumu

Cinsiyet, her birimizin bu dünyaya gelirken yanımızda getirdiğimiz özelliklerimizden biridir: Kız ya da oğlan bebekler olarak doğarız. Bu nedenle de cinsiyet özelliklerini biyolojik birer nitelik olarak kabul ederiz. Yani "doğal". Toplumda, aile içinde, kişisel ilişkilerde, kadın ve erkeklerden beklentilerimiz farklıdır, bu farklılığı da "doğal" karşılarız. Kadınlık ve erkekliğin kültürel olarak kurulan, öğrenilen kalıplar olduğunu söylemek, onları biyolojik özelliklerden daha az "gerçek" yapmaz. Kişisel olarak hoşlanmasak ve benimsemesek bile, cinsiyetin bu şekilde kurulması, bizim benliklerimizin kuruluşunun da bir parçası olur, bizim nasıl insanlar olduğumuzu, neleri yaptığımızı, neleri hayal ettiğimizi, nelerden vazgeçtiğimizi belirler.

Kadınlık ve erkeklik kalıpları, bizi basitçe birbirimizden farklılaştırmakla kalmaz, aynı zamanda toplumsal kaynaklara erişimimizi de büyük ölçüde etkiler. Yani, kaynakların bölüşümünde cinsiyet, önemli bir faktördür. Bu faktörün etkisini rakamlarda açık biçimde görürüz. Yani, "kadın sorunları", yalnızca değerler ve ideoloji değil, bütün bir toplumsal örgütlenme ve bölüşüm ile de ilişkili bir alandır.

Toplumsal cinsiyet, kadınların ve erkeklerin toplum içindeki rollerine, sorumluluklarına, sınırlılıklarına ve ayrıcalıklarına işaret eder. Toplumsal cinsiyete dayalı ayrımcılık, cinsiyet rollerinin 'doğal' ve değişmez, biyolojik varlığımıza bağlı şeyler olduğu varsayımına dayanır. Bu varsayım yanlıştır, çünkü cinsiyet rolleri hem zaman içinde hem de kültürden kültüre değişirler. Kadınlarla erkeklerin birbirlerinden farklı olmaları, basitçe bir 'farklılık' olarak yaşanmaz, aynı zamanda, eşitsizliğin ve ayrımcılığın meşrulaştırılması da bu farklılığa dayandırılır. Farklılık, genel geçer Kadınlık ve Erkeklik kalıplarının üretilmesi ve yeniden üretilmesiyle sürdürülür, pekiştirilir. Ayrımcılık, bu kalıpların varlığını sürdüren en önemli araçlardan biridir.

Eşitlik, ayrımcılığa izin vermeyen, bireylere potansiyelleri dâhilinde her şeyi yapabilme olanağının güvencesini veren bir araçtır. Toplumsal cinsiyet eşitliği hak ve özgürlüklerde, fırsatları kullanmada, kaynaklara ve hizmetlere erişimde ve yararlanabilmede bireyin cinsiyeti nedeniyle ayrımcılığa uğramamasıdır. Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği kendiliğinden değil, planlı çabaların sonucunda sağlanır. Eşitsizliğe karşı duyarlılık, ayrımcılığa karşı olmak, öncelikle aile ve sonrasında ilk sosyalleşme ortamı olan okullarda kız ve oğlan çocukların bu bilinçle yetişmeleri ile mümkündür. Toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı bir sınıf ortamı oluşturmak, öğretmenin insan hakları konusuna verdiği önemin değerli bir parçasıdır. Öğretmen, kız ve oğlan çocuklarına toplumsal roller açısından ayrımcılık yapmadan ne kadar bilinçli yaklaşır ve bu konuda adalete dayalı bir eşitlik ortamını oluşturarak; kendisi de model olur ise, ön yargı/ kalıp yargılardan uzak, farklılıklara saygı duyan ve herkesi "önce insan olarak" değerlendiren nesiller yetiştirir. Öğretmen Akademisi Vakfı'nca yürütülen "Farklıyız ve Eşitiz: Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Sınıf" atölyesini temel amacı katılımcı öğretmenlerin toplumsal cinsiyet eşitliği konusundaki bilgilerinin arttırılmasını sağlayarak kız ve oğlan çocuklarına yönelik tutumları ile ilgili farkındalık kazanmaları, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı ve olumlu sınıf oluşturma yönelik uygulamaları sınıflarına taşımalarını sağlamaktır. Atölyeye 74 öğretmen katılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada "Farklıyız ve Eşitiz: Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Sınıf" atölyelerine katılan öğretmenlerin "toplumsal cinsiyet, eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği" kavramlarına ve kendilerinin sahip olduğu "toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına" ilişkin farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırmayı, "gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" olarak tanımlamak mümkündür. Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir. Üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır.

Nitel araştırma son yıllarda sosyal bilimlerde sıkça tercih edilen bir araştırma yöntemidir. Çalışmanın yapısı gereği, katılımcıların atölyede yansıttıkları duygu, düşünce ve tutumların analizini yapmak amacıyla bu yöntem tercih edilmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla atölye sırasında uygulanan "Çocuklarımız Büyürken" etkinliği ile katılımcıların farklı sosyo ekonomik düzeylerdeki kız ve oğlan çocuklarına yönelik sahip oldukları kalıp yargılarını ortaya çıkarmaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Katılımcılar gerek yaptığı çizimlerde, gerekse yazdıkları ifadeler, kullandıkları etiketlemelerde konuya ilişkin tutumlarına dair ipuçları sunmuşlardır. Bu etkinlikten elde edilen veriler hem kullanılan görsellerin hem de sözlü ifadelerin analizi yapılarak değerlendirilmiştir.

Atölye sonrasında katılımcılardan "Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Duyarlı Sınıf Ortamı" için öneriler geliştirmeleri istenmiştir. Bu öneriler de nitel analiz yöntemiyle incelenmiş ve kategorik olarak sunulmuştur. Ayrıca atölye sonunda katılımcılara atölyeden edindikleri kazanımlar sorumuştur. Bu çalışmadan elde edilen veriler de nitel analiz yöntemi ile incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

"Çocuklarımız Büyürken" etkinliğinden elde edilen bulgular katılımcıların toplumsal cinsiyet rolleri açısından çeşitli kalıpyargılara sahip olduklarını göstermektedir. Atölye sonunda öğretmenlerden toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı sınıf için "Eğitim Materyalleri (eğitim programları, kitaplar, çevrimiçi kaynaklar vb.), Eğitim Ortamlarının Kullanımı (sınıflar, oyun alanları vb.) Kullanılan Dil" e yönelik önerileri alınmıştır. Eğitim Materyallerine ilişkin önerilerde "ders kitaplarında kullanılan metinler, resimler, tüm eğitim materyallerinde kullanılan kadın erkek rollerinin dağılımı ve bu rollere atfedilen işler, sınıfların rengi, kullanılan eğitim malzemelerinin rengi (özellikle pembe ve mavi renklerinin kullanım şekline dikkat çekilmiştir.), çalışma kâğıtlarında ve problemlerdeki kadın - erkek sayısı ve rol dağılımı gibi konulara dikkat çekilmiştir. Eğitim Ortamlarının Kullanımına ilişkin önerilerde "sınıf oluşturmada ve grup çalışmalarında kız ve oğlan çocuk dengesi, verilen görevlerde cinsiyetçi kalıplardan uzak durulması, oynanan oyunların her iki cinse uygun olması gibi öneriler yer almaktadır. Kullanılan dile ilişkin öneriler ise özellikle çocukları toplumsal cinsiyet rolleri açısından etiketleyen sıfatlardan uzak durulması, yine tüm eğitim materyallerinde toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı dil kullanımı, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini besleyen atasözü ve deyimler konusunda hassasiyet gösterilmesi şeklinde sıralanabilir. Atölye sonunda katılımcılara "Atölyeden edindikleri kazanımlar" sorulmuştur. Katılımcıların sıklıkla dile getirdiği kazanımlar "toplumsal cinsiyete yönelik kalıp yargıların sınıf ortamına nasıl olumsuz yansıyabileceği, atasözleri ve deyimlerdeki cinsiyetçi anlayışı, kendi yanlış uyulmalarını fark ettikleri şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal cinsiyet, Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliği, kalıp yargı

Kaynakça

Kaynaklar:

Aksu, B. 2008, Sivil Toplum Kuruluşları İçin Toplumsal Cinsiyet Rehberi, Odak Ofset Matbaacılık, Ankara

Alan, A. & Çayır, K. 2012, Ayrımcılık: Örnek Ders Uygulamaları, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul

Aksu, B. Toplumsal Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık

http://secbir.org/images/haber/2011/01/15-aksu-bora.pdf

Baykul, Y 1999, İstatistik metodlar ve uygulamalar. Anı Yayıncılık, Ankara.

Birleşmiş Milletler. Çocuk haklarına dair sözleşme. Erişilebilir: <http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html>.

Ceyhan, M, A &Çayır, K. 2012, Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul

Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2015, İstatistikler, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. Erişilebilir: <http://cocukhizmetleri.aile.gov.tr/data/544e2899369dc318044059c3/aralik%20ay.pdf>. [26 Şubat 2016].

Durmuş,G. Okullarda Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Eğitimi İçin 10 Öneri, Egitimpedia.

http://www.egitimpedia.com/okullarda-toplumsal-cinsiyet-esitligi-icin-10-oneri/

Soyer, Ç, A, 2009, Okul Öncesi Dönem Çocuk Hikâye Kitapları: Stereotipler ve Kimlikler - Storybooks of the Pre- School Kids: Sterotypes and Identities, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl 1, Say 1.

Şirin, M, R. 2011, Çocuk Hakları İçin Medya El Kitabı: Anne, Baba, Öğreten ve Medya Çalışanları İçin, Erkam Matbaası, İstanbul

Yıldırım, A & Şimşek, H 2005, Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

(11729) Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersi Kazanımlarıyla Bütünleştirilmiş Kültürlerarası Duyarlılık Eğitimi Etkinliklerinin Etkililiği

İBRAHİM TUNCEL

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Demokratik eğitim kurumlarında kültürel farklılıklara duyarlı olma; bireyde kendiliğinden ortaya çıkması beklenen bir özellik olarak değil, eğitim yoluyla kazandırılması gereken, istendik bir özellik olarak görülmelidir. Kültürlerarası duyarlılık, kültürel farklılıkların anlamlandırılması ve değerlendirilmesinde, kültürlerarası iletişim açısından uygun ve etkili davranış biçimini teşvik eden olumlu bir duygu geliştirebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Chen ve Starosta, 2000). Kültürlerarası duyarlılık; kültürlerarası iletişim yeterliğinin duygusal boyutunu oluşturur ve kültürel farklılıklara sahip bireylerin etkileşimi sürecinde, karşılıklı olarak önyargısız, stereotipler kullanılmaksızın, anlama, tanıma ve saygı gösterme gibi birbirlerine olumlu yaklaşmalarını içeren duygusal bir özelliktir (Spitzberg ve Changnon, 2009; Hesse ve Göbel, 2007; Auernheimer, 2008; Byram, Gribkova ve Starkey, 2002).

Öğrenene öğrenme yaşantıları sağlayarak istendik özellikler kazandırmak eğitim programları aracılığı ile olmaktadır (Demirel, 2004). Demokratik toplumlarda olduğu gibi Türkiye'de de eğitim programları aracılığı ile kültürlerarası duyarlılığa sahip bireylerin yetiştirilmesine yönelik çaba harcandığına ilişkin göstergeler bulunmaktadır. Yüksek Öğretim Kurumu (2011, s.6) tarafından belirlenen; Türkiye yükseköğretim yeterlikleri çerçevesinde öğretmen yetiştirme ve eğitim bilimleri temel alan lisans yeterlikleri arasında "ulusal ve uluslararası kültürleri tanır" ve "farklı kültürlerde yaşar ve sosyal yaşama uyum sağlar" yeterlikleri yer almaktadır. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde yer alan, "Kişisel ve Mesleki Değerler – Mesleki Gelişim" yeterlik alanı içinde ise, "öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar" (Milli Eğitim Bakanlığı, 2008, s. 10) yeterliği bulunmaktadır. Kültürlerarası duyarlılığa sahip bireyler yetiştirme hedefinin, tüm öğretmen yetiştirme programlarının hedefleri arasında olması bu yeterlikler çerçevesinde gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Özellikle dil ve kültür arasındaki ilişki düşünüldüğünde ingilizce öğretmenliği programının hedefleri arasında öğrencilere kültürlerarası duyarlılık kazandırmanın önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. İngilizce öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, program yeterlikleri içinde kültürlerarası duyarlılık geliştirmeye yönelik yeterlikler olmasına rağmen, öğrencilerde kültürlerarası duyarlılılık geliştirmeyi amaçlayan belli bir dersin lisans programında bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu nedenle programda, kültürlerarası duyarlılık geliştirmenin farklı derslerin kazanımları ile bütünleştirilerek verileceği çıkarımında bulunabiliriz. Alanyazın incelendiğinde, bütünleştirmenin nasıl yapılacağına ilişkin çok farklı modellerin olduğu görülmektedir. Fogarty (2002) bütünleştirilmiş program için on farklı model tanımlamıştır. Bütünleştirme sürecini ise üç düzeyde ele almıştır. Birincisi, programın tek bir disiplin içinde bütünleştirilmesi (özel-konu modeli). Öğretmenler programı parçalı, bağlantılı ve iç içe geçmiş modelleri kullanarak planlayabilirler. İkincisi, programın birden fazla disiplin arasında bütünleştirilmesi (disiplinlerarası model). Öğretmenler programı sıralı, paylaşmalı, örüntülü, bağlı ve bütünleştirilmiş modelleri kullanarak planlayabilir. Üçüncüsü, öğrenenlerin belli farkındalıklarını artıran yoğunlaştırılmış ve network modelleri ile bütünleştirmedir. Bu araştırmada tek bir disiplin içinde iç içe geçmiş modelin kullanılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda araştırmada kültürlerarası duyarlılık eğitimi etkinliklerini bütünleştirme için uygun derslerden birinin bilimsel araştırma yöntemleri dersi olduğu düşünülmüştür. Bilimsel araştırma yöntemleri dersi kazanımlarıyla bütünleştirilmiş kültürlerarası duyarlılık eğitimi etkinliklerinin etkililiğini ortaya çıkarmak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, deneme modellerinden olan ön test-son test ve kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Araştırmada, dersin kazanımları ile bütünleştirilerek verilen kültürlerarası duyarlılık eğitimi etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile bu etkinliklerin uygulanmadığı grup (kontrol grubu) arasında kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin karşılaştırılması amaçlandığı için bu desen tercih edilmiştir. Deneysel desen bu tür karşılaştırmaların yapılabilmesine olanak sağlamaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği ikinci sınıfta öğrenim gören "Bilimsel Araştırma Yöntemleri (zorunlu)" dersini alan toplam 86 öğrenci oluşturmaktadır. 2/B şubesine devam eden öğrenciler deney grubu ve 2/A şubesine devam eden öğrenciler ise kontrol grubu olarak araştırmanın örneklemine alınmıştır.

Araştırmada öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini ölçmek için, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Bulduk, Tosun ve Ardıç (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan beşli likert tipi "Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.72 hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach's Alpha 0. 86 bulunmuştur.

Dönemin başında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere kültürlerarası duyarlılık ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Kontrol grubunda "Bilimsel Araştırma Yöntemleri" dersi kendi kazanımları doğrultusunda işlenmiştir. Deney grubunda ise "Bilimsel

Araştırma Yöntemleri" dersi kazanımları, kültürlerarası duyarlılık eğitimi etkinlikleri ile bütünleştirilerek işlenmiştir. Deneysel

işlemin bitiminde deney grubuna ve kontrol grubuna kültürlerarası duyarlılık ölçeği sontest olarak tekrar uygulanmıştır. Ayrıca her iki grubun dönem sonunda bilimsel araştırma yöntemleri dersi başarı ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ölçeği" öntest puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney ve kontrol grubu ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur ($t(82)=1.023$, $p>.05$). Bu bulguya dayalı olarak denel işlem öncesinde kontrol ve deney grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerinin denk olduğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ölçeği sontest ortalama puanların t-Testi sonuçları incelendiğinde; deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre, kültürlerarası duyarlılık algı düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur ($t(82)=4.010$, $p<0.05$).

Elde edilen bu bulgulara dayalı olarak; bilimsel araştırma yöntemleri dersi kazanımlarıyla bütünleştirilmiş kültürlerarası duyarlılık eğitimi etkinliklerinin, öğrencilere kültürlerarası duyarlılık kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte her iki grubun, bilimsel araştırma yöntemleri dersi kazanımlarına ulaşma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bu nedenle bütünleştirmenin dersin kazanımlarına ulaşmayı etkilemediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bütünleştirilmiş program, Kültürlerarası duyarlılık, İngilizce öğretmen adayları

Kaynakça

Auernheimer, G. (2008): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, G. (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden, S. 35–65.

Bulduk, S., Tosun, H. ve Ardıç, E. (2011). Türkçe kültürler arası duyarlılık ölçeğinin hemşirelik öğrencilerinde ölçümsel özellikleri. *Turkiye Klinikleri J Med Ethics* 19(1):25-31

Byram,, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers. The Council of Europe. Retrieved April, 24, 2016 from http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15

Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık

Fogarty, R. (2002). *How to integrated curricula*. Illinois: SkyLight Proffesional Development

Hesse, H. -G. ve Göbel, K. (2007). Interkulturelle kompetenz. In B. Beck, E. Klieme (Eds.), Sprachliche kompotenzen konzepte und messung (pp. 256-272). Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Öğretmen yeterlikleri öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

Spitzberg, B. H. ve Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorf (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 1-52). California: Sage

Yüksek Öğretim Kurumu (2011). *Türkiye yükseköğretim yeterlilikler çerçevesi (TYYÇ) temel alan yeterlilikleri.* http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=48 adresinden elde edildi

(11805) Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Medya Kullanımlarının Bazı Değişkenler ile İlişkisinin İncelenmesi

MİTHAT AYDIN
Pamukkale Üniversitesi

TÜRKAN ÇELİK
MEB -Tevfik Kut Ortaokulu

Problem Durumu

Yaşadığımız çağda internet ve bilgi işlem teknolojileri büyük bir hızla değişmekte ve gelişmektedir. Bu hızlı değişim beraberinde insanların davranış ve tutumlarını da etkilemektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında birçok farklı alanda dönüşümler meydana gelmenin yanında, sosyal yaşamı ve ortamı, sosyal iletişimi, sosyal ilişkileri çevreleyen bir sosyal dönüşüm de yaşanmaktadır. Yaşanmaya devam eden bu dönüşüm teknolojiyi ve teknoloji kullanımını da etkilemektedir (Çoklar, 2010). Günümüzde teknoloji gelişiminin bir sonucu olarak yaygınlaşan bilgisayar ve internet, bilgiye ulaşmada en çok tercih edilen araçlar olarak ön plana çıkmaktadır. Mevcut medya alanının içine internetin eklenmesi beraberinde "yeni medya" (sosyal medya) kavramını getirmiştir. Bu yeni medya alanının kullanıcılara yeni olarak ne sunduğuna bakıldığında, öncelikle kişisel olarak sahiplenilen medyanın çoğaldığı görülmektedir. En köklü değişimlerden biri ise, tek yönlü kitle iletişiminin, araç ile kullanıcı arasındaki bağın daha fazla etkileşimli bir iletişime yönelmesidir. Bu etkileşim aynı zamanda medya içeriğinin de yapılandırılması sürecini yönlendirmektedir. Etkileşimli medya, "aktif kullanıcı" kavramını hem medya tasarımının, hem de medya kullanımının tam merkezine yerleştirmiştir.Günümüzün en önemli fenomenlerinden olan sosyal medya kullanımı hızla yayılmaktadır. Hızla yayılan bu yeni alışkanlık türü kendini her alanda ve her yaştan kullanıcısıyla göstermektedir. Özellikle sosyal medya yerlisi olarak doğan çocuk ve gençler arasında sosyal medya kullanımı daha da popüler hale gelmiştir. Durum böyle olunca insanların neden bu kadar fazla sosyal medya tüketimine başvurduklarının altında yatan neden merak uyandırmıştır. Özellikle topluma ışık ve rehber olacak öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımı konusundaki beceri ve kullanım nedenlerinin belirlenmesi en öncelikli hedeflerden olması gerekliliği kendini hissettirmiştir. Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarının bazı değişkenler açısından nasıl bir ilişki gösterdiğini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın şu alt problemlerine yanıt aranmıştır: 1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımları cinsiyete göre nasıl bir sonuç göstermektedir? 2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımları sınıf düzeyine göre nasıl bir sonuç göstermektedir? 3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımları Medya Okuryazarlığı Dersi'ni alıp almadıklarına göre nasıl bir sonuç göstermektedir? 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımları akademik başarılarına göre nasıl bir sonuç göstermektedir? 5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım amaçları sosyal medya konusundaki becerileri arasında nasıl bir sonuç göstermektedir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nın 2, 3 ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilen 2.sınıfta öğrenim gören 100, 3.sınıfta öğrenim gören 102 ve 4.sınıfta öğrenim gören 98 olmak üzere toplam 300 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Akçay (2011) tarafından geliştirilen "Sosyal Medya Kullanım Ölçeği" ile İşlek (2012) tarafından geliştirilen "Sosyal Medya Kullanımı"na yönelik ölçekler kullanılarak veriler toplanmıştır. Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri doğrultusunda SPSS 21.0 paket programında değerlendirilmiştir.ortamına aktarılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programında değerlendirilip, yüzde ve frekans dökümleri alınacaktır. Verilere "1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımları cinsiyete göre nasıl bir sonuç göstermektedir? 2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımları sınıf düzeyine göre nasıl bir sonuç göstermektedir? 3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımları Medya Okuryazarlığı Dersi'ni alıp almadıklarına göre nasıl bir sonuç göstermektedir? 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımları akademik başarılarına göre nasıl bir sonuç göstermektedir? 5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım amaçları sosyal medya konusundaki becerileri arasında nasıl bir sonuç göstermektedir?" şeklindeki alt problemler doğrultusunda yanıt aranacaktır. Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarının toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi; öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre faklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılacaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımından elde ettikleri doyum ve sosyal medya kullanım becerilerine yönelik anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için pearson korelasyon analizi yapılacaktır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi kabul edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonunda, sosyal bilgiler öğretmen sosyal medya kullanımlarının aldında yatan nedenlerin neler olduğu, hangi doyumlara ulaşmaya çalıştıkları bulgulanmaya çalışılacaktır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımları kız öğrenci ve erkek öğrenci bağlamında nasıl bir sonuç göstermektedir, bu sonuç teknoloji kullanımının cinsiyetle bir ilişkisi olduğunu gösteriyor mu gibi soruları aydınlatması beklenmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının sosyal

medya kullanımları sınıf kademesine göre nasıl bir farklılık göstermektedir. bu farklılık hangi sınıf seviyesinin lehinde bir

sonuç göstermektedir, şeklindeki sorular ile, sosyal medya kullanımının medya okuryazarlığı dersini alıp almama ve akademik not ortalamasına ilişkin nasıl bir farklılık gösterdiği bulgulanmış olacaktır. Dolayısıyla araştırmanın sonunda, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarının bazı değişkenler açısından nasıl bir ilişki gösterdiği belirlenecektir. Ayrıca elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlere, öğretmen adaylarına, araştırmacılara öneriler sunulmuştur. Dolayısıyla araştırmadan elde edilen sonuçların, öğretmen yetiştiren kurumların, öğretmen yeterlilikleri açısından etkililiğinin değerlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya Kullanımı, Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, Medya Okuryazarlığı.

Kaynakça

Akıncı Vural, Z. Beril ve Bat, M., (2010). "Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma", Journal of Yaşar University, 20(5), ss. 3348-3382.

Altun, A. (2008). Türkiye'de Medya Okuryazarlığı, İlköğretmen Eğitimci Dergisi, (16), 30-34.

Altun, A. (2009). Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3), 97-109.

Batuş G., Alver F. vd., (2006). Kadife Karanlık-2, Su Yayınevi, İstanbul.

Baudrillard J., (2003). Simülakrlar ve Simülasyon, (O. Adanır, Çev.), Doğu-Batı Yayınları, İstanbul.

Belsey, B. (2007). Cyberbullying: A real and growing threat. ATA Magazine, 88(1), 14–21.

Beran, T., & Li, Q. (2005). Cyber harassment: A study of new method for an old behavior. Journal of Educational Computing Research, 32(3), 265-277.

Binark, M., Bayraktutan, G., 2013, Ayın Karanlık Yüzü: Yeni Medyada Etik, Kalkedon Yay., İstanbul.

Bostancı, M. (2010). Sosyal Medyanın Gelişimi ve İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri

Büker, N., (2013). Televizyon Teknolojisi ve Yeni Medya, M. Demir (Ed.), Yeni Medya Üzerine, (s. 137-170), Literatürk Yayıncılı, İstanbul.

Creswell, J.W. (2007). Qualitativeinquiryandresearchdesign: Choosingamongfivetraditions (secondedition). London: Sage.

Deuze, M. (2011). Media Life. InMedia, Culture and SocietyVolume 33, Issue 1.

Dinç, M. (2010). İnternet Bağımlılığı, Ferfir Yayınları, İstanbul.

Gündüz, U. ve Pembecioğlu, N., (2013). Bilgi Kaynağı Olarak Sosyal Ağlar ve Sosyal Medya, M. Demir (Editör), Yeni Medya Üzerine, Literatürk Yayıncılı, İstanbul.

Güzel, M. (2007). Küreselleşme Tüketim Kültürü ve İnternetteki Gençlik Siteleri, Mutlu Binark (der) Yeni Medya Çalışmaları, Dipnot Yayınları, Ankara, 184-185.

Harris, C. ve L. Straker (2000). Survey of physical ergonomics issues associated with school children's use. International Journal of Industrial Ergonomics, 26, 337-346.

(11937) Portfolyo ve Geleneksel Değerlendirme Üzerine Bir Karşılaştırma (A comparison of portfolio and traditional assessment)

FİSUN BOZKURT

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde geleneksel ölçme yöntemlerinin öğrencilerin sınav becerisine odaklanması ve ön bilgiyi ve düşünme becerilerini göz ardı etmesi nedeniyle öğrencinin ölçülmesinde farklı eğilimler ortaya çıkmıştır. Objektif testler kullanarak, öğretimin sonunda yapılan ölçümler yerine; performansa dayalı ölçme yöntemleri kullanarak, öğretmenin anlık kararlar alabilmesine imkân veren ve öğretim sırasında yapılan ölçümler önem kazanmıştır. Performansa dayalı ölçümler, öğrenciden cevabı seçmesinin istendiği ölçümlerin tersine, öğrenciden cevabı kendisinin oluşturması istenen ölçümlerdir. Performans ölçümleri, otantik ölçümler ve bireysel gelişim dosyası (portfolyo) performansa dayalı ölçme yöntemlerinden bazılarıdır. Genellikle öğrencinin ölçülmesinde kullanılan portfolyo, öğrencinin belirli bir amaç için yaptığı çalışmaların veya görevlerin toplandığı, öğrencinin bir süreç içerisindeki gayretini ve başarılarını yansıtan bireysel bir koleksiyondur. Yazılı bir sınav belli bir anda ne öğrenildiğini gösteren bir fotoğraf ise, portfolyo zaman içindeki değişimin ve gelişimin gösterildiği bir fotoğraf albümüne benzetilebilir. Portfolyo, kişiye özel, bağımsız olarak derlenmiş öğrenme ürünleridir. Bunlar üzerinde çalışılmış belgeler olduğu için (alıntılar, seminer kâğıtları, ödevler vb.) hem elde edilen sonuçları, hem de öğrenme sürecinin kendisini belgelemektedir. Ayrıca portfolyolar öğrencilerin öğrenme sürecinde yaşadıklarının yansımalarını ve verdikleri kişisel önemi de içermektedir. Başka bir deyişle portfolyolar parmak izi kadar kişiseldir, öğrencinin uzun vadede gösterdiği gayret ve başarıların bir göstergesidir. Farklı içeriğe sahip portfolyolarının tutarlı olarak değerlendirilmesi oldukça güçtür. Bazen öğrencileri değerlendirmek için geliştirilen dereceli puanlama anahtarları işe yaramayacak kadar çok genel ve kısadır. Dereceli puanlama anahtarlarının derecelerini kesin olarak somutlaştırmak çok zordur. Ölçütlerin bu kadar geniş olması, farklı kişilerce farklı yorumlar yapılmasına neden olmaktadır. Üst düzey puanlama türlerinde objektifliği sağlamak da oldukça zordur. Ayrıca literatürde portfolyo değerlendirme, test puanları gibi nicel değerlendirmelerden daha güvenilmez ve adil olmayan bir değerlendirme yöntemi olarak görülmektedir. Diğer nitel verilerde olduğu gibi portfolyoda da öğrencinin gelişimini gösteren verileri toplamak ve bu verileri analiz etmek zordur. Yapılan literatür taramasında, portfolyonun sınırlılığına ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde, geçerlik ve güvenirliğinin sağlanmasına ilişkin sıkıntıların ortaya çıktığı, portfolyoların puanlanmasında önyargıların hataya sebep olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı test sınav sonuçları ile portfolyo değerlendirme sonuçları değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Çalışmanın araştırma soruları;

1. Bu araştırmada test sınav sonuçları ile portfolyo değerlendirme sonuçları değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Cinsiyet ile portfolyo değerlendirme sonuçları değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Cinsiyet ile test sonuçları değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Nicel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içinde "Özel Öğretim Yöntemleri" dersini alan 127 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların %37.8'ini kız (n 48), % 62.2'sini erkek (n 79) öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışmaya katılan 127 sosyal bilgiler öğretmen adayı dönem boyunca portfolyo hazırlamışlardır. Dönem sonunda da hem alternatif ölçme değerlendirme (portfolyo) hem de geleneksel değerlendirmeye (çoktan seçmeli sınav/test) katılmışlardır.

Bu araştırmanın ilk sorusu test sınav sonuçları ile portfolyo değerlendirme sonuçları değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusudur. Bu değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek amacı ile tek örneklem Kolmogorov-Smirov testi uygulanmıştır. Elde edilen K-S (Z) analizi sonuçlarına göre öğrencilerin test puanlarının ($K\text{-}S_{(Z)} = 0.102$; $p < 0.05$) ve portfolyo değerlendirme puanlarının ($K\text{-}S_{(Z)} = 0.104$; $p < 0.05$) normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma sorusuna cevap vermek için nonparametrik bir teknik olan Spearman Korelasyon hesaplama tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü sorusu; cinsiyet ile portfolyo değerlendirme sonuçları /test sonuçları değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusudur. Cinsiyet ile (portfolyo ve test) değerlendirme sonuçları değişkenleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için nonparametrik bir teknik olan Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, geleneksel değerlendirmede cinsiyet ve başarı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamasına rağmen, portfolyo değerlendirmede durumun kız öğrencilerin lehine bir eğilim gösterdiği tesbit edilmiştir.

Yapılan Spearman Korelasyon analizi sonunda öğrencilerin test sınav sonuçları ile portfolyo değerlendirme sonuçları arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde pozitif, doğru orantılı ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur ($\rho = 0.323$; $p < 0.05$). Bir başka ifadeyle Özel ÖğretimYöntemleri dersinin final sınavında yüksek puan alan öğrencilerin, hazırladıkları haftalık portfolyo ödevlerinden de yüksek puan alma eğiliminde oldukları fakat bu eğilimin normal düzeyde kaldığı yargısına ulaşılmıştır.

Yapılan Mann-Whitney U Testi analiz sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre performans değerlendirme sonuçları arasında istatistiksel olarak 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir($U=1152.5$; $p < 0.05$). Bu farkın hangi cinsiyet lehine olduğunu belirlemek için sıra ortalaması değerlere baktığımızda; kızların portfolyo değerlendirme sıra ortalamalarının, erkeklerin portfolyo değerlendirme sonuçlarının sıra ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak kız öğrencilerin portfolyo değerlendirmede daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yeniden yapılandırma süreci içinde olan eğitim sisteminde farklı öğretim stratejilerinin uygulanmasının yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin de kullanılması ve ölçerken öğrenme modelinin uygulanması kaçınılmazdır. Ancak Türkiye'de konuyla ilgi yapılan araştırmaların birçoğu alternatif değerlendirme uygulamaları konusundaki sorunların hala devam ettiğini göstermektedir. Sorunun çözümüne katkı getirmesi amacıyla uygulayıcıların öz, akran ve ortak değerlendirme konusundaki gereksinmelerini saptamak amacıyla daha çok araştırmanın yapılmasında yarar olacağı söylenebilir. Öte yandan, öğretmen yetiştiren kurumlarda bu amaçla okutulan derslerin içeriği alternatif değerlendirme yöntemlerini daha kapsamlı biçimde ele alacak şekilde genişletilerek, öğretmen adaylarının konuyla ilgili bilgi ve beceri düzeyleri geliştirilebilir. Ayrıca öğretim üyelerinin de ölçme ve değerlendirme konularındaki bilgilerinin arttırılması ve alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri önem kazanmaktadır.

Sonuç olarak; Öğretmen eğitiminde değerlendirme, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon yeterliğinin yanı sıra, problem çözme, akıl yürütme, etik ve profesyonelliği kapsayacak şekilde entegre bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Bu bağlamda portfolyo, öğrencilerin ne öğrendiğini doğrudan yansıtan bir değerlendirme aracı olarak öğretmen eğitiminde özellikle kişisel ve profesyonel gelişimin değerlendirilmesi için ideal bir araçtır.

Kaynakça

Aksit, F. (2016). Implementing Portfolios in Teacher Training:Why we use them and why we should use them. Eurasian Journal of Educational Research, 16(62), 97-114., Doi: 10.14689/ejer.2016.62.7

Anderson, R. S., DeMeulle, L. (1998). Portfolio use in twenty-four teacher education programs *Teacher Education Quarterly,* 25 (1) http://www.teqjournal.org/backvols/1998/25ğ1/1998v25n104.PDF

Antonek, J.L., Mccormick, Dawn E. & Donato, R. (1997).The Student Teacher Portfolio as Autobiography: Developing a Professional Identity" *The Modern Language Journal* 81(1) http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.1997.tb01624.x/pdf

Birgin, O. (2011). Pre-service mathematics teachers' views on the use of portfolios in their education as an alternative assessment method. Educational Research and Reviews Vol. 6(11), 710-721

Birgin, O.& Baki, A. (2007). The Use of Portfolio to Assess Student's Performance. Journal of Turkish Science Education. 4(2), 75-90

Chetcuti, D., Murphy, P. & Grima, G. (2006.) The formative and summative uses of a Professional Development Portfolio: a Maltese case study, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 13:01, 97-112 http://dx.doi.org/10.1080/09695940600563553

Ersoy, F. A. (2006). Opinions of teacher candidates as to the portfolio assessment. *İlköğretim Online, 5*(1), 85-95__

Imhof,M. and Picard, C. (2009). Views on using portfolio in teacher education. *Teaching and Teacher Education 25* (2009) 149–154

Kilmen, S. (2008). Öğrenme serüvenin izlenmesinde ürün seçki dosyalarının (portfolyo) kullanımı. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,1*(9),*16,*

McMillian, J.H. *(2003).* Understanding and improving teachers' classroom assessment decision making: implications for theory and practice. *Educational Measurement: Issues and PracticeVolume 22, Issue 4*, http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-3992.2003.tb00142.x/pdf

Poulson, F. L., Poulson, P. R. ve Meyer, C. A. (1991). What Makes A Portfolio a Portfolio?. *Educational Leadership 48* (5), 60-63.

Rolheiser, C. & Schwartz, S. (2001). Pre-service portfolios: A base for professional growth. *Canadian Journal of Education, 26*(3), 283-300

Sosyal Bilgiler Dersi 6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı ve Klavuzu http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx

Stolle,C., Goerss, B. & Watkins, M. (2005). Implementing Portfolios in a Teacher Education Program. Issues in Teacher Education. 14(2), 25-43

Anahtar Kelimeler

Portfolyo değerlendirme, performans değerlendirme, geleneksel değerlendirme, öğretmen eğitimi

(12118) An open air exercise for pre-service science teachers: Understanding the basic principles of taxonomy

SİBEL TELLİ **FEHİME SEVİL YALÇIN**

Çanakakle Onsekiz Mart Üniversitesi (COMU) *Çanakkale Onsekiz Mart University*

Problem Durumu

Rapid extinction of many species caused either directly or indirectly by human activities and the loss of biodiversity is one of the most urgent global environmental problems. Biodiversity education is essential for successful nature conservation approaches, public support and awareness to the environmental programs and understanding of the multifactorial and interdisciplinary ecosystem dynamics (Fiebelkorn & Menzel, 2013) .Turkey' s climatic and geographical features change within short intervals of space due to the country's position, biological diversity shows big variety, from forests, mountains to steppe, wetlands as well as different forms and combinations of these with coastal and marine ecosystems (Ambarlı, Zeydanlı, et. al., 2016; IUCN, 2017). Knowledgeable and skilled teachers are a key component for the successful implementation of taxonomy and biodiversity education in schools and conservation of the ecosystem and habitat diversity in Turkey. However, taxonomy seems to be challenging tasks not only for students (Menzel & Bögeholz, 2009) but also for teachers (Dikmenli 2010). Moreover, relatively little is known about science preservice teachers' in-depth understanding of taxonomy. According to Aktan (2015) the preservice teachers' earlier school experiences did not help them to overcome their tendencies to utilize intuitive folk taxonomy and/or analogue comparison, and semantic similarities as their main criteria of classification. This represents a serious need in research to known whether the current generation of pre service science teachers has sufficient understanding of taxonomy and biodiversity knowledge to enable them to adequately teach their future students about it. Current trends in education in general biology education in specific give more importance to education in out door learning environments with the aim to improve the interest and success of students' in science. Researchers recommend that the out-door learning process be modelled for teacher education programs and provide preservice teachers to have enough qualifications, experience and confidence to manage student behaviours and use multiple teaching teachniques in different learning environments. This is specically important for biology teaching since outdoor activities have great importance in helping students to discover nature and learn biology (Tal, Bamberger & Morag, 2005). Hence, this study aims first to introduce the basic principles of taxonomy to pre service science teachers, secondly to understand their conceptualization of the taxonomy terminology on an open air exercise and thirdly their perception for the feasibility of outdoor education activities.

Araştırma Yöntemi

The participants are pre-service science teachers at second grade of science teacher education program in two classes. The data of the study are collected through three sources. First is a knowledge test: Ten questions about the basic principles of taxonomy are given to the students in True/ False scale (score range is 0-20).Second, students' own report and their classification and observations (limited to five livings). Students are assessed and worked individually but they are encouraged to find and classify livings to support each other's work with information exchange and feedback. At this stage, pre service teacher are also asked *" How do they find the living that they chose?, What time of the day do they noticed?, What is the first characteristic of the living that they notice?".* Third, students answer the question about their willingness to carry out outdoor science activities and the applicability of the out-of-class education from their perspective, for example "*In the future when you are assigned as a teacher; If you want to perform outdoor activity at science and technology lesson with your students, what you will find an extremely important following outcomes?" and "In the future when I am assigned as a teacher; If I want to perform outdoor activity at science and technology lesson with my students, that (will be)"* (Karademir & Erten, 2013).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Program changes and new approaches to education suggest that learning should be organized in a way that attracts attention and motivation of learners using all the available resources. This is especially important to make science education attractive from students' perspective. These approaches bring the use of out-of-school learning environments or harmonize formal learning and informal learning environments. The ability of the teacher to use these different learning environments for the educational aims are highly expected with these changes. This study aims to strengthen practical knowledge of pre - service science teachers in taxonomy and strength their professional knowledge while preparing them for teaching in the different learning environments. Because of the close connection of taxonomy with biodiversity and environmental education, it is expected that the results of the study will contribute to the biology teacher education as well as the science teacher education

Anahtar Kelimeler: Biology Teaching, Biodiversity, Pre-service science teacher education, Taxonomy, Out door Learning Environment

Kaynakça

Akar, E. Ö. (2016). Pre-Service Science Teachers' Conceptions of Systematics and Taxonomy. *Journal of Turkish Science Education*, *13*(2),37-48.

Ambarlı, D., Zeydanlı, U. S., Balkız, Ö., Aslan, S., Karaçetin, E., Sözen, M., Ilgaz, C., Ergen- Gürsoy, A.,Lise, Y, Demirbas-Caglayan, S., & Welch, H. J., Welch, G., Turak, A.S.Bilgin, C.C., Özkil, A. Vural, M. (2016). An overview of biodiversity and conservation status of steppes of the Anatolian Biogeographical Region. *Biodiversity and Conservation*, *25*(12), 2491-2519.

Dikmenli, M. (2010). Biology student teachers' conceptual frameworks regarding biodiversity. *Education*, *130*(3), 479-490.

Fiebelkorn, F., & Menzel, S. (2013). Student teachers' understanding of the terminology, distribution, and loss of biodiversity: perspectives from a biodiversity hotspot and an industrialized country. *Research in Science Education*, *43*(4), 1593-1615.

IUCN (The International Union for Conservation of Nature) (2017) Biodiversity in Turkey Retrived from https://www.iucn.org/content/biodiversity-turkey

Karademir, E., & Erten, S. (2013). Determining the factors that affect the objectives of pre-service science teachers to perform outdoor science activities. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, *1*(4), 270-293.

Menzel, S., & Bögeholz, S. (2009). The loss of biodiversity as a challenge for sustainable development: How do pupils in Chile and Germany perceive resource dilemmas?. Research in Science Education, 39(4), 429-447.

Tal, R., Bamberger, Y., & Morag, O. (2005). Guided school visits to natural history museums in Israel: Teachers' roles. *Science Education*, *89*(6), 920-935.

(12226) Türkiyede Öğretmen Mesleki Gelişimine Tarihsel Bakış Ve Yenilikçi Mesleki Gelişim

NUH ÖZGÜL — *Aksaray Merkez Anadolu Lisesi*

ALEV ELÇİ — *Aksaray Üniversitesi*

Problem Durumu

Bilgi toplumuna dönüşüm sürecinde birey ve toplumun yapısı değişime uğrarken, gelişimde en önemli rolü üstlenen eğitim kurumlarının da yapı ve işlev olarak değişimi söz konusu olmaktadır. Bilgi ve İletişim Teknolojileri alanındaki gelişmeler ve küreselleşmenin getirdiği yenilikler ile kurumların yanı sıra bireylerde değişime uğramaktadır. Bireyler toplumsal hayatlarında kullandıkları bilgi birikimlerini, bilgi toplumunun dinamik yapısına uyum sağlamak için sürekli olarak güncellemek zorundadırlar.

Bunun için gerekli nitelikli eğitim, alanında yetkin ve donanımlı öğretmenlerle mümkündür. Öğretmenin mesleki donanımı ve yetkinliği olduğu takdirde daha etkili öğretim süreçleri gerçekleştirilebilir. Bu da mesleki gelişimin önemini vurgulamaktır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzunda (2007) mesleki gelişim kavramı; öğretmenlerin okul içinde ve dışında mesleki bilgilerini, becerilerini, değerlerini ve tutumlarını geliştirmeyi destekleyen, bunun yanı sıra etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmak için öğretmene destek sağlayan bir süreç olarak tanımlanmıştır.

Oral (2003) öğretmenlerin eğitiminin üç aşamalı olarak gerçekleştiğinden detaylı olarak bahsetmektedir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimin ilk aşamasının temelinde alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi verilerek öğretmen adaylarına mesleki yeterliklerin kazandırılması amaçlanır. İkinci aşamada ise teori ile uygulamanın birleştirilmesi bağlamında 'öğretmenlik uygulaması' yaptırılır. Böylece aday öğretmenler, hem deneyimli öğretmenleri izleyerek ve hem de kendileri deneme dersi vererek mesleki bilgi ve becerilerini geliştirebilirler.

Ancak öğretmenlik mesleğinde hizmet öncesi eğitim ile sağlanan deneyim ve teorik bilgilerin eğitim öğretim süreçlerini gerçekleştirmek için yeterli olmadığı bilinmektedir. "Kusursuz yetiştirildikleri varsayılsa bile, meslekteki yeni gelişmelere uyumları ve çevresel koşulların gereklerini yerine getirebilmeleri, öğretmenlerin sürekli eğitimlerini zorunlu kılmaktadır" (Aydın, 2013, s.197). Hizmet İçi Eğitimler (HİE) bu probleme çözüm bulmak için düzenlenmektedir.

Son yıllarda teknolojik değişime uyum sağlamak için gerçekleştirilen Fatih Projesi, öğretmenler için bu konuda mesleki gelişim gereksinimleri oluşturmuştur. Bu kapsamda teknolojik olanaklar çerçevesinde HİE daha çok uygulama alanı bularak gelişmiş ve öğretmenler açısından adeta bir zorunluluk haline getirilmiştir. Şahin ve Güçlü'ye (2010) göre, HİE ile amaçlanan, öğretmenlerin sahip olduğu teorik bilgilerin üzerine güncel ve pratik bilgiler verilerek öğretmenlerin yetkinlik ve becerilerinin gelişmesine olanak sağlamaktır. Bunun yanı sıra yenilikçi eğitim süreçlerine ve teknoloji ile zenginleştirilmiş öğrenme (TZÖ)(Elçi, Abubakar, Özgül, Vural, Akdeniz, 2017) ortamlarına uyum sağlamalarını kolaylaştırmak ve eğitimin verimliliğinin artmasına büyük ölçüde katkı sağlamak HİE'lerin amaçlarındandır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Türkiyede öğretmen mesleki gelişim amaçlı HİE uygulamalarının gelişiminden başlayarak günümüzde yenilikçi öğretmen mesleki gelişimi uygulamalarına kadar tarihsel süreçteki incelenmesi amaçlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde öğretmen mesleki gelişiminin tarihsel incelenmesi ve HİE'ler hakkında öğretmen motivasyon ve değerlendirme çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. Ancak geleneksel ve yenilikçi mesleki gelişim için teknoloji ile zenginleştirilmiş ortamlarda yürütülen HİE'leri birlikte ele alan araştırmalara rastlanmamıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Geçmişten günümüze Türkiyede öğretmen mesleki gelişimi nasıl bir gelişim süreci izlemiştir?
2. Yenilikçi öğretmen mesleki gelişimi nedir?

3.Yenilikçi öğretmen mesleki gelişimin etkililiği için öneriler nelerdir?

Araştırma Yöntemi

YÖNTEM

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Alanyazın taraması ile veriler ilgili alanyazınından elde edilerek, çözümlenmiş, tarihsel süreç ve günümüzdeki öğretmen mesleki gelişim sistemi içinde HİE uygulamaları ve HİE yaklaşımları incelenmiş, değerlendirilmiş ve önerilerde bulunulmuştur. Tarama yöntemi geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Bilinmek istenen olgu ortadadır. Amaç o olguyu doğru bir yöntemle gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl amaç değiştirmeye kalkmadan gözlemektir(Karasar,1984,79). Tarama modelinde bilimin gözleme kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelerde bulunma sürecidir. Yani bilimin

tasvir fonksiyonu ön plandadır(Yıldırım,1966,67).

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 1924-2017 yılları arasında yapılmış olan akademik yayınlar ve MEB HİE faaliyetleri ile ilgili mevzuat ve açıklamalardan oluşmaktadır. Araştırmada, hizmet içi eğitim, öğretmen mesleki gelişimi kavramları taranarak örneklem oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırma elektronik ortamda öğretmen mesleki gelişimi ve HİE kavramı üzerinden sistematik gözden geçirme olarak ele alınmıştır. Sistematik gözden geçirme ile alanyazında öğretmen mesleki gelişimi ile ilgili verilerin ayrıntılı olarak incelenebileceği hem de birbirinden farklı özellikler içeren dağınık araştırmalar birleştirilerek yeni bir boyut elde edilebileceği öngörülmüştür. Araştırmada Google Akademik üzerinden 'öğretmen mesleki gelişimi, hizmet içi eğitim, uzaktan eğitim ve Milli Eğitim Bakanlığı' ve benzeri anahtar kelimeleri kullanılarak tarama gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları çerçevesinde ulaşılan öğretmen mesleki gelişimi ve Hizmet İçi Eğitim ile ilgili yazınlar araştırma amaçlarına göre incelenmiştir. Elde edilen bulgular kronolojik olarak tasnif edilmiştir. Alanyazında yer alan dönemsel sınıflamaya(Günel & Tanrıverdi, 2014) uyularak bulgular gruplandırılmıştır. Gruplanan bulgular tekrar analiz edilerek HİE faaliyetlerinin dönemsel değişimleri ortaya çıkarılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde kronolojik sırada incelenen Türkiyedeki HİE faaliyetleri ve uygulama biçimleri değerlendirilecektir. Yapılan bu değerlendirmenin temel amacı, tarihsel süreç incelenerek öğretmen mesleki gelişiminin YMG dönüşümüne ve YMG faaliyetlerine yönelik öneriler sunmaktır.

Öğretmen mesleki gelişimi 1924-2017 yılları arasındaki süreçte beş dönem olarak incelenmiştir. Her dönemde HİE faaliyetlerinde farklı yaklaşımlar benimsenmiş ve faaliyet çeşitliliği meydana gelmiştir.

Günümüzden 149 yıl önce eğitimde kullanılması düşünülen yeni bir teknoloji tanıtımı şu ifadeleri içeriyordu. "Bu araç göze ve kulağa seslenir. Bu nedenle dikkatleri toplama alışkanlığını doğal yoldan geliştirir. Öğrenci verilmek isteneni anlamadığı zaman, öğretmene konuyu genişleterek anlatma ve daha anlaşılır hale getirme olanağı yaratabilir." Sözü edilen araçkaratahta idi (Özer, l997, s.70). Eğitim teknolojilerinin gelişimi ve Fatih Projesiyle başlatılan teknolojik alt yapı eğitim kurumlarının değişimi ortaya koymaktadır. Bu değişim HİE'lerde de yaşanmıştır.

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

Mesleki gelişime yönelik geleneksel bakış "personele 3-4 günde verilen bir eğitim/kurs" iken; YMG göre "personel merkezli, uzun bir sürede, işe yerleşik (job-embedded) öğrenme deneyimleri"dir (Bümen, Çakar, Ural, Acar, 2012). Bu deneyimlerin daha iyileştirilmesi öğretmenlerin çalışma ve gelişme isteklerini artırarak motivasyonlarını sağlayacakları bir ortam yaratacaktır. Ayrıca MEB'nın bu etkinlikleri düzenlerken öğretmenlerin gereksinimleri ve motivasyonları göz önünde bulundurması ve sistematik ve sürdürülebilir bir yapıya getirerek daha iyileştirmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet İçi Eğitim, Mesleki Gelişim, Yenilikçi Mesleki Gelişim, Öğretmen, Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Öğrenme

Kaynakça

Aydın, İ. (2013). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Akademi s.197

Bümen, N. Ateş, A. Çakar, E. Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. Milli Eğitim. 41(194), 31-50.

Elçi, A. Abubakar, M. Özgül, N. Vural, M. Akdeniz, T. (2017) Öğretim Elemanlarının Teknoloji ile Zenginleştirilmiş Öğrenme Ortamlarını Etkin Kullanımı, 19. Akademik Bilişim Konferansı Erişim: http://ab.org.tr/ab17/ozet/159.html

Günel, M. ve Tanrıverdi, K. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de Hizmetiçi Eğitimler: Kurumsal ve Akademik Hafıza(Kayıpları)mız, Eğitim ve Bilim, 2014,Cilt 39 Sayı 175 73-94

Karasar,N.(1984). *Bilimsel Araştırma Metodu*. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.

MEB (2007). Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu, Ankara Erişim: http://bizdosyalar.nevsehir.edu.tr/58580f3b5ccca024d1ebe0076e6afcf9/okul-temelli-mesleki-gelisim-modeli.pdf, 20 Şubat 2017

Oral, B. (2003). Öğretmenin Hizmet Öncesi ve Hizmet İçi Eğitimi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, ISSN:1304-0278, Erişim: http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/ 5000067901, 20 Şubat 2017

Özer, Z. (1997). Karatahtadan Bilgisayara, Bilim ve Teknik Dergisi, 359, Tübitak, Ankara

Şahin, L.ve Güçlü, F.C. (2010). Genel Olarak Hizmet İçi Eğitim: Ülker Şirketler Topluluğu Hizmet İçi Eğitim Süreci ve Uygulamaları, Sosyal Siyaset Konferansları, 2(59), 217-220.

Yıldırım C.(1966). *Eğitimde Araştırma Metotları.* Ankara: Akyıldız Matbası.

(9637) Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören ve Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutumları

YURDAGÜL GÜNAL **ZEHRA NESRİN BİROL**

Karadeniz Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Bir eğitim sisteminin en önemli öğesi öğretmendir. Eğitim sisteminin başarısı temelde, sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenler ve diğer eğitim personelinin niteliklerine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretemez. (Kavcar, 1999). Kuşkusuz ki öğretmen niteliği, öğretmen yetiştirme süreci ile doğrudan bağlantılıdır.

Eğitim programlarının bir öğesi olan ölçme ve değerlendirme, yapılan eğitimin niteliğini kontrol etmeyi sağlayarak önemli bir rol üstlenir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin belirlenen amaçlara ne kadar ulaştıklarını tespit etmek ve öğrenme eksikliklerini belirlemek, aynı zamanda gelişim seviyelerini izleyebilmek için ölçme ve değerlendirmeye gereksinim vardır (Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009). Ölçme ve değerlendirme işlemleri, sorunlar konusunda ilgilileri bilgilendiren, eğitim sürecinin bütün olarak işleyişi hakkında veri sağlayan önemli bir boyuttur (Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 1997). Bu nedenle, Ölçme ve değerlendirme, öğretim ve öğrenimin ayrılmaz bir parçasıdır (Dwyer, 1998).

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ilkelerini, eğitim amaçları doğrultusunda kullanabilmesi onun ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterliliklerini ifade eder. Ölçme ve değerlendirme alanında belli bir yeterliliğe sahip olmak, öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde ölçme-değerlendirme yöntem, teknik, ilkelerinin yerinde ve zamanında kullanılabilmesiyle mümkündür (Erdoğdu, 2010).Yetiştirilen öğretmenler ölçme ve değerlendirme etkinliklerini bilme ve uygulama yeterliklerini sağlayabilmelidir. Öğretmenler bu yeterliklere sahip olabilmek için öğretmen yetiştirme kurumlarında "eğitimde ölçme ve değerlendirme" dersleri almaktadırlar (Kılınç, 2011). Ölçme ve değerlendirme ilke, yöntem ve tekniklerin kullanılabilmesi salt bu alandaki bilgi donanımıyla yeterli olmayacaktır.

Dolayısıyla sahip olunan yeterliliklerin kullanılabilmesi, ölçme ve değerlendirmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olmakla mümkün olacaktır (Erdoğdu, 2010). Bu çerçevede; eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile eğitim fakültesi dışında farklı fakültelerde öğrenim gören ve pedagojik formasyon alarak öğretmen olmak isteyen öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi önemlidir.

Sanford (1961)'e göre tutum; objelere veya sembollere olumlu veya olumsuz bir tepki göstermeye hazırlık durumudur. Katz (1967)'a göre ise; bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi, bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi ya da kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimidir (Akt. Tavşancıl, 2006). Özgüven'e (2007) göre tutum; bireylerin belirli bir kişiyi, grubu, kurumu veya bir düşünceyi kabul ya da reddetme şeklinde gözlemlenen duygusal bir hazır oluş eğilimidir.

Bu çerçevede çalışmanın amacı, eğitim fakültesine devam etmekte olan ve pedagojik formasyon alan öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarını belirlemek ve tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma tarama modeli çerçevesinde tasarlanmıştır. Tarama modellerinde araştırmaya konu edinilen objeler genellikle bulunduğu zaman içinde incelenmektedir (Kaptan, 1998). Bu modelde genelde amaç, incelenecek kişi, olay veya durumların özellikleri ile ilgili genişçe bilgi toplamak ve bu özelliğin dağılımını belirlemektir. Örneğin, yaş, etnik köken, okula karşı tutum gibi (Fraenkel ve Wallen, 2006). Judd, Smith ve Kidder (1991)'e göre tarama modellerinde, araştırmacı neden-sonuç durmunu belirlemekten çok belli bir özelliğe sahip olunma durmunun dağılımını belirlemeyi amaçlar.Tarama modelleri genelde bireylerin, grupların ya da kurumların özelliklerini belirleme amacıyla yapıldığı için süreçte araştırmacının herhangi bir müdahalesi söz konusu değildir. Bu nedenle bu araştırmalarda hipotez test edilmez. Sadece veri toplama yöntemleri kullanılarak bilgi toplanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile pedagojik formasyona devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Şuana kadar toplam 300 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Bunlardan 142'si karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden 158'i ise pedagojik formasyona devam eden öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Veri toplama işlemi devam etmektedir. Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Demirtaşlı Çıkrıkçı (1997) tarafından geliştirilen ve geçerlik, güvenirlik çalışması yapılmış olan *"Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"* kullanılmıştır. Ölçek 41 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipinde hazırlanan ölçek "Kesinlikle katılıyorum= 5", "Katılıyorum=4", "Kararsızım=3", "Katılmıyorum=2", "Kesinlikle katılmıyorum=1" şeklinde puanlanmıştır. Olumsuz maddeler ters puanlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pedagojik formasyon programına devam eden öğretmen adayları ile eğitim fakültesine devam eden öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı merak edilmektedir. Ayrıca cinsiyet ve bölüm değişkenine göre ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumların anlamlı derecede farklılaşıp farklılşmadığıda merak edilmektedir. Araştırma sonucunda, Eğitim fakültesine devam eden öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının pedagojik formasyon programına devam eden öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarından anlamlı derecede farklılaşması beklenmektedir. Bu doğrultuda bir sonucun çıkmaması durumunda, böyle bir sonucun nedenlerinin nitel araştırma yöntemleri ile araştırılması planlanmaktadır.

Henüz veri toplama işlemi tamamlanmadığından analiz aşamasına geçilememiştir. Bu yüzden bulgular ve sonuçlar daha sonra yazılacaktır.

Anahtar Kelimeler: ölçme ve değerlendirme, eğitim fakültesi, pedagojik formasyon,

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak E.K., Akgün Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Demirtaşlı Çıkrıkçı, N. (1997). Üniversite Öğretim Üyelerinin Öğreticilik Meslek Bilgisi Sorunu: Ölçme ve Değerlendirme Boyutu. *Eğitim ve Bilim.* 21(104), 83-90.

Dwyer, C.A. (1998). Assessment and classroom learning: Theory and practice. *Assessment in Education*, 5(1), 131 – 137.

Erdoğdu, M.Y. (2010). Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.

Fraenkel J.R. ve Wallen, N.E. (2006*). How To Design And Evaluate Research In Education*. McGraw-Hill.

Judd C.M., Smith E.R. ve Kidder L.H. (1991). *Research Methods In Social Relations*. (6th ed.) Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* 15.Baskı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kaptan, S. (1998), *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Yayınları

Kavcar, C., (1999), "Nitelikli Öğretmen Sorunu", Eğitimde Yansımalar: V. 21. Yüzyılın Eşiğinde Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu. Ankara.

Kilinç, M. (2011). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Özyeterlik Algı Ölçeği. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). 12 (4), 81-93.

Özgüven, İ.E., (2007). Psikolojik Testler, Pdrem Yayınları: Ankara.

Tavşancıl, E., (2006). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS Ile Very Analizi. Nobel yayıncılık: Ankara.

Yildirim, F. ve Karakoç Öztürk B., (2009). Türkçe Dersi Öğretim Programinin Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkinda Öğretmen Görüşleri, 03 (37), 92-108.

(9810) Eğitim Fakültesinin Farklı Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Ölçme Değerlendirme Dersine Yönelik Düşüncelerinin Karşılaştırılması

SERHAT SÜRAL

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim sistemi içerisinde öğrencinin akademik başarısı, öğretmenin ders içindeki yeterliliği, öğretim programının uygulanabilirliği gibi kritik değişkenler başta olmak üzere daha pek çok değişken hakkında bilgi toplayabilmenin en temel yolu sağlıklı bir ölçme değerlendirme yapmaktır. Yapılacak ölçme değerlendirmenin sağlıklı olmasının altında yatan faktörler ise güvenilir ve geçerli olmasıdır. Eğitim ve öğretim sistemi içerisinde ölçme değerlendirme sürecine dahil edilen tüm değişkenler içerisinde en fazla bilgi taşıyan değişken şüphesiz ki öğrencinin akademik başarısıdır. Öğrenci başarısından yola çıkarak, öğrenme eksiklikleri, kullanılan yöntem tekniklerin etkililiği, okul başarısı gibi öğretime yön veren değişkenler hakkında da bilgi toplanabilmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre tasarlanan programlar ölçme değerlendirme sürecinde öğretmenlere farklı roller ve görevler yüklemektedir. Bu rol ve görevlerin temelini oluşturan çağdaş ölçme değerlendirme anlayışı, ölçme değerlendirme sürecinin öğretmenler tarafından öğrenme süreci boyunca kullanılan, öğrencilerin zayıf ve güçlü oldukları noktaları açığa çıkaran ve öğretimde gerekli düzenlemelerin yapılarak öğrenmeyi destekleyen bir süreç olarak anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadır (Black ve Wiliam, 1998; Shepard, 2000; Abell ve Siegel, 2011; İzci ve Şardağ, 2016). Bu yüzden öğretmenler süreç içerisinde öğrencilerin öğrenme düzeylerini kontrol altında tutmaları gerekmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte gelen öğrenci merkezli anlayış ölçme değerlendirme sürecine de yansımaktadır. Bu değişimle birlikte öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecine hakimiyetleri ve bu yöndeki sorumlulukları bir kat daha artmıştır.

Ölçme değerlendirme sürecine farklı açılardan bakan ancak tek bir noktada birleşen araştırmacılar, öğrenme öğretme sürecinin, süreç olarak tamamlanmasına sağlayan ölçme değerlendirmenin etkili ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için öğretmenin bu alanda belirli bir yeterliğe sahip olması gerektiği düşüncesini savunmaktadırlar.

Ancak öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik ortaya koyduğu yeterlik düzeyleri ile ilgili yapılan araştırmalarla da istenilen düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. (Aksu, 2012; Birgin ve Baki, 2009; Çakan, 2004; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Özsevgeç, Çepni ve Demircioğlu, 2004; Kuran ve Kanatlı, 2009; Ulutaş, 2003). Bu sorunun günümüzde de hala devam ettiği düşünüldüğünde öğretmenlerin mesleki hayatlarına başlamadan önce ölçme değerlendirmeye yönelik gerekli eğitimi almaları gerekmektedir. Bu yeterliğe sahip olabilecekleri yer ise bu eğitimi aldıkları eğitim fakülteleridir. Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde alacakları ölçme değerlendirme onların bu alandaki yeterliklerinin oluşmasını sağlayacaktır. Öğretmen adayları için önemli bir yere sahip olması gereken ölçme değerlendirme dersi hakkında ne düşündüklerini tespit edip, bu dersi veren öğretim elemanlarına bu yönde bir ışık tutmak, verilen dersin içeriği ve niteliği hakkında gerektiği noktada ne gibi değişiklikler yapılabileceğini belirlemek bu araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

Buradan yola çıkarak Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bu derse yönelik düşüncelerini belirleyip, karşılaştırmak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmış olup, betimsel tarama modeliyle desenlenmiştir. Genel tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak örneklem üzerinde yapılacak tarama iken (Karasar, 2011, s.79-81), Kaptan'a göre (1998) göre, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne" olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan araştırmalar betimsel çalışmalardır.

Araştırmanın evrenini 2016 - 2017 eğitim öğretim yılı Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören ölçme değerlendirme dersi almış öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma evrenindeki toplam öğrenci sayısı 1505 iken, evreni temsil edebilecek örneklem sayısı ise 306 kişidir. Bu çalışma kapsamında toplam 321 öğretmen adayına ulaşılmıştır.

Araştırmada belirlenen amaca ulaşmak için Süral (2107) tarafından geliştirilen "Ölçme Değerlendirme Dersine Yönelik Düşünceler Ölçeği" kullanılmıştır.

Verilerin analizinde öncelikle ağırlıklı ortalama, standart sapma, frekans dağılımı ve yüzdelik gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayların ölçme değerlendirme dersine yönelik düşünceleri belirlenen değişkenler kapsamında analiz edilerek karşılaştırılmıştır. Çalışma kapsamında belirlenen değişkenlere Kolmogorov- Smirnov testi uygulanarak parametrik değerler gösterip göstermediği test edilmiştir. Parametrik değer gösterenler için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Post Hoc analizi için de TUKEY testleri uygulanmıştır. İlişkilerin

düzeylerini ve yönünü belirlemek için ise Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde "SPSS (22) for Windows" paket programı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersine yönelik düşüncelerinin, ölçeğin yapısı gereği gereklilik, öğretim elemanı ve dersin içeriği boyutlarına göre analiz edilip karşılaştırma imkanı doğacaktır. Böylece her anabilim dalındaki öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme dersine yönelik görüşleri ortaya çıkartılacaktır. Öğrenim gördükleri lisans programının yapısıyla ölçme değerlendirme dersi arasında ne düzeyde bir uyuşma derecesi olup olmadığı tespit edilecektir. Öğrencilerin daha önce aldıkları ortaöğretim türünün ölçme değerlendirme dersi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı test edilecektir.Üniversiteyi kazandığı dönemdeki başarısının ölçme değerlendirme dersi üzerinde anlamlı bir fark oluşturabileceği öngörüsü üzerinde durulacaktır. Ölçme değerlendirme dersine yönelik düşüncelerinde en fazla önemsedikleri bakış açısı ortaya konmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve Değerlendirme, Öğretmen Adayı, Düşünce.

Kaynakça

Aksu, H. H. (2012). İlköğretim matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(17), 497-510.

Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tek Işık Web Ofset Tesisleri.

Karaman, P. (2014). Öğretmen Adaylarının Ölçme-Değerlendirme Okuryazarlıklarının Belirlenmesi Ve Mikro-Öğretim Yoluyla Geliştirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Çanakkale.

Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. (22.Basım). Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.

Kemal, İ.; ŞARDAĞ, M. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sınıf İçi Ölçme-Değerlendirme Algıları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *10*(1).

Kuran, K. ve Kanatlı F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(12): 209-234.

Özsevgeç, T., Çepni, S. ve Demircioğlu, G. (2004). Fen bilgisi öğretmenlerin ölçmedeğerlendirme okur-yazarlık düzeyleri. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. Educational Researcher, 29 (7), 4-14.

Süral, S. (2017). The Development Study of Thoughts Scale Towards Measurement and Assessment Course in Higher Education. *International Journal of Assessment Tools in Education (IJATE)*, *4*(1).

Turgut, M. F. ve Baykul Y. (2011). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. 3. Baskı. Ankara: Pegema Yayınevi.

Ulutaş, S., (2003). Genel liselerdeki öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlikleri ile ölçme ve değerlendirme ilkelerini uygulama düzeylerinin araştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Yaşar, M. (2010). Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi. Tekindal, S. (Edt.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (2-7). Ankara: Pegema Yayınevi.

(9849) Kayıp Veriyle Baş Etme Yöntemlerinin Madde Tepki Kuramı Bir Parametreli Lojistik Modelinde Madde Parametresi Kestiriminin Standart Hatasına Etkisi

DUYGU KOÇAK — *Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi*

ÖMAY ÇOKLUK BÖKEOĞLU — *Ankara Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitim ve psikolojide ölçme konusu olan özellikler çoğunlukla doğrudan gözlenemeyen, gizil (örtük) değişkenlerdir. Bireylerin ölçülmek istenen bu değişkenlerle ilgili olduğu düşünülen ve gözlenebilen değişkenlere verdikleri tepkiler aracılığıyla, gizil özelliklere dair çıkarımlar yapılır. Söz konusu bu gizil özellikler çeşitli kuramlara dayalı olarak geliştirilen ölçme araçları ile ölçülmeye çalışılır. Son yıllarda giderek yaygınlaşan kuramlardan biri de Madde Tepki Kuramı'dır (MTK). MTK, bireyin ölçülen özelliğe ilişkin sahip olduğu yetenek düzeyi ve verdiği cevaplar arasındaki ilişkiyi matematiksel bir fonksiyon ile açıklamayı temel alır (Embretson ve Reise, 2000; Hambleton ve Swaminathan, 1989). Bireylerin yeteneklerini teste bağlı kalmadan maddelerden yola çıkarak kestirebilen MTK, ölçülen özellik bakımından farklı yetenek düzeylerindeki cevaplayıcıların, maddeyi nasıl yanıtladıklarına ilişkin matematiksel model sunan bir kuramdır (Crocker ve Algina,1986). MTK'da bireyin ölçülmeye çalışılan gizil özelliği ile ilgili doğru bilgiye ulaşmak hedeflenmektedir.

Eğitim ve psikoloji alanında yapılan ölçmelerin ve test kuramlarının temelinde gözlenen verilerden hareketle gözlenemeyen (gizil) değişkenlere yönelik çıkarım yapmak yatmaktadır. Testlerle ölçülmeye çalışılan gizil değişkenlere ulaşılabilmesi ancak bireylerin kendilerine testle yöneltilen maddelere yanıt vermesi ile mümkündür. Bu bağlamda yanıtlayıcıların kendilerine yöneltilen maddeleri herhangi bir nedenle yanıtlamaktan kaçınması, boş bırakması ya da atlanması, bir diğer deyişle kayıp veri ortaya çıkması, aslında bu tür bir çıkarımı yapılabilmenin önündeki en önemli engeldir (Hohensinn ve Kubinger, 2011).

Veri setinde kayıp veri bulunması durumunda, kayıp veriler ihmal edilebilir düzeyde olsa bile, yine de parametre kestirimlerinde yanlılığa yol açacağı belirtmektedir (Bradlow ve Thomas, 1998; Heckman, 1979; Copas ve Farewell, 1998). Bu yüzden kayıp verinin nedenlerinin tartışılarak en uygun kayıp veri baş etme yönteminin seçilmesi ve yanlılığı en aza indirecek şekilde kayıp verilerin giderilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan Graham'a (2009) göre, araştırmacılar tarafından kullanılan ve çoğu 20.Yüzyılın başlarında geliştirilmiş olan analitik süreçlerin, eksiksiz veri setleri üzerinden yapılandırılmış olması ve bu analitik yaklaşımların neredeyse tamamının, kayıp veriler içeren yanıtlara yönelik herhangi bir çözüm mekanizması içermemesi, kayıp veri sorunu ile baş etmek için ayrı istatistiksel yöntemler geliştirilmesini gerekli kılmıştır. Dolayısıyla araştırma sürecinde karşılaşılan kayıp verileri kestirimlerdeki yanlılığı önleyecek en uygun kayıp veri baş etme yöntemi ile tamamlamak ve analizleri eksiksiz veri seti ile gerçekleştirmek gerekmektedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda pek çok kayıp veri baş etme yöntemi geliştirilmiştir. Ancak yine de tüm parametreler üzerinde yansız kestirimi sağlayacak tek bir kayıp veri baş etme yönteminden söz etmek mümkün değildir. Yansız kestirim yapılmasına olanak sağlayacak kayıp veri mekanizması ve miktarı farklılık göstermektedir. Bu nedenle kayıp veri içeren veri setinin özellikleri göz önünde bulundurularak, en yansız sonucun elde edilmesini sağlayacak kayıp veri baş etme tekniği seçilmelidir.

Madde Tepki Kuramı'nın son yıllarda kullanım alanının genişlemesi ve bu kuram temel alınarak yapılan uygulamaların yaygınlaşması göz önünde bulundurulduğunda, kayıp veri baş etme yöntemlerinin MTK'da temel parametrelerden biri olan madde parametresi kestiriminin standart hatasını da etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, kayıp verilerle baş etmede kullanılan yöntemlerin MTK modellerinin madde parametresi kestiriminin standart hatası üzerindeki etkilerinin farklı örneklem büyüklüğü ve kayıp veri koşulları altında incelenmesi, sonraki uygulamalar açısından da yol gösterici nitelikte olacaktır. Bu bağlamda, yapay (simulatif) olarak üretilen farklı büyüklüklerdeki veri setlerinde oluşturulacak farklı kayıp veri örüntüleri ve miktarlarında, kayıp veri baş etme yöntemlerinin MTK'nın yaygın olarak kullanılan bir parametreli lojistik modelinde standart hata değerleri üzerindeki etkinliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle de bu araştırmada, farklı örneklem büyüklüklerinde farklı kayıp veri örüntüsü ve farklı kayıp veri miktarlarında, kayıp veri baş etme yöntemlerinin MTK Bir Parametreli Lojistik Modeli'nde madde parametresi kestiriminin standart hatasına etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, kayıp veri baş etme yöntemlerinin MTK 1PL modelinde madde parametresi kestiriminin standart hatasına olan etkisini ortaya koyması nedeniyle temel araştırma niteliğindedir. Temel araştırmalar, var olan kuramsal bilgiye yenilerini katmayı amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 2007).

Verilerin üretilmesinde, üretilen eksiksiz veri setlerinde kayıp veri mekanizmalarına uygun ve istenen oranlarda kayıp veri oluşturulmasında R programı kullanılmıştır (R Develoment Core Team, 2011).

Veriler, MTK 1 Parametreli Lojistik Model (1PLM) temel alınarak üretilmiştir. Üretilen veri seti için madde sayısı 20, kişi sayısı 500, 1000 ve 1500 ve her maddeye ait yanıtlama kategorisi iki olarak belirlenmiştir.

Üretilen verilerde Tamamen Rastgele Kayıp (TRK), Rastgele Kayıp (RK) ve Rastgele Olmayan Kayıp (ROK)

mekanizmalarını sağlanacak şekilde %5, %10 ve %15 oranlarında kayıp veri oluşturulmuştur. TRK mekanizması için 500,

1000 ve 1500 kişilik örneklemlerde herhangi bir değişkene bağlı olmadan örneklem büyüklüğünden belirlenen oranlarda gözenek silinmiştir. RK mekanizması için öncelikle ölçülen özellikten farklı ama ölçülen bireylere ait, üç düzeyi olan sıralama ölçeği düzeyinde bir başka değişken rastgele olarak tanımlanmıştır. Ardından 1. 2. ve 3. düzeylerde sırasıyla %20, %30 ve %50 oranlarında kayıp veri oluşturulmuştur. ROK veri oluşturmak için bireylerin yetenek düzeyleri göz önünde bulundurulmuştur. Yetenek düzeyi -1 ve altında olan bireylerden %5, %10 ve %15 oranında rastgele gözenek silinmiştir. Elde edilen eksikli veri setleri Regresyonla Atama (RA), Ortalama Atama (OA), Çoklu Atama (ÇA) ve Beklenti Maksimizasyon Algoritması ile Atama (BMA) ve Liste Bazında Silme (LBS) yöntemleri ile eksiksiz hale getirilmiştir. Ardından tamamlanan veri setleri yeniden analiz edilerek madde parametresi kestiriminin standart hataları belirlenmiş ve eksiksiz veri setindeki değerler referans alınarak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kayıp veri baş etme yöntemleriyle tamamlanan veri setlerinden elde edilen kestirimler, eksiksiz veri setlerinden elde edilen değerler için referans alınarak yorumlanmıştır. İncelemeler sonucunda, liste bazında silme yönteminin rastgele olmayan kayıp mekanizmasında model veri uyumu açısından diğer yöntemlere göre daha iyi performans sergilediği ancak genel olarak tüm mekanizmalarda standart hatayı yükselttiği; beklenti maksimizasyon algoritması ve çoklu değer atama yöntemlerinin rastgele kayıp mekanizmasında iyi, tamamen rastgele kayıp mekanizmasında kısmen iyi performans sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ortalama atama ve regresyonla atama yöntemlerinin de belirli koşullarda iyi performans sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Veri setinde rastgele olmayan kayıp veri olması durumunda kayıp veri baş etme yöntemlerinin performansının iyi olmayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte tüm kayıp veri mekanizmalarında kayıp veri oranı arttıkça, kayıp veri baş etme yöntemlerinin performansı da düşmektedir. Tüm mekanizmalarda ve koşullarda kullanılabilecek, tüm test ve madde parametreleri üzerinde tutarlı olarak en iyi sonuçları veren tek bir yöntemin olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: kayıp veri, madde tepki kuramı, madde parametresi, standart hata

Kaynakça

Bradlow, E.T.,& Thomas, N. (1998). Item response theory models applied to data allowing examinee Choice. Journal of Educational and Behavioral Statistics,23,236-243.

Copas, A.J., & Farewell, V.T. (1998). Dealing with non-ignorable non-response by using an.enthusiasm-to-response.variable. Journal of the Royal Statistical Society, A, 161, 385-396

Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical & modern test theory.* Newyork: Holt. Rinehart and Winston.

Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Graham, J. W., (2009). *Missing Data: Analysis and Design*. New York: Springer.

Hambleton, R.& K., Swaminathan H. (1985). *Item response theory. Principals and applications*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

Heckman, J. (1979). Sample selection bias as a speci.cation error. Econometrika, 46, 931-961.

Hohensinn, C. & Kubinger, K.D. (2011). On the İmpact of Missing Values on the İtem Fit and the Model Validness of the Rasch Model. *Psychological Test andAssessment Modeling, 53* (3), 380-393.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

R Development Core Team (2011), R: A Language and Environment for Statistical Computing, A Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, ISBN 3-900051-070, Erişim:[http://www.R-project.org].

(9963) Aktif Öğrenmeye İlişkin Lisansüstü Tezlerinin Yapısal İncelenmesi

DUYGU GÜR ERDOĞAN GÜLDEN KAYA UYANIK ÖZLEM CANAN GÜNGÖREN

Sakarya Üniversitesi

Problem Durumu

Öğrenmede değişen eğilimlerle birlikte artık öğrenenin öğrenme merkezinde olduğu, öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu üstlendiği yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Özellikle sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme etkinlikleri kapsamında öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlayan yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ilişkin bir yönelim göze çarpmaktadır. Artık gelişen ve değişen bilgi dünyasında tek bir doğru bilgi ve tek bir bilgi kaynağı yoktur. Bugünün en geçerli bilgisi bile bu değişim ve yenilenme sürecinde hızla geçerliliğini yitirmektedir ve bilgiyielinde tutmak, bilgiye sahip olmak, bilgiyiaktarıcı rolü üstlenmek anlamlı değildir (Mentiş-Taş, 2005). Bu yüzden öğretmenin merkezde ve aktif olduğu yöntemlerden öğrencinin merkezde ve aktif olduğu yöntemlere doğru bir geçişin olduğu net bir şekilde hissedilmektedir. Artık, eğitim araştırmalarına ilişkin olarak yapılan araştırma ve uygulamalarda öğretmen merkezli yaklaşımlar yerine öğrenci merkezli yaklaşımlar ağırlık kazanmaktadır (Taşpınar, 1998:46). Özellikle son yıllarda pek çok ülkede oldukça ilgi gören aktif öğrenme öğrenciyi öğrenmenin merkezine alan, öğrencinin pasif ve gözlemci konumundan çıkıp öğrenme olayının içinde yer aldığı ve aktif olduğu bir öğrenme durumu (Açıkgöz, 2014; Kalem ve Fer, 2003) olarak ifade edilmektedir.Aktif öğrenme, öğrenenin öğrenmesine ilişkin bakış açısının öğrenme öğretme süreçlerine yansıması olarak görülebilir (Koç, 2011).

Aktif öğrenme, öğrencinin kendi öğrenme süreci hakkında söz sahibi olduğu bir öğrenme ya da öğrencinin kendi bilişsel yetilerini zorlayarak yapılan öğrenme şekli olarak tanımlanabilir ve aktif öğrenmenin, yoğun olarak öğrencinin sorumluluğunda bir öğrenme şekli olduğu söylenebilir (Ünal, 1999). Aktif öğrenme öğrencilerin bir şeyler yapmasını ve yaptıkları şeyler hakkında düşünmelerini içerir (Bonwell ve Eison, 1991). Öğrenciler aktif olarak bilginin yaratılmasıyla ilgilidirler ve öğrenenler için önemli şeylere odaklanılır (Adams veBurns, 1999). Aktif öğrenmede geleneksel öğretimin tersine öğrenenlerin sosyal, entelektüel, kültürel, bireysel ve fiziksel kapasitelerini kullanmalarına olanak sağlanmaktadır (Kalem ve Fer, 2003). Öğrenci aktif öğrenme ile bir yandan öğrenme süreciyle ilgili kararlar alırken diğer yandan kendi istek ve gayretiyle tüm bilişsel süreçlerini seferber eder (Simons1997:19; Akt: Ünal, 1999). Sivan ve ark. (2000) aktif öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin başarılarını artırmanın ötesinde, öğrencilerde merak duygusunun oluşmasını; bilgiyi kullanma ve geliştirme, bağımsız öğrenme becerilerini geliştirme ve gelecek planlamalar yapabilme becerilerini artırdığını dile getirmiştir (Akt: Aydede ve Matyar, 2009). Literatürde yapılan pek çok çalışma (Newmann ve Wehlage, 1991; Robson, 1998; Fies, 2005; Swank-Day, 2004; Aydede, 2006; Zavrak, 2003; Wilke, 2003; Akt: Aydede ve Matyar, 2009; Aydede ve Matyar, 2009) aktif öğrenmenin öğrenci başarısı, bilgisi, becerisi, ilgisini, tutumunu arttırarak öğrenmeyi daha kolay, anlamlı ve etkili hale getirdiğini göstermektedir. Ayrıca aktif öğrenmenin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme (Koç, 2011), öğrencinin kendi kendine öğrenme becerisini geliştirme (Aydede ve Kesercioğlu, 2012), öğrenme- öğretme ve iletişim sürecine (Kalem ve Fer, 2003) olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Bu açılardan ele alındığında aktif öğrenme üzerinde daha detaylı araştırmalar yapılmasına ve öğrenme – öğretme ortamlarında kullanılacak şekilde derinlemesine ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bu konuda en detaylı yapılacak çalışmaların lisansüstü çalışmalar olduğu göz önüne alınacak olursa lisansüstü çalışmalarda aktif öğrenme konusunda nasıl çalışmalar yapıldığına ve bu çalışmalarda özellikle nelerin irdelendiğine dair genel bir çerçeve belirlemek önemli görülmektedir. Bu amaç doğrultusunda bu çalışmada aktif öğrenmeye ilişkin kapsamlı olarak yapılmış lisansüstü tezler, ülkemizde aktif öğrenmeye yönelik uygulamaların nasıl yapıldığına dair genel bir tablo çıkartmak adına incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın yönteminde nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Genel itibari ile nitel araştırmacı gözlem, görüşme ve dokümanlardan yola çıkarak kavramları, anlamları ve ilişkileri açıklayarak süreci sürdürür (Merriam, 1998; akt: Karadağ, 2010). Bu kapsamda çalışmada aktif öğrenme ile ilgili yapılmış tezlerin analiz edilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamındaincelenenkonuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılıbelgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir (Karataş,2015). Doküman analizi Krippendorff' un tanımladığı gibi metinlerden geçerli ve güvenilir çıkarımlar yapmak için kullanılan bir araştırma yöntemidir (Krippendorff, 2004; Akt: Erdoğmuş ve Çağıltay, 2009). Nitel araştırmada doküman analizi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldız, Yıldırım ve. Ateş, 2009). Nitel çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemleri görüşme, gözlem ve doküman analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada başlık olarak ya da anahtar kelime olarak aktif öğrenme içeren tezler doküman olarak değerlendirilmiş ve analizler bu doğrultuda yönlendirilmiştir. bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi, "Yükseköğretim tez merkezinde yer alan aktif öğrenmeye ilişkin yapılmış lisansüstü tezlerindeki örneklem seçimi, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, araştırmaların bağımlı ve bağımsız değişkenleri ile araştırmaların yöntemlerindeki eğilimleri, veri analiz türleri, veri toplama araçları nasıldır?" şeklinde olması belirlenmiştir ve bu doğrultuda toplam 92 lisasüstü tez incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda incelenen 70 Yüksek lisans ve 22 Doktora tezi analiz edilerek tezlerin, örneklem grubunun, yöntem türlerinin, örneklem türlerinin, bağımlı ve bağımsız değişken türlerinin, veri analiz türlerinin frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tezlerin yapısal anlamda genel bir tablosu ortaya çıkartılması planlanmaktadır. Bu tablo ile Türkiye'de çalışmaların en kapsamlı olarak ele alındığı lisasüstü tezlerinde aktif öğrenme konusunun ele alınışı, önemi, ve yapısal sonuçlarının tablolaştırılarak ortaya konması ve bu konuda genel bir değerlendirmenin ortaya çıkması planlanmaktadır. Elde edilen sonuçların dünyada pek çok ülkede giderek artan aktif öğrenme konusunda Türkiye'de ki önemi ve yapılan çalışmalar ile ele alınış biçimi hakkında fikir vermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: YÖK, Lisansüstü, Aktif Öğrenme, tez

Kaynakça

Adams, S.& Burns, M. (1999). *Connecting student learning and technology*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.

Açıkgöz, Ün, K. (2014). *Aktif Öğrenme.* Ankara:PEGEM

Aydede, M.N. & Matyar, F. (2009). Fen Bilgisi Öğretiminde Aktif Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel Düzeyde Öğrenci Başarısına Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 6 (1)

Aydede, M.N. & Kesercioğlu, T. (2012). Aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerine etkisi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43.

Bonwell, C.C.,& Eison, J.A. (1991).*Active learning:Creating excitement in the classroom*. ERIC.

Erdoğmuş, F.U. & Çağıltay, K. (2009).Türkiye'de Eğitim Teknolojileri Alanında Yapılan Master ve Doktora Tezlerinde Genel Eğilimler.*XI. Akademik Bilişim Konferansı.*11-13 Şubat Şanlıurfa.

Kalem, S. & Fer, S. (2003).Aktif öğrenme modeliyle oluşturulmuş öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2).

Karataş, Z. (2015).Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.*Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi* 1, (1).

Karadağ, E. (2010).Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Modelleri: Nitelik Düzeyleri ve Analitik Hata Tipleri.*Educational Administration: Theory and Practice* 16 (1)

Koç, C. (2011).Aktif Öğrenmenin Okuduğunu Anlama ve Eleştirel Düşünme Üzerindeki Etkileri.*CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, (1)

Mentiş-Taş, A. (2006).Öğretmen eğitiminde aktif öğrenme.*G Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 6, (2)

Taşpınar, M.,(1998)."Modüler Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi".*Eğitim ve Bilim.* 22 (108).

Ünal, S. (1999).Aktif öğrenme, öğrenmeyi öğrenmek ve probleme dayalı öğrenme.*M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11

Yıldız, M., Yıldırım, K., & Ateş, S. (2009).Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu.*Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi* 6:2.

Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2005).*Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yay.

(9993) Matematik Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme

FATMA SADIK
Çukurova Üniversitesi

AYTEN PINAR BAL
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Ölçme ve değerlendirme eğitim sisteminin tamamlayıcı ve ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü ölçme ve değerlendirme öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşma düzeyini tespit etmenin yanı sıra öğretmene program ve öğretimin etkililiğini değerlendirme, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ortaya çıkarma ve daha gerçekçi planlar yapma olanağı sağlamaktadır. Öğrenci başarısının sağlıklı bir şekilde ölçülmesi ve doğru kararlar verilmesi ise ölçme araçlarının doğruluğuna ve seçilen değerlendirme ölçütlerinin uygunluğuna bağlıdır (Turgut & Baykul, 2010). Bu nedenle öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli eğitimi almış olmaları, ölçme araçlarını hazırlama, uygulama ve sonuçları değerlendirme aşamalarında planlı hareket etmeleri gerekmektedir. Bir diğer ifadeyle öğrenciler hakkındaki eğitim kararlarının niteliği büyük ölçüde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi ve becerileriyle ilişkilidir. İlgili literatürde bu konuda ulaşılabilen araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla sınıf öğretmenleri ve orta öğretim öğretmenleriyle/öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği, nicel veri toplama yöntemleri (anket, ölçek vb.) izlendiği ve öğretmenlerin/öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme konusundaki yeterlik algılarına odaklanıldığı görülmüştür (Anlı & Acar, 2008; Birgin & Baki, 2012; Erdoğdu & Kurt, 2012; Gelbal & Kellecioğlu, 2007; Maral Yüce, 2009; Özdemir, 2010; Özenç, 2013; Şahin & Ersoy, 2009; Yeşilyurt, 2012). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler sınavlarda sordukları soruların açık ve anlaşılır olmasına önem vermekte, çoktan seçmeli testleri daha çok tercih etmekte, ilkokul öğretmenleri ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda daha yeterli algılamaktadır. Yaşanan sorunlar ise çoğunlukla sınıfların kalabalık olması ve zaman yetersizliğiyle ilişkilendirilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin ölçme değerlendirmeyi nasıl yaptıkları ve hazırladıkları sınavların incelenmesine yönelik sınırlı sayıdaki nitel araştırma (gözlem, görüşme) öğretmenlerin kendilerince belirledikleri kriterler çerçevesinde öğrencileri değerlendirdiklerini, verdikleri dönütlerin yetersiz olduğunu, yönerge konusunda çok duyarlı olmadıklarını ve önem verdikleri konulardan daha çok soru sormaya eğilimli olduklarını göstermiştir (Zorbaz, 2005; Türnüklü, 2003). Bu gerekçelerden hareketle ortaokul matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerini ve uygulamalarını derinlemesine inceleyen bir çalışma yapmaya gereksinim duyulmuş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Öğretmenlerin ölçme değerlendirmenin amacına yönelik görüşleri nelerdir?
2- Öğretmenler ölçme araçlarını hazırlarken hangi özelliklere dikkat etmektedirler?
3- Öğretmenler ölçme aracını uygulama ve puanlama sırasında güvenirliği nasıl sağlamaktadır?
4- Öğretmenlerin kendi hazırladıkları sınavlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
5- Öğretmenler ölçme ve değerlendirme sürecinde ne tür güçlükler yaşamakta ve öğrenci başarısının hangi değişkenlerden etkilendiğini düşünmektedir?
6- Öğretmenlerin ölçme değerlendirme ve kendi hazırladıkları sınavlar hakkındaki görüşleri ile uygulamaları arasındaki uyum nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Ortaokul matematik öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerini ve sınavlarda sordukları soruları incelemek amacıyla yapılan bu araştırma, veri toplama sürecinde karma yöntemin (nicel ve nitel yöntemler) izlendiği tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın nicel boyutuna 2014–2015 eğitim-öğretim yılı içerisinde Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan, Yüreğir, Sarıçam, Çukurova) ortaokullarda görev yapan 115 matematik öğretmeni katılmıştır. Bu boyutta katılımcıların belirlenmesinde tabakalı oranlı küme örneklemi yöntemi izlenmiş, merkez ilçelerin her birinde var olan ortaokulların %50' si random yöntemiyle belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin tamamına ulaşılmış ve katılımda gönüllük esas alınmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için ise maksimum çeşitlilik (cinsiyet, hizmet yılı, görev yapılan okulun bulunduğu ilçe, derse girilen sınıf düzeyi vb.) örneklemesi ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesi birlikte kullanılmış ve gönüllük esasıyla çalışmaya toplam 20 öğretmen katılmıştır. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında öğretmenlere araştırmacılar tarafından ilgili literatür ve uzman görüşleri (Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri ve Temel Eğitim Bölümlerindeki öğretim elemanları) doğrultusunda geliştirilen Ölçme ve Değerlendirme Anketi (ÖDA) uygulanmıştır. İkinci aşamada ise nitel çalışma grubuna araştırmacılar tarafından ÖDA' ya paralel olarak geliştirilen ve 20 açık uçlu sorudan oluşan Yazılı Görüş Alma Formu (YGF) uygulanmış ve son olarak bu 20 öğretmenin yıl içinde yaptıkları sınavlarda kullandıkları ölçme araçlarından örnekler (toplam 35 sınav kağıdı) incelenmiştir. Nicel veriler SPSS istatistik paket programı aracılığı ile çözümlenmiş, her bir öğretmenin ÖDA' da yer alan her bir sorudan (alt boyut) elde ettiği puanların

aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda nicel ve nitel bulguların genellikle birbirine paralel olduğu ve öğretmenlerin ölçme değerlendirmedeki öncelikli amaçlarının öğrencilerin kazanımlara ulaşma durumunu görme, süreç içinde öğrenci gelişimini izleme ve öğrencinin güçlü ve eksik yanlarını belirleme olduğu saptanmıştır. Soru sayısına karar vermede dersin kazanımları ve işlenen konular öne çıkmış, öğrencilerin yaşı ve belirtke tablosu en son dikkat edilen özellikler olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre matematik öğretmenlerin çoğunlukla çoktan seçmeli ve klasik test uygulamakta, soruları internet ve yardımcı kitaplardan hazırlamaktadır. Ortalama 20 soru sordukları görülen öğretmenler öğrencilere sınav öncesi konular ve soru sayısı hakkında bilgi vermektedir. Uyguladıkları ölçme araçlarında görsel düzene önem verdikleri görülen öğretmenlerin, sordukları sorular açık ve nettir. Öğretmenler sınav yönergesine önem verdiklerini belirtmelerine rağmen, uyguladıkları ölçme araçlarında genellikle yönerge vermedikleri, 14 sınav kâğıdında gözlenen yönergede ise sadece sınav süresi hakkında bilgi verildiği görülmüştür. Öğrenciler sınavda başarısız olduğunda ise öğretmenler genellikle konuları tekrar anlatma ve sınavı tekrar yapma yoluna gitmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme değerlendirme, matematik öğretmeni, ortaokul

Kaynakça

Bu çalışma Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Birimi (BAP) tarafından desteklenmiştir (Proje No: EF2013BAP11)

Kaynakça

Anlı, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 5 (2), 44-61.

Birgin, O. ve Baki, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Uygulama Amaçlarının Yeni Matematik Öğretimi Programı Kapsamında İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim,* 37(165), 152-167.

Erdoğdu, Y. ve Kurt, F. (2012). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 1 (2), 23-36.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33, 135 – 145.

Maral Yüce, D. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme yeterlik düzeyleri ve*

hizmet içi eğitim gereksinimleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Yeterlikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.

Özenç, M. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2013) 157-178.

Şahin, Ç. ve Ersoy, E. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni İlköğretim Programındaki Ölçme Değerlendirme Konusundaki Yeterlik Düzeylerine İlişkin Algıları. *ÇÜ. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 18(2), 363 – 386.

Turgut F. M. ve Baykul, Y. (2010). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi.

Türnüklü, E. B. (2003). Türkiye ve İngiltere'deki Matematik Öğretmenlerinin Değerlendirme Biçimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 108-118.

Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına İlişkin Genel Yeterlik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (17), 377-395

(10125) Matematik Test Maddelerinde Yer Verilen Görsel Unsurlara İlişkin Ortaokul Öğrencilerinin Görüşlerinin Belirlenmesi

ÇAĞLA ALPAYAR *Ankara Üniversitesi*

HAMİDE DENİZ GÜLLEROĞLU *Ankara Üniversitesi*

Problem Durumu

Görseller, günümüzde reklam sektöründen eğitime kadar oldukça yaygın bir kullanım alanına sahiptir. En genel anlamda görsel, "Görme duyusu ile ilgili olan, görmeye dayanan" şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Eğitim alanında ise bilginin sözel olmayan biçimlerde sunulmasına vasıta olan sembol, grafik veya fotoğraf gibi araçlar görsel olarak adlandırılmaktadır (Lanzig & Stanchev, 1994).

Görsellere, yazılı eğitim materyallerinde pek çok işleve yönelik olarak yer verilmektedir. Genel olarak görsellerin eğitim materyallerindeki işlevleri iletişimsel ve psikolojik olmak üzere iki başlık altında incelenebilmektedir (Clark & Lyons, 2004). Görseller, öncelikle test maddesi ve yanıtlayıcı arasındaki iletişimi desteklemekte, sözcüklerle anlatılması zor kimi durumların görsellerle daha açık ve daha kısa ifade edilebilmesi sağlanmaktadır (Peeck, 1993). Bazı görseller daha önce edinilen bilgilerin hatırlanmasına yardımcı olacak şekilde tasarlanmakta; öğrenciler, görsel unsurlar içeren metinler aracılığıyla edindikleri bilgileri daha kolay anımsamaktadır (Diamond, 2008). Ayrıca, ağaç, çizelge, kavram haritaları gibi görseller test maddesinde yer verilen bilgilerin uygun yapı içerisinde daha düzenli olarak sunulmasını sağlanmaktadır (Levin, 1981). Bunların yanı sıra görsellerin yanıtlayıcının dikkat ve motivasyonlarını desteklemek gibi bazı psikolojik işlevleri de bulunmaktadır (Sweiry, Crisp, Ahmed & Pollitt, 2002). Bu işlevlerin dışında test maddesinde yansıtılan durumu gündelik hayata olabildiğince yaklaştırmak için de görsellere başvurulmaktadır (Berberoğlu, 2012; Saß, Wittwer, Senkbeil, & Köller, 2012). Gündelik hayat bağlantısı kurma, matematik sorularında yer verilen görsellerin başlıca işlevlerinden biridir (Murphy, 2009). Böylelikle, görseller test maddesindeki bilginin yanıtlayıcı için daha anlamlı olmasını sağlamanın yanı sıra gündelik hayatta kullanılabilirliğinin ölçülmesine de olanak vermektedir. PISA (Programme for International Student Assessment) matematik test maddelerinde görsellerin bu işlevi vurgulanarak maddenin ulaşılabilirliğinin artması hedeflenmektedir (Tout & Spitjill, 2015). Bu durum da düşük başarı düzeyindeki yanıtlayıcılar için bilginin daha anlamlı hâle gelmesini sağlayarak güdüleyici olabilmekte (Kopriva, 2008); dolaylı olarak da psikolojik işlevlere cevap vermektedir.

Belirtilen işlevlere bağlı olarak hem ulusal hem de uluslararası düzeyde uygulanan sınavlardaki test maddelerinde sıklıkla görsellere başvurulmaktadır. Görsellerin, bireyin test performansındaki etkisini ve bu doğrultudaki öğrenci görüşlerini tespit etmeye yönelik olarak en kapsamlı çalışmalardan biri Ahmed ve Pollitt tarafından yürütülmüştür. Ahmed ve Pollitt (2007), fen bilimleri soruları üzerinden gerçekleştirdikleri çalışmada bireyin test maddesi ile karşılaştığında bir zihinsel gösterim oluşturduğu ve bu işlemde görsellerin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak test maddelerindeki bazı görsellerin, bireyin soruyu yanıtlama isteği, test maddesinin içeriğine yönelik ön değerlendirmeleri ve çözüm yaklaşımları üzerinde etkili olabildiği ortaya konmuştur (Pollitt & Ahmed, 1999). Özellikle çözümle ilgisi olmayan detayları içeren görseller, yanıtlayıcının zihninde yanlış bilgilerin etkinleşmesine sebep olmakta ve bu durum da bireyi özellikle sınavın stresli ortamında yanlış yanıta yönlendirebilmektedir (Ahmed & Pollitt, 2001).

Alan yazın incelendiğinde, görsellerin, yanıtlama performansı üzerindeki etkisine yönelik öğrenci görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan benzer çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu gözlenmiştir. Bu çerçevede, özellikle matematik sorularına yönelik olarak yürütülmüş bir çalışmanın olmayışı dikkat çekicidir. Bu eksikliklerden hareketle bu çalışmada, yedincei sınıf matematik sorularında yer verilen görsellerin bireyin test maddesine yaklaşımı ve madde performansı arasındaki ilişkisine yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma amacına yönelik olarak öncelikle matematik başarı testi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Test, araştırmacı tarafından iki form hâlinde aynı içeriğe ve kazanımlara yönelik olarak geliştirilmiştir. Ancak formlardan biri sadece sözel ifadeler, diğeri görsel unsurlar içermektedir. İki form, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Ankara ili Çankaya örnekleminde öğrenim görmekte olan yedinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Daha sonra, görselli ve görselsiz formu yanıtlamış olan ve uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen 5'er öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları yardımıyla toplanmıştır**.** Yarı yapılandırılmış olarak yürütülen görüşmelerde, sorular görüşme öncesinde belirlenmekte ve görüşme esnasında ihtiyaç duyulduğunda konu sorularla derinleştirilmektedir (Finn, White ve Walto, 2000). Görüşme soruları, daha önce yürütülmüş farklı çalışmalardan yararlanılarak hazırlanmıştır. Çalışmanın iç geçerliğini sağlamak için uygulama öncesinde sorulara yönelik uzman görüşleri alınmıştır. Görüşler doğrultusunda sorularda çeşitli düzeltmeler yapılmış ve üç kişilik bir öğrenci grubu ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Görüşmede ortaya çıkan aksaklıkları gidermek için sorular tekrar düzenlenmiş ve sorulara nihaî şekli verilmiştir. Görüşme öncesinde katılımcıları bilgilendirmeye yönelik olarak gerekli açıklamalar yapılmıştır. Görüşmelerin doğal bir sohbet ortamı içerisinden gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. Bu amaçla görüşmeler iki ders saatinde, okulun boş olan öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında betimsel analizlerden yararlanılmıştır. Çalışmanın güvenirliği için bulgular

yorumlardan arındırılmış olarak olduğu gibi yansıtılmış, öğrencilerle yapılan görüşmeler esnasında ses kaydı alınmış ve ses kaydının deşifre edilerek çözümlenerek veri kaybının önüne geçilmesi hedeflenmiştir. Araştırmanın tek araştırmacı tarafından kodlanması çalışmanın iç güvenirliğine yönelik bir tehdit olarak değerlendirilebilir. Ancak bunu önlemek için araştırmacı kritik olduğu düşünülen ifadelerin hangi kategori altında değerlendirilebileceğini belirlemeye yönelik bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin 9'u, iki formdan görselli olanı yanıtlamayı tercih ettiğini belirtmiştir. Tercihlerine ilişkin sundukları gerekçelerin genel olarak iki başlık altında toplanabileceğine karar verilmiştir: anlaşılabilirlik ve yanıtlanabilirlik. Sorunun anlaşılabilirliğine katkısını; görsellerin okuma yükünü hafiflettiği (n=10), sözcüklerdense görselleri anlamanın daha kolay olduğu, görselin sorunun zihinde canlandırılmasını kolaylaştırdığı (n=6); dolayısıyla anlamak için "mantık yürütmek" zorunda kalmadıkları (n=4) görüşleriyle gerekçelendirmektedirler. Sorunun yanıtlanabilirliğine yönelik olarak da öğrencilerin 9'unun görsel içermesinin soruyu kolaylaştırdığı fikrine sahip olduğu saptanmıştır. Öğrenciler, görselli soruları yanıtlamanın daha pratik olduğu görüşündedir. Pratikliği fazladan çizim yapmaya ihtiyaç duymadan soru üzerinde işlem yaparak sonuca ulaşabilmelerine (n=8) ve görsel aracılığıyla verilen bilgilerden yararlanarak yanıtlayabilmelerine (n=7) dayandırdıkları tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak çalışmadaki tüm öğrencilerin görselin sorunun yanıtlanma süresini kısalttığı noktasında hemfikir olduğu ortaya çıkmıştır. Bunların yanı sıra bulgular, bazı sorularda görsel unsurların soruya odaklanmaya yardımcı olduğuna işaret etmektedir. Çalışma sonuçlarına göre görsellerin test maddelerinde doğru kullanılmasının öğrencilerin maddeye yaklaşımları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Matematik test maddesi, görseller, öğrenci görüşleri

Kaynakça

Abedi, J., Courtney, M. & Leon, S. (2003). *Effectiveness and Validity of Accommodations for English Language Learners in Large-Scale Assessments*. CSE Report 608.

Ahmed, A.&Pollitt, A. (2007) Improving the quality of contextualised questions: an empirical investigation of focus. *Assessment In Education: Principles, Policy and Practice*. 14, 201-233.

Berberoğlu, G. (2012). Kapsam geçerliği. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 15, 9-16.

Clark, R.C. & Lyons, C. (2004). *Graphics for learning: proven guidelines for planning, designing, and evaluating visuals in training materials.* San Franciso: Pfeiffe.

Finn M., White M. E. ve Walton M. (2000). *Tourism and leisure research methods: Data collection, analysis, and interpretation.* London: Longman.

Kopriva, R. (2008). *Improving testing for english language learners.* New York: Taylor&Francis Grouping: Routledge.

Lanzing, J. W. A. & Stanchev, I. (1994). Visual aspects of courseware engineering. *Journal of Computer Assisted Learning*, 10, 69–80.

Murphy, S.J. (2009). Visual learning in elementary mathematics research into practice mathematics: how does visual learning help students perform better in mathematics?. Retrieved from http://mathematicsuniversity.com/research/visual.pdf.

Peeck, J. (1993). Increasing picture effect in learning from illustrated text, *Learning and Instruction*, 3, 227-238.

Pollitt, A.&Ahmed, A. (1999) *A new model of the question answering process. IAEA,* Bled. Retrieved from http://www.camexam.co.uk

Saß, S., Wittwer, J., Senkbeil, M.&Köller, O. (2012). *Pictures in test items: Effects on response time and response correctness*. Applied Cognitive Psychology, 81, 70–81.

Sweiry, E., Crisp, V., Ahmed A.&Pollitt, A. (2002, Eylül). T*ales of the expected: The influence of students' expectations on exam validity.* British Educational Research Association Conference'te sunulan bildiri: Exeter.

(10252) Klasik Test Teorisi ve Sıralama Yargılarına Dayalı Olarak Elde Edilen Madde Güçlük Düzeylerinin Karşılaştırılması

METİN YAŞAR

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Hangi kademede olursa olsun eğitim sistemi içinde yer alan öğrencilere eğitim programlarına bağlı olarak kazandırıldığı düşünülen özelliklerin kazanılıp kazanılmadığını belirlemek amacıyla ölçme işlemi gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Genellikle ölçülmesi düşünülen özellikler soyut olduğundan dolayı dolaylı ölçme türü kullanılması zorunlu hale gelmektedir. Dolaylı ölçme işleminin yapılabilmesi için de bir ölçme aracına gereksinim olmaktadır. Ölçme işleminde kullanılacak olan ölçme aracının istenilen niteliklere (psikometrik Özelliklere) sahip olması gerekiyor. Söz konusu nitelikleri belirlemek için hemen akla ilk gelen madde istatistikleridir. Madde istatistikleri madde güçlük indeksi (*p*j), madde ayırıcılık indeksi (rjx), madde varyansı (S2j) madde standart sapması (Sj), madde güvenirlik indeksi (vb.)dir. Madde istatistikleri içinde en önemli olanı belki de madde güçlük indeksidir. Madde güçlük düzylerinin çok yüksek ya da çok düşük olması madde varyanslarının küçük çıkmasına neden olmaktadır. Madde varyanslarının küçük olması ise madde ayırıcılık indeksinin küçük çıkmasına neden olmaktadır. Benzer bir şekilde, madde güçlük indeksi çok küçük olan ve çok yüksek olan maddelerin oluşturduğu ölçme araçlarının güvenirlik düzeyleri düşük olur ki bunun da anlamı ölçme işlemine dolayısıyla da ölçme sonuçlarına tesadüfi hatanın yüksek düzeyde karıştığı anlamına gelmektedir. Güvenirlik geçerliliğin ön koşulu olduğuna göre, güvenirliği düşük olan bir ölçme aracının geçerlilik düzeyinin de düşük olacağı anlamına gelmektedir. Çok kaba bir şekilde geçerlilik ise bir ölçme aracının ölçülmek istenen özelliği ölçebilme gücü olarak ifade edilebilir. Buradan hareketle, ölçme aracında yer alan maddelerin güçlük düzeyleri önem kazanmaktadır.

Bu çalışmada Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik olarak geliştirilen başarı testinde yer alan maddelerin Klasik Test Teorisine (KTT) göre belirlenen madde güçlük indeksleri ile Sıralama Yargılarıyla ölçekleme yöntemine göre maddelerin algılanan güçlük düzeylerinin karşılaştırılması ele alınacaktır.

Klasik Test Teorisine (KTT) göre, madde güçlük indeksi yüzde yirmi yedilik alt ve üst gruba göre eşitliği kullanılarak hesaplanmaktadır.

Sıralama yargılarına göre ölçekleme yönteminde ise test maddelerinin cevaplayıcılar tarafından algıladıkları güçlük düzeylerini 1-5 arasında bir sıra numarası vermek koşuluyla belirlemeleri söz konusudur. Test maddelerinin en zordan (1'den) en kolaya (5'e) doğru bir sıra numarası verilerek cevaplandırılması söz konusu olmaktadır.

Bu çalışmada iki farklı yöntemden elde edilen madde güçlük düzeyleri karşılaştırılırken şu sorulara cevap aranmaktadır;

1- Sıralama yargılarıyla elde edilen algılanan madde güçlük düzeyi ile Klasik Test Teorisine göre elde edilen madde güçlük düzeyleri deşikenlik gösterecek midir?

2- Öğretmen adaylarının cinsiyeti dikkate alındığında Sıralama yargılarıyla elde edilen algılanan madde güçlük düzeyi ile Klasik Test Teorisine göre elde edilen madde güçlük düzeyleri deşikenlik gösterecek midir?

3- Öğretmen adaylarının öğretim türleri dikkate alındığındaSıralama yargılarıyla elde edilen algılanan madde güçlük düzeyi ile Klasik Test Teorisine göre elde edilen madde güçlük düzeyleri deşikenlik gösterecek midir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada hem temel araştırma hem de betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Temel araştırmalar, halihazırdaki kuramsal bilgilere yeni bilgileri katan araştırmalardır (Kaya ve Gelbal, 2007). Temel araştırmalarda örneklemden elde edilen bulgular evrene genellenmesi söz konusu değildir. Bu açıdan bakıldığında eldeki çalışma temel araştırma olarak kabul edilebilir. Betimsel araştırmalar ise, olayların daha önceki durumlarını dikkate alarak, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamaya yönelik araştırmalardır (Kaya ve Gelbal, 2007). Betimsel araştırmalar genellikle survey yöntemidir. Survey yöntemler, nicel araştırmalarda betimleyici özelliklerin ortaya konulmasında kullanılırken, ölçmeye konu olan özelliklere uygun olan ölçme aracı kullanılarak verilerin toplanması söz konusudur.

Araştırmada ölçme aracı olarak Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik olarak çoktan seçmeli başarı testi hazırlanarak öğretmen adaylarına uygulanacaktır.

Örneklemden elde edilecek verilerin analizinde Klasik Test Teorisine dayalı olarak madde güçlük indeksi hesaplanacak ve ayrıca Sıralama yargılarına dayalı olarak da öğretmen adaylarından kendilerine verilen başarı testinde yer alan soruların algıladıkları zorluk düzeylerini belirlemek için en zor maddeye 1 ve en kolay maddeye ise 5 sıra numarası verecek şekilde cevaplandırılması söz konusu olacaktır. elde edilecek sıralama yargılarına ait frekanslar belirlenerek, N satırlı ve K stünlu bir matriste toplandıktan sonra her bir matrisin sütun elemanları toplamı bulunarak, frekans matrisinin (F) sütunları oluşturulduktan sonra frekans matrisinin elemanları N2 'ye bölünerek oranlar matrisi (P) elde edildikten sonra Oranlar

matrisinin z tablo değerleri hesaplanarak birim normal sapmalar matrisi (Z) elde edilir. Sj ölçek değerleri Z matrisindeki sütun elemanlarının toplamının, K uyarıcı sayısına bölünmesi ile elde edilir. En küçük ortalama sıfıra getirilerek, Sc ölçek değerleri elde edilir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1- Bu çalışmada Ölçme ve Değerlendirme dersine yönelik olarak geliştirilen başarı testinde yer alan maddelerin Klasik Test Teorisine (KTT) göre belirlenen madde güçlük indeksleri ile Sıralama Yargılarıyla ölçekleme yöntemine göre maddelerin algılanan güçlük düzeylerinin karşılaştırılmasından elde edilecek bulguların benzer şekilde olacağı düşünülmektedir.

2- Ayrıca örneklemde yer alan öğretmen adaylarının cinsiyetleri dikkate alındığında KTT'sine göre elde edilen madde güçlük düzeyleri ile sıralama yargılarıyla ölçekleme yöntemine göre elde edilecek madde güçlük düzeylerinin arasında benzer bir durumun ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

3-Öğretmen adaylarının öğretim türleri dikkate alındığında KTT'sine göre elde edilen madde güçlük düzeyleri ile sıralama yargılarıyla ölçekleme yöntemine göre elde edilecek madde güçlük düzeylerinin arasında benzer bir durumun ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme, Madde güçlük indeksi, Sıralama yargılarıyla ölçekleme

Kaynakça

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması.* Ankara: ÖSYM Yayınları

Kaya, Z. & Gelbal, S. (2007) Eğitim bilimlerinde Yöntem (Ed., Demirel, Ö. & Kaya, Z.: Eğitim Bilimine Giriş). 2. Baskı, PEGEM-A Yayıncılık. Ankara

Öztürk, N., Özdemir, S. & Gelbal, S. (2011). İki farklı ölçekleme yaklaşımından elde edilen ölçek değerleri tutarlılığının incelenmesi. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 8-10 Eylül 2011. Burdur.

Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (1992). **Ölçekleme Teknikleri**. Ankara: ÖSYM Yayınları

Albayrak Sarı, A., & Gelbal, S. (2015) İkili Karşılaştırmalar Yargılarına ve Sıralama Yargılarına Dayalı Ölçekleme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, Yaz 2015, 126-141.

Bal, Ö. (2011). Seviye Belirleme Sınavı (SBS) başarısında etkili olduğu düşünülen faktörlerin sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. Eğitimde ve Psikolo ide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi. 2(2), 200-209

Kan, A. (2008a). Yargıcı kararlarına dayalı ölçekleme yöntemlerinin karşılaştırılması üzerine ampirik bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 35, 186-194

(10269) Öğrenci Yaşantılarının Ölçme Değerlendirme Dersinde Yansıtıcı Düşünme Bağlamında Ele Alınması

HACI ÖMER BEYDOĞAN **CENGİZ ŞAHİN**

Ahi Evran Üniversitesi

Problem Durumu

Yansıtıcı düşünme, hem öğretmenler hem de öğrenciler için, öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir unsurudur. Yansıtıcı düşünme öğrencide, teknik, bağlamsal ve diyalektik (eleştirel) düzeyde gerçekleşir. Teknik düzeyde düşünme deneyimsiz ya da konuya odaklanmayan öğrencilerde gözlenen bir durumdur. Teknik düzeyde yansıtma yapan öğretmen adayları, dersleri almaya ve geçmeye odaklanırlar. Ölçme değerlendirme becerilerini kazanmada ve teknik düzeyde düşünme çok önemli olmakla birlikte yeterli değildir. Öğretmen adayları, ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin farkındalık sahibi olmaları için diyalektik bağlamda düşüncelerini yansıtmaları gerekir. Bu durum öğrencilerin en üst düzey düşünme sürecine girdiklerini gösterir. Ölçme değerlendirmeyle ilgili sorunları, ölçme değerlendirmenin dayandığı ilkelere ve dayandığı varsayımlara dayandırması beklenir. Bu tür çıkarımlarında varsayımların altında yatan temel düşünceleri ayrıntılı bir şekilde irdeler ve çıkarımlarda bulunur. Çıkarımlarını, sınıftaki uygulamalardaki eksikleri gidermek için birtakım stratejiler kullanarak düzeltmeye dayalı önerileri içerir. Uygulama düzeyindeki bağlamsal yansıtma, bu uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerin inançlarını, eylemlerinin anlamlarını ve sonuçlarını değerlendirmelerine olanak sağlar. Uygulanan bir öğretim programının, gerçekleşen yüzünün ortaya çıkarılmasında, öğretim boyunca gerçekleştirilen etkinliklerin ve yaşantıların öğretim hedeflerini gerçekleştirip gerçekleşmediğinin belirlenmesinde öğrencileri görüş ve düşüncelerini yansıtmaları oldukça önemli bir yer tutar. Eğitim programlarının, tasarlanan hedeflerin gerçekleştirilme düzeyini belirlenmesinde ölçme ve değerlendirme apayrı bir yere ve öneme sahiptir. Programların geliştirilmesinde, öğrencilerin düşüncelerini yansıtmaları uygulamadan teoriye, teoriden uygulamaya giden dönüşümlü bir süreçtir. Yansıtıcı düşüncenin yer aldığı derslerde, öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirleyebilir, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilir, kendi yanlışlarını düzeltebilir, olumlu davranışlarının farkına vararak kendilerini güdeleyebilir ve görüşlerini özgürce açıklayabilirler. Öğretmenlerde mesleki yönden profesyonelleşme ancak yansıtıcı düşüncenin hâkim olduğu bilimsel (yansıtıcı) bir yaklaşımla gelişebilir. Çünkü yansıtıcı düşünme, herhangi bir konunun aktif, sürekli ve dikkatlice üzerinde düşünülmesini sağlayan bir yeterliktir. Deneyimlerini yansıtma şansı elde edebilen bir öğretmen adayı, öğrencilerin neyi, niçin yaptığını kolaylıkla anlayabilir. Bu tür sorunların çözümünde ortaya koyduğu davranışlarının etkisinin de farkındadır. Bu nedenle her gün kendini yenileyecek davranışlar içine girer. Ölçme değerlendirme dersinde yansıtıcı düşünceyi kullanan öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğini yerine getirirken, mesleki uygulamalarında ve öğretimde işe koştuğu ölçme ve değerlendirme tekniklerinde durumu dikkatlice gözler yeni anlamlar çıkarır, bilinçli yeni arayışlara yönelir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adayı öğrencilerin Eğitim Fakültesi programlarında yer alan "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" dersi kapsamında işe koşulan etkinliklerle, öğrenme sürecinde geçirdiği yaşantılarını kullanarak ortaya çıkan sorunlara dönük görüş ve düşüncelerini yansıtmaları sağlamak, bu bağlamda uygulamada, ölçme değerlendirme sürecinde ortaya çıkan aksaklıkları belirlemektir.

Araştırmada ana probleme bağlı olarak, alt problemler şu şekilde belirlenmiştir

Deney ve kontrol grubunun, ölçme değerlendirme uygulamalarına karşı tutumları arasında fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubu, ölçme değerlendirme dersinde işe koşulan etkinliklere yönelik görüşleri arasında fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubunun eğitim fakültesindeki ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşleri arasında fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik eleştiri ve önerileri arasında fark var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın yöntemi deneysel karakterlidir, kontrol gruplu öntest- sontest modelini içermektedir. Araştırmada öğrencilerin öğretim etkinliklerine yönelik performanslarını ve yansıttıkları görüşleri belirlemek için betimsel yöntem kullanılacaktır. . Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerin birlikte kullanılacaktır. Uygulama sürecinde katılımcılara ölçme değerlendirme dersinden seçilen konular hakkında görüşleri yazdırılacaktır. Rubrik -performans değerlendirme ölçekleri kullanılarak düşünceleri belirlenmeye çalışılacaktır. Araştırmada, deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin görüşlerinde farkındalık düzeyleri karşılaştırılacaktır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak çalışma grubundaki öğrencilere ölçme değerlendirme derslerinin işlenişi sırasında işe koşulan tamamlayıcı tekniklerin uygulanışı hakkında görüş belirtmeleri ve ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımına ilişkin yeterliklerini belirlemek için performans değerlendirme ölçeği kullanılacaktır. Öğrencilerin farklı derslerde işe koşulan

tamamlayıcı değerlendirme tekniklerindeki eksikleri ve yetersizliklerine ilişkin görüşleri alınacak, bu görüşlerini rubrik

uygulaması ile test etmeleri sağlanacak, belirlenen ölçme değerlendirme eksiklerine yönelik dönütler verilecek ve rubrik uygulaması ile bitirilecektir. Rupriklerin performans kriterleri belirlenirken performans düzeyleri: 0= performans göstergesi yok, 1= Az başarılı, 2= Orta derecede başarılı, 3= Başarılı, 4= Çok başarılı olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemede iki alan uzmanının görüşü alınmıştır.

Araştırma, toplam 76 üçüncü sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilecektir. Çalışma gruplarının denkliği, deneysel işlem öncesi uygulanacak ölçme değerlendirme testi ve derse karşı tutum ölçeği ile belirlenecektir. Elde edilen veriler üzerinde bağımsız gruplar t testi yapılarak anlamlı farklılık olup olmadığı test edilerek, aralarında fark olmayan öğrenciler arasında deney ve kontrol grupları oluşturulacaktır. Araştırmada toplanan nicel veriler, aritmetik ortalama, standart kayma, frekans, yüzdelik ve t testi kullanılacaktır. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşleri yazılı olarak alınacak ve içerik analizine tabi tutulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının teori-uygulama arasındaki boşluklar hakkındaki düşünceleri yansıtıcı düşünmenin teknik, bağlamsal ve diyalektik (eleştirel) boyutu açısından farklılıklar ortaya çıkacağı öngörülmektedir. Farkındalık düzeylerinin yükseltilmesinde yapılan etkinliklerin etkisinin deney grubundaki öğrencilerin lehine farklılık göstereceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının yaşantılarına dayalı olarak düşüncelerini yansıtırken diyalektik düzeyde düşünme ve yansıtma yapabilecekleri, ölçme değerlendirme disiplin alanının gerektirdiği sorumluluk içinde hareket ederek, mesleki yaşamlarında ölçme değerlendirme uygulamalarının ilke ve kurallarına uygun farkındalık geliştirecekleri öngörülmektedir. Araştırma, öğretmen adaylarının, yaşantılarına dayalı düşüncelerini yansıtırken, teknik ve bağlamsal düşünme sürecini geliştirileceği, bu sürecin, ölçme değerlendirme dersinin öğrencilerde nesnel ve genel geçerliği olan uygulamalara odaklanmalarını katkı getireceği düşünülmektedir

Anahtar Kelimeler: Gözlem, karar verme, düşünceyi yansıtma, derinliğine düşünme

Kaynakça

Aşkar, P. ve Erden, M. (1987). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği.Çağdaş Eğitim, 121, 8-11.

Bakioğlu A.,Dalgıç, G., Yansıtıcı Düşünme ve Uygulamadaki Olası Engeller: Türkiye ve Danimarka'dan Okul Müdürlerinin Deneyimleri, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice - 13(2).

Brooks, A. K. (1999). Critical reflection as a response to organizational disruption. Informal Learning on the Job, Advances in Developing Human Resources, 3, 66-79.

Demirel, O. (2003). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Dewey, J. (1933). How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, Boston: D. C. Heath.

Kaptan, S. (1993). Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikler. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.

Kızılkaya, G.,Aşkar, P.,(2009). Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Ölçeğinin Geliştirilmesi Eğitim ve Bilim, Cilt 34, Sayı 154**.**

Leung D. & Kember, D. (2003). The relationship between approaches to learning and reflection uponpractice. Educational Psychology. 23 (1), 61-71.

Mewborn, D. S. (1999). Reflective thinking among preservice elemantary mathematics teachers. Journal for research in mathematics education, 30 (3), 316.

Norton, J. L. (1997). Locus control and reflective thinking in preservice teachers. Education Chula Vista, 117 (3), 401-410.

Fichtner, (2005). Reflective learning - Problems and Questions Concerning a Current Contextualization of the Vygotskian Approach. In (Eds.) Hoffmann, M. H.G., Lenhard, J. and Seeger, F. Activity and Sign Grounding Mathematics Education (179-190). US: Springer.

Schön, D. (1987). Educating the reflective practitioner:Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey Bass.

Not:Bu çalışma Ahi Evran Üniversitesi BAP biriminde yürütülen EGT. A4.1706 kodlu proje kapsamında desteklenmektedir

(10300) Matematiğe Yönelik Tutum Üzerinde Cinsiyete Göre Ölçme Değişmezliğinin Test Edilmesi

MEHMET ŞATA ZAFER ERTÜRK MAHMUT SAMİ KOYUNCU HİKMET ŞEVGİN

Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyal bilimlerde ve davranış bilimlerinde ölçme araçları genellikle insan davranışlarının farklı yönlerini değerlendirmek için kullanılmaktadırlar. Bu ölçme araçlarının geçerli olabilmesi için, ölçme aracının farklı gruplar arasında yapısının özdeş olup olmadığını test etmek gerekmektedir. Psikolojik yapıların karşılaştırma grupları (cinsiyet, yaş, etnik grup vb.) arasında ölçme değişmezliğini sağlamak, geçerlik incelemelerinden gelen sonuçları genelleştirmek için gerekli koşullardan birisidir. Bir ölçme modelinin birden fazla grupta aynı yapıya sahip olması demek, söz konusu ölçeğin maddelerinin faktör yüklerinin, faktörler arası korelasyonların ve hata varyanslarının aynı olması demektir (Byrne, 1998). Değişmezlik çalışmaları ile yeni bir ölçme aracı geliştirilmez. Ölçmelerin değişmezliği gruplar arası karşılaştırmalarda bu karşılaştırmanın anlamlılığında bir koşul olarak ortaya çıkar (Bollen, 1989).

Meredith (1993), ölçme değişmezliğinin gösterilmesi için dört aşamalı mantıksal bir süreç ve hipotez test etme yöntemlerinin izlenmesini önermektedir. Biçimsel değişmezlik (configural invariance): Ölçmelerin değişmezliğindeki en temel düzeydir. Bu aşamada bir psikolojik ölçme aracının faktör yapısının gruplar arası eşit/değişmez olduğu şeklindeki bir hipotez test edilmektedir. Biçimsel değişmezliğe ilişkin kanıt elde edilmesi, ölçme aracının maddelerinin gruplar arası aynı psikolojik yapıyı temsil ettiği anlamına gelmektedir. Metrik değişmezlik (metric invariance): Farklı grupların maddelere aynı biçimde cevap verdiğini ve böylece farklı gruplardan elde edilen puanların karşılaştırma da anlamlı olduğu sayıtlıları metrik değişmezlikte karşılanmalıdır. Bu aşamada, bir psikolojik ölçme aracını oluşturan maddelere ilişkin regresyon eğimlerinin diğer adıyla faktör yüklerinin gruplar arası eşit/değişmez olduğu şeklindeki bir hipotez test edilmektedir. Ölçek değişmezliği (scalar invariance): Bu aşamada, psikolojik ölçme aracını oluşturan maddeler için oluşturulan regresyon denklemlerindeki sabit sayının, gruplar arası eşit/değişmez olduğu şeklindeki bir hipotez test edilmektedir. Ölçek değişmezliği hem metrik değişmezliği hem de ölçme işleminde eşit orjinleri gerektirmektedir. Ölçme değişmezliğinin bu aşaması; aynı değere sahip konuların örtük yapı üzerindeki değerinin gözlenen değer üzerindeki değerine eşit olduğunu ifade eder. Bu ifade "gözlenen maddeler üzerindeki grup farklılıkları örtük yapıların ortalamalarından kaynaklanır" demektir. Katı değişmezlik (strict invariance): Bu aşamada, ölçme aracını oluşturan maddelere ilişkin özgül varyansların diğer bir deyişle hata terimlerinin karşılaştırma grupları arasında eşit/değişmez olduğu şeklindeki bir hipotez test edilmektedir.

Farklı grupların aynı ölçme aracı ile karşılaştırıldığı çalışmalarda, ölçme aracından kaynaklanabilecek farklılıklar bulunmamaktadır şeklindeki bir varsayım, karşılaştırmanın ve yorumların eksik kalmasına neden olabilmektedir. Bir ölçme aracı modeli, farklı gruplarda da aynı özelliği ölçer varsayımı ile geliştirilmektedir. Şayet bu varsayım sağlanırsa yapılan karşılaştırma ve puanlara ait analizlerin doğruluğu anlamlı olacaktır. Yapılan bir ölçmedeki ölçme sonuçları bireylerin farklı özellikler taşıması nedeniyle farklı olabilir. Ancak bu farklılığın sadece birey özelliklerine bağlanması ve bu biçimde açıklanması çoğu zaman doğru değildir. Ölçme sonuçlarındaki farklılık aynı zamanda ölçme aracının kendinden kaynaklanıyor olabilir. Bu bağlamda matematiğe yönelik tutumu belirlemek üzere Önal (2013) tarafından geliştirilmiş olan "Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği-MYTÖ" nin cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin test edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği maddelerinin cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin test etmeye yönelik tasarlanmış betimsel bir araştırmadır. Bu araştırmanın verisi, Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeği kullanılarak 260 ortaöğretim öğrencisinden (127 kız ve 133 erkek) toplanmıştır. Araştırma verisi, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Matematiğe Yönelik Tutum Ölçeğinin psikometrik özelliklerine bakıldığında, 22 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler; ilgi, kaygı, çalışma ve gereklilik şeklinde belirlenmiştir. Ölçek maddeleri, 5`li likert tipindedir. Tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's alpha katsayısı) .90 bulunmuştur. Ölçeği oluşturan faktörlerin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach's alpha katsayısı) ise, sırasıyla "İlgi" için 0,89 (madde sayısı 10), "Kaygı" için 0,74 (madde sayısı 5), "Çalışma" için 0,69 (madde sayısı 4), "Gereklilik" için ise 0,70 (madde sayısı 3) şeklindedir. Varyansın %55.12'si açıklanmaktadır (Önal, 2013).

Veri analizinde, geçerlik çalışması için doğrulayıcı faktör analizi ve kız ile erkek grupları açısından ölçme değişmezliğini belirlemek için çok gruplu doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Veri setinde uç değerleri tespit etmek için Cook's ve Leverage değerlerine bakılmış ve uç değerlerin olmadığı belirlenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Çok değişkenli normal dağılıma bakılmış veri setinin çok değişkenli normal dağılım sergilemediği ve bundan dolayı parametre kestirim yöntemi olarak Robust Maximum Likelihood (MLR) yöntemi tercih edilmiştir. (Brown, 2006; Satorra ve Bentler, 1994). Değişkenler arasında doğrusal ilişki olup olmadığını belirlemek için ZPRED-ZRESID saçılma diyagramına bakılmış ve doğrusal ilişkilerin bulunduğu gözlenmiştir. Madde puanları arası ilişkilere yönelik hesaplanan korelasyon katsayıları incelenmiş ve 0,80'den büyük değer olmadığı, dolayısıyla çoklu bağlantı sorunu bulunmadığı tespit edilmiştir (Ullman, 2001). Tüm bu sayıltıların

incelenmesinden sonra analizlere başlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçme değişmezliğinin incelenmesine dayalı olarak bu araştırmada; matematiğe yönelik tutum için tasarlanan ölçme modeli çerçevesinde; biçimsel değişmezliğin, metrik değişmezliğin, ölçek değişmezliğinin ve katı değişmezliğinin sağlandığı gözlenmiştir. Bu araştırmada gerçekleştirilen ölçme değişmezliği testlerinin sonuçları, matematiğe yönelik tutum ölçeğinde yer alan maddelerden oluşan ölçme modelinden elde edilen ölçümlerin psikometrik niteliklerin, cinsiyet grupları arası genellenebileceğini göstermektedir. Bu bağlamda matematiğe yönelik tutumu belirleyen ölçme aracının cinsiyete göre yanlı davranmaksızın bu yapıya ilişkin özellikleri belirlemede geçerli ve güvenilir ölçümler sağlayabildiğine kanıt sağlar niteliktedir. Ölçmelerin değişmezliğinin test edildiği ölçme modelinin kız ve erkek öğrenci grupları için aynı şekilde ölçüm yaptığını ve dolayısıyla da ölçme aracından elde edilen puanlara dayalı olarak kız ve erkek öğrencilerin belirtilen ölçme modeli çerçevesinde karşılaştırılmasının uygun olacağını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme Değişmezliği, Matematiğe Yönelik Tutum, Çok Gruplu Doğrulayıcı Faktör Analizi.

Kaynakça

Bollen, K. A. (1989). A new incremental fit index for general structural equation models. *Sociological Methods & Research*, *17*(3), 303-316.

Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Publications, Inc.

Byrne, B. M. (1998). *Structual equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Meredith, W. (1993), Measurement invariance, factor analysis, and factorial invariance. *Pyschometrika*, 58, 525-543.

Önal, N. (2013). A Study on the Development of a Middle School Students' Attitudes towards Mathematics Scale. *Elementary Education Online*, 12(4), 938-948.

Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors in covariance structureanalysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (Eds.), *Latent variable analysis: Applications for developmentalresearch* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (4th ed., pp. 653-771). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

(10367) Başarı Ve Psikolojik Testlerin Geçerliği

ZAFER ERTÜRK

Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Geçerlik kavramı bir testin amaca hizmet etme derecesi olarak tanımlanmakta ve süreç olarak görülmektedir. Geçerlik ölçüt dayanıklı geçerlik temelli olup daha sonra psikolojik testlerdeki yapılarla ilişkilendirilerek yapı geçerliğine doğru kaymıştır. Geçerliğin temel bir tanımı olmasına rağmen geçerlik ile ilgili tartışmalar geçmişten günümüze kadar devam etmektedir. Gelecekte de bu tartışmaların devam edeceği düşünülmektedir. Bunun başlıca nedenlerinden biri geçerliğin ölçme sonuçlarının testin amacına hizmet etme derecesine yönelik kanıt toplama süreci olarak görülmesidir. Burada geçerliğin hem kanıt toplama hem de bir süreç olarak görülmesi geçerliğin geniş kapsamlı bir kavram olmasına neden olmaktadır. Çünkü bir test için tek bir kanıt toplama yeterli olmayıp, birden fazla özellik için kanıt toplanması gerekmektedir. Ayrıca geçerliğin bir süreç olarak görülmesi, bu sürecin ne zaman başladığı ve nereye kadar devam edeceği gibi sorulara yanıt bulunması anlamına gelmektedir. Kısacası geçerlik, bir testin tüm özelliklerine ilişkin bilgi verdiğinden sürekli olarak yeni eklemeler yapılarak geliştirilmeye açık bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Geçerliğin çok fazla bilgi içeren karmaşık bir terim olması dolayısıyla ölçme değerlendirme uzmanları bu kavramı sınıflandırma yoluna gitmişler ve geçerliği tek bir tanım olarak değil türleri olan bir kavram olarak tanıtmaya çalışmışlardır. Literatürde başta yapı geçerliği, kapsam geçerliği ve ölçüt geçerliği olmak üzere zamandaş geçerliği, yordama geçerliği v.b çeşitli türlere ayırmışlardır. Zaman içerisinde geçerlik türleri birleştirilmiş ve "Birleştirilmiş Geçerlik" olarak yeniden isimlendirilmiştir (Kane, 2001). Ayrıca, Messick' e göre yapı geçerliği geçerliğin kalbidir ve diğer tüm geçerlik türleri yapı geçerliğinin altında yer almaktadır (Messick, 1975, 1988, 1989).

Geçerliği, bir testin amacına ulaşıp ulaşmadığına dair kanıt toplama süreci olarak değerlendirdiğimizden, kanıt toplamak için ilk başta testin amacını göz önünde bulundurmalıyız. Daha sonra test sonuçlarından ve test özelliklerinden bu amaca yönelik olarak kanıt toplamaya çalışırız.

Eğitimde öğrencilerin başarı düzeylerini, bir konu hakkındaki yeterliliklerini belirlemede kullandığımız testler başarı testleridir. Başarı testlerini diğer testlerle karşılaştırdığımızda, bu testlerin diğer testlerden farklı olarak eğitim süreci ile iç içe olduğunu görmekteyiz. Başarı testlerinin testin amacına göre hazırlanması ve uygulanması ölçme ve değerlendirme alanında tartışılan, uğraşılan, geliştirilen en önemli konudur.

Psikolojik testlere baktığımız zaman ise psikolojik test kavramı, psikolojik ölçmeler yapmak amacıyla yapılandırılmış ya da oluşturulmuş, herkes tarafından standart biçimde kullanılabilecek her tür testi, tekniği, envanter ya da soru listesinin, ölçeği, çizelge ya da cetveli ve anketi içeren geniş bir kavramdır.

Bu çalışmada da tarihsel süreç içerisinde eğitimde kullanılan başarı testleri ve psikolojik testlerin geçerliğinin nasıl incelendiğine yer verilmiş ve daha sonra günümüzde bu testlere ilişkin yapılan geçerlik tartışmalarına değinilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmada var olan durum olduğu hali ile ortaya konmaktadır. Bu çalışmada da geçmişten günümüze başarı ve psikolojik testlerin geçerliliğin nasıl incelendiğine yönelik olarak yapılan tartışmalara yer verilmiştir.

Tarihsel Süreç İçerisinde Başarı ve Psikolojik Testlerin Geçerliğinin İncelenmesi

Yapı geçerliğinin değerlendirilmesinde en önemli nokta test yapısının temsil edilmesidir. Bu nedenle yapı geçerliliğini tehdit eden iki büyük sorundan biri yapının eksik temsil edilmesidir. Bu durumda değerlendirme oldukça dar olacak ve yapının önemli boyutlarını içermede başarısız olacaktır. Yapı geçerliğini tehdit eden ikinci büyük tehdit ise yapı ile ilişkisiz varyanstır. Böyle bir durumda ise değerlendirme oldukça geniş olacak ve diğer yapılarla bağlantılı olan fazla varyansı da içerecektir.

Bu iki büyük tehlike hem başarı hem de psikolojik testlerin değerlendirilmesinde bulunmaktadır. Bundan dolayı yapı geçerliği konusunda bu tehlikelere dikkat edilmelidir. Yapı ile ilişkisiz iki tür varyans bulunmaktadır. Yetenek ve başarı testlerinde bu durumlar yapı ile ilişkisiz güçlük ve yapı ile ilişkisiz kolaylık olarak adlandırılmaktadır. Birincisinde yapının odak noktasına uzak olan görev özellikleri bazı bireyler veya gruplar için görevi zorlaştırmaktadır.

Gerçekten de yapı ile ilişkisiz güçlük test kullanımı ve yorumlamada büyük bir yanlılığa sebep olmakta ve test kullanımında adil olmayı engellemektedir. (Holland & Wainer, 1993). Yapı ile ilişkisiz kolaylık da ise tam tersine görev veya madde formatlarındaki maddelerin bireylerin doğru cevap vermelerini sağlayacak yapıya sahip olması durumudur. Bir başka durum ise kasıtlı veya kasıtsız olarak bir okuduğunu anlama testinin bazı bireylere tanıdık gelmesi ile oluşmaktadır. Yapı ile ilişkisiz kolaylık bireylerin puanlarında artışa sebep olacağından geçerliği düşürmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geçerliğin ilk ortaya çıktığı yıllardan günümüze kadar en genel tanımı olan testlerin ölçmek istediği amaca yönelik kanıt toplama süreci, temelde değişmemiş ve yıllar içerisinde bu genel terimin altı doldurulmaya çalışılmıştır.

Teknolojideki gelişmeler değerlendirmeler için tasarım alanını genişletir ve üretim olanakları eğrisi tanıdık formların ötesine geçer. Aynı zamanda hem genel hem de maddi alanlardaki bilişsel ve sosyal psikolojideki gelişmeler, değerlendirmelerin daha iyi nasıl tasarlanacağı ve kullanılacağına ilişkin fikir verir. Bununla birlikte hiçbir durumda bu gibi gelişmeler, değerlendirme performanslarından çıkarımların geçerliliğini araştırmaya duyulan ihtiyacı ortadan kaldırmaz. Değerlendirmelerin biçimleri ve bağlamları evrim geçirmiş olmasına rağmen altta yatan argüman yapısı özünde aynı kalır.

Tarihsel süreç içerisinde teknolojideki gelişmelerinde etkisi ile başarı ve psikolojik testlerin geçerliğinin incelenmesinde çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Geçerlik kanıt toplama süreci olduğu için uygulanan testin amacına göre, geçerlik kanıtı farklılık gösterebilir. Son olarak 2014 yılında yeniden revize edilen geçerlik standartları göz önüne alınarak, başarı ve psikoloji testlerindeki geçerlik çalışmaları değerlendirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Geçerlik, başarı testleri, psikolojik testler,

Kaynakça

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.

Anastasi, A. (1990) Psychological Testing, New York, Macmillan Publishing Company.

Campbell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validity by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin, 56,* 81–105.

Crocker, L. (1987). Assessment of writing skills through essay tests. In D. Bray & M.J.Belcher (Eds.), Issues in student assessment (pp.45-54). San Francisco: Jossey-Bass.

Kane, M. (2006). Validation. In R. L. Brennan (Ed). *Educational measurement* (4th ed., pp. 17-64). Washington, DC: American Council on Education/Praeger.

Kane, M.T. (2001). Current concerns in validity theory, *Journal of Educational Measurement*, *38(4),* 319-342.

Messick, S. (1988). The once and future issues of validity: Assessing themeaning and consequences of measurement. In H. Wainer & H. Braun (Eds.), *Test validity* (pp. 33–45). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational Measurement.* Washington, DC: American Council on Education.

Messick, S. (1995). Validity of Psychological Assessment (Validation of Inferences From Persons' Responses and Performances as Scientific Inquiry Into Score Meaning). *American Psychologist, 50* (9), 741-749.

Mislevy, R.J. (2009). Validity from the perspective of model-based reasoning. In R.L. Lissitz (Ed.), The concept of validity: Revisions, new directions and applications (pp. 83-108). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Sireci, S. G. (2013). Agreeing on validity arguments. *Journal of Educational Measurement*. *50* (1), 99–104.

(10639) Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme Değerlendirmelerde Yazılı Yoklamalarda Kullandıkları Açık Uçlu Maddeleri Hazırlama Yeterlikleri

BEYZA İNCEÇAM **ECE DEMİR** **ERGÜL DEMİR**

Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitimde bireylere kazandırılmak istenilen davranışlar çok çeşitli ve farklı olduğundan amaca uygun kullanılan ölçme araçları ve madde türleri çeşitlilik göstermektedir. Sınıf içinde, istenilen davranış değişikliklerini dolaylı yoldan gözlemlemek adına kullanılan ölçme araçlarından biri testlerdir. Testler, belirli amaçlarla sistematik bir biçimde geliştirilir ve bu geliştirilme sürecinde bir rastgelelik yoktur. Test geliştirme sürecinin önemli bir parçası, testi oluşturan maddelerin yazımıdır. Ölçülmek istenen davranışların özelliklerine göre sınıf içi ölçmelerde yaygın olarak kullanılan madde tipleri; çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, doğru yanlış, kısa cevaplı, kompozisyon tipi ve açık uçlu gibi maddelerdir. Açık uçlu maddeler, sınıf içi ölçmeler kapsamında yazılı yoklamalarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Açık uçlu maddeler cevaplayıcıyı seçenek takımından doğru olanı seçmeye değil, kendi cevabını yapılandırmaya yönlendiren madde türlerinden biridir. Açık uçlu maddeler, puanların güvenirliğini ve dolaylı olarak geçerliğini etkileyen şans başarısı faktörünü içermez ve öğrencilerin düşünme süreçlerini gözlemleyebilme imkanı sağlar. Açık uçlu maddelerin puanlayıcı güvenirliği, puanlayıcıların yeterliği kadar hazırlanan dereceli puanlama anahtarının niteliğine de bağlıdır. İyi hazırlanmamış bir puanlama anahtarı ile puanlayıcılar arasında ve aynı puanlayıcının öğrenci yanıtlarına verdiği puanlar arasında uyum sağlanamaması olasıdır. Açık uçlu maddelerde, öğrenci yanıtlarını okumak ve puanlama anahtarını oluşturmak diğer madde tiplerine göre zaman alıcı olabilmektedir. Alan yazında açık uçlu maddelerin hazırlanması ve kullanılması ile ilgili sınırlı ve dolaylı da olsa bazı araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmaların bir kısmında öğretmenlerin açık uçlu madde hazırlama yeterlikleri, ölçme ve değerlendirme alanındaki genel yeterliklerin bir parçası olarak ele alınmış ve dikkate değer eksikler gözlenmiştir. Öğretmenlerin madde yazma yeterlikleri ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin madde yazma sürecinde yer alan taksonomik düzeylere uygun madde yazabilme yeterlikleri ön planda tutulmuştur. İlgili alan yazında, öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde kullandıkları açık uçlu maddeleri hazırlama yeterliklerini kendi uygulamaları üzerinden farklı okul türlerine, branşlarına ve kıdemlerine göre değerlendiren çalışmaların daha nadir olduğu ve bu konunun az çalışılmış bir konu olduğu anlaşılmaktadır. Okullarda yazılı yoklamaları hazırlayan ve kullanan kişi öğretmendir. Doğru ölçme ve değerlendirme tekniklerini bilmek, bildiklerini en doğru şekilde uygulamak ve uygulamalardan elde edilen sonuçları eğitsel açıdan doğru kararlar verebilmek adına kullanmak öğretmenlerin en temel görevlerindendir. Öğretmenin, sınıf içindeki ölçme değerlendirme uygulamalarında kullanacakları test maddelerini hazırlama yönündeki becerileri, test geliştirme aşamalarını bilmelerine bağlıdır. Bu bağlamda, öğretmenin açık uçlu madde tipinin hazırlanmasına yönelik yeterli bilgiye sahip olması ve bu bilgisini hazırladığı maddelerde kullanabilmesi ölçme değerlendirme sürecinde önemlidir. Bu kapsamda, bu araştırmanın amacı; Ankara ilindeki özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde yazılı yoklamalarında kullandıkları açık uçlu maddeleri hazırlamadaki yeterliklerini, açık uçlu madde yazımına yönelik kuramsal bilgileri ve kendi hazırladıkları maddeler ile birlikte inceleyerek değerlendirmektir. Bu kapsamda şu sorulara yanıt aranmıştır: (1) Öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde kullandıkları açık uçlu madde hazırlamadaki yeterlikleri ne düzeydedir? (2) Öğretmenlerin yeterlikleri cinsiyetlerine, branşlarına, görev yaptıkları okul türlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir? (3) Öğretmenlerin açık uçlu madde yazım aşamalarını uygulayamamalarının gerekçeleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma nicel araştırma yaklaşımıyla betimsel bir araştırma olarak yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılının birinci yarı yılında Ankara ilinde 8 devlet ortaokulunda görev yapmakta olan 98 (%58,7), 3 imam hatip ortaokulunda görev yapmakta olan 50 (%29,9) ve 3 özel ortaokulda görev yapmakta olan 19 (%11,4) öğretmen olmak üzere toplam 167 branş (Türkçe (%22,8), Matematik (22,8), Fen Bilimleri (%17,4), Sosyal Bilgiler (%12,6), İngilizce (%14,4), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (%10,8)) öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %75,4'ü kadın ve %24,6'sı erkektir. Ayrıca öğretmenlerin %3,6'sı önlisans, %80,8'i lisans, %10,8'i lisansüstü, %18,6'sı hizmet içi %0,6'sı ortaöğretim ve %5,4'ü ise pedagojik formasyon eğitimlerinde ölçme ve değerlendirme dersi ya da eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Örnekleme yöntemi olarak, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Açık Uçlu Soru Hazırlama Bilgi Formu" kullanılmıştır. Bu form üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, örneklemi oluşturan öğretmenlerin genel bilgileri maddeler halinde sorulmuştur. İkinci bölümde öğretmenlerden, yazılı yoklamalarında kullandıkları bir açık uçlu maddeyi uygulamaya hazır hale getirene kadar aşama aşama neler yaptıklarını yazmaları istenmiş, belirttikleri bu aşamaları uygulayıp uygulayamadıklar sorgulanmıştır. Üçüncü bölümde ise öğretmenlerden yazılı yoklamalarında kullanmak için hazırladıkları bir açık uçlu madde örneğini yazmaları ve bu maddeyi nasıl hazırladıklarını açıklamaları istenmiştir. Elde edilen veriler açık uçlu madde hazırlama ilkeleri doğrultusunda oluşturulan ve "madde yazma öncesi", "madde yazma süreci" ve "madde yazma sonrası" olarak gruplandırılan 18 ölçüte göre "yeterli", "kısmen yeterli", "yeterli değil" ve "anlaşılmıyor" şeklinde betimlenerek yüzde-sıklık dağılımları ve ki-kare analizi ile

değerlendirilmiştir. Son araştırma sorusuna yönelik veriler ise doküman analizi yoluyla analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin %90'dan fazlasının dikkate alınan 18 ölçütten 12'sinde yeterli olmadıkları görülmüştür. Araştırmada ki-kare testi ile yapılan analizler sonucunda, varsayımların karşılandığı üç ölçütten, yalnızca "maddenin yaş ve sınıf düzeyine uygunluğunun dikkate alınması" ölçütüne dair yeterlik düzeyinde cinsiyet (X^2 (sd=1, N=167)=12.549, p<0.05) ve okul türü (X^2 (sd=2, N=167)=7.18, p<0.05) değişkenlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin kendilerine açık uçlu madde hazırlama yeterlikleri açısından 10 üzerinden verdikleri notların ortalaması $\overline{X}$ =7,52'dir. Ayrıca öğretmenlerin %31,7'si açık uçlu maddeleri belirttikleri şekilde hazırlayamadıklarını belirtmiştir. Bu duruma yönelik olarak belirtilen gerekçeler tematik olarak 5 grupta toplanmıştır. Buna göre bu nedenler şu şekildedir: (1) Öğretmenin kendisinden kaynaklanan nedenler (f=17); (2) Öğrenciden kaynaklanan nedenler (f=15); (3) Eğitim ya da okul sisteminden kaynaklanan nedenler (f=9); (4) Açık uçlu maddelerin doğasından kaynaklanan nedenler (f=5) ve (5) diğer (f=13). Sonuç olarak öğretmenlerin madde yazma öncesi, madde yazma ve madde yazma sonrası süreçlerin her birinde çok yetersiz oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Açık uçlu madde, yazılı yoklama, madde yazma, öğretmen yeterlikleri, sınıf içi ölçme

Kaynakça

Baykul, Y.(2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Crocker, L. ve Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory*. Cengage Learning.

Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Haladyna, T.M.(1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. USA: Allyn&Bacon.

Hogan, T. P. ve Murphy, G. (2007). Recommendations for preparing and scoring constructed response items: What the experts say. *Applied Measurement in Education*, *20(4*), 427-441.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kubiszyn, T. ve Borich, G.(2003). *Educational testing and measurement: Classroom application and aractice*. NJ. USA: John Wiley Sons.

Popham,W.J. (2000). *Modern educational measurement. practical guidelines for educational leaders*. Allyn and Bacon.

Tekin, H. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınevi.

Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Saydam Matbaacılık.

(10685) A Monte Carlo Experiment for Determining Statistical Power and Sample Size in Bifactorial CFA Models

SERDAR CAGLAK

Osmangazı Unıversity

Problem Durumu

A common question asked by researchers is, "*What should be the minimum sample size for my study?".* It is not surprising to face with this kind of questions within structural equating modeling (SEM) research. I believe that "*it depends*…" could be the best answer to this question because there are many external factors that can substantially change the answer within the SEM context. Those external factors are often ignored by researchers, but they should remember that a certain size of samples is always required to obtain a desired level of statistical power. Statistical power is defined as the probability of rejecting false null hypothesis. Cohen (1969) recommends the size of the samples be enough to achieve a power of .80 for most the statistical tests used in experimental research. However, this vital concept is rarely considered before collecting data because researchers typically deal with other practical concerns such as ill-structured research question(s), incomprehensive target population, time limitation, a lack of statistical knowledge, and so on. As a result, researchers ignore an important fact that sample size and statistical power are actually closely related to each other. Therefore, they tend to report only significant statistical test results without providing their associated statistical powers. Unfortunately, this situation is very common in practice and cause serious problems while drawing conclusion and reporting the findings of the previous research in the literature.

Researchers whose interests in developing and validating rapid instruments often use one of the SEM techniques, called Confirmatory Factor Analysis (CFA), to cross-validate the factor structure of a proposed measurement model using different samples. However, practically it could be very difficult to test such measurement models with the existence of data shortage because use of small samples in the parameter estimation procedure could cause serious problems, such as improper solutions, failure of estimation convergence, negative variance estimates, correlations with out of range, small statistical power, and poor model-data fit statistics (Wang & Wang, 2012). Several rules of thumb are therefore available in SEM literature for practitioners to decide what sample size would be enough for their research. However, researchers most of time either ignore those rules of thumb or do not how to run simple simulations to decide the adequate sample size and statistical power for their research.

Araştırma Yöntemi

In this study, some of those factors aforementioned were considered to provide the best answer to that question by manipulating them in this Monte Carlo experiment which is designed under the framework of Bifactorial Confirmatory Factor Analysis (BCFA) model. The chosen factors for this study were the missing data ratio in each variable (.00, .10, .20, .30), model misspecification (0, 2, and 4 cross-loadings), and varying sample size (50, 100, 200, and 400). A BCAF model with 10 indicators was chosen as the true population model as shown in Figure 1. *MplusAutomation 0.6-4* (Hallquist, 2016) and *Simsem 0.5-13* (Pornprasertmanit et al., 2016) packages were used in the *R* platform to generate and analyze the data in the *Mplus 6.1* (Muthén & Muthén, 2016) batch mode. Estimation of the correlation coefficient between the latent factors and associated power level were the main focus of this study to determine the minimum sample size to achieve the power of .80. Those parameters were estimated through 10,000 replications under 48 different simulation conditions. Since same sets of data were used to test the misspecified BCFA models (see, Figures 2 and 3) with the same type of data distribution, these factors were considered as the within-study factors; likewise, data generation factors (sample size and missingness ratio) were specified as the between-study factors. Mixed-factorial analysis of variance (MFA) design was therefore employed to examine the effects of those factors on the power estimates across simulations.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Preliminary results show that the amount of missing data significantly affects the power estimates (see, Table 1). Once it is increased, the power of the statistical test is inversely affected. In case of specifying an incorrect CFA model to examine such relationship between latent factors, the misspecification affects the power estimate negatively and it becomes more as the degree of misspecification is increased. I recommend practitioners understand the nature of their empirical data (e.g., normality, missingness, etc.), and then, run a simple Monte Carlo simulation using hypothetical samples with different size before they actually test their proposed CFA models with available empirical data. At least this way can help them to know what the power in the parameter estimate would be and what size of sample actually they need to have in order to achieve a certain level of statistical power and get meaningful and valid research results.

Anahtar Kelimeler: Monte Carlo, Structural Equating Modeling, Statistical Power, Sample Size

Kaynakça

Bentler, P.M. and Chou, C. (1987) Practical issues in structural modeling. *Sociological Methods and Research, 16*, 78–117.

Boomsma, A. (1985) Nonconvergence, improper solutions, and starting values in LISREL maximum likelihood estimation. Psychometrika, 52, 345–370.

Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic.

Ding, L., Velicer, W.F., and Harlow, L.L. (1995) Effects of estimation methods, number of indicators per factor, and improper solutions on structural equation modeling fit indices. *Structural Equation Modeling, 2*, 119–144.

Hallquist, M. (2016). *Automating Mplus Model Estimation and Interpretation: MplusAutomation* [Statistical Package]. Retrieved from https://cran.r-project.org/web/packages/MplusAutomation/index.html.

Kline, R.B. (2005) *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*, 2nd ed., Guilford, New York, NY

Marsh, H.W. and Hau, K.T. (1999) *Confirmatory factor analysis: Strategies for small sample sizes, in Statistical Strategies for Small Sample Size* (ed. R.H. Hoyle), Sage Publications, Thousand Oaks, CA, pp. 251–306.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2016). *Mplus User's Guide*. Sixth Edition. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Muthen, L.K. and Muthen, B. (2002) How to use a Monte Carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling, 4*, 599–620.

Pornprasertmanit, S., Miller, P., Schoemann, A., Quick, C., & Jorgensen, T. (2016). *Simulated Structural Equation Modeling*: simsem [Statistical Package]. Retrieved from https://cran.r-project.org/web/packages/simsem/index.html.

Tinsley, H.E. and Tinsley, D.J. (1987) Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling psychology, 34*, 414–424.

Wang, J., & Wang, X. (2012). *Structural Equating Modeling: Applications Using Mplus*. John Wiley & Sons Ltd.: United Kingdom.

(10689) Improving Accuracy of Parameter Estimates with Small Samples: A Bayesian Way of Thinking

SERDAR CAGLAK

Osmangazı Unıversity

Problem Durumu

Confirmatory Factor Analysis (CFA), an important part of a scale construction procedure, is often used to cross-validate the underlying factor structure of a proposed measurement model which consists of latent variables and observed indicators (Brown, 2006). However, it is expected that data and proposed measurement model should meet certain structural and distributional assumptions for obtaining meaningful and valid parameter estimates (Satorra, 1990). The structural assumption is simply met when the hypothesized measurement model being tested is same as the true population model. Also, data being used to test the hypothesized measurement model must follow a certain type of data distribution. These two assumptions are vital for improving the accuracy of parameter estimates through chosen parameter estimator (Finney & Distefano, 2006).Testing hypothesized models using small data is an unavoidable situation in practice. One of the most widely seen problems in practice is also the incomplete data or missing observations in the data (Lee, 2007). Direct use of the ML estimator in such cases is not suitable, and thus, alternative ways are required to overcome such problems in order to obtain improve the accuracy of parameter estimates.

Maximum likelihood (ML), for example, requires multivariate normally distributed data in which random observations are identically and independently distributed for its proper use in the parameter estimation procedure (Olsson et al., 2000). In other words, the parameter estimates obtained through the ML estimator would be biased when its underlying assumption is violated. One should therefore either use other parameter estimator or find some other sample data to meet the multivariate normality assumption. The complexity of the models being tested is also an important factor that must be considered since the number of the parameters in the model changes the size of the sample data required to test the model successfully. However, it could be often difficult for researchers to find such a large empirical data due to the problems encountered in practice such as time limitation, incomprehensive target population, lack of statistical knowledge, and so on. Researchers, therefore tend to ignore some of statistical facts and test their hypothesized measurement models using small data in hand without checking the underlying model-data assumptions. This situation causes substantial problems in parameter estimation procedure and also yields researchers drawing inaccurate or wrong conclusions based on their research findings.

Araştırma Yöntemi

Several studies exist in the literature which compares traditional parameter estimators under different conditions (see, for example, Curran et al., 1996; Finney & Distefano, 2006; Olsson et al., 2000). However, none of those studies compared the Frequentist (FQ) and Bayesian (BY) statistical inferences in terms of existence of missing data patters, model-misspecification, choice of model priors, sample size and statistical power. This study is carried out to determine the minimum sample size needed to achieve a statistical power of .80 between the latent factors in a bi-factorial CFA model. The true model and two misspecified models are given in Figures 1 - 3. Sample size of 50, 100, 200, and 400 were specified in iteration of the 10000 simulation replications. The missing data ratios were 0%, 10%, 20%, and 30% in each of the indicator variables. The prior distributions were also specified as informative to test the strength of the BY over the ML estimator. The priors used for the model parameters were $N(.7, .05)$ for factor loadings, $N(.51, .05)$ for residual variances of the predictor variables, and $N(.25, .05)$ for the correlation between the latent variables. Mean structures were not considered in this study. Therefore, no priors were specified for the means of the predictor and latent variables.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Preliminary results indicated that the BY performed better than the ML estimator even with small samples ($n < 50$) including missing cases (see, Table 1). However, the specification of the priors was an important factor which substantially affect the accuracy of parameter estimates through the BY estimator. The model misspecification also affected the accuracy of the parameter estimates, but not same as the sample size and missingness ratio in the data. Also, the size of samples needed to achieve the power of .80 is smaller for the BY estimator compared to the ML estimator. In other words, the use of the BY estimator with the informative priors is more advantageous if there is a model convergence problem due to the small sample size. I recommend practitioners use of the BY estimators when the sample size is small and missing cases exist in the data.

Anahtar Kelimeler: Bayesian Inference, Frequentist Inference, Informative Priors, Small Samples, Statistical Power, Confirmatory Factor Analysis

Kaynakça

Brown, T. A. (2006). Confirmatory factor analysis for applied research. New York, NY: The Guilford Press.

Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to non-normality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods, 1*(1), 16-29.

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (269-314). USA: Information Age Publishing, Inc.

Lee, S.Y. (2007). *Structural equation modeling: A Bayesian approach*. England: John Wiley & Sons Ltd.

Lee, M. & Wagenmakers, E. (2005). Bayesian statistical inference in psychology: Comment on Trafimow (2003). *Psychological Review, 112*, 662–668.

Olsson, U. H., Foss, T., Troye, S.V., & Howell, R. D. (2000). The performance of ML, GLS, and WLS estimation in structural equation modeling under conditions of misspecification and nonnormality. *Structural Equation Modeling, 7*(4), 557-595.

Satorra, A. (1990). Robustness isssues in structural equation modeling: A review of recent developments. *Quality & Quantity, 24*, 367-386.

(10711) Özellik Sayısı ve Madde Özellik İlişkilerinin Bilişsel Tanı Modelleri Model-Veri Uyumu Üzerine Etkisi: DINA, RDINA ve DINO Model

ÖMÜR KAYA KALKAN

Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Bilişsel Tanı Modelleri (BTM) adayların, Q matris ile belirlenmiş olan özelliklerden her birine sahip olup olmadıklarını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Bu sayede, Klasik Test Kuramı (KTK) ve Madde Tepki Kuramı (MTK) ile elde edilen toplam puanın ötesinde, adayın ölçülmek istenilen her bir özelliğine ilişkin bilgi elde edilebilmektedir. Bu bilgiler ışığında her bir adayın beceri profili oluşturulabilmekte ve eğitim paydaşlarına daha kapsamlı geribildirimler sağlanabilmektedir (DeCarlo, 2011; de la Torre, 2008, 2009; de la Torre ve Lee, 2010).

Alan yazın incelendiğinde DINA, RDINA, G-DINA, DINO, NIDA, NIDO ve RUM gibi birçok BTM modeline rastlanmaktadır (Roussos, Templin ve Henson, 2007; Rupp ve Templin, 2008; von Davier, 2005). Belirtilen modellerin tamamı, test içerisinde yer alan maddelerden her birinin doğru cevaplanabilmesi için gerekli olan özeliklerin tanımlandığı bir Q matris kullanmaktadır. Q matrisin her bir hücresinde ilgili madde için, özelliklerin gerekli olup olmadığını gösteren "0" veya "1" değerleri bulunur. Maddenin doğru cevaplanması için ilgili özellik gerekli ise hücre 1, değilse 0 değerini almaktadır (de la torre ve Douglas, 2004; Roussos, Templin ve Henson, 2007; Tatsuoka, 1983).

Çok sayıda BTM modeli bulunmasına rağmen bu modeller, adayların test esnasında Q matriste belirlenen yetenekleri nasıl kullandıkları ve bu yeteneklerin birbirleri ile nasıl bir etkileşimde bulunduğu temelinde "bağlayıcı" ve "bağlayıcı olmayan" modeller olmak üzere sınıflandırılabilmektedir. Bağlayıcı modeller, maddenin doğru cevaplandırılabilmesi için adayın Q matris ile belirlenen tüm özelliklere sahip olması gerektiği varsayımına dayanmaktadır. DINA ve RDINA modeller, bağlayıcı modeller arasında yer almaktadır. Telafi edici modeller ise bir özelliğe ilişkin olarak adayın sahip olduğu yüksek düzey yeterliğin, diğer bir özellik üzerindeki düşük düzey yeterliği telafi edebileceği varsayımına dayanmaktadır. DINO model, telafi edici bir modeldir (DeCarlo, 2011; Roussos, Templin ve Henson, 2007). BTM modellerinde genellikle bağlayıcı yaklaşımları kullanan modeller tercih edilmektedir (Junker ve Sijtsma, 2001).

BTM modellerinde, Q matriste yer alan özellik sayısı arttığında, birkaç model arasından uygun olan modelin seçilmesi karmaşık bir hale gelmektedir (de la Torre ve Douglas, 2004). Bunun yanı sıra Q matriste yer alan özellik sayısı, adayların sınıflandırılmasını etkileyecek unsurlar arasında yer aldığından incelenmesi gerektiği belirtilmektedir (de la Torre, Hong ve Deng, 2010; Huebner ve Wang, 2011). Ayrıca çok sayıda özellik içeren farklı tipteki Q matrisler ve yüksek düzeyli örtük yapılar arasındaki ilişkilerin araştırılmasına ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (DeCarlo, 2011, 2012). Bu amaçla Q matriste yer alan özellik sayısı ve test maddeleri ile ilişkilendirilen özellik sayısındaki değişimin DINA, RDINA ve DINO model-veri uyumu üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Q matris içerisinde yer alan özellik sayısı ve test maddeleri ile ilişkilendirilen özellik sayılarındaki değişimin Bilişsel Tanı Modellerinden DINA (Deterministic Inputs Noisy And Gate) model, RDINA (Reparameterized Deterministic Inputs Noisy And Gate) Model ve DINO (Deterministic Inputs Noisy Or Gate) model, model-veri uyumu üzerindeki etkilerini araştırmak amacı ile simülasyon verileri kullanılmıştır. Simülasyon verisinde, Q matriste bulunan özellik sayısı için 8 farklı koşul (3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ,10) oluşturulmuştur. Her bir özellik için, g ve s parametre değerlerinin g=s=0.1, 0.2 ve 0.3 olduğu 10.000 kişilik 3 farklı veri seti üretilmiştir. Tüm veri setlerinde 30 madde bulunmaktadır. Her bir veri setinin ilk 10 maddesi (1-10), Q matriste yer alan bir özellik, ikinci 10 maddesi (11-20) 2 özellik ve son 10 maddesi ise (21-30) 3 özellik ile ilişkilendirilmiştir. Q matriste yer alan özelliklerin sütun toplamının öncelikle eşit olmasına, mümkün olmadığı durumlarda ise yakın değerler olmasına dikkat edilmiştir. Simülasyon verilerinin üretimi ve DINA model analizleri, Doornik (2002) tarafından geliştirilen, bir nesne tabanlı matematiksel programlama dili olan Ox yazılımı ile gerçekleştirilmiştir. RDINA analizlerinin gerçekleştirilmesi amacıyla LatentGold yazılımı kullanılmıştır. DINO model analizleri, R yazılımı ile CDM (Cognitive Diagnosis Modeling) paketi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Model-veri uyumlarının değerlendirilmesi amacıyla Akaike'in (1973), AIC (Akaike's information criterion) ve Schwarz'ın (1978), BIC (Bayesian information criterion) uyum iyiliği istatistikleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında elde edilen AIC ve BIC değerleri, en yüksek model-veri uyumunun RDINA model tarafından sağlandığını göstermiştir. RDINA modeli sırası ile DINA ve DINO model izlemiştir. Araştırmanın bulguları bağlayıcı modellerin, bağlayıcı olmayan modele göre daha yüksek model-veri uyumu sağladığını ortaya koymaktadır. Özellik sayısı ve g-s parametre değerlerinin artması ile birlikte modellerden elde edilen uyum istatistiği değerleri de artmıştır. Özellik sayısındaki artış, maddeler ile ilişkilendirilen özellik sayısı açısından, DINA modelden elde edilen g ve s parametre değerleri üzerinde önemli farklılıklara neden olmamıştır. RDINA model düşük özellik sayılarında (3,4,5,6,7) kararlı parametre kestirimleri ortaya koyarken, yüksek değerlerde (8 ,9, 10) ise parametre kestirimleri önemli ölçüde farklılaşmaya başlamıştır.

DINO model g parametre değerleri maddelerin ilişkilendirildiği özellik sayısının artması ile üretilen değerlere yaklaşırken, s parametre değerleri ise önemli ölçüde farklılıklar göstermiştir.

Anahtar Kelimeler

Bilişsel Tanı Modelleri, Q matris özellik sayısı, Model-veri uyumu, DINA model, RDINA model, DINO model

Kaynakça

DeCarlo, L. T. (2011). On the analysis of fraction subtraction data: The DINA model, classification, latent class sizes, and the Q-matrix. *APM*, *35*(1), 8-26.

de La Torre, J. (2008). An Empirically Based Method of Q-Matrix Validation for the DINA Model: Development and Applications. *JEM*, *45*(4), 343-362.

de La Torre, J. (2009). DINA model and parameter estimation: A didactic. *JEBS*, *34*(1), 115-130.

de La Torre, J., Douglas, J. A. (2004). Higher-order latent trait models for cognitive diagnosis. *Psychometrika*, *69*(3), 333-353.

de La Torre, J., Hong, Y., Deng, W. (2010). Factors affecting the item parameter estimation and classification accuracy of the DINA model. *JEM*, *47*(2), 227-249.

de La Torre, J., Lee, Y. S. (2010). A note on the invariance of the DINA model parameters. *JEM, 47*(1), 115-127.

Huebner, A., Wang, C. (2011). A note on comparing examinee classification methods for cognitive diagnosis models. *EPM*, *71*(2), 407-419.

Junker, B. W., Sijtsma, K. (2001). Cognitive assessment models with few assumptions, and connections with nonparametric item response theory. *APM*, *25*(3), 258-272.

Roussos, L. A., Templin, J. L., Henson, R. A. (2007). Skills Diagnosis Using IRT-Based Latent Class Models. *JEM, 44*(4), 293-311.

Rupp, A. A., Templin, J. (2008). The effects of Q-matrix misspecification on parameter estimates and classification accuracy in the DINA model. *EPM*, *68*(1), 78-96.

Tatsuoka, K. K. (1983). Rule space: An approach for dealing with misconceptions based on item response theory. *JEM, 20*, 345-354.

von Davier, M. (2005). *A general diagnostic model applied to language testing data.* Princeton, NJ: ETS.

(10817) STEM Tutum Ölçeğini İlkokul ve Lise Düzeyine Uyarlama Çalışması

MELİKE ÖZYURT *Gaziantep Üniversitesi*
BİLGE KUŞDEMİR KAYIRAN *Gaziantep Üniversitesi*
MEHMET BAŞARAN *Gaziantep Üniversitesi*

Problem Durumu

STEM ülkemizdeki adı ile FeTeMM son yıllarda dünyada ve Türkiye'de üzerinde çok konuşulan ve araştırma yapılan bir konu olarak gündeme gelmektedir (Yıldırım ve Altun 2015; Çorlu, 2014; Gonzalez ve Kuenzi; 2012). STEM; Science, Technology, Engineering ve Math kelimelerinin ilk harflerinden, bu kavramın Türkçe karşılığı olan FeTeMM ise Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik kelimelerinin ilk harflerinden oluşmaktadır. STEM kavramı ilk olarak 2001 yılında The National Science Foundation yöneticisi Judith A. Ramaley tarafından bir eğitimle ilişkili bir kavram olarak ifade edilmiştir (Scott, 2009; Zhou, 2010; Langdon, McKittrizk, Bedee, Khan, ve Domms, 2011; Koonce, Zhou, Anderson, Heing ve Conley 2011). Teknoloji ve bilimdeki gelişmelerle de eğitim alanında da STEM konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmek için çok sayıda girişim ve çalışma başlatılmıştır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri hükümeti, öğrencilerin STEM ile ilgili etkinliklere katılmalarını teşvik etmeye ve STEM ile ilgili mesleklere ilgilerini arttırmaya yönelik "İnovasyon için Eğitim" adında bir program başlatmıştır (Obama, 2009). Ülkemizde de Bahçeşehir Üniversitesi, Aydın Üniversitesi'nin ve Muş Alparslan Üniversitesinin STEM alanında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimini destekleyen programlar oluşturma konusunda girişimleri mevcuttur (Çorlu, 2014; Akgündüz ve Ertepınar, 2015). Son yıllarda ülkemizde Fen ve Teknoloji Lisesi adı altındaki okulların açılması da Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) bu konuya verdiği önemin yine bir göstergesidir. Scientix, InGenious gibi STEM alanındaki AB projelerinin pilot uygulamalarından yine MEB'in onayı bir çok okulumuz faydalanmakta, öğretmenler bu projelere dahil olmaktadır. Çünkü Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FeTeMM) Eğitimi, inovasyon kabiliyetine sahip bir nesil yetiştirmek amacı güden reformların merkezinde yer almaktadır. MEB stratejik planının ortaya koyduğu "Stratejik Amaç 2" altında yer alan hedefler (MEB, 2015), ülkemizde STEM Eğitiminin önemini ortaya koymakta ve tanımlanmasını gerektirmektedir. Ülkemizde STEM alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde ise bu konuda yapılan araştırmaların daha çok STEM tutumu ve ölçek uyarlama/ geliştirme konusunda yoğunlaştığı dikkati çekmektedir (Gülhan ve Şahin, 2016; Karakaya ve Avgın; 2016; Yamak, Bulut ve Dündar, 2014; Hacıömeroğlu ve Bulut; 2016; Yıldırım ve Selvi, 2015; Koyunlu Ünlü, Dökme ve Koyunlu; 2016, Buyruk ve Korkmaz; 2016). STEM tutumuna ilişkin araştırmaların ortaokul düzeyinde yoğunlaştığı ve ölçek olarak ise Faber, Unfried, Wiebe, Corn, Townsend ve Collins (2013) tarafından geliştirilen "STEM Tutum Ölçeği"nin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bu ölçeğin ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde Türkçeye uyarlama çalışması Selvi ve Yıldırım (2015), beşinci sınıf düzeyinde Türkçeye uyarlama çalışması ise Gülhan ve Şahin (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarda STEM ilişkin ölçek geliştirme/uyarlama çalışmalarının STEM Tutumu, Entegre FETEMM Öğretim Yönelimi ve STEM mesleklerine yönelik ilgi konularında olduğu belirlenmiştir. Ancak lise düzeyine veya ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde uygulanabilecek Türkçe bir STEM tutum ölçeğine rastlanmamıştır. Bu bağlamda orijinali 4-12. sınıf düzeyini kapsayan Faber vd (2013) tarafından geliştirilen "STEM Tutum Ölçeği"nin ilkokul ve lise düzeyinde uyarlanma çalışması yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu çerçevede araştırmanın amacı, Faber vd (2013) tarafından geliştirilen, "STEM Tutum Ölçeği"nin, ilkokul ve lise düzeyindeki geçerliğini-güvenirliğini inceleyerek bu sınıf düzeylerinde Türkiye'de kullanılabilirliğini değerlendirmektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, bir ölçek uyarlama çalışmasıdır. Bu çalışmada, daha önce ortaokul düzeyinde Türkçe' ye uyarlanan, "STEM Tutum Ölçeği" nin, ilkokul ve lise düzeyindeki geçerlik ve güvenirliği incelenmiştir. "STEM Tutum Ölçeği" bu çalışmada, ilgili literatüre dayalı olarak, "STEM-İlkokul Tutum Ölçeği" ve "STEM-Lise Tutum Ölçeği" olarak adlandırılmıştır.

Faber vd (2013) tarafından geliştirilen 5'li likert tipindeki bu ölçek, Matematik, fen, mühendislik-teknoloji ve 21. yüzyıl becerileri olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin matematik alt boyutunda 8, fen alt boyutunda 9, mühendislik-teknoloji alt boyutunda 8 ve 21. yüzyıl becerileri alt boyutunda ise 11 madde bulunmaktadır. Ölçeğin uygulanma aşamasında öğrencilere bir ders saati süre tanınmıştır ve ölçek sınıf ortamında araştırmacılar tarafından gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra uygulanmıştır.

Geçerlik-güvenirlik çalışması kapsamında, 2016-2017 öğretim yılında, Gaziantep ili merkez ilçelerinde yer alan rastgele örneklem yöntemi ile belirlenen yedi ilkokuldan toplam 606 dördüncü sınıf öğrencisine; 10 liseden toplam 977 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Toplanan verilerden ilkokul düzeyinde 12, lise düzeyinde 10 olmak üzere eksik doldurulan toplam 22 ölçek değerlendirilme dışı bırakılarak, ilkokul düzeyi için 594 ölçek; lise düzeyi için 967 ölçek geçerlik-güvenirlik çalışması kapsamına alınmıştır.

"STEM-İlkokul Tutum Ölçeği" ve "STEM-Lise Tutum Ölçeği"nin yapı geçerliğini sınamak amacıyla açımlayıcı faktör analizi, SPSS 20 programı ile yapılmıştır. Ölçeklerin güvenirlik çalışması kapsamında, ölçek puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeklerin, madde-alt ölçek toplam puanları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Ölçeklerin **y**apı geçerliği kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizinde, faktör yapısını ortaya çıkarmak amacı ile temel bileşenler analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda öz değeri 2.00 değerini aşan dört faktör bulunmuş, çizgi grafiği incelendiğinde de, dört faktörlü bir çözümün olabileceği görülmüştür. Ölçeğin faktör yapısını açığa çıkarmak amacı ile asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Bu durumda, "STEM-İlkokul Tutum Ölçeği" için birden fazla faktöre yük veren 2 madde alt ölçekler dışında kalmış, alt ölçeklerde sırasıyla 7, 8, 9 ve 11 madde yer almıştır. "STEM-Lise Tutum Ölçeği" nde ise bir madde alt ölçekler dışında kalmış ve alt ölçeklerde sırasıyla 8, 9, 8 ve 11 madde yer almıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması kapsamında, İlkokul için Cronbach Alpha katsayıları, alt ölçekler için sırasıyla .79, .84, .82 ve .90 olarak, lise için sırasıyla .86, .91, .89 ve .91 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul ve lise düzeylerine uyarlanan ölçeğin, "STEM Tutum Ölçeği"nin öğrencilerin matematik, fen, mühendislik/teknoloji ve 21. Yüzyıl becerilerine ilişkin tutumlarını belirlemede kullanılabilecek yeterli psikometrik niteliklere sahip olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: STEM, FeTeMM, tutum, ölçek uyarlama

Kaynakça

Buyruk, B. ve Korkmaz, Ö. (2016). FeTeMM farkındalık ölçeği (FFÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Part B: Türk Eğitim Dergisi*, 13 (2).

Çorlu, S. (2014). FeTeMM Eğitimi Makale Çağrı Mektubu. *Turkish Journal of Education*, 3 (1), 4-10.

Ertepınar, H. ve Akgündüz, D. (2015). *STEM Eğitimi Türkiye Raporu*. İstanbul Aydın Üniversitesi.

Faber, M., Unfried, A., Wiebe, E. N., Corn, J. Townsend, L.W. ve Collins, T. L. (2013). Student Attitudes toward STEM: 120th ASSE Annual Conference & Exposition.

Gülhan F. ve Şahin F.(2016). Fen-teknoloji-mühendislik matematik entegrasyonunun (STEM) 5. Sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Science*, 13 (1).

Karakaya, F. ve Avgın, S. (2016). Effect of demographic features to middle school students' attitude towards FeTeMM (STEM). *International Journal of Human Science*, 13 (3).

Kuenzi, J. J. (2008). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: Background, federal policy, and legislative action*

MEB, (2015). *MEB 2015-2019 Stratejik Planı.*

Obama, B. (2009). *Remarks by the president on the "education to innovate" campaign*.

Scott, M. C. (2009). *Technology education for children council, technology and children.* Elementary School Technology Education, 14 (1).

Yamak, H., Bulut, N. ve Dündar, S. (2014). 5. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ile fene karşı tutumlarına FETEMM etkinliklerinin etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2).

Yıldırım, B. ve Selvi, M. (2015). Adaptation of STEM attitude scale to Turkish. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish,* 10 (3).

Zhou, J. (2010). *What is STEM*. Yüksek Lisans Tezi, Ohio Üniveristesi, Ohio.

(10859) Analyzing the Items in the Torrance Tests of Creative Thinking Figural Form A Regarding the Dichotomously Scored Creative Thinking Skills Through the Rasch Model

SÜREYYA YÖRÜK

Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

The figural forms of the Torrance Tests of Creative Thinking (TTCT-figural; Torrance, 1966) are among the most prominent tests used to measure creative potential. The items in the TTCT-figural are utilized to measure 18 different creative thinking skills (i.e., variables). Regarding 15 of those variables, the items are scored dichotomously; 1 indicates the manifestation of a variable, and 0 indicates the otherwise.

The TTCT-figural were developed and examined following the principles of classical test theory (CTT). Because the CTT framework emphasizes total test scores (Crocker & Algina, 2008), studies on the TTCT-figural have so far focused on the total scores and have not examined the properties and qualities of the test items. The CTT framework has guided researchers in improving the quality of the tests to a certain extent. However, the common use of CTT has led to certain assumptions about the items in the TTCT-figural regarding the dichotomously scored variables.

Firstly, it is assumed that the items have a good fit regarding all the variables. This assumption indicates that unidimensionality and local independence are not violated. In other words, a single construct impacts examinee responses, and responses are independent of each other.

Secondly, it is assumed that all the items are at the same difficulty level. This assumption applies to all the dichotomously scored variables. As a consequence, the manifestation of a particular variable in a response is given 1 point across the items (Ball & Torrance, 1984).

Another assumption is about differential item functioning. The items are assumed to behave the same for each gender. This assumption means that the test items did not have significantly different difficulty levels for male and female examinees.

A fourth assumption is about the reliability of scores on fluency and originality. It is assumed that all scores on fluency or originality are equally reliable (e.g., Aslan & Puccio, 2006; Clapham, 2004; Prieto et al., 2006). This indicates that each test item provides the same amount of information which is at the same level along the latent trait continuum.

A fifth assumption is about sample-independent item calibration. Item difficulties are assumed to be at the same level across samples of the same age or grade level. Thus, all the items are evaluated and scored the same way across samples regarding each dichotomously scored variable (Torrance, 2008).

One final assumption concerns item-independent measurement of the trait levels of examinees regarding each dichotomously scored variable. It is assumed that the trait levels of examinees determined based on one of the forms of the TTCT-figural would remain the same if the examinees were given the other form.

These six assumptions have not been examined. These assumptions may affect the interpretations of the test scores because the measurement scale of a test impacts the estimations of standard deviations, the standard errors of measurement, and reliability as well as validity coefficients (Embretson & Reise, 2000). Thus, the items in the TTCT-figural must be analyzed using an appropriate method to examine whether these assumptions are supported by statistical evidence.

Araştırma Yöntemi

The participants were second grade students in Turkey. The students came from four different public schools. Overall, 193 students (109 girls and 84 boys) participated in the study.

The study utilized the Rasch measurement theory framework and examined the assumptions about item fit, item difficulty, differential item functioning, item information, sample-independent item calibration, and item-independent measurement of the trait levels of examinees regarding each dichotomously scored variable separately. The dichotomous Rasch model (Rasch, 1960), a member of the Rasch measurement theory family, was used to conduct analyses.

The TTCT-figural Form A was used in the study. The tests were administered in groups, each containing 14 to 18 students. The students worked on Activity 1 and Activity 2 subsequently, and then they were given an 8-minute break. After this break, they worked on Activity 3.

The item in Activity 1, all 10 items in Activity 2, and the first six items in Activity 3 were analyzed in the present study. Although all the items in Activity 3 are pairs of parallel lines, it was possible that the location of lines and the distance between the lines might impact how the pair was perceived and how it was used to create a response. Thus, the first six items in Activity 3 were analyzed.

The tests were scored based on the TTCT-figural scoring manual. There were missing observations. Some students did not create responses using some of the items and left them untouched. Those items were treated as missing.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

All the items had a good fit regarding eleven variables. The item in Activity 1 showed underfit regarding expressiveness of titles and humor. The items were at the same difficulty level regarding humor; however, the items were at different difficulty levels regarding the other variables. Differential item functioning was detected for at least one item regarding six variables; the items behaved the same for each gender regarding the rest of the variables. The assumption about reliability did not receive statistical support: Different test scores had different reliability levels. Supporting evidence was obtained for the assumption about sample-independent item calibration regarding 11 variables; the items could not be calibrated in a sample-independent manner regarding the other four variables. Finally, item-independent measurement of the trait levels of examinees was not obtained regarding any of the variables. Thus, the trait levels of examinees would change if they were given the TTCT-figural Form B.

Anahtar Kelimeler: Torrance tests of creative thinking, assessment of creativity, Rasch model, construct validity, differential item functioning, reliability

Kaynakça

Aslan, A. E. & Puccio, G. J. (2006). Developing and testing a Turkish version of Torrance's tests of creative thinking: A study of adults. *Journal of Creative Behavior, 40*, 163-177.

Ball, O. E. & Torrance, E. P. (1984). *Torrance tests of creative thinking: Streamlined scoring workbook: Figural A.* Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Clapham, M. M. (2004). The convergent validity of the Torrance tests of creative thinking and creativity interest inventories. *Educational and Psychological Measurement, 64*, 828-841.

Crocker, L. & Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory.* Mason, OH: Cengage Learning.

Embretson, S. E. & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Prieto, M. D., Parra, J., Ferrándo, M., Ferrándiz, C., Bermejo, M. R., & Sánchez, C. (2006). Creative abilities in early childhood. *Journal of Early Childhood Research, 4*, 277-290.

Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen, Denmark: Danmarks Paedagogiske Institut.

Torrance, E. P. (1966). *Torrance tests of creative thinking: Norms technical manual (research edition).* Princeton, NJ: Personnel Press, Inc.

Torrance, E. P. (2008). *Torrance test of creative thinking: Norms technical manual, figural (streamlined) forms A & B*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

(10861) Future of Creativity Testing: A Methodological Approach

SÜREYYA YÖRÜK

Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Researchers studying the assessment of creativity follow particular rules established by measurement theories when developing instruments (Hambleton & Jones, 1993). Three of the major theories of measurement used in creativity are classical test theory (CTT), factor analysis, and Rasch measurement theory (RMT). Each theory is based on different foundations and enforces distinct rules to develop an instrument.

On one hand, CTT focuses on the total test score and requires that the standard error of measurement involved in the total scores on a test be as low as possible (Bond & Fox, 2001; Crocker & Algina, 2008; Engelhard, 2013). On the other hand, factor analysis identifies the factorial structure of an instrument and examines construct validity. Finally, RMT focuses on the responses given to each individual item on a test and takes the difficulty levels of the items into consideration. RMT answers the following question: "[W]hat trait level is most likely to explain the person's responses?" (Embretson & Reise, 2000, p. 54).

CTT, factor analysis, and RMT are all used for the development of creativity-related instruments. However, when the literature on the assessment of creativity is reviewed, it is seen that the overwhelming majority of the instruments were developed or examined through CTT. Recently, researchers started to use factor analysis and RMT for developing or examining creativity-related instruments. However, the number of studies that utilized factor analysis and RMT is considerably low compared to the number of studies that utilized CTT.

Theoretical and practical studies showed that CTT, factor analysis, and RMT have advantages and disadvantages. CTT is easy to utilize, and one does not need big samples. However, under CTT, average item difficulties are based on an ordinal scale and sample-dependent. Additionally, all test scores are equally reliable and there is no way to investigate unidimensionality and local-independence under CTT. On the other hand, factor analysis identifies the factorial structure of an instrument but requires large samples. Also, the concept of item difficulty does not have an equivalent under factor analysis. Finally, RMT is difficult to utilize and large samples are needed. However, RMT not only yields interval-scaled item parameters but also shows how reliable each test score is and whether unidimensionality and local-independence are violated. Additionally, RMT analyses show whether the test delivers sample-independent item calibration and item-independent measurement of the trait levels of examinees.

Proponents of each theory choose one theory over the other due to its advantages and usually overlook its limitations. Because each theory has been used for the development of creativity-related instruments, an important question that needs to be asked and answered at this point is as follows: Which measurement theory should researchers utilize to develop new creativity-related instruments or to examine the quality of the existing ones in the future?

This is an important question because the answer to this question has a potential to lead researchers to develop instruments that measure the creativity levels of examinees in a more reliable, valid, and fairer way. Assessing the creativity levels of individuals in a reliable, valid, and fair manner is especially crucial for the identification of creatively gifted students. Creativity tests that deliver more reliable, valid, and fairer test scores lead to more accurate identification decisions. Thus, researchers must investigate which measurement theory guides them in developing the more reliable, valid, and fairer creativity-related instrument.

Araştırma Yöntemi

This theoretical paper utilizes the findings of previous studies conducted on creativity-related instruments to examine which measurement theory provides more information on an instrument and has the potential to lead researchers to develop a more reliable, valid, and fairer creativity test. Theoretical studies on the CTT, factor analysis, and RMT frameworks were investigated first: The principals of each theory were examined. Then, different studies that utilized CTT, factor analysis, or RMT to examine a creativity-related instrument were presented.

Different combinations of the following keywords were used to find the articles on CTT: creativity testing, assessment of creativity, test development in creativity, classical test theory, reliability, validity, and fairness. To find articles on factor analysis, the following keywords were used: creativity testing, assessment of creativity, factorial structure, and construct validity. Finally, for RMT, different combinations of the following keywords were utilized: creativity testing, assessment of creativity, test development in creativity, Rasch measurement theory, item fit, invariant measurement, and item scaling.

Nineteen articles were found on the CTT framework. Nine articles were obtained on factor analysis. Finally, four articles were found on the RMT framework. Articles that utilized CTT were grouped into three: articles on reliability, articles on validity, and articles on fairness. Similarly, articles that utilized the RMT framework were also grouped into three: articles that used the

dichotomous Rasch model (Rasch, 1960), articles that used the rating scale model (Andrich, 1978), and articles that used the partial credit model (Masters, 1982). There was one group of articles on factor analysis.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

It was found that CTT analyses delivered limited information on a creativity-related instrument. Only the total test score was examined through CTT, and correlational analyses were conducted to examine reliability, validity, and fairness. Additionally, all scores were estimated to be equally reliable under CTT. Similarly, studies of factor analysis provided limited information. Factorial structure of an instrument was identified through factor analysis. RMT analyses, on the other hand, provided data on several item parameters including unidimensionality, local independence, average item difficulty, item scaling, differential item functioning, and item as well as test information. Different test scores had different reliability levels under RMT.

Findings of the emprical studies examined in the present paper aligned with the theoretical and practical studies on CTT, factor analysis, and RMT. These indicated that RMT guides researchers in developing more reliable, valid, and fairer creativity-related instruments than CTT as well as factor analysis and that researchers should prioritize the statistical models described under RMT to develop creativity related instruments. That way, the creativity levels of examinees will be determined more accurately.

Anahtar Kelimeler: Assessment of creativity, test development, Rasch measurement theory, construct validity, differential item functioning, reliability

Kaynakça

Andrich, D. (1978). Application of a psychometric model to ordered categories which are scored with successive integers. *Applied Psychological Measurement, 2,* 581-594.

Bond, T. & Fox, C. (2001). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. Mahwah, NJ: LEA.

Crocker, L. & Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory.* Mason, OH: Cengage Learning.

Embretson, S. E. & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Engelhard, G. (2013). *Invariant measurement: Using Rasch models in the social, behavioral, and health sciences*. New York, NY: Psychology Press.

Hambleton, R. K. & Jones, R. W. (1993). Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development. *Instructional Topics in Educational Measurement, 12*(3), 38-47.

Masters, G.N. (1982). A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, *47*, 149-174.

Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Copenhagen, Denmark: Danmarks Paedagogiske Institut.

(10906) Impact of Attribute Structure on Q-matrix Validation

LOKMAN AKBAY

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Cognitively diagnostic assessment, in general, aim to serve for formative assessment purposes so that feedback obtained from the analysis of the assessment results could be used to modify teaching and learning activities (DiBello & Stout, 2007). Increased interest in CDA gave rise to the developments of statistical models to extract diagnostic information from CDA. These statistical models are restricted latent class models (Templin & Henson, 2006), and referred to as cognitive diagnosis models (CDMs) or diagnostic classication models (DCMs) (de la Torre & Minchen, 2014). Implementation of the most, if not all, of the CDMs requires a constructed Q-matrix that describes the association between the items and attributes needed to complete the items (de la Torre, 2008). Q-matrix embodies the cognitive specifications in test construction (Leighton, Gierl, & Hunka, 2004), and it needs to be correctly specified to provide maximum information in cognitively diagnostic assessment (de la Torre, 2008). However, Q-matrix construction depends on content-experts' judgments and this subjective process may result in misspecifications. To address misspecifications in Q-matrix that may emerge due to misjudgments of experts, several parametric and nonparametric Q-matrix validation methods have been proposed (Chiu, 2013).

To provide empirical information to validate the provisional Q-matrix constructed by content experts, de la Torre (2008) proposed an empirically based Q-matrix validation method, which is referred to as the *delta method*. To make empirical Q-matrix validation viable with more general models, de la Torre and Chiu (2016) extended the delta-method such that the new method (i.e., *general Q-matrix validation method*) operates within the G-DINA framework. This general method is also based upon an item discrimination index referred to as G-DINA discrimination index. Lately, Chiu (2013) proposed *Q-matrix refinementmethod* to identify and correct misspecified elements in the matrix. The method uses the residual sum of squares (RSS) between the observed and expected responses as a loss function to identify misspecified q-entries. This method employs a nonparametric classification method, developed by Chiu and Douglas (2013). Viability of these data-driven Q-matrix validation methods have been tested under various factors including the correlational and higher order relationships among the attributes. Yet, neither higher-order nor correlational dependency among the attributes can represent the conditions where the attributes are truly hierarchical. Therefore, the purpose of this study is to investigate the impact of incorrectly specified hierarchical structures on Q-matrix validation. Another purpose of the study is to evaluate all three methods simultaneously in one study.

Araştırma Yöntemi

The generating Q-matrix is given in Table 1. Table 2 shows the type of misspecifications and the items they were applied to. Furthermore, three hypothetical hierarchical attribute structures, given in Figure 1, considered. Among the three, S1 (i.e., structure 1) is the most stringent structure, and S3 is the most liberal one. To examine the impact of a hierarchical attribute structure on Q-matrix validation, each of the misspecified Q-matrix and the true Q-matrix were validated with datasets generated based on unstructured and hierarchical (i.e., S2 in Figure 1) attribute structures. Unstructured attribute condition was used to improve the comparability of validation results under hierarchical and independent attribute structures.

Attribute generation followed a uniform distribution of the permissible latent classes. All three recognized empirical Q-matrix validation methods summarized earlier were employed in a validation procedure to assess their viability under hierarchical attribute structures. To control the impact of item quality and sample sizes, three levels of item qualities and two levels of sample size were considered. All factors that were taken into account are summarized in Table 3. In all conditions, data were generated using the same Q-matrix (see Table 1). The test length and number of attributes were fixed to twenty and six, respectively. Throughout the study, the two parsimonious CDMs, namely, the DINA and DINO models, were considered. For each condition, 100 data sets were generated and analyzed. OxMetrics programming language (Doornik, 2011) and R-package NPCD version 1.0-7 (Zheng & Chiu, 2014) used for data generation and analyses.

Table 1
The Q-Matrix

	Attributes							Attributes					
Item	A1	A2	A3	A4	A5	A6	*Item*	A1	A2	A3	A4	A5	A6
1	1	0	0	0	0	0	11	0	0	0	0	1	1
2	0	1	0	0	0	0	12	1	0	0	0	0	1
3	0	0	1	0	0	0	13	1	1	1	0	0	0
4	0	0	0	1	0	0	14	0	1	1	1	0	0
5	0	0	0	0	1	0	15	0	0	1	1	1	0
6	0	0	0	0	0	1	16	0	0	0	1	1	1
7	1	1	0	0	0	0	17	1	0	0	0	1	1
8	0	1	1	0	0	0	18	1	1	0	0	0	1
9	0	0	1	1	0	0	19	1	0	0	0	0	0
10	0	0	0	1	1	0	20	0	0	0	0	0	1

Note. A1 through A6 are the measured attributes.

Table 2
Misspecified Items and the Types of Misspecifications

		True q-vectors						Q^M DINA						Q^M DINO					
Type	Item	α_1	α_2	α_3	α_4	α_5	α_6	α_1	α_2	α_3	α_4	α_5	α_6	α_1	α_2	α_3	α_4	α_5	α_6
OS	8	0	1	1	0	0	0	0	1	1	**1**	0	0	**1**	1	1	0	0	0
	10	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	**1**	0	0	**1**	1	1	0
US	8	0	1	1	0	0	0	0	1	**0**	0	0	0	0	**0**	1	0	0	0
	10	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	**0**	0	0	0	0	**0**	1	0
OUS	8	0	1	1	0	0	0	**1**	1	**0**	0	0	0	**1**	1	**0**	0	0	0
	10	0	0	0	1	1	0	0	0	0	**0**	1	**1**	0	0	0	**0**	1	**1**

Note. OS = Overspecified q-vector; US=Underspecified q-vector; OUS=Over- and underspecified q-vector; Q^M DINO = misspecified q-vectors for DINO; Q^M DINA = misspecified q-vectors for DINA.

Figure 1. Three Hypothetical Hierarchies

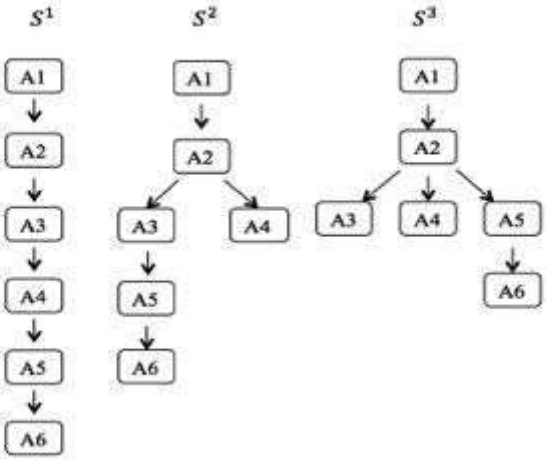


Table 3
Factors to Be Considered in Study III

CDM	Sample size	Item quality	Q-matrix	Candidate structure	Validation method
DINA	500	HQ	Q^T	S^1	δ
DINO	1000	MQ	Q^U	S^2	ς^2
		LQ	Q^O	S^3	RSS
			$Q^{O\&U}$	S^U	

Note. CDM = cognitive diagnosis model; DINA = deterministic input, noisy "and" gate model; DINO = deterministic input, noisy "or" gate model; HQ = higher quality; MQ= mixed quality; LQ = lower quality; S^1, S^2, and S^3 = hypothetical hierarchies given in Figure 1; S^U = unstructured hierarchy; Q^T = true Q-matrix; Q^O = overspecified Q-matrix; Q^U = underspecified Q-matrix; $Q^{O\&U}$ = over- and underspecified Q-matrix; δ=delta method; ς^2=general Q-matrix validation method; and RSS=Q-matrix refinement method.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The Q-matrix validation results based on the DINA model are presented in a 22 contingency tables in Table 4. The contingency tables report the true-positive, true-negative, falsepositive, and false-negative rates. False-negative and false-

positive rates are analogous to Type-I and Type-II error rates. The true-negative rate shows the proportion of corrected

misspecified elements or vectors in the Q-matrix. Further, true-positives indicate the proportion of the correctly specified vectors, which were retained. True-negative and true-positive rates are also referred to as sensitivity and specificity, respectively.

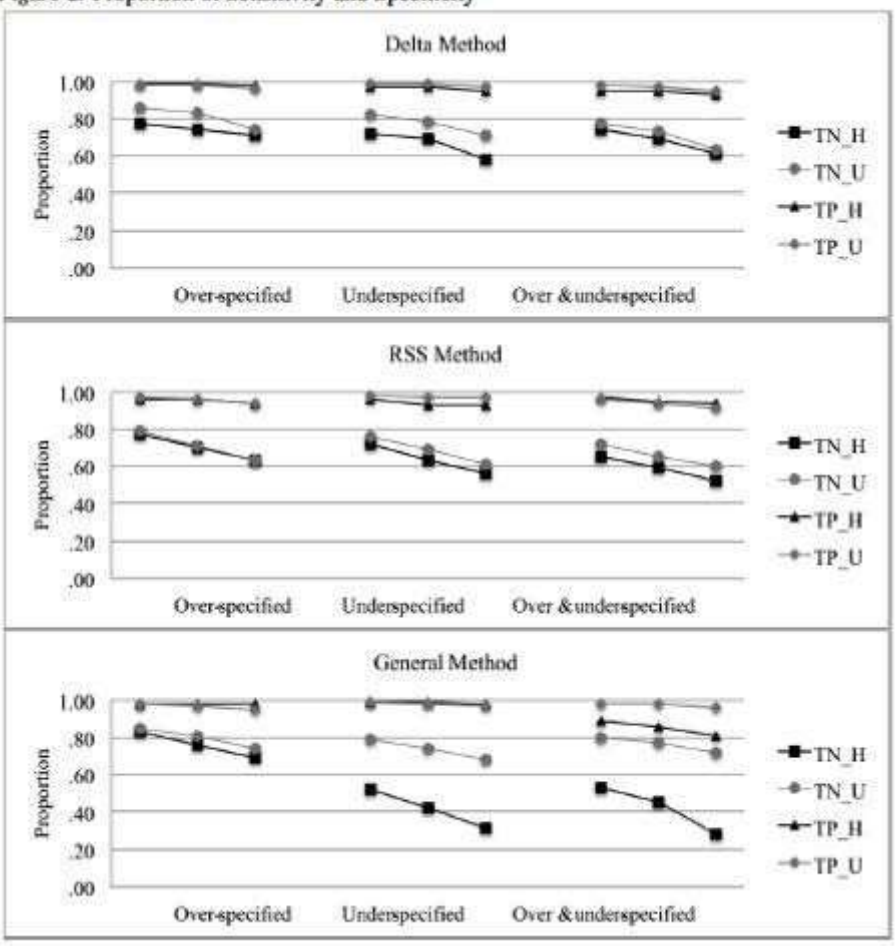
The sensitivity and specificity of the three validation methods were compared in Figure 2. Based on these graphs we can conclude that impact of item quality was only substantial for the general Q-matrix validation method, where the reduction in the sensitivity increased with the lower item quality. In all other conditions the lines based on hierarchical and unstructured attributes appears to be parallel. The graphs also show that specificity rates of the validation methods under the two attribute structures were generally high, and not too different. Further, results can be seen from the table and figures, however, due to space limitation here, these results will be discussed in length in the final paper.

Table 4
Attribute-Vector Validation Rates by Attribute Structure x The DINA Model

			Hierarchical Attributes						Unstructured Attributes					
			δ		RSS		ξ		δ		RSS		ξ	
Q-matrix	IQ	Item type	Corr.	Ret.	Corr.	Ret.	Corr.	Ret.	Corr.	Ret.	Corr.	Ret.	Corr.	Ret.
Over	HQ	Misspecified	.77	.23	.77	.23	.83	.17	.86	.14	.79	.21	.85	.15
		Correct	.01	.99	.04	.96	.02	.98	.02	.98	.03	.97	.02	.98
	MQ	Misspecified	.74	.26	.70	.30	.76	.24	.83	.17	.71	.29	.81	.19
		Correct	.01	.99	.04	.96	.02	.98	.02	.98	.04	.96	.03	.97
	LQ	Misspecified	.71	.29	.63	.37	.69	.31	.74	.26	.63	.37	.74	.26
		Correct	.02	.98	.06	.94	.02	.98	.04	.96	.06	.94	.05	.95
Under	HQ	Misspecified	.72	.28	.72	.28	.52	.48	.82	.18	.76	.24	.79	.21
		Correct	.03	.97	.04	.96	.01	.99	.01	.99	.02	.98	.01	.99
	MQ	Misspecified	.69	.31	.63	.37	.42	.58	.78	.22	.69	.31	.74	.26
		Correct	.03	.97	.07	.93	.01	.99	.01	.99	.03	.97	.02	.98
	LQ	Misspecified	.58	.42	.56	.44	.31	.69	.71	.29	.61	.39	.68	.32
		Correct	.05	.95	.07	.93	.02	.98	.03	.97	.03	.97	.03	.97
O & U	HQ	Misspecified	.74	.26	.65	.35	.53	.47	.77	.23	.72	.28	.80	.20
		Correct	.05	.95	.03	.97	.11	.89	.02	.98	.04	.96	.02	.98
	MQ	Misspecified	.69	.31	.59	.41	.45	.55	.73	.27	.65	.35	.77	.23
		Correct	.05	.95	.05	.95	.14	.86	.03	.97	.06	.94	.02	.98
	LQ	Misspecified	.61	.39	.52	.48	.28	.72	.63	.37	.60	.40	.72	.28
		Correct	.07	.93	.06	.94	.19	.81	.05	.95	.09	.91	.04	.96

Note. δ=de ltа method; ξ^2= general Q-matrix validation method; RSS=Q-matrix refinement method; IQ = item quality; Corr. = corrected; Ret. = retained; Over = Overspecified Q-matrix; Under=Underspecified Q-matrix; O & U=Over- and underspecified Q-matrix; HQ = higher quality; MQ = mixed quality; and LQ = lower quality.

Figure 2. Proportion of Sensitivity and Specificity



Anahtar Kelimeler: Attribute hierarchy, Q-matrix, Cognitive diagnosis, CDM

Kaynakça

Chiu, C.-Y. (2013). Statistical refinement of the Q-matrix in cognitive diagnosis. *Applied Psychological Measurement, 37,* 598-618.

Chiu, C.-Y., & Douglas, J. (2013). A nonparametric approach to cognitive diagnosis by proximity to ideal response patterns. *Journal of Classification, 30,* 225-250.

de la Torre, J. (2008). An empirically based method of Q-matrix validation for the DINA Model: Development and applications. *Journal of educational measurement, 45,* 343-362.

de la Torre, J. (2009). DINA model and parameter estimation: A didactic. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 34,* 115-130.

de la Torre, J. (2011). The generalized DINA model framework. *Psychometrika, 76,* 179-199.

de la Torre, J., & Chiu, C.-Y. (2016). A general method of empirical Q-matrix validation. *Psychometrika, 81,* 253-273.

de la Torre, J., & Minchen, N. (2014). Cognitively diagnostic assessments and the cognitive diagnosis model framework. *Psicologia Educative, 20,* 89-97.

DiBello, L. V., & Stout, W. (2007). Guest editors' introduction and overview: IRT-based cognitive diagnostic models and related methods. *Journal of Educational Measurement, 44,* 285-291.

Doornik, J. A. (2011). Object-oriented matrix programming using Ox (Version 6.20). London: Timberlake Consultants Press.

Leighton, J. P., Gierl, M. J., & Hunka, S. M. (2004). The attribute hierarchy method for cognitive assessment: A variation on Tatsuoka's rule-space approach. *Journal of Educational Measurement, 41,* 205-237.

Templin, J. L., & Henson, R. A. (2006). Measurement of psychological disorders using cognitive diagnosis models.

Psychological methods, 11(3), 287-305.

Zheng, Y. & Chiu, C.-Y. (2014). NPCD: Nonparametric methods for cognitive diagnosis. R-package version 1.0-7. http://CRAN.R-project.org/package=NPCD

(10911) Formel Olmayan Dil Envanterlerinin İncelemesi: İçerik Analizi

ESRA GENÇ **YILDIZ UZUNER**

Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumsal yaşamın gereklerinden birisi de iletişim kurmaktır. Toplumlar genel olarak iletişim kurmada araç olarak dili kullanmaktadırlar. Bu anlamda dil iletişim kurmanın yanı sıra kültürel etkileşimi sağlamakta, bireylerin kendilerini dış dünyaya anlatma ve dış dünyayı anlamaları aracılığı ile toplumların var olma ve varlığını sürdürmelerine katkıda bulunmaktadır. Bu anlamda bir topluma ait olmak, uyum sağlayabilmek ve kabul edilebilmek için o topluma ait dile ilişkin yeterli bilgiye sahip olmanın önemi açıktır. Bununla birlikte dil gelişiminin bireylerin diğer gelişim alanlarını da yakından etkilediği belirtilmektedir. Dil gelişiminde problem yaşayan çocukların akademik ve sosyal başarılarının da olumsuz etkilendiği çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Bu nedenle dil sorunu olan çocukların olabildiğince erken saptanıp uygun eğitime alınmasının önemi birçok araştırmacı tarafından da belirtilmektedir Erken eğitimin ilk basamağı kapsamlı bir değerlendirmeden geçmektedir. Değerlendirmeler, değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler ve bilgileri toplamak için kullanılan yöntemlere göre formel ölçme ve değerlendirme ve formel olmayan ölçme ve değerlendirme olarak ikiye ayrılabilir. Her iki değerlendirme türünün de güçlü ve zayıf yönleri vardır

Formel değerlendirme genel olarak standartlaştırılmış bağıl testlerle yapılan değerlendirmelerdir. Standartlaştırılmış bağıl testlerde çocuğa yapılan testin sonucu, daha önceden belirlenmiş bir norm grubunun ortalaması ile karşılaştırılır. Formel dil değerlendirmeleri genel olarak düzenlenmiş uyarıcılar ile özel dilsel cevapları gözlemek için sistematik bir çerçeve sağlar. Standartlaştırılmış testler ürün değerlendirmesine izin vermesi nedeniyle çocukların becerileri iletişimsel bağlamın dışında test edilir ve bu nedenle işlevsel dili hakkında kapsamlı örnekler sağlayamaz.

Formel olmayan değerlendirme çocuğun performansını yine kendi performansına göre değerlendirmektir. Formel olmayan bu değerlendirme de sadece ürün değil ürünün elde edildiği süreçte önem kazanmaktadır. Formel olmayan değerlendirmelerde dil verileri, dilin meydana geldiği doğal ortamlarından alınırlar. Çeşitli bağlamlardan alınan dil örnekleri yoluyla çocukların sözlü ve sözsüz dil/iletişim gayretleri incelenebilir. Formel olmayan ölçme ve değerlendirmede gözlemler, etkileşimler ve analizler yoluyla çocuğun dil/ iletişim performansı hakkında bütüncül bilgi toplanabilir. Formel olmayan ölçme araçları; ölçüt bağımlı testler, gözlem, görüşme, öz değerlendirme ve formel olmayan envanterler gibidir. Dil/iletişim söz konusu olduğunda, formel olmayan dil/iletişim envanterleri çocuğun dil/iletişim analizlerine olanak sağlar. Bu nedenlerle dilin doğal bağlamlarda değerlendirilmesine olanak sağlayan formel olmayan dil/iletişim envanterlerinin geliştirilmesi ve kullanılması önemlidir. Ülkemizde konuya ilişkin alan yazın incelendiğinde formel olmayan dil/iletişim envanterinin olmadığı dikkat çekmektedir. Bahsedilen envanterin geliştirilebilmesi için ilk basamak var olan envanterlerin derinlemesine incelenmesidir. Bu anlamda bu sununun amacı formel olmayan dil/iletişim envanterlerinin derinlemesine incelenerek kapsamının, içeriğinin, uygulama ve değerlendirme şekillerinin ayrıntılı olarak açıklanmasıdır.

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışma belge incelemesi esas alınarak gerçekleştirilecektir. Formel olmayan dil/iletişim envanterlerine ulaşmak için kaynak taraması ile başlanacaktır. Ulaşılabilen formel olmayan dil/iletişim envanterleri derinlemesine incelenmesi gereğince içerik analizi yoluyla gerçekleştirilecektir. İçerik analizinde amaç incelenen olgu veya olaya ilişkin verileri açıklamak için belirli kavramlar etrafında toplanmak veya veriler arası ilişkileri belirleyerek okuyucunun anlayabileceği şekilde açıklamaktır.

Bu anlamda doküman incelemesi yolu ile formel olmayan dil envanterleri araştırmacı tarafından incelenecektir. Doküman incelemesinin basamakları gereğince araştırmacı ilk olarak dil iletişim envanterleri ile ilgili tarama yaparak araştırmaya dahil edilecek dokümanları belirleyecektir. Daha sonra elde ettiği dokümanın orijinalliğini kontrol edecektir. Bu anlamda dokümanın kimlerin ne zaman kaleme aldıkları, doküman ile araştırma konusunun uyumluluğu kontrol edildikten sonra üçüncü adımda dokümanları detaylı bir şekilde inceleyecek ve okuyacaktır. Dördüncü basamak olarak dokümanlar incelenerek araştırma soruları doğrultusunda elde edilen veriler not edilecektir. Kaydedilen notlar tekrarlı bir şekilde kontrol edildikten sonra bilgisayar ortamında özetlenecektir.

Araştırmanın yöntemi olarak seçilen içerik analizi toplumsal davranışları etkilemeden gerçekleştirilebilen bir araştırma yöntemidir. Bu anlamda içerik analizinin gerektiğinde araştırmanın tekrarlanmasına izin veriyor olması, uzun bir zaman kesitinde meydana gelen süreçlerin incelenmesine izin vermesi bu yöntemin seçilme nedenleri arasında gösterilebilir. Bu anlamda içerik analizi çalışmalarının özellikleri arasında gösterilebilen nesnellik, sistematiklik, açık ve belirgin olma gibi özelliklerin bu araştırmada da ortaya koyulacağı düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Halihazırda bir envanter incelenmiştir. Diğer envanterlerin incelenmesinde de aynı adımlar takip edilecektir. Bu anlamda

doküman incelemesine dayalı içerik analizi sonucunda elde edilen bilgilere göre formel olmayan dil envanterinin dilin

anlambilim, söz dizimi v kullanım olmak üzere üç bölümünü ele aldığı görülmüştür. Envanterin ilk bölümünde kullanım şeklinin açıklanması adına dil örneklerinin nasıl elde edileceğinin ayrıntılı anlatıldığı görülmektedir. Bu anlamda doğal etkileşimlerin elde edilmesinin önemi dil örneklerinin kaydedilme yöntemleri ve elde edilen dil örneklerinin dökümünün nasıl yapılacağı anlatılmaktadır. Daha önce de belirtilen dilin üç bölümü için ayrı ayrı oluşturulan bölümlerde dilin anlambilim, söz dizimi ve kullanımına ilişkin analizlerin nasıl yapılacağı anlatılmış ve analiz formlarına yer verilmiştir. Çalışmanın devamında diğer envanterlere de ulaşılıp envanterlerin karşılaştırılması yapılacaktır. Dolayısıyla envanter geliştirmenin ilk basamağı böylelikle tamamlanacaktır. İncelenen envanterlerden çıkan sonuçlar alan yazındaki bilgilerle karşılaştırılarak envanter geliştirme planlamamaları yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Dil/iletişim envanteri, dil değerlendirmesi, İçerik analizi.

Kaynakça

Uzuner, Y. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde ölçme değerlendirme. G. Can (Ed.), *İlk okuma ve yazma öğretimi* içinde (s. 209-237). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1797, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 932.

Wetherby, A.M. ve Rodriguez, G.P. (1992). Measurement of communicative intentions in normally developing children during structured and unstructured contexts. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 130-138.

Wetherby, A.M., Cain, D.H, Yonclas, D.G. ve Walker, V.G. (1988). Analysis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multiword stage. *Journal of Speech and Hearing Research*, 31, 240-252.

Wetherby, A.M., Yonclas, D.G. ve Bryan, A.A. (1989). Communicative profiles of preschool children with handicapes: Implications for early identification. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 148-158.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. (2. Baskı). Thousand Oaks, California: Sage Pub.

Yont, K. M., Snow, C. E. ve Vernon-Feagans, L. (2003). The role of context in mother– child interactions: an analysis of communicative intents expressed during toy play and book reading with 12-month-olds. *Journal of Pragmatics*, 35, 435–54.

(10913) Türkiye'de 2006-2016 Yılları Arasında Yayınlanan Ölçek Geliştirme Çalışmalarının Faktör Analizi Açısından İncelenmesi

İLHAN KOYUNCU ABDULLAH FARUK KILIÇ

Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Bir ölçme aracının geçerliği, test puanlarına dayanarak yapılan çıkarımların desteklenmesi amacıyla kanıtların toplanması sürecidir (Cronbach, 1984). APA, AERA ve NCME (1954) tarafından yapılan genel kabul görmüş sınıflandırmada geçerlik kanıtları içerik, yapı ve ölçüt temellidir. İçerik geçerliği, maddelerin konu ve davranış alanın bir örneklemi olması ile ilgilidir (Cronbach ve Meehl, 1955). İçerik geçerliği için kanıt sunmak amacıyla genellikle uzman görüşlerine başvurulur. Ölçüt geçerliği testin ölçmek isteneni ölçüyor olması ile ilgilidir (Cureton, 1951). Ölçüt temelli kanıtlar elde etmek amacıyla ölçeğin aynı yapıyı veya alt yapıları ölçen geçerliği ve güvenirliği kanıtlanmış alan yazında yer alan diğer ölçeklerle uyum derecesine bakılır. Yapı geçerliği ise test puanlarının ölçülmek istenen yapıyı sadece bu yapının göstergeleri ile ölçüp ölçemediğini gösterir (Kline, 2016). Başka bir ifadeyle, yapı geçerliği, geliştirilen test veya ölçekle ölçülmek istenen yapının ölçülme derecesine karşılık gelir. Cronbach ve Meehl (1955), yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar elde etmek amacıyla grup farklılıkları, korelasyon matrisleri ve faktör analizi, iç yapı çalışmaları, şartlarının değişiminin incelendiği çalışmalar ve süreç çalışmaları yöntemlerinin kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Uygulamalı araştırmalarda, faktör analizi testlerin psikometrik değerlendirmesinde en yaygın kullanılan yöntemdir (Brown, 2015). Temelleri 1900'lı yıllarda atılan (örn. Spearman, 1904) faktör analizinde açımlayıcı ve doğrulayıcı olmak üzere iki teknik kullanılmaktadır. Faktör analizi teknikleri için önemli varsayımlar veri tipi ve kalitesinin uygun olması, değişkenlerin dağılımının bilinmesi ve yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılmasıdır (Floyd ve Widaman, 1995). Açımlayıcı analizde, araştırmacılar en uygun faktör sayını belirlemek ve ölçülen değişkenlerin (maddelerin) çeşitli gizil boyutun makul göstergeleri olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlar (Brown, 2015). Doğrulayıcı faktör analizi (Jöreskog, 1969, 1971) ise hipotetik bir faktör yapısının, ölçülen değişkenlerin gözlenen kovaryans yapısına uygunluğunu test eder (Floyd ve Widaman, 1995). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri benzer bazı varsayımlar gerektirmenin yanında kendilerine özgü süreçler içerirler. Bu süreçlerin gerçekleştirilme durumu ve derecesinin bilinmesi belirli bir örneklem için elde edilen ölçek faktör yapılarını karşılaştırılmalı olarak değerlendirme imkanı sağlayacaktır. Bu çalışmada, Türkiye'de 2006-2016 yılları arasında yayınlanan ölçek geliştirme çalışmalarının açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri süreçleri açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma problemlerine yanıt aranmaktadır.

Türkiye'de 2006-2016 yılları arasında yayınlanan ölçek geliştirme çalışmaları;

1. Yıllara ve yapılan faktör analizi türüne göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Her iki analiz yöntemi için varsayımların sağlanma durumu nasıldır?
3. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları makalelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları makalelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada ölçek geliştirme makalelerinin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri açısından var olan özellikleri olduğu gibi raporlanmıştır. Bu yönüyle, tarama araştırmalarının özelliklerine sahiptir. Tarama araştırmaları, analiz birimine ait özelliklerin nedenlerinden çok var olduğu gibi betimlenmesini amaçlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013; Fraenkel ve Wallen, 2011). Çalışma kapsamında, 2006 ile 2016 yılları arasında TÜBİTAK Dergi Park veri tabanında taranan dergilerde eğitim ve sosyal bilimler alanlarında yayınlan toplam 131 ölçek geliştirme çalışması incelenmiştir. Bu çalışmalarda, açımlayıcı faktör analizi için örneklem büyüklüğü, faktör çıkartma yöntemi, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri, yamaç grafiği ve faktör yüklerinin incelenme durumları, faktör döndürme yöntemi, faktör adlandırması ve toplam açıklanan varyans miktarları rapor edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için örneklem büyüklüğü, varsayımların kontrol edilme durumu, parametre kestirim yöntemi, yol diyagramı, *t* değerleri, faktör yükleri ve Kay-kare anlamlılık değerinin raporlanma durumları, Kay-kare/serbestlik derecesi ile uyum ve uyumsuzluk indeksleri incelenmiştir. Uyumsuzluk indeksleri olarak RMSEA, RMR ve SRMR; uyum indeksleri olarak da NFI, NNFI, CFI, GFI, AGFI, IFI, TLI, RFI ve PGFI incelenmiştir. Ayrıca, her iki analizin yapıldığı çalışmalarda doğrulayıcı faktör analizinin aynı örneklemde yapılıp yapılmadığına, çalışmalarda kullanılan analiz türüne ve çalışmaların yıllara göre dağılımlarına ilişkin bazı betimsel istatistikler verilmiştir. Verilerin incelenmesinde frekans tabloları, sütun, histogram ve çizgi grafikleri, merkezi eğilim ve dağılım ölçüleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada incelenen 131 ölçek geliştirme çalışmasının %70'inden fazlası 2013 yılından sonra yapılmıştır. En fazla çalışma

2015 yılında, en az çalışma ise 2008 yılında yapılmıştır. Makalelerin 59'unda sadece AFA, 4'ünde sadece DFA ve 58'inde

her iki analiz birlikte yapılmıştır. 10'unda ise her iki analiz de yapılmamış sadece madde analizlerine yer verilmiştir. AFA için kullanılan ortalama örneklem büyüklüğü 395 kişi iken DFA için 529 kişidir. Buna göre, örneklem faktör analizleri için örneklem büyüklüklerinin genel olarak yeterli olduğu görülmüştür. 36 çalışmada AFA ve DFA aynı örneklem üzerinde gerçekleştirilirken, 22'sinde farklı örneklemler üzerinde analizler yapılmıştır. AFA yapılan 117 çalışmanın %65'inde kestirim yöntemi olarak TBA, 2'sinde MLE, 1'inde PA ve 3'ünde PAF kullanılmış, %29'unda belirtilmemiştir. AFA analizinin varsayımları çalışmaların %93'ünde incelenmiştir. Faktör sayısına karar verirken çalışmaların %50'sinde yamaç grafiği göz önünde bulundurulmuştur. AFA yapılan araştırmaların %67'sinde döndürme yöntemi olarak VARIMAX yöntemi kullanılmıştır. Açıklanan ortalama toplam varyans oranı %53,05'tir. DFA yapılan 62 çalışmanın %87'sinde analizin varsayımları incelenmemiş, 51'inde yol diyagramları, 52'sinde faktör yükleri verilmiştir. Çalışmaların %90'ında parametre kestirim yöntemiyle ilgili herhangi bir bilgi verilmiştir. Çalışmalarda model uyum/uyumsuzluk indeksleri olarak PGFI dışında diğer tüm indekslerin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada, bulgularla ilgili ayrıntılı açıklamalara ve diğer araştırmalar için bazı önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ölçek geliştirme, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi

Kaynakça

American Psychological Association [APA], American Educational Research Association [AERA], & National Council on Measurement in Education [NCME], (1974). *Standards for educational and psychological tests and manuals.* Washington, DC: American Psychological Association.

Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Cronbach, L.J. (1984). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper.

Cronbach, L.J. ve Meehl, P.E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin, 52,* 281–302.

Cureton, E. E. (1951). Validity. In E. F. Lindquist (Ed.), *Educational measurement* (1st ed., pp. 621-694). Washington, DC: American Council on Education.

Floyd, F. J. ve Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement of clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, *7*(3), 286-299.

Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2011). *How to design and evaluate research in education* (6th Ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.

Jöreskog, K. G. (1967). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika 34*(2), 183-202.

Jöreskog, K. G. (1971). Statistical analysis of sets of congeneric tests. *Psychometrika*, *36*(2), 109-133.

Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling: Methodology in the social sciences.* New York: The Guilford Press.

Spearman, C. (1904). " General Intelligence," Objectively Determined and Measured. *The American Journal of Psychology*, *15*(2), 201-292.

(10932) Eğitimin Yarattığı Göç, Göçten Etkilenen Eğitim

SİBEL CANAN

Siirt Üniversitesi

Problem Durumu

Bu çalışma, Türkiye'de yapılmış bilimsel çalışmaları kullanarak eğitimin yarattığı göçü incelemekte ve göçten etkilenen eğitim sistemin karşılaştığı sorunları tespit etmeye çalışmakta ve çözüm önerilerini sunmaktadır.

Türkiye İstatistik Kurumunun (TUİK, 2011) 2011 yılında yapmış olduğu göç etme nedenine göre göç eden nüfus ve oranına göre göç edenlerin % 22.56 oranı eğitim nedeni ile göç etmişlerdir. Eğitim için göç eden kimselerin yakınlarının da sonraki zamanlarda kendilerine katılması durumunda bu oran daha yüksek olacaktır. Nitekim aynı araştırmada hanedeki fertlerden birine bağımlı göç oranı % 41.52 çıkmaktadır. Bunun bir kısmı eğitim sebebi ile göçten kaynaklıdır. Bu konu incelenmeye değer bir konudur, çünkü eğitimin sürekli devam eden bir konu olması sebebi ile tedbirler alınmaması durumunda eğitim göçe sebep olmaya devam edecektir. Bu çalışma olası tedbirler konusunu incelemektedir.

Eğitim sebebi ile göç arkasında insanların içinde bulundukları ortamda bazı sosyo-ekonomik değişkenler açısından yoksulluk çekmeleridir. Yoksulluk beraberinde göç hareketlerini getirmektedir. Göç konusunu inceleyen göç teorileri genellikle itme çekme teorileri olarak bilinir. Göçün nedenleri olarak insanları doğdukları yerden ayrılmaya zorlayan itici faktörler olduğu gibi onları göç alan mekanlara çeken faktörler de vardır. İtici faktörler demografik büyümeyi, düşük yaşam standartlarını, ekonomik fırsat yoksunluğunu ve siyasal baskıları içerirken çekici faktörler emeğe olan talep, boş araziler, cazip ekonomik fırsatlar ve siyasal özgürlüklerdir (Castles ve Miller, 2008:31).

Göçün eğitim yapma niyeti ile yapılmasına ya da başka sebeplere bağlı olarak yapılmasına bağlı olaraktan eğitim sistemi göçten etkilenmektedir. Bu sorunların bazıları uyum problemleri (Avcı, Ekici & Koçoğlu, 2013; Deniz & Etlan, 2009:496; Uluocak, 2009:35), öğrencilerde davranış bozuklukları, kişilik oluşturmada problemleri, (Avcı vd., 2013), dil sorunları (Avcı vd., 2013; Bozan & Kaştan, 2016:105; Çopur & Demirel, 2016; Emin, 2016; Karakuş, 2006; Yıldız, 2010:96), müfredat sorunları (BEKAM, 2015), ekonomik sıkıntılar (Avcı vd., 2013; Çopur & Demirel, 2016), okul-aile-öğrenci arasındaki sıkıntılar (Avcı vd., 2013; Bozan & Kaştan, 2016:105; Tomar, 2007; Yıldız, 2010:96), göçmen öğrencilere farklı eğitim sistemi uygulama görüşleri, şehir kültürünün etkisi (Keçe, Merey & Topsakal, 2013), okulların fiziksel kapasitelerinin yetersizliği (Çuhadar & Sarı, 2007:184) olmaktadır. Göçün eğitim üzerindeki bir başka boyutu, göç yapanların ne oranda eğitimden olumlu etkilendikleri ve göç yaptıkları bölgedeki eğitimi nasıl etkiledikleridir. Bütün bu konular incelenmeye değer bir konulardır, çünkü her yıl yaşanan göç sebebi ile eğitimden oluşan bütün bu sorunlar kısa vadede tespit edilmeli uzun vadede de çözülmelidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada eğitimin yarattığı göç miktarını tespit edebilmek için TÜİK (2011) ve ilgili diğer verilerin türetilmesi kullanılmıştır. TÜİK tarafından internet sayfasında sunulan bütün eğitim ve göç verileri incelenmiş. Buna ilaveten, konu ile ilgili Türkiye'de yapılmış önemli sayısal çalışmalar incelenmiş ve TÜİK verileri kullanılarak bu çalışmalardaki fikirler sayısal hale getirilmeye çalışılmış ve sonuçları özetlenmiştir. Yine önceki çalışmalar kullanarak eğitimin yarattığı göç olgusunun devamı ve göçün azaltılması için yapılması gerekenler incelenmiştir. Bu konu incelenmeye değer bir konudur, çünkü eğitimin sürekli devam eden bir konu olması sebebi ile tedbirler alınmaması durumunda eğitim göçe sebep olmaya devam edecektir. Bu çalışma olası tedbirler konusunu incelemektedir.

Araştırmada göçten etkilenen eğitim sorunlarını tespit edebilmek için saygın dergi, kitap ve tez çalışmaları kullanılmıştır. Göç hareketinin sosyal, ekonomik, kültürel sonuçlarını ortaya koymanın ve göç eden insanların göç öncesi ve sonrası yaşam koşullarını karşılaştırmanın en iyi yollarından biri daha önce yapılmış ve sayısal veri içeren çalışmalardır. Temel olarak sosyo-ekonomik yoksulluktan kaynaklı olan uyum problemleri, öğrencilerde davranış bozuklukları, kişilik oluşturmada problemleri, dil sorunları, müfredat sorunları, ekonomik sıkıntılar, okul-aile-öğrenci arasındaki sıkıntılar, göçmen öğrencilere farklı eğitim sistemi uygulama görüşleri, şehir kültürünün etkisi, okulların fiziksel kapasitelerinin yetersizliği sorunları çerçevesinde inceleme genişletilmiştir. Bu nedenle mümkün olduğunca sorun tespitinde Türkiye'deki bütün sorunları içerecek biçimde yazın taraması yapılmış ve bu sorunlar listelenmiştir. Bütün bu konular incelenmeye değer bir konulardır, çünkü her yıl yaşanan göç sebebi ile eğitimden oluşan bütün bu sorunlar kısa vadede tespit edilmeli uzun vadede de çözülmelidir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye İstatistik Kurumunun (TUİK, 2011) 2011 yılında yapmış olduğu göç etme nedenine göre göç eden nüfus ve oranına göre göç edenlerin % 22.56 oranı eğitim nedeni ile göç etmişlerdir. Eğitim için göç eden kimselerin yakınlarının da sonraki zamanlarda kendilerine katılması durumunda bu oran daha yüksek olacaktır. Nitekim aynı araştırmada hanedeki fertlerden birine bağımlı göç oranı % 41.52 çıkmaktadır. Bunun bir kısmı eğitim sebebi ile göçten kaynaklıdır.

Temel olarak sosyo-ekonomik yoksulluktan kaynaklı olan uyum problemleri, öğrencilerde davranış bozuklukları, kişilik oluşturmada problemleri, dil sorunları, müfredat sorunları, ekonomik sıkıntılar, okul-aile-öğrenci arasındaki sıkıntılar, göçmen öğrencilere farklı eğitim sistemi uygulama görüşleri, şehir kültürünün etkisi, okulların fiziksel kapasitelerinin yetersizliği sorunları tespit edilmiş ve bu çerçevede inceleme genişletilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Eğitim, Sorunlar

Kaynakça

Avcı, Y. E., & Ekici, Ö., Koçoğlu, E. (2013). Göçün Eğitim ve Eğitim Yönetimine Etkisine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies,* 6 (2), 91-105.

BEKAM. (2015). S*uriyeli Misafirlere Yönelik Sosyal Uyum ve Eğitim Müfredatları Çalışması Raporu*. Gaziantep: BEKAM

Bozan, İ., & Kaştan, Y. (2016). YöneticilerAçısındanGöçünEğitimÜzerindekiEtkisi: BirDurumÇalışması. *UluslararasıSosyal ve EğitimBilimleri Dergisi,* 3 (5), 105-129.

Çopur, A., & Demirel, M. (2016). SuriyeliMültecilerinYükseköğrenimSorunu:GöçSüreciveSonrası. *Pegem Atıf İndeksi*, 13-28.

Çuhadar, A., & Sarı, M. (2007). GöçYollarındaEğitim:İlköğretim 8. SınıfÖğrencilerininOkulaİlişkinAlgılarının GöçBağlamındaDeğerlendirilmesi [Bildiri]. -(Ed.) *III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiriler*, 18-20 Haziran 2007, (ss. 184-200), Adana: Çukurova Üniversitesi.

Deniz, O., & Etlan, E. (2009). KırdanKenteGöçveGöçmenlerinUyumSüreciÜzerineBirÇalışma: VanÖrneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 472-498.

Emin, M. N. (2016). *Türkiye'dekiSuriyeliÇocuklarınEğitimi-TemelEğitim Politikaları*. SETA

Karakuş, E. (2006). *Göç Olgusu ve Eğitime Olumsuz Etkileri (Sultanbeyli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Keçe, M., Merey, Z., & Topsakal, C. (2013). Göçle Gelen Ailelerin Çocuklarının Eğitim-Öğrenim Hakkı ve Sorunları Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,*6 (27), 546-560.

Tomar, G. Y. (2007). *Göç Alan Semtlerde Yaşayan Ailelerin Çocuklarının Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

TUİK (2011). Göç Etme Nedenine Göre Göç Eden Nüfus ve Oranı, 2 Ekim 2011. https://biruni.tuik.gov.tr/bolgeselistatistik/sorguSayfa.do?target=degisken.

Uluocak, G.P. (2009). İç Göç Yaşamış ve Yaşamamış Çocukların Okulda Uyumu. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2009 (26), 35-44.

Yıldız, M. (2010). GöçEdenAilelerinÇocuklarınınOkulÖncesiEğitimAlan ve AlmayanlarınınİlkokumaYazmaBecerilerininGelişimineYönelik İlköğretim 1. Sınıf Öğretmen Görüşleri: Mersin Örneği (Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

(10950) Türkiye'deki Psikoloji Araştırmalarının Metodolojik Haritasının Çıkarılması

GÜLDEST BAŞ HALİS SAKIZ FERDİ KIRAÇ

Mardin Artuklu Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyi birçok yönüyle araştıran sosyal bilimler, insan yaşamına dair araştırmalar yaparken hangi açıklamaların ya da kanıların temel alınacağına dair çeşitli arka planlar sunar. Sosyal araştırma yöntemleri ve bulguları, çeşitli toplumsal olgularla ilgili ilişkisel problemlere çözüm bulmak ve buna dair sorulara yanıt üretmek ile çeşitli sonuçları etkiler (Neuman, 2007). Psikoloji ve antropoloji gibi sosyal bilimler genellikle insanları, onların düşüncelerini, isteklerini, inanışlarını ve etkileşimlerini ekolojik sistemle ya da ekolojik sistem içerisinde değerlendirdikleri çalışmaları içerir. Bazı bilimsel kurallara dayanan sistematik bir süreçten sonra özel metodolojileri ve teknikleri kullanarak ve ilgili verileri ortaya çıkararak için uğraşan sosyal araştırmalar, çeşitli sosyal fenomenler hakkındaki ön varsayımlarını haklı çıkarır veya reddederler.

Metodoloji bütün bilimsel çalışmaların vazgeçilmez aracı olmakla birlikte sadece bilimsel bir topluluğun kullandığı yegane olgu değildir. Öte yandan, metodoloji, çeşitli alanlarda uygulayanların da dahil olduğu geniş bir kitleye hitap eden fikirler, kurallar, teknikler ve yaklaşımları ifade eder (Denzin & Lincoln, 1994). Sosyal araştırma yürütmek, probleme bir çözüm bulmaya ve araştırma sorularını cevaplamaya yardımcı olan sağlam bir metodolojiyi kullanmaya bağlıdır. Bir araştırmayı yürütme süreci, araştırmacılar arasında farklılık göstermektedir ve bu farklılıklar bir takım yaklaşımlara göre çeşitlilik gösterir (Creswell, 2009).

Araştırma metodolojisine dair felsefi yaklaşımlar, geniş ölçüde tarih boyunca nicel veya nitel olarak kategorize edilmiştir. Epistemolojik olarak, nitel araştırmacılar zihnimizin gerçekliğe erişmenin ana aracı olduğu fikrini destekleme eğilimindedir ve gerçekliğin karşılaştırılabileceği bir dış kriter yoktur (Smith, 1983; Morgan, 2007). Bunun aksine, nicel paradigmanın savunucuları, ontolojik olarak, gerçekliği tek bir varlık olarak düşünür ve deneysel olarak test edilmiş araştırmanın, tüm olguları gerçeği temsil eden göstergelere indirgemenin ana aracı olduğunu iddia eder. Psikolojide, niceliksel zorunlulukla ifade edilmek istenen araştırma bulguları ölçülemediğinde bulguların ne hakkında olduğu biliniyormuş gibi değerlendirilemeyeceğidir (Michell, 2003). Bununla birlikte, sonuçlar sayısal verilere dönüştürüldüğünde araştırmacılar neyi yaptıklarının farkına varabilirler ve bu nedenle nitel yöntemlerin psikolojide hiçbir yeri yoktur ve bu zorunluluk temelinde nicel araştırma yöntemleri hala ana akım psikolojiden dışlanmaktadır. Pozitivist akımın ve ana akım psikolojide pozitivist akımın etkinliğinin belirgileşmesiyle, nicel yöntem nitel yöntem karşısında üstünlük sağlamaya başlamıştır (Mertens, 2014). Nicel, nitel veya karma yöntem araştırmaları ve bunlarla ilişkili bilimsel prosedürler (örnekleme, analiz ve sunum), psikoloji alanındaki ampirik çalışmaların yapısını oluşturmaktadır. Bu çalışma, psikoloji araştırmalarında kullanılan metodolojideki güncel eğilimleri tanımlamayı ve eleştirel bir perspektiften değerlendirilmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu süreç boyunca yapılan temel faaliyet, analiz kapsamında literatür bulma sürecine girmek oldu. Başlangıçta, Psych INFO, Tübitak ULAKBİM, Proquest, EBSCO, Academic Search Premier, IEEE, ve Google Scholar gibi veri tabanlarında, basit ve gelişmiş arama yöntemleri kullanılarak, belirtilecek olan deyimler ve bunların çeşitli kombinasyonları (birleşimleri) araştırılmıştır: sosyal psikoloji, eğitim psikolojisi, Türkiye, araştırma, eğitim, psikoloji, psikoloji araştırmaları ve psikolojik metodoloji (yöntem). Ayrıca, sosyal psikoloji ve eğitim psikolojisi alanlarına ait, öğrenme, gelişim, sosyal biliş, tutumlar, ve sosyal etki, motivasyon, öğrenme stilleri, zorbalık, adaptasyon, öznel iyi-oluş, yaşam doyumu, akademik erteleme, kültürlenme, ulusal kimlik, değerler, liderlik, göç, gruplar-arası ilişkiler, ve erteleme gibi anahtar kelimeler dahil edilmiştir.

Bu çalışmada yer alan her bir araştırmaların çeşitli kriterleri karşılaması göz önünde bulundurulmuştur. Öncelikle, çalışmaların eğitim psikolojisi ve sosyal psikoloji alanlarına ait olması gerekmektedir. Kriterler, her bir makalenin okunması, her iki alana ait konu ve yapıları içermesi göz önünde bulundurularak kontrol edilmiştir. İkinci olarak, çalışmaların bir dergide yayınlanmış olmaması gerekmektedir. Basımı beklenen çalışmalar dahil edilmemiştir. Üçüncü olarak, çalışmaların 2006'dan önce yürütülmüş çalışmalar olmamaları gerekmektedir. Dördüncü olarak, çalışmaların bağlamının (içeriğinin) Türkiye'yle ilgili olması ve katılımcıların Türkiye'den olması beklenmiştir. Bu kriterler sonunda, araştırmaya toplam 84 yayın dahil edilmiş olup, bu yayınlardan 44 tanesi eğitim psikolojisi, 40 tanesi ise sosyal psikoloji alanındadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada öncelikle eğitim psikolojisi araştırmalarına ilişkin bulgularda, nicel desenlerin, nitel ve karma yöntemli araştırma desenleri üzerindeki hakimiyetini vurgulamak yerindedir, çünkü çalışmaların %86'sı nicel bir paradigma ile tasarlanmıştır. Bu desende, deneysel araştırmalar daha az tercih edilirken (%8), araştırmacıların tercih ettiği ilk seçenek tarama araştırması (%92) olmuştur. Nicel araştırmaların tümünde, veri toplama aracı olarak anketler kullanılmıştır. Nicel araştırmada, öğretmenler hedef kitlenin bir kısmını (%18) oluştururken, öğrenciler ise çoğunluğu (%82) oluşturmuşlardır. Nicel araştırmada veri toplama stratejisi, çoğunlukla kesitsel olmuştur (%92). Nitel desende, çoğunluğunu betimsel yaklaşımın, kesitsel veri toplamanın ve hedef kitle olarak öğrencilerin oluşturduğu çalışmalar araştırmacıların %9'u tarafından tercih edilmiştir. Son

olarak, karma yöntem deseni, temel yaklaşım olarak değerlendirme araştırması ve vaka çalışması yapan araştırmacılar (%5) arasında en az tercih edilen yöntem olmuştur.

Bu araştırmanın bulgularına baktığımızda, araştırma amaçlarının çoğunluğunun (n=53, %63.1) doğrudan araştırma tasarımıyla ilişkili olmadığını ortaya konmuştur. Eğitim psikolojisi alanında yapılan araştırmalarda (n=44, % 52.4) sadece 4 (% 4.8) çalışma nitel bir yaklaşımla tasarlanmışken, 28 (% 33.3) çalışmanın hipotezlerinin niteliği veya araştırma soruları nitel bir çalışmayı içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Psikoloji, araştırma, metodoloji, eğitim psikolojisi, sosyal psikoloji

Kaynakça

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). London: Sage publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1–17). Thousand Oaks, CA: Sage.

Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. London: Sage Publications.

Michell, J. (2003). The Quantitative Imperative: Positivism, Naive Realism and the Place of Qualitative Methods in Psychology. *Theory Psychology, 13*, 7-31. doi: 10.1177/0959354303013001758.

Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*, 48-76.

Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research: Qualitative and quantitative approaches* (2nd ed.). Boston: Pearson.

Smith, J. K. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Researcher, 12*, 6–13.

(10972) On the Hierarchy Consistency Index: Incorporating Information from Incorrect Responses

LOKMAN AKBAY

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Examinee performance measurement accuracy is an indispensible feature of an appropriate measurement model. Failure in describing real aspects of examinee response processes may yield invalid inferences about examinee performance (Cui & Leighton, 2009). Therefore, a measurement model that used in test development need to be evaluated to determine examinee response prediction accuracy. Cui and Leighton (2009) introduced a person-fit statistic to detect misfit between item responses and the cognitive model. This fit statistic is called hierarchy consistency index (HCI) and ranges from -1.0 to 1.0. Statistics close to 1.0 indicates good fit between examinee responses and the model; whereas statistics close to -1.0 indicates misfit. Definition of HCI can be found in Figure 1, which is borrowed from Cui and Leighton (2009), pg 436. As it would be seen from the formula on Figure 1, HCI operates based on the match between an examinee's observed item responses and expected item responses based on a hierarchical relationships among measured attributes.

This study aims to focus on the followings:

- How successfully HCI is used under nonhierarchical attribute conditions (i.e., unstructured attribute cases).
- Impact of misfitting q-vector of an item on the HCI. More specifically, whether a misfitting item will have different impact on HCI when it measures basic or more complex attribute.
- What is the distribution of misfitting examinees when number of misfitting items is equal across all permissible latent classes?
- Current form of HCI formulation only considers the information based on correctly answered items. Thus, more information can be obtained by incorporating the information that may be obtained from incorrect answers. Therefore, this study modifies HCI such that examinees all responses, rather than only correct responses, are taken into account.
- Finally, it will be shown that modification on the HCI formulation provides more balanced results across all permissible latent classes.

Furthermore, considering the fact that guessing does not necessarily mean random guessing in cognitive diagnosis modeling framework, rather it means completing a task employing any other strategy that is not specified by the model. Therefore, impact of attribute-specific slip and guessing parameters may yield incompatible results. An explicit example can be seen under the NIDA model (Maris, 1999). Thus, this study examines the HCI when guessing and slip behavior of examinees are due to individual attributes (i.e., attribute-specific).

1. The HCI for student i is given by

$$HCI_i = 1 - \frac{2 \sum_{j \in S_{correct_i}} \sum_{g \in S_j} X_{ij}(1 - X_{ig})}{N_{ci}},$$

where

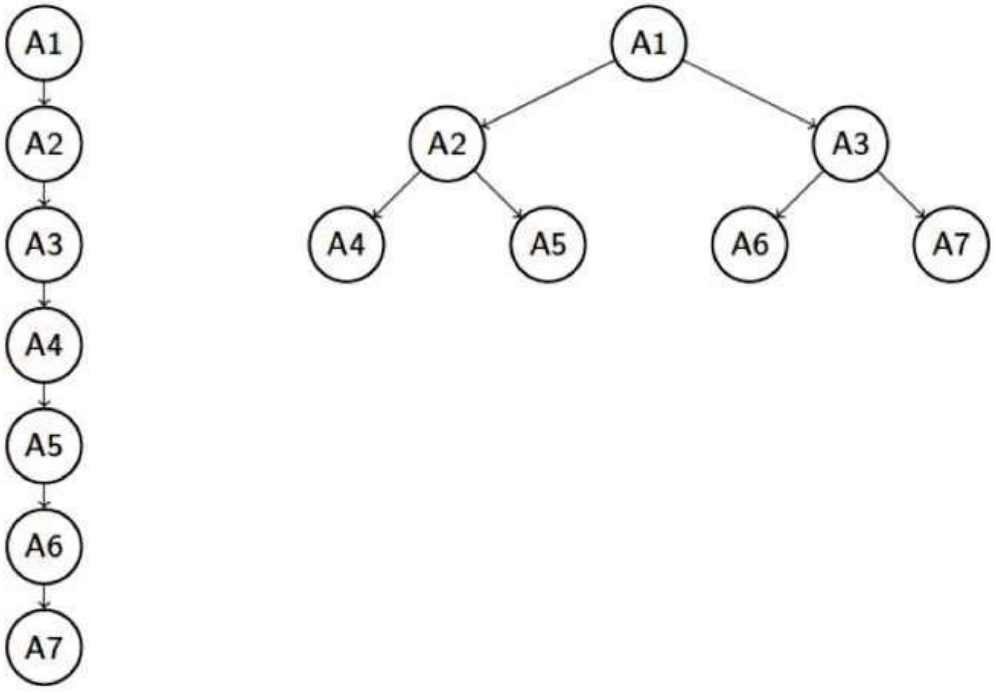
$S_{correct_i}$ is an index set that includes items correctly answered by student i,
X_{ij} is student i's score (1 or 0) to item j, where item j belongs to $S_{correct_i}$,
S_j is an index set that includes items requiring the subset of attributes measured by item j,
X_{ig} is student i's score (1 or 0) to item g where item g belongs to S_j, and
N_{ci} is the total number of comparisons for all the items that are correctly answered by student i.

Araştırma Yöntemi

Two simulation studies and a real data analysis were conducted. In the first simulation study, number of examinees, number of items and number of attributes were fixed to 2000, 20, and 7; respectively. Two types of hierarchical structures (i.e., linear and divergent) and an unstructured attribute cases were considered. These attribute structures can be seen in Figure 2.

Along with original formulation of HCI, modified-HCI was employed to show whether extra information from incorrect responses could be obtained. Three types of item misfits were considered (i.e., misfits in items requiring basic attributes, misfits in items requiring complex attributes, misfits in items requiring both basic and complex attributes). To control the impact of item discrimination on the performance of HCI, two levels of items discrimination considered. For higher and lower discriminating item conditions, slip and guessing parameters were fixed to .15 and .30; respectively. Second simulation study examined HCI when data follows the NIDA model in which, item parameters will be converted into attribute parameters. The data generation was based on the DINA model (de la Torre, 2009; Junker and Sijtsma, 2001). Throughout the study data generation and model estimation performed using the OxMetrics programming language (Doornik, 2011). Simulation study is followed by a real data analysis, which consists of 2922 examinees' binary responses to the 28 items in the grammar section of the ECPE examination, which was developed and administered by the University of Michigan English Language Institute in 2003.

Figure 2. Linear and Divergent Attribute Structures



Beklenen/Geçici Sonuçlar

Results can be summarized as followings.

- Magnitude of impact of any misfitting items on HCI is highly influenced by the item-attribute specification (i.e., q-vector) type.
- Same number of misfit for two distinct latent classes (e.g., 1000000 and 1111100) resulted in dissimilar HCI.
- Modified version of HCI produced more balanced results in terms of latent class-by-misfit distribution; which proves that more information on examinee responses and cognitive model fit is obtained when incorrect responses are also taken into account.
- Results of the second simulation study are not yet available. Study will be completed by the given deadline.

More detailed results on the simulation study as well as the results of real data analysis will be discussed on the final manuscript.

Anahtar Kelimeler: CDM, HCI, person-fit, attribute hierarchy, cognitive diagnosis

Kaynakça

Cui, Y., & Leighton, J. P. (2009). The hierarchy consistency index: Evaluating person fit for cognitive diagnostic assessment. *Journal of Educational Measurement, 46,* 429-449.

de la Torre, J. (2009b). DINA model and parameter estimation: A didactic. *Journal of Educational and Behavioral Statistics, 34,* 115-130.

Doornik, J. A. (2011). Object-oriented matrix programming using Ox (Version 6.20). London: Timberlake Consultants Press.

Junker, B. W., & Sijtsma, K. (2001). Cognitive assessment models with few assumptions, and connections with nonparametric item response theory. *Applied Psychological Measurement, 25,* 258-272.

Leighton, J. P., Gierl, M. J., & Hunka, S. M. (2004). The attribute hierarchy method for cognitive assessment: A variation on Tatsuokas rule-space approach. *Journal of Educational Measurement, 41,* 205-237.

Maris, E. (1999). Estimating multiple classification latent class models. *Psychometrika, 64,* 187-212.

Tatsuoka, K. K. (1983). Rule space: An approach for dealing with misconceptions based on item response theory. *Journal of Educational Measurement, 20,* 345-354.

Templin, J. L., & Bradshaw, L. (2014). Hierarchical diagnostic classification models: A family of models for estimating and testing attribute hierarchies. *Psychometrika, 79,* 317-339.

(10982) Mantel-Haenszel, Lojistik Regresyon ve En Çok Olabilirlik Yöntemleri ile Değişen Madde Fonksiyonunun Belirlenmesi

İLHAN KOYUNCU *Hacettepe Üniversitesi*
GÖKHAN AKSU *Adnan Menderes Üniversitesi*
HÜLYA KELECİOĞLU

Problem Durumu

Yanlılık, madde parametrelerinin gerçek değerleri ile kestirilen değerleri arasındaki farklılıktan dolayı ortaya çıkan sistematik hatalardır. Ölçme aracının yapı ve yordama geçerliliğine etki eder (Osterlind, 1983). Değişen madde fonksiyonu (DMF) ise aynı yetenek düzeyinde olmasına rağmen bir testin alt gruplarındaki bireylerin maddeyi doğru cevaplama olasılıklarının değişiklik göstermesidir (Zumbo, 1999). Bu değişmenin sebebi madde yanlılığı ya da gerçek bilgi, beceri vb. farklılığı olabilir. Yanlılık genel bir kavram olmasına karşın (DMF) yanlılığın işlevsel ve nesnel bir göstergesidir. DMF ile madde yanlılığı belirlendikten sonra yanlılığın kaynağını saptamak amacıyla uzman ve içerik analizlerinin görüşlerine başvurulabilir.

Araştırmalarda DMF'yi değerlendirmek amacıyla kullanılan yöntemler için farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Yapılan en temel sınıflandırma klasik test kuramına ve madde tepki kuramına göre yapılmıştır. Klasik test kuramına dayanan teknikler, Ki-Kare, lojistik regresyon, Mantel-Haenszel, dönüştürülmüş madde indeksi, faktör analizi, madde ayırcılık gücü, standartlaştırma yöntemi, Ki-Kare ve varyans analizidir. Madde tepki kuramına dayanan teknikler ise işaretli ve işaretsiz alan indeksleri, madde parametreleri, Lord'un Ki-Kare'si, madde tepki kuramı olabilirlik oranıdır. Potenza ve Dorans (1995) ise lojistik regresyon, Mantel-Haenszel ve standartlaştırma yöntemlerini gözlenen puan teknikleri; madde tepki kuramı olabilirlik oranı testleri, Lord'un Ki-Kare'si, ve SIBTEST tekniklerini gizil puan teknikleri olarak ele almışlardır.

Mantel-Haenszel (MH) tekniği, Kay-kare istatistiğine dayanan en yaygın kullanılan yöntemlerdendir. Olasılık olanlarına dayanan bu teknik tek biçimli ve tek biçimli olmayan DMF'yi ayırt edememektedir. Lojistik Regresyon, aynı yetenek düzeyindeki bireylerin farklı grup üyeliklerinde doğru cevap verme olasılıklarının istatistiksel olarak karşılaştırılmasını temel alır. Oluşturulacak modele öncelikle toplam puanlar katılır. Daha sonra grup değişkeni modele atılır. Son olarak da etkileşim terimi modele eklenir (Zumbo, 1999). Olabilirlik Oranı madde tepki kuramına dayanan yöntemlere göre analizler yapılır. Bu yöntemde odak ve referans grup madde parametreleri arasında fark olmadığı hipotezi test edilir. Buna göre sınırlandırılmış ve genelleştirilmiş modeller oluşturularak birbirine oranları test edilir (Atalay, Gök, Kelecioğlu ve Arsan, 2012). SIBTEST, DMF analizi yapılacak maddeler ile diğer maddeler karşılaştırılır. SIBTEST'te β değeri, etki büyüklüğü olarak yorumlanır ve bu değer DMF'nin düzeyini ifade eder (Rousses ve Stout, 1996).

Değişen madde fonksiyonu belirlemede kullanılan programlar DMF'nin KTK ve MTK'ya dayalı olmasına ve DMF'nin tek biçimli ya da tek biçimli olmamasına göre farklılık göstermektedir. MH yöntemi ile DIFAS ve JMETRIK, MH ve LR yöntemleri ile EZDIF, LR yöntemi ile Zumbo SPSS Syntax, MTK olabilirlik yöntemi ile IRTPRO ve IRTLRDIF yazılımları DMF analizleri yapmaktadır. Yapılan araştırmalar farklı DMF belirleme yöntemlerinin farklı sonuçlar ortaya çıkardığını göstermektedir (Gao ve Wang, 2005). Bu sebeple ilgili alan yazında birden fazla DMF belirleme yönteminin bir arada kullanılması önerilmektedir (Fidalgo, Ferreres ve Muniz, 2005). Bu çalışmanın amacı, PISA (2012) uygulamasından alınan gerçek bir veri üzerinde KTK ve MTK yöntemleri ile yapılan DMF analizlerinin sonuçlarını karşılaştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, gerçek bir veri üzerinde değişen madde fonksiyonu yöntemleri için farklı yazılımlardan elde edilen sonuçlar karşılaştırıldığından temel bir araştırmadır. Temel araştırmalarda var olan bilgilere yeni bilgiler katmak amaçlanır (Karasar, 2005). Araştırmada aynı zamanda var olan bir durum ortaya çıkarılarak betimlendiğinden tarama araştırmalarının özelliklerine sahiptir. Tarama araştırmalarında, bireylerin özelliklerinin var olduğu gibi betimlenmesini amaçlanır (Fraenkel ve Wallen, 2011). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) uygulamasına katılan öğrenciler programın uygulayıcıları tarafından tabakalı örneklemleme yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmanın evreni, Türkiye'den PISA (2012) uygulamasına katılan 15 yaş grubundaki öğrencilerdir. Çalışma grubu ise çalışma disiplini değişkeninin gösterge maddelerine ait kayıp verisi olmayan öğrenciler arasından rastgele örneklemleme yöntemiyle seçilen 990 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın veri toplama araçları, PISA (2012) öğrenci anketi ve performans testidir. Çalışma disiplini değişkenine ait 9 madde yer almaktadır. Araştırmanın faktör değişkeni olan matematik performansının ortalaması alınarak alt ve üst gruplar oluşturulmuştur. Buna göre, öğrencilerin %45'i alt grupta, %55'i ise üst grupta yer almıştır. Başarılı ve başarısız gruplar belirlendikten sonra matematik çalışma disiplini maddelerinin başarı değişkenine göre DMF içerip içermediği belirlenmiştir. Veri analiz yöntemleri olarak Mantel-Haenszel, lojistik regresyon ve en çok olabilirlik yöntemleri için elde edilen sonuçlar karşılaştırılmıştır. Analiz bulguları olarak DFM'nin olup olmama durumu ve eğer varsa düzeyi raporlanmıştır. DMF'nin belirlenmesinde JMETRIK, DIFAS, Zumbo SPSS Syntax, IRTLRDIF ve IRTPRO yazılımları kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizlerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, tüm yöntemlere ve yazılımlara göre 1. maddede DMF olduğu belirlenmiştir. IRTLRDIF ve JMETRIK sonuçlarına göre 1. ve 3. maddelerde bulunan DMF ihmal edilebilir değildir. Bu iki yazılımının dışında diğer yöntem ve yazılımlarda 2. Maddenin DMF gösterdiği saptanmıştır. IRTPRO ve Zumbo SPSS Syntax yazılımlarında 6. maddede bulunan DMF oranı ihmal edilebilir değildir. Lojistik Regresyon analizi sonuçlarına göre 4. madde dışında ilk 6 maddede DMF bulunmuştur. Diğer yöntem ve yazılımlarda ise en az ikişer maddede DMF olduğu görülmüştür. Tüm yöntemlerin ve yazılımların sonuçları kısmen benzerlikle göstermekle birlikte farklılıklar da içermektedir. Bu sonuçlar, alan yazında da belirtildiği gibi yanlılık gösteren maddeleri belirlemek amacıyla farklı yazılımlar ve DMF belirleme yöntemlerini bir arada kullanılma, yanlılık belirlemede uzmanlara daha etkili kanıtlar sağlayacaktır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak hangi yöntemin daha avantajlı olduğu sorusuna cevap verebilmek amacıyla aynı programlarla bir de benzetim verisi üreterek gerçekten DMF gösteren madde sayısının belirlenmesi ve böylece programlardan hangisinin daha iyi kestirim yaptığının belirlenmesi önerilmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda birden fazla veri seti kullanılarak yöntemlerin I. Tip hata oranları ve güçleri hesaplanabilir.

Anahtar Kelimeler: Değişen madde fonksiyonu, en çok olabilirlik, lojistik regresyon, Mantel-Haenszel, yanlılık

Kaynakça

Atalay, K., Gök, B., Kelecioğlu, H. & Arsan, N. (2012). Değişen madde fonksiyonunun belirlenmesinde kullanılan farklı yöntemlerin karşılaştırılması: Bir simülasyon çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*, 270-281.

Fidalgo, A. M., Ferreres, D., & Muniz, J. (2005). Liberal and conservative differential item functioning detection using Mantel-Haenszel and SIBTEST: Implications for Type I and Type II error rates. The Journal of Experimental Education, 73, 23–39.

Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2011). *How to design and evaluate research in education* (6th Ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.

Gao, L. ve Wang C. (2005) *Using five procedures to detect DIF with passage-based testlets,* A paper prepared for the poster presentation at the Graduate Student Poster Session at the annual meeting of the National Council of Measurement inEducation, Montreal, Quebec.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Potenza, M. T., & Dorans, N. J. (1995). DIF assessment for polytomously scored items: A framework for classification and evaluation. *Applied Psychological Measurement, 19*(1), 23–37.

Roussos, L. A., & Stout, W. F. (1996). Simulation studies of the effects of small sample size and studied item parameters on SIBTEST and Mantel-Haenszel type I error performance. Journal of Educational Measurement, 33, 215-230.

Zumbo, B. D. (1999). *A Handbook on the Theory and Methods of Differential Item Functioning (DIF): Logistic Regression Modeling as a Unitary Framework for Binary and Likert-type (Ordinal) Item Scores*. Ottawa ON: Directorate of Human Resources Research and Evaluation, Department of National Defense.

(11004) Göç Üzerinde Etkili Sosyo-Ekonomik Değişkenlerin Ekonometrik Analizi ve Eğitimin Yarattığı Göçün Etkisinin Tespiti

ARZDAR KİRACI

Siirt Üniversitesi

Problem Durumu

Göç konusunun arkasında yatan önemli sebep insanların içinde bulundukları ortamda bazı sosyo-ekonomik değişkenler açısından yoksulluk çekmeleridir. Yoksulluk beraberinde göç hareketlerini getirmektedir. Göçün nedenleri olarak insanları doğdukları yerden ayrılmaya zorlayan itici faktörler (demografik büyüme, düşük yaşam standartlarını, ekonomik fırsat yoksunluğu, siyasal baskıları, sosyal problemleri ve doğal afet gibi sebepleri) olduğu gibi onları göç alan mekanlara çeken faktörler (daha iyi yaşam standardı, emeğe olan talep, boş araziler, cazip ekonomik fırsatlar ve siyasal özgürlükler) de vardır (Castles ve Miller, 2008:31; Ana Britanica, 1986, 571).

Türkiye Cumhuriyeti'nin tarihi incelendiğinde Türkiye için göç kavramı 1950 yılından sonra önem kazanmaya başlamıştır. 1950 yılına kadar il içi göç ve mevsimlik işçi göçü olurken bu yıllardan sonra ekonomik canlanma ile il dışı göç artmaya başlamıştır. 1950'den sonra tarımda gelişme ve altyapı inşaatlarının gerçekleşmesi ve sanayi bölgelerinin oluşturulması ile yeni iş sahalarının açılması iç göçü arttırmıştır. Türkiye'de iç göçün başlamasına etki eden temel faktörleri ulaşımın kolaylaşması, parçalanan tarımsal araziler, nüfus artışı, arazi kamulaştırmaları, gelişmiş tarım tekniklerinin uygulanması, kalkınma projeleri, erozyon, imalat sektörünün ilerlemesi ve işçi talebi oluşturması, huzursuz/güvensiz ortam ve deprem olarak sıralanabilir (Pazarlıoğlu, 2007).

Türkiye'de 1980 yılından uygulamaya başlanan sanayi gelişmeyi hedefleyen ekonomik politikalara paralel gelişen sanayi sebebi ve oluşan emek talebi ile kırsal nüfusun göçü hızlanmış ve kırsaldan kentlere yoğun bir göç akımı oluşmuştur (Aşkın, Yayar, & Oktay, 2013).

Konu ile ilgili bölgesel yapılmış çalışmalar mevcuttur. Pazarlıoğlu (2007) Probit Modeli kullanarak İzmir için iç göçün ekonometrik analizini yapmaktadır. Aşkın vd. (2013) regresyon analiz yaparak Yeşilyurt ilçesi için, kırsal göç için kentin çekici (istihdam olanağı, çocuklarını okutma, ulaşım, sağlık olanakları) faktörleri ile kırsalın itici (gelir yetersizliği, yoksulluk, arazilerin mirasla parçalanması, ürünlerin pazarlanma sorunları, tarım dışı iş olanaklarının olmayışı, eğitim, sağlık hizmetlerinin yetersizliği) faktörlerinden kaynaklandığını tespit etmektedir. Diğer çalışmalar için Tutar ve Özyakışır (2013) örnek gösterilebilir.

Bu çalışmaya benzer çalışmalar mevcuttur. Sadece kadınlar için Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü'nün gerçekleştirmiş olduğu 2003, 2008 ve 2013 yılı TNSA verileri kullanarak Selim ve Purtaş (2016); yine kadınlar için panel regresyon modelinde işgücüne katılan kadın nüfus oranının net göç hızına olan etkisini Türkiye'de düzey 2 bölgeleri için, 2008-2015 dönemi arasında Keskin (2016); yakınsama analizi için doğrusal olmayan en küçük kareler yöntemi kullanan ve iç göç oranı IV yöntemi (Araç Değişken yöntemi) ile tahmin eden Kırdar ve Saracoğlu (2012); panel veri analizi ile ekonometrik model kurularak, 2008-2012 dönemi için Türkiye'deki bölgeler arası iç göçün belirleyicilerinin saptayan Çatalbaş ve Yarar (2015); TÜİK alt bölge sınıflandırmasına göre oluşturulmuş 21 bölge için panel regresyon analizi ile Dücan (2016); Türkiye'de iller arası göçün belirleyicilerini mekansal ekonometrik model ile Abar (2011); Türkiye'de iller arası net göçlerle sosyo-ekonomik gelişmişlik arasındaki ilişkinin coğrafi ağırlıklı regresyon ile analizi Yakar (2013) çalışmalarında mevcuttur.

Türkiye'de 1950'lerden sonra göçe sebep olan bütün sebepler yaşam memnuniyeti, sosyal yaşam, altyapı hizmetlerine erişim, güvenlik, sivil katılım, çevre, eğitim, sağlık, gelir ve servet, çalışma hayatı ve konut değişkenleri olarak ifade edilebilir. Bu çalışma için bu değişkenler ve Türkiye İstatistik Kurumunun göç ile ilgili topladığı veriler kullanılarak etkili değişkenler tespit edilmektedir. Türkiye'de iller ve bölgeler arasında iç göç üzerinde etkili olan değişkenler ve değişkenlerin göç üzerindeki gücü tahmin edilmektedir. Etkili olan değişkenler içinden eğitim sebebi ile göç edenlerin göç üzerindeki etkisi incelenmekte ve elde edilen değişkenler sonucunda göçü azaltmak için politika önerileri sunulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma yöntemi olarak veri kullanılarak ekonometrik modellerle etkin değişkenlerin tespiti yöntemi kullanılmaktadır. Konu ile ilgili yazın taranmakta ve değerlendirilmektedir. Türkiye'de 1950'lerden sonra göçe sebep olan bütün sebepler yaşam memnuniyeti, sosyal yaşam, altyapı hizmetlerine erişim, güvenlik, sivil katılım, çevre, eğitim, sağlık, gelir ve servet, çalışma hayatı ve konut değişkenleri olarak ifade edilmektedir. Verilerin özellikleri, nasıl türetildiği ve kaynağı sunulmaktadır.

Bu çalışma için bu değişkenler ve Türkiye İstatistik Kurumunun göç ile ilgili topladığı veriler kullanılarak etkili değişkenler çeşitli regresyon yöntemleri ve aykırı-değer tespit yöntemi ile belirlenmektedir. Mevcut verilerin uygun yıllar için mevcut olanları kullanılarak farklı modeller sunulmaktadır. Karşılaştırma yapabilmek için alternatif model sonuçları da türetilmektedir.

Göçün nedenleri olarak insanları itici faktörlerin ve göç alan mekanlara çeken faktörlerin etkili olanları incelenmektedir. Türkiye'de iller ve bölgeler arasında iç göç üzerinde etkili olan değişkenler ve değişkenlerin göç üzerindeki gücü tahmin

edilmektedir. Etkili değişkenlerin anlamı ve göç üzerindeki etkisi tartışılmakta ve öncelikle hangi değişkenlerin ele alınabileceği, hangi değişkenlerin daha kolay göç azaltmak için kullanılabileceği tartışılmaktadır. Etkili olan değişkenler içinden eğitim sebebi ile göç edenlerin göç üzerindeki etkisi incelenmekte ve elde edilen değişkenler sonucunda göçü azaltmak için politika önerileri sunulmaktadır. Daha önce yapılmış çalışmalar ile sonuçlar karşılaştırılmaktadır. Bütün bu modeller incelenmeye değer modellerdir, çünkü her yıl yaşanan göç sebebi ile ekonomik verimlilik düşmektedir. Kaynakların daha verimli kullanılabilmesi ve iç göç sorununu azaltmak için kısa vadede etkili değişkenler tespit edilerek uzun vadede de bu değişkenlerin etkisi kullanılarak iç göç düşürme için çözüm önerileri uygulanabilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada kullanılan bir çok değişken etkili çıkmaktadır. Kullanılan değişkenler olan yaşam memnuniyeti, sosyal yaşam, altyapı hizmetlerine erişim, güvenlik, sivil katılım, çevre, eğitim, sağlık, gelir ve servet, çalışma hayatı ve konut değişkenleri sayısının çok olmasından ötürü çoklu doğrusallık sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu sorunu aşmak için alternatif modeller ve değişkenler (türetilerek) kullanılarak tahmin yapılmaktadır. Özellikle, Türkiye İstatistik Kurumunun (TUİK, 2011) 2011 yılında yapmış olduğu göç etme nedenine göre göç eden nüfus ve oranına göre göç edenlerin % 22.56 oranı eğitim nedeni ile göç etmesi sebebi ile eğitimin etkisi ve göç üzerindeki yükünün hafifletilmesi incelenmektedir, çünkü aynı araştırmada hanedeki fertlerden birine bağımlı göç oranı % 41.52 çıkmaktadır. Bunun bir kısmı eğitim sebebi ile göçten kaynaklıdır.

Anahtar Kelimeler: Göç, Sosyal değişkenler, Ekonomik Değişkenler, Politika Önerileri, Eğitim Göçü

Kaynakça

Abar H. (2011). *Türkiye'de İller Arası Göçün Belirleyicileri: Mekânsal Ekonometrik Model Yaklaşımı*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.

Aşkın, E.Ö., Yayar, R., & Oktay, Z. (2013). Kırsal Göçün Ekonometrik Analizi: Yeşilyurt İlçesi Örneği. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14 (2), 231-252.

Ana Britanica (1986). Göç Maddesi. Ana Britanica Genel Kültür Ansiklopedisi, Cilt 9. İstanbul.

Castles S., & Miller, M.J., (2008). *Göçler Çağı-Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri*. (Çev.: Bülent Uğur Bal, İbrahim Akbulut).İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Çatalbaş, G. K., & Yarar, Ö. (2015). Türkiye'deki Bölgeler Arası İç Göçü Etkileyen Faktörlerin Panel Veri Analizi İle Belirlenmesi. *Alphanumeric Journal,* 3 (1), 99-117.

Dücan, E. (2016). Türkiye'de İç Göçün Sosyo-Ekonomik Nedenlerinin Bölgesel Analizi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (2), 167-183.

Keskin, R. (2016). Göç Olgusuna Kadının İşgücüne Katılımının Panel Veri Analizi İle İncelenmesi. *Avrasya Ekonometri İstatistik ve Ampirik Ekonomi Dergisi,* (4) 30-36.

Kırdar, M. G., & Saracoğlu, D. Ş. (2012). *İç Göç, Bölgesel Yakınsama Sorunu ve Ekonomik Büyüme: Türkiye Örneği.* Türkiye Ekonomi Kurumu Tartışma Metni, No:2012/75.

Pazarlıoğlu, V. (2007). İzmir Örneğinde İç Göçün Ekonometrik Analizi. *Yönetim Ve Ekonomi.*14 (1), 121-135.

Selim, S., & Purtaş, Y. (2016). *Türkiye'de Kadınların Göç Etme Sebeplerini Belirleyen Faktörlerin Ekonometrik Analizi*. http://www.tplondon.com/books/tr/turkgoc2016a. Transnational Press London. ISBN: 978-1-910781-36-4.

Yakar, M. (2013). Türkiye'de İller Arası Net Göçlerle Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Arasındaki İlişkinin Coğrafi Ağırlıklı Regresyon İle Analizi. *Ege Coğrafya Dergisi*, 22 (1), 27-43.

Tutar, H., & Özyakışır, D. (2013). TRA2 BölgesindenİstanbulaGöçHareketlerininNedenlerineİlişkinBirAraştırma. *Sosyoloji Konferansları*, No: 47 31-58.

TUİK (2011). GöçEtmeNedenineGöreGöçEdenNüfus ve Oranı, 2 Ekim 2011. https://biruni.tuik.gov.tr/bolgeselistatistik/sorguSayfa.do?target=degisken.

(11050) Application of Cognitive Diagnostic Models for the Identification of Learning Gaps: A Written Examination Sample Given in the Surgery Clerkship Course

NİLÜFER DEMİRAL YILMAZ
Ege Üniversitesi

TAHSİN OĞUZ BAŞOKCU
Ege Üniversitesi

BURAK TURNA
Ege Üniversitesi

TEKSİN ÇIRPAN
Ege Üniversitesi

CEMİL ÇALIŞKAN
Ege Üniversitesi

SELAHATTİN KIYAN
Ege Üniversitesi

CANDAN ÇİÇEKÇİ
Ege Üniversitesi

Problem Durumu

The aim of Cognitive Diagnosis Models is to classify the responders according to latent categories based on the placement of two category qualities. In these models, latent models as the determiners of expertise identify the quality sets that lie behind the diagnosis of students. Here, quality can be described as qualification, duty, sub-duty, cognitive process or skill.

Latent Traits Theory and Cognitive Diagnosis Model (CDM) is closely related to Item Response Theory (IRT). Many parameter estimations in CDM are developed by using the functions of IRT. However, CDM models indicate different qualities from IRT due to their multi-dimensional structure. IRT models are so successful tools in predicting the latent qualities of an individual based on the responses they give to the items. Item Response Theory models calculate the “a” distinctiveness, “b” difficulty, “c” prediction parameters while predicting the item and skill parameters on a continuous scale but they do not give any idea about how item difficulty occurs. In fact education apart from IRT models, aims at the structure of learning field, the psychological structure of a student and the psychology that lie behind the ability to solve the test that is evaluated in the item. Cognitive Diagnosis Model focuses on this depict and by taking the cognitive processes that a student use in solving the item into consideration. Cognitive Diagnosis Model use the response pattern of a student to reveal out the multidimensional profiles of students.

Cognitive Diagnosis Model does not focus on the skill levels of students in latent scale; it determines the performance of a student and the probability to have this factor on each cognitive factors. The resulting probabilities are changed into profiles of students’ expertise skills. Like structural equation models in CDM the relation of latent variables and items should be determined before analysis. The process in the models are identified as item quality matrix named as Q matrix. In the historical development of CDM, there have been various models. The Deterministic Noisy Inputs (DINA) model and the Fusion Model are among the widely used analysis methods in the CDM.

The study is aimed at investigating the extent the topics are learned by trainees attending the Surgery Clerkship Course and learning deficiencies of each trainee.

Araştırma Yöntemi

The sample of the study comprised 115 trainees who completed the Surgery Clerkship Course in Ege University Faculty of Medicine during the 2013-2014 academic year. The achievement test consists of 100 questions on “General Surgery”, “Obstetrics and Gynecology”, “Urology” and “Emergency Medicine”. The subject areas determined by taking expert opinion and item property relationships were used to prepare the Q matrix required to make the DINA and Fusion model analysis.

Many cognitive diagnosis models (CDM) are built upon the work of Tatsouka (1983) and requires one to specify a Q-matrix. Basically, it is a table that specifies attributes required for successful solving of a task item. Each element *qjk*, in the Q-matrix indicates whether mastery of attribute *k* is required for correctly solving item *j*. If attribute *k* is relevant for the successful solution of the item *j* then *qjk*, is 1, otherwise it is 0. For the specification of the Q-matrix in practice, standard setting procedures with expert panels are needed consisting of item developers, teachers, or domain experts. The use of such expert panels implicitly assumes that (a) experts can determine the attributes needed for correctly solving each item and (b) all relevant attributes were considered by the panel.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

After the matrix regarding the test items was prepared, 50 items to represent properties best were selected and the analyses were made using the DINA and Fusion models. Adequate fit indices were achieved in the two models (AIC = 8256, 1372, BIC = 8602, 3603). The analysis results revealed a highly significant relationship between the latent classes of trainees were assigned to and their total test scores ($r = 0.76$, $p < 0.00$).

According to the results of this study, most of the data obtained from a longer test can also be obtained with fewer questions when analyses are made using the CDM models, and detailed data regarding the item parameters and student abilities determined by the CDM can also be obtained.

Thanks to the structure of the CDM models which can be associated with more than one property of an item, it becomes possible to obtain more data from one test item and to determine students' answering pattern properties using fewer number of items.

Anahtar Kelimeler: Cognitive Diagnostic Model, Written examination, Medical education, Surgery clerkship course

Kaynakça

Almond, R. G., Steinberg, L. S. & Mislevy, R. J. (2003). *A framework for reusing assessment components*. In: Yanai, H., Okada, A., Shigemasu, K., Kano, Y., Meulman, J.J. (Ed.), New Developments in Psychometrics. Tokyo: Springer.

Basokcu, T.O. (2014). The Cognıtıve Dıagnostıc Models for Estımatıng Students' Ability and their applications, *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Educatıon, 14 (1),* 1-32.

Gorin, J. S. (2009). Diagnostic classification model: Are they necessary? Commentary on Rupp and Templin (2008). *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 7*, 30–33.

Rupp, A. A. (2007). The answer is in the question: A guide for describing and investigating the conceptual foundations and statistical properties of cognitive psychometric models. *International Journal of Testing. 7* (2*),* 95-125

Nichols, P. D., Chipman, S. F., & Brennan, R. L. (Ed.). (1995). *Cognitively diagnostic assessment*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Haertel, E.H. (1989). Using restricted latent class models to map the skill structure of achievement items. *Journal of Educational Measurement*, *26*, 333-352.

Rupp, A. A., & Mislevy, R. J. (2007). *Cognitive psychology as it applies to diagnostic assessment*. J. Leighton (Ed.), Cognitive diagnostic assessment in education: Theory and practice. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Tatsuoka, K. K. (1983). Rule-space: An approach for dealing with misconceptions based on item response theory. *Journal of Educational Measurement, 20,* 345-354.

Tatsuoka, K.K. (1995). *Cognitive assessment, An introduction to the Rule Space Method,* Routledge, New York: Taylor & Francis Group.

(11062) Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Özyeterlik Algı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

DERYA ÇOBANOĞLU AKTAN SEVDA ÇETİN

Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Mesleki yeterlilik, bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (Gül, 2000). Öğretmen yeterlikleri ise öğretmenlerin "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008). Öğretmen yeterliği eğitim kalitesini doğrudan etkileyen önemli bir faktördür. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri altı yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB,2009). Öğretmen, genel yeterliklerden "öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme" yeterliğine bağlı olarak öğrencilerin süreç içerisindeki gelişimlerini ve öğrenebilme durumlarını değerlendirir. Bu yeterliğe bağlı olan "Ölçme ve Değerlendirme" alt yeterlikleri ve bu alt yeterliğe bağlı performans görevleri aşağıdaki gibidir:

- Ölçme ve değerlendirme (EÖD) yöntem ve tekniklerini belirleme
- Değişik ölçme tekniklerini kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme
- Verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama
- Sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirme

Öğretmenlerin EÖD alanında sahip olması gereken yeterlikler, Amerika birleşik devletlerinde AFT, NCME, NEA birlikleri tarafından 1999 yılında belirlenmiştir. Ayrıca Kubiszyn ve Borich (2003) ve Brookhart (2011) ise bu yeterliklerin tekrar gözden geçirilmesi konusunda görüş bildirmiştir.

Özyeterlik ise, "bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde yerine getirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin **özinancı**" olarak tanımlanmıştır (Bandura,1986,1997). Zimmerman (1995) ise özyeterliği, "bireyin bir işi gerçekleştirebilme, başarabilme yeteneği konusundaki inançları" olarak tanımlamaktadır. Özyeterlik inancı, kişinin bir durum karşısında nasıl düşündüğünü, hissettiğini, davrandığını ve kendini nasıl motive ettiğini belirler (Bandura,1995). Bandura (1977)'ya göre bireyin özyeterlik inancı onun başarısını etkiler. Konuyla ilgili olarak yapılan araştırmalar, özyeterlik inancı yüksek olan bireylerin bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermiştir (Pajares,1996). Kotaman (2008) özyeterlik kişinin belli bir görevi başarabileceğine dair inancı olarak tanımlamıştır. Bu inanç, kişinin göreve ilişkin davranışa teşebbüs edip etmemesini, bu davranıştaki devamlılığını, davranışa dair güdülenmesini ve sonuç olarak performansını etkiler. Öğretmenler açısından bakıldığında ise Pajares (1997)'e göre düşük özyeterlik hissine sahip öğretmenler, sınıf içinde öğretmen kontrolünü ön planda tutan, katı davranış anlayışını benimseyen, olumsuz yaptırımlarla öğrencileri gözetim altında tutan bir yapıya yönelir ve öğrencilerinin gelişmesini engellerler. Yüksek yeterlik hissine sahip öğretmenler ise, öğrencilerini kendi tecrübeleri ile kontrol altında tutar ve geliştirirler.

Ülkemizde öğretmenlerin EÖD yeterliklerinin ve özyeterliklerinin ele alındığı çalışmalarda (Bıçak ve Çakan,2004; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Aktan ve Çepni, 2010; Öztürk ve Şahin, 2014; Kılın, 2011; Gökhan ve Beyhan, 2016; Şahin ve Uysal, 2013) öğretmenler EÖD dersinin belirli konu alanlarında kendilerini yeterli hissederken bazı konu alanlarında ise yetersiz hissettikleri gözlenmiştir. Uygulamada ise öğretmenlerin kendilerini yeterli hissettikleri EÖD yöntemlerini kullandıkları ve yetersiz hissettiklerini ise sıklıkla kullanmadıkları belirlenmiştir. Bütün EÖD konularında bireylerin kendilerini yeterli hissetmeleri açısından öğretmenler kadar öğretmen adaylarının da EÖD yeterliklerinin incelenmesi önem kazanmaktadır. Böylelikle elde edilen veriler doğrultusunda öğretim süreci esnasında öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz hissettikleri alanlara yönelik değişikliklerin yapılması mümkün olacaktır.

Öğretmenlerin aldıkları eğitimin kalitesi onların mesleklerine yönelik yeterlik algılarını etkilemektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının ölçülmesi eğitim fakültelerinde uygulanan programların etkililiği hakkında bilgiler vermektedir. Özyeterlik algılarının ölçüldüğü çalışmalardan elde edilen veriler, programın uygulanabilirliğini ya da değiştirilmesi ve geliştirilmesi konularında yol gösterici olması açısından oldukça önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem:

EÖD genel yeterlik algıları ölçeği ile pedagojik formasyon EÖD dersi eğitimi almış öğretmen adaylarının bu derse ilişkin yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunun taranması amaçlanmıştır. Bu sebeple bu çalışma betimsel bir tarama çalışmasıdır. Veriler bu çalışma kapsamında oluşturulan öğretmen adayları için EÖD genel yeterlik algıları ölçeği ile toplanmıştır.

Elde edilen veriler ile düzenlenmiş ölçme aracının yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılacaktır. Ayrıca öğretmenlerin yeterlik algılarını betimlemek için frekans, yüzde bilgileri elde edilecektir. Yeterlik algılarının bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenecektir. Son olarak yeterlik algı düzeyleri ile ders başarıları arasındaki ilişkiye bakılacaktır.

Çalışmanın katılımcıları, bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi almakta olan 249 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılar çalışmaya gönüllülük esasında katılmışlardır. Ölçme aracı katılımcılar tarafından eğitimde EÖD dersinin son haftasında tamamlanmıştır. Katılımcılar beş farklı bölümün öğrencileridir. Bu bölümler: biyoloji (43), felsefe (27), Türk dili ve edebiyatı (15), İngilizce (131) ve çocuk gelişimidir (33). Katılımcıların 41'i erkek 186'sı kadındır.

Çalışmada kullanılan ölçme aracı Nartgün (2008) tarafından geliştirilen öğretmen adayları için EÖD genel yeterlik algısı ölçeğinin düzenlenmesi ile oluşturulmuştur.

Düzenlenmiş ölçme aracında ise ifade ve kapsam ayrımı ortadan kaldırılarak öğretmen adaylarına "Ölçme türleri (doğrudan, dolaylı ve türetilmiş ölçme)" biçiminde verilmiştir.

Ayrıca orijinal ölçekteki iki madde ölçekten çıkarılmış ve mevcut maddelere ek olarak, üç yeni madde ilave edilmiştir. Bütün bu değişikliklerden sonra ölçme aracında toplam 25 madde bulunmaktadır. Bu maddeler, çalışmanın yürütüldüğü üniversitede sıklıkla ve ortak olarak öğretilen EÖD konularını yansıtacak biçimde düzenlenmiştir. Ölçme aracındaki genel başlıklar: EÖD temel kavramlar, sınav ve soru hazırlama, madde ve test istatistiklerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlarda, eğitimde ölçme ve değerlendirme genel özyeterlik algılarını ölçmeye yönelik hazırlanan ölçme aracına ait geçerlik delili olarak faktör açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör sayısı sunulacaktır. Faktör analizi sonucu ortaya çıkan her bir boyut için ve ölçme aracının tamamına ait Cronbach alfa güvenirlik katsayısı belirlenecektir. Öğretmen adaylarının genel yeterlik algı düzeyleri, her bir farköre ait faktör puanları doğrultusunda belirlenecektir ve cinsiyet ve bölüm değişkenlerine göre özyeterlik algı düzeylerinin faklılaşıp farklılaşmadığı irdelenecektir. Ayrıca öğretmen adaylarının genel özyeterlik algılarının yanısıra, ölçme aracındaki her bir madde için frekans analizi sunularak, öğretmen adaylarının hangi konularda kendilerini en yeterli hangilerinde ise yetersiz hissetiklerine ilişkin bulgular sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: özyeterlik, ölçme ve değerlendirme, öğretmen adayları

Kaynakça

Aktan, D. Ç., & Çepni, Z. (2010). Ölçme ve Değerlendirme Dersi Kapsamı ve Gereklilikleri Hakkındaki Uzman ve Öğretmen Görüşleri: Pilot Çalışma. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *1*(2).

Bandura A (1977). *Social learning theory.* General Learning Press, New York.

Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, *30*(1), 3-12.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *37*(2), 99-114.

Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(33).

Gökhan, B. A. Ş., & BEYHAN, Ö. (2016). Öğretmenlerin eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *7*(1).

MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri. Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

KILINÇ, M. (2011). Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik özyeterlik algı ölçeği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, *12*(4), 81-93.

Kotaman, H. (2008). *Özyeterlilik İnancı ve Öğrenme PerformansınınGeliştirilmesine İlişkin Yazın Taraması*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXI, (I), 111-133.

Kubiszyn, T., & Borich, G. (2003). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice* (7th ed.). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543-578.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development, In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. (pp. 46-68). New York: Cambridge University Press.

(11064) Yayımlanmış Makalelerin Bilimsel Araştırma Süreçlerine Uygunluk Düzeylerinin Değerlendirilmesi

BAYRAM BIÇAK *Akdeniz Üniversitesi*
ÖZGE GÖÇER *MEB - Kozağacı Ortaokulu*
AYŞENUR TAVLICA *Akdeniz Üniversitesi*
GÖNÜL ÇAKAR GÖK *Uğur Koleji*
ESMA OLGUN [5] *Uç Nokta Etüt Merkezi*

Problem Durumu

Son yıllarda dilimize yerleşen 'etik' sözcüğü aslında ahlakın pratiğe dönük yanını oluşturmaktadır. Gerçek içeriğinden soyutlayarak kullanmaya başlanan kavramın düzen-dışı, ahlak-dışı, din-dışı, gelenek-dışı, yasa-dışı her durumun "etik-dışı" olduğu gibi genelleyici bir yaklaşımla kullanıldığı sıklıkla görülmektedir.

Fikre, emeğe ve ürüne saygı duyma, araştırmacının hakkını teslim etme gibi her araştırmacıda olması gereken temel değerler aslında etiğin özünü oluşturmaktadır. Araştırma etiği ve boyutlarına ilişkin olarak farklı sınıflamalara rastlanmaktadır. Uluoğlu (2009) araştırma etiğini "bilimsel çalışmalarda etik prensiplerin uygulanmasını konu alan, etiğin bir alt dalı" olarak tanımlayarak araştırma etiğinin alt konularını ise "yönetmelikler ile çerçevesi çizilmiş olan ulusal ve uluslararası düzenlemeler, insan ve hayvanlarda yapılacak araştırmaların planlanması ve uygulanması ve bilimsel yanıltma'' olarak sınıflamaktadır.

Biraz daha irdeleyici bir bakış açısıyla Bekaroğlu (2002) etiğe aykırı davranışları evrensel ve ulusal düzeyde ele alarak evrensel olan etik ihlalleri "kopya çekmek", "verileri uydurmak" ve "verileri değiştirmek" olarak üç başlık altında toplamış, Türkiye'ye özgü olan etik dışı davranışları ise yukarıdakilere ek olarak şu şekilde sıralamıştır: "kitap tercüme ederek kendi yazmış gibi adını koyup bastırmak", "aynı makaleyi iki veya daha fazla dergiye göndererek bastırmak", "yayımlanan makaleden diğer isim veya isimleri silip fotokopisini kullanarak tek isimle kendi yapmış gibi göstermek" olarak ifade etmiştir.

Benzer şekilde TÜBİTAK'ta araştırma ve yayın etiği konularında kendisinden beklenen duyarlılığı göstererek araştırma etiğine uygun olmayan davranışları sınıflamış ve bu ihlallere ilişkin cezai yaptırımları belirleyerek 04/09/2010 tarih ve III-9 no'lu "TÜBİTAK Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği" de yayınlamıştır.

Sonuç olarak bilimsel araştırmalar ve onların doğal sonuçları olan bilimsel yayınlar üzerinde son yıllarda çok önemli etik sorunlar belirmiş ve toplumun her kesiminin ilgisini üzerinde toplamıştır. Akademik yaşamda ilerleme için araştırma ve bilimsel yayın zorunluluklarının getirilmesi bu yayınların doğruluk düzeylerinin de doğru saptanıp saptanmadığı problemini doğurmuştur. Bilimsel bir yayının ve onun dayanağı olan araştırmanın doğruluk düzeyi sadece dergi editörlerini, akademik yöneticileri, bilimsel okuyucuları değil tüm toplumu ilgilendirmektedir. Çünkü yalan veya yanlış bir bildiri toplum tarafından sağlanan araştırma fonlarının ziyan edilmesini, bilim çevrelerinin dolayısıyla tüm toplumun yanıltılmasını ve bilimin ilerlemesi ile insanlığın bu ilerlemeden yararlanmasını geciktirmektedir. Bilimsel yanıltmanın genelde 2 biçimi olduğu bilinmektedir. "Özensiz araştırma" veya "disiplinsiz araştırma" adı verilen şeklinde aslında kötü niyetli olmayan ancak bilimsel metodolojiye uymayarak yanlış sonuçlara ulaşan araştırmacılar tanımlanmaktadır(Ruacan, 2005).

Webster sözlüğünün tanımına göre etik olmak ya da etik davranmak profesyoneller tarafından kabul edilmiş davranış biçimlerine uymaktır. Bilimde ve bilimsel araştırmada ilerleme güvene dayalı bir ortamda gerçekleşir. Bu nedenle bilim insanlarının, bilim dünyasının kendilerine duyduğu güveni koruyacak nitelikte araştırma yapmaları gerekmektedir. Bilimsel çalışmalarda nitelik kaygısı ön planda olmalıdır. Yayınları çoğaltmak amacıyla niteliğin elden bırakıldığı disiplinsiz ve özensiz çalışmalar yeğlenmemelidir. Aynı zamanda sadece bilim dünyasının değil ayrıca toplumunda güvenini kazanmak önemlidir. Çünkü bilimsel çalışmalar sonucu ortaya çıkan ürünler bilimin içinde geliştiği toplum tarafından benimsendiği sürece varlığını sürdürebilmektedir. Bilimsel çalışmalarda toplum yararı gözetilmeli, insanlığa zarar verecek bilimsel çalışmalara yer verilmemelidir. Bunların gerçekleştirilmesinde de dürüstlük ve titizlik çok önemlidir(Küçük,2003).

Bilimsel alanda, hızlı değişim sürecinin yaşandığı günümüzde, araştırmacıların beklentileri de değişim göstermektedir. Bu hızlı değişim, sonucunda mesleki ve toplumsal değişmeler, araştırmacıları etik sorunlara daha duyarlı olmaya sevk etmektedir. Uçak ve Birinci(2008) e göre literatürde giderek üzerinde daha çok durulan bilimsel etik ve intihal ülkemizde yeterince irdelenmeyen bir konudur. Literatürümüzde son yıllarda mesleki etikle ilgili çalışmalara önceki yıllara oranla daha sık rastlanmasına rağmen, intihal konusunda yapılan araştırmaların sayısı oldukça yetersizdir.

Bu çalışma bu doğrultuda bilimsel araştırmalarda disiplinsiz araştırmaları ve zamana bağlı değişimini ele alması amacıyla yapılmış önemli bir çalışmadır.

Araştırma Yöntemi

Günümüzde akademik çalışmalarda puan sistemi ve getirileri dolayısıyla araştırmalara gerekli özenin gösterilmediği, dolayısı ile disiplinsiz araştırmaların çoğaldığı gözlenmiştir. Bu sorun doğrultusunda yaptığımız bu çalışmayla akademik araştırmalarda bu duruma karşı farkındalık yaratılmış olacak. Sadece nicel araştırmalar ele alınmıştır. İndeksli ve indeksiz olmak üzere üç dergi alınmıştır. Dergilerden rastlantısal olarak makaleler seçilmiştir.

Bu araştırmada indeksli ve indeksiz dergilerin yıllara göre yayımlanan makalelerinin bilimsel yayın etik ihlaline göre yaptıkları etik ihlalleri hakkında evren ve örneklemin belirlenmesinden sonra önce konuyla ilgili literatür (kaynak) taraması yapıldı ve bu konuda uzman kişilere de danışılarak konuya uygun bir kontrol listesi oluşturuldu.

Bu araştırmanın evreni SSCI indeksli yayın yapan iki dergi ve indeksiz yayın yapan bir dergiden seçilen 350 makale oluşmaktadır. Bu dergilerden amaçlı örnekleme yöntemiyle nicel araştırma yapmış toplam 103 adet makale ele alınmıştır.

Araştırmada nitel gözlemlerden faydalanılmış olup literatür taranarak daha önce bu konuda hazırlanmış çalışmalardan 4 adet değerlendirme kriterleri ortaya çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra kontrol listesinde, çeşitli karşılaştırmalar yapmak amacıyla, dergilerin yıllara göre etik ihlalini ve birbirine göre etik ihlali de karşılaştırılarak yüzde ve frekansları hesaplanmıştır.

Araştırma sonucunda bilimsel araştırmalarda katılımcıların hakları ihlal edilip edilmediğine dair hesaplanan değerlendiriciler arası uzlaşma yüzdesi %85, veri toplama aracını kullanmak için gerekli izin alınıp alınmadığına dair değerlendiriciler arası uzlaşma yüzdesi %88, lisansı olmamasına rağmen paket program isimlerinden bahsedilip bahsedilmediğine dair değerlendiriciler arası uzlaşma yüzdesi %100, güvenirlik ve geçerlilik kanıtları yapılmasına gerekli özenin gösterilip gösterilmediğine dair değerlendiriciler arası uzlaşma yüzdesi %93 bulunmuştur. Buna göre değerlendiricilerin kendi arasında yeterli derecede tutarlı olduğu görülmüştür (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre; uluslararası indeksli derginin yayınladığı makalelerdeki katılımcı haklarını ihlal etme, kullanılan veri toplama araçları için gerekli izinleri almama ve geçerlik güvenirlik çalışmalarına özen göstermeme oranlarında yıla bağlı olarak azalma görülmüşken, lisansı olmamasına rağmen paket program isimlerinden bahsetme oranında yıla bağlı olarak artma görülmüştür. Bunun temelinde, paket programların son yıllarda gelişen teknolojiyle birlikte yaygın şekilde kullanılması olduğu düşünülebilir.

Ulusal düzeyde yayın yapan derginin yayınladığı makalelerde ise kullanılan veri toplama aracı için gerekli izinleri almama oranında yıla bağlı bir miktar azalma görülmüşken; katılımcı haklarını ihlal etme, lisansı olmamasına rağmen paket program isimlerinden bahsetme ve geçerlik güvenirlik çalışmalarına özen göstermeme oranlarında yıla bağlı bir artma görülmüştür. Bunun temelinde derginin yıllar içerisinde yayınladığı makale sayısını artırma çabası sonucu disiplinsiz araştırma yapılmış çalışmaları göz ardı etmesinin yattığı söylenebilir.

Araştırma metodolojisi odaklı yayın yapan derginin yayınladığı makalelerde katılımcı haklarını ihlal etme ve geçerlik güvenirlik çalışmalarına özen göstermeme oranlarında yıla bağlı bir değişim gözlenmemişken, kullanılan veri toplama aracı için gerekli izinleri almama oranında yıla bağlı azalma ve lisansı olmamasına rağmen paket program isimlerinden bahsetme oranında yıla bağlı artma görülmüştür. Yüzdelerdeki değişimler incelendiğinde bu derginin yayınladığı makalelerdeki hata oranlarının çoğunlukla aynı düzeyde olduğu ve yıla bağlı büyük bir değişim göstermediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Etik, Etik İhlal, Araştırma Etiği, Disiplinsiz Araştırma, Özensiz Araştırma, TÜBİTAK Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği, Değerlendiriciler Arası Uzlaşma Yüzdesi.

Kaynakça

Bekaroğlu, Ö. (2002) Dünya'da ve Türkiye'de bilimsel sahtekarlık. Ankara: Günce, 22, TÜBİTAK Matbaası.

Erdem, A. R. (2012) Bilim insanı yetiştirmede etik eğitimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2(1), 25-32*

Karahöyük, M. (tarih yok). Bilim Etiği www.**academia**.edu/11992736/BİLİM_ETİĞİ Erişim tarihi: 07.01.2017

Köklü, N. (2003) Akademisyenlerin araştırma etiği konusundaki görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, *2*(4), 137-151.

Küçük M. (2003) Bilimsel Araştırma ve Etik Kurgu Dergisi s: 20,255-266

Özcan, M., Balci, Y. (2016). Akademisyenlerin Arastırma ve Yayın Etiğine İlişkin Düşünceleri. *Is Ahlakı Dergisi*, *9*(1), 91.

Ruacan, Ş. (2005) "Bilimsel araştırma ve yayınlarda etik ilkeler." *Gazi Tıp Dergisi 16(4), 147-149.*

Tavşancıl, E.,Çokluk, Ö., Gözen Çıtak, G. (2010). *Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu*. Ankara.

TÜBA, B.A.E. (2002) Türkiye Bilimler Akademisi Bilim Etiği Komitesi. *Tübitak Matbaası-Ankara.*

Uçak, N. Ö., Birinci, H. G. (2008) Bilimsel etik ve intihal. *Türk Kütüphaneciliği*, *22*(2), 187-204.

Uluoğlu, C. (2009) Araştırma etiği, *Türk Tıp Dizini, Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık*, 47-52.

(11145) 2006-2016 Yılları Arasında Üretilen Lisansüstü Tezlerde Sınıflandırmaya Dayalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlerin Kullanımının İncelenmesi

SEVİLAY ÇIRAK KURT — *Adıyaman Üniversitesi*

İBRAHİM YILDIRIM — *Harran Üniversitesi*

Problem Durumu

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçmeyi sağlayan en önemli etken şüphesiz bilimsel araştırmalardır. Her ülkenin gelişmişlik göstergelerinden bir tanesi de üretilen bilimsel araştırmaların niteliğidir. Bilimsel araştırma süreci ile ilgili araştırmalar Türkiye'de araştırmacıların yaşadığı en önemli sorunlardan birinin araştırma yönteminin geliştirilmesi olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk ve Kutlu, 2006; Evrekli, İnel, Deniş ve Balım, 2011; Kabaca ve Erdoğan, 2007; Toy ve Tosunoğlu, 2007). Bu araştırmalarda probleme uygun istatistiksel yöntemlerin seçilemediği, çok basit istatistiksel yöntemlerin kullanıldığı ya da ileri istatistik yöntemlerine hâkim olunmadığı belirtilmektedir. Toy ve Tosunoğlu (2007) bu hataların temel nedenini bilimsel araştırma sürecinin yeterince bilinmemesine bağlamaktadır. Bu bilgi eksikliği eldeki verilerin yüzeysel olarak analiz edilmesine ve belki de alınan cevapların hatalı veya eksik olmasına neden olmaktadır. Bilginin sürekli ve hızlı bir şekilde değiştiği dünyada ise bu eksiklik diğer toplumlar ile aramızdaki farkı büyütmektedir.

Değişen ve gelişen dünyada çağı yakalamak adına çağdaş adımlar atmak ve ilerlemeye dönük yeni anlayışları benimsemek önem arz etmektedir. Öğrenen bir toplum olma yolunda Türkiye'de yapılan/yapılacak olan çalışmaların mevcut yenilikleri içermesi gerekir. Farklı yöntem ve tekniklerle lisansüstü çalışmaların yapılması bilim toplumu olma amacımıza hizmet etmek üzere Türkiye'nin geleceği ve gelişmesi için önemlidir. Bu noktada bir konu ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin analiz edilmesi o konunun derinliği ve yaygınlığı hakkında bilgi verebilmekte, incelenen alanın genel görünümünü ortaya koyabilmektedir (Göktaş ve Erdem, 2006). Bu nedenle üretilen lisansüstü çalışmaların iyi analiz edilmesi gerekir. Bu bağlamda bu araştırmanın temel amacı, eğitim öğretim alanında Türkiye'de sınıflandırmaya dayalı çok değişkenli istatistik yöntemlerini kullanan lisansüstü tezlerin demografik olarak ve amaç ile sonuçları açısından durumunu ortaya koymak; böylece araştırmacılara rehber olacak bilgiler sunmak ve bu konuda yapılacak çalışmalara katkıda bulunmaktır. Daha açık bir ifade ile bu çalışma ilk etapta tanıtıcı ve özetleyici bilgiler içermesi bakımından hem adı geçen çok değişkenli istatistik tekniklerini merak eden ve kullanmak isteyen araştırmacılar için hem de ilgili tezlerdeki kullanımın derlenmesi ve elde edilen sonuçların tartışılması sebebiyle araştırmacıların gelecekteki çalışmalarında rehber ve tercih edecekleri analiz yöntemini netleştirmeleri bakımından da başlangıç düzeyinde toplu bir başvuru kaynağıdır. Bu çerçevede bu araştırmada 2005–2016 yılları arasında sınıflandırmaya dayalı çok değişkenli istatistik yöntemlerini kullanan eğitim-öğretim alanındaki lisansüstü tezler kapsama alınmıştır. Bir araştırmada yapılacak olan sınıflandırmada gruplar önceden biliniyorsa diskriminant ve lojistik regresyon analizleri kullanılırken grupların önceden bilinmemesi durumunda çok boyutlu ölçekleme ve kümeleme analizleri kullanılabilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Ertürk ve Çakan, 2016).

Araştırmanın amacı doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır: İlgili lisansüstü tezlerin; Tarih ve Lisansüstü Düzey, Hazırlandığı Üniversite ve Bilim Dalı, Araştırma Yaklaşımı, Araştırma Deseni, Araştırma Konuları ve Sonuçları açısından dağılımı nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma; geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde (Karasar, 2009) betimsel bir çalışmadır. Araştırmada eğitim-öğretim alanında sınıflandırmaya dayalı çok değişkenli istatistik yöntemlerini kullanan lisansüstü tezler belirlenen ölçütler çerçevesinde incelenerek betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler araştırma problemlerine/amaca uygun olarak yer yer nicel veri kapsamında frekans ve yüzdelerle yer yer bilhassa tezlerde elde edilen sonuçlar açısından incelenmiş ve analiz edilmiştir.

Araştırma evrenini Türkiye'de 2016 yılı Aralık ayı sonuna kadar YÖK Ulusal Tez Merkezi'ne ulaştırılmış "Çok Boyutlu Ölçekleme", "Lojistik Regresyon", "Diskriminant" ve "Kümeleme" yöntemlerini kullanan eğitim-öğretim alanındaki lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına alınan tezler 2005-2016 yılları arasında üretilen tezlerden oluşmuştur. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, "kendini örnekleyen evren" (Karasar, 2009) çalışma evreni olarak kabul edilmiştir.

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve kuramsal bölüm oluşturulmuştur. Daha sonra internet ortamında YÖK Ulusal Tez Merkezi'nde "Çok Boyutlu Ölçekleme", "Lojistik Regresyon", "Diskriminant" ve "Kümeleme" anahtar sözcükleri kullanılarak özet kısmında ilgili anahtar sözcüklerin yer aldığı tezlerin taraması yapılmıştır. Tarama sonunda eğitim-öğretim alanında ilgili tezler belirlenmiş ve künye bilgileri alınmıştır.

Ulaşılan tezlerin değerlendirilmesinde doküman incelemesi tekniği kullanılmış ve araştırma kapsamına alınan tezler belirlenen ölçütler açısından her iki araştırmacı tarafından değerlendirilmiş ve değerlendirmeler karşılaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamına alınan tezler yıl ve lisansüstü düzey, çalışılan üniversite-bilim dalı, araştırma yaklaşımı, araştırma deseni, araştırma konuları ve elde edilen sonuçlar açısından incelenmiştir. Çok boyutlu ölçekleme için ulaşılan 4 tezden 2'si yüksek lisans 2'si doktora tezidir. Diskriminant analizi için ulaşılan 10 tezin 3'ü doktora 7'si yüksek lisans tezidir. Araştırma amaçları doğrultusunda ulaşılan, özetinde kümeleme kelimesi geçen tezlerden örnekleme yöntemi olarak küme örneklemeyi kullanan tezler araştırma amacına uymadığı için kapsam dışı bırakılmış, grup belirlerken kümeleme yöntemini kullanan araştırmalar kapsama alınmıştır. Araştırmanın amaçları çerçevesinde toplanan veriler (erişilen tezler) büyük ölçüde çözümleme aşamasında olduğundan elde edilen bulgulara dair giriş niteliğinde kısa bilgi verilmesi uygun görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kümeleme, Diskriminant, Çok Boyutlu Ölçekleme, Lojistik Regresyon, Lisansüstü Tez, Çok Değişkenli İstatistik

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., & Kutlu, Ö. (2006). Sosyal bilim araştırmalarında yöntem sorunu. *Sosyal bilimlerde süreli yayıncılık birinci ulusal kurultay bildirileri*, 113-122.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.

Evrekli, E, İnel, D., Deniş, H., & Balım, A.G. (2011). Fen eğitimi alanındaki lisansüstü tezlerdeki yöntemsel ve istatistiksel sorunlar. *İlköğretim Online, 10*(1), 206-218.

Ertürk, Z., & Çakan, M. (2016). Verilerin Sınıflandırılmasında Kullanılan Diskriminant ve Lojistik Regresyon Analizi Tekniklerinin Karşılaştırılması. *3. International Eurasian educational research congress*, 1563-1564.

Göktaş, B., & Erdem, R. (2006). Sağlık yönetimi alanında yapılan tezlerin profili. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 1*(1), 53-63.

Kabaca, T., & Erdoğan, Y. (2007). Fen bilimleri ve matematik eğitimi alanlarındaki tez çalışmalarının istatistiksel açıdan incelenmesi. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 54-64.

Karasar, N. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Toy, B. Y., & Tosunoğlu, N. G. (2007). Sosyal bilimler alanındaki araştırmalarda bilimsel araştırma süreci, istatistiksel teknikler ve yapılan hatalar. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 1-22.

(11149) Akademiyenlerdeki Etik Farkındalığı

BAYRAM BIÇAK — *Akdeniz Üniversitesi*
HANDE ÇOBAN — *Akdeniz Üniversitesi*
EVRİM YALÇIN

Problem Durumu

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

Etik kavramı günümüzde pek çok kişi tarafından değişik tanımlamalar içermektedir. Araştırma etiğinin alt konularını ise “yönetmelikler ile çerçevesi çizilmiş olan ulusal ve uluslararası düzenlemeler, insan ve hayvanlarda yapılacak araştırmaların planlanması ve uygulanması ve bilimsel yanıltma olarak sınıflamaktadır. Aynı zamanda akademik çalışmalarda araştırma etiği kapsamında temel alınan ‘‘TÜBİTAK Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği” 04/09/2010 tarih ve III-9 no ile TÜBİTAK tarafından yayınlanmıştır.

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

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

Gelişme yolundaki ülkelerde, başta kamu görevlileri olmak üzere, bilim kurumlarında etik kodlara yönelik kavramların tartışılması 1980’lerin sonlarında başlamasına rağmen (Ruacan, 2009), bu yöndeki düzenlemelerin ancak son on yıllık zaman diliminde gündeme geldiği dikkat çekmektedir. Böylece, ülkemizde son birkaç yıla kadar akademil yayınlarda belirli etmenlerin önemli ölçüde göz ardı edildiği dikkat çekmektedir. Bu etmenler arasında yayının bilimselliğinin yanı sıra yayın yapma prosedürleri, mesleki ve etik olarak kabul edilebilir standartlarda olmalıdır. Bilimsel etik, şüphesiz yalnızca araştırmacı veya yazarların değil bu süreçlerde yer alan editör, hakem gibi bilimsel yayınların değerlendirilmesi ve incelenmesi süreçlerinde yer alan tüm bilim insanlarının uyması gereken kuralları kapsamaktadır.

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

Araştırma Yöntemi

Araştırma Yöntemi:

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

Katılımcılar

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

Veri Toplama Aracı ve Süreci

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

Katılımcılardan ayrıca cinsiyet, çalıştıkları alan, nitel ve nicel paradigmalardan hangisini tercih ettiklerine yönelik bilgi istenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklenen/Geçici Sonuçlar:

Çalışma sürecinde Tübitak tarafından belirlenen etik ihlallerini içeren senaryolar oluşturulmuş, hazırlanan yazılı görüşme formu ilgili uzmanlar tarafından incelenmiştir. İncelemeler doğrultusunda form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Çalışma uygulama sürecinde olup veri toplama ve analizler sürdürülmektedir.

Araştırmanın sonucunda farklı alanlarda bilimsel çalışma yürüten akademisyenlerin etik ihlalleri açısından yorumlama farklılıkları gösterebilecekleri beklenmektedir. Örneğin; Sosyal bilimlerde araştırma için yeterli katılımcı bulmak ve katılımcılara uygulama yapmak, katılımcıların uygulamaya sağlıklı katılımlarını sağlamanın zorlukları dilimleme, veri toplama aracı kullanım izni gibi bazı ihlallerin göz ardı edilebileceği sonucunu doğururken fen bilimleri alanında araştırma yapan akademisyenlerin bu durumu etik ihlal olarak görmesi beklenmektedir. Araştırmanın diğer bir sonucu olarak da katılımcıların hikâyelere verdikleri cevaplara göre hangi etik ihlalin akademisyenler arasında yaygın olarak bilindiği, hangi etik ihlalin ise göz ardı edildiği ve hangi etik ihlal hakkında yeterli bilgi sahibi olunup, olunmadığı ve akademisyenlerin etik ihlallerine ilişkin farkındalık düzeylerini tespit etmektir.

Anahtar Kelimeler: etik, etik ihlal, TÜBİTAK

Kaynakça

Balcı, Ali, (2001), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara, PegemA Yayıncılık

Büyüköztürk, Ş., Çakmak-Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ruacan, Şevket (2010), *“Bilimsel Araştırma ve Yayınlarda Etik İlkeler*”, http://www.ulakbim.gov.tr/servisler/uvt/tip/sempozyum/sruacan2.pdf, [Erişim: 20 Haziran 2010].

Seyidoğlu, Halil, (1979), *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*, Ankara, Olgaç matbaası.

TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği (2010), TÜBİTAK, III-9, 4 Eylül 2010.

Ünal, Mehmet, Toprak, Metin, ve Başpınar, Veysel. ‘*‘Bilim Etiğine Aykırı Davranışlar ve Yaptırımlar: Sosyal ve Beşerî Bilimler İçin Bir Çerçeve Önerisi.’’* Amme İdaresi Dergisi, Cilt 45, Sayı 4, Eylül 2012, s. 1-27.

Uçak, Nazan Özenç ve Hatice Gülşen Birinci (2008), *“Bilimsel Etik ve İntihal”*, Türk Kütüphaneciliği, Cilt 22, Sayı 2, s.187-204.

Yıldırım, Ali-Şimşek, Hasan, (2000), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık

Ruacan, Şevket (2009), *“Türkiye’de Bir Etik Serüveni: Doçentlik Sınavı Etik Komisyonu”,* Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık – 2009, Türk Tıp Dizini, s. 41-44, www.ulakbim.gov.tr/cabim/vt/uvt/tip/sempozyum7/ruacan.pdf [Erişim: 9 Eylül 2010].

(11175) Başarılı-Başarısız okulların kestirilmesinde etkili olan öğretmen özellikleri: Singapur Örneği

SAFİYE BİLİCAN DEMİR

Kocaeli Universitesi

Problem Durumu

Bilgi ve teknoloji çağında, bilimsel bilgi hızla gelişmekte ve güncellenmektedir. Yaşadığımız çağın değişen koşullarına bağlı olarak okul sistemlerinin, yaşadığı çağa hızlı ayak uydurabilen, bu hızlı değişime katkı sağlayabilecek yenilikçi bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Bu bağlamda okul sistemlerinin yetiştirdiği bireylerin performansı öğrenci, öğretmen, okul veya öğretim programı düzeyinde çok farklı değişkenlerden etkilenebilmektedir. Öğretmen özellikleri de öğrenci başarısı kapsamında tartışılan değişkenlerdir. Öğrencilerin öğrenmelerinin ve daha etkili okulların nasıl geliştirilebileceğine ilişkin kararlar alırken öğretmenlerin niteliğini göz ardı etmek mümkün değildir (Blanton ve diğerleri, 2002). Günümüzde gelişen teknolojiler yardımıyla öğrencilere öğrenmeyi kolaylaştıran ortamlar düzenlenmekte ve bu ortamlarda öğretimi gerçekleştiren öğretmen, eğitim sürecinin önemli bir öğesi olmaktadır. Wayne ve Youngs (2003), öğrenci başarısının büyük ölçüde öğretmen etkinliklerini yürüten öğretmenlere bağlı olduğunu ve öğretmenlerin eğitim sisteminin en temel kaynağı olduğunu vurgulamaktadır. Bu bakımdan öğretmen düzeyi değişkenler (inanç, tutum, öğretim etkinlikleri vb.) eğitim süreçlerinin anlaşılması ve geliştirilmesi için önemlidir. Bu özellikler, öğretmenin günlük meslek yaşamında karşılaştığı sorunlarla başa çıkmada veya genel iyi oluş durumuyla yakından ilişkilidir. Bu durumda bu değişkenlere bağlı olarak öğrenme ortamları şekillenecek ve öğrencinin motivasyonu ve başarısı etkilenecektir (OECD, 2009). Birçok araştırma öğretmen düzeyi değişkenlerinin etkili bir sınıf öğretiminde önemli olduğunu ortaya koymuştur (Darling-Hammond ve Holtzman, Gatlin ve Heilig, 2005; Graham, Harris, Fink ve McArthur, 2001; Patrick, 2007; Spear, Gould ve Lee 2000)

21. yüzyıl eğitim sistemlerinde geliştirici bakış açısıyla birlikte birçok ülkede öğretmen niteliğinin artırılması öğrenci başarısını belirleyen temel etkenlerden biri olarak ele alınmış ve öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi konusunda çalışmalar artmıştır. Uluslararası alanda bu çalışmalardan biri de OECD tarafından yürütülen TALIS'tir (Teaching and Learning International Survey). TALIS, OECD Eğitim Sistemleri Göstergeleri (INES) projesinin bir parçası olarak geliştirilmiş ve okul liderliği, öğretmenlerin çalışma koşulları, mesleki gelişim ve öğretim etkinlikleri gibi geniş kapsamda yürütülen ilk uluslararası projedir. Beş yıllık aralıklarla yapılan bu projenin genel amacı etkili okul sistemleri için ülkelerin politika geliştirmelerine yardımcı olmaktır (OECD, 2009).

Bilindiği gibi uluslararası düzeyde öğrenci başarısının değerlendirildiği PISA ve TIMSS gibi uygulamalarda uzak doğu ülkeleri (Kore, Singapur, Çin-Şangay) farklı öğrenme alanlarında, uluslararası değerlendirme ölçütünün üstünde başarı göstererek genel sıralamada üst sıralarda yer almıştır (OECD, 2013). Bu ülkeler arasından Singapur TALIS 2013 uygulaması PISA 2012'ye katılan okulları da kapsadığından bu araştırmada ilgili ülke için öğretmen düzeyi değişkenler ele alınmıştır. Böylece PISA'da başarılı olan bu okulların öğretmen profili konusunda daha detaylı bilgiler elde edilecektir. Bu bakımdan PISA'da yüksek performans gösteren bu öğrencilerin farklı öğrenme alanlarında bilişsel gelişiminde etkili olan öğretmen düzeyi değişkenlerin belirlenmesi bu becerilerin nasıl geliştirileceği konusunda öğretmenlere ve politika yapıcılara değerli bilgiler sunacaktır. Ayrıca, bu tür çalışma bulguları bu becerilerin gelişimini sağlayacak uygun eğitim ortamlarının düzenlenmesi aşamasında ilgili kurumlara bilimsel veri sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı Singapur için PISA 2012 uygulamasında düşük ve yüksek performans gösteren okulların sınıflandırılmasında etkili olan öğretmen düzeyi değişkenleri belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Okulların PISA 2012 başarısı ile ilişkili olduğu düşünülen öğretmen özellikleri kapsamında TALİS 2013 öğretmen anketinde yer alan öz-yeterlik (self-efficacy), paydaşlar arası katılım (participation among stakeholders), öğretmen-öğrenci ilişkisi (teacher-student relations), disiplin ortamı (classroom disciplinary climate), yapılandırmacı inanç (constructivist beliefs), öğretmenler arası işbirliği (co-operation among teaching staff), mesleki gelişim (professional development) değişkenleri yordayıcı değişken olarak belirlenmiştir. Analizde bu değişkenlerin indeks değerleri kullanılmıştır. TALİS uygulamalarında doğrudan ölçülemeyen bu özellikler için anket maddelerinin farklı birleşimlerinden yararlanılarak indeks değerleri hesaplanmaktadır. Bu değerlerin elde edilmesinde madde tepki kuramına dayalı yaklaşımlardan veya veri dönüştürme yöntemlerinden yararlanılmaktadır.

Araştırma verilerine OECD'nin resmi web sayfasından erişilmiştir. Verileri analiz etmek üzere ikili lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Lojistik regresyon analizinden önce, PISA 2012 uygulamasına katılmış 8. Sınıf düzeyindeki Singapur'daki tüm okullar (172) matematik başarı puan ortalamaları bakımından sıralanmış; başarı ortalaması bakımından sıralamanın en üstünde ve en altında %10'luk dilimde yer alan okullar analiz için seçilmiştir. Böylece araştırma verileri 34 okuldan toplam 7XX öğretmeni kapsamıştır.

Lojistik regresyon çözümlemesine ait sonuçlar yorumlanmadan önce varsayımlar (çoklu bağlantı, uç değerler ve model veri uyumu) test edilmiştir. Veriler SPSS 21 kullanılarak çözümlenmiştir.

Lojistik regresyon analizi "Olabilirlik Oranı ile İleriye Doğru Yöntemi (Forward Likelihood Ratio-Forward: LR)" kullanılarak gerçekleştirilmiş ve bağımsız değişkenlere ilişkin regresyon katsayıları, Wald İstatistiği ve serbestlik dereceleri, standart hata, %95 güven aralıkları, odss (olabilirlik) oranları ve doğru sınıflandırma oranları hesaplanmıştır. Kurulan lojistik model ile veri uyumu Hosmer Lemeshow Testi ile sınanmış ve bu test sonuçları kurulan modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğunu göstermiştir ($\chi 2(8) = 11.99$; $p>.05$).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre, paydaşlar arası katılım, öğretmen-öğrenci ilişkisi, ve mesleki gelişim yordayıcı değişkenleri bakımından düşük ve yüksek performans gösteren okulların anlamlı bir şekilde ayrıldığını göstermektedir. Modelde yer alan tüm değişkenler modelin tahmin gücünü anlamlı bir şekilde azaltmaktadır ve ilgili değişkenlerin modelden çıkarılması önerilememektedir. Nagelkerke R2 istatistiğine göre, ilgili değişkenler okul performansı varyansının %25.2'sini açıklamıştır. Ayrıca okulların sınıflandırılmasında sırasıyla disiplin ortamı, paydaşlar arası katılım ve öğretmen-öğrenci ilişkisi en önemli değişkenler olmuştur. Bu değişkenlerdeki bir birimlik artış okulların yüksek performans gösterme olasılığını sırasıyla 1.544, 1.183 ve 1.156 kat artırmıştır. Buna karşın öğretmen öğrenci değişkenindeki bir birimlik artış okulların başarısız olma olasılığını 1.25 kat yükseltmiştir. Kurulan lojistik regresyon modelinde gözlemlerin doğru sınıflandırma oranın ise % 70.2 olmuştur.

Anahtar Kelimeler: TALİS, teacher effectiveness, logistic regression analysis

Kaynakça

Blanton, L. P., Sindelar, P. T., Correa, V., I., Hardman, M., McDonnell, J., & Kuhel, K. (2002). Conceptions of beginning teacher quality: Models for conducting research. Center for Personnel Studies in Special Education. Retrieved February 03, 2017 from http://www.copsse.org/

Darling-Hammond, L., D.J. Holtzman, S.J. Gatlin & J.V. Heilig (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness, *Education Policy Analysis Archives*, No. 13 (42).

Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., & McArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*,5 (2), 177-203.

OECD (2009) Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS – ISBN 978-92-64-05605-3

OECD (2013). PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I), PISA, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en

Patrick, A.S. (2007). An Examination of Teacher Workplace Satisfaction and Student Achievement. Unpublished doctoral dissertation. Georgia Southern University.

Spear, M., Gould, K., & Lee, B. (2000). *Who would be a teacher? A review of factors motivating and demotivating prospective and practicing teachers*. Slough: NFER.

Wayne, A. J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A Review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122.

(11227) Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavında Etkili Olan Öğrenci ve Öğretmen Özelliklerinin Aşamalı Doğrusal Model ile İncelenmesi

SİNEM DEMİRKOL KARAKUŞ — *MEB*

HÜLYA KELECİOĞLU — *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitim sistemlerinin genel amaçları bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenmektedir. Değişen ve gelişen Dünya koşulları göz önüne alındığında eğitim politikalarında reformların uygulanmakta olduğu ve uygulanacağı aşikârdır. Ülkeler arasında farklılıklar olsa da genel anlamıyla benimsenen amaçlar, gelişen ve değişen durumlara uyum sağlayabilen, sorgulayıcı, araştırmacı, hem kendini hem toplumu mutlu edebilecek, sağlıklı karaktere sahip, üretken ve donanımlı bireyler yetiştirmektir. (MEB)

Eğitim sistemleri farklı kademelerden oluşmaktadır. Bu kademeler genel olarak okul öncesi eğitim, temel eğitim, ortaöğretim ve yüksek öğretim şeklinde sınıflandırılabilir. Temel eğitim kademesini tamamlayan öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesinde farklı sistemler uygulanmaktadır. Bazı ülkeler merkezi olarak uygulanan sınavlar aracılığıyla kademeler arası geçişi sağlarken, bazı ülkeler temel eğitim kademesinden sonra bitirme sınavları uygulamakta, bazı ülkeler ise öğrencinin yetenek ve isteklerine göre yönlendirmeye dayalı bir yerleştirme politikası uygulamaktadır.

Özellikle çok fazla öğrencinin ve okul türünün olduğu ülkemizde merkezi olarak yürütülen sınav sistemlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan değişikliklerdeki genel amacın öğrenci ve velilerdeki stresi azaltmak ve okul notlarına verilen önemin arttırılmasını sağlamak olduğunu Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu kitapçıklarda görebiliyoruz. Özellikle yüksek puanlarla öğrencilerini seçen okulların üniversiteye yerleştirme oranlarının da yüksek olması bu sınavlara verilen önemi daha da arttırmış, bu sınavların öğrenci ve veliler tarafından iyi bir geleceğin anahtarı olarak görülmesine neden olmuştur.

Yapılan son değişiklikle birlikte 2013-2014 eğitim öğretim yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) yürürlüğe girmiştir. Bu sistemde öğrencilere Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Yabancı Dil derslerinin yer aldığı 6 dersin sınavları oluşan sorular okul ortamında birinci ve ikinci dönem olmak üzere iki defa uygulanmaktadır. (MEB)

Okul öncesinden başlayarak eğitim kademesinin son basamağına kadar matematik dersinin öğretimi için büyük bir çaba ve zaman harcanmaktadır. Fakat uluslar arası ve ulusal düzeyde yapılan sınavların sonuçlarına göre öğrencilerin matematik başarısının çok düşük olduğu ve eksikliğin bir türlü giderilemediği görülmektedir. Öğrencilerin matematik dersinden başarısız olmasındaki temel sebep öğrencinin kendisinden kaynaklanacağı gibi içinde bulunduğu çevre koşullarından da etkilenebilir. Öğrencinin sürekli birlikte olduğu aile yapısı, duyuşsal özellikleri, öğretmen özellikleri ve okul özellikleri gibi birçok faktör öğrencinin matematik başarısı üzerinde etkilidir.

Literatür incelendiğinde öğrenci ve öğretmen özelliklerinin başarı üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalarda genellikle uluslararası sınavlara (PISA, TIMSS gibi) ait veriler kullanıldığı, ülkemizde uygulanan ve öğrencilerin geleceğine yön veren daha çok yerleştirmeye dayalı 2013 yılında uygulamaya geçen TEOG sınavı hakkında çok fazla çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca öğrenci ve öğretmen özelliklerinin başarı üzerindeki etkisini Aşamalı Doğrusal Modelle inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) matematik başarılarına etki eden öğrenci ve öğretmen özelliklerinin neler olduğunun Aşamalı Doğrusal Model yardımıyla belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranacaktır.

1. *Öğrencilerin TEOG matematik puanları bakımından öğretmenler arasında farklılaşma var mıdır?*
2. *Öğrencilerin TEOG matematik başarı puanlarına etki eden öğretmen özellikleri nelerdir?*
3. *Öğretmenler içinde kümelenen öğrencilerin matematik başarısına etki eden öğrenci karakteristik özellikleri nelerdir?*
4. *Öğretmenler içinde kümelenen öğrencilerin matematik başarısına etki eden öğrenci duyuşsal özellikleri nelerdir?*

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Türü

Bu çalışma Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) 2016 1. Oturum sınavına katılan 8. Sınıf öğrencilerinin matematik başarılarını etkileyen öğrenci ve öğretmen özelliklerinin neler olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu bakımdan çalışma İlişkisel Tarama Modelindendir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada Çankırı Merkez İlçeye bağlı 12 ortaokul ve 11 merkez ilçeye bağlı toplam 23 okulda bulunan ve TEOG 1.basamak sınavına giren 1533 öğrenci ve bu sınıflarda derse giren 36 matematik öğretmenine ait veriler kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde TIMSS sınavında uygulanan öğrenci ve öğretmen anketlerinden faydalanılarak öğrenci ve öğretmen anketleri oluşturulmuştur. Ayrıca öğrenci anketlerinde öğrencilerin matematik dersinden özel ders alma durumları ve matematik okul kurslarına katılma durumlarını belirlemek amacıyla sorular eklenmiştir. Bağımlı değişken olarak ise öğrencilerin TEOG ortak sınavındaki matematik testinden aldıkları puanlar kullanılmıştır. Anketler, Hacettepe Etik Kurul Komisyonu ve Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinlerden sonra örneklemde yer alan okullara gidilerek bizzat uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma kapsamında ele alınacak olan TEOG verileri aşamalı bir yapı göstermektedir. Öğrenciler sınıflarda, sınıflarda okullar içerisinde iç içe geçmiş şekildedir. Öğrenciler birinci düzeyi ve öğretmenler ikinci düzeyi oluşturmaktadır. Bu yüzden verilerin çözümlenmesinde iki aşamalı doğrusal modellemeye dayalı veri çözümleme tekniği kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmenler arasındaki farklılaşma düzeyini ortaya çıkarmak için Tek Yönlü ANOVA Modeli, matematik başarısına etki eden öğretmen özelliklerini belirlemek için Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli ve öğrencilerin başarılarına etki eden karakteristik ve duyuşsal özellikleri belirlemek için Seçkisiz Katsayılar Regresyon Modeli kurulmuştur.

Verilerin analizinde HLM 7 programı ve verilerin düzenlenmesinde ve sosyoekonomik düzey indeksinin oluşturulmasında SPSS paket programları kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucu öğretmenler arası farklılaşma düzeyinin %19 oranında olduğu, matematik başarılarındaki farklılığın %81'inin öğrenci özelliklerinden kaynaklandığı saptanmıştır.

Öğretmen düzeyinde öğrenci başarılarına etki eden en önemli öğretmen özelliğinin öğretmenin kıdem yılı olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenin mesleki doyumu, ana dal eğitimi ve sınıf iklimi değişkenleri ile matematik başarısı arasında pozitif yönlü manidar bir ilişkin olduğu görülürken, öğretmenin mesleki gelişim etkinliklerine katılma değişkeni ile matematik başarısı arasında negatif yönlü manidar bir ilişkin olduğu saptanmıştır.

Öğrenci karakteristik özellikleri incelendiğinde matematik başarısına etki eden en önemli değişkenin özel ders alma durumu olduğu görülmüştür. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı bulunduğu çalışmamızda öğrencinin okul kurslarına katılması, hedeflediği eğitim düzeyi, sosyoekonomik durumu ve matematik dersine çalışmak için ayırdığı süre ile matematik başarısı arasında pozitif yönlü manidar bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Matematik başarısına etki eden en önemli duyuşsal özelliğin öğrencinin matematik dersinde kendine duyduğu özgüven olduğu saptanmıştır. Öğrencinin matematik öğrenmeyi sevme ve matematik dersine yönelik kaygı düzeyleri ile matematik başarısı arasında negatif yönlü manidar bir ilişkinin olduğu görülürken matematik dersine katılım ile matematik başarısı arasında manidar bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Ortak Sınavı (TEOG), Aşamalı Doğrusal Model (ADM), Öğrenci Özellikleri, Öğretmen Özellikleri, Matematik Başarısı

Kaynakça

MEB. (2007). 64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi. Ankara: MEB. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2007/64sorudaoges/ oges64soru.pdf

MEB. (2014). MEB Temel Kanunu, 24.01.2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html adresinden ulaşılmıştır.

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Sage.

Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F., Congdon, R. T., & du Toit, M. (2011). *HLM 7: Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling*. Illinois: Scientific Software International.

Akyüz, G. (2006). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen ve Sınıf

Niteliklerinin Matematik Başarısına Etkisinin İncelenmesi. Elementary Education Online, 5(2), 75-86, 2006.

Atar, B. (2010). Basit Doğrusal Regresyon Analizi ile Hiyerarşik Doğrusal Modeller Analizinin Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Değerlendirme Dergisi,1(2).*

Yavuz,S.,Odabaş,M. & Özdemir,A.(2016). Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerinin TEOG Matematik Başarısına Etkisi.

Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 7(1),85-95, 2016

Aydın,M. (2015). Öğrenci ve Okul Kaynaklı Faktörlerin TIMSS Matematik Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Gür, B. S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye'de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi, Eşitlik mi? (Analiz No. 69). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Ebrahim Mohammadpour & Ahmadreza Shekarchizadeh (2015). Mathematics Achievement In High- And Low-Achieving Secondary Schools, Educational Psychology, 35:6, 689-713, 2013.

Zuzovsky, R. (2009). Teachers' Qualifications and Their İmpact On Student Achievement: Findings from TIMSS 2003 data for Israel. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments, 37-62.

Yıldırım, Ö. (2012). Okuduğunu Anlama Başarısıyla İlişkili Faktörlerin Aşamalı Doğrusal Modellemeyle Belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

(11228) Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavı (TEOG) İngilizce Başarısına Etki Eden Öğrenci ve Okul Özelliklerinin Aşamalı Doğrusal Model ile İncelenmesi

SİNEM DEMİRKOL KARAKUŞ — *MEB*

HÜLYA KELECİOĞLU — *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Ekonomi ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler ülkeler arasındaki sınırları önemsiz hale getirmiştir. Ülkeler çağın gerisinde kalmamak, ekonomik olarak gelişmek ve güçlü bir sisteme sahip olmak için yapılan çalışmaları sürekli takip etmek zorundadır ve bu zorunluluk ortak bir dilin kullanımını önemli hale getirmiştir. Modern eğitim sistemlerinin genel amaçları içerisinde gelişen ve değişen dünya koşullarına uyum sağlayan bireyler yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil eğitimi ve öğretiminin amacını;

Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

a) Dinleme-anlama,

b) Okuma-anlama,

c) Konuşma,

ç) Yazma

becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır (MEB), şeklinde belirtilmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde anadili olmayanların kullandığı en yaygın dilin İngilizce olduğu görülmüştür (Encyclopædia Britannica). British Council ile TEPAV' beraber yürüttükleri çalışmada anadil olarak İngilizce öğrenmenin önemi sıralanmıştır. Buna göre;

- Dünyadaki ana iletişim dili olarak İngilizce'yi kullanmanın hem makro ekonomik hem de bireysel düzeyde olumlu etkileri vardır.
- İngilizce aynı zamanda daha yüksek ücretler ve daha geniş kariyer olanakları için de önemlidir.
- İşletmelerin küresel olarak gittikçe daha fazla iletişim halinde olmaları nedeniyle, yetenekli çalışanlara yönelik açık kadrolar İngilizce dilinde yüksek düzeyde iletişim becerileri gerektirmektedir.
- İngilizce, uluslararası iletişimde kullanılan temel dil olması itibariyle turizm sektörü için önemli bir beceridir.
- İngilizce iletişim kurabiliyor olmak bir ülkenin uzun dönemli ekonomik büyüme potansiyelini, o ülkenin inovasyon kapasitesini arttırmak yoluyla olumlu yönde etkilemektedir.

Ülkemizde yabancı dil öğretimindeki uygulanan politikaların sürekli değiştiği görülmektedir. Yapılan son değişiklik ise önceden ilköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi 4. sınıftan itibaren müfredatta yer alırken, 2013 yılında hayata geçirilen 4+4+4 eğitim sistemiyle beraber yabancı dil eğitimi 2. sınıftan başlamaktadır.

Erken yaşta yabancı dil öğreniminin başlaması ve eğitim kademelerinin tümünde İngilizce dersinin verilmesine rağmen İngilizce öğreniminde istenilen seviyeye ulaşılmadığı yapılan çalışmalarda görülmüştür. TEVAP'ın yayınlamış olduğu raporda öğrencilerin eğitim hayatları boyunca yaklaşık 1000 saat yabancı dil eğitimi gördükleri, fakat öğrencilerin İngilizce olarak iletişim kurmayı ve dile işlevsellik kazandırmayı öğrenemedikleri saptanmıştır. Education First (EF) Uluslararası Dil Merkezleri'nin yayımladığı İngilizce Yeterlilik Endeksine göre ise 2016 yılında Türkiye İngilizce yeterlik indeksi 47,89 olarak belirlenmiştir. Ayrıca Türkiye 72 ülke içerisinde 51. sırada yer almış ve İngilizce yeterlik düzeyi çok düşük bulunmuştur.

Toplumda özel okulların devlet okullarına nazaran daha iyi bir İngilizce eğitimi verdiği görüşü hakimdir. Bu düşüncenin sebebi özel okullarda özel dil sınıflarının bulunması, sınıf başına düşen öğrenci sayısının az olması, özel okulların yabancı uyruklu öğretmenlerle çalışması gibi sebeplerden kaynaklanmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğine uymayan bu durumu araştırmak yani devlet okullarında İngilizce başarısına etki eden okul özelliklerini belirlemek çalışmamızın birinci adımıdır. Literatür incelendiğinde ise öğrencilerin İngilizce başarısına etki eden duyuşsal özellikleri hakkında yapılmış birçok çalışma olmasına rağmen öğrencinin karakteristik özelliklerini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) İngilizce başarılarına etki eden öğrenci ve okul özelliklerinin Aşamalı Doğrusal Model ile belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1. *Öğrencilerin TEOG İngilizce başarı puanları bakımından okullar arasında farklılaşma var mıdır?*

2. *Öğrencilerin TEOG İngilizce başarı puanlarına etki eden okul özellikleri nelerdir?*

3. *Öğrencilerin TEOG İngilizce başarısına etki eden öğrenci karakteristik özellikleri nelerdir?*

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) 2016 1. Oturum sınavına katılan 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarını etkileyen öğrenci ve okul özelliklerinin neler olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu bakımdan çalışma İlişkisel Tarama Modelindendir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Çankırı Merkez İlçeye bağlı 12 ortaokul ve 11 ilçe merkezine bağlı toplam 23 okulda bulunan ve TEOG 1. basamak sınavına giren 1533 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 23 okul müdürü oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde TIMSS sınavında uygulanan öğrenci ve okul anketlerinden faydalanılarak öğrenci ve okul anketleri oluşturulmuştur. Bağımlı değişken olarak öğrencilerin TEOG ortak sınavındaki İngilizce testinden aldıkları puanlar kullanılmıştır. Anketler, Hacettepe Etik Kurul Komisyonu ve Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan izinlerden sonra örneklemde yer alan okullara gidilerek bizzat uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma kapsamında ele alınacak olan TEOG ortak sınavlarının verileri aşamalı bir yapı göstermektedir. Öğrenciler sınıflarda, sınıflarda okullar içerisinde iç içe geçmiş şekildedir. Öğrenciler birinci düzeyi ve okullar ise ikinci düzeyi oluşturmaktadır. Bu yüzden verilerin çözümlenmesinde iki aşamalı doğrusal modellemeye dayalı veri çözümleme tekniği kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında okullar arasındaki farklılaşma düzeyini ortaya çıkarmak için Tek Yönlü ANOVA Modeli, İngilizce başarısına etki eden okul özelliklerini belirlemek için Ortalamaların Çıktı Olduğu Regresyon Modeli ve öğrencilerin başarılarına etki eden karakteristik özellikleri belirlemek için Seçkisiz Katsayılar Regresyon Modeli kurulmuştur.

Verilerin analizinde HLM 7 programı ve verilerin düzenlenmesinde ve sosyoekonomik düzey indeksinin oluşturulmasında SPSS paket programları kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yürütülen analizler sonucu öğrencilerin TEOG İngilizce başarısı bakımından okullar arasında manidar düzeyde farklılıklar bulunduğu ve bu farklılığın yaklaşık %16 oranında olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin İngilizce başarılarına etki eden okul özelliklerinin neler olduğu incelendiğinde kurulan model yardımı ile okul özelliklerinin yaklaşık %62 oranında açıklanabileceği saptanmıştır. Okul düzeyinde matematik başarısına etki eden en önemli okul düzeyi değişkeninin okulun akademik başarıya verdiği önem olduğu ve okul mevcudu ile İngilizce başarısı arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin İngilizce başarılarına etki eden öğrenci özelliklerinin neler olduğu incelendiğinde başarıyı etkileyen en önemli değişkenin öğrencinin sosyoekonomik düzeyi olduğu belirlenmiştir. Diğer değişkenler incelendiğinde öğrencinin hedeflediği eğitim düzeyi ile başarı arasında pozitif yönlü manidar bir ilişkinin olduğu, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencinin arkadaşları tarafından maruz kaldığı zorbalık düzeyi ile İngilizce başarısı arasında negatif yönlü manidar bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Ortak Sınavı (TEOG), Aşamalı Doğrusal Model (ADM), Öğrenci Özellikleri, Okul Özellikleri, İngilizce Başarısı

Kaynakça

Atar, B. (2010). Basit Doğrusal Regresyon Analizi ile Hiyerarşik Doğrusal Modeller Analizinin Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Değerlendirme Dergisi,1(2)*.

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Sage.

Yavuz,S., Odabaş,M. & Özdemir,A.(2016). *Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerinin TEOG Matematik Başarısına Etkisi.* Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 7(1),85-95, 2016

Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum*. Boston, Massachusetts: Newbury House.

Yıldırım, Ö. (2012). *Okuduğunu Anlama Başarısıyla İlişkili Faktörlerin Aşamalı Doğrusal Modellemeyle Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Meb, (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı* ***Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği***.20.01.2016 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_1.html adresinden ulaşılmıştır.

Pennycook, A. (1996). *The Cultural Politics of English as an International Language*. Essex: Longman

TEPAV(2014). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*. 12.02.2017 tarihinde http://www.tepav.org.tr/tr/yayin/s/706 adresinden ulaşılmıştır.

Işık,Ali.(2008). *Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor?*.Journal of Language and Linguistic Studies Vol.4, No.2, October 2008

Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. İstanbul, Remzi Kitabevi.

Belcher, D.D. (2006). *English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday life*. TESOL Quarterly, 40 (1), 133-156.

(11246) Bilgisayar Uyarlamalı Sınıflama Testlerinde Madde Seçim Yöntemleri ve Sonlandırma Kriterlerinin Sınıflama Tutarlığı ve Test Uzunluğu Üzerindeki Etkisi

BAŞAK ERDEM KARA OSMAN TAT HÜLYA KELECİOĞLU [1]

[1] Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda teknolojide meydana gelen büyük değişimler, hayatın neredeyse her alanında etkili olmuştur. Bu değişimlerin etkisi eğitim alanında da görülmüş; ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yansımıştır. Daha önce kâğıt-kalem formatında uygulanan birçok eğitimsel test, artık bilgisayar ortamında uygulanmaya başlanmıştır (Colvin, 2014; Gierl & Lai, 2015). Bilgisayar destekli testler yıllardır kullanılıyor olmasına rağmen bu testlerin birçoğu lineer testlerdir. 1980'lerde geliştirilen Bilgisayar Uyarlamalı Testler (BUT) yaklaşımı günümüzde giderek artan bir kullanım alanı bulmaktadır.

BUT'larda bütün maddelerin bütün bireylere bir bilgisayar ortamında sunulmasından ziyade, maddeler bireyin testte kaydettiği ilerlemeye göre dinamik olarak seçilir ve uygulanır. Testi alan her birey için, karşılaştıkları maddelere verdikleri cevaplara dayalı olarak kestirilen yetenek düzeyine en uygun maddeler seçilerek farklı testler oluşturulmaktadır. Sonlandırma kuralı karşılanana kadar bireyin karşısına yeni maddeler gelmeye devam eder (Weiss & Kingsbury, 1984; Eggen, 2004; Weiss, 2004).

BUT uygulamalarında genellikle temel amaç bireyin yeteneğinin etkili bir kestiriminin sağlanmasıdır. Ancak, bu uygulamalar bireylerin sınıflandırılması (geçti/kaldı, yeterli/yetersiz vb.) konusunda da kullanılabilen etkili bir yaklaşımdır (Weiss & Kingsburry, 1984; Eggen & Straetmans, 2000). Testin amacı bir bireyi iki veya daha fazla kategoriden birine atamaksa, bu yaklaşım Bilgisayar Uyarlamalı Sınıflama Testleri (BUST) olarak adlandırılır (Cheng & Morgan, 2013).

Bu araştırmanın amacı, madde seçim yöntemleri ve sonlandırma kriterlerinin sınıflama tutarlığı ve BUST uzunluğu üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusuna aşağıdaki problem cümlelerine yanıt aranmıştır;

- Sınıflama doğruluğu, farklı madde seçim algoritmaları (Ağırlıklandırılmamış Fisher Bilgisi (UW-FI), Olabilirlik Fonksiyonuna Göre Ağırlıklandırılmış Fisher Bilgisi (LW-FI), Kullback-Leibler Noktasal Iraksama (VP-KL) ile Kullback-Leibler Nokta Boyunca Entegre Iraksama (VI-KL)) ile farklı sonlandırma kriterlerinin (Sıralı Olasılık Oran Testi (SPRT), Genelleştirilmiş Olabilirlik Oranı (GLR) ve Güven Aralığı (CI)) birlikte kullanımına bağlı olarak nasıl değişmektedir?

- BUST uzunluğu farklı madde seçim algoritmaları (Ağırlıklandırılmamış Fisher Bilgisi (UW-FI), Olabilirlik Fonksiyonuna Göre Ağırlıklandırılmış Fisher Bilgisi (LW-FI), Kullback-Leibler Noktasal Iraksama (VP-KL) ile Kullback-Leibler Nokta Boyunca Entegre Iraksama (VI-KL)) ile farklı sonlandırma kriterlerinin (Sıralı Olasılık Oran Testi (SPRT), Genelleştirilmiş Olabilirlik Oranı (GLR) ve Güven Aralığı (CI)) birlikte kullanımına bağlı olarak nasıl değişmektedir?

- BUST uygulamalarından elde edilen bilgi düzeyi nasıldır?

BUST'ların unsurları göz önünde bulundurulduğunda, madde seçim yöntemi ve sonlandırma kriterleri oldukça önem teşkil etmektedir. Farklı yöntemlerin kullanımı farklı maddelerin seçilmesine neden olurken, sonlandırma kriterleri ise bireylerin sınıflanabilmelerine ilişkin karar verilmesinde kullanılmaktadır. Dolayısıyla, iki unsur da test sonuçlarını ciddi biçimde etkileyebilmektedir. Literatür incelendiğinde, yurtdışı çalışmalarında, madde seçim yöntemlerinin ve sonlandırma kriterlerinin, BUST uzunluğu ve doğru sınıflama oranına etkisini inceleyen çalışmalar bulunmakta olduğu görülmektedir (Eggen & Straetmans, 2000; Eggen, 1999; Cheng & Morgan, 2007; Thompson, 2009). Yurtiçinde ise BUST'a ilişkin tek bir çalışmayla (Gündeğer & Doğan, 2016) sınırlı kalındığı görülmektedir. Çalışma bulgularının özellikle yurtiçi literatüre oldukça katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, gerçek koşullara uygun olarak üretilen simülasyon verileri ile farklı bilgisayar uyarlamalı sınıflama testi koşullarının test edildiği simülasyona dayalı bir araştırmadır.

Araştırma kapsamında ilk olarak 1000 katılımcıya ait yetenek parametresi (θ) normal dağılım gösterecek şekilde üretilmiştir. Ardından 100 soruluk madde havuzu yine simülasyon yardımı ile iki parametreli lojistik model kullanılarak üretilmiştir. Üretilen yetenek parametreleri ve madde havuzu kullanılarak, 1000 katılımcının 100 maddeye verdiği yanıtları içeren madde-cevap örüntüsü matrisi oluşturulmuştur. Bu çalışmada doğru cevabın bir, yanlış cevabın sıfır olarak kodlandığı ikili puanlanan cevap örüntüsü kullanılmıştır.

Verilerin analizinde dört farklı madde seçim algoritmasının, üç test sonlandırma kuralı ile birlikte kullanımının, ortalama sınıflama doğruluğu ve ortalama test uzunluğu üzerindeki etkisini incelemek üzere 12 model analiz edilmiştir. Dört farklı madde seçim algoritmasının, üç sonlandırma kuralı ile birlikte modellendiği 12 analizde yetenek kestirimi olarak en yüksek olabilirlik (MLE) yöntemi kullanılmıştır. Tüm işlemler R programında, CatIrt paketi yardımı ile gerçekleştirilmiştir.

Başlangıçta bireylerin geçici yetenek parametrelerinin kestirilmesi amacıyla bireylere 5 madde uygulanmış ve asıl uygulamaya bu geçici yetenek parametresine uygun koşulları sağlayan maddelerle başlanmıştır. Başlangıç sürecinin başında tüm katılımcıların sıfır teta düzeyinde olduğu varsayılmış ve geçici yetenek parametreleri en yüksek olabilirlik yöntemi ile kestirilmiştir. Test sonlandırma kuralında sınıflandırma için kullanılan yetenek düzeyi 0.5, delta değeri 0.2, birinci tip hata 0.1 ve ikinci tip hata 0.1 olacak şekilde ayarlanmıştır. Analizlerin hiçbirinde maddelerin uygulanma sayısı (exposure) sınırlandırılmamıştır. Belirtilen test sonlandırma kuralının koşulları sağlandığında elde edilen yetenek parametreleri yine başlangıçta ve uygulama aşamasında kestirilen geçici yetenek parametreleri gibi en yüksek olabilirlik yöntemine göre kestirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlk olarak yöntem fark etmeksizin gerçekleştirilen tüm BUST uygulamalarında bireylerin %95'e yakın oranda doğru yetenek sınıfına (1. Sınıf: $\theta<0.5$, 2. Sınıf: $\theta>0.5$) atandığı görülmektedir. Buna karşın sınıflama tutarlığında küçük de olsa farklılıklara rastlanmaktadır. En yüksek tutarlık, %95.8 oran ile VI-KL madde seçim algoritması ile birlikte SPRT test sonlandırma kuralının birlikte kullanıldığı uygulamadan elde edilirken, en düşük tutarlık VP-KL madde seçim algoritmasının GLR test sonlandırma kuralı ile birlikte kullanıldığı simülasyonda gerçekleşmiştir (%94.7).

Simülasyonlarda uygulanan ortalama madde sayısı, 19.68 ile 24.73 arasında değişmektedir. Ortalama en az sorunun uygulandığı simülasyon UW-FI madde seçim algoritması ile CI sonlandırma kuralının birlikle kullanıldığı uygulama iken, en fazla madde VI-KL madde seçim algoritması ile SPRT sonlandırma kuralının beraber kullanıldığı simülasyonda uygulanmıştır.

12 simülasyon durumu için elde edilen bilgi fonksiyonu grafiklerine bakıldığında, genel anlamda birbirlerine benzer oldukları söylenebilir. Testlerin her bir durum için en fazla bilgiyi Θ=-1 ile Θ=1 aralığında verdikleri görülmektedir. En yüksek bilgi ise, yetenek düzeyinin 0 ile 1 arasında olduğu aralıktadır. Beklenen ve gözlenen test fonksiyonları arasındaki farkın da oldukça az olduğu grafiklerden yorumlanabilir. Genel madde havuzu bilgi fonksiyonu için de en yüksek bilgi Θ=0 etrafında alınmaktadır. Bu bakımdan simülasyon durumlarından elde edilen bilgi fonksiyonu grafiklerinin genel madde havuzu grafiğiyle uyumlu olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar Uyarlamalı Sınıflama Testleri, Sınıflama Tutarlığı, Test Uzunluğu, Madde Seçim Yöntemleri, Sonlandırma Kriterleri

Kaynakça

Cheng, Y. & Morgan, D. L. (2013). Classification accuracy and consistency of computerized adaptive testing. Behavior Research Methods, 45(1), 132–142. doi:10.3758/s13428-012-0237-6.

Colvin, K. F. (2014). Effect of automatic item generation on ability estimates in a multistage test. Yayımlanmamış Doktora Tezi, University of Massachusets.

Eggen, T. (1999). Item selection in adaptive testing with the sequential probability ratio test. Applied Psychological Measurement, 23, 249-261.

Eggen, T. & Straetmans, G. (2000). Computerized adaptive testing for classifying examinees into three categories. Educational and Psychological Measurement, 60(5), 713–734. doi:10.1177/00131640021970862

Eggen, T. (2004). CATs for kids: easy and efficient. Paper presented at the 2004 meeting of Association of Test Publishers, Palm Springs, CA.

Gierl, M. & Lai, H. (2015). Using automated processes to generate test items and their associated solutions and rationales to support formative feedback. Interaction Design and Architecture(s) Journal, 25, 9-20.

Gündeğer, C. & Doğan, N. (2016). Bireyselleştirilmiş bilgisayarlı sınıflama testlerinde madde havuzu özelliklerinin test uzunluğu ve sınıflama doğruluğu üzerindeki etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. doi: 10.16986/HUJE.2016024284.

Thompson, N.A. (2009). Item selection in computerized classification testing. Educational and Psychological Measurement, 69, 778-793.

Weiss, D. J. & Kingsbury, G. G. (1984). Application of computerized adaptive testing to educational problems. Journal of Educational Measurement, 21(4), 361–375. doi:10.1111/j.1745-3984.1984.tb01040.x

Weiss, D. (2004). Computerized adaptive testing for effective and efficient measurement in counseling and education. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 37(2), 70-84.

(11354) Teog Sınav Kapsamı Dışında Kalan Derslerin Öğretmenlerinin TEOG'A İlişkin Görüşleri

SEHER ULUTAŞ **NÜKHET DEMİRTAŞLI**

MEB

Problem Durumu

Bir ülkenin en önemli zenginliği beşeri sermayesi, insan gücüdür**.** Bu insan gücünün niteliğinin ülkelerin gelişmişlik ve refah düzeyini etkilediği tüm dünyada kabul edilen bir olgudur. Beşeri sermayenin niteliği, o ülkenin eğitimin niteliğinin bir sonucudur. Bu yüzden ülkeler, 90'lı yıllardan itibaren eğitim sistemlerinin niteliğini ortaya koyan uluslararası değerlendirme çalışmalarına katılmaya başlamışlardır. Eğitimde hesap verebilirlik (educational accountability), çalışmaları olarak ele alınabilecek bu çalışmaların sonuçları, ülkelerin eğitim politikalarına, yatırımlarına ve uygulamalarına yön vermede yararlanılmaktadır. Eğitimde hesap verebilirlik, okulun erişmeyi istediği hedefleri veya standartları ne ölçüde gerçekleştirdiği konusunda okul içindekilerini ve dışındakileri bilgilendirme sürecidir (Brauen, O'Reilly, &Moore, 1992). Bu bilgilendirme süreci, öncelikle sürecin asıl paydaşları olan öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticilerine yönelik olarak gerçekleştirilir. Eğitimde hesap verebilirlik temelde üç boyut kapsamında gerçekleştirilir: İlk boyut, eğitimsel süreçlerdir. Kapsamını, öğrenci yönelimli uygulamalar ve yatırımlar (katılım, aile katılımı, eğitim harcamaları) ile ülke ve bölge düzeyindeki uygulamalar; okul içi ve sınıf içi uygulamaların özellikleri oluşturur. İkinci boyut, eğitimsel girdiler ve kaynaklar boyutu ile ilgilidir. Kapsamı; eğitime ilişkin mali, fiziksel, personel özelliklerine yönelik yatırım ve uygulamalar ile öğrenci özellikleri, öğrencinin ve okulun bulunduğu sosyal çevrenin özellikleri, aile özellikleri ve eğitim politikalarıdır. Hesap verebilirlik için üçüncü boyut, sistemler ve bireyler için eğitimsel sonuçlardır. Bu boyutun kapsamını, akademik ve işlevsel okuryazarlık düzeylerini gösteren ölçme sonuçları, öğrencinin fiziksel sağlık göstergeleri, bireysel sorumluluk, bağımsızlık göstergeleri, kişisel ve toplumsal iyi olma hali, kişisel memnuniyet düzeyine ilişkin göstergelerdir (Ysseldyke, Krentz, Elliott, Thurlow, Erickson ve Moore, 1998).

Bu araştırmada, hesap verebilirlik kapsamında üçüncü boyut kapsamında eğitimsel sonuçlara ilişkin önemli ulusal göstergelerden olan Temel eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG)'na ilişkin öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Araştırmanın amacı, TEOG sınavı kapsamına girmeyen dersleri okutan öğretmenlerin TEOG'a ilişkin görüşlerinin ortaya koymaktır. Demirtaşlı (2016) tarafından yapılan araştırmada, TEOG kapsamında yer almayan dersleri okutan öğretmenlerin, bu sınav kapsamında yer alan dersleri okutan öğretmenlere göre TEOG uygulamasına yönelik daha fazla memnuniyetsizlik duydukları bulunmuştur. Bu çalışmanın bulgularından hareketle, bu araştırmada, TEOG sınavı kapsamında yer almayan dersleri (resim, müzik, beden eğitimi, teknoloji ve tasarım) okutan öğretmenlerin görüşleri derinlemesine bir yaklaşımla yoklanmıştır.

Ülkemizde 2013-2014 eğitim-öğretim yılından beri uygulanmakta olan TEOG sınav uygulamasının amacı, "Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek; eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak; ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak; sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak … " olarak ifade edilmiştir (MEB, 2013).

TEOG sınavının bu amaçları üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin TEOG sınavına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri olduğu; olumlu yönler, öğrencilerin sınava kendi okullarında girmeleri, sınavın iki döneme yayılması, mazeret/telafi sınavının olması, puanlamada düzeltme formülünün kullanılmamasıdır. Sınavın olumsuz yönleri ise, dershane ve özel ders ihtiyacını azaltmaması ve sınav güvenliğinin yetersiz oluşudur (Şad ve Şahiner, 2016). Bunun dışında, bir diğer çalışmada,TEOG sisteminin eğitimde fırsat eşitliği konusunda sakınca taşıdığı, buna karşın test puanlarının hesaplanmasında şans faktörüne karşı düzeltme formülü kullanılmamasının ve öğrencilerin kendi okullarında sınava girmelerinin onların motivasyonlarını artırdığı, yılsonu başarı puanlarının değerlendirmeye katılması nedeniyle okul başarısını da olumlu yönde etkilediği bulunmuştur(Özkan ve Özdemir, 2014). TEOG sınavına ilişkin öğrenci görüşlerinin yoklandığı bir başka araştırmada, öğrenciler TEOG hakkında olumlu ve olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bunlardan iç TEOG'un çalışmaya teşvik edici olması olumlu yönü, serbest zaman faaliyetlerine (kültürel ve sportif faaliyetlere) zaman kalmamasını olumsuz yönü olarak bildirmişlerdir (Öztürk ve Aksoy,2014).

Araştırma Yöntemi

Nitel araştırma türündeki bu araştırmada tümü devlet okulu statüsünde yer alan beş okuldaki toplam 15 sanat, beden eğitimi, teknoloji ve tasarım dersi öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Hedeflenen, 30 öğretmene ulaşmaktır. Öğretmenlerin TEOG uygulamalarına yönelik görüşlerini serbest olarak bildirmelerine olanak sağlayan yarı yapılandırılmış, öğretim ve değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşlerini belirtecekleri dört açık uçlu soru sorulmuş ve serbest yanıtlarını yazılı olarak vermeleri istenmiştir.

Bu anket formunda, kendilerinden demografik ve mesleki bazı özellikleri dışında herhangi bir kimlik bilgisi alınmamış, araştırma sonuçlarının öğrenecekleri bir iletişim bilgisi de verilmiştir.

Çalışmada, nitel içerik çözümlemesi tercih edilmiştir. Öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdiği yanıtlar, tutarlılık sağlamak üzere, araştırmacılar dışında nitel araştırmalar konusunda bir uzman tarafından da her soru ayrı olmak üzere taranmış, temel

görüşler/temalar ve görüşlerdeki anahtar sözcükler çıkarılmıştır. Her bir soruya verilen yanıtlar niteliklerine göre "olumlu" ve "olumsuz" olarak sınıflandırılmış; olumlu ve olumsuz görüş bildiren cümlelerde geçen sözcüklerin sıklığı saptanmıştır. Sözcük sayımı yaparken hem açık içerik hem de gizli içerik göz önünde bulundurulmuş, her bir soruda olumlu ve olumsuz görüş bildiren ve bağlam birimi olarak seçilen her bir cümledeki alt kategorilere karşılık gelen sözcükler, belirtilen alt kategorileri açıklayan ifadeler ya da doğrudan anlamı veren cümleler sayılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliği için kodlayanlar arasında en az %70'lik bir görüş birliği/tutarlık gereklidir (Hall ve Houten 1983). Bu kapsamda araştırmacılar arasında genel tutarlık %90 düzeyindedir. Verilerin tamamı elde edildiğinde, her bir soruya ilişkin belirtilen görüşlerdeki kategorilerin değerleri; tablolarda frekans, yüzde ve yoğunluk puanı olarak gösterilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın ön bulguları şunlardır:

Dersleri TEOG sınav kapsamında yer almayan öğretmenler, öğrenci-öğretmen iletişimi, öğretim süreci, değerlendirme süreci, idareciler ve velilerle iletişim boyutlarında yöneltilen sorulara verdikleri görüşler aşağıda özetlenmiştir. Buna göre; öğretmenler,TEOG'un genelde öğretmen –öğrenci ilişkisinin not odaklı olmasına yol açtığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, TEOG'un sınıf içi öğretim etkinliklerini de olumsuz yönde etkilediğini, öğrencilerin derslerinde TEOG sınavı kapsamındaki diğer derslerle ilgili test çözmek istediklerini sıklıkla dile getirmişlerdir. TEOG'un değerlendirme etkinliklerine etkisi, öğrencilerine derslerinde verdikleri başarı notunu yükseltmeleri için öğrenci, idareci ve velilerden baskı biçiminde görülmektedir. Öğretmenler, velilerin sınav kapsamı dışında kalan bu dersleri önemsemediğini belirtmektedirler. Öğretmenler, TEOG yüzünden idarecilerin özellikle derslerini TEOG odaklı olarak yürütmeleri yönünde için baskı yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: teog, eğitimde hesap verebilirlik, öğretmen

Kaynakça

Demirtaşlı, N. (2016). Hesap verebilir eğitim sisteminde bir paydaş olarak öğretmenlerin teog(temel eğitimden orta öğretime geçiş) uygulamasına yönelik görüşleri. *5.Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi (uluslararası katılımlı)'nde sunulan sözlü bildiri*. 1-3 Eylül, Antalya Türkiye.

Hall, R. Vance and Houten, Ron Van (1983). Managing behavior, behavior modification: The measurement of behavior. Austin: Pro-ed.

Özkan, M. ve Özdemir, E. B. (2014).Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)* Aralık/December, 7(20), 441-453. DOI No: http://dx.doi.org/10.14225/Joh641

Öztürk, F.Z. Aksoy, H. (2014).Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği)i ii, *OMÜ Eğt. Fak. Derg. / OMU J. Fac. Educ.*, 33(2), 439-454 doi: 10.7822/omuefd.33.2.8

Şad,S.N. ve, Şahiner, Y.K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Elementary Education Online*; 15(1): 53-76, İlköğretim Online, 15(1), 53-76, 2016. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr doi: http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.78720

Ysseldyke, Krentz, Elliott, Thurlow, Erickson ve Moore (1998). A conceptual framework for the state's accountability system. In Large –Scale assessment programs for all students: Validity, technical adequacy, and implementation (Eds: Gerald Tindal and Thomas M. Haladayna)LEA: London

(11405) Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Okula Devam Durumlarının İncelenmesi: PISA 2015 Türkiye Örneklemi

AYSUN ÖZTÜRK SAMİ PEKTAŞ

Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitime Erişim, Geçiş ve Eşitlik Araştırmaları Konsorsiyumu tanımına göre eğitime erişim, okul çağındaki öğrencilerin okula kayıtlı olmasını, okula düzenli devam etmesini, okuldaki başarısını, yaşına uygun ilerlemesini, okulu zamanında tamamlamasını ve diğer eşit fırsatları kapsamaktadır (Lewin, 2007). Öğrencilerin, bu fırsatlardan en üst düzeyde yararlanabilmelerini sağlamak, okulun en önemli işlevlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu sürecin gerçekleştirilebilmesi için ise en önemli gerekliliklerden biri öğrencinin okula devamının sağlanmasıdır (Özbaş, 2010).

Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasıyla birlikte, öğrencilerin hem ilköğretim hem de ortaöğretim döneminde okula devamlarının sağlanması, öğrencilerin yanı sıra velilerin, öğretmenlerin ve okul yönetiminin yükümlülüğündedir. Ancak öğrencilerin okula devamlarını etkileyen çok sayıda faktör bulunmakta, alanyazında da bu faktörler farklı şekillerde ifade edilmektedir. Örneğin Özbaş (2010), ilköğretim okullarında öğrencilerin devamını engelleyen nedenleri; "çocuğun okuluna zamanında hazırlanamaması" gibi aileden kaynaklanan nedenler, "öğrencinin evde yapması gereken ders çalışmalarını zamanında yapmaması" gibi öğrenciden kaynaklanan nedenler, "okuldaki etkinlik alanlarının yetersiz olması" gibi okuldan kaynaklanan nedenler, "sınıf içi yaşantıların öğrenci ilgi ve gereksinimlerini karşılayamaması" gibi sınıftan kaynaklanan nedenler, "evin okula uzak olması" gibi doğal koşullardan kaynaklanan nedenler ve "okula uygun olmayan arkadaşlık ilişkileri" gibi arkadaş çevresinden kaynaklanan nedenler olarak sınıflandırmaktadır.

Yapılan çalışmalarda hane halkı düzeyinde yoksulluk, öğrenci devamsızlığının en önemli belirleyicisi olarak ifade edilmiştir. Ayrıca çalışmalar, öğrencilerin mazeretsiz devamsızlığının okul türü, yerleşim yeri, sosyo-ekonomik koşulları ve okul kaynakları boyutlarında farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır (Balantekin & Kartal, 2016; Şaşmaz & Dinçer, 2015). İlköğretimde erkek öğrenciler kız öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yapmaktadırlar. Ayrıca sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının, diğerlerine göre daha fazla devamsızlık yaptığı görülmektedir (Balantekin & Kartal, 2016; Börkan, Levent, Dereli, Bakış & Pelek, 2014; Gömleksiz & Özdaş, 2013; Haberli & Güvenç, 2012; Şaşmaz & Dinçer, 2015).

Ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalarda da öğrencilerin devamsızlık yapmalarının en önemli nedenlerinden birinin ailevi nedenler olduğu tespit edilmiştir (Haberli & Güvenç, 2012; Hoşgörür & Polat, 2015). Aynı zamanda öğretmen ve aile tutumları, öğrencinin yaşadığı sağlık sorunları ve çevresel etkenler gibi diğer faktörler de öğrenci devamsızlığını etkilemektedir (Gömleksiz & Özdaş, 2013; Hoşgörür & Polat, 2015).

Alanyazında önemle üzerinde durulan, aynı zamanda eğitime erişim konusunda temel boyutlardan biri sayılan okula devam faktörünü etkileyen nedenlerin ülke çapında bir örneklemle tespit edilmesi, eğitime erişim sorununa ışık tutması ve bu soruna çözüm olabilecek çalışmaların yürütülmesine yardımcı olması açısından önemlidir. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu, ilköğretim öğrencilerinin devam sorununa odaklanmıştır. Bu araştırmada da PISA 2015 verileri kullanılarak Türkiye örneklemindeki ortaöğretim öğrencilerinin okula devam durumlarını etkileyen demografik faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilecek sonuçların, ortaöğretimde okula devam sorununun bir boyutuna ışık tutacağı ve bu sorunların giderilmesine yönelik yapılacak çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Devamsızlık alanyazında "geç kalma, ders devamsızlığı ve günlük devamsızlık" olmak üzere üç ayrı şekilde sınıflandırılmaktadır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016; Özbaş, 2010). Bu araştırmada da PISA 2015 Türkiye örnekleminde bulunan öğrencilerin cinsiyetine, ekonomik durumuna, anne eğitim durumuna ve baba eğitim durumuna göre son iki haftada, okula devam etmeme, bazı derslere devam etmeme ve derslere geç kalma sıklıkları arasında farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında yapılan araştırma, tarama modeli niteliğindedir. Karasar'a (2007) göre tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (s.77). Araştırmanın çalışma grubunu PISA 2015 Türkiye örnekleminde yer alan 5895 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilere ait verilere OECD (2015) raporunun veri tabanından ulaşılmıştır. Bu veriler içerisinden bütün değişkenler için kayıp veri olan 33 öğrencinin verileri çıkarılmıştır. Bağımlı değişkenlerde yer alan devam sıklığı değişkenine ait maddeyi yanıtsız bırakan 360 öğrenci de çalışmadan çıkarılarak araştırma 5502 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetlerine, anne eğitim durumlarına, baba eğitim durumlarına ve ekonomik durumlarına göre son iki haftada okula devam etmeme, bazı derslere devam etmeme ve bazı derslere geç kalma sıklıkları arasındaki farklılığa, bağımsız ve bağımlı değişkenlerin kategorik olmasından dolayı ki-kare analizi ile bakılmıştır. Bağımsız değişkenlerin dağılımları frekans ve yüzde ile ifade edilmiştir. Öğrencilerin ekonomik durumlarına ilişkin veriler, OECD tarafından tanımlandığı şekliyle avantajlı, ortalama ve dezavantajlı olmak üzere üç

kategoride toplanarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre son iki haftada, okula devam etmeme, bazı derslere devam etmeme ve bazı derslere geç kalma sıklıkları arasında anlamlı farklılık olduğu, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre okula devam etmeme, bazı derslere devam etmeme ve bazı derslere geç kalma sıklıklarının daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarına göre son iki haftada, okula devam etmeme, bazı derslere devam etmeme ve bazı derslere geç kalma sıklıkları arasında anlamlı farklılık olduğu, anne ve babanın eğitim seviyesi arttıkça öğrencilerin devamsızlık sıklıklarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ekonomik durumlarına göre de son iki haftada, okula devam etmeme, bazı derslere devam etmeme ve bazı derslere geç kalma sıklıkları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: PISA 2015, Eğitime erişim, Okula devam

Kaynakça

Balantekin, Y., & Kartal, H. (2016). Öğrencilerin okula devamından sorumlu paydaşların görüşlerine göre okul devamsızlığının nedenleri ve buna yönelik çözüm önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(39), 16-36. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/maeuefd/article/view/5000190978 adresinden alındı

Börkan, B., Levent, H., Dereli, O., Bakış, O., & Pelek, S. (2014). *Temel belirleyicileri açısından ilköğretimde okula devam ve devamsızlık: Araştırma raporu.* UNICEF e-Okul Sistem Analizi Arkaplan Raporu.

Gömleksiz, M. N., & Özdaş,, F. (2013). Öğrenci devamsızlıklarının eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(47), 106-124. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068635 adresinden alındı

Haberli, M., & Güvenç, M. F. (2012). Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında devamsızlık nedenleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 1*(4), 149-166. http://itobiad.com/article/view/5000037139 adresinden alındı

Hoşgörür, V., & Polat, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke ilçesi örneği). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 25-42. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/muefd/article/view/5000113049 adresinden alındı

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel.

Lewin, K. M. (2007). *Improving access, equity and transitions in education: Creating a research agenda.* Brighton: University of Sussex. http://sro.sussex.ac.uk/1828/1/PTA1.pdf adresinden alındı

OECD. (2015). PISA 2015 Türkiye örneklem verileri. http://www.oecd.org/pisa/data/2015database/ adresinden alındı

OECD. (2016). *PISA 2015 Results: Excellence and equity in education.* Paris: OECD. doi:http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en

Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim, 35*(156), 32-44. http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/29 adresinden alındı

Şaşmaz, A., & Dinçer, M. A. (2015). *İlköğretimde öğrenci devamsızlığının azaltılması: Politika analizi ve öneriler.* İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.

(11414) Fen Bilimlerine Yönelik Öğrenme Modelinin Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi: Pısa 2015 Örneği

ŞEYMA UYAR — *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

GÜLDEN KAYA UYANIK — *Sakarya Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitim alanında yapılan birçok çalışma farklı yapıların birbiriyle karşılaştırılmasına dayanır. Bu çalışmalarda cinsiyet, kültür, sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum gibi sonuçlar üzerinde etkisi olabileceği düşünülen yapılara göre oluşturulan gruplar arası değişimler incelenir. Elde edilen yapısal farklılar üzerinden çıkarımlarda bulunularak durumla ilgili sonuçlara varılır. Ancak elde edilen bu sonuçların değerlendirilmeye alınması ve doğruluğunun onaylanması için ilgili ölçümlerin geçerlik ve güvenirlik açısından yeterli özelliklere sahip olduğuna dair kanıtların olması gereklidir (Önen, 2007). Farklı grupların karşılaştırıldığı çalışmalarda gruplar arası farkın olduğuna dair elde edilen sonuçlar, çalışmalardaki bireyler arasında fark olduğuna dayandığı gibi ölçme aracının yapısal özelliğinde kaynaklanıyor da olabilir (Usta ve Gelbal, 2015) .

Benzer özellikleri ölçmek amacıyla kullanılan ölçme araçlarında farklı alt gruplardan elde edilen puanların birbirine denk olup olmadığının belirlenmesi test geliştirme sürecinde oldukça önemlidir. Eğer ölçme aracının gruplar arasında değişmez olduğu kanıtlanırsa puanlardaki farklılığın en azından ölçme aracından kaynaklanmadığı söylenebilir ve grupların karşılaştırıldığı çalışmalarda yapılan yorumlar anlamlı ve doğru olur (Uzun ve Öğretmen,2010). Yapılan birçok değişmezlik çalışmasında ölçme araçlarının dil, kültür, cinsiyet ya da bölge gruplarında değişmezliği sağlamadığına rastlanmaktadır (Du ve Tang, 2005; Önen, 2007; Tucker, Ozer, Lyubomirsky ve Boehm, 2006, Uzun, 2008; Uyar ve Doğan, 2014; Wu, Li ve Zumbo, 2007). Bu durum araştırmacıların varsaydığı değişmezlik koşulunun çoğu durumda yerine getirilmediğini göstermektedir. Değişmezlik alt gruplar için sağlanmadığında sonuçlara dayalı olarak yapılan yorumlar da yanlı olabilmektedir. Bu puanlarla yapılan yorumlar çalışmaların niteliğini zedelerken bir yandan da puanlara dayalı olarak alınan kritik kararlar bireylerin hayatına yanlış yön verebilir. Özellikle uluslararası karşılaştırmalarda ülkelerin eğitim politikalarına yön verebilmek için kullandığı bu sonuçların doğruluğu önem taşımaktadır.

Söz konusu nedenler PISA 2015 uygulamasındaki fen bilimlerine yönelik öğrenci özellikleri modelinin ölçme değişmezliğinin incelenmesi ve yapı geçerliğine yönelik kanıt sunulması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Singapur başarı sıralamasında en başarılı ülke olduğu için seçilmiştir. Öte yandan başarı karşılaştırmalarının anlamlı olması için modelin Türkiye örnekleminde cinsiyete göre değişmez olduğundan emin olmak amaçlanmıştır. PISA büyük ölçekli bir sınav olduğundan ve pek çok duyuşsal özelliği ölçen ölçekleri barındırdığından PISA verileri cinsiyet karşılaştırmaları açısından önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin başarısının duyuşsal özellikleriyle olan ilişkisine yönelik kız ve erkek performanslarının karşılaştırıldığı sonuçlar bu uygulamada pek çok kez rapor edilmektedir (OECD). Bu nedenle ilgili çalışmada fen başarısı üzerinde etkisi olabilecek fen bilimlerine yönelik öğrenci anketinde yer alan öğrenci özellikleri yardımıyla kurulan modelin ülke ve cinsiyet grupları arasında değişmezliği incelenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma kapsamında, PISA 2015 Türkiye ve Singapur örneklemlerinde öğrenci anketinde fen bilimleri bölümünde yer alan öğrenci özelliklerine ilişkin model cinsiyete ve kültüre göre ölçme değişmezliği bakımından test edilmektedir. Araştırma, Türkiye örnekleminde 4729 ve Singapur örnekleminde 5463 veri ile yürütülmüştür. Singapur, PISA 2015 uygulamasında ilk sıralarda yer aldığı için araştırmaya dahil edilmiştir.

Birinci aşamada öğrenci anketinde yer alan öğrenci özellikleri iki boyuttan oluşan şekilde doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Birinci boyut, fen bilimlerine yönelik ilgi, özyeterlik, araçsal motivasyon ve epistemolojik inançlar gibi öğrencilerin karakteristik özelliklerinden oluşmaktadır. İkinci boyut öğretmenin sınıf yönetimi, desteği, dönüt vermesi ve öğretme biçimi gibi özelliklerden oluşmaktadır. Bu alt boyut öğretmene yönelik duyuşsal özellikleri içermektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında tüm veri ile doğrulanan model aşamalı şekilde çoklu grup doğrulayıcı faktör analizi yardımıyla alt gruplarda ölçme değişmezliği bakımından incelenmiştir. Cinsiyete göre değişmezlik incelenirken "kızlar", ülkeye göre değişmezlik incelenirken "Singapur" referans grup olarak seçilmiştir. Değişmezlik testlerinde sınırlandırılmamış model ile daha sınırlı bir modelden elde edilen CFI değerleri arasındaki farklara bakılmış ve parametrelerin değişmez olup olmadığı incelenmiştir.

Analiz sonuçları kurulan modelin Türkiye örnekleminde cinsiyete göre şekilsel ve metrik değişmezlik (ölçek değişmezliği) koşullarını yerine getirdiğini ancak güçlü değişmezliği sağlayamadığını göstermiştir. Türkiye ve Singapur arasında modelin kültüre göre değişmezliği incelendiğinde benzer şekilde yalnızca şekilsel ve metrik değişmezlik koşullarının sağlandığı görülmüştür. Model iki ülke arasında güçlü değişmezlik koşulunu yerine getirmemektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmada PISA 2015 Fen testinden elde edilen veriler üzerinden Türkiye örnekleminde cinsiyete dayalı ölçme değişmezliği incelenmiştir. Ayrıca Singapur'dan elde edilen sonuçlar ile Türkiye'nin sonuçları da karşılaştırılmıştır. Yapılan

incelemeler sonucunda kurulan modelin Türkiye örnekleminde cinsiyete göre şekilsel ve metrik değişmezlik (ölçek değişmezliği) koşullarını yerine getirdiğini ancak güçlü değişmezliği sağlayamadığını göstermiştir. Türkiye ve Singapur arasında modelin kültüre göre değişmezliği incelendiğinde benzer şekilde yalnızca şekilsel ve metrik değişmezlik koşullarının sağlandığı görülmüştür. Model iki ülke arasında güçlü değişmezlik koşulunu yerine getirmemektedir. Elde edilen bu sonuca göre ölçme değişmezliğinin sağlanamadığı maddeler için cinsiyete göre genel yargılara varmaktan kaçınılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde ülkeler arası karşılaştırılmalar yapılırken elde edilen sonucun ülkeler arası farklardan oluşabileceği gibi maddelerin ölçme değişmezliğinin sağlanamadığından kaynaklanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: ölçme değişmezliği, fen bilimleri, PISA

Kaynakça

Başusta, N. B., ve Gelbal, S. (2015). Gruplararası Karşılaştırmalarda Ölçme Değişmezliğinin Test Edilmesi: PISA Öğrenci Anketi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,4, 80-90.*

Du, L. ve Li-Ping Tang, T. (2005). Measurement invariance across gender and major:The love of money among university students in people's republic of China. *Journal of Business Ethics,* 59: 281–293.

Önen, E. (2007). Gruplar Arası Karşılaştırmalarda Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi: Epistemolojik İnançlar Envanteri Üzerine Bir Çalışma. *Ege Eğitim Dergisi* (8) 2: 87–110

Tucker, K. L., Ozer, D. J, Lyubomirsk, S. ve Boehm, J. K. (2006). Testing for measurement invariance in the satisfaction with life scale: A comparison of Russians and North Americans. *Social Indicators Research.* 78: 341–360.

Uzun, B. N. (2008). *TIMSS-R Türkiye Örnekleminde Fen Başarısını Etkileyen Değişkenlerin Cinsiyetler Arası Değişmezliğinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Uzun, B., ve Öğretmen, T. (2010). Fen başarısı ile ilgili bazı değişkenlerin TIMSS-R Türkiye örnekleminde cinsiyete göre ölçme değişmezliğinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *35*(155).

Wu, D. A., Li, Z. ve Zumbo, B. D. (2007). Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multi-group confirmatory factor analysis: A demonstration with TIMSS data. [Elektronik Sürüm]. *Practical Assesment,Research & Evaluation*, 12(3), 1-26.

(11417) DINA Model'de İki ve Çok Kategorili Q Matrislerin Model Uyumlarının Karşılaştırılması: Gerçek Veri Uygulaması

TAHSİN OĞUZ BAŞOKCU — *Ege Üniversitesi*

ÖMÜR KAYA KALKAN — *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Bilişsel tanı modelleri (BTM), cevaplayıcıların test maddelerini doğru cevaplayabilmeleri için sahip olmaları gereken özellikleri veya örtük yetenekleri ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır. Çok sayıda BTM modeli önerilmesine rağmen en sık kullanılanlardan bir tanesi DINA (Deterministic Inputs Noisy And Gate) modeldir (DeCarlo, 2011; Junker ve Sijtsma, 2001). Haertel (1989) tarafından geliştirilen ve geleneksel Madde Tepki Kuramı (MTK) modellerinin bir uzantısı sayılan DINA model, birden fazla örtük değişkenin birlikte analizine imkan veren örtük sınıf analizinin genişletilmiş bir halidir (von Davier, 2005). Model, Q matriste tanımlanan k adet özellik için bireylerin sınıflandırılacağı 2^k adet örtük sınıf tanımlamaktadır. Bireylerin bu örtük sınıflardan hangisinde yer alacağına ilişkin model tarafından Alfa (α) vektörü üretilmektedir. Böylece her bir özellik için cevaplayıcılar o özelliğe sahip olup olmama durumuna göre sınıflandırılmaktadır. DINA model bu sınıflandırmayı gerçekleştirirken, bir adayın maddeyi doğru cevaplayabilmesi için Q matriste tanımlanmış olan tüm özelliklere sahip olması gerektiğini varsaymaktadır. Bunun yanı sıra DINA model tarafından testte yer alan her bir madde için s "kaydırma" (slip) ve g "tahmin" (guess) parametreleri elde edilmektedir. Kaydırma parametresi bir maddenin doğru cevaplanabilmesi için gereken tüm özelliklere sahip bir adayın, o maddeyi yanlış cevaplama olasılığını ifade etmektedir. Tahmin parametresi ise bir maddenin doğru cevaplanabilmesi için gereken özelliklerden en az bir tanesine sahip olmayan bir adayın, o maddeyi doğru cevaplama olasılığını ifade etmektedir (de la Torre, 2009). DINA modelin yanı sıra son yirmi yılda, Q matriste yer alan özelliklerin iki kategorili (0, 1) olarak kodlandığı birçok BTM modeli geliştirilmiş ve başarılı bir şekilde uygulanmıştır (Chen ve de la Torre, 2013). Bu BTM modellerinden bazıları; RDINA model (DeCarlo, 2011), DINO model (Templin ve Henson, 2006), NIDA model (Junker ve Sijtsma, 2001), NIDO model (Templin ve Henson, 2006), RRUM (Hartz, 2002) modellerdir. Ancak çok kategorili özellikleri ele alan OCAC (Karelitz, 2004) ve GDM (von Davier, 2005) gibi sınırlı sayıda CDM modeli bulunmaktadır. Bu modellere bir alternatif olarak Chen ve de la Torre (2013) tarafından, Q matriste yer alan özelliklerin çok kategorili değişkenler ile ifade edilebildiği, uzman-tanımlı çok kategorili genel CDM modeli olan pG-DINA (polytomous generalized deterministic inputs, noisy, ''and'' gate) önerilmiştir. Yazarlar bu modelin bilişsel tanılayıcı değerlendirmelerin pratik yararlarını artırabileceğini ifade etmektedir. Araştırma sonucunda, bireysel özelliklerin sınıflandırılma ve madde parametre kestirimi doğruluğunun oldukça yüksek ve kararlı olduğu rapor edilmiştir. Ancak bazı Q matris düzenlemelerinde ve geniş örneklemlerden elde edilen madde kestirimlerinin, bazı özelliklerin yanlış belirlenmiş olabileceğine işaret ettiği belirtilmektedir. Bu araştırmanın amacı Q matriste yer alan özelliklerin iki kategorili ve çok kategorili belirlenmesi durumunda, DINA ve pG-DINA modellerden elde edilen madde parametreleri ve sınıflandırma düzeylerini karşılaştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın verileri 115K531 nolu, "Uluslararası Geniş Ölçekli Sınavlarda Türkiye'nin Matematik Başarısını Artırmaya Yönelik Bir Model Önerisi: Bilişsel Tanıya Dayalı İzleme Modeli" adlı TÜBİTAK projesi kapsamında uygulanan, izleme testinden elde edilmiştir. İzleme testi, İzmir ilindeki 7 farklı ilçede yer alan toplam 12 okulun, 6. sınıfında eğitim gören 2918 öğrenciye uygulanmıştır. Matematik dersi için hazırlanmış olan testte çoktan seçmeli, açık uçlu ve kurgu yanıtlı olmak üzere toplam 11 adet soru bulunmaktadır. BTM'e dayalı olarak geliştirilen testin Q matrisinde (Q0) 4 özellik yer almaktadır. Testte kullanılan özellikler, proje kapsamında incelenen matematik yeterliklerini temsil etmektedir. Teste ait ortalama 3,68, standart sapma 1,86, güvenirlik katsayısı 0,71 olarak hesaplanmıştır. Test geliştirilirken kullanılan iki kategorili Q0 matrise alternatif olarak pG-DINA için çok kategorili (polytomous) bir Q matris (Q1) ve buna eşdeğer iki kategorili (dichotomous) bir DINA Q matris (Q2) geliştirilerek modellerden elde edilen öğrenci ve madde parametre kestirimleri arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Çok kategorili Q1 matris tanımlamalarının gerçek uygulamalar için daha yüksek uyumlu bir model oluşturup, oluşturamayacağı incelenmiştir. Çok kategorili Q1 matrisinde yer alan ilk iki özellik uzmanlar tarafından iki kategorili, son iki özellik ise 3 kategorili olarak belirlenmiştir. Bu durumda eşdeğerlik sağlanabilmesi amacıyla Q2 matriste yer alan özellik sayısı 8'e çıkarılmıştır (ilk iki özellik iki kategorili 0-1, son iki özellik ise 3 kategorili, 1-2-3). Aynı veri seti üzerinden pG-DINA ve DINA modeller için hazırlanan Q1 ve Q2 matrisleri kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Her iki model için öğrencilere ait alfa sınıflandırma vektörleri, madde parametreleri ve AIC, BIC uyum istatistikleri elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında iki model için tahmin parametreleri ortalamaları DINA(Q2)=0,226 (se=0,012), pG-DINA(Q1)=0,233(se=0,008) olarak elde edilmiştir. Kaydırma parametreleri ortalaması ise DINA(Q2)=0,288(se=0,039), pG-DINA(Q1)=0,387(se=0,024) bulunmuştur. Modellerden elde edilen tahmin parametreleri ortalamaları birbirine oldukça yakınken, tahmin parametreleri ortalamalarının ise farklılaştığı görülmüştür. DINA model için elde edilen AIC=35346, BIC=37002 olurken, pG-DINA model için AIC=34851, BIC=35060 olarak elde edilmiştir.

Bireyler sahip oldukları özelliklere göre pG-DINA 61, DINA model ise 39 farklı sınıf belirlemiştir. pG-DINA model sınıflama düzeyleri ile toplam puan arasındaki korelasyon rpG-DINA=0,83, DINA model için korelasyon değeri rDINA=0,84 hesaplanmıştır. Bununla birlikte sınıflama düzeyi yetenek kestirimlerinde pG-DINA modelin düşük yetenekli bireyleri yüksek sınıflara atadığı gözlenmiştir. Tek bir soruya doğru cevap veren 328 kişinin örtük sınıflara dağılımı "0000"=53, "0030"=41,"0100"=56, "1000"=134, "1100"=38 ve "1120"=6 şeklindedir. Tek bir doğru cevabın bu kadar yüksek bir sınıfa atanması modelin test güçlüğünden, yani örneklem ortalamasından çok etkilendiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. DINA model sınıflandırmaları ise "00000000"=262, "00100000"=41 ve "11110000"=6 şeklinde sonuçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: DINA model, Bilişsel Tanı Modelleri, PG-DINA, Q matris

Kaynakça

Chen, J., de la Torre, J. (2013). A general cognitive diagnosis model for expert-defined polytomous attributes. *Applied Psychological Measurement, 37*(6), 419-437.

DeCarlo, L. T. (2011). On the analysis of fraction subtraction data: The DINA model, classification, latent class sizes, and the Q-matrix. *Applied Psychological Measurement, 35*(1), 8-26.

De La Torre, J. (2009). DINA model and parameter estimation: A didactic. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, *34*(1), 115-130.

Haertel, E. H. (1989). Using restricted latent class models to map the skill structure of achievement items. *Journal of Educational Measurement, 26*(4), 301-321.

Hartz, S.M. (2002). A Bayesian framework for the Unified Model for assessing cognitive abilities: blending theory with practicality. *Unpublished doctoral dissertation*.

Junker, B. W., Sijtsma, K. (2001). Cognitive assessment models with few assumptions, and connections with nonparametric item response theory. *Applied Psychological Measurement*, *25*(3), 258-272.

Karelitz, T. M. (2004). Ordered category attribute coding framework for cognitive assessments. *(Unpublished doctoral dissertation)*. University of Illinois at Urbana–Champaign.

Templin, J., & Henson, R. (2006). Measurement of psychological disorders using cognitive diagnosis models. *Psychological Methods, 11*, 287–305.

von Davier, M. (2005). *A general diagnostic model applied to language testing data* (ETS Research Report RR-05-16). Princeton, NJ: Educational Testing Service.

(11421) Kayıp Veri Atama Yöntemlerinin Genellenebilirlik Katsayısına Etkisi

HAYDAR KARAMAN NURİ DOĞAN SÜMEYRA SOYSAL

Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Veri toplama ve bu verilerin analiz edilmesinin temele alındığı araştırmalarda karşılaşılma olasılığı olan en önemli problemlerden biri kayıp veridir. Kayıp veri planlanan veri kümesi ile elde edilen veri kümesi arasındaki fark olarak tanımlanabilir (Longford, 2005, s. 13). Bir başka ifadeyle verilerin eksik toplanmasıdır da diyebiliriz. Kayıp verilerin olmadığı veri kümesi tam veri kümesi olarak adlandırılır ve birçok istatiksel yöntem kayıp verilere duyarlı olduğu için tam veri matrisi ile çalışmayı gerektirir. Ancak sosyal bilimlerde özellikle büyük gruplarla yapılan çalışmalarda eksiksiz veri setlerini elde etmek çok güçtür (Cool, 2000). Anketlerde katılımcıların soruları boş bırakması, veri giriş sürecinde yapılan dikkatsizce hatalar (Field, 2009), bireylerin anketleri cevaplamamak istememesi, yorgunluk etkisi gibi (Garson, 2008) sebepler kayıp veri sorununa yol açan temel durumlardır. Eksik veri matrisi ile yapılan istatistiksel analizlerin sonucu hatalı ve/veya istatistiksel kestirimler yanlı olacağından araştırmacıların elde ettikleri veriler üzerinde doğru sonuçlara ulaşabilmeleri için kayıp veri sorunu ile başa çıkması gerekmektedir. Kayıp veriler ile başa çıkma konusunda üç farklı yöntem alan yazında belirtilmektedir (1) kayıp verilerin farklı şekilde kodlanarak analiz dışı bırakılması, (2) kayıp verili değişkenlerin silinmesi, (3) kayıp verilere ilişkin kayıp veri atama yöntemlerinin kullanılmasıdır. Eksik veri setlerinde değişkenlerin silinmesi bilgi kaybına yol açmakla birlikte yapılacak olan istatiksel analizin gücünü azaltabilir (Mertler ve Vannatta, 2005). Bu nedenle alan yazında kayıp veri sorunuyla baş etmede kayıp veri atama yöntemlerinin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda özellikle iki kategorili verilerde eksik cevapların yanlış kabul edilmesi, ortalama atama, regresyon atama ve çoklu atama yöntemleri sıklıkla kullanılan yöntemlerdir. Aynı istatistiksel yöntemler tam veri matrisine uygulandığında elde edilen sonuçlarla eksik veri matrisine uygulandığında elde edilen sonuçlar arasında farklılık görülebilmektedir (Enders, 2010). Bu da elde edilen sonuçların güvenirlik ve geçerliliğini önemli derecede etkilemektedir. Ölçme sonuçlarında olması gereken iki önemli özellik geçerlilik ve güvenirliktir. Genellenebilirlik kuramı (G kuramı) bu iki özelliğin birlikte incelenmesine olanak sağlar (Güler, 2009). G kuramının amacı, ölçme sonuçlarını farklı varyans kaynaklarına ayırarak, ölçme konusu olan bireyler ya da objelerin gözlenen puanlarının evren puanlarına doğrulukla genellemektedir (Brennan, 2001). Eğitim ve psikolojide bağıl ve mutlak değerlendirme olmak üzere iki farklı karar verme türü yer alır. G kuramı, bağıl değerlendirmeyi kullanarak G (genellenebilirlik) katsayısının, mutlak değerlendirmeyi kullanarak Phi(güvenirlik) katsayısının hesaplanmasına olanak sağlar (Brennan, 2001, Shavelson ve Webb, 2003). Alan yazında kayıp veri atama yöntemlerinin bu iki katsayı üzerindeki etkisi konusunda yapılan bir çalışmaya rastlanmamış ve bu konunun araştırmasına ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı kayıp veri atama yöntemlerinin G ve Phi katsayı üzerindeki etkisi incelemektir. Bu bağlamda "kayıp veri atama yöntemlerine göre tek boyutlu yapılarda elde edilen ölçme sonuçlarının güvenirlikleri nasıl değişmektedir?" araştırma sorusuna cevap aranmaktadır.

1)Zayıf tek boyutluluk özelliği gösteren kayıp verili ve kayıp veri atama yöntemleri ile elde edilen ölçme sonuçlarının güvenirliği değişen örneklem büyüklüleri ve kayıp veri oranlarından nasıl etkilenmektedir?

2)Güçlü tek boyutluluk özelliği gösteren kayıp verili ve kayıp veri atama yöntemleri ile elde edilen ölçme sonuçlarının güvenirliği değişen örneklem büyüklükleri ve kayıp veri oranlarından nasıl etkilenmektedir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelidir (Karasar, 2004). Bu araştırma simülatif bir araştırmadır. Örneklem büyüklüğünün (100, 200, 400 ve 1000) olduğu iki kategorili ve normal dağılım özelliği gösteren güçlü tek boyutlu ve zayıf tek boyutlu olmak üzere iki tür veri setleri üretilmiştir. Madde faktör yükleri, güçlü tek boyutluluğu temsil eden birinci tür veride 0.50-0.85 arasında olacak şekilde manipüle edilirken zayıf tek boyutluluğu temsil eden ikinci tür veride serbest bırakılmıştır. Ağırlıklandırılmamış en küçük kareler (unweighted least squares) yöntemine göre bu iki tür verinin faktör yapıları incelenmiş ve güçlü tek boyutlu verilerde 100, 200, 400 ve 1000 örneklem büyüklüğündeki veriler için faktör yükleri sırasıyla 0,592-0,824, 0,598-0,808, 0,691-0,820, 0,765-0,832; zayıf tek boyutlu verilerde ise 100, 200, 400 ve 1000 örneklem büyüklüğündeki veriler için faktör yükleri sırasıyla 0,058-0,684, 0,064-0,667, 0,046-0,699, 0,077-0,677 aralığında kestirilmiştir. Bu iki tür veri setinden tamamıyla seçkisiz olarak farklı kayıp veri oranlarında (%5,%10,%20 ve %30) veri silinmiştir. Veri silme işlemi 30 tekrar ile gerçekleştirilmiştir. Her bir örneklem büyüklüğüne ilişkin kayıp veri içeren 30 tane veri seti elde edilmiştir. Elde edilen bu veri setlerinin her birine ayrı ayrı kayıp veri atama yöntemleri kullanılarak veri atanacaktır. Üretilen tam veri setlerinden G ve Phi katsayıları hesaplanacak ve kayıp veri atamayla elde edilen veri setlerinden elde edilen G ve Phi katsayıları ile karşılaştırılacaktır. Elde edilen sonuçların daha iyi yorumlanabilmesi için hata istatistiklerinden hataların kareleri ortalamasının karekökü (RMSE = Root mean square of errors) ve yanlılık (bias) değerleri hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kayıp veri atama yöntemlerinin güvenirlik katsayı kestirimleri üzerindeki etkisinin inceleneceği bu çalışmada güçlü ve zayıf tek boyutlu yapılar için sıfır atama ile elde edilen G ve Phi katsayılarının tam veri setlerinden elde edilen G ve Phi katsayılarına göre daha yanlı kestirileceği beklenmektedir. Aynı zamanda tam veri setlerine en yakın kestirimlerin regresyon ve çoklu atama yöntemleri ile elde edileceği düşünülmektedir. Ayrıca tüm koşullarda gerçek duruma göre zayıf tek boyutlu verilere ait kestirimlerin güçlü tek boyutlu verilere ait kestirimlerden daha yanlı olacağı öngörülmektedir. Örneklem büyüklüğü arttıkça hata ve yanlılık değerlerinin genel olarak artması beklenirken güçlü tek boyutlu yapılardan elde edilen kestirimlerde gerçek duruma göre önemli farklılıklar beklenmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Kayıp veri atama yöntemleri, Genellenebilirlik

Kaynakça

Brennan, R. L. (2001). *Generalizability theory*. New York: Springer-Verlag

Cool, A.L. (2000). A reveiw methods for dealing with missing data. Paper presented annual meeting of the Southwest Educational Research Association, Dallas, January 28, TX.

Çokluk, Ö. ve Kayrı, M. (2011). Kayıp değerlere yaklaşık değer atama yöntemlerinin ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirliği üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(1), 289-309.

Enders, C.K. (2010). *Applied missing data analysis*. New York: The Guilford Press.

Field, A. (2009). Discovering statistics using SPSS (3. Edition). London: Sage Publication.

Garson, D. (2008). Data imputation for missing values.

Güler, N. (2009). Generalizability theory and comparison of the results of g and d studies computed by SPSS and GENOVA packet programs. *Education and Science*, *34* (154), 93-103.

Karasar N. (2004), Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayıncılık.

Longford, N.T. (2005). *Missing data and small area estimation*. New York: Springer.

Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). Advanced and multivariate statistical methods: *Practical application and interpretation* (3th ed.). Glendale, CA: Pyrczak Publishing.

Shavelson, R.J., & Webb, M. N. (2003). Generalizability theory. Ed. Kempf-Leonard, Kimberly. Encylopedia of Social Measurement, San Diego: Academic Pres.

(11428) TIMSS 2011' de Yayınlanan 4. Sınıf Fen Sorularının TIMSS 2011 Konu Alanlarına Göre Değerlendirilmesi: Türkiye Örneği

GONCA ÇAKMAK

Dicle Üniversitesi

Problem Durumu

TIMSS, öğrencilerin matematik ve fen başarılarını belirlenmiş bir ölçekle değerlendirmeyle birlikte matematik ve fen alanlarındaki öğrenim ve öğretimin okullarda nasıl gerçekleştiğini saptamak, ulusal eğitim sistemleri arasındaki farklılıkları dünya çapında ölçmek ve değerlendirmek için tasarlanmıştır. TIMSS'in amacı Matematik ve Fen Bilimleri derslerinde eğitim ve öğretimi geliştirmek için ülkelerin eğitim sistemleri hakkında karşılaştırmalı olarak bilgi toplamaktır. Bu doğrultuda öğrencilerin bu alanlardaki performansları, eğitim sistemleri, öğretim programları, öğrenci özellikleri, öğretmen ve okulların özellikleri ile ilgili veri toplamakta ve bu konular hakkında bilgi sahibi olunmaktadır (EARGED, 2014). Bu açıklamalar doğrultusunda TIMSS sonuçları eğitim politikalarının belirlenmesinde, öğretim programlarının hazırlanmasında uzmanlara ve araştırmacılara kendi eğitim sistemlerinin işleyişlerini daha iyi anlayabilmeleri açısından yardımcı olmaktadır. TIMSS sonuçlarının değerlendirilmesine ilişkin bu avantajlardan faydalanabilmek için Türkiye'nin katılım gösterdiği TIMSS sınavlarındaki eğilim ve gelişiminin incelenmesi gerekmektedir.

Türkiye ilk olarak 1999 yılında TIMSS'e 8 sınıf düzeyinde katılmıştır fakat bu sınavda sorulan fen sorularına ulaşılamamaktadır. 2003 yılında gerçekleştirilen TIMSS'e ise katılım sağlanmadığından dolayı, Türkiye'ye ilişkin veri bulunmamaktadır. TIMSS 2007'de Türkiye çalışmaya sadece 8. sınıf düzeyinde öğrenciler ile katılmıştır. Türkiye açısından elde edilebilecek son veriler TIMSS 2011'e aittir. TIMSS'in 2011 yılında gerçekleşen çalışmasına Türkiye'nin ilk defa hem 4. hem de 8. sınıf düzeyinde katılmış olması bu çalışmanın sonuçlarını daha önemli kılmaktadır. Ayrıca Türkiye'de 2005 yılında birçok dersin öğretim programında öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programları ile öğrenim gören öğrencilerin katılmış oldukları ilk uluslararası sınavdır. Bu doğrultuda TIMSS 2011 çalışmasına katılan 4. sınıf düzeyi öğrencilerin bulguları ayrıca önem taşımaktadır (EARGED, 2014).

TIMSS devamlılığı olan bir çalışma olduğundan, TIMSS 2011'de 4. sınıf fen sorularının sadece 72 tanesi yayınlanmıştır. Kalan sorular ise sonraki TIMSS çalışmalarında kullanmak için saklanmıştır. Bu nedenle bu çalışmada TIMSS 2011'de yayınlanan Türkiye'nin başarılı ve başarısız olduğu 4. sınıf fen sorularının TIMSS 2011 konu alanlarına göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Türkiye'nin diğer TIMSS sınavlarında sorulan soruların konu alanları ile TIMSS 2011'de sorulan sorulardaki konu alanları arasında bir farklılık olup olmadığı belirlenebilecektir. Böylece Türkiye'nin diğer TIMSS sınavları için hangi konu alanından daha başarılı ya da başarısız olunacağına dair fikirler ortaya çıkacaktır.

Bu çalışmanın temel problemi, TIMSS 2011'de yayınlanan Türkiye'nin başarılı ve başarısız olduğu 4. sınıf fen sorularının TIMSS 2011 konu alanlarına göre değerlendirmektir. Çalışmanın alt problemleri ise:

1) TIMSS 2011'de yayınlanan Türkiye'nin başarılı olduğu 4. sınıf fen sorularının TIMSS 2011 konu alanlarına göre değerlendirilmesi nasıldır?

2) TIMSS 2011'de yayınlanan Türkiye'nin başarısız olduğu 4. sınıf fen sorularının TIMSS 2011 konu alanlarına göre değerlendirilmesi nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle bize aktarmayı amaç edinen, araştırmaya konu olan olayı, bireyi ve nesneyi kendi durumu içinde olduğu gibi tanımlamaya çalışan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2011).

Araştırmanın veri toplama aracı TIMSS & PIRLS Uluslararası Çalışma Merkezi'nin internet sitesinden indirilen TIMSS 2011 ülke verileridir. İnternet adresinden elde edilen veriler TIMSS 2011' de yayınlanan her bir soru maddesi için IEA IDB Analyzer paket programı kullanılarak istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Bir SPSS eklentisi olan bu program büyük ölçekli değerlendirmelerden gelen verileri analiz etmek ve veri dosyalarını birleştirmek için kullanılmıştır. İstatiksel işlemlerden sonra TIMSS 2011'de yayınlanan her bir soru maddesi için elde edilen ülke verilerinden uluslararası ortalama başarı yüzdesi ve uluslararası ortalama standart hatası hesaplanmıştır. Hesaplanan uluslararası ortalama başarı yüzdesi ve uluslararası ortalama standart hatası ile Türkiye'nin z puanı hesaplanarak, Türkiye'nin başarılı ve başarısız olduğu TIMSS 2011'de yayınlanan soru maddeleri bulunmuştur. Hesaplamalardan sonra bulunan soru maddeleri ile TIMSS 2011' de yayınlanan Türkiye'nin başarılı ve başarısız olduğu TIMSS 2011 konu alanları göre değerlendirilmiştir. Ayrıca TIMSS 2011'de yayınlanan 4. sınıf fen soruları TIMSS 2011 konu alanlarına göre betimsel istatistik kullanılarak (frekans, %) analiz edilmiştir. En yüksek yüzdeye sahip TIMSS 2011 konu alanı en başarılı ve en başarısız konu alanı olarak belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

TIMSS 2011'de yayınlanan 4. sınıf 72 fen sorusunun %22'ü "Yer bilimleri" konu alanına ait soru iken, %36'ü "Fiziksel bilimler" ve %42'ü "Canlı bilimleri" konu alanına ait sorulardır. TIMSS 2011'de yayınlanan 4. sınıf fen sorularından en fazla soru sorulan konu alanının "Canlı bilimleri", en az soru sorulan konu alanlarının "Yer bilimleri" olduğu görülmüştür.

TIMSS 2011'de yayınlanan 4. sınıf fen sorularının %2,7'si "Yer bilimleri" konu alanına ait soru iken, %9,6'sı "Fiziksel bilimler" ve %8,4'ü "Canlı bilimleri" konu alanına ait sorular da Türkiye başarılı olmuştur. TIMSS 2011'de yayınlanan Türkiye'nin başarılı olduğu 4. sınıf fen sorularından en fazla başarılı olunan konu alanının "Fiziksel bilimler", en az başarılı olunan konu alanının "Yer bilimleri" olduğu görülmüştür.

TIMSS 2011'de yayınlanan 4. sınıf fen sorularının %12,4'ü "Yer bilimleri" konu alanına ait soru iken, %16,6'sı "Fiziksel bilimler" ve %23,8'i "Canlı bilimleri" konu alanına ait sorular da Türkiye başarısız olmuştur. TIMSS 2011'de yayınlanan Türkiye'nin başarısız olduğu 4. sınıf fen sorularından en fazla başarısız olunan konu alanının "Canlı bilimleri", en az başarısız olunan konu alanının "Yer bilimleri" olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: TIMSS, Türkiye, Fen

Kaynakça

1-Abazaoğlu, İ., Yıldızhan Y. ve Yıldırım, O. (2014). TIMSS 2011 Türkiye 8. Sınıf Fen Bilimleri Sonuçlarının Değerlendirilmesi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3, 1, 278-288.

2-Çakmak, G. TIMSS 2007' de Yayınlanan 8. Sınıf Fen Sorularının TIMSS 2007 Öğrenme Alanlarına Göre Değerlendirilmesi: Türkiye Örneği. 12. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiri Özetleri Kitabı, 169, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

3-EARGED (2014). TIMSS 2011 Ulusal Matematik ve Fen Raporu: 4. Sınıflar. http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS-2011-4-Sinif.pdf

4-Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 22. Baskı, Ankara, Nobel Yayınevi.

5-TIMSS & PIRLS International Study Center (2013). International Database. http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-database.html

6-TIMSS & PIRLS International Study Center (2013) Science Report. http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-results-science.html

7-TIMSS & PIRLS International Study Center (2013). Released Items. http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-released-items.html

8-TIMSS & PIRLS International Study Center (2013). Countries Participating. http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/countries.html

9-TIMSS & PIRLS International Study Center (2013). Released Items with Percent Correct Statistics. http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-database.html

10-TIMSS & PIRLS International Study Center (2013). Item Information Tables. http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-database.html

11-TIMSS & PIRLS International Study Center (2013). Methods and Procedures.

http://timssandpirls.bc.edu/methods/index.html

12- TIMSS & PIRLS International Study Center (2013). TIMSS 2011 Science Framework.

http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/frameworks.html

(11460) Doğrulayıcı Faktör Analizinde Kullanılan Kestirim Yöntemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

ABDULLAH FARUK KILIÇ İBRAHİM UYSAL BURCU ATAR

Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Sosyal, davranış ve eğitim bilimlerinde araştırma yapan çoğu araştırmacı genellikle doğrudan gözlenemeyen teorik kavramlar üzerinde çalışırlar. Bu kavramlar psikolojide motivasyon, kaygı olabileceği gibi eğitimde sayısal yetenek olabilir. Bahsedilen teorik kavramları test etmek ve ölçmek için araştırmacılar yapısal eşitlik modellerinden faydalanırlar (Byrne, 2010; Raykov ve Marcoulides, 2006). Yapısal eşitlik modellerinin bir türü doğrulayıcı faktör analizidir. Doğrulayıcı faktör analizi doğrudan gözlenemeyen kavramları yani incelenen yapıyı (faktör), gösterge değişkenlerin yani maddelerin ne kadar iyi ölçebildiğini belirlemektir (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014; Kline, 2011). Bahsedilen maddeler incelenen yapıyı belirlemeyi sağlayacak özelliklere ve davranışlara ilişkin ifadelerdir (Raykov ve Marcoulides, 2006). Faktör analizi yöntemleri gözlenen değişkenlerden az sayıdaki faktörü paylaşılan varyans-kovaryansa dayalı olarak oluşturur (Schumacker ve Lomax, 2010). Doğrulayıcı faktör analizi ise önceden belirlenen faktör ya da faktörlerin sürdürülebilirliğini test etmeyi sağlar ve yapı geçerliğine ilişkin kanıt oluşturur (Maruyama, 1998). Yani faktör yapısı önceden belli olduğu gibi hangi gösterge değişkenin hangi faktörle ilişkili olduğu da bellidir (Schumacker ve Lomax, 2010). Böylece ölçme modeli doğrulayıcı faktör analiziyle test edilerek faktör yükleri, faktör varyans ve kovaryansları, göstergelere ilişkin hata varyansları vb. ile ilgili parametreler elde edilir (Brown ve Moore, 2012). Doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilirken kullanılan bir takım yöntemler bulunmaktadır. Bunlar; Pearson korelasyon matrisine dayalı olarak BAYES, en çok olabilirlik (ML), standart hatalarının ve ortalamaların düzeltildiği en çok olabilirlik yöntemi (MLM), güçlü en çok olabilirlik yöntemi (MLR), standart hatalarının, ortalamaların ve varyansların düzeltildiği en çok olabilirlik yöntemi (MLMV), standart hata, ortalama ve varyansların düzeltildiği ağırlıklandırılmış en küçük kareler (WLSMV) yöntemi ve tetrakorik korelasyon matrisine dayalı olarak BAYES, ML, birinci mertebeden türevler yardımıyla kestirilen en çok olabilirlik yöntemi (MLF), MLR, standart hata, ortalama ve varyansların düzeltildiği ağırlıklandırılmamış en küçük kareler (ULSMV), ağırlıklandırılmış en küçük kareler (WLS), standart hatalarının ve ortalamaların düzeltildiği ağırlıklandırılmış en küçük kareler (WLSM) ve WLSMV yöntemleridir.

1-0 verileri üzerinde doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilirken kullanılan kestirim yöntemleri, üzerinde çok fazla araştırma gerçekleştirilmeyen bir konudur. Araştırmacılar kullandıkları ölçekler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yaparken bazı durumları gözden kaçırabilmektedir. Bunların başında uygun korelasyon matrisinin kullanımı gelmektedir. Bunun yanında kestirim yöntemi olarak alanyazında sıklıkla kullanılan belirli yöntemlerin (ML) tercih edilmesi ile karşılaşılmaktadır. Araştırmalarda yanlış korelasyon matrisi kullanımı ve yanlış yöntemin kullanılması nedeniyle kestirimlerin daha fazla hata ile sonuçlanacağı ve yanlış faktör yükleri elde edileceğinden hareketle bu araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Buradan hareketle araştırmada yanıt aranacak sorular şu şekildedir: 1) Tetrakorik korelasyon matrisi ve Pearson korelasyon matrisi ile gerçekleştirilecek doğrulayıcı faktör analizi sonuçları farklılık göstermekte midir? 2) Pearson ve tetrakorik korelasyon matrisleri kullanılarak gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre en az hata ve en doğru faktör yükü kestirimi hangi yöntemle elde edilmektedir? 3) Örneklem büyüklüğü farklılaştıkça faktör yükü kestirimleri ve hata miktarları değişmekte midir? 4) Monte Carlo simülasyon çalışması sonuçları gerçek veri ile örtüşmekte midir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma 1-0 verileri üzerinde gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarında örneklem büyüklüğüne bağlı olarak hangi korelasyon matrisi ve kestirim yönteminin daha az hatayla kestirim yaptığını belirlemeyi amaçlamakta olup kuramsal birikime katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle temel araştırma niteliğindedir. Temel araştırmalarla ilgilenen araştırmacılar özel olarak eğitim uygulamalarının sonuçlarıyla ilgilenmezler. Bunun yerine bir kuramın süreçlerini geliştirir yada incelerler (Fraenkel, Wallen, & Huyn, 2012; Gay, Mills, & Airasian, 2012).

Araştırma, Monte Carlo simülasyon çalışması ve gerçek veriye dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan gerçek veri, 2013-2014 öğretim yılı II. döneminde uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) Türkçe alt testinden elde edilmiştir. Monte Carlo simülasyon çalışmasında ise TEOG sınavına ait parametreler kullanılarak çeşitli örneklem büyüklüklerinde veriler üretilmiştir.

Simülasyon çalışmasında 20 maddeden oluşan tek boyutlu, ortalama faktör yükü .70 olan testler elde edilmiştir. Bahsedilen testlerin çarpıklığı ortalama -1, basıklığı ise ortalama 0 olarak belirlenmiştir. Simülasyon faktörü olarak örneklem büyüklüğü seçilmiştir. Bu yönde 250, 500, 1000, 2500, 5000, 10000 örneklem ve 20 madde için 1-0 veri matrisi oluşturulmuştur. Veri üretimi R programında Psych paketi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Revelle, 2016). Sonuçların genellenebilirliği artırmak amacıyla her bir koşul için 20 tekrar yapılmıştır. Gerçek veri ile simülatif verinin karşılaştırılabilmesi için gerçek veri üzerinden rassal örneklem seçimine gidilmiştir.

Verilerin analizinde MPLUS programıyla Pearson korelasyon matrisine dayalı olarak BAYES, ML, MLM, MLR, MLMV, WLSMV yöntemleri ve tetrakorik korelasyon matrisine dayalı olarak BAYES, ML, MLF, MLR, ULSMV, WLS, WLSM, WLSMV

yöntemleri ile doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Elde edilen kestirimlerin standart hata ve faktör yükü ortalamaları karşılaştırılarak sonuçlar yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1-0 veri yapısına uygun olmayan Pearson korelasyon matrisi kullanıldığında farklı yöntemler ve örneklem büyüklüklerinde faktör yükü kestirimleri ortalama .50 civarındadır ve ortalama faktör yükü olarak belirlenen .70'den oldukça uzaktır. Tetrakorik korelasyon matrisi kullanıldığında ise farklı yöntemler ve örneklem büyüklükleri için elde edilen faktör yükü kestirim ortalamaları .70 civarındadır. Standart hatalar incelendiğinde ise Pearson korelasyon matrisi kullanıldığı durumlarda elde edilen hataların tetrakorik korelasyon matrisinin kullanıldığı durumlarda elde edilen hatalara yakın olduğu ve hatta Pearson korelasyon matrisi kullanıldığında bazı yöntemlerce daha az hatayla kestirim yapıldığı görülmektedir. Genel olarak faktör yükleri ve standart hatalar dikkate alındığında tetrakorik korelasyona dayalı kestirim yöntemlerinin kullanılması gerektiği belirtilebilir.

Tetrakorik korelasyon matrisine dayalı sonuçlar değerlendirildiğinde örneklem büyüklüğü arttıkça hataların azaldığı belirtilebilir. Özellikle 250 ve 500 örneklem büyüklüğünde hatalar biraz daha yüksek bulunmuştur. Standartlaştırılmış faktör yükleri incelendiğinde WLSMV, WLSM, WLS, BAYES yöntemlerinde .70'e en yakın kestirim 5000 ve 10000 örneklemde elde edilmiştir. MLR, MLF ve ML yöntemleri .70'e en yakın kestirimi 1000 örneklem büyüklüğünde elde etmiştir. En düşük standart hata ve .70'e en yakın faktör yükü ortalaması 10000 örnelem büyüklüğünde ULSMV yöntemi aracılığıyla elde edilmiştir. Genel olarak tetrakorik korelasyona dayalı yöntemler birbirine yakın sonuçlar elde etmiştir fakat WLSMV, WLSM, WLS yöntemleri daha az hata ortaya çıkardığı için tercih edilebilir.

Anahtar Kelimeler: doğrulayıcı faktör analizi, kestirim yöntemi, tetrakorik korelasyon matrisi, Pearson korelasyon matrisi

Kaynakça

Brown, T. A. & Moore, M. T. (2012). Confirmatory factor analysis. In Rick H. Hoyle (Ed), *Handbook of Structural Equation Modeling* (pp. 361-379). New York: Guilford.

Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modelling with AMOS Basic Concepts, Applications, and Programming* (2nd Edition). New York: Routledge.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Huyn, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. Baskı). New York: McGraw-Hill.

Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th Ed.). New Jersey: Pearson.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th edition). USA: Pearson.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of Structural Equation Modeling* (3rd Edition). New York: The Guilford Press.

Maruyama, G. M. (1998). *Basics of Structural Equation Modelling*. California: Sage.

Raykov, T. & Marcoulides, G. A. (2006). *A first course in structural equation modeling* (2nd Edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Revelle, W. (2016). Package 'psych'. Retrieved from https://cran.r-project.org/web/packages/psych/psych.pdf

Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to Structural Equation Modeling* (3rd Edition). New York, London: Routledge Taylor and Francis Group, LLC.

(11481) Kültürlerarası Etkililik Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması

İBRAHİM TUNCEL

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Farklı kültürlerin karşılaşması ile ortaya çıkan etkileşim sürecini tanımlayan kültürlerarası kavramının, farklı alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da karşımıza sıkça çıkmaya başladığı görülmektedir. Kültürlerarası etkileşim sürecini uygun ve etkili bir biçimde sürdürebilmek için ihtiyaç duyulan yeterlikler "kültürlerarası iletişimsel yeterlik" kapsamında ele alınmaktadır. Alanyazında kültürlerarası iletişimsel yeterlik; bilişsel, duygusal ve davranışsal boyut olmak üzere genellikle üç temel boyut altında incelendiği anlaşılmaktadır. Bilişsel boyut "kültürlerarası farkındalık", duygusal boyut "kültürlerarası duyarlılık" ve davranışsal boyut ise "kültürlerarası etkililik" ya da "kültürlerarası beceriler" olarak isimlendirilmektedir (Auernheimer, 2008; Byram, Gribkova ve Starkey, 2002; Chen, 2005; Deardoff, 2006). Kültürlerarası iletişimsel yeterliğin tüm boyutlarını ölçmeye yönelik tek bir ölçme aracının geliştirilip geliştirilemeyeceğine yönelik tartışmalar ve buna yönelik ölçme aracı geliştirme çalışmaları bulunmaktadır (Schnabel, Kelava, Van de Vijver ve Seifert, 2015). Ancak kültürlerarası iletişimsel yeterliklerin kapsamının çok fazla ve boyutlu olması nedeni ile tek bir ölçme aracı yerine her boyut için ayrı ölçme aracının geliştirilmesine ve kullanılmasına yönelik araştırmaların araştırmacılar tarafından daha çok tercih edildiği söylenebilir.

Kültürlerarası iletişimsel yeterlikleri belirlemeyi ve bu yeterlikleri kazandırmayı konu alan Türkiye'de eğitim alanında bazı kuramsal ve uygulamalı araştırmalar (Bektaş, 2006; Eğinli - Temel, 2011; Kağnıcı,2014; Karaırmak, 2008; Tertemiz ve Aslantaş, 2016; Yılmaz ve Göçen, 2013) bulunmaktadır. Türkiye'de yapılan kültürlerarası yeterlik ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, kültürlerarası iletişimsel yeterliğin duygusal (tutum) boyutu olan "kültürlerarası duyarlılık" konusunun daha çok ele alındığı "kültürlerarası etkililik" boyutunu konu alan çalışmaların ise sınırlı kaldığı ortaya çıkmaktadır. Kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin farklı araştırmacılar (Bulduk, Tosun ve Ardıç, 2011; Rengi ve Polat, 2014; Üstün, 2011) tarafından Türkçeye uyarlanmasının, "duyarlılık" boyutunun daha çok çalışılmasına bir katkı getirdiği söylenebilir.

Kültürlerarası etkililik olarak adlandırılan davranışsal boyut; etkileşimi gözlemleme, analiz edebilme, değerlendirme, esnek davranabilme, kendi kültürünün dışından bir kültürdeki dili etkili ve uygun kullanma gibi yeterlikleri kapsamaktadır (Auernheimer, 2008; Byram, Gribkova ve Starkey, 2002; Chen ve Starosta, 1996; Hesse ve Göbel, 2007; Spitzberg ve Changnon, 2009). Chen ve Starosta (1996), kültürlerarası etkililiğin (kültürlerarası beceriler) yalnızca kültürlerarası iletişim yeterliğinin davranışsal boyutunu ifade ettiğini belirtmişlerdir. Kültürlerarası etkililik bireyin kültürlerarası bir etkileşimde uygun ve etkili bir performans yoluyla iletişim hedeflerine ulaşmasını sağlayan hem sözlü hem de sözsüz davranışlarını içeren iletişim becerilerine karşılık gelir. Eğinli –Temel'e (2011) göre "kültürlerarası beceriklilik kazanmış bir kişi, etkileşim sürecinde farklı kültürel özelliklere sahip kişilerin ihtiyaçlarını ve amaçlarını anlamaya odaklanarak yanıt vermeyi başarabilmektedir" (s. 219). Araştırmacılar tarafından kültürlerarası etkili davranışları açıklamak için; mesaj becerileri, etkileşim yönetimi, davranışsal esneklik, kimlik yönetimi ve ilişki geliştirme biçiminde beş bileşen tespit edilmiştir (Chen, 1989, 2005; Ruben, 1977; Spitzberg & Changnon, 2009).

Alanyazın incelendiğinde, kültürlerarası iletişimsel yeterlik boyutlarına yönelik ölçek geliştirme çalışmaları (Chen, 1989; Chen, 2005; Chen ve Starosta; 1998; Chen ve Starosta, 2000) ile tanınan araştırmacılardan birinin Chen olduğu söylenebilir. Türkiye'de kültürlerarası iletişimsel yeterliğin "kültürlerarası etkililik" boyutuna yönelik araştırmaların yapılmasına katkısı olabileceği düşünülerek kültürlerarası etkililiği belirleyecek bir ölçme aracına ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle araştırmada Portalla ve Chen (2010) tarafından geliştirilen "kültürlerarası etkililik ölçeğinin" Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 bahar döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Küme örnekleme yöntemi ile her sınıf düzeyinden ikişer şube belirlenmiş ve ilk aşamada 277 PDR ve 273 İngilizce öğretmenliğinde öğrenim gören toplam 550 öğrenciden (393 Kadın, 157 Erkek) veri toplanmıştır. Uyarlama çalışmasının ikinci aşamasında ise ilk aşamada veri toplanmayan öğrencilerden oluşan yine küme örnekleme yöntemi ile her sınıf düzeyinden birer şube belirlenmiş ve toplam 304 öğrenciden veri toplanarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

İşlemler

Ölçeği geliştiren yazarlardan uyarlama çalışması için izin alınmıştır. Dil eşdeğerliliği için öncelikle hem Türkçe hem de İngilizceyi iyi derecede bilen çeviri alanında uzman olan akademisyenler tarafından orjinali İngilizce olan ölçek Türkçeye çevrilmiştir. Daha sonra geri çeviri yöntemi uygulanmıştır. Dil eşdeğerliliği için İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinden 24 kişilik bir öğrenci grubuna ölçeğin orijinal olan İngilizce formu uygulanmış iki hafta sonra da aynı gruba Türkçe form uygulanmıştır. Öncelikle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İstenen uyum indekslerine ulaşılmadığı anlaşılmış bu nedenle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcıdan elde edilen faktör yapısına ilişkin farklı örneklem grubunda uygulama yapılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun, ölçüt-bağıntılı

geçerliğini sağlamak için, Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen ve Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Bulduk, Tosun ve Ardıç (2011) tarafından yapılan kültürlerarası duyarlılık ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun güvenirliği için test- tekrar test işlemi yapılmış ve güvenilirlik katsayısı *r = .81* olarak bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formlarının her iki dili bilen öğrencilere uygulanması sonucunda elde edilen bulgulara göre (*r*= .86, *p*< .01) dil eşdeğerliliğinin sağlandığı belirlenmiştir. Orjinal ölçeğin 20 maddelik altı faktörlü formunun uygulanmasından elde edilen veriler üzerinde yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin altı faktörlü yapısına ilişkin yeterli uyum indexlerinin (*X2*=187.811 (sd=90, *p*<.01), (X2/sd)=3.79, RMSEA=.0.09, standardize edilmiş Standardize RMR=.094, GFI=.85 ve AGFI=.79) bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle ölçeğin Türk kültüründeki faktör deseninin keşfedilmesi amacıyla; 20 maddelik orijinal ölçeğin geliştirme aşamasında kullanılan 42 maddelik ölçek formu uygulanmış (546 öğrenciye) ve veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda 22 maddeden oluşan beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Beş faktörlü bu ölçek farklı bir örneklem grubu üzerinde (304 öğrenciye) uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin faktör desenine ilişkin model doğrulanmıştır (*X2*=439.01 (sd=196, *p*<.01), (X2/sd)=2.23, RMSEA=.0.064, standardize edilmiş Standardize RMR=0.06, GFI=.88 ve AGFI=.85).

Anahtar Kelimeler: Kültürlerarası yeterlik, Kültürlerarası etkililik, Kültürlerarası etkililik ölçeği

Kaynakça

Auernheimer, G. (2008): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, G. (Hg.):

Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden, S. 35–65.

Bektaş, Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışman

eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1).

Bulduk, S., Tosun, H. ve Ardıç, E. (2011). Türkçe kültürler arası duyarlılık ölçeğinin

hemşirelik öğrencilerinde ölçümsel özellikleri. *Turkiye Klinikleri J Med Ethics*

19(1):25-31

Byram,, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension

in language teaching: A practical introduction for teachers. The Council of

Europe. Retrieved April, 24, 2016 from http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf

Chen, G. M (1989). Relationships of the dimensions of intercultural communication competence.

Communication Quarterly, *37*, 118-133.

Chen, G. M. (2005). A model of global communication competence. *China Media Research*, *1*, 13-11.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis.

Communication Yearbook, 19, 353-384.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1998). A review of the concept of intercultural awareness. *Human*

Communication, 2, 27-54.

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural

communication sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1-15.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a

student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*,

10, 241–266.

Portalla, T. & Chen, G. M. (2010). The development and validation of the intercultural effectiveness

scale. *Intercultural Communication Studies* XIX: 3, 21 - 37

Ruben, B. D. (1977). Guidelines for cross-cultural communication effectiveness. *Group &*

Organization Studies, 2, 470-479.

http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/105960117700200408

(11495) Devlet okullarında öğrenim görmekte olan sığınmacı çocukların kültürleşme tercihleri ve okula aidiyet duyguları arasındaki ilişki: Erzincan ili örneği.

ELİF GÖKÇEARSLAN ÇİFCİ — *Ankara Üniversitesi*

ELİF CANALAN — *Erzincan Üniversitesi*

Problem Durumu

Türkiye özellikle son yıllarda kitlesel göç akışının gerçekleştiği başlıca ülkeler arasında yer almaktadır. Uluslararası göç, fırsat eşitsizliklerini de körüklemektedir. Yoksulluk, siyasi istikrarsızlık, savaş, kıtlık, çevresel bozulma, yüksek işsizlik, zengin ülkelerdeki yüksek ücretlerin cazibesi, fakir ülkelerde yaşayan insanları; ölümü bile göze alarak, refah düzeyi yüksek ülkelerde daha iyi hayat sürme arayışına itmektedir (Cowell, 2002; akt. Newman, 2013). Özellikle son yıllarda Ortadoğu'da devam eden savaş ve şiddet olayları nedeniyle komşusu olduğumuz ülkelerden gelen yoğun göç dalgaları söz konusudur. Ülkemize yasal ve yasadışı yollardan giriş yapan göçmenlerin statüleri de çeşitli değişkenler doğrultusunda hukuki olarak belirlenmiştir.

Buna göre "mülteci" göç alan ülke tarafından sürekli olarak kabul edilmiş ve köken ülkedeki hukuki düzenlemeler dışında yurtdışına çıkış yapmış yabancıları ifade etmektedir. "Sığınmacı" terimi ise, köken ülkeden benzer şekilde ayrılmış, buna karşın göç alan ülkede kalıcı haklara sahip olmayan, kısa süreli bir barınma durumunu belirtmektedir (Ergül, 2012). Göç sonucunda farklı kültürel öğelerin teması sonucunda kültürel etkileşim de kaçınılmazdır. Çok kültürlü toplumlarda göç kavramı ile birlikte düşünülmesi gereken kavramlardan biri olan kültürleşme, iki veya daha fazla kültür arasındaki bağlantı sonucu yaşanan; günümüzde özellikle göçmenler ve mülteciler gibi farklı kültürel gruplar bağlamında birey ve grup düzeylerinde üzerinde çalışılan önemli konulardan biridir (Berry, 1998; 2006; akt. Şeker ve Boysan, 2013). Kültürler arası etkileşim neticesinde bireyin tutum, değer ve davranışları de etkilenebilmektedir.

Etnik ve kültürel azınlıklar, azınlık statüleri ve hayatlarını nasıl sürdürmek istedikleri doğrultusunda seçimler yapmaktadır. Örneğin; azınlıklar, çoğunluktan farklı oldukları gerçeğini vurgulamak, sürdürmek ya da kendilerini baskın kültürden korumak isteyebilirler. Diğer taraftan, bu durumun tam tersi şekilde, mümkün olduğunca farklılıkları en aza indirmeyi deneyebilir veya çoğunluğun üyeleriyle iletişim yolları arayabilirler. Dolayısıyla, azınlıkların kendi kültürlerine ve baskın kültüre karşı bu yaklaşım ve tutumları onların kültürleşme tercihlerini oluşturmaktadır (Berry, 1997).

Aidiyet, her ne kadar bireysel seçimlere dayansa da, bireyin aynı zamanda grupla özdeşleşme tecrübesidir. Üstelik aidiyet duygusu sosyal ve kültürel etkileşimlerin sonucuna bağlı olarak güçlenip zayıflayabilir. Toplumun bireylere sağladığı imkanlar ve karşıladığı gereksinimler önemli olmakla birlikte bireylerin de mensubu olduğu topluma karşı beslediği bağlılık duygusu, ilgisi ve beklentileri de birey ile toplum arasındaki ilişkiyi anlama noktasında çok önemlidir. Bu nedenle özellikle okul ortamı çocuklar için aidiyetin ve kültürel etkileşimin artmasına yardımcı olan önemli kurumlar arasındadır (Alptekin, 2011). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine göre aidiyet insanların en önemli sosyal ihtiyaçları arasındadır.

Uzun süreden beri Ortadoğu'da devam etmekte olan savaş koşulları ülkemizde bulunan göçmenlerin vatandaşı oldukları ülkelerine geri dönmelerini engellemiş ve mevcut durumdan en fazla etkilenen grup olan çocukların eğitim sorununu da beraberinde getirmiştir. Temel eğitim dönemi içerisinde bulunan çocukların eğitimi, ülkelerinden ayrılmak zorunda kalmaları nedeniyle önemli ölçüde kısıtlanmıştır. Ülkemizde eğitimine devam edebilen yabancı uyruklu çocukların karşılaştıkları sorun alanları (iletişim, uyum, ekonomik v.b.) bütüncül olarak değerlendirildiğinde bu kısıtlanmanın boyutu anlaşılmaktadır. Eğitim hizmetlerinin sunulmasında ülkemizde eğitim alan sığınmacı öğrencilerin davranış, değer ve tutumlarındaki değişim ve uyum süreçleri ve yaşadıkları toplumda bireylerle olan ilişkileri, arkadaşlıkları, iletişimleri ve okullarına duydukları aidiyet hisleri üzerinde durulması gereken konu alanlarıdır.

Bu çalışmada Erzincan ili örneği özelinden yola çıkılarak, son yıllarda yoğun olarak yaşanan göç olgusunun dezavantajlı grupları arasında bulunan çocuklardan eğitim hayatına katılanların kültürleşme tercihlerinin yaş, cinsiyet, dil bariyeri, etnik köken, okulda ve Erzincan ilinde bulunma süresi değişkenlerine göre, sığınmacı çocukların okula aidiyet duygusu arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılacaktır. Ülkemizdeki sığınmacı öğrencilere yönelik eğitim hizmetlerinin ve politikalarının geliştirilmesinde; öğrencilerin ülkemizdeki kültürleşme tercihleri ve okula aidiyet duygularının belirlenmesi üzerine yapılan araştırmaların bulgularının dikkate alınmasının, hizmet ve politikaların oluşturulmasına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Nicel araştırma, olay ya da durumlar arasındaki nedensel ilişkileri test etmek üzere deneysel yöntemlerin ve nicel ölçümlerin yapılmasını gerektiren araştırmadır (Hoepfl, 1997; akt. Yeşil, 2010). İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir.(Karasar, 2005). Nicel bir araştırma olarak tasarlanan bu araştırmada ilişkisel araştırma modeli kullanılacaktır. Bu araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgi Formu", "Kültürleşme Ölçeği" ve "Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği" kullanılarak elde edilecektir. "Kişisel Bilgi Formu" sığınmacı çocukların sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik hazırlanacaktır. Öğrencilerin kültürleşme düzeylerini ölçmek amacıyla kullanılacak olan "Kültürleşme Ölçeği", Berry (1989), tarafından toplumdaki farklı kültürel, etnik grupların

kültürleşme tercihlerini ortaya koymak için geliştirilmiştir. Ölçek, bütünleşme, marjinalleşme, asimilasyon ve ayrılma şeklinde 4 farklı kültürleşme tercihinden oluşmaktadır (Şeker ve Boysan, 2013). Goodenow (1993a) tarafından, öğrencilerin okullarının önemli bir parçası olarak hissetme düzeylerini, kabul edilme, değer görme ve gruba dahil olma konusundaki duygularını; okul, öğretmen ve akranlarla bağlantılarını ölçmek amacıyla "Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği" geliştirilmiştir (Sarı ve Özgök, 2014). Veri toplama araçlarından elde edilen bilgiler, SPSS programı aracılığıyla analiz edilecektir. Değerlendirmelerde frekans yüzde dağılımları, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılacaktır.

Araştırmanın evrenini Erzincan il ve ilçelerinde bulunan okullarda öğrenim görmekte olan sığınmacı statüsündeki öğrenciler oluşturmaktadır. Anket sayılarının belirlenmesinde basit rasgele örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Araştırma örnekleminin belirlenmesindeki ana etken sığınmacıların genellikle düşük gelir grubunu oluşturdukları için, maddi anlamda yaşam standartları düşük olan bölgelerde yaşamayı tercih etmekte olmaları ve ulaşılabilirlik faktörü sebebiyle Erzincan ili araştırma sahası olarak tercih edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, Erzincan ili örneği özelinden yola çıkılarak, temel eğitimlerine devam eden sığınmacı çocukların kültürleşme tercihlerinin öncelikli olarak ayrılma yönünde olabileceği düşünülmektedir. Çocukların ayrılma yönündeki kültürleşme tercihi, yaşadıkları çevre içerisinde sadece kendi kültürlerine yönelebilecekleri, kültürel kimliklerini koruma gayreti içerisinde olabilecekleri, Türk kültürü ve Türk arkadaşları ile iletişim kurmaktan kaçınabilecekleri gibi muhtemel sonuçlara sebep olabilir. Sığınmacı statüsünde olan çocukların kültürleşme tercihlerinde ise yaş, cinsiyet, dil bariyeri, etnik köken, okulda ve Erzincan ilinde bulunma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar çıkabileceği öngörülmektedir. Ayrıca sığınmacı çocukların ayrılma yönündeki kültürleşme tercihlerinin okula aidiyet duygusuna olumsuz yönde etki edebileceği, bu durumun sosyal dışlanma olasılığını artırabileceği ve aynı zamanda topluma entegrasyon sürecini de güçleştirerek geciktirebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Göç, çocuk, kültürleşme, sığınmacı, okul,aidiyet.

Kaynakça

Alptekin, D. (2011). Toplumsal Aidiyet ve Gençlik: Üniversite Gençliğinin Aidiyeti Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma. Doktora Tezi, Konya.

Berry, John W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. Applied Psychology: An International Review, 46 (1), ss. 5-68.

Ergül, E. (2012). Uluslararası Hukuk ve Türk Mevzuatında Yabancı Kavramı ve Türleri. Türk İdare Dergisi, Yıl: 84, Sayı: 475, ss. 213-228.

Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikler. Ankara:Nobel Yayıncılık.

Newman,David M. (2013). Sosyoloji.Günlük Yaşamın Mimarisini Keşfetmek.Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sarı, M. ve Özgök, A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinde Okula Aidiyet Duygusu ve Empatik Sınıf Atmosferi Algısı. Gaziantep University Journal of Social Science, Cilt:13, Sayı: 2, ss. 479-492.

Şeker, D. ve Boysan, M. (2013). İranlı Geçici Sığınmacıların Kültürleşme Tercihlerinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi. Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Social Sciences, Cilt: 6, Sayı: 1, ss. 18-39.

Yeşil, R. (2010). Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemleri. Remzi Y. Kıncal (Editör). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.

(11507) • Matematiksel Yeteneklerin Bilişsel Tanı Modellerinde Telafi Edicilik Özelliği Açısından İncelenmesi

TAHSİN OĞUZ BAŞOKCU **ARZU CANPOLAT**

Ege Üniversitesi

Problem Durumu

Bilişsel Tanı Modelleri (BTM), temelinde Madde Tepki Kuramı'na (MTK) dayanan bir örtük sınıf analizi yaklaşımlardır. Bu modeller, iki kategorili özelliklerin sıralanışına dayanan örtük kategorilere göre cevaplayıcıları sınıflar (Tatsuoka, 1995a). BTM'yi diğer örtük sınıf yaklaşımlarından ayıran temel fark ise maddenin birden çok özelliği ölçmek için yapılandırılabilmesidir. Genel olarak çoğu BTM modeli testtin ölçtüğü özelliklerin iki kategorili olarak her madde düzeyinde tanımlandığı Q matris kullanılarak örtük sınıfları belirlemektedir. Q matriste bir *k* niteliğinin bir *i* maddesinde bulunuyorsa 1, bulunmuyor ise 0 olarak kodlanır (Fisher,1973). BTM modellerinden biri olan ve Haertel (1989) tarafından geliştirilen DINA model, geliştirilen bir test için k özellik sayısı olmak üzere 2k sayıda örtük sınıf belirler (de la Torre, 2009). DINA modelde her bir madde için hiçbir özelliğe sahip olmayan cevaplayıcıların oluşturduğu yokluk sınıfı (null) ve tüm özelliklere sahip olan cevaplayıcıların oluşturduğu tam sınıf (full) olarak iki kategori bulunmaktadır (de la Torre, 2009). Bu nedenle model telafi edici bir özellik göstermez. Telafi edici olmayan modellerde özelliklere sahip olmama durumu diğer özelliklere sahip olma ile telafi edilemez (Henson, Templin, & Willse, 2009). Aşağıda DINA modelin olasılık fonksiyonu verilmiştir:

$$P[Y_{ij} = 1 \mid \eta_{ij}, s_j, g_j] = (1 - s_j)^{\eta_{ij}} g_j^{1-\eta_{ij}}$$

G-DINA modelde öğrencinin maddeye ilişkin özelliklerden herhangi birine ya da bir kaçına sahip olması durumunda, cevaplayıcının maddeyi doğru yanıtlama olasılığı özelliğin ağırlıklandırılmasına göre değişmektedir (de la Torre, 2008b). Bu nedenle G-DINA model bir yönüyle de telafi edici bir özellik göstermektedir. AşağıdaG- DINA modelin olasılık fonksiyonu verilmiştir:

$$P(\alpha_{lj}^{*}) = \delta_{j0} + \sum_{k=k+1}^{K_j^*} \delta_{jk}\alpha_{lk} + \sum_{k=k+1}^{K_j^*}\sum_{k=1}^{K_j^*-1} \delta_{jkk'}\alpha_{lk}\alpha_{lk'} \ldots + \delta_{j12\ldots}\prod_{k=1}^{K_j^*}\alpha_{lk}$$

Telafi edici modellerde, görevde başarılı bir performans için bir becerideki düşük seviye yeterlik başka bir beceri üzerindeki yüksek seviyedeki yeterlik ile telafi edilebilmektedir (Rousoss et al. 2008). Bu araştırmada, telafi edici modellerden DINA ve karma bir model olan G-DINA'nın yetenek kestirimleri arasındaki farklılıklar gerçek uygulama verisi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Araştırmada kullanılan gerçek uygulama verisinin ölçme aracı, 'Uluslararası Geniş Ölçekli Sınavlarda Türkiye'nin Matematik Başarısını Arttırabilmek İçin Bir Model Önerisi: Bilişsel Tanıya Dayalı İzleme Modelinin Etkililiği' isimli 115K531 no'lu TÜBİTAK projesi kapsamında geliştirilmiştir. Test, proje kapsamında uygulanan dört izleme testinden birincisidir. Geliştirilen test, 6. Sınıf matematik öğretim programında yer alan "Doğal Sayılarda İşlemler" ve "Çarpanlar ve Katları" konularını temsil edecek şekilde proje soru yazma ekibi tarafından hazırlanmıştır. Analizlerde kullanmak üzere maddeler ile maddelere ait özelliklerin dağılımını gösteren Q matris hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan Q matris oluşturulurken PISA değerlendirme çerçevesinde yararlanılan, Niss ve arkadaşlarının (1999,2003) 7 tür matematiksel yetenek üzerinde durduğu çalışması temel alınmıştır. Bu matematiksel yetenekler; iletişim, matematikleştirme, gösterim, akıl yürütme ve kanıt gösterme, problem çözme stratejisi tasarlama, sembolik formel ve teknik dil ve işlemleri kullanma, matematiksel araçları kullanma dır (OECD, 2013, s.30-31).

Araştırma Yöntemi

Araştırma gerçek uygulama verisi üzerinden DINA ve G-DINA model yetenek parametrelerinin telafi edici olma özelliği bakımından karşılaştırılmasını içermektedir. Araştırmada kullanılan test, PISA ve TIMSS sınavlarına benzer üst düzey düşünme becerilerini ölçen açık uçlu ve çoktan seçmeli 11 maddeden oluşmaktadır. Gerçek veriler, İzmir ilinde yer alan ortaokullar arasından seçkisiz yöntem ile seçilen 13 okuldan toplam 2915 6. sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Öğrencilerin yetenek kestirimleri, öğrenci toplam puanları ve MTK (2 parametreli lojistik model) yetenek puanları kullanılarak hesaplanmıştır. Uygulama sonuncunda test ortalaması (3,671),(se=0,03) ve standart sapması (2,09) ve MTK Θ puanlarının ortalaması (-0,545) standart sapması (0,632) bulunmuştur. Araştırmanın dahil olduğu proje kapsamında genel olarak 7 matematiksel yetenek konu ve yaş grubuna göre 4 temel kategoride toplanmıştır. Test geliştirme sürecinde bu 4 yetenek doğrultusunda maddeler hazırlanmış ve Q matrisler bu süreç içinde belirlenmiştir. Araştırma kapsamında analiz edilen test için hazırlanan Q matriste 1 özelliği ölçen 4, 2 özelliği ölçen 5 ve 3 özelliği ölçen 2 madde bulunmaktadır. DINA ve G-DINA model için öğrenci yetenek parametreleri belirlenmiştir. Her iki analiz için de kestirilen toplam 16 örtük sınıf üzerinden sahip olunan özellik sayısı temelinde toplam puanları ve Θ için ayrı ayrı kesme noktaları hesaplanmıştır. Kesme puanlar yokluk sınıfı, bir, iki, üç ve dört özelliğe sahip olma düzeyleri için belirlenmiştir. Analizlerde öğrenci Θ ve toplam puanlar ile kategorik örtük sınıf düzeyleri arasında korelasyonlar incelenmiş ve kategorilerin iki model için kesme puanları

karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar hem öğrtük sınıf hem de özellik düzeyinde gerçekleştirilimiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçlarına göre kategorik örtük sınıfa ait olma düzeyi ile thetha ve toplam puanlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,88-0,89 arasında pozitif ve yüksek düzeyde bulunmuştur. Örtük sınıf düzeyinde yapılan karşılaştırmalarda DINA modelde yokluk sınıfı olan "0000" için kesme puanları, toplam puan için 1,8 ve thetha -1,121 iken G-DINA model için bu değerler 2,4 yetenek puanını ise -0,925 olarak hesaplamıştır. Dına model bu sınıfa toplam 803 kişiyi atarken G-DINA 1712 kişiyi yokluk sınıfında olarak belirlemiştir. Genel olarak örtük sınıf düzeylerinin kesme puanları incelendiğinde G-DINA nın DINA modele göre daha yüksek kesme noktalarında üst sınıfa geçtiği belirlenmiştir. Aşağıdaki tablo iki model için kesme noktalarını vermektedir.

toplam özellik sayısı	PUAN(DINA)	Θ (DINA)	PUAN(G-DINA)	Θ (DINA)
0	1,8	-1,2	2,4	-0,92
1	2,8	-0,8	4,13	-0,39
2	4,03	-0,42	4,6	-0,25
3	5,14	-0,11	6,25	0,21
4	7,37	0,55	4,54	0,6

Bu durum modelin kismi telafi edici özelliğini göstermektedir. Özellik düzeyinde yapılan karşılaştırmalarda iki modelde de daha yüksek olasılık veren daha üst düzey özelliklerin kesme puanlarını yükselttiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel tanı modelleri, DINA model, G-DINA model, Telafi edici modeller

Kaynakça

de la Torre, J. (2008b). The generalized DINA model. Uluslar arası Psychometric Society toplantısında sunulmuştur, Temmuz, Durham, NH.

de la Torre, J. (2009b). DINA model and parameter estimation: a didactic. *Journal of Educational and Behavioral Statistics.*

de la Torre, J. (2011). The Generalized DINA Model Framework. *Psychometrika*

Fischer, G.H. (1973). The linear logistic model as an instrument in educational research. *Acta Psychologica 37*, 359–374.

Henson, R. A., Templin, J. L., & Willse, J. T. (2009). Defining a family of cognitive

diagnosis models using log-linear models with latent variables. *Psychometrika*,

74(2), 191-210.

OECD (2013c). PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy, PISA, OECD Publishing.

Roussos, L. A., DiBello, L. V., Henson, R. A., Jang, E. E., & Templin, J. L. (2008). Skills diagnosis for education and psychology with IRT-based parametric latent class models. In S. Embretson & J. Roberts (Eds.), *New directions in psychological measurement with model-based approaches.* Washington, DC: American Psychological Association.

Tatsuoka, K. K. (1995). *Architecture of knowledge structures and cognitive diagnosis: A statistical pattern recognition and classification approach*. In P.D. Nichols, S. F. Chipman, and R. L. Brennan (Ed.), Cognitively Diagnostic Assessment (p. 327-361). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

(11570) Çarpık dağılımlarda Şans Başarısının Test Boyutluluğuna etkisi

NURİ DOĞAN — *Hacettepe Üniversitesi*

ÖZLEM DOĞAN — *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Eğitimde ve psikoloji alanında ölçme yapmanın temel gerekçesi bireyler hakkında bilgi toplamaktır. Bireyler hakkında bilgi ise çeşitli ölçme araçları kullanılarak sağlanabilir. Aynı bilgiyi toplayabilmek için farklı ölçme araçlarından birine karar vermemiz gerekmektedir. Vereceğimiz bu karar ölçme sürecini ve sonuçlarını etkileyen önemli etmenlerden biridir. Çünkü eğitim ve psikolojide kullanılan tüm ölçme araçları belirli avantaj ve dezavantajlara sahiptir. Bu araçları kullanmaya karar verirken bu avantaj ve dezavantajların farkında olmamız ve koşullarımıza en çok uyan ölçme aracını tercih etmemiz gerekmektedir. Bu araştırma kapsamında ele alınan seçme gerektiren testlerin öğrencileri ezbere yöneltmesi ve üst düzey düşünme becerilerini ölçememesi en fazla öne çıkan dezavantajlardan ikisidir. Seçme gerektiren testlerin bu dezavantajları maddelerin önceden yapılandırılmalarının gerekli olmasından kayanaklanan özellliklerdir. Buna karşılık sık eleştirilen seçme gerektiren test maddelelerinin kullanılmasını önermek için sahip oldukları birçok avantajdan da söz etmek mümkündür. Örneğin seçme gerektiren maddelerden biri olan çoktan seçmli test maddeleri objektif puanlanması, kolay puanlanması, çok sayıda soru sorulabilmesi, kolay uygulanması, farklı formatta soru sorma imkanı vermesi vb. gibi avanntajlara sahip olan madde tiplerindendir. Şeçme gerektiren testlerde şans başarısı ölçme sonuçlarına hata karıştıran önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle çoktan seçmeli, doğru-yanlış vb. gibi ölçme araçlarıyla ilgili arşatırmlarda en önemli araştırma konularından birinin şans başarısı olduğu söylenebilir. Değişen madde fonksiyonu, eşitleme, iç tutarlık, ölçüt geçerliği üzerinde şans başarısının etkisinin araştırıldığı çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Carrol, 1945; Little, 1962; Traub, Hambleton, & Singh, 1969; Lord, 1975; Rowley & Traub, 1977; Frary, 1985; Garcia-Perez & Frary, 1989; Budescu, & Bar-Hillel, 1993). Ancak testin boyutluluğuna şans başarısının etkisine ilişkin çok sınırlı araştırma bulunmaktadır. Diğer yandan puan dağılımının çaprıklığının şans başarısını etkileyen önemli bir faktör olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konulmuştur. Alanyazın incelendiğinde çarpık dağılımlarda şans başarısının test boyutluluğuna etkisine ilişkin herhangi bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Yapılan farklı araştırmalarda şans başarısının ve çarpıklığın test puanları varyansına, madde varyansına, maddeler arası kovaryans ve korelasyonlara, test puanlarının geçerlik ve güvenirliğine etkisine ilişkin bulgulara ulaşılmasından dolayı şans başarısı ve çarpıklığın testin boyutluluğuna etkisi beklenen bir sonuç olabilir. Ancak bu konuda yeterli çalışma yapılmamış olması alanyazındaki eksikliği giderme ihtiyacı doğurmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada şans başarısı ve çarpıklığın testin boyut sayısına, boyutların açıkladığı varyansa ve McDonald'ın omega güvenirliğine etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın, kuramsal bazı çıkarımlar yapmaya imkan verecek sonuçlar elde etme imkanı gözönüne alınarak temel bir araştırma olduğunu söylemek mümkündür. Temel araştırmalar kurama katkı getiren, kuramı geliştiren veya kuram oluşturacak sonuçlar elde etmemizi sağlayan araştırmalar olarak tanımlanabilir. Diğer yandan araştırmada kullanılan veriler araştırmacının kontrol ve test etmek istediği bazı koşullar dikkatea alınarak üretilmiştir. Araştırmada analiz edilen veriler Win-Gen 3 paket programı kullanılarak üretilmiştir (Han, 2007; Han ve Hambleton, 2007). Bu nedenle araştırma simülasyon çalışması olarak tasarlanmıştır. Simulasyon koşulları olarak dağılım biçimi (sağa ve sola çarpık), test boyut sayısı (bir, iki ve üç boyutlu testler), test uzunluğu (kısa ve uzun test), şans düzeyi (0,1; 0,2; 0,3; 0,4; 0,5); iki ve üç boyutlu testler için boyutlar arasındaki korelasyon (0,2; 0,5; 0,8), örneklem büyüklüğü (120; 250; 500; 1000), boyutlardaki soru sayısı (eşit ve farklı) dikkate alınmıştır. Her bir koşul için veriler üretilirken 30 tekarar yapılmıştır. Böylece analizler 2*3*2*5*3*4*2*30 = 43200 örneklem üzerinden yürütülmüştür. Her bir koşul için üretilen örneklem verisi, boyut sayısını, boyutların açıkladığı varyansı ve McDonald omega güvenirliğini hesaplamak için Factor 3.1 programı ile analiz edilmiştir. Analiz sürecinde veriler 1-0 şeklinde üretildiğinden maddeler arasında tetrakotrik korelasyonlar hesaplanmıiştır. Boyut sayısının istatistiksel olarak test edilerek belirlenmesi için Optimal Paralel analiz yöntemi kullanılmıştır. Değerlendirmeler yapılırken 30 tekrardan elde edilen sonuçarın ortalaması ve yaklaşık hataların karekök ortalaması (RMESA) dikkate alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analizler sonucunda şans başarısının ve çarpıklın artmasının tüm koşullar altında test boyutluluğunu bozması, açıklanan varyans miktarını düşürmesi, güvenirlik değerini düşürmesi beklenebilir. Şans başarısı ve çapıklığın birlite etkisinin ise test boyutluluğunu, açıklanan varyans miktarını ve McDonald'sın omega değerini daha da keskin düşürmesi beklenmektedir. Diğer yandan testteki soru sayısının, boyutlar arasındaki korelasyonun ve örneklem büyüklüğünün artmasının şans başarısı ve çarpıklığın test boyutluluğuna, McDonald'ın omega güvenirliğine ve faktörlerin açıkladığı varyansa olan etkilerinin azalmasına olumlu katkı yapması söz konusu olabilir. Böylece soru sayısında, boyutlar arasındaki korelasyonda ve örneklem büyüklüğündeki artışlarla yaklaşık hataların karekök ortalamasını da düşürmesi söz konusudur. Ayrıca boyutlardaki madde sayılarının eşit olmamasının ve testin boyut sayısında artış olmasının yaklaşık hataların karakök ortalaması değerlerini de artırması gözlenebilir.

Anahtar Kelimeler: Boyutluluj, şans başarısı, çarpıklık

Kaynakça

Budescu, D., & Bar-Hillel, M. (1993). To Guess or Not to Guess: A Decision-Theoretic View of Formula Scoring. *Journal of Educational Measurement, 30,* 4, 277-291. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/1435226

Carroll, J. B. (1945). The effect of difficulty and chance success on correlation between items and between tests. *Psychometrika, 26*, 347-372.

Frary, R. B. (1985). Multiple-choice versus free-response: A smulation study. *Journal of Educational Measurement, 22*(1), 21-31.

Garcia-Perez, M. A. ve Frary, R. B. (1989). Psychometric Properties of Finite-State Scores Versus Number-Correct and Formula Scores: A Simulation Study. *Applied Psychological Measurement, 13*(4), 403-417.

Han, K. T. (2007). WinGen: Windows software that generates IRT parameters and item responses. *Applied Psychological Measurement, 31*(5), 457-459.

Han, K. T., & Hambleton, R. K. (2007). User's Manual: WinGen (*Center for Educational Assessment Report No. 642)*. Amherst, MA: University of Massachusetts, School of Education.

Little, E. B. (1962). Overcorrection for guessing in multiple-choice test scoring. Journal of Educational Research. 55, 245-252

Rowley, G.L. & Traub, R. E. (1977). Formula scoring, number-right scoring, and test taking strategy. *Journal of Educational Measurement*. 14, 1, 15-22.

Stone, C. A. & Yeh, C. C. (2006). Assessing the dimensionality and factor structure of multiple-choice exams: An empirical comparison of methods using the Multistate Bar Examination. *Educational and Psychology Measurement, 66,*2, 193-214.

Traub, R. E., Hambleton, R. K., & Singh, D. (1969). Effects of promised reward and threatened penalty on performance of a multiple-choice vocabulary test. Educational and Psychological Measurement, 29, 847-862.

(11574) Öğretmen Adaylarının Test Yönergesinde Aradıkları Bilgilerin Sıralama Yargıları Yöntemi ile Ölçeklenmesi

D.BAHAR ŞAHİN SARKIN FAZİLET TAŞDEMİR

R.T.E.Ü

Problem Durumu

Ölçme aracının nitelikli olması; güvenilir, geçerli ve kullanışlı olmasını ifade eder. Nitelikli ölçme araçları yardımıyla elde edilen ölçme sonuçlarına dayalı olarak yapılan değerlendirmeler de aynı oranda nitelikli olacaktır (Crocker ve Algina, 1986). Ölçme aracının kullanışlılığı, ekonomiklik, uygulanabilirlik ve puanlanabilirlik başlıkları altında toplanmaktadır (Tekin, 2010). Ekonomiklik, ölçme aracının zaman, para ve emek açısından ekonomik olması demektir. Uygulanabilirlik, ölçeğin, ölçeği alan birey ve uygulayan kişi açısından uygulama kolaylığına sahip olmasıdır. Test yönergesinin açık olması, örneklerin açık olması, testin sayfa düzeni, yazı düzeni, satır aralıkları, yazı biçemi ve puntosu gibi biçimsel özelliklerine dikkat edilmesi, uygulanabilirliği sağlama açısından önemlidir. Puanlanabilirlik ise, yanıt kâğıdının kolay algılanabilir olması, yanıtlayan için kolay, güvenilir, anlaşılır ve doğru hazırlanmış olmasını ifade etmektedir (Kan, 2006).

Test yönergesi, tüm sınav türlerinde sorulara geçilmeden önce sınavın amacı, süresi, puanlamanın nasıl yapılacağı, sınav süresince öğrencilerin uyacağı kurallar gibi hususların öğrencilere bildirildiği kısımdır (Özçelik,1989). Her ölçme aracının amacını açıklayan bir açıklama ve nasıl tepki verileceğini içeren bir yönerge kısmı olmalıdır. Açıklama, cevaplayıcıya güven verir; yönerge ise yanlış anlamlardan dolayı verilebilecek hatalı tepkileri önler. Örneğin test yönergesinde düzeltme formülünün kullanılacağının açıklanmasının, tahminle yanıtlama davranışında nasıl bir değişikliğe neden olduğu konusunda farklı görüşler vardır. Ebel (1965)'e göre, düzeltme formülünün faydası matematiksel olmaktan çok psikolojiktir. Eğer düzeltme formülünün uygulanacağı cevaplayıcılara duyurulursa, bu durum test puanlarının geçerlik ve güvenirliğini artırabilir. Cronbach (1960)' a göre, şüphe içinde kalınan maddelere tahmin ile cevap verme davranışı kişilik özellikleri tarafından belirlendiği için şans başarısına karşı düzeltme uygulanacağını belirten yönergelerle tamamen ortadan kaldırılamaz.

Torgerson (1958) psikometri bilim alanında; başarı, zeka, ilgi, güdü, tutum gibi psikolojik özellikleri ölçecek yolların bulunmasının, ölçme araçlarının geliştirilmesinin ve ölçeklenmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının yanıtlama davranışlarını etkilediği düşünülen faktörlerin önem derecesinin ve bu faktörlerin öğretmen adayları tarafından algılanan büyüklüğü ile gerçek büyüklüğü arasındaki ilişkinin belirlenmesi önemlidir. Ölçekleme, gözleme dayalı (ampirik) ilişkilerden, kurallara dayalı (formel) ilişkilere geçişin yöntemlerini ortaya koyma amacı güder (Brown ve Peterson, 2009; Guilford, 1954; Turgut ve Baykul, 1992). Sıralama yargıları kanunuyla ölçekleme ise uyarıcıların belirli bir özelliği büyükten küçüğe ya da küçükten büyüğe doğru sıralaması ve her bir özelliğe konumuna göre bir sıra sayısı verilmesidir. Dolayısıyla üniversitelerde ders veren bir çok öğretim elemanı tarafından önemsiz görülen yönergenin içeriğinin test alan bireyler tarafından ne derece gerekli olduğunu belirlemek açısından önemli görülmüştür. Ayrıca araştırmanın sıralama yargıları yöntemi ile yapılan bir ölçekleme çalışması olması nedeniyle öğrencilerin yanıtlama davranışlarında neleri önemsediklerinin sıralanması dolayısıyla da alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının test yönergesinde aradıkları bilgilerin sıralama yargıları yöntemi ile ölçeklenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının sıralama yargılarına dayalı olarak belirlenen ölçek değerlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Genel amaç doğrultusunda aşağıdaki şu sorulara yanıt aranmıştır. Sıralama yargılarına dayalı ölçekleme yönteminden;

1. tüm grup için elde edilen ölçek değerleri nasıldır?

2. cinsiyet değişkenine göre elde edilen ölçek değerleri nasıldır?

3. öğrenim görülen bölüm değişkenine göre elde edilen ölçek değerleri nasıldır?

4. sınıf düzeyi değişkenine göre elde edilen ölçek değerleri nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, var olan durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçladığından tarama modelindedir (Karasar, 2008). Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde [Sınıf Öğretmenliği (SÖ), Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (SBÖ), Fen ve Teknoloji Öğretmenliği (FTÖ), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD), Türkçe Öğretmenliği (TÖ)] ve ikinci, üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören 252 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının tamamı öğrenim gördükleri programda "Ölçme ve Değerlendirme" dersini almıştır. Ölçme ve değerlendirme dersini almamış öğrencilerin yönergede bulunan bilgileri yeterince dikkatli okumadıkları ve incelemedikleri varsayıldığından çalışma grubunda yer almamışlardır.

Ölçekleme işlemi için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Test Yönergesi Bilgilerini Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Bu formda öğrencilerin bir test yönergesinde aradıkları bilgilere ait yargıların sıralanması için araştırmacılar tarafından

belirlenmiş sekiz faktör yer almaktadır. Bu faktörler; süre, soru sayısı, puanlama, soruların nasıl cevaplanacağı,

cevaplamanın nereye yapılacağı, şans başarısına yönelik önlem alınıp alınmayacağı, kopya durumunda ne yapılacağı, sınav esnasında yasak davranışların neler olduğudur. Öğretmen adaylarından uyarıcıları bir bütün olarak düşünmeleri ve her bir uyarıcıyı diğerleriyle karşılaştırarak bir sıra numarası vermeleri istenmiştir. "Test Yönergesi Bilgilerini Değerlendirme Formu" cevaplandırılırken öğretmen adaylarından yönergedeki bilgilerden en önemli gördüklerine "1" sıra numarası verecek şekilde, "1-8" arası bir sıralama yapmaları istenmiştir. Öğretmen adayları, her bir bilgi için farklı bir sıra numaraları atamaları, farklı bilgilere aynı sıra numarası vermemeleri konusunda uyarılmıştır. Veri toplama aracında yer alan sekiz faktörün ölçek değerleri, incelenen tüm bağımsız değişkenler için ayrı ayrı Microsoft Excel programında çözümlenmiştir. Verilerin analizinde, sıralama yargılarıyla ölçekleme yöntemi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgular ve sonuç bölümleri devam etmekte olup öğretmen adaylarının yanıtlama davranışları için yönergede aradıkları en önemli bilginin sekiz faktörden ne olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının sıralama yargılarına dayalı olarak belirlenen ölçek değerlerinin cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılacaktır. Bu bulgular sonucunda öğretmen adaylarının yaptıkları sıralamalar sınav kağıdı hazırlayan öğretim elemanları ile paylaşılabilir. Test yönergesi ile ilgili seminerler düzenlenerek nasıl hazırlanması gerektiği konusunda öğretim elemanlarının eksiklikleri giderilebilir, sorunları çözülebilir. Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda temsil gücü yüksek farklı fakülteler, üniversiteler ve farklı değişkenler de dahil edilerek benzer çalışmalar yapılabilir. Yönergede bulunan bilgilerin önem sırasının farklılaşmasının nedenleri cevaplayıcılar ve uygulayıcılar ile görüşmeler yapılarak nitel bir araştırma ile incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayı, yönerge, ölçekleme, sıralama yargıları tekniği

Kaynakça

Brown, T. C. ve Peterson, G. L. (2009). An Enquiry Into The Method of Paired Comparison: Reliability, Scaling, And Thurstone's Law of Comparative Judgment. Gen Tech.

Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory.* N. Y.: Holt. Rinehart and Winston.

Cronbach, L. J. (1960). *Essentials of psychological testing*. (2nd Edition). New York: Harper and Brothers,Publishers.

Ebel, R. L. (1965). *Measuring educational achievement.* New Jersey: Prentice-Hall.

Guilford, J. P. (1954). *Psychometrics Methods.* New York: Mc Graw-Hill Book Co.

Kan, A. (2006). Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler. H. Atılgan. (Ed.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Tekin, H. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Yargı Yayınları, Ankara.

Torgerson, W. S. (1958). *Theory And Methods Of Scaling*. Newyork: John Wiley & Sons Inc.

Turgut, M. F., Baykul, Y. (1993). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

(11588) Yapay Sinir Ağları Yöntemi ile Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çalışma Alışkanlıkları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

NESİBE YORGANCI NİMET OKUMUŞ

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Küreselleşen dünyada eğitim, teknoloji, sağlık, ekonomi gibi tüm alanlarda gelişmelerin takip edilmesi, ülkelerin gelişimleri için oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu gelişimin sağlanabilmesi ve ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin artması için en etkili yöntemler uygulamaya koyulmalıdır. Karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik tahmin ve öngörü yapılması hem problemin çözümünde hem de gelecek problemlerin engellenmesinde büyük avantaj sağlayacaktır. Bu avantajı sağlayabilecek olan bir yöntem olarak ise Yapay Sinir Ağları (YSA) karşımıza çıkmaktadır.

Yapay Sinir Ağları, insan beyninin bazı temel özelliklerini kullanarak geliştirilen ve yapılandırılan, günümüzde yaygın kullanım alanına sahip olan bir yöntemdir. Bu yöntem, insan beyninin özelliklerinden olan öğrenme yolu ile yeni bilgiler türetebilme, yeni bilgiler oluşturabilme ve keşfedebilme gibi eylemleri gerçekleştirebilmektedir (Öztemel, 2016). Yapay Sinir Ağları, insanın biyolojik sinir sisteminin temel işlem elemanı olan nöronu taklit ederek basit bir simülasyon oluşturan programlardır (Yurtoğlu, 2005). Yapay sinir ağı teknolojisi, öğrenebilen sistemlerin temelini oluşturmaktadır. İnsana özgü olan yaşayarak öğrenme yeteneği, bu teknoloji sayesinde bilgisayar ortamında kullanılabilmektedir. Sisteme girdi verilerinden öğrenmeyi gerçekleştiren YSA, birçok avantaj sunmaktadır. Bu avantajların başında doğrusal olmayan yapıya sahip olması, öğrenebilirliği, kendi ilişkisini oluşturabilmesi, eksik bilgi ile çalışabilmesi, hata toleransına sahip olması, genelleme yapabilmesi ve belirsiz bilgileri işleyebilir olması gibi özellikler gelmektedir (Öztemel, 2016). Yapay sinir ağları tıp, savunma sanayi, ekonomik öngörü (Diler, 2003), laboratuvar çalışmaları, haberleşme, mühendislik (Fırat ve Güngör, 2004) ve eğitim (Turhan, Kurt ve Engin, 2013) gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Özellikle bilgisayar teknolojilerinin artması, YSA'nın eğitim alanında da etkili bir şekilde kullanılabilmesine olanak sağlamıştır. Eğitim alanında yapay sinir ağları, öğrencilerin başarısız olma nedenlerinin analizinde, çeşitli değişkenlere göre mezuniyet durumlarını ve akademik performanslarını öngörmede kullanılmaktadır. Ve bu uygulamalar incelendiğinde diğer birçok istatistiksel yönteme göre daha başarılı tahmin ve sınıflandırma yapabildiği görülmektedir.

Öğrencilerin akademik başarılarında etkisi olan birçok kişisel ve çevresel etmen bulunmaktadır. Bu etmenlerden bir tanesi, kişinin sahip olduğu çalışma alışkanlığıdır. Atılgan (1998) yapmış olduğu çalışmasında, üniversite öğrencilerinin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıklarının akademik başarılarını önemli ölçüde etkilediğini saptamıştır. Öğrencilerin sahip oldukları çalışma alışkanlıklarına göre gelecek akademik başarılarının öngörülebilmesi bu alanda yapılan çalışmalara başka bir boyut katabilecektir. Ayrıca bireylerin ders çalışma alışkanlıklarının belirlenerek akademik başarıları hakkında yorum yapabilmek, kişiye yapılacak rehberlik hizmetinin niteliğini de arttıracaktır. Yapılan bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve zekâ türleri ile genel not ortalamaları arasındaki ilişki, YSA ile analiz edilmektedir.

Araştırma Yöntemi

Yapımı süren bu çalışmanın örneklemini, Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin yaş ve genel not ortalama bilgilerini içeren bir "demografik ölçek", çalışma alışkanlıklarını belirleyen bir "çalışma alışkanlıkları envanteri" ve "çoklu zekâ envanteri" kullanılmaktadır. Çalışmada alınan verilerin ilişkisel tahminleri, yapay zekâ sistemlerinden biri olan Yapay Sinir Ağları ile ayrıntılı bir şekilde analiz edilecektir. Yapay Sinir Ağları, girdi ve çıktı arasında bir eşleştirme yapabilmektedir. Yapay sinir ağı uygun veriler ile eğitildiğinde daha önce uygulanmamış girdi verilerine karşı uygun sonuçlar elde edebilmektedir. Bu çalışma stratejisinde, ağın eğitimi sırasında girdiler ve o girdilere karşılık beklenen çıktılar ağa gösterilerek ağın eğitimi sağlanır (Öztemel, 2016). Çalışmada demografik ölçek, çalışma alışkanlıkları ve çoklu zekâ envanteri yardımıyla alınan verilerin bir kısmı ağın eğitiminde kullanılacaktır. Analizde nicel verilerle tahmin amaçlı kullanımda YSA'nın en çok tercih edilen modellerinden Çok Katmanlı Ağ (ÇKA) modeli kullanılacaktır (Bahadır, 2013). Çok Katmanlı Ağ, doğrusal olmayan verileri başarılı bir şekilde modelleyebilmektedir (Öztemel, 2016). Bu özelliği ile veri kaybının olumsuz etkilerini en aza indirerek modelin çalışma performansını asgari düzeyde etkilemesini sağlamaktadır. ÇKA modeli öğretmenli öğrenme stratejisine göre çalışmaktadır. Bu çalışma stratejisinde, ağın eğitimi sırasında girdiler ve o girdilere karşılık beklenen çıktılar ağa gösterilerek ağın eğitimi sağlanır (Öztemel, 2016).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

YSA'nın tahmin ve öngörü amaçlı kullanıldığı çalışmalarda, (Howell ve Fowler (1990); Oladokun, Adebanjo ve Charles-Owaba (2008); Wongkhamdi ve Seresangtakul (2010), Bahadır (2013)) YSA'nın yüksek doğruluk oranında başarı öngörüsünde bulunduğu bilinmektedir. Yapılmakta olan bu çalışmada ise kullanılan yapay sinir ağının, öğrencilerin demografik bilgileri ve çalışma alışkanlıkları, zeka türleri ile genel not ortalamaları arasındaki ilişkiyi yüksek bir doğruluk oranında öngörmesi beklenmektedir. Demografik özellikler, ders çalışma alışkanlıkları ve genel not ortalamaları kullanılarak

eğitimi tamamlanan Çok Katmanlı Ağ, farklı zamanlarda verilen farklı örnekler için çok daha kısa zamanda çıkış verileri

oluşturabilecektir. Böylece her sene yeni gelen öğrencilerin demografik özellikleri ve ders çalışma alışkanlıkları bilgileri, eğitim döneminin başlangıcında YSA' na girilerek tekrar ağın eğitimine gerek kalmadan yılsonu genel not ortalamalarını tahmin etmesi sağlanabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Başarı Tahmini, Yapay Sinir Ağları, YSA, Genel Not Ortalaması, Ders Çalışma Alışkanlıkları

Kaynakça

Atılgan, M. (1998). *Üniversite öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarılarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Bahadır, E. (2013). *Yapay Sinir Ağları ve Lojistik Regresyon Analizi Yaklaşımları ile Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarının Tahmini* (Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Diler, A.İ. (2003). İMKB ulusal-100 endeksinin yönünün yapay sinir ağları hata geriye yayma yöntemi ile tahmin edilmesi. *İMKB Dergisi*, *7*(25-26), 65-81.

Fırat, M. ve Güngör, M. (2004). Askı madde konsantrasyonu ve miktarının yapay sinir ağları ile belirlenmesi. *İMO Teknik Dergi,* 219, 3267-3282.

Howell, R. M. ve Fowler, D. (1990). A Neural Network as an Instrument of Prediction. Apple Computer, Inc., Cupertino, CA 29901 95-4210/90/0000/0299, SCAMC.

Oladokun, V. O., Adebanjo, A. T. ve Charles- Owaba, O. E. (2008). Predicting Students' Academic Performance Using Artificial Neural Network: A Case Study of an Engineering Course. *The Pacific Journal of Science and Technology*, 9(1), 72-79.

Öztemel, E. (2016). *Yapay sinir ağları.* (4. Basım). İstanbul: Papatya Yayıncılık Eğitim.

Turhan, K., Kurt, B. ve Engin, Y.Z. (2013). Estimation of student success with artificial neural networks. *Eğitim ve Bilim,* 38, 170.

Wongkhamdi, T. ve Seresangtakul, P., (2010). A Comparison of Classical Discriminant Analysis and Artificial Neural Networks in Predicting Student Graduation Outcomes. *Proceedings of the Second International Conference on Knowledge and Smart Technologies,* 24-25 July 2010.

Yurtoğlu, H. (2005). *Yapay sinir ağları metodolojisi ile öngörü modellemesi: Bazı makroekonomik değişkenler için Türkiye örneği*. DPT.

(11592) Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Dersi Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Yardımıyla Yordanması

AYŞEGÜL ALTUN

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmenlik alan ve pedagoji bilgisi ile birlikte genel kültüre de sahip olunması gereken bir meslektir (Çakan, 2004). Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve yeterlik alanlarından biride ölçme ve değerlendirmedir. Değerlendirme ise en genel anlamıyla öğrenciler hakkında bilgi toplama sürecidir. Bireyler hakkında sınavlarla veya sınavsız bilgi toplanabilir (Nitko, and Brookhart, 2016). Okullarda genel olarak verilen eğitimin ne derece etkili olduğu, amacına ulaşıp ulaşmadığı ve amacına ulaşma derecesinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu süreç içerisinde kullanılacak olan ölçme araçlarının geliştirilmesi, uygulanması ve sonuçlarının yorumlanması önemlidir ve bunu yapacak olan bireylerin bu konuda gerekli olan bilgi beceri ve yeterliklere sahip olması gerekmektedir (Tekindal, 2015).

Eğitim sisteminin etkililiğini sağlayabilmek, temel araç olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarının niteliğine bağlıdır. Bu bağlamda öğrencilerin davranışlarının değerlendirilmesi sürecinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusundaki nitelikleri eğitim sistemini etkileyen ve kalitesini belirleyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Yeşilyurt, 2012). Öğretmenin sahip olduğu yeterlik seviyesi eğitimin kalitesini de belirleyeceği için (Çakan, 2004) öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersinde kendilerini ne derece yeterli algıladıkları ve bunları etkileyen faktörlerin incelenmesi de önem kazanmaktadır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını amacına uygun şekilde yerine getirmeleri beklenmektedir. Öğretmen adaylarının eğitimleri süresince aldıkları ölçme ve değerlendirme dersiyle bu beklentiyi gerçekleştirmek için gerekli olan bu nitelikler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme konusunda gerekli olan becerileri kazanmaları, bu konuda başarılı olmaları ve gerekli olan yeterliklere sahip olmaları önemli hale gelmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersinde kendilerini yeterli görüp görmedikleri ve bunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersi yeterlik algısının, yaş, genel akademik başarı, cinsiyet, program türü (pedagojik formasyon veya eğitim fakültesi öğrencisi olma) ve ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumun boyutları olan önem, bilişsel yeterlik ve olumsuz yaklaşım değişkenleriyle olan ilişkisinin belirlenmesini amaçlanmaktadır.

Yaş, genel akademik başarı, cinsiyet, program türü önem, bilişsel yeterlik ve olumsuz yaklaşım değişkenlerinin öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersine yönelik yeterlik algısına etkisi olduğu dolayısıyla değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeylerinin belirlenmesinin önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu ilişkilerin belirlenmesi için çoklu doğrusal regresyon analizi ile yordayıcıların ölçme ve değerlendirme dersine yönelik yeterlik algısını ne derece yordadığı ve tahminde en önemli değişkenin hangi değişken olduğu da belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik yeterlik algısını çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemeyi amaçlayan korelasyonel bir çalışmadır. İlişkisel araştırmalarda iki veya daha fazla değişken arasındaki birlikte değişimin derecesi belirlenilmeye çalışılır (Frankel ve Wallen, 2005).

Bu amaçla 684 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Bu öğrencilerin 324'ü formasyon, 330'u eğitim fakültesi öğrencisi ve 223'ü erkek; 461'i kız öğrencidir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Öğretmen Adayları için Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği"(Nartgün, 2008) ve "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" (Yaşar, 2014) kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının yeterlik algıları çeşitli değişkenler yardımıyla ne derece yordandığı çoklu doğrusal regresyon analizi ile belirlenmiştir.

Verilerin regresyon analizinin sayıltılarını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Öncelikle verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenerek verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir. Çoklu doğrusal regresyon eşitliğinin önemli bir varsayımı hataların bağımsız olduğu ve normal dağılım gösterdiğidir. Bu varsayımı kontrol etmek için standart atıkların histogramı, regresyon doğrusu ve saçılma diyagramı incelenmiş ve bu varsayımın sağlandığı görülmüştür. Uç değerleri ve bağımlı değişkenlerin üzerindeki etkilerini belirlemek için Mahalanobis ve Cook uzaklıkları hesaplanmış ve veride bulunan ve regresyon doğrusunu etkileyen bir değer veriden çıkarılmıştır. Çoklu bağlantı problemi olup olmadığını belirlemek için tolerans değerleri ve varyans artış faktörü (VIF) incelenmiştir. VIF değerlerinin 10'a eşit veya daha büyük olması, değişkenler arasında çoklu bağlantının olduğunu gösterir (Stevens, 2002). Tolerans değerlerinin 1 civarında olması değişkenlerin

bağımsız olduğunu gösterir (George ve Mallery, 2003). Bu bilgilere göre yapılan çalışmada değişkenler arasında çoklu

bağlantı problemi olmadığı söylenebilir. Regresyon analizinde kategorik değişkenler, yapay (dummy) değişken olarak tanımlamış ve analize dahil edilmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları incelendiği zaman genel akademik başarı, program türü, önem, bilişsel yeterlik ve olumsuz yaklaşım değişkenlerinin öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik yeterlik algısı değişkenin önemli yordayıcısı olduğu görülmektedir. Yordanan değişkendeki varyansının önemli bir miktarının açıklandığı söylenebilir. R2=,340; F= 12,789 ve p=, 000 varyansın % 34'ünün bu beş değişkenle açıklandığını görülmektedir.

Ölçme ve değerlendirme dersine yönelik yeterlik algısının en önemli yordayıcısı önem boyutudur ve tek başına varyansın %20'sini açıklamaktadır. Diğer değişkenler incelendiğinde olumsuz yaklaşım varyansın %5,7'sini, program türü % 4,9'unu, bilişsel yeterlik %2'sini ve genel akademik başarı ise %1,4'ünü açıklamaktadır.

Her bir değişkenin modele katkısı göz önünde bulundurulduğunda program türü, başarı, ölçme ve değerlendirme dersine yönelik önem, bilişsel yeterlik ve olumsuz yaklaşım boyutlarıyla öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersindeki yeterlik algısıyla ilgili regresyon eşitliği aşağıdaki şekilde yazılabilir;

Y =0,232X1 - 0,303 X2 + 0,194 X3 + 0,158 X4 + 0,122 X5

Bu eşitlikte Y ölçme ve değerlendirme dersi yeterlik algısını gösterirken X1, X2, X3, X4 ve X5 sırayla önem, olumsuz yaklaşım, program türü, bilişsel yeterlik, genel başarı değişkenlerini göstermektedir.

Cinsiyet ve yaş değişkenleri ölçme ve değerlendirme dersi yeterlik algısının anlamlı yordayıcıları olmadıkları için modele dahil edilmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Ölçme ve değerlendirme, yeterlik algısı

Kaynakça

Çakan,M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99–114.

Frankel, J. R. & Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate research in education*. (6th ed). USA: New York: McGraw-Hill International Edition.

George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step. A Sample Guide and Reference 11.0 update.* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Nartgün, Z. (2008). Öğretmen Adayları için Ölçme ve Değerlendirme Genel Yeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2)*,81-94.

Nitko, A.J. & Brookhart, s.M. (2016). *Öğrencilerin eğitsel değerlendirmesi*. (B. Bıçak, M. Bahar, S. Özel, Çev. Ed.) Ankara: Nobel .

Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences***.** Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Tekindal, S. (2015). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Nobel Yayınları .

Yaşar, M. (2014). Eğitimde ölçme değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi. 4(1),* 259-279.

Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Alanına İlişkin Genel Yeterlik Algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,9(17),* 377-395.

(11608) Bireyselleştirilmiş Bilgisayarlı Test Uygulamalarında Madde Havuzu Özelliklerinin Yetenek Parametresi Kestirimine Etkisi

NAGİHAN BOZTUNÇ ÖZTÜRK — *Hacettepe Üniversitesi*

MELEK GÜLŞAH ŞAHİN — *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler ve bu teknolojinin kullanımı insanlığa daha önceden hiç düşünülmeyen imkânlar sunuyor. Eğitim alanındaki bilgisayar kullanım sıklığı ve çeşitliliğine bakıldığında da sunulan imkânların her gün çeşitlendiği söylenebilir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme de eğitim sürecinin önemli bir elemanı olduğu göz önüne alındığında, bilgisayara dayalı yapılan uygulamaların zamandan kazanç sağlaması açısından ciddi katkı sağladığı söylenebilir.

Bu uygulamalardan biri de Bireyselleştirilmiş Bilgisayarlı Test (BBT) uygulamalarıdır. BBT'nin tarihine bakıldığında ilk olarak bireyselleştirilmiş testlerden bahsedilmelidir. Bireyselleştirilmiş testler psikometride ilk olarak Binet'in zekâ testleri ile başlamış olup (Weiss, 1983), 1970'li yıllarda Frederic Lord'un grup testlerini bireyselleştirilmesi ile devam etmiştir (Thissen ve Mislevy, 2000). 1980'li yılların sonlarına doğru bilgisayarların eğitimde giderek yaygınlaşması ile bu test formatları bilgisayar ile uyumlu formatlara doğru hızlıca geçmeye başlamıştır (Linden ve Glas, 2002). BBT de sorular bireylere daha önce belirlenmiş bir sıra ile uygulanmaktan ziyade bireylerin vermiş olduğu doğru ya da yanlış cevaplara göre her bireye özgü bir sıra ile uygulanmaktadır. BBT'de temel amaç geleneksel kâğıt kalem testlerinden farklı olarak matematiksel bir kurama dayalı olarak ölçmenin kesinliğini artırmaktır. Ayrıca daha kontrollü ve güvenli bir test ortamı sağlamaktır (Hambleton, Swaminathan ve Rogers, 1991). Bu özellikler BBT nin günümüzde giderek daha çok tercih edilmesine neden olmuştur. BBT de temel bileşenlerin belirli bir sıra ile izlendiği bir test algoritması söz konusudur. BBT de altı temel bileşen söz konusudur (Kingsbury ve Zara, 1989). Bunlar madde havuzu, madde cevap modeli, başlangıç kuralı, madde seçme yöntemi, yetenek kestirimi yöntemi ve sonlandırma kuralıdır. BBT uygulamalarına bakıldığında; TOEFL (Test of English as a Foreign Language), GRE (Graduate Record Examination), GMAT (Graduate Management Admission Test) gibi dünya çapında yapılan testlerde ve birçok başka alanda (öğrenci seçme, öğrenci izleme, öğrenci kabul etme, sertifika sınavı vb) kullanılmaktadır.

BBT uygulamaları ile ilgili çalışmalar incelendiğinde sıklıkla simülasyon ve/ya gerçek veriye dayalı olarak BBT temel bileşenlerinin tek başına ya da birbirleriyle etkileşimlerinin ölçme kesinliğine etkilerinin incelendiği görülmektedir.

BBT'nin temel bileşenleri ele alındığında her bir bileşenin ayrı ayrı önemli olmasına rağmen, madde havuzunun oluşturulması uzun ve zahmetli bir süreç gerektirmektedir. Çünkü amaca uygun maddelerin bir arada olduğu, her bir yetenek parametresinin kestirimi için yeterli sayıda ve özellikte maddenin yer aldığı havuzlar oluşturulmak istenir. Bu çalışmada da madde havuzunun büyüklüğü ve psikometrik özelliklerinin yetenek parametrelerinin kestiriminde nasıl bir etkiye sahip olduğu incelenmek istenmektedir. Bu amaç doğrultusunda ölçme kesinliği incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada BBT uygulamasının önemli elemanlarından biri olan madde havuzunun çeşitli özellikler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada kullanılacak yetenek ve madde parametrelerinin tümü simülasyonla üretilecektir. Verilerin elde edilmesi ve BBT sürecinin uygulaması simülasyon yoluyla yapılacağı sebebiyle çalışma bir tür simülasyon çalışması olacaktır. Alanyazın incelendiğinde BBT sürecini simüle eden çeşitli program ve yazılımların yer aldığı görülmüştür (firestar, catR, CATsim). Bu çalışmada ise BBT sürecini simüle etmek için ücretsiz bir program olan SimulCAT 1.2 simülasyon programı (Han, 2012) kullanılacaktır. Çalışmada yer alacak yetenek parametreleri; ortalaması 0 standart sapması 1 (N(0,1)) olacak şekilde dağılım gösterecektir. Örneklem büyüklüğü 1000 olarak belirlenmiştir. Madde havuzu ikili puanlanan (0-1) maddelerden oluşturulacaktır. Madde havuzu özellikleri kapsamında madde havuzunun büyüklüğü ve madde havuzunda yer alan maddelerin psikometrik özellikleri ele alınacaktır. BBT koşulları ele alındığında ise; ilk madde seçiminde başlangıç maddesinin güçlüğü 0 olarak sabitlenecektir. Yetenek kestirimi yöntemi olarak Beklenen Sonsal Dağılım yöntemi (BSD) kullanılacaktır. Sonlandırma kuralı olarak sabit ve hataya bağlı olarak değişen sonlandırma yöntemleri seçilecektir. Sabit test uzunluğu 20 olarak, yetenek düzeyinin standart hatasına bağlı olarak değişen sonlandırma yönteminde ise hata 0.02 olarak belirlenmiştir. Madde seçme yöntemi olarak Fisher'in En Çok Bilgi yöntemi kullanılacaktır. Çalışmada madde kullanım sıklığı ve madde kapsamı dengesi ele alınmayacaktır. Bu durum çalışmanın sınırlılığı olarak düşünülebilir. BBT simülasyonu sonrasında elde edilen yetenek parametreleri ölçme kesinliği açısından incelenecektir. Bunun için; uyum katsayısı, RMSE, yanlılık ve ortalama mutlak fark hesaplanacaktır. Uyum katsayısı, RMSE, yanlılık ve ortalama mutlak fark değerlerinin hesaplanmasında bir hesap tablosu programı olan excel kullanılacaktır. Elde edilen çıktılar karşılaştırmalı olarak tablo ve grafik olarak sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada farklı psikometrik özelliklere ve farklı büyüklüklere sahip madde havuzları kullanımında yetenek parametrelerinin kestirimi incelenecektir. Çalışmada bireylerin yetenek dağılımına en çok uyan madde havuzunun daha az hata ile kestirim yapması beklenmektedir. Ayrıca madde havuzu büyüklükleri ele alındığında ise büyük madde havuzlarında

daha düşük yetenek kestirimi hatasının elde edilmesi düşünülmektedir. Burada asıl merak edilen nokta hem madde havuzunun psikometrik özellikleri hem de büyüklüğü birlikte ele alındığında nasıl bir madde havuzunun yetenek kestirimi için düşük hata değeri vereceğidir. Dodd, Koch ve Ayala (1993) ve 4 farklı madde havuzunun farklı sonlandırma kuralları ile etkileşimini incelemişler. Gorin, Dodd, Fitzpatrick ve Shieh (2005) farklı güçlükte madde havuzlarının farklı yetenek kestirim yöntemleri ile etkileşimini incelemişler. Her iki çalışmada çoklu puanlanan maddelerin kullanıldığı madde havuzları kullanılmış olsa da koşulların çoğunda optimal maddelerden oluşan havuzlarda daha az hata elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bireyselleştirilmiş Bilgisayarlı Test, Madde Havuzu, Yetenek Kestirimi, Ölçme Kesinliği

Kaynakça

Dodd, B. G., De Ayala, R. J., & Koch, W. R. (1995). Computerized adaptive testing with polytomous items. Applied Psychological Measurement, 19, 5-22.

Gorin, J. S., Dodd, B. G., Fitzpatrick S. J. & Shieh Y. Y. (2005). Computerized Adaptive Testing With the Partial Credit Model: Estimation Procedures, Population Distributions, and Item Pool Characteristics. *Applied Psychological Measurement, 29*(6), 433–456. DOI: 10.1177/0146621605280072

Hambleton, R. K., Swaminathan, H. & Rogers,H. J. (1991). *Fundamentals of item response theory.* California: Sage Publications.

Han, K. T. (2012). SimulCAT: Windows software for simulating computerized adaptive test administration. *Applied Psychological Measurement, 36*(1), 64-66.

Kingsbury, G. G. & Zara, A.R. (1989). Procedures for Selection Items for Computerized Adaptive Tests. *Applied Measurement in Education*. 359-375.

Linden, W. J & Glas, G. A. W. (2002). *Computerized Adaptive Testing: theory and practice*. USA: Kluwer Academic Publishers.

Thissen, D. & Mislevy, R. J. (2000). Testing algorithms. In H. Wainer (Eds.*). Computerized Adaptive Testing*, 101-135. London: Lawrence Erlbaum Assc.

Weiss, D. J. (1983). *New horizons in testing*. New York: Academic Press.

(11614) İlkokullarda Öncelikli Değerler Ölçeği 1- (İÖDÖ-1)'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

MEHMET KÜÇÜK İSA KORKMAZ NERMİN KARABACAK FAZİLET TAŞDEMİR

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Necmettin Erbakan Üniversitesi R.T.E.Ü

Problem Durumu

Okulların görevi, okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretme, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda disipline etme ve ahlaki gelişimine katkıda bulunma, karakterini ve benlik algısını olumlu yönde geliştirmedir (Akbaş, 2007). Öğretmenler plan yaparken, öğretim etkinliklerini yürütürken, davranışlarını sergilerken ölçüt olarak kullandıkları değerlerini bilinçli ya da bilinçsiz olarak öğrencilerine yansıtırlar (Welton ve Mallan, 1999; Mariani, 1999). Öğretmenler, öğrencilere resmi programla kazandırılması öngörülen değerleri; öğretim etkinliklerini yürütürken ve bu etkinliklere rehberlik ederken kazandırmaya çalışırlar. Öğretmenler, değerleri programda belirtilen içerik çerçevesinde, verdikleri örneklerle ve yaptıkları uygulamalarla öğrencilere yansıtırlar. Öğretmenler bu süreçte, öğrencilerle etkileşim kurarlar ve öğrencilerin kendi değerlerini geliştirmelerinde onları cesaretlendirirler (Veugelers, 2000). Güney Gedik'in (2010) yaptığı bir çalışmada, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerine en çok aktarmak istedikleri değer "başarı" değeri olarak ön planda yer almıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrencileri için örnek bir rol model olmaları, öğrencilerin değerlerinin geliştirilmesinde ve biçimlendirilmesinde önemlidir (Dale, 1994). Sınıfta örnek bir rol model olarak öğretmen tarafından değerlerin aktarılması da ayrı bir boyutu vurgulamaktadır (Huberman, 1984). Bu bağlamda değerlerin çocuklara erken yaşlarda kazandırılması önem arz etmektedir. Öğretmenlerin, öğrencileri yetiştirmede rehber olması, değerleri daha önemli kılmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerinin, değerlerini model alarak davranışlarına yansıtırlar. Öğretmenlerin sahip olduğu değerlerin öğrenci davranışlarını etkilediği araştırmalarla ortaya konmuştur (Brophy ve Good, 1986; Dickinson, 1990; Dale, 1994).

Eğitimin temel değerleri çerçevesinde bir öğretmenin; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimsemesi, topluma karşı sorumluluk duyması, toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olması gerekmektedir. Toplumu eğitmeye ve geliştirmeye çalışan öğretmenin; öğrencisine, kendisine ve topluma ne kadar yararlı olacağı da ayrı bir değerdir (Ilgaz ve Bilgili, 2006). İlkokul dönemindeki öğretmen, çocuğun yaşamında diğer eğitim kademesindeki öğretmenlerden çok daha önemli bir etkiye sahiptir. Çocuklara ilk yıllarda yapılacak eğitimin niteliği, gelecekteki başarıları, okula, derslere ve kendilerine karşı tutumlarının üstünde bir etkiye sahiptir. İlkokul döneminde çocukla etkileşimde bulunan öğretmenlerin; öğrencilerin geleceğini biçimlendirmede, sağlıklı bir kişilik kazanmalarında büyük rolü olduğunu söylemek mümkündür. Sınıf öğretmeninden, rehberlik açısından kendisinden beklenen işlevleri arasında: 1. öğrenciyi dinleme ve nasihat etme, 2. öğrenciyi kabul ve havale etme, 3. öğrenci potansiyelini keşfetme, 4. öğrencinin meslekî gelişimine yardımcı olma, 5. insan ilişkilerini geliştirme sayılabilir. Sınıf öğretmeni bu mesleki değerlere sahip olmadığı durumda gerçek kaybeden "öğrenci", uzun vadede ise kaybeden toplumdur. Sınıf öğretmeni, mesleği için gerekli değerlere sahip olmadığında sorun, hem öğrencisini hem de toplumu etkileyen boyutlardadır (Yeşilyaprak, 1999). Bu bağlamda ilkokul öğretmeni; eğitim programında yer alan konu alanlarını çocuklara aktaran, onları araştırmaya, yaratıcılığa, girişkenliğe yönelten, kendilerine ve dış dünyaya karşın olumlu tutumlar geliştirmelerine yardım eden, etkili iletişim kurma becerilerinin gelişimini sağlayan kişidir (Senemoğlu, 1994). Öğretmen olmak öğreten olmak değildir; özellikle sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma ve öğrenme yollarını öğreten kişi olmalıdır (Billington, 1997; s. 396, Senemoğlu, 1994).

Bu durumda, yarının büyüklerinin nitelikleri, büyük ölçüde o günün sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu değerlerden etkilenmektedir. Toplumdaki iyi vatandaşın, nitelikli ana-babanın, nitelikli meslek insanının, nitelikli politikacının temelleri sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulmaktadır (Senemoğlu, 1994). Karabacak, Küçük ve Korkmaz'ın (2015) çalışmasında "sınıf öğretmenleri" geleceğin güvencesi olan ve bireyleri yaşama hazırlayan öğretmen olarak yerini almıştır. Öğretmenlik mesleğinin değer sistemi, toplumun temel değerlerini şekillendirir (Onatır, 2007). Öğretmenlik mesleği kendine özgü nitelikleriyle, diğer meslek gruplarından ayrılmaktadır. Bu özelliği; öğretmenliğin tüm mesleklerin öğreticisi olmasıdır. Öğretmenlik mesleği bu yönüyle, tüm toplumlarda saygı gören, yüksek statü atfedilen kutsal konumdadır. Bu mesleği sürdüren kişilerin de tüm uygulamalarında "değer" ölçütlerine uymaları gerekir (Obuz, 2009; Özbek, 2003).

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin "öncelikli değerler"e yönelik tutumlarının belirlenmesi amacına yönelik üçlü Likert tipi "İlkokullarda Öncelikli Değerler Ölçeği 1- (İÖDÖ-1)'nin geliştirilmesidir. Bu çalışma, literatürdeki boşluğu doldurmak üzere planlanarak alanyazına katkı sağlamak amacıyla özelde "ilkokul 4. sınıf öğrencilerine" yönelik gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırma, nitel ve nicel karma paradigmaların birlikte yürütüldüğü karma yönteme dayalı bir araştırmadır (Creswell, 2013; Fırat, Yurdakul-Kabakçı ve Ersoy, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırma paradigmasındaki veriler, yarı yapılandırılmış (bireysel ve odak grup çalışmaları) yoluyla gerçekleştirilmiştir. İÖDÖ'nin geliştirilmesinde mülakat bulguları

temele alınmıştır. Bu çalışmada İÖDÖ'nin geliştirilmesinde tarama (survey) yöntemine göre gerçekleştirilen bulgular sunulmuştur ve ölçeğin nihai hali alış süreci yansıtılmıştır.

Çalışmada İÖDÖ'nin geliştirilmesi için ilk aşama olarak, literatür destekli çalışma (işlem) basamakları oluşturulmuş ve bu işlemler takip edilerek araştırma gerçekleştirilmiştir. İÖDÖ geliştirme sürecinde takip edilen işlem basamakları; (i) İÖDÖ'nin kuramsal çerçevesinin oluşturulması, (ii) Ölçeğin, formatının ve madde havuzunun oluşturulması, (iii) Uzman görüşlerinin alınması, (iv) Ölçme aracının ön uygulamasının yapılması ve ölçeğin yeniden düzenlenmesi, (v) Geçerlik ve güvenirlik için istatistiksel analizler, (vi) Ölçeğe nihai halinin verilmesi. Bu işlem basamakları (Büyüköztürk, 2007; Çokluk, Şekercioglu ve Büyüköztürk, 2010; Devellis, 2014; Karasar, 2009; Tavşancıl, 2006; Erkuş, 2013) uzman kaynaklarından faydalanılarak oluşturulmuştur. Çalışmanın işlem basamakları içinde ölçek geliştirme sürecinin; örneklemi, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla ilgili işlem basamakları detaylı olarak çalışmanın makalesinde açıklanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Literatür taraması, uzmanlarla yapılan çalıştaylar ve sınıf öğretmenleriyle yapılan ihtiyaç analizinden sonra ortaya çıkan görüşler ve verilere dayalı olarak, ölçekte yer alacak boyutlar öncelikli değerlerden oluşan ilk beş değer olan; saygı, sorumluluk, bilimsel düşünme, doğruluk ve adalet değeridir.

Taslak ölçek aracındaki maddelerin açıklığı ve anlaşılırlığını belirlemek amacıyla İÖDÖ-1'in pilot uygulama çalışması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Gerekli resmi işlemlerin alımından sonra, pilot uygulama, 2016 Nisan ayında Milli Eğitim Bakanlığı 9 Mart İlkokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Bu okulda, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerini en iyi şekilde yansıtacak olan üç farklı 4. sınıf şubesi random yolla seçilmiştir. Bu üç şubeden toplam 63 öğrenci ile ön uygulama çalışması yapılmıştır. Bu çalışma ile ölçeğin öğrenciler tarafından anlaşılma düzeyi, cevaplamada bir sorun yaşanıp yaşanmadığı ve demografik bilgilerin gerekliliğinin anlaşılması test edilmiştir. Bu uygulama işleminden sonra ölçekteki maddelerin formatı ve kapsam geçerliği, dil ve ifade ve belirtilen boyutları kapsaması ile ilgili düzenlemeler için dil uzmanlarından ve değer alanında ölçek geliştiren uzmandan ikinci uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan elde edilen dönütler göz önünde bulundurularak ölçek maddeleriyle ilgili düzenlemeler yapılarak, ölçeğe nihai hali verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değer, İlkokul, Öncelikli Değer, Ölçek

Kaynakça

Akbaş, O. (2004). Türk Milli Eğitim Sisteminin duyuşsal amaçlarının (değerlerinin) ilköğretim II. kademedeki gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dale, N. T. (1994). *Values education in American secondary school*. [Online] Education Conference, Kutztown University, Kutztown. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/ data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/ 80/13/d0/ 2b.pdf (Erişim Tarihi: 16.06.2016).

Güney Gedik, E. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimlerinin ve öğrencilerine aktarmak istedikleri değerlerin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Huberman, M. (1984). What knowledges of most worth to teachers a knowledge-use perspective. *Teaching and Teacher Education*. 1(3), 251-262.

Karabacak, N., Küçük, M., & Korkmaz, İ. (2015). Primary school teachers' professional values from the perspective of teaching expert. *Turkish Journal of Teacher Education*. 4, 1-20.

Mariani, L. (1999). Probing the hidden curriculum: teachers' students' beliefs and attitudes. *British Council 18th National Conference for Teachers of English. Palermo*, 18-20.

Senemoğlu, N. (1994). *Sınıf öğretmeni bilgiyi aktaran kişi değil, bilgiye ulaşma yollarını öğreten kişidir*. MPM Kalkınmada Anahtar Verimlilik. Sayı. 81. (Ayın Söyleşisi). 20.05.2016 tarihinde http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/yayin.html adresinden alınmıştır.

Veugelers, W. (1996). Teaching values and critical thinking. *Annual Meating American Educational Research Association*, April.

Welton, D. A., & Mallan, J. T. (1999). *Children and their world*. Boston: Houghton Mifflin Company.

(11616) Oecd Ülkelerinin Fen Bilimleri Başarıları Üzerine Bir Panel Veri Analizi

İBRAHİM UYSAL **SELAHATTİN GELBAL**

Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Ekonomik işbirliği ve kalkınma sağlamaya yönelik olarak kurulan OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development) gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde ekonomik ve sosyal gelişim sağlamayı amaçlamaktadır (OECD360, 2015). Ekonomik ve sosyal gelişimin itici gücü de eğitimdir (Çakmak, 2008). OECD kuruluşu öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmak, eğitim politikalarının etkilerini incelemek, eğitim sistemini daha işlevsel hale getirmek ve eğitim kalitesini yükseltmek amacıyla uluslararası PISA testini uygulamaktadır (MEB, 2015). Bu test bireylerin modern topluma uyumlarını sağlayacak temel bilgi ve becerilere sahip olma düzeylerine odaklanmaktadır (MEB, 2013). PISA testi 2000 yılından itibaren üç yıllık aralıklarla uygulanmakta ve bu yolla zamana göre performans değişimi incelenebilmektedir. Bahsedilen test 15 yaş grubundaki öğrencilerin fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerilerine; okul, aile değişkenlerine ve kendilerine ilişkin görüşlerine ait maddeler içermektedir (MEB, 2015). PISA testi öğrenci performansındaki farklılıkları aile, okul ve öğrenci özellikleri üzerinden değerlendirme imkanı tanıyan en kapsamlı veridir (Anagün, 2011). Bu yönüyle öğrencilerin fen, matematik, okuma becerilerinde değişime neden olan özelliklerin bu veri üzerinden araştırılması önemlidir. Fen, matematik ve okuma becerisi düşük öğrencilerin performanslarının geliştirilebilmesi bu becerileri etkileyen özelliklerin doğru şekilde belirlenip bunlar için önlem alınmasıyla mümkündür. Bu araştırma fen başarısını etkileyebileceği düşünülen okul ve öğrenci özelliklerine ilişkin değişkenlerle yürütülmüştür. 2003 – 2012 yılları arasındaki tüm veriler değerlendirilerek zamana bağlı farklılıkların da araştırılması sağlanmıştır. 4 yıla ait veri üzerinden sonuçlara ulaşması nedeniyle araştırma alanyazından farklılık göstermektedir.

Fen bilimleri başarısını etkileyebileceği düşünülerek araştırmada incelenen değişkenler okulda internete bağlı bilgisayar sayısı, öğrenci-öğretmen oranı, öğretmen kıtlığı, sosyo-ekonomik kültürel düzey, okuldaki eğitim materyallerinin kalitesidir. Okulda internete bağlı bilgisayar sayısı yerel ağa bağlı bilgisayar oranını, öğrenci-öğretmen oranı okullara kayıtlı öğrenci sayısının toplam öğretmen sayısına oranını, öğretmen kıtlığı öğretmen sayısına bağlı olarak öğretimi engelleyen faktörler üzerinden hesaplanan indeksi, okullardaki eğitim materyallerinin kalitesi okullardaki eğitimsel kaliteyi engelleyen faktörler üzerinden hesaplanan indeksi göstermektedir. Erbaş (2005) araştırmasında internetin fen okuryazarlığı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle okullarda internete bağlı bilgisayar oranı değişkeni araştırmaya dahil edilmiştir. Bunun yanında öğretmen kıtlığı, öğretmen-öğrenci oranı ve eğitimsel materyallerin kalitesinin fen okuryazarlığında etkisi olabileceği düşünülerek çalışmaya dahil edilmiştir. Sosyo-ekonomik kültürel düzey yüksek mesleki statü, yüksek eğitim seviyesi, aile sağlığı, kültürel imkanlar ve evdeki eğitim imkanları dahilinde hesaplanmaktadır. Çalışkan (2008) sosyo-ekonomik kültürel düzeyin fen okuryazarlığını etkilediğini belirtmiştir. Sosyo-ekonomik kültürel düzeye de bu nedenle araştırmada yer verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı 2003-2012 yıllarında OECD ülkelerindeki fen bilimleri başarısını; okulda internete bağlı bilgisayar sayısı, öğrenci-öğretmen oranı, öğretmen kıtlığı, okuldaki eğitim materyallerinin kalitesi, sosyo-ekonomik kültürel düzey değişkenlerinin ne oranda açıkladığını zaman değişkenini de dikkate alarak değerlendirmektedir. Bu yönde araştırmada cevap bulunması beklenen sorular şu şekildedir: 1) Zaman etkisi dikkate alındığında okulda internete bağlı bilgisayar sayısı, öğrenci-öğretmen oranı, öğretmen kıtlığı, sosyo-ekonomik kültürel düzey ve okuldaki eğitim materyallerinin kalitesi fen bilimleri başarısını ne oranda yordamaktadır? 2) Zaman etkisi dikkate alındığında okulda internete bağlı bilgisayar sayısı, öğrenci-öğretmen oranı, öğretmen kıtlığı, sosyo-ekonomik kültürel düzey ve okuldaki eğitim materyallerinin kalitesi değişkenlerinden hangileri fen bilimleri başarısını anlamlı şekilde yordamaktadır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma ilişkisel modelle desenlenmiştir. Frankel, Wallen ve Hyun (2012)'a göre ilişkisel modelde iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişki bu değişkenlere müdahale edilmeden araştırılır. Bu araştırmada okulda internete bağlı bilgisayar oranı, öğrenci/öğretmen oranı, öğretmen kıtlığı, okuldaki eğitim materyallerinin kalitesi ve sosyo-ekonomik kültürel düzeyin fen bilimleri başarısıyla olan ilişkisi yıllara göre araştırılmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu OECD ülkeleri oluşturmaktadır. Çalışma grubuna seçilecek OECD ülkeleri belirlenirken 2003 yılından 2012 yılına kadar PISA testine katılmış olma şartı temel alınmıştır. 2000 yılının seçilmemiş olma nedeni ise Türkiye'nin bu yılda PISA testine katılmamış olmasıdır. Bunun yanı sıra incelenecek değişkenlere ait verilerinde kayıp olduğu tespit edilen ülkeler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Sonuçta araştırma Almanya, Amerika, Avusturalya, Avusturya, Belçika, Birleşik Krallık, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Finlandiya, Hollanda, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Japonya, Kanada, Kore, Lüksemburg, Macaristan, Norveç, Polonya, Portekiz, Slovakya, Türkiye, Yeni Zelanda, Yunanistan üzerinde yürütülmüştür.

Araştırma verileri PISA 2003, 2006, 2009, 2012 öğrenci ve okul anketleri kullanılarak hazırlanmıştır. Öncelikle verilerde bulunan OECD değişkeniyle OECD ülkelerinin seçimi yapılmıştır. Bu aşamadan sonra araştırmada incelenecek değişkenler

seçilmiştir. Verilerinde kayıp olduğu tespit edilen okullar ve öğrenciler veri dosyasından silinmiştir. Ardından öğrenci ve okullara ait fen bilimleri başarısını yordaması olası değişkenler ve başarı puanları için ülkelere göre ortalama alınmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde STATA programından yararlanılmıştır. Panel veri analizini uygulamadan önce verinin hangi modele uygun olduğu (basit en küçük kareler, rassal ya da sabit etkiler) Hausman (1978), Lagrange Multiplier (Breusch ve Pegan, 1980) testleriyle incelenmiştir. Zaman etkisinin bulunup bulunmadığı belirlendikten sonra yatay kesit bağımlılığı, değişen varyans ve otokorelasyon varsayımlarına ilişkin araştırmalar yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Varsayımların karşılandığının ve zaman etkisinin anlamlı olmadığının belirlenmesinin ardından grup içi farklılıkları değerlendiren sabit etkiler yöntemi (Fixed Effect) panel veriye uygulanmıştır. Veride değişen varyans sorunu ile karşılaşıldığından standart hatalar yerine robust standart hatalar ele alınmıştır. Sonuçta kurulan modelin veriye uygun olduğu belirlenmiştir ($F(5,27)=3.76$, $p=.01<.05$, rho=.88). Araştırma sonucunda elde edilen rho katsayısı varyansın %88'inin paneller arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını göstermektedir. Ayrıca okulda internete bağlı bilgisayar sayısı, öğrenci-öğretmen oranı, öğretmen kıtlığı, sosyo-ekonomik kültürel düzey değişkenlerinin fen bilimleri başarısındaki değişimin %14'ünü açıkladığı bulunmuştur.

Yordayıcı değişkenlerin fen bilimleri başarısı üzerindeki etkisinin anlamlılığı incelendiğinde öğretmen kıtlığının fen bilimleri başarısını anlamlı şekilde yordadığı görülmektedir ($t=2.42$, $p=.02<.05$). Buna göre öğretmen kıtlığının azaltılması durumunda fen bilimleri başarısının artacağını belirtmek mümkünür. Fen bilimleri başarısında %1 artış sağlamak için öğretmen kıtlığının %10 oranında azaltılması gerekmektedir. Benzer şekilde okuldaki eğitim materyallerinin kalitesinin fen bilimleri başarısını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t=3.72$, $p=.00<.05$). Fen bilimleri başarısında %1'lik artış sağlamak için okuldaki materyallerin eğitim kalitesini engellemesi %17 oranında azaltılmalıdır. Okulda internete bağlı bilgisayar oranı ($t=-.01$, $p=.99>.05$), öğrenci/öğretmen oranı ($t=-.95$, $p=.35>.05$) ve sosyo-ekonomik kültürel düzey ($t=1.03$, $p=.31>.05$) değişkenleri ise fen bilimleri başarısını anlamlı şekilde yordamamaktadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: panel veri, fen bilimleri başarısı, PISA

Kaynakça

Anagün, Ş. S. (2011). PISA 2006 sonuçlarına göre öğretme-öğrenme süreci değişkenlerinin öğrencilerin fen okuryazarlıklarına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 36*(162), 84-102.

Breusch, T. S. & Pegan, A. R. (1980). The Lagrange multiplier test and its applications to model specification in econometrics. *The Review of Economic Studies, 47*(1), 239-253. 13 Ocak 2016 tarihinde http://www.jstor.org/stable/2297111 adresinden erişildi.

Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*, 33-41.

Çalışkan, M. (2008). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı-PISA 2006'da okul ve öğrenci ile İlgili etkenlerin fen okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, ODTÜ Temel ve Uygulamalı Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erbaş, K. C. (2005). *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programında (PISA) Türkiye'de fen okuryazarlığını etkileyen faktörler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ Temel ve Uygulamalı Bilimler Enstitüsü, Ankara

Frankel, R. J., Wallen, E. N. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Edition). New York: McGraw-Hill.

Hausman, J. A. (1978). Specification tests in econometrics. *Econometrica, 46*(6), 1251-1271. 2 Şubat 2011 tarihinde http://www.jstor.org/stable/1913827 adresinden erişildi.

MEB.(2013). *PISA 2012 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı*, Ulusal Ön Rapor. Ankara: Sebit.

MEB.(2015). *PISA 2012 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı*, Ulusal Nahai Rapor. Ankara: Sebit.

OECD360. (2015). *Türkiye Karşılaştırılması*. Erişim http://www.oecd360.org/turkey.

(11628) Lisansüstü Eğitime Öğrenci Seçiminde Kullanılan Puanların Etkisinin CHAID Analizi ile İncelenmesi

FUAT ELKONCA **AYFER SAYIN**

Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Lisansüstü eğitim, kamu ve özel kurum ve kuruluşlarda bilimsel çalışma, araştırma, ileri teknolojiyi uygulama, ürünlerini kullanma ve üretme görevlerini yerine getirecek alanında uzman bireylerin yetiştirilmesi fonksiyonu ile ülkenin kalkınmasına ve toplumun gelişmesine önemli katkılar sağlayan bir eğitim sürecidir (Dilci, 2009). Yüksek Öğretim Kurumu tarafından yönetmeliği oluşturulan Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinde (2016) tezli yüksek lisans programları; öğrencinin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgilere erişme, bilgiyi derleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanmasını sağlayan programlar olarak nitelendirilmektedir. Türkiye'de lisansüstü eğitim, üniversite sayısının artması, bununla birlikte işe girişte lisans diplomasının yetersiz kalması ve bu nedenle yüksek lisans veya doktoralı çalışanlara olan ihtiyacın artması ve üniversitelerde artan öğrenci sayısı ile birlikte öğretim elemanı ihtiyacının da artmasıyla daha da önem kazanmıştır (Sevinç, 2001). Bu bağlamda lisansüstü eğitimin bireylere kazandıracağı becerilerle birlikte eğitime kimlerin de dahil edileceği önem kazanmaktadır.

Yönetmelikte (2016) yüksek lisans eğitimine öğrenci seçiminde ağırlıklı puan olarak ALES belirlenmiş ve ALES'in en az 55 olması ve değerlendirmede en az %50 ağırlığa sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Bu araştırmanın kapsamını oluşturan bir Anadolu üniversitesinin eğitim bilimleri enstitüsünde yüksek lisansa öğrenci seçiminde ALES'in %50'si, dil puanının %10'u, lisans diploma notunun %15'i ve mülakat puanının %25'i esas alınmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde yüksek lisansa öğrenci seçiminde sırasıyla ALES, mülakat, ortalama ve dil puanı etkili olmaktadır.

Bilimsel çalışmalardaki önemli istatistiksel problemlerden biri, üzerinde durulan olayı önemli derecede etkileyen faktörleri veya bu faktörlerin hangi seviyesinde etkinin yüksek olduğunu belirlemektir. Bu amaçla kullanılabilen CHAID analizi değişkenlerdeki etkileşim veya kombinasyonları bulan bir yöntemdir (Doğan ve Özdamar, 2003). Akademik hayattaki en önemli basamaklardan biri lisansüstü eğitime yerleşmektir. Bu sınavların uygulanmasında istenen yeterliklerin lisansüstü eğitime yerleşmedeki önem düzeylerinin detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir. Değişkenler arasındaki ilişkileri oldukça detaylandıran CHAID analizi gibi ileri düzey istatistiksel yöntemlerin çok hassas olan ve özellikle kuramdan uygulamaya hükmeden eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda da kullanılması önemlidir (Kayri ve Boysan, 2007). Bu araştırma kapsamında, bir Devlet üniversitesinin eğitim bilimleri enstitüsüne öğrenci seçiminde kullanılan değişkenlerin önem düzeylerinin CHAID analizi ile belirlenmesi amaçlanmıştır.

Koğar ve Sayın (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da yerleştirme puanına kaynaklık eden alt puanlar arasında öğrencilerin yüksek lisans programına yerleştirilmesine en çok etki eden puanın ALES puanı olması beklenirken mülakat puanı olduğunu belirlemişlerdir. ALES puanının ise yerleştirmeye etki eden üçüncü puan olduğu belirlenmiştir. Bu durum yüksek lisans mülakatlarına katılacak öğrencilerin önceden diğer üç puan türüne göre belirlenip sıralandığı için bu puan türlerinde bir ranj daralması gerçekleşmektedir. Dolayısıyla yerleşen ve yerleşemeyen öğrencilerin ALES, YDP, LMP değişkenlerine ilişkin puanlarının benzerlik gösterdiği, bu nedenle de öğrencilerin almış oldukları mülakat puanlarının yüksek lisans programlarına yerleşmede en etkili olan puan türü olduğu düşünülmektedir (Koğar ve Sayın, 2014). Çetin (2007) çalışmasında da benzer şekilde akademik ortalama ve dil puanlarının mülakat puanlarından sonra geldiği belirlenmiştir. Doğan ve diğerleri (2016) çalışmalarında lisansüstüne öğrenci seçiminde lisansüstü programlara kabul durumlarının belirlenmesinde kullanılan ALES ve diploma notunun yanında diğer birçok faktörün de etkili olduğu görülmüştür.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada öğrencilerin yüksek lisansa seçimine etki eden değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlandığından araştırma korelasyonel bir araştırmaya örnektir. Değişkenler arasındaki ilişkinin tanımlanması nedeniyle korelasyonel araştırmalar, betimsel araştırmaların bir türü olarak nitelenirler (Fraenkel ve Wallen, 2009). Korelasyonel olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modellerinde, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişimi incelenmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Araştırma; bir üniversitenin 2015-2016 eğitim-öğretim yılında eğitim bilimleri enstitüsüne başvuran ve mülakat sınavına girmeye hak kazanan 837 öğrenci ile yürütülmüştür. Açıklanan sonuçlar sayfasından ulaşılan verilerde uç değer, eksik veri, normallik incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonların -0,477 ile 0,016 arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir anlatımla çoklu bağlantı olmadığı tespit edilmiştir.

Verilerin çözümlenme sürecinde CHAID analizi kullanılmıştır. CHAID Analizi, bağımlı değişkeni en iyi açıklayabilecek şekilde ayrıntılı homojen alt gruplara böler. Orijinal olarak değişkenlerdeki etkileşimi veya kombinasyonları bulan bir teknik olarak geliştirilmiştir (Doğan ve Özdamar, 2003). Bu yöntemde, her bir açıklayıcı değişken için en iyi bölünme bulunur. Daha sonra açıklayıcı değişkenler en iyi seçilene kadar karşılaştırılır ve seçilen en iyi açıklayıcı değişkene göre yeniden bölünmeler yapılır. Her bir açıklayıcı değişken kategorilerini izin verdiği mümkün bölünmeler gerçekleştirilerek Ki-kare testindeki önem

derecesine göre kontenjans tabloları oluşturulur. Buradan yola çıkarak CHAID Analizi; Ki-kare istatistiklerini, Bonferronni yaklaşımını ve kategori birleştirme algoritmasını kullanarak araştırmacının ağaç diyagramı ile en önemli açıklayıcı değişkenler ve bağımlı değişken ile olan etkileşimleri elde etmesini sağlar (Pehlivan, 2006). Verilerin analizinde puanlar, sonuca etki ettiği şekilde yüzdelikleri alınarak işleme dahil edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

CHAID analizi sonucunda ağaç yapısı incelendiğinde, lisansüstü yerleştirme sonuçlarına etki eden önemli değişkenler önem düzeylerine göre sırasıyla, Mülakat ve ALES sınavı olduğu görülmektedir. Bireyler için lisans ortalaması ve dil puanının miktarı yerleştirmede baraj için gerek puan sağlandıktan sonra önemli değildir. Elde edilen ağaç yapısına göre, lisanüstü yerleştirmede bireyler için en belirleyici faktörün mülakat sınavı olduğu görülmektedir ($c2=123.816$; $p=0.000$). Buna göre, mülakat sınavından çok düşük alan (<40) bireylerin lisansüstü sınava yerleşme puanları üzerinde diğer herhangi bir değişken önemli düzeyde etkili değilken, sınavdan 40 ve üstünde puan alan bireylerin lisansüstü eğitime yerleşme durumları üzerinde ALES puanının etkili olduğu görülmektedir ($c2=9,624$; $p=0.017$). ALES puanı yaklaşık olarak 65 ve üstünde olan bireylerin %40.3'ü başarılıyken, Ales puanı yaklaşık olarak 65 ve altında olan bireylerin %17,9'u başarılıdır. Dil ve Lisans mezuniyet puanlarında baraj puanına sahip öğrencilerin lisansüstüne yerleşme durumları üzerinde dil ve mezuniyet puanlarının önemli bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: lisansüstü eğitim, mülakat puanı, CHAID analizi

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). Bilimsel araştırma yöntemleri (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çetin, B. (2007). What is measured with student selection interview: A conjoint analysis study. World Applied Sciences Journal, 2(5), 470-475.

Doğan, N. ve Özdamar, K.(2003). CHAID Analizi ve Aile Planlaması ile ilgili Bir Uygulama. T. Klin. Tıp Bilimleri, 23. 392-397.

Doğan, N., Koyuncu, İ., Gökdemir, P. & Kahveci, M. (2016). Öğrencilerin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Lisansüstü Programlarına Kabul Durumlarının Yordanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 114-131.

Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

Koğar, H. ve Sayın, A. (2014). Yüksek lisans programına girişte öğrencilerin sınıflandırılma doğruluğunun incelenmesi: Gazi Üniversitesi örneği. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 47(1), 171-186.

Pehlivan, G.(2006). CHAID Analizi ve bir uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

(11688) Zekâ Ölçeklerinde Ölçüt Geçerliği Çalışmalarının İncelenmesi

ESRANUR DÜLGER

Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

Aydın ve Konyalıoğlu (2011) zekâya dair düşüncelerini: ‘‘Zekâ, bir yanıyla insanın sahip olduğu en büyük güç iken, diğer yandan da en büyük bilinmezidir.’’ olarak ifade etmişlerdir. Geçmişten günümüze gelinceye dek farklı yaklaşımlar kapsamında tanımlanmaya çalışılan zekâ kavramının; üzerinde görüş birliği sağlanamamış ve hakkında en çok araştırma yapılan konulardan biri olduğu görülmektedir (Suveren, 2006). Bazı eğitimciler insanların zihinsel işlevlerini veya performanslarını ölçüt alarak, zekâyı ölçtüğü varsayılan farklı IQ (Intelligence Quotient) testleri geliştirmişlerdir ve zekâyı hazırladıkları testlerin ölçtüğü nitelik olarak tanımlamışlardır. Bunun yanı sıra bazı araştırmacılar ise zekâyı bireyin sahip olduğu öğrenme gücü olarak tanımlamaktadırlar (Saban, 2005).

Bireylerin sahip oldukları zekâ düzeyi farklılıkları psikologların dikkatini çekmektedir ve bu farklılıkları ölçmek adına psikometrik testler uygulamaktadırlar. Bu testler muhakeme, işlem hızı, hafıza, yönetsel fonksiyonlar ve mekânsal beceri gibi bilişsel alanları ölçen alt testleri içermektedir (Deary, Penke ve Johnson, 2010). Psikolojik testlerin kullanılmaya başlanmasından itibaren, testler için güvenirlik ve geçerlik kavramları önem kazanmıştır. Güvenirlik bir ölçeğin değişkeni aynı tutarlılıkla ölçme yeteneğidir (LoBiondo-Wood ve Haber, 2005) Geçerlik ise bir testin ölçmek istediği özelliği, testin amacına uygun olarak ölçebilmesi ile ilgilidir (Kelecioğlu ve Şahin, 2014). Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, doğru ve tam olarak ölçebilmesidir. Geçerlik, ölçülmek istenen değişkenin ölçülebilme derecesi olarak tanımlanmaktadır (Ergin, 1995).

Ölçütlere dayalı geçerlilikler, psikolojik testlerin geleceğe yönelik bilgi vermede ne derecede yararlanılabileceği hakkında bilgi sunmaktadırlar. Ölçütlere dayalı geçerlik Yordama Geçerliği ve Benzer Ölçekler Geçerliği olmak üzere iki türden oluşmaktadır (Özgüven, 2015). Bir ölçeğin geçerli ve güvenilir olması için, ölçeğin geliştirilme ve uygulanma aşamalarında kriterlere ve standartlara uygun çalışılması ve yorum yapılması gerekmektedir (Karakoç ve Dönmez, 2014). Geliştirilen bir test çok iyi şekilde hazırlanmış olabilir ancak yanlış yorumlandığı takdirde beklenen faydayı sağlamayacaktır. Test kullanıcılarının verilecek kararın teste uygunluğunu ve yapılacak yorumların ne derece geçerli olduğunu bilmesi gereklidir (Gülaçtı, Kandemir ve Yener, 2006).

Ölçüt bağıntılı geçerlik özellikle uygulamada test performansı ve amaçlanan ölçütle arasında uygunluk sonucu ortaya çıkması halinde, tanılama ve değerlendirme kararları için önemli bir geçerlik türüdür (Shepard, 1993). Geçerliğe dair elde edilen bulgular, temel alınan diğer ölçütün geçerliliği oranında genellenebilmektedir. Bu durum ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmalarının en önemli problemi olarak görülmektedir (Kelecioğlu ve Şahin, 2014). Zekâ testlerinin geliştirilme aşamasında alt test skorları ve toplam skorlar geçerliği ve güvenirliği kanıtlanan bir diğer zeka testinin sonuçlarıyla karşılaştırılarak testin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yürütülmektedir. Doğrulayıcı kanıtlar ölçüt bağıntılı geçerlik aracılığı ile sağlanmaktadır (Cicchetti, 1994). Bu çalışmanın amacı zekâ testlerinde yapılan ölçüt geçerliği çalışmaların incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma literatür taraması şeklinde gerçekleştirilmiştirç Model olarak ise tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte var olan yahut hala mevcut olan bir durumu olduğu gibi aktarmayı amaçlayan araştırma türüdür. Genel tarama modelleri ise çok sayıda bileşenin meydana getirdiği evrende, evren ile ilgili bir karara varabilmek maksadıyla, everenin hepsi ya da oluşturan parçalarından biri, örnek veya örneklemi temel alan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2014).

Bu çalışmada Reynolds Intellectual Assessment Scales (RIAS), Wechsler Adult Intelligence Scale III (WAIS III), Unıversal Nonverbal Intelligence Test (UNIT), Kaufman Assessment Battery for Children Second Edition (KABC-II), Wechsler Intelligence Scale for Children IV (WISC IV), Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R) ve Stanford-Binet IV (SB IV) testleri ele alınarak incelenmiştir. Bu testlerin seçilmesinin amacı Cattell-Horn-Caroll Kuramı’nı (CHC) temel alan testler olmalarıdır. Reynolds Intellectual Assessment Scales (RIAS) ile Wechsler Adult Intelligence Scale III (WAIS III) testlerinin geçerlik sonuçlarının karşılaştırılması, Unıversal Nonverbal Intelligence Test (UNIT) ile Wechsler Adult Intelligence Scale III (WAIS III) testlerinin geçerlik sonuçlarının karşılaştırılması, Kaufman Assessment Battery for Children Second Edition (KABC-II) ile Wechsler Intelligence Scale for Children IV (WISC IV) testlerinin geçerlik sonuçlarının karşılaştırılması ve Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (WISC-R) ile Stanford-Binet IV (SB IV) testlerinin geçerlik sonuçlarının karşılaştırılması yapılmıştır. Testlerin geliştirilme sürecinde kullanılan örneklemler temel alınmış ve testlerin ölçüt geçerliği incelenirken uygulama kitapçıklarından faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Zekâ ve üstün zekâya dair alan yazın incelendiğinde, bu kavramların tanımlanmasında zamanla değişimler meydana geldiği

görülmektedir. Zeka ve üstün zeka kavramının açıklanmasına dair yapılan değişimler ölçme işlemine dair fikirleri de

etkileyerek zeka testlerinin yapısında ve ölçmeyi hedeflediği yönlerde değişikliklere sebep olmuştur (Koshy, 2001, akt.,Özyaprak ve Davaslıgil, 2011). Ortaya çıkan değişimler yeni zekâ testlerinin geliştirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Zeka testlerinin geliştirilmesi aşamasında güvenirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılması amacıyla geçerliği ve güvenirliği ispatlanmış testler temel alınarak test geliştirme süreçleri tamamlanmaktadır.

Zekâ testlerinin uygulanabilmesi ve bilimsel olarak kabul görmesi için standartlaştırılmış geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının uygulanmış olması gereklidir. Ölçme ve ölçek geliştirme sürecinde bilimsellikten bahsedebilmek için güvenilirliği ve geçerliliği ispatlanmış ölçek ve ölçüm araçları ile sağlanan verilerin gerekli niteliği taşıyıp taşımadığına bakılmalıdır (Çakmur, 2012). Ölçüt bağıntılı geçerlik de bu koşullardan biridir. Bu geçerlik türü ile geçerliği kanıtlanmış zekâ testlerinin puanları temel alınarak yeni geliştirilen zekâ testlerinin geçerlik çalışmaları sağlanmaktadır.

Ölçüt bağıntılı geçerlik incelemesi yapılacağı zaman ölçüt olarak baz alınaca ölçme aracının karşılaştırılacak olan ölçekle aynı ya da benzer niteliğe sahip olması beklenmektedir (Seçer, 2015). Bu çalışma kapsamında ele alınan testlerin dayandıkları kuram temel alınarak test seçimi gerçekleştirildiğinden zeka testleri arasındaki korelasyonların anlamlı çıktığı sonucuna varmak mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Zekâ, zekâ testleri, ölçüt bağıntılı geçerlik

Kaynakça

Aydın, O., & Konyalıoğlu, P.(2011). *18-21 Yaş Grubu Bireylerin Genel Zekâ Düzeyleri İle Psikolojik Semptom Düzeyleri Arasındaki İlişki.* Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi Turkish Journal of Giftedness and Education 2011, Cilt 1, Sayı 1, 77-103

Ergin, Y. D. (1995). *Ölçeklerde geçerlik ve güvenirlik.* M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 1995, Sayı: 7 Sayfa 125-148

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık

Kelecioğlu, H. ve Şahin, S. G. (2014). *Geçmişten Günümüze Geçerlik*. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 5(2).

LoBiondo-Wood, G., & Haber, J. (2005). *Nursing research: Methods and critical appraisal for evidence-based practice.*

Özgüven, İ. E. (2014). *Psikolojik testler*. Ankara: Nobel yayınları.

Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uygulama süreci, SPSS ve Lisrel uygulamaları.* Ankara: Anı Yayıncılık

Shepard, L. A. (1993). *Evaluating test validity*. Review of research in education, *19*, 405-450.

(11720) Parametrik Olmayan Madde Tepki Kuramına Dayalı Parametre Kestirimine Örneklem Dağılımının Etkisi

ÖZGE BIKMAZ BİLGEN — *Adnan Menderes Üniversitesi*

NURİ DOĞAN — *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitim alanında bireyler hakkında bilgi toplamak için başarı, ilgi, tutum vb çeşitli psikolojik yapıların ölçülmesi söz konusudur. Psikolojik yapıların doğrudan ölçülememesi ve değişkenlik göstermesi ölçme sürecinde birtakım güçlükler yaratmaktadır. Psikolojik yapıların en uygun şekilde ortaya konulabilmesi ve ölçme işlemi sürecinde karşılaşılabilecek teknik problemlere çözüm üretilmesi için çeşitli test kuramları geliştirilmiştir (Hambleton & Jones, 1993).

MTK günümüzde, araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve giderek artan bir öneme sahip olan bir test kuramı olarak karşımıza çıkmaktadır (De Ayala, 2009; Ostini & Neing, 2006). MTK, ilk çalışmalardan bugüne kadar üzerinde fikir birliği sağlanan temel birtakım varsayımlara sahip genel bir çerçevedir. Zaman içerisinde araştırmacılar tarafından MTK çatısı altında istatistiksel modellemeler, varsayımsal karşılaştırmalar, geçerli ve güvenilir bulguların sağlanabilirliği gibi farklı açıdan kuramı inceleyen çalışmalar yapılmıştır.

MTK'nın genel varsayımları ve prensiplerini içeren bir kuramdır. Buna ek olarak madde fonksiyonlarının parametrik (örneğin lojistik) formatta olmasını gerektirmektedir (Sijtsma & Molenaar, 2002). MTK sonuçlarının nitelikli olması (model veri uyumu, geçerlik, güvenirlik vb açıdan) ancak sıkı varsayımların karşılanmasına bağlıdır (Sijtsma & Molenaar, 2002). Varsayımlarının karşılanamadığı durumlarda PMTK kullanımının sonuçların kalitesini düşürebilecek bazı problemleri beraberinde getirdiği görülmektedir (Molenaar, 2001, Emons, 2008).

MTK'da varsayımların karşılanması gerekli; fakat yeterli değildir. Varsayımların karşılanmasının yanında PMTK ile çalışma sonuçlarının nitelikli olması için birtakım

gerekliliklerin olduğu belirtilmektedir (Molenaar, 2001). Bu gerekliliklerden biri PMTK ile çalışmada normallik varsayımının karşılanmasıdır.

MTK'nın varsayımların ve zahmetli gerekliliklerin olmasının yarattığı problemlerin çözümünde Parametrik Olmayan Madde Tepki Kuramı modelleri alternatif olarak sunulmuştur (Mokken, 1971; Molenaar, 2001; Sijtsma, 1998; Stout, 1987). Junker ve Sijtsma (2001) PoMTK modellerinin MTK modellerinin daha iyi anlaşılmasını sağladığı, parametrik modellerin zayıf model-veri uyumu sağladığı durumlarda daha esnek bir çerçeve sunduğu, daha az sayıda madde ve birey ile çalışıldığı durumlarda model veri uyumu, güvenirlik, geçerlik konularında daha iyi sonuç sağladığı gerekçeleriyle daha kullanışlı olduğunu öne sürmüştür (Emons, 2008).

Bu araştırmanın bir amacı Parametrik Olmayan Madde Tepki Kuramı modeliyle yapılan kestirimlere örneklem dağılımı değişkeninin etkisini incelemektir. Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda hâlihazırda çok kategorili veriler için aynı anda değişkenin farklı koşullarının ele alındığı Parametrik Olmayan Madde Tepki Kuramına ait çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda ilgili çalışmanın önemli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın kapsamında örneklem dağılımı normal, çarpık, orta düzeyde çarpık, aşırı çarpık olduğunda Monoton Homojenlik Modeliyle (PoMTK) yapılan kestirimlerin; maddelere ait parametre değerleri ve maddelere ait parametre değerlerinin hataları nasıldır? Sorularına yanıt aranacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma parametrik olmayan madde tepki kuramı kapsamında modelinden elde edilen, madde parametreleri, parametrelerin hatalarının benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesine dayanmaktadır. Çalışma madde parametrelerini ve parametre hatalarını belirlemeye ve karşılaştırmaya dayandığı için betimsel bir araştırma niteliğindendir.

Bu araştırmada kullanılan veriler Wingen'3 bilgisayar programları aracılığıyla üretilmiştir. Wingen 3 yazılımı hem pratik olması hem de farklı tür dağılımlar (normal, uniform, çarpık/beta) ve de modeller (iki kategorili, çok kategorili, parametrik olmayan gibi) için simülasyon verisi üretmeye imkan tanımasıyla tercih edilmiştir (Han, 2007; Han & Hambleton, 2007).

Araştırmada simülasyon çalışmasının aşamaları uygulanmıştır. Simülasyon çalışmasında araştırmanın amacının belirlenmesi, amaca uygun problemlerin belirlenmesi, araştırma koşullarının belirlenmesi (katılımcılar, madde sayıları, değişkenler, örneklem büyüklüğü, dağılımı, test uzunluğu), uygun desenin belirlenmesi (2) ayrı model, örneklem büyüklüğü (4) örneklem dağılımı (3) test uzunluğu (4), Veri türetilmesi (3, 5, 7 yanıt kategorili madde), madde yanıtlarıyla madde parametrelerin elde edilmesi adımları izlenmiştir. Araştırma sonuçları her bir koşul için 25 tekrarlı verinin her birinin analiziyle sonucunda elde edilmiştir.

Parametrelerin üretilmesinde ayırt edicilik ve eşik parametreleri için ayrı dağılım özellikleri dikkate alınmıştır. Ayırt edicilik (*a)* parametrelerinin üretilmesinde Log-N~(0,5; 0,4) dağılımdan, Eşik (*b*) parametrelerinin üretilmesinde ise N~(0; 1) standart

normal dağılımdan yararlanılmıştır.

Parametrik olmayan kestirim için Monoton Homojenlik modeli ile parametre ve yetenek hesaplanması MSP programıyla yapılmıştır. MSP programı çok kategorili yanıtlanan maddeler ile PoMTK modellerinin kestiriminde kullanılan kullanıcı dostu bir programdır (Molenaar & Sijitsma, 2000).

Model veri uyumu için H ölçeklenebilirlik katsayısı, güvenirlik katsayısı, parametreler, parametrelerin standart hatası, Microsoft Excel Çalışma sayfasından yararlanılarak 100 tekrar için hesaplanmış ve ortalamaları alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Monoton Homojenlik Modeli ile iki tür parametre kestirilmektedir. Ayırt edicilik parametresi her kestirim için 1 tane, güçlük parametre her kestirim için maddenin sahip olduğu yanıt kategorisinin bir eksiği kadar elde edilmektedir. Monoton Homojenlik modeliyle kestirilen ölçeklenebilirlik (H) katsayısı ayırıcılık parametresi olarak kabul edilmektedir. Ölçeklenebilirlik (H) katsayısı örneklem dağılımından etkilendiği alan yazındaki çalışmalarda belirtilmektedir. Bu araştırmada örneklem dağılımının normal olduğu koşullarda parametre ve hataların nasıl olduğu incelenecektir. Bunun yanında örneklem dağılımı normallikten uzaklaştıkça parametre ve hataların nasıl değişim göstereceği araştırılacaktır. Benzer şekilde Güçlük değerlerinin örneklem dağılımından etkilendiği alan yazındaki çalışmalarda belirtilmektedir. Bu araştırmada örneklem dağılımının normal olduğu koşullarda parametre ve hataların nasıl olduğu incelenecektir. Yine örneklem dağılımı normallikten uzaklaştıkça parametre ve hataların nasıl değişim göstereceği araştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler: parametrik olmayan madde tepki kurami, monoton homojenlik modeli

Kaynakça

Mokken, R. J. (1971). *A theory and procedure of scale analysis with applications in political research*. Berlin: Walter de Gruyter Mouton.

Mokken, R.J., Lewis, C., & Sijtsma, K. (1986). Rejoinder to 'the mokken scale: a critical discussion'. *Applied Psychological Measurement*, *10*, 279–285.

Molenaar, I. W. (2001). Thirty years of nonparametric item response theory, *Applied Psychological Measurement*, *25*(3), 295-299.

Molenaar, I. W. (1997). Nonparametric models for polytomous responses. In W. J. van der Linden & R. K. Hambelton (Eds.), *Handbook of modern item response theory*, (369-380). NY: Splinger.

Molenaar, I. W. (1982). Mokken scaling revised. *Kwantitatieve Methoden*, *3,* 145–164.

Molenaar, I. W., & Sijtsma, K. (2000). *User's manual MPS5 for Windows*. Groningen: iecProGAMMA.

Muraki, E. (1992). A generalized partial credit model: application of an EM algorithm. *Applied Psychological Measurement*, *16,* 159-176.

Ostini, R., & Nering, M. L. (2006). *Polytomous item response theory models*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Pampel, F. C. (2000). *Logistic Regression: a primer*. Thousand Oaks, Ca: Sage Publications

Ramsay, J. O. (1991). Kernel smoothing approaches to nonparametric item characteristic curve estimation. *Psychometrika*, *56*, 611 -630.

Ramsay, J. O. (2000). *TESTGRAF: A program for the graphical analysis of multiple choice test and questionnaire data*. http://www.psych.mcgill.ca/faculty/ramsay/ramsay.html.

Reise, S. P., & Yu, J. (1990). Parameter recovery in graded response model using MULTILOG. *Journal of Educational Measurement*, *27*(2), 133-144.

Sijitsma, K. (1988). *Contributions to Mokken's nonparametric item response theory*, Amsterdam: Free University Press.

Sijitsma, K. (2005). Nonparametric ıtem response theory models. In. K Kempf-Leonard (Eds.), *Encyclopedia of Social Measurement*, (875-882). New York: Elsevier.

Sijitsma, K., Meijer, R . R., & van der Ark, L. A. (2010). Mokken Scale Analysis as time goes by: an update for scaling practitioners. *Personality and Individual Differences*, *50*(1), 31-37.

(12096) Türkiye'de Eğitim Bilimleri Alanında Yayımlanan Bilimsel Makalelerin Atıf Alma Düzeyinin ve H İndeksinin Yıllara Göre İncelenmesi

C. DEHA DOĞAN ERGÜL DEMİR

Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Bir ülkede eğitimin niteliğinin çeşitli göstergeleri vardır. Mili Eğitim Bakanlığının, sivil toplum kuruluşlarının raporları eğitim alanında yaşanan çeşitli sorunların belirlenmesinde önemli bir yer tutar. Bunların yanı sıra ülke içinde yapılan merkezi sınavların ve PISA, TIMSS gibi uluslararası sınavların sonuçları ve bu sınavlara ilişkin yapılan bilimsel araştırmalar da ülkemizdeki eğitimin niteliği ve işlerliğine yönelik önemli bulgular sunar (Akyüz, 2006; Uzun ve Öğretmen, 2010; Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011; TEDMEM; 2013; Acar, 2015; Kalaycıoğlu, 2015; Koğar ve Aygün, 2015; MEB, 2015)

Eğitimin niteliği hakkında bilgi veren birçok gösterge arasında eğitim bilimleri alanlarında yapılan akademik çalışmalar ve bu çalışmaların niteliği de dikkate alınabilir. Beklenen eğitim bilimleri alanında yapılan akademik çalışmaların pratik karşılıklarının ve uygulama alanına yansımalarının olmasıdır. Akademik çalışmalarının sayısının ve niteliğinin artması ile ülkede eğitim alanında yaşanan sorunların azalması istendik bir durumdur. Başka bir ifade ile bu araştırmaların eğitim alanında yaşanan sorunlara çözüm olması beklenir.

Bu istendik durumun gerçekleşmesi eğitim alanında yapılan akademik çalışmaların niteliği dışındaki başka etmenlerle de ilişkilidir. Karar vericilerin ve uygulayıcıların bu tür akademik çalışmaların sonuçlarını dikkate almaları ve yapılan akademik çalışmaların uygulayıcılar açısından erişilebilir olması da bu süreçte önemli faktörlerdir. Bu çalışmada bu etmenler göz ardı edilmiş ve sadece belirli yıllar arasında gerçekleştirilen akademik çalışmaların niteliğine ilişkin değişkenler dikkate alınmıştır. Buna bağlamda bir ülkedeki eğitim sisteminin niteliğine ilişkin belirlemeler yapmada akademik yayınlarının niteliğinin değerlendirilmesinin önemi ve gerekliliği aşikârdır.

Akademik yayınların niteliğini değerlendirmede dikkate alınabilecek bazı gösterge ve indeksler bulunmaktadır. Bu çalışmada aşağıda kısaca açıklanan ve ön plana çıkan göstergeler dikkate alınacaktır. Açıklanan göstergeler bu çalışmada kullanılacağı şekli ile işe vuruk bir şekilde tanımlanmıştır.

- **Yayın sayısı:** Belirli zaman aralıklarında bilimsel akademik dergilerde yayımlanmış makale sayısı
- **Toplam atıf sayısı:** Belirli zaman aralıklarında yayımlanan makalelere yapılan toplam atıf sayısı.
- **Ulusal toplam atıf sayısı:** Belirli zaman aralıklarında yayımlanan makalelere ulusal indekslerde yayımlanan makalelerde yapılan atıf sayısı
- **Uluslararası toplam Atıf sayısı:** Belirli zaman aralıklarında yayımlanan makalelere uluslararası indekslerde yayımlanan makalelerde yapılan atıf sayısı
- **Yayın başına düşen atıf sayısı:** Belirli zaman aralıklarında yayımlanan makalelerin yapılan toplam atıf sayısına oranı
- **Yayın başına düşen ulusal atıf sayısı:** Belirli zaman aralıklarında yayımlanan makalelerin ulusal indekslerde yayımlanan makalelerde yapılan toplam atıf sayısına oranı
- **Yayın başına düşen uluslararası atıf sayısı:** Belirli zaman aralıklarında yayımlanan makalelerin uluslararası indekslerde yayımlanan makalelerde yapılan toplam atıf sayısına oranı
- **H indeksi:** Ülkede belirli zaman aralıklarında yayımlanan akademik dergilerde "h" sayısı kadar atıf alan "h" kadar makalenin olması (örneğin H indeksinin 20 olması en az 20 atıf almış 20 makalenin olduğu anlamına gelmektedir).

Bu bilgiler ışığında Türkiye'de belirli zaman aralığında yayımlanan akademik makalelerin yukarıda belirtilen değişkenler bağlamında değerlendirilmesi akademik çalışmaların niteliğine ilişin durumun tespit edilmesine ve yıllar içindeki değişimin gözlenmesine imkan tanıyacaktır. Bu durumum elde edilen bulguların Türkiye'de eğitim sisteminde yaşanan sorunlarla ilişkilendirilebilmesine olanak tanıyacaktır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de eğitim bilimleri alanındaki akademik yayınların atıf alma düzeyleri ve h indeksi bağlamında yıllara göre incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. 1996-2015 yılları arasında atıf yapılabilir yayın sayısı nedir?
2. 1996-2015 yılları arasında yayımlanan makalelere yapılan atıf sayısı (toplam atıf, ulusal atıf, uluslararası atıf)

nedir?

3. 1996-2015 yılları arasında yayımlanan makale başına düşen ortalama atıf sayısı (toplam atıf, ulusal atıf, uluslararası atıf) nedir?

4. 1996-2015 yılları arasında ulaşılan en yüksek H indeksi nedir?

5. Türkiye'de 1996-2015 yılları arasında yayın başına düşen ortalama atıf sayısı ve H indeksinin ülkeler ortalamasına göre durumu nedir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma betimsel araştırma türlerinden boylamsal tarama modelinde yürütülmüştür. (Büyüköztürk ve ark., 2009) Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2014). Bu süreçte, araştırmacılara herhangi bir müdahalede bulunulmadığı ve var olan durum olduğu şekli ile ortaya çıkarılmaya çalışıldığı için betimsel araştırma niteliği taşımaktadır.

Dikkate alınan değişkenler 1996-2015 yılları arasını içermektedir. Bu çalışma Türkiye'de 1996-2015 yılları arasında eğitim bilimleri alanında uluslararası tarama indekslerinde taranabilen toplam 28.756 yayın üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ulusal ve uluslararası veriler "SCImago Journal&Country Ranks" internet sitesinden elde edilmiştir. SCImago, dünya üzerinde Elseveier tarafından finanse edilen Scopus tarama indeksinde yere alan yayınların, 27 tematik alanda ülkelere, yayın ve atıf sıklığına yönelik ayrıntılı veriler sağlamaktadır. Verilerin analizinde yıllara göre betimsel istatistikler hesaplanacak ve grafiklerle ifade edilecektir. Ayrıca yayın ve atıf sayılarındaki değişim Türkiye ve belirli ülkeler otalaması ile betimsel olarak karşılaştırılacaktır. Ülkeler ortalamasının belirlenmesinde, negatif uç değer olasılığını azaltmak için 1996-2015 yılları arasındaki atıf yapılabilir toplam yayın sayısı 1000'in altında olan ülkeler ihmal edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de 1996-2015 yılları arasında akademik yayın sayısında ve atıf sayılarında düzenli bir artış olması beklentisine göre dikkat çekici artış ya da düşüş olan yılların gözlenebileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra yapılan ulusal ve uluslararası atıfların ayrı ayrı ele alınacak olması önemli bulgular sunacaktır. Makalelere yapılan ulusal atıfların sayısı ve yıllara göre değişimini ülkede yaşanan eğitim sorunlarına çözüm olması bağlamında daha büyük önem taşıyacaktır. Uluslararası atıf sayısı ve değişimi ise yayınların uluslararası bağlamdaki niteliği hakkında bilgi verebilecektir.

Toplam atıf, ulusal atıf ve uluslararası atıf sayılarının arasındaki farka göre Türkiye'nin ülkeler ortalamasına göre durum ve konumunun farklılık gösterebileceği düşünülmektedir. H indeksinin belli bir yıldan itibaren sabit kalmış olması beklenmektedir. Araştırma sonucunda akademik yayın sayısı, atıf oranları ve H indekslerindeki değişimler ve bu verilerin ülkeler bağlamındaki karşılaştırılmaları grafiksel olarak 21 yıllık süreç bağlamında sunulacak ve yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: H indeksi, akademik yayın, etki faktörü, atıf

Kaynakça

Acar, T. (2015). Examination of the PISA 2009 Reading skills and information and communication technology (ICT) use skills of Turkish students. *Educational Research and Reviews, 10(13),* 1825-1831.

Akyüz, G. (2006). Türkiye ve Avrupa Birlii Ülkelerinde Öretmen ve Sınıf Niteliklerinin Matematik Baarısına Etkisinin ncelenmesi. *İlköğretim Online, 5(2),* 75-86.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. 765-773.

Kalaycıoğlu, D. B. (2015). The influence of socioeconomic status, self-efficacy, and anxiety on mathematics achievement in England, Greece, Hong Kong, the Netherlands, Turkey, and the USA. *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 15(5)*, 1391–1401.

Karasar, N. (2014a). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Koğar, E., ve Aygün, B. (2015). Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı (TEOG)'nın Matematik Temel Alanına Ait Testlerin Kapsam Geçerliğinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5(5)*,667-680

MEB (2015). PISA 2012 Araştırması Ulusal Nihai Rapor. http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=22 adresinden erişilmiştir.

Scimago Journal & Country Rank, http://www.scimagojr.com/countryrank.php 20 şubat 2017 tarihinde ulaşıldı.

TEDMEM. (2013). Türkiye perspektifinden TIMMS 2011 sonuçları: Öğrenimlerinin 4. ve 8. Yılında öğrencilerin matematik ve fen başarılarına Türkiye özelinde bir bakış. Ankara: Türk Eğitim Derneği

Uzun, B. ve Öğretmen, T. (2010). Fen Başarısı ile İlgili Bazı Değişkenlerin TIMSS-R Türkiye Örnekleminde Cinsiyete Göre

Ölçme Değişmezliğinin Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 35(155),26-35.*

(12106) Bilgisayar Ortamında Uygulanan Çoktan Seçmeli Test ile Aşamalı Kavramsal Anlama Testinin Karşılaştırılması

MELTEM ŞEKER SUAT TÜRKOĞUZ [2]

[1] *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Problem Durumu

Ölçme değerlendirme araçları, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere verilmek istenen hedef davranışların ve kazanımların ne derece verilebildiğini öğrenmek amacıyla kullanılmaktadır. Eğitim öğretim sürecinin sonunda sıklıkla kullanılan ölçme değerlendirme araçları, çoktan seçmeli testler, açık uçlu sorular, doğru-yanlış soruları vb. gibidir.

Çoktan seçmeli testler, sorulan bir sorunun cevabını verilen bir dizi yanıt içinden seçtiren maddelerden oluşmuş testlerdir (Karataş, Köse ve Coştu, 2003). Öğrencilerden sorunun doğru cevabını bulmaları istenir. Çoktan seçmeli testlerin öğretmenler ve öğrenciler için birçok avantajı vardır. Öğretmenler için yazılı sınavlara göre daha kolay ve daha kısa sürede puanlanır. Puanlama yazılı sınavlara göre daha adildir. Kademeler arası geçiş sınavlarında da çoktan seçmeli testler tercih edilmektedir. Çoktan seçmeli testlerde yazılı sınavlara göre daha fazla soru sorulabilmektedir. Çoktan seçmeli testlerin avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Kopya çekme veya doğruyu tesadüfen bulma ihtimali yüksektir. Bu testlerde, öğrencinin cevabının arkasında yatan nedeni tespit etme olanağı yoktur. Hatalı veya eksik bilgiyi belirlemedeki yetersizliğinden dolayı çoktan seçmeli sorularla kavram yanılgılarını ölçmek sürekli tartışılan bir konudur (Eryılmaz ve Sürmeli, 2002). Çoktan seçmeli testlerde öğrencinin cevabı bilerek mi yoksa tahmin ederek mi seçtiğinin tam anlaşılmaması nedeniyle, çoktan seçmeli testlere alternatif test olarak üç aşamalı testler geliştirilmiştir (Bahar, 2001).

Aşamalı testlerde sorular birden fazla aşama bulundurmaktadır. 1. aşama normal çoktan seçmeli sorunun bulunduğu kısımdır. 2. aşama ise 1. aşamaya verilen cevabın nedenini sormaktadır. 3. aşama öğrencinin verdiği yanıtlardan emin olup olmadığını sorgulamaktadır. Kavramsal anlama testlerinin puanlama şekli de çoktan seçmeli testlere göre farklıdır. Kavramsal anlama testinden öğrencilerin tam puan alabilmeleri için 1. ve 2. aşamaya doğru yanıt vermeleri gerekmektedir. Böyle aşamalı testlerin uygulanması çoktan seçmeli testlerin eksik yönlerini ortadan kaldırıp ölçme ve değerlendirmenin daha adil olmasını sağlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin kavram yanılgılarının tespit edilmesi açısından da önemlidir.

Kavram yanılgıları bireylerin yeni bilgileri öğrenmesini engeller. Çünkü kavram yanılgıları doğru sanılan ancak yanlış bilinen kavramlardan kaynaklanır. Bu da bireylerin öğrenme sürecini olumsuz etkiler. Ürek ve Tarhan (2005), öğrencilerin başarılı olması için kavram yanılgısına sahip olmamaları gerektiğini söylemiştir. Kavram yanılgılarının ortaya çıkmasının birçok nedeni olabilir. Güneş ve diğ. (2010), yaptıkları çalışmada araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmenlerinden kavram yanılgılarının oluşma nedenlerini, eksik ya da yanlış bilgi, konuların birbiriyle ilişkili olması, bilgilerin günlük hayatla ilişkilendirilmemesi olarak tespit etmişlerdir. Öğrenmeyi verimli hale getirebilmek için öğrencilerdeki kavram yanılgıları tespit edilip giderilmeye çalışılmalıdır. Sözbilir vd. (2010), çalışmalarında açık uçlu sorular kullanarak öğrencilerin kavram yanılgısı olduğunu tespit etmişlerdir. Bir başka çalışmada da Canpolat (2006), açık uçlu tanı soruları kullanarak, çok sayıda kavram yanılgısı tespit etmiştir. Kavram yanılgılarının tespiti için çoktan seçmeli testler yetersiz kalmaktadır. Çoktan seçmeli testlere aşamalar eklenerek bu eksiklik giderilmeye çalışılmıştır. Tüysüz (2009), çalışmasında iki aşamalı test geliştirmiştir ve iki aşamalı testin kavram yanılgılarını belirlemede başarılı olduğu görülmüştür.

Geçmiş yıllara göre ülkemizde bireylerin internete ulaşım olanağı oldukça artış göstermiştir. Bu durum internetin eğitim-öğretimde de kullanılmasını daha olası hale getirmiştir. İnternetin yaygınlaşması ile elektronik ortamda yapılan sınavlar da artış göstermiştir. Elektronik ortamda uygulanan sınavların değerlendirmesi de elektronik ortamda yapıldığı için hata olasılığı oldukça düşüktür ve sonuçlar daha hızlı açıklanmaktadır. Bu çalışmada Çoktan Seçmeli Test ve Kavramsal Anlama Testi bilgisayar ortamında uygulanmıştır. Böylece hem öğrencilerin bu tarz sınavlara alışması, pratiklik kazanması hem de daha sağlıklı veriler ve sonuçlar elde etmek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma Bilgisayar Ortamında Uygulanan Çoktan Seçmeli Test İle Kavramsal Anlama Testinin Karşılaştırılmasını amaçlayan karma tarama modeline dayalı bir araştırmadır. Araştırma, İzmir ili Buca ilçesinde gerçekleştirilmiş olup, evreni İzmir ili Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümündeki öğrenciler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, Mutlu ve Şeşen (2016) tarafından yapılan "Evaluating Of Preservice Science Teachers' Understanding Of General Chemistry Concepts By Using Two Tier Diagnostic Test" çalışmada kimyadaki kavram yanılgılarını belirlemek için geliştirilen 44 maddelik iki aşamalı kavramsal anlama testi üç aşamalı kavramsal anlama testine dönüştürülerek kullanılmıştır. Test konularının kapsamı termodinamik, kimyasal kinetik, kimyasal denge, asit-baz, elektrokimya kavramlarından oluşmaktadır. Mutlu ve Şeşen (2016) iki aşamalı kavramsal anlama testini geliştirirken aşamalı kavramsal testlerin geliştirilme süreçlerine dikkat etmişlerdir. Geliştirilen iki aşamalı kavramsal anlama testi 151 öğretmen adayına uygulanmış geçerlik ve güvenirliği sağlanmıştır. Testin güvenirliği 0,84 olarak bulunmuştur. Kavramsal Anlama Testinin dönüştürülmesi sonucu elde edilen "Çoktan Seçmeli Test", araştırmacı tarafından geliştirilen "Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler çeşitli programlar yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen

(öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla) "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" 17 Fen Bilgisi öğretmen adayı ile yüz yüze görüşerek ve ses kaydı alarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından kod anahtarlarına dönüştürülmüş, tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan çalışmada, Kavramsal Anlama Testin birinci aşamasından elde edilen puan ortalamalarıyla çoktan seçmeli testin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kavramsal Anlama Testin ikinci aşamasından elde edilen puan ortalamalarıyla Çoktan Seçmeli Testin puan ortalamaları arasında Çoktan Seçmeli Testin puan ortalamaları lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Kavramsal Anlama Testin birinci aşamasından elde edilen puan ortalamalarıyla Kavramsal Anlama Testin ikinci aşamasından elde edilen puan ortalamalarıyla karşılaştırıldığında Testin birinci aşamasından elde edilen puan ortalamaları lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç Kavramsal Anlama Testinin ikinci aşamasının birinci aşamasının çözümüne ve anlaşılmasına yönelik bir delil olabilir. Ayrıca Kavramsal Anlama testinin ikinci aşaması kavram yanılgıları oluşturan ifadelerden oluşması ve öğrencilerin bu maddeleri tercih etmesi de kavram yanılgılarına bir işaret olarak gösterilebilir.

Anahtar Kelimeler: Çoktan Seçmeli Testler, Kavram Yanılgısı, Tanı Testleri

Kaynakça

Bahar, M. (2001). Çoktan seçmeli testlere eleştirel bir yaklaşım ve alternatif metotlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *1*(1), 23-38.

Canpolat, N. (2006). Turkish undergraduates' misconceptions of evaporation, evaporation rate, and vapour pressure. *International Journal of Science Education*, *28*(15), 1757-1770.

Cengiz, T. Y. Z. (2009). Development of two-tier diagnostic instrument and assess students' understanding in chemistry. *Scientific Research and Essays*, *4*(6), 626-631.

Eryılmaz, A. ve Sürmeli, E., (2002) Üç-aşamalı sorularla öğrencilerin ısı ve sıcaklık konularındaki kavram yanılgılarının ölçülmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi,* 16-18 Eylül, ODTÜ, Ankara

Güneş, T., Dilek, N. Ş., Demir, E. S., Hoplan, M., & Çelikoğlu, M. (2010, November). Öğretmenlerin kavram öğretimi, kavram yanılgılarını saptama ve giderme çalışmaları üzerine nitel bir araştırma. In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 11-13).

Karataş, F. Ö., Köse S. ve Coştu B. (2003). Öğrencilerin yanılgılarını ve anlama düzeylerini belirlemede kullanılan iki aşamalı testler. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 54 – 69

Mutlu, A., & Şeşen, B. A. (2016). EVALUATING OF PRESERVICE SCIENCE TEACHERS'UNDERSTANDING OF GENERAL CHEMISTRY CONCEPTS BY USING TWO TIER DIAGNOSTIC TEST. *Journal of Baltic Science Education*, *15*(1) *79-96.*

Sözbilir, M., Pınarbaşı, T., & Canpolat, N. (2010). Prospective chemistry teachers' conceptions of chemical thermodynamics and kinetics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 6(2), 111-120.

Ürek, R. Ö., & Tarhan, L. (2005). 'Kovalent bağlar'konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesinde yapılandırmacılığa dayalı bir aktif öğrenme uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28).

(9625) Otizm Spektrum Bozukluğu olan Öğrencilere Toplumsal Ortamlarda Levha Okuma Becerisinin Öğretiminde Video Modelle Öğretimin Etkililiği

SERAY OLÇAY GÜL [1] SEZGİN VURAN [2] AKIN GÖNEN [2] GÖKHAN USLUCAN [3]

[1] *Hacettepe Üniversitesi* [2] *Anadolu Üniversitesi*

[3]

Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve iletişimde güçlükler, tekrarlayıcı davranış, ilgi ve etkinliklerle karakterize edilen gelişimsel bir yetersizliktir (American Psychology Association, 2013). Bu özelliklere sahip birey sayısı her geçen gün artmakta, araştırmalar her 68 çocuktan birinin OSB tanısı aldığını göstermektedir (Christensen ve diğ., 2016). OSB tanısı bulunan birey sayısındaki artış bu bireylere yönelik uygulama/öğretim yöntem ve stratejilerinde çeşitliliğe neden olmakta; bu çeşitlilik anne-babalar, öğretmenler ve uzmanlar için kanıt temelli uygulamaları seçme gereksinimini ortaya çıkarmaktadır (Odom ve Strain, 2002). OSB tanısı bulunan bireylere farklı becerilerin öğretiminde etkili olduğu araştırmalarla ortaya konulmuş kanıt temelli uygulamalardan biri video modelle öğretimdir. Video modelle öğretim, yeni davranışlar kazandırmak ya da var olan davranışlarda değişiklik gerçekleştirmek için video görüntülerinin kullanıldığı ve bireyin video görüntülerindeki modeli izleyerek hedef davranışı sergilemesinin amaçlandığı uygulamadır. Video modelle öğretimde video görüntülerinde yer alan model bireyin akranı, kendisi ya da bir yetişkin olabilir. Kimi zaman bireyin bir davranışın yapılışını kendi bakış açısından izlediği uygulamalara da yer verilebilir (Schreibman, Whalen ve Stahmer, 2000).

Alanyazında video modelle öğretimin OSB tanısı bulunan bireylere farklı becerilerin öğretiminde etkili olduğunu gösteren birçok araştırma mevcuttur. Araştırmalarda video modelle öğretimin farklı yaş grubundaki OSB tanısı bulunan bireylere sosyal becerilerin (örn., Bernad-Ripoll, 2007), oyun becerilerinin (örn., Boudreau ve D'Entremont, 2010), taklit becerilerinin (örn., Cardon ve Wilcox, 2011), iş becerilerinin (örn., Allen, Wallace, Renes, Bowen ve Burke, 2010), özbakım becerilerinin (örn., Lee, Anderson ve Moore, 2014), akademik becerilerin (örn., Hitchcock, Prater ve Dowrick, 2004), bağımsız yaşam becerilerinin (örn., Bereznak, Ayres, Mechling ve Alexander, 2012), güvenlik becerilerinin (örn., Akmanoğlu ve Tekin-İftar, 2011) öğretiminde etkili olduğu görülmüştür. Konuyla ilgili araştırmalar öğretimi yapılan beceriler açısından incelendiğinde, araştırmalarda OSB tanısı bulunan bireylerin toplumsal ortamları ve kaynakları kullanma ve bu ortamlarda bağımsız olarak hareket etmelerini sağlayacak becerilerin öğretimine yeterince yer verilmediği görülmüştür. Toplumsal ortamları ve kaynakları kullanma ve bu ortamlarda bağımsız olarak hareket etme becerilerinden biri toplumsal ortamlarda levhalarda yer alan okları (işaretleri) izleyerek hedef yerlere ulaşmaktır. Alanyazında yalnızca farklı tanılara sahip bireylere toplumsal levhaları tanıma becerisinin öğretimini konu alan araştırmalara rastlanmış; bu araştırmalarda ise zihin yetersizliği (Singleton, Schuster ve Ault, 1995), gelişimsel gerilik (Yıldırım ve Tekin-İftar, 2002), gelişimsel yetersizlik (Tekin-İftar, 2003) gibi tanılara sahip bireylerle çalışıldığı görülmüştür. Araştırmalar video görüntülerinde kullanılan model özellikleri açısından incelendiğinde akran modelin kullanıldığı araştırmalarda katılımcılarla benzer tanılara sahip modellerin kullanıldığı araştırmaların sınırlılık gösterdiği görülmüştür (Bidwell ve Rehfeldt, 2004; Olçay-Gül, 2016).

Yukarıda sıralanan gerekçelerden yola çıkılarak bu araştırmada OSB tanısı bulunan bireylere toplumsal alanlarda levhalarda yer alan okları takip ederek tuvaleti bulma becerisinin öğretiminde OSB tanısı bulunan akranın model olarak yer aldığı video modelle öğretimin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır ve aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. OSB tanısı bulunan modelin yer aldığı video modelle öğretim OSB tanısı bulunan katılımcıların toplumsal alanlarda levhalarda yer alan okları takip ederek tuvaleti bulma becerisini öğrenmesinde etkili midir?

2. OSB tanısı bulunan bireyler toplumsal alanlarda levhalarda yer alan okları takip ederek tuvaleti bulma becerisini öğrenebilirlerse bu beceriyi 1 ve 4 hafta sonra sergilemeye devam ederler mi, bu beceriyi farklı ortam ve uyaranlara genelleyebilirler mi?

Araştırma Yöntemi

Video modelle öğretimin OSB tanısı bulunan katılımcıların toplumsal alanlarda levhada yer alan okları takip ederek tuvaleti bulma becerisini öğrenmeleri üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla tek-denekli araştırma modellerinden "yoklama evreli katılımcılar arası çoklu yoklama modeli" kullanılmıştır. Araştırmada İzmir ilindeki bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden yaşları 10-13 arasında değişen ve OSB tanısı bulunan üç erkek öğrenci (Ege, İsmail, Kayra) ile çalışılmıştır. 13 yaşında OSB tanısı bulunan bir öğrenci ise araştırmada akran model olarak yer almıştır. Akran modelin en doğru performansı sergilemesini sağlamak amacıyla model akrana hedef beceri için bir gün günde üç oturum olmak üzere eğitim sunulmuştur. Araştırmada deney sürecine geçmeden önce eksik ve aksayan yönleri belirlemek için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Deney sürecinde yoklama (toplu yoklama ve öğretim sonu değerlendirme), öğretim, izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiştir. Tüm oturumlarda uygulama bire-bir öğretim düzenlemesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada toplu yoklama ve öğretim sonu değerlendirme oturumlarında tek fırsat yöntemi kullanılarak veri toplanmıştır. Öğretim oturumları katılımcılar, öğretimi amaçlanan beceriyi gerçekleştirebileceği ortama girmeden ya da onlara beceriyi gerçekleştirme fırsatı

verilmeden hemen önce yürütülmüştür. Araştırmada son toplu yoklama oturumundan bir ve dört hafta sonra izleme verisi toplanmıştır. Katılımcıların öğrendikleri beceriyi farklı ortamlara ve uyaranlara genelleyip genellemedikleri öntest-sontest ölçümleriyle değerlendirilerek genelleme verisi toplanmıştır. Katılımcılar için ortamlar arası genelleme verisi alış-veriş merkezinde, uyaranlar arası genelleme verisi ise farklı renk ve şekillerdeki levhaların kullanması ile toplanmıştır. Araştırmada gözlemcilerarası güvenirlik ve uygulama güvenirliği olmak üzere iki tür güvenirlik verisi toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ege'nin başlama düzeyinde hedef beceriyi ortalama %11,44 düzeyinde sergilediği görülmüştür. Ege ile toplam beş gün çalışılmış ve 23 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Ege 21. öğretim oturumunda %100'lük ölçüte ulaşmış; ancak üç oturum ard arda %100 düzeyinde doğru tepkide bulununcaya değin öğretim sürecine devam edilmiştir. İsmail, başlama düzeyinde toplumsal alanlarda levhada yer alan okları takip ederek tuvaleti bulma becerisini ortalama %17,16 düzeyinde sergilerken; dokuzuncu öğretim oturumunda %100'lük ölçüte ulaşmış, üç oturum ard arda %100 düzeyinde doğru tepkide bulunması üzerine on birinci öğretim oturumundan sonra uygulamaya son verilmiştir. Kayra başlama düzeyinde toplumsal alanlarda levhada yer alan okları takip ederek tuvaleti bulma becerisini ortalama %17,16 düzeyinde sergilemiştir. Kayra ile toplam beş gün çalışılmış ve toplam 22 öğretim oturumu gerçekleştirilmiştir. Kayra 20. öğretim oturumunda %100'lük ölçüte ulaşmıştır. Ek olarak, tüm katılımcıların edindikleri beceriyi %100 düzeyinde koruduğu; farklı ortam ve farklı uyaranlara genellediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, levha okuma, video modelle öğretim

Kaynakça

Akmanoğlu, N., & Tekin-İftar, E. (2011).Teaching children with autism how to respond to the lures of strangers. *Autism: The International Journal of Research and Practice, 15,* 1–8.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.

Bereznak, S., Ayres, K. M., Mechling, L. C., & Alexander, J. L. Video self-prompting and mobile technology to increase daily living and vocational independence for students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *24*(3), 269-285.

Boudreau, E., & D'Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spectrum disorders: The effects of video modeling. *Journal of Developmental Physical Disabilities, 22,* 415-431.

Cardon, T. A., & Wilcox, J. M. (2011). Promoting imitation in young children with autism: A comparison of reciprocal imitation training and video modeling. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *41*(5), 654-666.

Hitchcock, C. H., Prater, M. A., & Dowrick, P. W. (2004). Reading comprehension and fluency: Examining the effects of tutoring and video self-modeling on first-grade students with reading difficulties. *Learning Disability Quarterly*, *27*(2), 89-103.

Lee, C., Anderson, A., & Moore, D. (2014). Using video modeling to toilet train a child with autism. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, *26*(2),123-134.

Tekin-Iftar, E. (2003). Effectiveness of peer delivered simultaneous prompting on teaching community signs to students with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, *38*(1), 77-94.

(9861) Öğrenme Güçlüğü Olan ve Akademik Başarısızlık Yaşayan Öğrenciler Arasındaki Farkın Belirlenmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Görüşü

DUYGU KOÇAK — *Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi*

TAHSİN FIRAT — *Adıyaman Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğrenme güçlüğüne ilişkin tanımlar incelendiğinde belirli durum, davranış ve özellikler üzerinden tanımlamaların yapıldığı görülmektedir.Öğrenme güçlüğü, bireyin ortalama ve üstü zekâya sahip olmasına rağmen (Korkmazlar, 2003), serebral, duygusal ya da davranışsal bozukluktan kaynaklanan konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik ve diğer okul becerilerinden birinin ya da birden çoğunun gelişiminde gecikme, bozukluk ya da gerilik yaşaması durumu olarak ifade edilir (Kirk, 1962). Ayrıca öğrenme güçlüğünün görsel, işitsel ve motor bozukluklardan, zihinsel yetersizlikten, çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan etkilenmediği belirtilmektedir (IDEA, 2004). İlk kez 1962 yılında tanımlanmaya başlanan "Öğrenme Güçlüğü" kavramı diğer yetersizlik durumları için var olan eğitim yasasında 1975 yılında yerini almıştır (Lerner, 2000).

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, okul çağı dönemi çocukları içerisindeki sayıları gittikçe artmaktadır (Tüylü ve Ergül, 2015). 1975 yılından beri öğrenme güçlüğü belirlenen öğrenci sayısının %150 arttığı, bu çocukların tüm özel gereksinimli çocukların %50 oluşturduğu ve okul nüfusunun da % 5'nin üstüne çıktıkları belirtilmektedir (Gilkeson, 2010). Bu çocukların sayılarının artmasıyla beraber öğrenme güçlüğü, özel eğitim içerisinde en çok tartışılan konuların başında gelmiştir (Shaw ve diğ., 1995). Öğrenme güçlüğüne yönelik farklı görüş ve tartışmaların nedeni; öğrenme güçlüğünün tanımlanması, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin karakteristik özellikleri, öğrenme güçlüğünün yaygınlığı ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirlenme süreciyle ile ilgilidir (Schulmeyer, 1991). Bu tartışmaların en odak noktası ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesi için kabul edilebilir kriterlerin oluşturulması olmuştur (Mellard, Deshler, ve Barth, 2004; Reschly ve Hosp, 2004). Bu belirsizliklerin uygulama sahası olan okul ortamına da yansımaları olabilmektedir. Öğrenme güçlüğünün kendini ilkokul döneminde daha açık göstermesi nedeniyle (Demir, 2005; Weiss, 2008) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin belirlenmesi, yönlendirilmesi ve tanı alan öğrencilere sağlanacak destekler noktasında sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir (Altun ve Uzuner, 2016). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusunda sahip oldukları bilgiler, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik algılarını ve sağlayacakları yardımları etkileyebilmektedir (Moothedath ve Vranda, 2015). Bu bilgilerin sınırlı olması, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri yanlış yönlendirmelerine ya da akademik başarısızlık yaşayan öğrencilerle karıştırmalarına neden olabilmektedir. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgilerinin belirlenmesi, varsa eksik bilgilerin neler olduğunun ortaya konulması önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; öğrenme güçlüğü olan ve akademik başarısızlık yaşayan öğrenciler arasındaki farkı sınıf öğretmenleriyle görüşülerek öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgileri ortaya çıkarılmadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli:

Öğrenme güçlüğü ile akademik başarısızlığın birbirinden ayrıldığı noktalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden "durum çalışması" kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir duruma ilişkin etkenler bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak, ilgili durumun nasıl etkilediği ve nasıl etkilendiklerine odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Katılımcılar:

Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çeşitliliği sağlamak için katılımcılar cinsiyet, mesleki deneyimi, yaşı, daha önce öğrenme güçlüğü olan öğrencisinin olup olmaması değişkenine göre çeşitlenmiştir.

Veri Toplama Aracı:

Verilerin toplanmasında yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kullanılan yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcılara üç açık uçlu soru yöneltilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formuna ilişkin bir dil uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Soruların ve yönergenin açık, net ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir.

Verilerin Toplanması:

Çalışmaya katılan öğretmenlere yanıtlanması yaklaşık 20 dakika süren görüşme formları verilmiş ve form aracılığıyla görüşleri alınmıştır. Katılımcıların kimliğinin gizli tutulması için kişiler için kodlamalar yapılmıştır.

Verilerin Analizi:

Görüşme formları aracılığıyla elde edilen veriler üzerinde temel örüntüleri saptama, kodlama ve kategorilere ayırma işlemlerini kapsayan "içerik analizi" tekniği ile analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi sürecinde öncelikle kodlama birimleri (kelime, cümle, paragraf) seçilmiş ve kod listesi oluşturularak veriler kodlanmıştır. Ardından taslak kategoriler belirlenmiş ve bunlara göre kodlar düzenlenmiştir. Son olarak kategoriler kontrol edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İçerik analizi sonucunda; sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan ve akademik başarısızlık yaşayan öğrencileri birbirinden ayırırken "gelişimsel özellikler", "öğrenme süreçleri", "ortaya çıkış nedenleri" ve "günlük yaşam ve sosyal beceriler" temaları yönünden değerlendirmeler yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Gelişimsel özellikler temasında "zeka düzeyi" ve "konuşma bozukluğu" kategorileri, öğrenme süreçleri temasında "öğrenme çabası", "kısıtlı öğrenme" ve "okuma yazma"kategorileri, ortaya çıkış nedenleri temasında "bir nedene bağlı olarak ortaya çıkma" kategorisi, günlük yaşam ve sosyal beceriler temasında ise "günlük yaşam becerileri", "etkinliklere katılım" ve "kendini ifade etme" kategorileri elde edilmiştir. Öğretmenlerin bu tema ve kategorilerde ifade edilen davranışları gözlemleyerek öğrenme güçlüğü olan ve akademik başarısızlık yaşayan öğrencileri birbirinden ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bu iki grup öğrencinin bu kategorilerde farklılık gösterdiği görüşünde olduğu bu nedenle ayırmada bu davranış ve özellikleri temel aldıkları sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğrenme güçlüğü, akademik başarısızlık, öğrenme güçlüğünün tanılanması, öğretmen görüşü

Kaynakça

Altun, T. ve Uzuner, F. G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşleri, *The Journal of Academic Social Science Studies,*

Demir, B. (2005). Okul Öncesi ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğünün Belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul*.

Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children.* Boston: Houghton Mifflin.

Korkmazlar, Ü. (2003). *Özel Öğrenme Bozukluğu. Değerlendirme ve Özel Eğitim*. Özel

Lerner, J. W. (2000). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (8th ed.). Boston: Hougton & Mifflin Company.

Mellard, D. F., Deshler, D. D., & Barth, A. (2004). LD identification: It's not simply a matter of building a better mousetrap. *Learning Disability Quarterly*, *27*(4), 229-242.

Moothedath, S., & Vranda, M. N. (2015). Knowledge of Primary School Teachers in Identifying Children with Learning Disabilities. *Disability, CBR & Inclusive Development*, *26*(3), 68-76.

Reschly, D. J., & Hosp, J. L. (2004). State SLD identification policies and practices. *Learning Disability Quarterly*, *27*(4), 197-213.

Schulmeyer, C. A. (1991). *What is a learning disability?: perceptions of school professionals*.

Shaw, S.F., Cullen, J.P., McGuire, J.M., & Brinckerhoff, L.C. (1995). Operationalizing a definition of learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, .28, 586-597.

Tülü, B. K., & Ergül, C. (2015). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sözel Olmayan Ipuçları ile Aktarılan Duyguları Algılama Becerileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, *30*(76), 32.

Weiss, S.L. (2008). *Early Elementary School Predictors of a Learning Disability in Reading*

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

(9874) Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Çalışacakları Tanı Gruplarına İlişkin Metaforları

VESİLE YILDIZ DEMİRTAŞ HALİL ÖZTÜRK SILA DOĞMAZ FİLİZ KARADAĞ

Dokuz Eylül Üniversitesi *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Problem Durumu

Bireylerin düşünceleri ve bunları ifade etme biçimleri incelendiğinde, soyut kavramlar ile bilinenler arasında ilişki kurarak açıklamalar yapmaya çalıştıkları gözlemlenmektedir (Güveli ve ark.,2011). Sahip olduğu bilgi, beceri ve tutumlarla hareket eden bireyler, soyut kavramlar ile bilinen somut şeyler arasında ilişki kurarak düşüncelerini ifade etmede metaforik yapılar oluştururlar (Saban ve ark., 2005). Bir kavrama ilişkin algılarımızı şekillendiren tanımlardan bir kısmının metaforlar olduğu söylenebilir (Döş, 2010). Çünkü metaforların (benzetmelerin, mecazların) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan birisi olduğu belirtilmektedir (Saban, 2004). Metaforlar, tanımlamaların yetersiz kaldığı veya ifadenin güçlendirilmesi gereken durumlarda önemli bir iletişim aracı haline gelmektedir. Metaforlar bireyin kendini ifade etmede ve kendi dünyasını yapılandırmada kullandığı bir modelleme mekanizmasıdır. Bu nedenle planlama, eğitim programı geliştirme, öğrenmeyi teşvik etme ve yaratıcı düşünmeyi geliştirmede metafor yönteminden yararlanılmaktadır. Metaforlar analiz edilmek istenilen kavramların nasıl algılandığını ortaya çıkarmaya katkı sağlar (Cerit, 2008; Rızvanoğlu, 2007). Metaforların sağladığı bu yararlar nedeniyle son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır. Özellikle öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerine ve mesleklerine yönelik algılarını tanımlamalarını sağlamaktadır. Üniversitelerde öğretmenlik mesleği içerisinde yer alan bölümlerden birisi de özel eğitim öğretmenliğidir. Özel eğitim öğretmenliği eğitim fakültelerinde diğer bölümlere nazaran daha yeni bir bölüm olduğu söylenebilir. Bu nedenle özel eğitim öğretmeni adaylarıyla ilgili yapılan çalışmaların diğer öğretmen adaylarına göre daha az olduğu söylenebilir. Özel eğitim öğretmeni olarak çalışacak öğretmenlerin üniversiteye başladıkları dönemle meslek hayatına atılıp çalışmaya başladıkları dönemde mesleklerine ilişkin görüşlerinin farklılaştığı bilinmektedir (Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Bural, 2010; Günbayı ve Toprak,2010; Aksoy, 2010). Bu farklılaşmanın özellikle bu öğretmenlerin çalıştıkları öğrencilerin tanı gruplarıyla ilgili olduğu da yapılan çalışmalarla ortaya konulmaktadır (Özen, Ergenekon ve Batu, 2010). Özel eğitim öğretmen adaylarının meslek hayatlarında çalışmak istedikleri ya da çalışmayı umdukları tanı gruplarının farklılaştığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının engel grupları arasında bazı gruplarda daha fazla çalışmak istemeleri ya da gruplar arasında seçim yapmaları bu öğrencilerin tanı grupları hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmayı gerektirmektedir. Özellikle özel eğitim öğretmen adaylarının tanı gruplarına ilişkin algılarını belirlemek önemli olacaktır. Bu çalışmanın amacı özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine geçtiklerinde çalışabilecekleri tanı gruplarından olan "otizm, öğrenme güçlüğü, üstün yetenek ve zihinsel engel" hakkında metafor algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu algılar öğretmen adaylarının tanı gruplarını ne kadar tanıdıkları ve ne kadar benimsedikleri hakkında bilgi vermesi açısından önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada 2. ve 4. sınıfa devam eden özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başladıklarında çalışacakları tanı gruplarından olan "otizm, öğrenme güçlüğü, üstün yetenek ve zihinsel engel" ile ilgili algıları ortaya çıkartılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda yapılacak araştırmanın yöntemi nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni olarak belirlenmiştir. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim uygun bir araştırma zemini oluşturur. Olgu bilim çalışmalarında genellikle bir olguya ilişkin bireysel algıların ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veri toplamak amacıyla özel eğitim öğretmen adaylarına "Otizm ……. gibidir; çünkü, ……..", "Öğrenme güçlüğü ……. gibidir; çünkü, ……", "Üstün yetenek ……. gibidir; çünkü, ……." ve "Zihinsel engel ……. gibidir; çünkü, ……." soruları yöneltilmiştir. Çalışmaya katılanların metaforlar için bir gerekçe/mantıksal dayanak sunabilmeleri için "çünkü" kavramına yer verilmiştir. Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliğine devam eden 2. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler a) adlandırma aşaması, b) tasnif etme (eleme) aşaması, c) kategori geliştirme aşaması, d) geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması ve e) verileri bilgisayara aktarma aşaması olmak üzere beş aşamada analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Metaforlar öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili bakış açılarını kavramsal bir şekilde yansıtılmasına yardımcı olmakla birlikte adayların düşünce ve etkinliklerine de yön verebilmektedir. Metaforlar özel eğitim öğretmen adaylarının çalışacakları tanı gruplarına yönelik algılarını ortaya çıkarma, açıklama ve yorumlamada güçlü birer araştırma aracı olarak kullanılabilir. Araştırmada öğretmen adaylarına tanı gruplarını nasıl algıladıkları ortaya konulacaktır. Çalışmada öğretmen adaylarının dört tanı grubuna ilişkin metafor algıları belirlenmeye çalışılmıştır. İlgili literatür ışığında değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının en iyi algıladıkları ve metaforlar ürettikleri tanı grubunun üstün yetenek olacağı bunun yanında öğretmen adaylarının tanı gruplarından zor olarak algılayacağı ve metaforlarında bu zorluğu belirtecekleri grubun otizm olduğu düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik beceriler de göstermiş olduğu yetersizlik

nedeniyle öğretmen adaylarının bu tanı grubuyla ilgili algılarının ve metaforlarının akademik beceriler üzerine olacağı,

zihinsel engel için ise öğretmen adaylarının zeka seviyesi üzerine metaforlar üreteceği düşünülmektedir. Çalışma elde edilecek sonuçlar ilgili alan yazı ışığında kongrede sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, metafor, öğretmen adayları

Kaynakça

Aksoy, M. E. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, *2*, 197-212.

Bural, B. (2010). *Zihin engelliler öğretmenliği öğretim uygulaması dersinde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen adayları açısından değerlendirilmesi (Konya İli Örneği)* (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Döş, İ. (2010). Aday Öğretmenlerin Müfettişlik Kavramına İlişkin Metafor Algıları. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, *9*(3).

Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(1), 499-522.

Günbayı, İ., & Toprak, D. (2010). İlköğretim okulu sınıf ve özel sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, *9*(1).

Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E., & Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, *2*(2).

Özen, A., Ergenekon, Y., & Batu, E. S. (2009). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulama okulları ve uygulama sınıf öğretmenleri hakkındaki görüşleri.

Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 2, 135-155.

Saban, A., Koçbeker, B. N. & Saban, A. (2005). "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar", XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, 28-30 Eylül.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(9901) Okul Öncesinde Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sosyal Becerileri, Problem Davranışları ve Sosyometrik Derecelendirme Puanlarının İncelenmesi

HATİCE BAKKALOĞLU NİMET BÜLBİN SUCUOĞLUAhmet Bilal ÖZBEK [1]

[1] *Ankara Üniversitesi* *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Çocukların gelişiminde 0-6 yaş kritik bir dönemdir ve bu yaş aralığında verilen nitelikli eğitim ile çocukların kazandığı deneyimlerin gelişim üzerinde olumlu etkisi olduğu bilinmektedir. Özel gereksinimli (ÖG) olan ve olmayan çocuklar için erken çocukluk eğitimi son derece önemlidir. Kaynaştırma uygulamalarına katılan ÖG olan öğrencilerin okul öncesi eğitimden en iyi şekilde yararlanabilmeleri için yetişkinlerle ve akranlarıyla nitelikli etkileşimler kurmaları son derece önemlidir (Odom, 2004). Özel eğitim sınıfları ile karşılaştırıldığında kaynaştırma ortamlarındaki ÖG olmayan akranlar ÖG olan öğrencilere bilişsel beceriler, iletişim becerileri ve sosyal beceriler için daha uygun modeller sunmaktadırlar (Guralnick, 2001). ÖG çocukların akranları tarafından kabul görmesi, erken çocukluk döneminde sosyal etkileşimlerini arttırırken ve sosyal yeterliliğe ulaşmalarını desteklerken, akranlar tarafından reddedilme ve sosyal kabulün düşük olması durumu bu çocukların kaynaştırma uygulamalarından yararlanmalarını güçleştirmektedir (Odom ve diğ., 2006). Akranları tarafından tercih edilmeyen çocukların etkinliklerde kendilerine daha az yer bulabildikleri ve akranlarının bu çocuklarla etkileşime girmekten kaçındıkları bilinmektedir (Ladd, Kochenderfer ve Coleman, 1996). Akranları tarafından kabul edilmeyen çocuklar ileri yaşlarda düşük akademik başarı, zayıf benlik algısı ve duygusal davranışsal sorunlar gösterme eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Lewis ve Doorlag, 1999; Parker ve Asher, 1987).

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi ve ilköğretim çağında ÖG olan öğrencilerin ÖG olmayan akranlarına göre daha az sosyal kabul gördükleri ve daha fazla reddedildikleri görülmektedir (Baydik & Bakkaloğlu, 2009; Smoot, 2004; Stone ve La Greca, 1990; Vuran, 2005). ÖG öğrencilerin sosyal kabulleri ve buna etki eden faktörlerin belirlenmesi, uygun müdahale programlarının hazırlanması açısından önem taşımaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalarda, ÖG olan ve olmayan öğrencilerin sosyal becerileri ve problem davranışlarının sosyal kabulleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur (Baydık ve Bakkaloğlu, 2009; Keane ve Calkins, 2004; Odom, 2006). Ancak alanyazında yapılan çalışmaların genellikle okul çağı öğrencileri ile yapıldığı ve okul öncesi dönemde özellikle ÖG çocukların sosyal kabulüne ilişkin yapılmış çalışma bulunmadığı görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamaları yürütülen okul öncesi sınıflardaki ÖG olan ve olmayan çocukların sosyal kabullerini belirlemek amacıyla kullanılan sosyometrik derecelendirme puanlarını, sosyal becerilerini ve problem davranışlarını incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır:

1. ÖG olan ve olmayan çocukların SDP, SBÖ ve PDÖ puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. ÖG olan ve olmayan çocukların SDP, SBÖ ve PDÖ puanları arasında ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Ankara ilindeki 12 Bağımsız Anaokulunun 37 sınıfından toplam 86 çocuk (43 ÖG olan ve 43 ÖG olmayan) katılmıştır. Çalışmada 33 kız 53 erkek çocuktan veri toplanmıştır, çocukların yaş ortalaması 52,5 aydır (ranj=48-68 ay). Çalışmaya katılan çocuklar belirlenirken her sınıftaki ÖG çocuk/lar doğrudan çalışmaya katılmıştır. Bu çocuklara hastanelerin ilgili birimlerince ÖG tanısı konulmuş ve Rehberlik Araştırma Merkezleri tarafından kaynaştırma öğrencisi olarak okul öncesi sınıflara yerleştirilmiştir. Sınıfın öğretmeninden ÖG olan çocukla aynı cinsiyette ve benzer sosyoekonomik düzeyde olan ve gelişimsel bir problemi bulunmayan bir çocuk belirlemesi istenmiştir, bu çocuklarda ÖG olmayan çocuk olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmada yer alan öğretmenlerin yaş ortalaması 30,86 yıldır (ranj=23-46), mesleki deneyim süresi ortalaması 7,65 yıldır (ranj=1-20) ve hepsi lisans derecesine sahiptir.

Araştırmada çocukların ve öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacı ile Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Çocukların sosyometrik derecelendirme puanları akran derecelendirme yöntemi kullanılarak toplanmıştır (Frederickson ve Furnham, 1998). Çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını değerlendirmek için Merrell (1994) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Fazlıoğlu, Okyay ve Ilgaz (2011) tarafından yapılan Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği kullanılmıştır Ölçek öğretmen tarafından doldurulmaktadır ve sosyal beceri ile problem davranış olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Problem Davranış Ölçeği'nde (PDÖ) toplam 42 madde bulunmakta ve Dışa Yönelim Problemleri ve İçe Yönelim Problemleri olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Sosyal Beceri Ölçeği'nde (SBÖ) toplam 34 madde bulunmakta ve Sosyal İşbirliği, Sosyal Etkileşim ve Sosyal Bağımsızlık olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

ÖG olan ve olmayan çocukların SDP, PDÖ ve SBÖ puanlarını karşılaştırmak amacıyla ilişkisiz örneklemler için t-testi kullanılmış ve ÖG olmayan çocukların SDP ve SBÖ puanlarının ÖG olan çocuklara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, buna karşın ÖG olan çocukların PDÖ puanlarının ÖG olmayan çocuklara göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Çocukların SDP ile PDÖ ve SBÖ'den aldıkları puanları arasında ilişki olup olmadığına Pearson korelasyon katsayısı ile bakılmış ve tüm grup ile ÖG olan grup için SDP ile PDÖ puanları arasında olumsuz yönde ve anlamlı, SDP ile SBÖ puanları arasında ise olumlu yönde ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ancak ÖG olmayan grupla yapılan analizler, SDP ile PDÖ ve SBÖ puanları arasındaki zayıf ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğunu göstermiştir. Çalışmanın bulguları alanyazındaki bulgularla (Baydik & Bakkaloğlu, 2008; Campbell, 1994; Frederickson ve Furnham, 2004; Vuran, 2005) paralellik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, kaynaştırma, özel gereksinimli olan ve olmayan, sosyal kabul, sosyal beceri, problem davranış

Kaynakça

Baydik, B., & Bakkaloglu, H. (2009). Predictors of sociometric status for low socioeconomic status elementary mainstreamed students with and without special needs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *9*(2), 435-447.

Campbell, S. B. (1994). Hard-to-manage preschool boys: Externalizing behavior, social competence, and family context at two-year follow-up. *Journal of Abnormal Child Psychology, 22,* 147-166.

Fazlıoğlu, Y., Okyay, L., & Ilgaz, G. (2011). Okulöncesi ve Anaokulu Davranış Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(1), 255-268.

Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (1998). Use of sociometric techniques to assess the social status of mainstreamed children with learning difficulties. *Genetic, Social & General Psychology Monographs, 124*(4), 382-419.

Frederickson, N. L., & Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology, 74,* 391-410.

Guralnick, M. J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 3-35). Baltimore: Brookes.

Keane, S., & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *32*(4), 409-423.

Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development, 67,* 1103-1118.

Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms.* New Jersey, NJ: Prentice Hall.

(9977) İşitme Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Formel Olmayan Okuma Envanteri İle Değerlendirilmesi

TAMER GENÇ ÜMİT GİRGİN H. PELİN KARASU [1]

[1] *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Yazarın amacının ortografik bilgiler kullanılarak yorumlandığı ve anlamın yapılandırıldığı okumada yazının çözümlenmesi ve sözcük ya da cümlelerin ilişkilendirilerek anlamlandırılması gerekmektedir. Anlamın yapılandırılması sürecinde okuyucunun geçmiş bilgi ve deneyimlerini metindeki bilgilerle birleştirmesinin okuduğunu anlama sürecini olgunlaştırdığı vurgulanmaktadır.

Bilgi edinme ve iletişim süreçlerinde önemli olan okumayı işitme engelli çocukların işiten akranlarıyla aynı basamaklardan geçerek öğrendikleri ancak okuma gelişimlerinin daha yavaş ilerlediği bilinmektedir. İşitme kaybının dinleme becerilerini olumsuz etkilemesinden dolayı işitme engelli çocuklar dil becerilerini edinmede ve dolayısıyla okuduğunu anlamada zorluk çekmektedirler.

Okuyucuların okudukları metni daha iyi anlayabilmeleri için çeşitli okuma stratejilerini kullanmaları gerekmektedir. Okuduğunu anlamayı destekleyen başlıca okuma stratejilerinin a) tahmin etme, b) çıkarımda bulunma, c) metin yapılarını belirleme, d) soru-cevap ve e) özetleme olduğu ve işitme engelli çocukların okuduğunu anlamalarını geliştirebilmek için bu stratejilerin öğretilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Yapılan araştırmalarda işitme engelli çocukların okurken sözcük dağarcıklarının sınırlı olması nedeniyle sözcükleri tanıyamama, söz dizimini anlamada yetersiz kalma, metnin dilini ve konusunu anlayamama, metnin nasıl düzenlendiğini anlayamama gibi zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir. Bu nedenle çocuğun okumasında neye gereksinimi olduğunu belirlemek, uygulanan eğitim programının işleyişini kontrol etmek ve niteliğini arttırmak amacıyla değerlendirme yapmak gerekir.

Aynı zamanda akademik başarının değerlendirilmesinde de kullanılan okuduğunu anlamanın değerlendirilmesinde a) formel değerlendirme ve b) formel olmayan değerlendirme yöntemleri kullanılabilmektedir. Genellikle çoktan seçmeli sorulardan oluşan ve standartlaştırılmış bağıl testlerin kullanıldığı formel değerlendirmelerde öğrencinin başarıları önceden belirlenmiş normlarla karşılaştırılmaktadır. Formel değerlendirme yöntemleri öğrencilerin değerlendirme sonrası süreçlerini izlemede yeterli olmadığından dolayı genellikle ürün değerlendirmelerinde kullanılmaktadır. Formel olmayan değerlendirme yönteminde ise önceden belirlenmiş bir norm bulunmamaktadır. Bu değerlendirme yöntemi ile öğrencilerin okuma süreçleri hakkında bilgi sahibi olunabilir.

Formel Olmayan Okuma Envanterleri (FOOE) ile öğrencilerin okuma düzey ve ihtiyaçları belirlenerek öğretim planı hazırlanabilmekte ve öğretimin hangi düzeyde gerçekleştiği belirlenebilmektedir. Bu envanterlerde öğrencilerin okuma becerileri a) okuduğunu anlatma, b) soru-cevap, c) boşluk doldurma ve d) hata analizi yöntemleri tek başına ya da birlikte kullanılarak değerlendirilebilmektedir.

Günümüzde kaynaştırma eğitimlerinin hızla yaygınlaştığı göz önünde bulundurularak işiten akranları ile birlikte eğitim yaşantılarını sürdüren işitme engelli öğrencilerin tüm akademik becerilerini etkileyen okuma becerilerinin değerlendirilmesi merak uyandırmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada eğitim ortamı ve öğrenme başarısı arasındaki ilişki göz önünde bulundurularak mevcut kaynaştırma uygulamalarının durumu vurgulanmaktadır. FOOE ile öğrencilerin bireysel okuma düzeyleri belirlenerek değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik öğretimin desenlenebileceği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Eskişehir il merkezinde bulunan devlet okullarına devam eden işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin değerlendirilmesinin amaçlandığı bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlatma ve metinle ilgili sorulara cevap verme becerileri değerlendirilmiştir. Bu araştırma sonuçlarının işitme engelli kaynaştırma öğrencilerinin okuma becerilerinin gelişimine ve değerlendirilmesine odaklanacak diğer araştırmalara yol gösterici olabileceği, ulusal ve uluslararası alanyazına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin okuma becerilerinin tam ve doğru tanımlanmaya çalışılması nedeniyle araştırma betimsel model olarak desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 3-8. sınıfa devam eden 13 işitme engelli kaynaştırma öğrencisi oluşturmaktadır. 4 kız 9 erkek öğrenciden oluşan katılımcılardan 11 öğrenci kulak arkası işitme cihazı kullanıcısı, 1 öğrenci koklear implant kullanıcısı, 1 öğrenci ise hem kulak arkası işitme cihazı hem de koklear implant kullanıcısıdır. Araştırma verileri aileler tarafından doldurulan "Öğrenci Bilgi Formu" ve Karasu, Girgin ve Uzuner (2013) tarafından geliştirilen FOOE kullanılarak toplanmıştır. Uygulama sürecinde öncelikle öğrencinin metni sesli bir şekilde okuması sağlanmış ve sonrasında anlatması istenerek araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Öğrencinin anlatımları bittiğinde metinle ilgili sorular araştırmacı tarafından öğrenciye okunmuş ve öğrenci soruları yazılı şekilde takip etmiştir. Öğrencinin sorulara verdiği cevaplar araştırmacı tarafından kaydedilmiştir. Tüm bu uygulama öğrencilerin öğretimsel düzeyleri bulunana

kadar bir üst düzey ya da bir alt düzey metne geçilerek tekrarlanmıştır. Araştırma verileri FOOE'de bulunan okuduğunu

anlatma değerlendirme aracı ve sorulara cevap verme değerlendirme aracı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin FOOE'de bulunan öğretimsel düzeylerindeki öykü metinlerinde okuduğunu anlatma ve soru-cevap becerilerinin bir kısmını edinebildikleri, bu beceriler için gerekli stratejileri kullanarak okuduklarını anlayabildikleri, ancak bazı ana olay ve detayların anlatımında zorluk çektikleri düşünülmektedir. 24-40 puan aralığında puan alan 1 öğrencinin okuma beceri ve stratejilerini edinmede zorluk çektiği belirlenmiştir. 51-74 puan aralığında puan alan 10 öğrencinin geçmiş bilgi ve deneyimlerini kullanarak bazı olayları anlatabildikleri ancak bazı olayların anlatımında zorluk çektikleri, karakterlerden bahsetme düzeylerinin ana olaylar ve detayların anlatımından daha iyi olduğu düşünülmektedir. 75-100 puan alan 2 öğrencinin karakterler ve ana olayların anlatımında başarılı oldukları ancak detayların anlatımında zorluk çektikleri düşünülmektedir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilmek için öğretmenlerin öğrencilerle birebir eğitimler yaparak okuduğunu anlatma stratejisini uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlamalarını kolaylaştırabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin farklı zamanlarda farklı konularda öğretimsel düzeyde metinler okuyarak öğretmenleriyle paylaşmalarının okuduğunu anlatmayı geliştireceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin detayların anlatımının önemini öğrencilerine anlatmaları, öğretimsel amaçlarında bu bilgilerin kullanımına yer vermeleri gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: İşitme engelli çocuklar, okuduğunu anlatma, soru-cevap, formel olmayan okuma envanteri

Kaynakça

Almasi, J.F. (2003). Teaching strategies processes in reading. New York: Guilford Press.

Bakken, J. P. and Whedon, C. K. (2002). Teaching text structure to improve reading comprehension. Intervention in School and Clinic, 37 (4), 229.

Chaleff, C. and Ritter, M. (2001). The use of miscue analysis with deaf readers. The Reading Teacher, 55 (2), 190-200.

Gillet, J.W., Temple, C. and Crawford, A. (2008). Understanding reading problems: Assessment and instruction. (7.baskı). Boston: Pearson Education, Inc.

Girgin, Ü. (2004). İşitme Engelli Çocuklarda Okuma Anlama Stratejilerinin Önemi ve Kullanımı. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4 (8), 33-44.

Girgin, Ü. (2006). Evaluation of turkish hearing impaired students' reading comprehension with the miscue analysis inventory. International journal of special education, 21 (3), 68-84.

Karasu, H. P., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2013). Okuma becerilerini değerlendirmede Formel Olmayan Okuma Envanteri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Pakulski, L.A. and Kaderavek, J.N. (2012). Reading Intervention to Improve Narrative Production, Narrative Comprehension, and Motivation and Interest of Children with Hearing Loss. The Volta Review, 112 (2), 87-112.

Robertson, L. (2009). Literacy and deafness: Listening and spoken language. San Diego: Plural Publishing.

Schirmer, B.R. (2000). Language and literacy development in children who are deaf. Boston: Allyn and Bacon.

Uzuner, Y. (2008a). İlk okuma yazma öğretiminde ölçme değerlendirme. G. Can (Ed.), İlk okuma ve yazma öğretimi içinde (s. 209-237). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Uzuner, Y. (2008b). Metacognitive strategies applied during correcting text-related answers of three students with hearin loss. Journal of Research in Special Educational Needs, 8 (1), 47-54.

(10006) İşitme Kayıplı Çocuğu Kaynaştırmaya Devam Eden Ebeveynlerin Sorunlarının ve Gereksinimlerinin Belirlenmesi

RİFAT İÇYÜZ MURAT DOĞAN

Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

GİRİŞ

Ülkemizde kaynaştırma uygulamaları hem özel eğitimi hem de genel eğitimi ilgilendiren önemli bir eğitimsel olgu olma niteliği göstermeye başlamıştır. Bunun doğal sonucu olarak özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında yaşıtlarıyla birlikte eğitilmeleri gerektiği savunulmakta, buna yönelik eğitim uygulamalarının arttığı görülmektedir. Böylece akranlarıyla eşit eğitim fırsatı sağlanacağı, bu eğitimde başarılı olacakları ve kazanacakları yaşantılarla topluma uyum sağlamalarının daha kolay olacağı vurgulanmaktadır. Kaynaştırma eğitiminde işitme kayıplı (İK) öğrenciler akademik düzeyleri, dil ve öğrenmeye ilişkin ihtiyaçları dikkate alınıp eğitim ortamlarına yerleştirilerek işiten yaşıtlarıyla birlikte eğitim almaktadırlar. Dünyada ve Türkiye'de İK çocukların eğitiminde özel eğitim programları yerine genel eğitim programları yani kaynaştırmanın yaygınlaştığı görülmektedir. İK öğrencilerin kaynaştırılması üzerine yapılan araştırmalarda ilk olarak normal sınıflarda eğitimsel olarak desteklenmesi üzerine odaklanıldığı, öğrencilerin sınıflarda yer alması öğrenciler açısından işiten dünyanın bir parçası olması, akranlarından konuşma dilini ve davranış modellerini edinmesi, zengin dil girdilerinin sağlanması, öğrenme ve sosyalleşme fırsatlarının artması, en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alma imkânı bulması açısından önemli olduğu belirtilmektedir.

Kaynaştırma uygulaması istenilen yönde olması bir ekip çalışmasının ürünü olup özel eğitimciler, normal sınıf öğretmenleri ve ebeveynler ekibin temel öğesidir. Ebeveynler uygulamaların başarılı olmasında en etkili öğe olarak kabul edilmekte, çocuğun okul dışı eğitim durumu hakkında bilgi vermekte, eğitim programlarının amaçlarının belirlenmesine katkıda bulunmanın yanı sıra eğitim programının evde uygulanması gereken boyutunda öğretmen rolü oynamaktadır. Dolayısıyla ebeveynler eğitimde ev-okul işbirliğini sağlamaktadırlar.

Özetle İK öğrenciler akademik düzeyleri, dil ve öğrenmeye ilişkin ihtiyaçları dikkate alınıp eğitim ortamlarına yerleştirilerek işiten yaşıtlarıyla birlikte eğitim almaktadırlar. Bununla birlikte kaynaştırmanın amacına ulaşabilmesi, çeşitli eğitim ve destek hizmetlerinin sağlanabilmesi için öncelikle ebeveynlerin gereksinimlerinin, aile işlevlerinin ve yaşadıkları zorlukların çok boyutlu incelenerek İK öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim alma imkânı bulması açısından önemli olduğu belirtilmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı Eskişehir merkezde 2015/2016 eğitim öğretim döneminde İK çocuğu ilkokul ve ortaokula devam eden ebeveynlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin sorunlarını ve gereksinimlerini belirlemektir.

Önem

Yetersizliği olan bireylere hizmet veren birçok alan uzmanı uzun yıllar sadece yetersizliği olan çocuklar üzerine odaklanmış ve bu zaman içerisinde genellikle ebeveynler üzerinde çok fazla durulmamıştır. Hizmetlerin amacına ulaşabilmesi, çeşitli eğitim ve destek hizmetlerinin sağlanabilmesi için öncelikle ailenin gereksinimlerinin, aile işlevlerinin, aile içi dinamiklerin, yaşadığı zorlanmaların, başa çıkma mekanizmalarının, sahip olduğu içsel ve dışsal destek kaynaklarının ve bunların etkileşimlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi gerekmektedir. Çalışmanın araştırma problemine ilişkin alanyazın göz önüne alındığında İK çocuğu kaynaştırma uygulamalarına devam eden ebeveynlerin sorunlarını ve gereksinimlerini belirlenmesine yönelik doğrudan bir çalışma olmadığı görülmektedir. Ülkemizde böyle bir araştırmanın yapılması kaynaştırmada olan İK öğrencilerin eğitim sürecinin desteklenmesi için yol gösterici olabilir. Bunun yanında İK çocuğa sahip ebeveynlere eğitim verecek uzmanların öğretimsel planlama ve uygulamalarına, ulusal alan yazında eksikliği bulunan uygulamaya yönelik araştırmalara fayda sağlayabilir.

Not: *Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinin özetidir.*

Araştırma Yöntemi

YÖNTEM

Amaç doğrultusunda İK çocuğu kaynaştırma uygulamasına devam eden ebeveynler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış olup bu görüşmelerden elde edilen veriler ışığında anket geliştirilip uygulanmıştır.

Araştırma deseni

Bu çalışmada karma yöntemler deseni uygulanmıştır. Araştırmanın doğasına uygun karma yöntem alt deseni ise öncelikle nitel verilerin elde edilip analizinden sonra nicel verilerin toplandığı ve yeni bir ölçme aracının geliştirilmesine imkân sağlayan

keşfedici sıralı (exploratory-sequential) desendir. Araştırmada öncelikle araştırma sorularına dayalı, uzman geçerliliği alınarak yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Ardından yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, alanyazın, uzman görüşü ve araştırmacı günlüğü de dikkate alınarak verilerin analizine dayalı anket geliştirilmiştir.

Katılımcılar

Her iki veri toplama sürecinin katılımcıları ise 2015/2016 eğitim öğretim döneminde Eskişehir ilinde ilkokul ve ortaokul düzeyinde İK çocuğu kaynaştırmaya devam eden ebeveynler oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler 14 ebeveyn, geliştirilen ankette 59 ebeveyn tüm örneklemi oluşturmuş ve anketin uygulanmasını kabul eden 52 ebeveyne uygulanarak veriler elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması: Teknikler/Araçlar ve Veri Toplama Süreci

Karma araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada veriler nitel veri toplama tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşme ve nicel veri toplama aracı olan anket (KESGEB-İK) uygulanması sonucu elde edilmiştir. Araştırmada ilk olarak nitel veri toplama tekniği olan yarı yapılandırılmış görüşmede *"İK çocuğu kaynaştırma uygulamalarına devam ebeveynlerin sorunları ve gereksinimlerini nelerdir?"* sorusunun cevabı aranmıştır. Bu bölümde elde edilen veriler tümevarımsal analiz yoluyla analiz edilmiş ve buna dayalı anket geliştirilerek uygulanmıştır. Nitel veri tekniği ve nicel veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin betimsel analizleri harmanlanarak İK çocuğu kaynaştırma uygulamalarına devam ebeveynlerin sorunları ve gereksinimlerini betimleyen bulgulara ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

BULGULAR

Sıralı açıklayıcı karma desen gereği bulgular birbirleriyle ilişkilendirilerek verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin analizi sonucunda (1)kaynaştırmanın aileler için anlamı, (2) yaşanan sorunlar, (3)kaynaştırma uygulamalarının olumlu yönleri, (4)kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen faktörler, (5)ailelerin gereksinimleri, (6)ailelerin beklentileri ve önerileri şeklinde 6 ana tema ve 35 alt temaya ulaşılmıştır. Anketten elde edilen bulgularda genel olarak nitel verileri destekleyici şekilde olduğu ve çocuklarının eğitimi konusunda desteğe ihtiyaç duydukları görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bulguları alan yazından ayrıştıran özelliğin farklı kaynaklardan kanıta dayalı olarak elde edilmesidir. Ulusal alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde İK çocuğu kaynaştırmaya devam eden ebeveynlere odaklanıp sorunlarını ve gereksinimlerini bu çalışmadaki kadar açıkça ortaya koymamıştır. Ebeveynlerin ülkemizdeki kaynaştırma uygulamaları hakkında düşünceleri, önerileri ve beklentileri araştırma sonucunda belirtilmiş, örnekleriyle ortaya konmuştur. Böylece diğer çalışmaların bulgularından farklılık göstermekte ve kaynaştırmanın tüm paydaşlarla daha sağlıklı ilerlemesi öngörülmektedir. Kaynaştırmanın genel anlamda toplumun sorumluluğunda olduğu bilinmelidir. Bu nedenle MEB'in sistematik şekilde destek hizmetlerin sağlanabileceği düzenlemeler yapması kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, kaynaştırma, işitme kayıplı çocuklar, çocuğu kaynaştırmada olan ebeveynler.

Kaynakça

Akçamete, G. (2009) Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Ankara, Kök yayıncılık.

Angelides, P., and Aravi, C. (2007) The development of inclusive practices as a result of the process of integrating deaf/hard of hearing students. *European Journal of Special Needs Education*, 22: 1, 63-74, DOI: 10.1080/08856250601082299

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Eriks B., Durieux, S., Olds, F., Duquette, and Whittingham. (2007). Facilitators and barriers to the integration of orally educated children and youth with hearing loss into their families and communities. *The Volta Review*. Volume 107(1), 5-36)

Gürgür, H., Kış, A. ve Akçamete, G. (2012) Kaynaştırma Öğrencilerine Sunulan Bireysel Destek Hizmetlere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(3), 689-701, 2012. [Online]: http://ilkogretim-online.org.tr

Kargın, T.; Acarlar, F. ve Sucuoğlu (2003). Öğretmen, yönetici ve anne –babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi, 4*(2), 55 – 76.

Sucuoğlu, B. (1995). Özürlü Çocuğu Olan Anne/Babaların Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi 2,1*, 10-18.

Tashakkori, A. and Teddlie, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In A.Tashakkori ve C. Teddlie (Eds.). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, (pp. 671-701). Thousand Oaks, CA: Sage.

Tüfekçioğlu (1997) İşitme engelli çocukların okul öncesi dönemde kaynaştırma ortamında eğitimleri. *Milli Eğitim Dergisi, 36,58-63.*

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(10081) İşitme Kayıplı Çocuklara Yönelik Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Yürütülen Çalışmaların İşleyişi

YUNUS YILMAZ
Anadolu Üniversitesi

MURAT DOĞAN
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

İşitme kayıplı çocukların eğitimlerinin başlayabilmesi ve devamlılığının sağlanabilmesi için özel eğitime ihtiyaç duyan her birey gibi yasa ve yönetmeliklerle belirlenen bazı süreçlerden geçmeleri gerekmektedir. Bu süreçler uzmanlar tarafından bireyin özel eğitime uygun olup olmadığına dair kararın alınması, alınan kararların uygulamaya aktarılması ve bu uygulamaların takibini içerir. İşitme kayıplı bir bireyin özel eğitim süreci tarama, gönderme, tanılama, sınıflama, yerleştirme, BEP geliştirme, izleme ve değerlendirmeden oluşmaktadır. Ancak bu çalışmada daha kapsamlı olduğu düşülen tanılama, değerlendirme ve izleme süreçlerine odaklanılmıştır.

Tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin uygulamaya aktarılmasında uzmanların etkili bir rolü bulunmaktadır. Bu uzmanlardan bazılarının RAM'lar görev aldığı görülmektedir. Dolayısıyla Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tüm bu süreçlerin yürütülmesinde aktif olarak rol oynamaktadır. Öyle ki genel bir bakış açısı ortaya konacak olursa burada yürütülen tüm çalışmalar RAM süreçleri olarak da tanımlanabilir.

RAM süreçlerinin öncelikli basamağı olan tanılama süreci tıbbi ve eğitsel değerlendirmenin ardı ardına yapılması olarak ifade edilebilir. Tanılamada, birey gelişimsel olarak herhangi bir geriliğe veya yetersizliğe sahipse bu durumun düzeyi ve türünü belirlemek amaçlanmaktadır. Tıbbi ve eğitsel değerlendirme basamakları sağlık kuruluşları, rehberlik araştırma merkezleri ve ailelerle birlikte yürütülen bir ekip çalışmasıdır.

Değerlendirme ise öğrencilerin akademik, sosyal ve davranışsal performansını arttırmak için geliştirilecek yeni stratejilerin bütününü oluşturur. Bu stratejiler oluşturulurken öğrenciye ne öğretileceği, nasıl öğretileceği ve eğitim, öğretimden beklenilenin ne olduğuna başta ilgili RAM personeli olmak üzere uzmanlar tarafından tartışılarak karar verilir.

Değerlendirme ve tanılama süreçleri özellikle işitme kayıplı öğrenciler için ele alındığında, işitme kaybının nedeni, işitme kaybının başlangıç zamanı, işitme kaybının türü ve derecesi, kullanabilecek işitme kalıntısı tespit edilirken ve cihaz seçimi yapılırken gereklidir. Bu gerekliliğin yanında öğrencilerin kullanacakları iletişim yöntemine karar verilmesinde, çocukların görsel ve işitsel becerilerinin öğrenilmesinde, ailenin kültürünün anlaşılmasında, ailede genetik bir kayıp türünün olup olmadığının tespit edilmesinde, çocuğun aile üyeleri arasındaki yerinin belirlemesinde, çocuğun geçmişteki eğitsel yaşantısının öğrenilmesinde, çocuğun sağlık ve akademik açıdan gelişiminin tespit edilmesinde, öğrencinin ilgi ve tutumlarının belirlenmesinde, tanılama ve değerlendirme oldukça faydalı süreçlerdir.

Özel eğitim sürecinin son ve sürekliliğe sahip aşaması olarak ise izleme süreci ifade edilebilir. İzleme özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve eğitimde sürekliliğin sağlanması amacıyla erken çocukluk döneminden itibaren eğitimin her kademesinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişimlerinin takibi olarak tanımlanabilir.

Özel eğitimin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi adına RAM süreçlerinin özenle gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Doğru tanı alamamış, nitelikli değerlendirilmemiş ya da gelişimi izlenmemiş çocukların istenilen akademik ya da sosyal amaçlara ulaşması mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla RAM'ların bu noktada kritik bir öneme sahip olduğu açıktır. Ancak işitme kayıplı çocuklara yönelik RAM süreçlerinde bazı sorunlar yaşandığı, süreçlerin yönetmeliklere uygun yürütülemediği ve RAM çalışanlarının bu süreçlerin işleyişine ya da sorunlara ilişkin farklı bakış açıları olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle yapılan çalışmada RAM'larda işitme kayıplı çocuklara yönelik yürütülen tanılama, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi, süreçlerin niteliğinin arttırılması yönündeki gereksinimlerin belirlenmesi ve RAM'lar arasında işleyiş farklarının ortaya konması önem arz etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Yapılan araştırmada RAM'larda işitme kayıplı öğrencilerin tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin ayrıntılı olarak incelenmesi ve var olan durumun açıklanması için nitel veri toplama tekniklerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme araştırmacının amacına uygun olarak hazırladığı soruları fikirleri alınmak istenen kişi ya da kişilere sorup cevap alma süreci olarak tanımlanabilir. Nitel araştırma yaklaşımını arkasına alan çalışmanın deseni ise nitel-betimsel desendir.

Araştırma Eskişehir merkez ilçeleri olan Tepebaşı RAM ve Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM'da gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Tepebaşı RAM'dan 7, Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM'dan ise 6 öğretmen olmak üzere toplam 13 öğretmen katılmıştır. 7 ana 12 alt sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmelerin Word formatında dökümleri yapılmıştır. Araştırmaya katılan her bir Tepebaşı ve Odunpazarı İbrahim Kurşungöz RAM personeli için kod adları belirlenmiş ve betimsel indeksler hazırlanmıştır.

Tüm katılımcılar işitme kayıplı çocukların RAM süreçlerinde aktif olarak görev almaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda veri çeşitliliğini arttırmak amacıyla katılımcı bilgi formu, doküman incelemesi ve araştırmacı günlüğü diğer veri toplama araçları olarak belirlenmiştir.

Dokümanlar belirli bir amaç doğrultusunda yapılan araştırmalar hakkında bilgi içeren yazılı materyaller olmasının yanında farklı veri toplama yöntemlerini de destekleyecek şekilde kullanılabilir. Bu bağlamda elde edilen dökümanlar arasında değerlendirmelerde kullanılan 8 form, 2 değerlendirme aracı ve özel gereksinimli bireylere RAM tarafından çıkarılan 4 farklı rapor gösterilebilir.

Günlük araştırmacının katılımcılara, olaylara, kişiler arası konuşmalara, sürece ilişkin önsezilerine ya da betimlemelerine yer verebildiği, kendi tepkilerini ya da düşüncelerini aktarabildiği birincil kayıt defteridir. Bu tanımdan yola çıkılarak araştırma süreci boyunca bilgisayar ortamında kayıt yoluyla 49 adet günlük tutulmuştur.

Araştırmadan elde edilen veriler tümevarım analizi yaklaşımıyla analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Değerlendirme başta olmak üzere RAM'larda yaşanan her süreçte bazı sorunlar yaşandığı görülmüştür. Bu sorunlar arasında kaba değerlendirme formlarındaki içeriğin yetersiz olması, formlardaki modüllere uygun materyallerin temin edilememesi, değerlendirmeye uygun ortamların sağlanamaması, yönetmeliklere uygun izlemeye yapılmaması, aile ve değerlendirmeye gelen öğrencilerle yaşanan iletişim problemleri, rehabilitasyon ya da okullarla işbirliğinin olmadığı, kaynaştırmaya yönelik olumsuz bakış açısı, RAM'ın izleme için maddi kaynaklarının yetersiz olması gösterilebilir.

RAM süreçlerinde yaşanan tüm bu sorunlara çalışanlar çözüm önerileri de üretmiştir. Bu öneriler ise kısaca formların MEB tarafından güncellenmesi, üniversitelerle işbirliği yapılması, milli eğitim müdürlüklerinin materyal temin etmesi, RAM'ların değerlendirmelere uygun fiziksel koşullarla inşa edilmesi, RAM'ın yetkilerinin arttırılması, alanda çalışan öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, gezici öğretmenlerin RAM izleme süreçlerinde aktif görev alması ve RAM çalışanlarına ulaşım hizmeti sağlanması şeklinde sıralanabilir.

Sonuç olarak bu çalışmada, söz edilen önerilerin dikkate alınarak hali hazırdaki sistemde köklü değişiklikler yapılması ya da yeni bir sistem oluşturularak uygulamaya konması gerekliliği ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Tanı, Değerlendirme, İzleme, Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Kaynakça

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

Creswell, W.J. (2005). *Educational research*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson.

Çuhadar, S. (2014). Özel eğitim süreci (3. Baskı). S. Vuran (Ed.), *Özel eğitim* içinde (s. 3-30). Ankara: Maya Akademi.

Hallahan, D.P. and Kauffman, J.M. (2003). *Exceptional Learners: Introduction to special education* (9th ed.). New York: Pearson/Allyn and Bacon.

Heward, W.L. (2013). Exceptional children: An introduction to special education. (10. Baskı). Boston: Pearson.

McLoughlin J.A. and Lewis R.B. (2008). *Assesing students with special needs* (7th ed.). New Jersey: Merril Prentice Hall.

Özak, H., Vural, M. ve Avcıoğlu H. (2008). Rehberlik Araştırma Müdürlerinin Gönderme Tanılama Yerleştirme İzleme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüş ve Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8 (1), 189-206.

Salvia, J., Ysseldyke, J. and Bolt, S. (2012). *Assessment: In special and inclusive education* (2nd ed.). Belmond: Cengage Learning.

Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

(10100) Görme Engelli Öğrenciler İçin "Çiçekli Bitkilerde Hayat Döngüsü" Konusunun Öğretimine Yönelik Bir Materyal Tasarımı

MUSTAFA SÖZBİLİR — *Atatürk Üniversitesi*

ŞEYDA GÜL **FATİH YAZICI** — *Aşık Yaşar Reyhani Ortaokulu Palandöken/Erzurum*

Problem Durumu

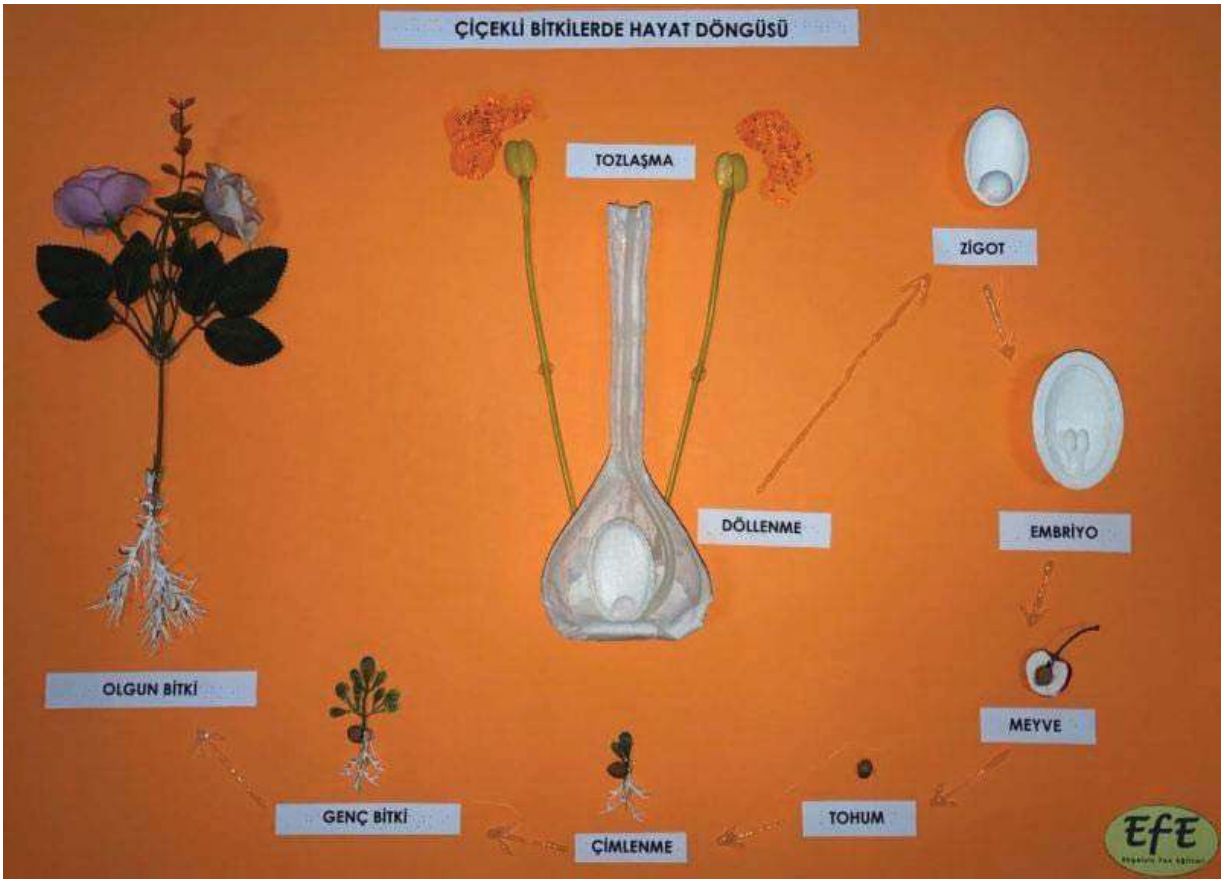
Günümüzde, problemlerin üstesinden gelebilecek yeterli sayıda ve kalitede insan gücüne sahip olmak, bilgiyi çok iyi işleyen, verimli ve çağı yakalayan hatta daha ötesinde bir eğitim sistemi ile mümkündür. Fen bilimleri eğitimi böyle bir eğitim sisteminin temel taşlarından birisidir. Bu sebeple fen bilimleri öğretiminde çağdaş ölçütlere sahip fen öğretim programı, yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojileri geliştirmek ve uygulamak gerekir (Duru ve Gürdal, 2002). Pozitif bilimlerin konularından biri olan biyoloji çok geniş konuları, soyut tabiatı ve bazı somut kavramların öğrenciler için anlaşılabilir olmaması nedeniyle zor bir ders olarak kabul edilmektedir. Nitekim yapılan birçok araştırmada, öğrencilerin en çok zorlandıkları, başarısız oldukları, anlamakta güçlük çektikleri ve dolayısıyla kavram yanılgısı geliştirdikleri derslerin başında biyoloji dersinin geldiği belirtilmektedir (Tekkaya, Çapa ve Yılmaz, 2000; Özay-Köse ve Gül, 2016). Doğası gereği biyoloji konularının öğretiminde görsel/dokunsal materyallerin kullanımı, etkili öğrenme ortamları oluşturmada son derece önemlidir. Bu yüzden öğreneni merkeze alan öğretim materyallerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Artun ve Özsevgeç, 2014). Ayrıca öğrenciyi daha çok ön plana çıkaran etkinlikler tasarlanmalı ve öğrenmeleri daha anlamlı ve sistematik bir şekilde ilerleterek, öğretilmek istenen bilgiler öğrencinin zihninde daha iyi yapılandırılmalıdır.

Gerek biyoloji gerekse diğer fen konularında görme yetersizliğine sahip öğrencilerin diğer öğrenciler kadar etkili bir öğrenme gerçekleştiremediği bilinmektedir. Bu nedenle bu dezavantajları ortadan kaldırmak amacıyla dersler işlenirken öğrencilerin görme yetersizliğini dikkate alan uygun yöntem, teknik veya stratejiler seçilmeli ve buna uygun olarak tasarlanmış öğretim materyalleri kullanılmalı, bir başka deyişle öğretimde bazı uyarlamalara gidilmelidir (Sözbilir vd., 2015). Öğretim süreçlerinde görsel/dokunsal materyallerin önemli olduğu kabul edilmekle birlikte, bu materyallerden yeterince istifade edilmediği ve öğretmenlerin bu konuda yeterince donanıma sahip olmadıkları, bazı öğretmenlerin de bunları kullanmaya istekli olmadıkları yönünde çeşitli araştırma bulguları dikkat çekmektedir (Alım, 2015). Fen öğretme-öğrenme sürecinde görsel materyal kullanımı kadar önemli bir husus da görsel materyalin seçimi ve hazırlanmasıdır (Karamustafaoğlu, Yaman ve Karamustafaoğlu, 2005). Dolayısıyla öğretim materyalleri hazırlamak ve bunları derslerde kullanmak, bazen hazır materyaller kullanmaktan daha faydalı olabilir. Birçok öğretmen için, kendilerinin tasarlayıp geliştirdikleri materyallerle ders yapmak daha cazip olabilir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2004). Özellikle görme yetersizliğine sahip bireylere fen konularının öğretiminde çeşitli ders materyallerinin hazırlanmasının tek başına öğretmenlerden beklenmesi yerine, öğretmenlere destek olacak şekilde örnek materyallerin geliştirilmesi ve kullanımlarına sunulması yoluyla öğretmenlere yardımcı olunabilir (Sözbilir vd., 2015). Buradan hareketle çalışmada, 6. Sınıf Fen Bilimleri Dersi "Bitki ve Hayvanlarda Üreme, Büyüme ve Gelişme" ünitesinde yer alan "Çiçekli Bitkilerde Hayat Döngüsü" konusunun görme yetersizliği yaşayan öğrencilere öğretiminde kullanılmak üzere tasarlanmış bir öğretim materyali sunulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Çalışma, tasarım tabanlı araştırma yönteminin kullanıldığı ve üç ana aşamadan oluşan (ihtiyaç analizi, öğretim tasarımı ve uygulanması, öğretim tasarımının değerlendirilmesi) kapsamlı bir projenin küçük bir parçasını oluşturmaktadır. Bu projenin ilk aşaması görme yetersizliği yaşayan öğrencilerin fen öğrenimi konusundaki bireysel ihtiyaçlarının tespiti ve incelemeye konu olan temel fen kavramlarını anlama düzeylerini belirlemeye yönelik bir durum çalışması niteliğindedir. İkinci aşamada, birinci aşamada elde edilen veriler ışığında belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda görme yetersizliğine sahip öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek öğretim materyal ve etkinlikleri geliştirilmiştir. Üçüncü aşamada ise tasarımın kullanışlılığı, uygulanabilirliği ve eksiklikleri tekrar sınıf içi gözlemler ve yarı-yapılandırılmış öğrenci ve öğretmen görüşmeleri sonucunda değerlendirilmiştir. Bu çalışma, yukarıda genel çerçevesi çizilen projenin ikinci aşaması kapsamında gerçekleştirilmiş olup, söz konusu çalışmada "Çiçekli Bitkilerde Hayat Döngüsü" konusunun görme yetersizliği yaşayan öğrencilere öğretiminde kullanılmak üzere bir öğretim materyali tasarlanmıştır.

Materyalin hazırlanmasında daha önce 6. sınıfta ilgili konunun öğretimi sırasında yapılan sınıf içi gözlemler neticesinde belirlenen ihtiyaçlar dikkate alınmış ve çiçekli bitkilerde hayat döngüsü materyali hazırlanmıştır. Söz konusu materyalde karton üzerine yapıştırılan üç boyutlu modellerin hazırlanmasında araştırmacıların kendi el yapımı üretimlerinin yanı sıra bilgisayar ortamında tasarlanan materyallerin 3D yazıcı kullanılarak baskıları alınmıştır. Ayrıca materyal üzerinde yer alan yazılar beyaz renkli kâğıt üzerine az görenler için siyah renkli ve büyük puntolu olarak hazırlanırken, hiç göremeyenler için de var olan metin üzerine Braille yazı eklenmiştir. Hazırlanan materyalin öğretim programına, kazanımlara ve ders kitabında sunulan resimlerle uyumluluğuna dikkat edilmiştir. Ayrıca, tasarlanan materyal üzerinde görme yetersizliği yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek renk ve dokunsal zıtlıklar oluşturulmuş, döngünün yönünü gösteren kabartmalı kısımlar ilave edilmiştir (Şekil 1).



Beklenen/Geçici Sonuçlar

3D yazıcı, Braille yazıcı ve basit malzemeler kullanılarak hazırlanmış olan materyalin ortaokul 6. sınıf Fen Bilimleri dersine ait "çiçekli bitkilerde hayat döngüsü" konusunun öğrenilmesinde faydalı olduğu görülmüştür. Zira söz konusu materyal öğretim ortamında görme yetersizliği yaşayan öğrencilere uygulanmış, sonrasında ise gerek başarı testleri ve ölçekler elde edilen nicel veriler, gerekse öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlemlerden elde edilen nitel veri bulgularının değerlendirilmesi sonucunda, materyallerin pozitif etkileri tespit edilmiştir. Bununla beraber materyalin etkinliğinin değerlendirilmesine yönelik bir takım bulgulara ulaşılmış fakat sonuçlar bu çalışma kapsamının dışında bırakılmıştır. Geliştirilen bu materyalin öğrenme ortamında söz konusu konunun öğretiminde kullanılması öğretmenlere ve araştırmacılara örnek teşkil edebileceği düşünülmektedir. Bununla beraber hazırlanan bu materyalin görme yetersizliği yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlarına göre daha da geliştirilebilmesi ve yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ayrıca, biyolojinin farklı konuları içinde benzer materyaller geliştirilerek, onların da öğretim sürecindeki etkilerinin değerlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Görme yetersizliği, çiçekli bitkiler, hayat döngüsü, materyal tasarımı.

Kaynakça

Alım, M. (2015). Coğrafya öğretmeni adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı/geliştirme dersinde elde ettikleri kazanımlar. *Doğu Coğrafya Dergisi, 20*(33), 1-10.

Artun, H., ve Özsevgeç, T. (2014). 5E Öğrenme Modeline Uygun Öğretim Materyallerinin Öğretmen Adaylarının Zihinsel Modellerine Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(2), 259-285.

Demirel, Ö., Seferoğlu S. ve Yağcı, E. (2004). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Duru, K. ve Gürdal, A. (2002). İlköğretim fen ve teknoloji dersinde kavram haritasıyla ve gruplara kavram haritası çizdirilerek öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı*, Cilt: 1, s: 310-316, ODTÜ, Ankara.

Karamustafaoğlu, O., Yaman, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2005). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Öğrenme ve Öğretim Materyalleri. T. Kesercioğlu ve M., Aydoğdu (Editörler). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi* içinde (ss. 211-234). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özay-Köse, E., ve Gül, Ş. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının bilimsel modeller ile ilgili anlayışları. *Uşak University Journal of Social Sciences, 9*(3), 162-180.

Sözbilir, M., Gül, Ş., Okçu, B., Yazıcı, F., Kızılaslan, A., Zorluoğlu, S.L., Atila, G. (2015). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik fen eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 218-241.

Tekkaya, C., Çapa, Y. ve Yılmaz, Ö. (2000). Biyoloji öğretmen adaylarının genel biyoloji konularındaki kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 140-147.

(10101) 'Yalıtım ve Yalıtım Malzemeleri' Konusuna Yönelik Hazırlanan Öğretim Tasarımının Görme Engelli Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi

MUSTAFA SÖZBİLİR S. LEVENT ZORLUOĞLU AYDIN KIZILASLAN DİLEK TEKE [1]

[1] *Atatürk Üniversitesi* *Artvin Çoruh Üniversitesi*

Problem Durumu

Bireyler görüş birliği, uzman görüşü ve mantık gibi farklı yöntemlerle bilgiye erişirler. Bunun için farklı duyu organları kullanarak dış dünyaya ilişkin bilgiler toplamakta, toplanan bilgiler anlamlandırılmakta ve anlamlandırılan bilgileri yorumlayarak depolanmaktadırlar. Bireylerin duyu organlarındaki herhangi bir kayıp, bireyin bilgiyi eksik edinmesine sebep olmaktadır. Öğrenmede her duyu organı büyük bir önem taşımaktadır. Fakat göz, zengin bilgi sağlaması açısından en önemli duyu organı olarak görülmektedir. Çünkü bireyler edindikleri bilgilerin yaklaşık % 85'ini görme yoluyla edinmektedirler. Bu nedenle bireylerin öğrenmelerinde görme duyusunun önemli bir yeri vardır.

Bu nedenle görme yetersizliği olan bireyler bilgi edinmede akranlarına göre dezavantajlı durumdadırlar. Çevresindeki olay/olgulara yönelik görsel deneyim sağlayan bir birey, günlük hayatta kullandığımız kavramları zihninde kolaylıkla canlandırabilmektedir. Fakat görme yetersizliği olan birey, günlük hayatta kullandığımız kavramları deneyim eksikliğinden dolayı zihninde kolaylıkla canlandıramamaktadır. Bireylerin kavram geliştirme, soyutlama ve sınıflama gibi bilişsel beceriler geliştirmesi oldukça önemlidir. Fakat görme yetersizliği olan bireyler, bilgi edinirken ve bilişsel becerilerini geliştirirken görme yetersizliğinden dolayı gelişimsel olarak dezavantajlıdırlar. Bu bireylerin dezavantajlı durumunu en aza indirgeyebilmek için bilgi edinmeyi destekleyici sözel tanımlamalar ya da görme dışındaki duyu organlarını kullanarak deneyim sağlayabilecekleri yaşantılar sağlanmalıdır. Görme yetersizliği olan bireylerin yetersizliklerine bağlı olarak olay ve olguları arasındaki örüntüleri öğrenebilmesi için destekleyici yöntemler kullanılarak giderilmesi gerekmektedir. Bu nedenle görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik kavram öğretiminde, öğretimi materyallerle desteklenmelidir.

Fen bilimleri dersinde ısı kavramına yönelik yapılan çalışmalardan elde edilen verilere göre; görme engeli yetersizliği olmayan öğrencilerin ısı kavramı ile ilgili kavram yanılgılarına sahip olduklarının belirlenmesine rağmen görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik ısı yalıtımı kavramının öğretimine yönelik hiçbir çalışmanın yer yapılmadığı belirlenmiştir. Fen kavramlarının soyut kavramlar olmasından dolayı görme yetersizliği olan öğrencilerin, normal öğrencilerin sahip yanılgılara benzer yanılgılara sahip olabileceği düşünülmektedir. Bilgi edinmede en önemli duyu organı olan görme duyusunun eksikliği nedeniyle öğrenilmesi gereken bilgileri eksik olarak öğrenen görme yetersizliği olan öğrencilerin, bu kavramsal eksiklikleri öğrenci ihtiyaçlarına ve özelliklerine göre çeşitli öğretim yöntem, teknik, strateji ve tasarımlarla giderilebilir. Bu nedenle çalışmada ilköğretim 6. sınıf görme yetersizliği olan öğrencilerin Fen Bilimleri dersi Madde ve Isı ünitesinde 'Yalıtım ve Yalıtım Malzemeleri' konusunda yer alan 'Isı Yalıtımı' ve 'Isı Yalıtım Malzemelerinin Seçilmesi' kavramlarının etkili olarak öğretimi amaçlanmıştır. Bu amaçla "6.6.1.2. Binalarda ısı yalıtımının önemini, aile ve ülke ekonomisi ve kaynakların etkili kullanımı bakımından tartışır." ve "6.6.1.3. Binalarda kullanılan ısı yalıtım malzemelerinin seçilme ölçütlerini belirler." kazanımlarını içeren öğretim tasarımı yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada Tasarım Tabanlı Araştırma (TTA) yöntemi kullanılmıştır. TTA, mevcut eksikliğin giderilebilmesi için yapılması gereken ve tespit edilen sorunlar üzerine ayrıntılı durum değerlendirmesi yapılarak mevcut sorunun giderilerek sorunu çözüme kavuşturan araştırmalardır. Bu amaçla çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, görme yetersizliği olan öğrencilerin kavram öğrenmelerine yönelik ihtiyaçları ve 'Yalıtım ve Yalıtım Malzemeleri' konu kavramlarını anlama düzeyleri durum çalışması yapılarak belirlenmiştir. Durum çalışmasında elde edilen bilgiler göz önünde bulundurularak görme yetersizliği olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek öğretim materyal ve etkinlikleri geliştirilmiştir. İkinci aşamada, geliştirilen materyaller ve etkinlikler uygulama okulunda uygulanmıştır. Son aşamada aşama da ise durum çalışması ile tasarımın kullanışlılığı ve öğrenci başarıları sınıf içi gözlemler, akademik başarı testleri ve yarı-yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri yapılarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmanın öğretim tasarımı sürecinde ise ADDIE tasarım modeli kullanılmıştır. ADDIE, eğitsel bir modelin planlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesini kapsayan ve bu kapsam içerisine eğitim ortamını, öğreneni, öğreteni, ölçme-değerlendirmeyi ve dış etkenleri de içine alan bir öğretim tasarımı modelidir.

Görme engelli öğrencilerin yetersizlikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak yapılan öğretim tasarımında araştırmacılar tarafından iki ders saatinde işlenebilecek 'Ders Bilgi Paketi' oluşturulmuştur. Ders bilgi paketinde öğretmene kılavuzluk yapacak bilgiler, iki adet çalışma yaprağı ve iki adet bilgi yaprağından oluşmaktadır. Çalışmada görme yetersizliği olan öğrencilerin 'Isı Yalıtımı' ve 'Isı Yalıtım Malzemelerinin Seçilmesi' kavramlarını öğrenmeleri amacıyla öğretim tasarımı yapılmıştır. Öğretim tasarımına temel oluşturan ihtiyaçların belirlenmesinde 2014-2015 yılında öğrenim gören görme engelli üç kız ve üç erkek öğrenci ile çalışılmıştır. Ayrıca ilgili öğretim tasarımının uygulanmasında ise 2015-2016 yılında öğrenim gören görme engelli beş erkek ve üç kız öğrenci ile çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretim tasarımının öğrenci başarısına etkisini belirleyebilmek amacıyla uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test yapılmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi başarı ortalamaları kazanım 6.6.1.2.'de %25.9 ve kazanım 6.6.1.3.'de %29.6'dir. Uygulama sonrası öğrencilerin başarı ortalamaları kazanım 6.6.1.2.'de %63'e ve kazanım 6.6.1.3.'de ise %66.6'ya yükselmiştir. Buna göre kazanım 6.6.1.2. ve kazanım 6.6.1.3 yönelik sırasıyla ön test ile son test puanları arasında meydana gelen artışın istatiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu (p.<.05), yapılan uygulama ve etkinliklerin görme engelli öğrencilerin derse yönelik başarılarını önemli düzeyde artırdığını belirlenmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini belirlemek amacıyla öğrencilerle kavramsal mülakat yapılmıştır. Mülakat sonuçlarına göre öğrencilerin başarı ortalamaları %93.7 bulunmuştur. Mülakat sonuçlarına göre öğrencilerin ilgili kavramları öğrendikleri ve kavram öğrenmede hazırlanan öğretim tasarımının öğrenci başarısını arttırmaya yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Görme engelli, Fen öğretimi, Öğretim Tasarımı

Kaynakça

Akakandelwa, A., & Munsanje, J. (2012). Provision of learning and teaching materials for pupils with visual impairment: Results from a national survey in Zambia. *The British Journal of Visual Impairment, 30*(1), 42-49.

Akkoyunlu, B., Altun, A., & Yılmaz, S.M. (2008).*Öğretim tasarımı*(1. baskı). Ankara: MayaAkademi.

Arslantekin, B. A. (2012). Engel türüne göre materyal uyarlama, hazırlama ve kullanma. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* içinde(s. 141-170). Ankara: Vize Yayıncılık.

Boyd-Kimball, D. (2012). Adaptive instructional aids for teaching a blind student in a nonmajors college chemistry course. *Journal of Chemical Education, 89*(11), 1395-1399.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.

Fer, S., (2009).*Öğretim tasarımı* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çeviri Editörleri: Ali Ersoy & Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Supalo, C. A., Dwyer, D., Eberhart, H. L., Bunnag, N., & Mallouk, T. E. (2009). Teacher training workshop for educators of students who are blind or low vision. *Journal of Science Education for Students with Disabilities, 13*(1), 9-16.

Tombaugh, D. (1981). Chemistry and the visually impaired. *Journal of Chemical Education, 58*(3), 222-226.

Wang, F., & Hannafin, M.J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, *53*(4), 5-23.

(10146) İşitme Engelli Gençlere Uygulanan Yapı Bilgisi Dersinin Öğretim Sürecinin İncelenmesi: Eylem Araştırması

ÇİĞDEM İSTEL YILDIZ UZUNER ÜMİT GİRGİN SEMA ÜNLÜER GÜZİN KARASU AYŞE TANRIDİLER [4]

[1] Anadolu Üniversitesi (Engelliler Entegre Yüksekokulu Anadolu Üniversitesi Anadolu Üniversitesi (İÇEM) Anadolu Üniversitesi (Engelliler Entegre Yüksekokulu)

Problem Durumu

Mesleki eğitim; hem işiten hem de işitme kayıplı bireylerin farklı ortamlarda rahat iletişim kurabilmesi, kendini ifade edebilmesi, mesleğinde okuryazar olması, mesleklerinin devamı olan yükseköğretim kurumlarına geçiş yapabilmesi, mesleki yeterliliğe sahip olarak iş dünyasına atılabilmesi, edindiği bilgi ve becerileri kullanabilmesi için gereklidir ve önemlidir (Şahin ve Fındık, 2008, s.66).

Yazılı ve sözlü dil becerilerinin akranlarından geride olduğu çeşitli araştırmalarda da (Albertini, and Schley, 2003, s. 123; Uzuner vd. 2011, s. 2112) belirtilen işitme kayıplı bireylerin birçoğu mesleki eğitime geçişte ortam değişikliği, yeni sözcükler, konular, okuma, yazma, iletişim gibi pek çok sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Gelişmiş ülkelerde işitme kayıplı bireylere servis destekli ya da desteksiz yükseköğretim programları sunularak bu sorunların aşılmasına çalışılmakla beraber ileri ve çok ileri işitme kayıplı bireylerin yükseköğretime katılımları oldukça sınırlıdır (Lang, 2002, s.270). Türkiye'de de işitme kayıplı bireylerin çoğu yeterli ve uygun eğitim programlarından yararlanamamaktadır. Birçoğu lisans veya ön lisans eğitim düzeyine ulaşamamaktadır. (Uzuner vd.2011, s.2113). Ulaşabilenler de etkili bir eğitimin sağlanabilmesi için özellikle düzeylerine uygun olarak hazırlanmış, uygun öğretim ve öğrenme ortamlarının sağlanmasına ihtiyaç duymaktadırlar. İster ortaokul isterse yüksekokul düzeyinde olsun mesleki eğitimi gerçekleştirebilmek için öğretim programı hazırlanması gereklidir. Bu durum işitme kayıplı bireyler için hazırlanacak meslek eğitimi için de geçerlidir. İşitme kayıplı bireyler yalnızca becerileri değil, aynı zamanda süreçleri, stratejileri ve anlayışları geliştirmek için daha kapsamlı, yapılandırılmış ve aynı zamanda açıklayıcı öğretim talebinde bulunmaktadır. Tek stratejik çözümlerden ziyade, alanın ortak görüşü; dengeli öğretimle öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak için bir öğretim programında çeşitli yaklaşımların bir kombinasyonunu sağlayan ortak bir düşünceyi paylaşmaktadır. Böylece bu tür öğrenciler zorlukları uygun öğrenme yaşantılarının verilmesi ile aşabilir ve akranlarını yakalayabilirler (Ellis, 2005, s. 44).

Aynı zamanda bilgilerin öğrenilmesinde yapılan tekrarlar bilgilerin kalıcılığı açısından gereklidir. Öğretim programlarını düzenlerken meslek ve dil derslerinin işbirliğine önem verilmelidir. Engelliler Entegre Yüksekokulu 'nda meslek dersleri ve dil dersleri işbirliği çalışmaları yapılmaktadır. Bu çalışmanın okulda mesleki ve dil dersleri işbirliğinin belirli durumlarda gerçekleştiği ya da hiç gerçekleşmediği durumlarda mesleki alan öğretim elemanlarının öğretimini nasıl gerçekleştirileceği konusunda araştırmacıya ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alan yazında işitme kayıplı bireylerin mesleki eğitim ortamlarına ilişkin araştırmaların daha çok sorunların dile getirildiği çalışmalarla sınırlı kaldığı, işiten bireylere yönelik ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın mevcut programların toplumsal ve bireysel ihtiyaçlar, bilim ve teknolojideki gelişmeler, konu alanındaki ve eğitim alanındaki değişme ve gelişmeler göz önüne alınarak iyileştirilmesine katkı sağlayıcı düşünülmektedir.

Bu çalışmada meslek öğretim elemanının Yapı Bilgisi I-II kapsamındaki mesleki terminolojiyi işitme engelli öğrencilere dengeli öğretim yaklaşımı kuramsal temelinde nasıl gerçekleştirdiği incelenmektedir. Aynı zamanda bu çalışma Yapı Bilgisi öğretim programı sürecini inceleyerek süreçte karşılaşılan sorunlar, öğretim programının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın gereksinimi ve amacı kapsamında araştırmanın soruları "Araştırma süreci nasıl gerçekleşmiştir?, Öğretim sürecinin gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi nasıl gerçekleşmiştir?, Öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar nelerdir ve sorunların çözümü için neler yapılmıştır?, Yapı Bilgisi öğretimindeki uygulamalar hakkında öğrencilerin görüşleri nelerdir?, Yapı Bilgisi öğretimindeki uygulamalar hakkında öğretim elemanının görüşleri nelerdir?" şeklinde sıralanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma işitme engelli gençlere uygulanan 'Yapı Bilgisi' öğretim sürecini derinlemesine sistematik ve düzenli bir şekilde incelemek, gerekli eylemleri planlamak ve uygulamak böylece öğrencilerin ve öğretim elemanının öğrenmelerini ve öğretim uygulamalarını geliştirmeleri amacıyla eylem araştırması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırmaları süreci genellikle öğrencilerin ya da öğretmenlerin bir problem, zorlu bir tecrübe, bir sorun hakkında oluşmuş bir gözlem ya da bir soru ile başlar. Eylem araştırmaları plan, uygulama, gözlem ve yansıtma aşamalarından oluşan döngüsel bir süreçtir. Eylem araştırmasının ilk aşaması planlamada sorular açıklanır, bir eylem planı geliştirilir. Planlama sürecinde ne yapmak istiyoruz, önceliklerimiz neler, kim neyi nasıl yapıyor, eylem planının süresi gibi sorular açıklanır. Uygulama aşaması yapmak istediklerimizi sistematik ve yaratıcı bir şekilde uygulamayı, gözlem aşaması olup bitenleri incelemeyi, tanımlamayı ve rapor etmeyi, yansıtma ve değerlendirme gözlemlerin bulguları hakkında paydaşlarla tartışma ve ortak bir anlayış oluşturma aşamasıdır (Crane ve O'Regan, 2010, s.11-12).

Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu'nun işitme kayıplı gençlere üniversite düzeyinde mesleki eğitim veren Türkiye'deki tek kurum olması ve araştırmacının yüksekokulda görevli olması nedenleriyle araştırma Engelliler Entegre Yüksekokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, 2013-2014 Öğretim yılı Bahar ve Yaz dönemi ile 2014-2015 Öğretim yılı Güz, Bahar, Yaz ve 2015-2016 Güz dönemlerinde Engelliler Entegre Yüksekokulu'ndaki, Yapı Ressamlığı 1. Sınıf öğrencileri ile Yapı Bilgisi I-II derslerinde videoteyp kayıtları, Tez Geçerlik ve Güvenilirlik Komitesi toplantılarının ses kayıtları ve tutanakları, ders planları ve değerlendirmeler, araştırmacı günlükleri, görüşmeler, öğrenci görüşleri anketi, öğrenci ürünleri, belgelerle toplanmıştır. Veriler süreç içinde ve sonunda sürecin tüm boyutları göz önünde bulundurularak betimsel ve tümevarımsal olarak analiz edilmektedir (Bogdan ve Biklen, 2007).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma süreci; "Hazırlık" "Uygulama'' ve "İzleme" süreçlerinden oluşmaktadır. Hazırlık: Eğitim ortamını düzenlemesi, ders içeriklerinin sadeleştirilmesi, pilot uygulama, işbirliği çalışmalarının planlanması, ders planları ve ders notlarının kontrolü ve güncellenmesi yapılmıştır. Uygulama: Dil seviye gruplarına karar verilmesi, işbirliği çalışmalarına devam edilmesi, alan uzmanı tarafından ders sürecinin izlenmesi çalışmaları gerçekleştirilmiştir. İzleme: "Dengeli Öğretim Yaklaşımına Göre Meslek Dersini Değerlendirme Aracı" ile analiz çalışmalarına devam edilmektedir.

Sorun 1- Ders içeriklerinin yoğun olmasıdır. Ders içerikleri alan uzmanlarının görüşleri alınarak sadeleştirilmiştir. Ders planları, materyalleri Tez Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi tarafından öğrencilerin dil düzeylerine uygun olarak düzenlenmiştir. Sorun 2- Sınıftaki öğrencilerin dil düzeylerinin birbirinden çok farklı olmasıdır. 2015-2016 Öğretim yılı Güz döneminde Tez Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi muafiyet ve seviye tespit sınavlarına göre öğrencilerin dil seviye gruplarına ayrılmasına karar vermiştir. Öğrencilerin görüşleri şöyle sıralanabilir: Dersin konuları "güzel" ve önemlidir, ders anlaşılır, ders değişik sunumlar ve maketlerle anlatıldı, ilgi çekecek şekilde detaylı anlatıldı, anlamayan arkadaşlardan dolayı dersin süresi uzadı.

Anahtar Kelimeler: İşitme Kayıplı Birey, Yapı Bilgisi Öğretimi, Eylem Araştırması

Kaynakça

Albertini, J.A. and Schley, S. (2003). *Writing, characteristics, instruction and assessment.* Marschark, M. and Spencer, E. P. (Eds.) Oxford handbook of deaf studies, language and education (s. 123-135) New York, Oxford University Press, Inc.

Bogdan, R. C., and Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, Inc.

Bosch, G. and Charest, J. (2009). *Vocational training ınternational perspectives.* New York London: Routledge Taylor&Francis Group.

Crane, P. and O'Regan, M. (2010). Usiing participatory action research to ımprove early ıntervention. *Social Work and Human Services, Faculty of Health Queensland University of Technology,*11-13.

Demirel, Ö. (2015).*Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya.* Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.

Ellis, L.A. (2005). Balancing Approaches Revisiting the educational psychology research

on teaching students with learning difficulties. *Australian Council for Educational Research.* 44-57.

Gamrell, L.B., Morrow, L.M. and Pressley, M. (2007). *Best practices in literacy instruction.* New York: The Guilford Press.

Lang, H. (2002). Higher education for deaf students: research priorities in the new millennium. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education 7(4).* Rochester Institute of Technology RIT Scholar Works. 267-280.

Sezgin, İ. (2009). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme.* Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.

Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi.* Yıl:12, S:3.

Uzuner, Y., Girgin, Ü., Kaya, Z.N., Karasu, G., Girgin, M.C., Erdiken, B., Cavkaytar, S., Tanrıdiler, A. (2011). İşitme engelli gençlere uygulanan dengeli okuma-yazma öğretimi modelinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 11(4), 2111-2134.

(10157) Okul öncesi eğitimin özel gereksinimli olan ve normal gelişen çocukların ev ortamları üzerinde etkisi var mıdır?

NİMET BÜLBİN SUCUOĞLU *Hacettepe Üniversitesi*
HATİCE BAKKALOĞLU *Ankara Üniversitesi*
ŞEYDA DEMİR

Problem Durumu

Erken yıllar çocukların hızla büyüdükleri, geliştikleri yıllardır ve bu yıllarda ev ortamı çocukların gelişiminde en etkili faktör olarak kabul edilmektedir (Coons, Gay, Fandal, Ker & Frankenburg, 1981; Bradley, 1993). Ev ortamının normal gelişen (Bradley, Caldwell, & Rock, 1988; de Oliveira, Barros, da Silva Anselmi, & Piccinini, 2006; Pessanha & Bairrao, 2003) ve farklı özellikteki çocukların (Casey, Bradley, & Wortham, 1984; Richter & Grieve, 1991) sosyal ve zihinsel gelişimleri üzerindeki etkileri araştırılmış; benzer şekilde özel gereksinimli olan çocukların ev ortamlarının kalitesi de sorgulanarak (Dote-Kwan & Hughes, 1994; Kesiktaş, Sucuoğlu, Keçeli-Kaysılı, Akalın, Gül, Yıldırım, 2009) erken müdahale ve ev ortamının bu çocuklar için önemi vurgulanmıştır. Ülkemizde de normal gelişen çocukların ev ortamları incelenerek, erken müdahalenin ev ortamları üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar (Ertem ve diğ., 2006; Karaslan, Baç, & Bal, 2002; Ersoy, Kurtulmuş, & Çürük-Tekin, 2014), anne ve çocuklara sunulan erken müdahalenin, hem çocukların gelişimi hem de ev ortamlarının farklı boyutları üzerinde olumlu yönde ve anlamlı değişikliğe yol açtığını göstermiştir.

Özel gereksinimli çocukların ev ortamlarının kalitesi, normal gelişen akranlarının ev ortamlarının kalitesinden daha azdır (Bradley, 1993; Casey ve ark., 1984). Ülkemizde bu konuda gerçekleştirilen bir çalışmada 0-3 ve 3-6 yaş normal gelişen ve özel gereksinimli olan küçük (ÖG) çocukların ev ortamları karşılaştırılarak, çocuğa ve anneye ilişkin değişkenlerin ev ortamları üzerindeki etkileri araştırılmıştır (Kesiktaş ve diğ., 2009). Bulgular, 0-3 yaş grubu için özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların ev ortamlarının kalitesi arasında anlamlı fark olmadığını, ancak 3-6 yaş grubunun ev ortamları arasında, alanyazına benzer şekilde, anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Buna göre özel gereksinimli küçük çocukların ev ortamlarının kalitesi normal gelişen (NG) akranlarından daha az kalitelidir.

Özel gereksinimli küçük çocuklar kaynaştırma uygulamaları kapsamında okul öncesi kurumlara yerleştirilmekte, gerekli tedbirler alındığında ve öğretimde uyarlamalar yapıldığında okul öncesi kurumlardan çok yararlanmaktadırlar (McConnell 2002, Odom, Buysse, & Soukakou, 2011; Odom ve diğ., 2004). Bir çalışmada, okul öncesinde kaynaştırma uygulamalarında birçok güçlük olmasına karşın, özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların, okul öncesi ortamlarda akranlarıyla birlikte olmaktan yararlandıkları belirlenmiştir (Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Demir, Yılmaz, Karademir, & Ertürk, 2016). Gelişimsel yararların artması için okul-ev işbirliği çok önemli olmakta; okul-ev işbirliğinin artması ile sonuçlar sadece çocuklar için değil, ebeveynler için de ümit verici olmaktadır. Ülkemizdeki okul öncesi kaynaştırma uygulamalarına odaklanan çalışmalar incelendiğinde öğretmen-ebeveyn ilişkileri (Sucuoğlu & Bakkaloğlu, 2016), öğretmen ve ebeveynlerin gereksinimleri (Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu, & İşcen, 2014; Bayraklı, 2016) ve kaynaştırmaya ilişkin sorunlar (Gök & Erbaş, 2011) ile kaynaştırma konusundaki öğretmen eğitiminin çıktılarına etkileri (Demir, 2016; Sucuoğlu, Bakkaloğlu, Demir, Akalın, & İşcen, 2015) gibi araştırılmasına karşın; okul öncesi kurumun ÖG ve NG çocukların ev ortamlarının kalitesi üzerindeki etkileri incelenmemiştir. Ev ortamının çocukların gelişimi üzerinde önemli derecede etkili olduğu göz önüne alındığında, okul öncesi kurumlara devam eden ÖG ve NG çocukların ev ortamının kalitesinde de değişiklik olması beklenmektedir. Bu nedenle okul öncesi kurumlara devam etmenin ÖG ve NG çocukların ev ortamları üzerindeki etkilerinin araştırılması önemli bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada okul öncesi kuruma devam eden ÖG ve NG çocukların gelişiminin ev ortamları ile ilişkili olup olmadığı ve bir okul yılında ev ortamlarının kalitesinde değişme olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Okul öncesi kurumlara devam eden,

a. ÖG çocuklarla NG çocukların ev ortamlarının kalitesi arasında anlamlı fark var mıdır?

b. ÖG ve NG çocukların gelişimleri ile ev ortamları arasında ilişki var mıdır?

b. ÖG çocuklar ve NG çocukların ev ortamlarının kalitesi bir öğretim yılı sonunda farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın katılımcıları okul öncesi kurumlara devam eden 61 ÖG ve 61 NG olmak üzere 122 çocuktur. ÖG çocukların hepsinin tanısı vardır ve okul öncesi kurumlara kaynaştırma öğrencisi statüsü ile devam etmektedirler. ÖG ve NG çocuklar yaşları, cinsiyetleri ve bulundukları sınıflar açısından eşleştirilmişlerdir. Her iki grup çocuk da benzer sosyo-ekonomik çevrelerden gelmektedirler, iki grubun yeterlik endeks puanları arasında anlamlı fark vardır ve ÖG çocukların gelişimsel işlevleri NG çocuklardan daha azdır. ÖG çocukların annelerinin hem gelirleri hem de eğitim düzeyleri NG çocukların annelerinden daha azdır.

Çalışmanın verileri Yeterlik Endeksi (YE), Ev Ortamı Tarama Ölçeği (EOTÖ) ve Gazi Erken Çocukluk Değerlendirme Aracı (GECDA) ile gerçekleştirilmiştir. YE ile çocukların gelişimsel işlevleri değerlendirici her alan için çocuğun işlevini 1 (normal işlev) – 6 (ağır derecede yetersizlik) olmak üzere derecelendirmektedir. GECDA 0-72 ay çocukların gelişimlerini ayrıntılı

olarak değerlendiren bir araçtır. Psikomotor, bilişsel, dil ve sosyal-duygusal olmak üzere dört gelişim alanında yer alan

toplam 249 maddeden oluşmaktadır. ÖG ve NG çocukların gelişimleri, GECDA eğitimi almış olan üç doktora öğrencisi tarafından, bireysel olarak, değerlendirilmiştir. Üç gözlemci arasındaki gözlemciler arası güvenirlik değerlerinin ortalaması 90%'dır.

EÖTÖ ise HOME Ev Ortamını Gözleme Aracı'nın dezavantajlarını ortadan kaldırmak amacıyla geliştirilmiş, ebeveynlerin dolduracakları bir öz-bildirim aracıdır. 0-3 ve 3-6 yaş olmak üzere iki formu bulunan aracı, ebeveynin doldurması ile çocukların ev ortamlarının kalitesine ilişkin bilgi elde edilmektedir. 0-3 yaş formunda 30, 3-6 yaş formunda ise 34 madde bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin 3-6 yaş formu kullanılmıştır. Ölçek, uygulanmasına ilişkin eğitim almış olan üç doktora öğrencisi tarafından annelerle görüşerek doldurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgulara göre ÖG ve NG çocukların ev ortamları arasında anlamlı fark vardır ve bu fark hem öğretim yılı ($t= 4.877$, $p=.000$) hem de öğretim yılı sonunda ($t=3.793$, $p=.000$) ÖG çocukların aleyhinedir. Diğer taraftan ÖG çocukların ev ortamlarının kalitesinin sosyal-duygusal ($r=.366$) ve dil ($r=.327$) gelişimi puanları ($p<.05$), NG çocukların ise sadece sosyal-duygusal ($r=.273$) gelişimle ilişkili ($p<.05$) olduğu bulunmuştur. Son olarak iki grup çocuğun ev ortamlarının kalitesinin öğretim yılında değişip değişmediği, okul öncesi kurumların ev ortamı üzerinde fark yaratıp yaratmadığı EOTÖ'nin öğretim yılı ve öğretim yılı puanları karşılaştırılarak incelenmiştir. Analiz sonucuna göre ÖG çocukların ev ortamlarının kalitesinde öğretim yılı sonunda anlamlı fark ortaya çıkmış ($t=2.89$, $p=.005$), ev ortamlarının kalitesi artmıştır. NG çocukların ev ortamları kalitesinde ise herhangi bir değişiklik gözlenmemiştir. Çalışmanın bulguları okul öncesi kurumlarda ÖG ve NG çocukların gelişimleri, okul-aile ilişkileri ve ailelerin özellikleri temel alınarak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, kaynaştırma, özel gereksinimli çocuklar, ev ortamları

Kaynakça

Bradley, R. H. (1993). Children's home environments, health, behavior and intervention efforts: A review using the HOME Inventory as a marker measure. *Genetic, Social & General Psychology Monographs, 119*(4), 439-491.

Bradley, R. H., Caldwell, B. M., & Rock, S. L. (1988). Home environment and school performance: A ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development, 59*, 852-867.

Ertem, İ., Atay, G., Bingoler, B. E., Gümüş, D., Bayhan, A., & Sarıca, A. D. (2006). Promoting child development at sick-child visits: A controlled trial. *Pediatrics, 118*(1), 24-31.

Kesiktaş, Sucuoğlu, Keçeli-Kaysılı, Akalın, Gül, Yıldırım, 2009. The home environments of young children with and without disabilities. *Infants & Young Children, 22*(3), 201-210.

Sucuoğlu, N. B., & Bakkaloğlu, H. (2016). The quality of parent–teacher relationships in inclusive preschools. *Early Child Development and Care*, 1-12.

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., Demir, Ş., Yılmaz, B., Karademir, H. & Ertürk, Z. (2016). The factors predicting the developmental gains of children with and without disabilities in inclusive preschools. International Society on Early Intervention Conference'ta sunulan sözlü bildiri, Stockholm, İsveç.

(10161) Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Küçük Çocukların Gelişimsel İşlevlerinin Değerlendirilmesi

NİMET BÜLBİN SUCUOĞLU — *Hacettepe Üniversitesi*
ŞEYDA DEMİR — *Ankara Üniversitesi*

Problem Durumu

Klinik değerlendirmelerde özel gereksinimli küçük çocuklar belli sınıflama sistemleri kullanılarak gruplanmakta, görme engelli, işitme engelli, otizm spektrum bozukluğu, zihinsel engel vb. tanı almaktadırlar. Bu tanılar genellikle bir alana özgü olması nedeniyle (örneğin görme ya da işitme gibi) çocuğun temel yetersizliklerine odaklanmakta, çocuğun işlevleri ve dolayısıyla gereksinimleri hakkında bilgi vermemektedir. Diğer taraftan özel gereksinimli küçük çocuklar tanı sürecinde standart testlerle değerlendirilmekte, normal gelişen çocuklar için geliştirilmiş olan bu testlerin özel gereksinimli olan çocuklara uygulanması ve test sonuçlarının yorumlanması oldukça güç olmaktadır. Bu nedenle birçok özel gereksinimli çocuk "test alamadı" olarak etiketlenmekte ve ayrıca erken müdahale programlarının hazırlanması sürecinde, bu tür test sonuçlarından yararlanılamamaktadır.

Bu düşünceden hareketle standart testlere alternatif olabilecek, sadece uzmanın değil, anne-baba ya da öğretmeninin çocuk hakkındaki algılarını da temel alabilecek alternatif değerlendirme araçları geliştirilmiştir. Yeterlilikler Endeksi (Abilities Index, Simeonsson & Bayley, 1988) bu araçlardan birisidir ve özel gereksinimli bebek ve küçük çocukların becerileri ve Yeterliliklerinin düzeyi hakkında bilgi vermektedir. Bu araç ile özel gereksinimli çocukların gelişimsel işlevleri uzmanlar yerine anne baba ve öğretmenler tarafından değerlendirilebilmekte, değerlendiriciler 9 alanda çocuğun Yeterliliklerini derecelendirmektedirler. Yeterlilikler Endeksi'nden alınan puanlar 0-119 arasında değişmekte, yüksek puanlar çocuğun işlevlerinin az, yetersizliklerinin fazla olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle endeksten yüksek puan almak, çocuğun gereksinimlerinin fazla olduğunu ve dolayısıyla daha fazla kaynağa ve daha fazla erken çocukluk özel eğitim programlarına gereksinimi olduğunu göstermektedir (Chambers, Pérez, Socías, Shkolnik, & Esra, 2004). Ebeveynler, öğretmenler ve terapistler Yeterlilikler Endeksinin özel gereksinimli bebek ve küçük çocukların işlevlerini değerlendirmek amacıyla kullanılabilecek pratik ve faydalı bir araç olduğu görüşünü paylaşmaktadırlar (Buysse, Smith, Bailey, & Simeonsson, 1993). Yeterlilikler Endeksi çeşitli çalışmalarda kullanılmış ve psikometrik özelliklerinin oldukça güçlü olduğu bulunmuştur (Buysse ve diğ., 1993; Bailey, Simeonsson, Buysse & Smith, 1993; Buysse & Bailey, 1993).

Bu çalışmada özel gereksinimli küçük çocukların zihinsel, sosyal, motor, sağlık, gibi gelişimsel alanlardaki işlevlerinin belirlenebilmesi ve işlev düzeylerini temel alan erken müdahale programlarının geliştirilebilmesi amacıyla, Yeterlilikler Endeksi Türkçeleştirilmiş, daha sonra Türkçe formun psikometrik özellikleri araştırılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.Yeterlilikler Endeksi Türkçe Formunun psikometrik özellikleri nasıldır?

2.Yeterlilikler Endeksi özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların işlev düzeylerini anlamlı düzeyde ayırmakta mıdır?

3. Ebeveyn değerlendirmeleri ile öğretmen değerlendirmeleri ile elde edilen endeks puanları arasında uyuşma var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın verileri Ankara'da 13 bağımsız anaokuluna devam eden özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların işlevlerini değerlendirmek amacıyla anneler ve öğretmenlerinin YE'yi doldurmaları ile toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan ve yaş ortalamaları 51.88 ay olan 61 özel gereksinimli çocuğun otizm, motor-fiziksel-sağlık problemleri, dil ve konuşma bozuklukları ve zihinsel yetersizlik gibi tanıları bulunmaktadır. Çalışmada özel gereksinimli çocuklar ile onlarla aynı yaş ve cinsiyette olan birer normal gelişen çocuğun gelişimleri YE kullanılarak anneleri ve öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir. İki grup çocuğun yaşları arasında anlamlı fark yoktur. Yeterlilikler Endeksini dolduran annelerin yaşlarının ortalaması arasında anlamlı fark yok iken, özel gereksinimli çocukların annelerinin eğitim düzeyleri ($t=2.24$; $p<.05$) ve gelirleri ($t=2.450$, $p<.05$) normal gelişen çocukların annelerinden anlamlı düzeyde azdır. İki grup çocuğun devam ettiği okul öncesi sınıflarda çalışan öğretmenlerin hepsi kadındır ve dört yıllık üniversite mezunlarıdır.

Çalışmada özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla Bilgi Formu ve çocukların işlevlerini değerlendirmek amacıyla YE kullanılmıştır. Bilgi Formu araştırmacılar tarafından, Yeterlilikler Endeksi ise Simeonsson ve Bailey (1988) tarafından geliştirilmiştir. YE ile çocukların işlevleri 9 alt başlıkta (alanda) değerlendirilmekte, değerlendirici her alan için çocuğun işlevini 1 (normal işlev) – 6 (ağır derecede yetersizlik) olmak üzere derecelendirmektedir.

Endeksin çeviri ve geri çeviri çalışmaları İngilizce ve Türkçe'ye iyi derecede hakim olan üç akademisyen tarafından gerçekleştirilmiş; daha sonra İngilizce ve Türkçe formlar karşılaştırılarak Türkçe Form üzerinde birkaç sözcükte değişiklik yapılmış ve **Türkçe Forma (YE-T)** son şekli verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

YE-T'nin, özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların gelişimsel işlevleri değerlendirilerek toplanan veriler üzerinden hesaplanan **Cronbach alpha değeri** .89'dur, buna göre YE-T'nin iç tutarlılığı kabul edilebilir düzeydedir.

Özel gereksinimli olan ve olmayan çocukların gelişimsel işlevleri, iki grup çocuk için, YE-T'nin hem anneler hem de öğretmenler tarafından doldurulması ile elde edilen veriler üzerinden karşılaştırılmıştır. İki grup çocuğun YE-T puanları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir (Anne değerlendirmelerine göre t=9.140, p=.000, öğretmenlere göre t=10.190, p=.000). Buna göre **YE-T özel gereksinimli olan ve olmayan çocukları anlamlı düzeyde ayırt etmektedir** ve t değerleri aracın **geçerliğinin** bir kanıtı olarak kabul edilmektedir.

Anne ve öğretmen değerlendirmeleri arasındaki **uyuşma** anne ve öğretmen değerlendirmeleri ile elde edilen YE-T puanları arasında ilişki olup olmadığına bakılarak araştırılmıştır. Bulgulara göre r değerleri tüm grup için r=.749 (p<.001), özel gereksinimli çocuklar için .580 (p<.01) ve normal gelişen çocuklar için ise .467'dir (p<.01). Buna göre öğretmen ve anne değerlendirmeleri arasında uyuşma olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: özel gereksinimli çocuklar, gelişimsel işlev, yeterlilik endeksi

Kaynakça

Bailey, D. B., Simeonsson, R. J., Buysse, V., & Smith, T. (1993). Reliability of an index of child characteristics. *Developmental Medicine & Child Neurology, 35*(9), 806-815.

Buysse, V., & Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies. *The Journal of Special Education, 26*(4), 434-461.

Buysse, V., Smith, T. M., Bailey Jr, D. B., & Simeonsson, R. J. (1993). Consumer validation of an index characterizing the functional abilities of young children with disabilities. Journal of Early Intervention, 17(3), 224-238.

Chambers, J. G., Perez, M., Socias, M., Shkolnik, J., & Esra, P. (2004). *Educating students with disabilities: Comparing methods for explaining expenditure variation*. Report 7. American Institutes for Research.

Simeonsson, R. J., and Bailey, D. B. (1988). Essential elements of the assessment process. In T. D. Wachs and R. Sheehan (Eds.), A*ssessment of Young Developmentally Disabled Children* (pp. 25-42). NY: Plenum Press.

Simeonsson, R. J., Chen, J., & Hu, Y. (1995). Functional assessment of Chinese children with the ABILITIES index. *Disability and Rehabilitation, 17*(7), 400-410.

(10253) Özel Eğitim Lisans Müfredatının Engelli Bireylere Yönelik Tutumlara Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma

MERYEM VURAL BATIK [1]

[1] *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*

Problem Durumu

İnsanlar, varlıklara, kişilere, olaylara ya da düşüncelere karşı pek çok tutum geliştirirler. Yetersizlikleri olan bireylere yönelik tutumlar denildiğinde, görme, işitme, zihin ve ortopedik yetersizlikten etkilenmiş bireylere karşı diğer bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarının bütünü kast edilmektedir (Freedman, Sears & Carlsmith, 2003). Yetersizliği olan bireylerin tüm yaşamları boyunca, normal gelişim gösteren diğer bireylerin engellilere yönelik tutumları oldukça önemli olduğu için, yetersizliği olan bireylere yönelik tutumlar yıllardır araştırma konusu olmuştur (Barr & Bracchitta, 2008). Yapılan araştırmalar, eğitim ve sağlık alanlarında çalışan personelin, yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu ve onları gerçekçi bir şekilde kabul etmediklerini göstermektedir (Au & Man, 2006).

İnsanların yetersizlikten etkilenmiş bireyleri kabul etmemeleri ve yeteri kadar değerli görmemeleri (Krahè & Altwasser, 2006), özel gereksinimli çocuklar için geliştirilen programların daha etkili uygulanmasını, çevresel düzenlemeler ve öğretimsel uyarlamaların doğru bir şekilde yapılmasını doğrudan etkileyen önemli bir değişkendir (Özyürek, 2010). Bu nedenle Özel Eğitim öğretmeni adaylarının lisans eğitimleri boyunca özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerinin önemi vurgulanmaktadır. Eğitimlerini özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar geliştirmeden bitiren öğretmen adaylarının olumsuz tutumlarını okul ortamında değiştirmek oldukça güç olacaktır (Tait ve Purdie, 2000). Bu nedenle, özel gereksinimli çocuklarla çalışacak öğretmen adaylarının bu çocuklar ile karşılaşmadan önce hazırlanması ve eğitilmesi, daha olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayabilir.

Yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik var olan olumsuz ve basmakalıp tutumların değiştirilmesi, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin uyumları ve uygulanan programların başarısı açısından oldukça önemli olmaktadır (Moroz vd., 2010). Tutumların değiştirilmesinde, bilgilendirme ve etkileşimde bulunma etkili değişkenler olarak bilinmektedir. Bilgilendirmeye dayalı yaklaşım yetersizliği olan bireye yönelik tutumlar ve onların algılanmasının geliştirilmesinde etkilidir. Çünkü yetersizliği olan bireylere yönelik olumsuz tutumlar yetersizlikle ve yetersizliği olan insanlarla ilgili bilginin eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Ison vd., 2010). Bununla beraber yetersizliği olan birey ile etkileşim içinde olmak yetersizliği olan bireye yönelik tutumların değiştirilmesinde önemli bir faktördür (Au & Man, 2006). Buna karşın her iki yaklaşımın birlikte kullanılmasının yetersizlikten etkilenmiş bireye yönelik tutumları olumlu yönde daha çok etkilediği ortaya konmuştur (Barr & Bracchitta, 2008).

Yurt dışında ve yurt içinde farklı branşlardaki öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını değiştirmeye ilişkin çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak yurt içinde Özel Eğitim öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarındaki değişimin lisans eğitimleri süresince incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, araştırmada Özel Eğitim öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarına lisans müfredatının etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği ve İşitme Engelliler Öğretmenliği Ana Bilim dallarında 2012- 2013 eğitim yılında lisans eğitimine başlayan ve 2015- 2016 eğitim yılında mezun olan toplam 168 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma, yarı deneysel desenlerden kontrol grupsuz ön test–son test modeline göre yürütülmüştür. 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Ana Bilim dalında ve İşitme Engelliler Öğretmenliği Ana Bilim dalında birinci sınıfa başlayan öğrencilere ön test uygulaması yapılmıştır. Aynı öğrencilerden lisans eğitimleri süresince her yılın sonunda veriler toplanmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni Özel Eğitim Bölümü lisans müfredatı; bağımlı değişkeni ise deneklerin "Engellilere Yönelik Tutum Ölçeği" ile belirlenen tutumlarıdır.

Özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları belirlemek amacıyla Yaşın-Dökmen (2000) tarafından geliştirilen "Engellilere Yönelik Tutum Ölçeği" (EYTÖ) kullanılmıştır. Beşli Likert tipi olan ölçekte 30 madde bulunmakta ve ölçekten alınan puanın yüksek olması engellilere yönelik tutumların olumlu olduğunu göstermektedir. Bedensel, görme, zihinsel ve işitme engelli bireylere yönelik tutumların ölçülmesinde, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için yapılan One Sample Kolmogorov-Simirnov Testi sonucu verilerin normal dağılmadığı görülmüş, bu nedenle analizlerde nonparametrik testler kullanılmıştır. Engellilere yönelik tutumların yıllara ve ana bilim dallarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan Özel Eğitim Bölümü öğrencilerinin EYTÖ'den her yılın sonunda aldıkları puanların farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış; Özel Eğitim Bölümü öğrencilerinin birinci sınıfın

başındaki tutumları ile birinci sınıfın sonundaki tutumları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken (z=1.651, p>.05);

birinci sınıfın sonundaki tutumları ile ikinci sınıfın sonundaki tutumları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmuştur (z=11.241, p<.01). Ayrıca, ikinci sınıfın sonundaki tutumları ile üçüncü sınıfın sonundaki tutumları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmazken (z=1.881, p>.05); üçüncü sınıfın sonundaki tutumları ile dördüncü sınıfın sonundaki tutumları anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir (z=2.154, p<.05). Diğer bir ifadeyle, Özel Eğitim Bölümü öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarında birinci sınıfta anlamlı bir değişiklik olmamış; ikinci sınıfta ise tutumları anlamlı düzeyde olumlu olmuştur. Buna ek olarak üçüncü sınıfta engellilere yönelik tutumlarda anlamlı değişiklik meydana gelmemiş ancak son sınıfta tutum puanları anlamlı düzeyde artmıştır.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, özel gereksinimli birey, tutum, engellilere yönelik tutum

Kaynakça

Au, K. W. & Man, D. W. (2006). Attitudes toward people with disabilities: A comparison between health care professionals and students. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29 (2), 155–160.

Barr, J. B. & Bracchitta, K. (2008). Effects of contact with ındividuals with disabilities: Positive attitudes and majoring in education. *The Journal of Psychology*, 142 (3), 225–243.

Freedman, J.L., Sears, D.O. & Carlsmith, J.M. (2003). *Sosyal Psikoloji*. (A.Dönmez, Çev.). Ankara: Ara yay.

Ison, N., McIntyre, S., Rothery, S., Smithers-Sheedy, H., Goldsmith, S., Parsonage, S., et.al. (2010). 'Just like you': A disability awareness programme for children that enhanced knowledge, attitudes and acceptance: Pilot study findings. *Developmental Neurorehabilitation*, 13 (5), 360–368.

Krahè, B. & Altwasser, C. (2006). Changing negative attitudes towards persons with physical disabilities: An experimental intervention. *Journal of Community & Applied Social Psychology,* 16, 59–69.

Moroz, A., Gonzales-Ramos, G., Festinger, T., Langer, K., Zefferino, S. & Kalet, A. (2010). Immediate and follow-up effects of a brief disability curriculum on disability knowledge and attitudes of PM&R residents: A comparison group trial. *Medical Teacher*, 32, 360–364.

Özyürek, M. (2010). *Tutumlar ve yetersizlikten etkilenmişlere yönelik tutumların değiştirilmesi* (8.Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.

Tait, K. & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47, 25–38.

Yaşın-Dökmen, Z. (2000). Engellilere yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *XI Ulusal Psikoloji Kongresi*, 20-22 Eylül, Ege Üniversitesi, İzmir.

(10255) Psikolojik Danışman Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarına Lisans Müfredatının Etkisi

MERYEM VURAL BATIK [1]

[1] *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*

Problem Durumu

Toplumlarda yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik olumlu tutumların varlığını kabul etmekle birlikte, basmakalıp, önyargılı ve reddedici duyguları içeren düşünce ve inançlarla yoğrulmuş tutumların varlığı süregelmektedir (Özyürek, 2010). Ayrıca çok fazla dillendirilmemesine karşın olumsuz tutumların yaygın olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmalar, eğitim ve sağlık alanlarında çalışan personelin, yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu ve onları gerçekçi bir şekilde kabul etmediklerini göstermektedir (Au & Man, 2006; Şahin ve Akyol, 2010). Özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumların varlığı, onların bağımsız bir şekilde yaşayabilmeleri için gerekli olan düzenlemelerin ihmal edilmesine ve normal gelişim gösteren bireylerin yararlandığı hak ve olanaklardan yararlanamamalarına neden olmaktadır.

Özel gereksinimli bireylere yönelik olumsuz tutumlar erken yaşlarda ortaya çıkmaya başlamakta, okul döneminde ise değişerek şekil almaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları ve davranışları, öğrencilerinin tutumlarına doğrudan etki etmektedir (Barr ve Bracchitta, 2008). Aynı zamanda özel gereksinimli bireylerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psiko-motor becerilerinin gelişimi için uygulanan eğitim programlarının başarısı, programı uygulayan eğitim personelinin bu bireylere yönelik tutumlarının olumlu olmasına ve onları kabul etmelerine bağlıdır. Ancak öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklardan beklentilerinin düşük olduğu, onları diğer çocuklar gibi kabul etmedikleri, özel gereksinimli çocuklarla çalışmaya istekli olmadıkları ve olumsuz tutumlarının olduğu (Sargın, 2002) görülmektedir. Ayrıca, öğretmenler kadar öğretmen adaylarının da tutumlarının olumlu olmadığı (Hodge ve Jansma, 1999) dikkate alınmalıdır. Eğitimlerini özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar geliştirmeden bitiren öğretmen adaylarının olumsuz tutumlarını okul ortamında değiştirmek oldukça güç olacaktır (Tait ve Purdie, 2000). Bu nedenle, özel gereksinimli çocuklarla çalışacak öğretmen adaylarının bu çocuklar ile karşılaşmadan önce hazırlanması ve eğitilmesi, daha olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayabilir (Gürsel, 2006).

Tutumların değiştirilmesinde, yetersizlik ile ilgili bilgilendirme (Flower, Burns & Bottsford-Miller, 2007) ve yetersizliği olan birey ile etkileşimde bulunma (Au & Man, 2006) etkili değişkenlerdir. Bu nedenle öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde özel gereksinim hakkında bilgi veren teorik dersleri ve özel gereksinimli çocuklarla etkileşimde bulunmalarını gerektiren uygulamalı dersleri almaları önemli görülmektedir.

Yurt dışında ve yurt içinde farklı branşlardaki öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını değiştirmeye ilişkin çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) bölümü öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının belirlenmesine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Psikolojik danışmanların okullarda özel gereksinimli öğrencilere yönelik sunulan hizmetlerdeki rolü dikkate alındığında, psikolojik danışman adaylarının da özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlara sahip olması önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, araştırmada psikolojik danışman adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarına müfredatın etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) Anabilim Dalına 2012- 2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde kayıt olan ve dört yıl boyunca eğitim alıp 2015- 2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde mezun olan, 52'si birinci öğretimde ve 52'si ikinci öğretimde olmak üzere toplam 104 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma, yarı deneysel desenlerden kontrol grupsuz ön test–son test modeline göre yürütülmüştür. 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde PDR bölümü birinci sınıfa başlayan öğrencilere öntest uygulaması yapılmıştır. Aynı öğrencilere 2015- 2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminin sonunda mezun aşamasında iken son testler uygulanmıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik lisans müfredatı; bağımlı değişkeni ise deneklerin "Engellilere Yönelik Tutum Ölçeği" ile belirlenen tutumlarıdır.

Özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları belirlemek amacıyla Yaşın-Dökmen (2000) tarafından geliştirilen "Engellilere Yönelik Tutum Ölçeği" (EYTÖ) kullanılmıştır. Beşli Likert tipi olan ölçekte 30 madde bulunmakta ve ölçekten alınan puanın yüksek olması engellilere yönelik tutumların olumlu olduğunu göstermektedir. Bedensel, görme, zihinsel ve işitme engelli bireylere yönelik tutumların ölçülmesinde ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için yapılan One Sample Kolmogorov-Simirnov Testi sonucu verilerin normal dağıldığı görülmüş, bu nedenle analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Engellilere yönelik tutumların lisans eğitimi başında ve sonunda farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için İlişkili Örneklemler İçin T Testi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

PDR lisans müfredatının öğrencilerin özel gereksinimli bireylereyönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan İlişkili Örneklemler İçin T Testi sonucunda, EYTÖ'den alınan ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. PDR öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik tutum puanlarının lisans eğitimi başında yüksek olduğu; lisans eğitimi sonunda ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle PDR öğrencilerinin dört yıllık lisans eğitimi sonunda özel gereksinimli bireylere yönelik tutumları anlamlı düzeyde daha olumsuz olmuştur.

Psikolojik danışmanların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının kabul edici olması, onlar için geliştirilen programların daha etkili uygulanmasını, çevresel düzenlemeler ve öğretimsel uyarlamaların doğru bir şekilde yapılmasını doğrudan etkileyen önemli bir değişkendir. Bu nedenle PDR adaylarının lisans eğitimleri boyunca özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri önemlidir. Ancak bunun aksine bu araştırmada, PDR adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının olumsuzlaştığı dikkati çekmektedir. Bu olumsuz değişimlerin nedenlerinin belirlenmesi ve olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayacak düzenlemelerin yapılması önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: psikolojik danışman, özel gereksinimli birey, tutum, engellilere yönelik tutum

Kaynakça

Au, K. W. & Man, D. W. (2006). Attitudes toward people with disabilities: A comparison between health care professionals and students. *International Journal of Rehabilitation Research*, 29 (2), 155–160.

Barr, J. B. & Bracchitta, K. (2008). Effects of contact with individuals with disabilities: Positive attitudes and majoring in education. *The Journal of Psychology*, 142 (3), 225–243.

Flower, A., Burns, M. K. & Bottsford-Miller, N. A. (2007). Meta-analysis of disability simulation research. *Remedial and Special Education*, 28, 72–79.

Gürsel, F. (2006). Engelliler için Beden Eğitimi ve Spor Dersi'nin öğrencilerin engellilere yönelik tutumlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 67-73.

Hodge, S. R. & Jansma, P. (1999). Effects of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 48–63.

Özyürek, M. (2010). *Tutumlar ve yetersizlikten etkilenmişlere yönelik tutumların değiştirilmesi* (8.Baskı). Ankara: Karatepe Yayınları.

Sargın, N. (2002). Anasınıfında bulunan zihinsel engelli çocuklara yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin bir çalışma. *XI. Özel Eğitim Kongresi*, Konya: Eğitim Kitabevi.

Şahin, H. ve Akyol, A. D. (2010). Evaluation of nursing and medical students' attitudes towards people with disabilities. *Journal of Clinical Nursing*, 19, 2271–2279.

Tait, K. & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47, 25–38.

Yaşın-Dökmen, Z. (2000). Engellilere yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *XI Ulusal Psikoloji Kongresi,* 20-22 Eylül, Ege Üniversitesi, İzmir.

(10871) Bilim Sanat Merkezlerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları Hazırlamaya Uygulamaya ve İzlemeye Yönelik Görüş ve Önerileri

ŞERİFE ŞENAY İLİK [1]

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Bilindiği üzere eğitim sistemi öğrenciler, veliler, eğitim yöneticileri, eğitim ekonomisi, eğitim teknolojileri, eğitim programları başta olmak üzere birçok önemli bileşenden oluşmaktadır. Ancak bunlar içerisinde en önemli bileşen öğretmendir. Çünkü eğitim programlarını etkin ve verimli bir şekilde uygulayarak öğrencilerin istenen hedeflere ulaşmasını sağlayan öğretmenlerdir. Üstün yeteneklilerin eğitim programlarında görev alacak öğretmenlerin diğer öğretmenlerden bilgi, kabiliyet ve yeterlilikler yönlerinden pozitif yönde farklı olmaları beklenmektedir (Renzulli, 1985;Feldhusen, 1997; Chan, 2001). Bu nedenle BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin üstün yetenekli bireyler için hazırlanacak eğitim programları hakkında ve bu programları zenginleştirme konularında yeterli bilgiye sahip olması ve programını daha verimli, etkin ve kaliteli bir şekilde uygulayabilmesi, eğitim programlarını geliştirmeye katkı sağlayabilmesi gerekmektedir (Darga, 2010). Çünkü Akar ve Şengil Akar'ın(2012) da belirttiği gibi öğretmenlerin üstün yetenekli öğrenciler ve onlara uygulanacak programa ilişkin yetersiz ya da yanlış bilgilerinin, bu öğretmenlerin özel eğitime ihtiyaç duyan üstün yetenekli çocukların eğitiminin her aşamasında başarısız olmalarına neden olacaktır. Üstün yetenekli çocukların eğitiminde, program bilgisinin bu denli önemli olması neticesinde Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinin çeşitli maddelerinde de açıklanmıştır. Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinin 7. Maddesinin a bendinde BİLSEM ler de Bireysel eğitim-öğretim yapılması ve öğrencilerin ihtiyacına göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) geliştirilmeye çalışılır, şeklinde belirtilmiştir. Yönergenin 15 b maddesinde Programlar, lider ve/veya danışman öğretmenlerin rehberliğinde bireysel öğrenmeye uygun olarak hazırlanır. Yine aynı maddenin e bendinde öğrencilere uygulanacak programların süreleri, öğrencilerin bireysel potansiyeli doğrultusunda belirlenir, ifadeleri yer almaktadır. Yönergenin diğer 27. ve 33. Maddelerinde de merkezin eğitim modeline ve amacına uygun olarak BEP ve BÖP' ler öğretmenler tarafından hazırlanacağı belirtilmiştir (öğrencilerin eğitimlerini düzenleme sürecinde ilişkin ifadeler yer almaktadır (MEB, 2007).

Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesinin çeşitli bölümlerinde bireysel eğitim programlarının hazırlanması ile ilgili bilgiler 2012 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP); özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı olarak tanımlanmıştır. Bu rapor özel eğitim sürecinin çekirdeğini oluşturur ve özel gereksinimli olan çocukların özel eğitim hakkını güvence altına alır. Aile, öğretmen ve ilgili uzmanların işbirliği ile planlanır ve bireyin ailesinin onayı ile uygulanır ve yine geliştiren ekip tarafından değerlendirilir. 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK, 1997) içerisinde BEP' in geliştirme konusundaki görevleri açıkça belirtilen öğretmenler, bireyin gelişimine göre yeni hedefler hazırlamakla ve eğitim programlarını uygulamakla yükümlüdürler (573 sayılı KHK, 1997).

Alanyazının incelemesi sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin BEP hazırlama sürecinde yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu çalışma, özel eğitim ana unsuru olan BEP ile ilgili çalışmaların çok sınırlı sayıda yapılmış olması ve üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev alan öğretmenlerle BEP hazırlamaya yönelik bir çalışmanın da yapılmamış olmasından dolayı önemlidir. Bu çalışmanın genel amacı BİLSEM lerde görev yapan öğretmenlerin BEP hazırlama uygulama ve değerlendirmeye yönelik görüş ve önerilerinin belirlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu çalışmada BİLSEM de görev yapan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek ve kendi ifadeleriyle açıklamalarını sağlamak amacıyla nitel araştırma çerçevesinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın örneklemini, Konya il merkezinde faaliyette olan BİLSEM bünyesinde görev yapan toplam 22 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışma, amacı doğrultusunda gönüllülük esasına dayanılarak katkıda bulunabilecek öğretmenlerle yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerle yapılacak görüşme için öğretmen görüşme formu geliştirilmiştir. Formun geliştirilmesinde öncelikle alanda yapılan çalışmalar incelenerek taslak olarak düzenlenmiştir. Dokuz soru olarak son haline getirilen Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları araştırmada kullanılacak duruma getirilmiştir. Görüşmeler gönüllü olan öğretmenlerden izin alınarak ve ses kayıt cihazı kullanılarak yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada 2016-2017 eğitim öğretim yılında BİLSEM' ler de görev yapan öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla 9 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı katılımcıların tümüyle yüz yüze görüşmüştür. İfadeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmış, kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler tamamlandıktan sonra, araştırmacı tarafından ses kayıtlarında bir değişiklik yapılmadan görüşme formlarına verilerin dökümü yapılmıştır. Her bir soru için öğretmenlerin ifadeleri kendi içerisinde benzer ya da farklı olanlar belirlenerek kodlar oluşturulmuş, bu veriler tablolara dönüştürülmüştür. Tablolarda belirtilen frekanslar, ilköğretim ve ortaöğretimdeki öğretmenlerin belirttiği kodlar üzerinden alınmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yaptığı açıklamalardaki temel düşünceyi özetleyen cümlelerden bazıları tırnak içinde değiştirilmeden sunulmuştur. Görüşleri aynen aktarılan öğretmenler, sırasıyla Ö-1,Ö-2, Ö-3, … şeklinde sembolize edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

BİLSEM lerde görev yapan öğretmenlerin BEP hazırlama uygulama ve değerlendirmeye yönelik görüş ve önerilerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Çalışma verilerinden elde edilen bulgulara göre BİLSEM' de Çalışan Öğretmenlerin BEP' e İlişkin tanımlamaları incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğu BEP ile ilgili yararlı bir yönünü vurgulayarak bir tanımlama yapmışlardır. Öğretmenlerin bir bölümü de BEP ile ilgili bir tanımlama yapamadıkları tespit edilmiştir.

Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin bireysel özellikleri dikkate alarak bir program hazırlama durumlarının oldukça düşük olduğu tespit edilmiştir. Bireysel özelliklerin dikkate alarak program hazırlayan öğretmenlerin de genellikle BYF döneminde hazırladıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alarak program hazırlamanın gerekliliği ile ilgi sonuçlara bakıldığında, büyük bir bölümünün bireysel programların hazırlamanın gerekli olduğunu ancak bunu gerçekleştirebilmekteki en büyük engellerinin bilgi ve zaman yetersizliklerinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilim Sanat Merkezi, Üstün zekâlı çocuklar, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Kaynakça

Akar, İ. ve Şengil Akar, Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(2), 423-436.

Chan, D. W. (2001). Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: *The Hong Kong teacher perspective teachers of gifted children China* Hong Kong, Roeper Review, 23, 4, 197-202.

Darga, H. (2010). *Brigance K&1 screen 2 ile ilköğretim 1. sınıfta saptanan üstün yetenekli çocuklara ve sınıf arkadaşlarına uygulanan zenginleştirme programının çoklu zekâ alanlarındakı performans düzeylerini arttırmaya etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Fakültesi Dergisi, 2, 241-249.

Feldhusen, J.F. (1997). *Education teachers for work with talented youth*. In N. Colengelo& G.A.Davis (Eds), Handbook of gifted education (2nd ed., pp. 547-552). Boston: Allyn &Bacon

MEB (1997). Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara: 2000.

MEB. (2007). *MEB bilim sanat merkezi yönergesi.* 25.01.2007 tarih ve 4 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı yürürlüğe giren Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi.

probleme dayalı öğrenme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 15-32.

Renzulli, J.(1985). Are teacher of gifted specialist? A land mark desicion on employment practices in special education for gifted. *Gifted Child Quarterly, 29*, 24-29.

(10908) Özel EğitimAlanında Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlüklerin ve Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi

PELİN PİŞTAV AKMEŞE **NİLAY KAYHAN**

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, İzmir/TürkiyeHasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Problem Durumu

Özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik hizmetler, toplumların gelişmişlik düzeylerini belirleyen önemli bir etmendir. Nitelikli özel eğitim hizmetleri öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlikleri ile yakından ilişkilidir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin genel eğitim müfredatı ve özel eğitim alanındaki gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları, özel eğitim hizmetlerini olumlu yönde etkilemektedir (Cook ve Friend, 2004; Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2015; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Günümüzde özel eğitim alanı gerek bireysel gereksinimlerin önemseniyor olması, gerekse öğretmen ve öğrenciye destek hizmet koşulu ile yürütülen bir hizmettir. Bu bakımdan özel eğitim hizmetlerinin niteliğinde, özellikle eğitim ortamlarının özel gereksinimli bireylere yönelik ne tür düzenlemeler ile hazırlandığı, öğretmenlerin eğitimi, göreve başlaması ve mesleki süreçteki bilgi, beceri ve yetkinliklerinin nasıl değerlendirildiğinin incelenmesi gerekmektedir. Çünkü farklı yetersizlik türü ve dereceleri olan öğrencilerin devam ettiği kaynaştırma ortamları ya da özel özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarındaki uygulamaların niteliği, personel sayısı, personelin mesleki yeterliği, öğretim programlarının niteliği, fiziksel koşullar, öğrenci ve ailenin özellikleri, destek hizmetlerin niteliği, aile katılımı, işbirliği gibi bir çok değişkene bağlı farklılık göstermektedir (Billingsley, Mcleskey, 2004; Cook ve Friend, 2010; Sucuoğlu ve Kargın, 2006).

Eğitim öğretim ortamlarında fiziksel düzenlemeler, öğretim programları kadar etkili olan bir diğer değişken, öğretmenlerin öz yeterlikleri ve mesleki becerileridir. Çünkü öz-yeterlik, bireylerin tutum ve algılarına yön verebilir, davranışlarını etkileyebilir. Nitekim tutumların, davranışlar üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010; Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet; 2008). Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyi arttıkça, kişisel ve mesleki açıdan daha fazla sorumluluk aldıkları, işe yönelik motivasyonlarının yükseldiği görülmektedir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005; Bandura, 1994; Caprara, Barbaranelli, Borgogni ve Steca, 2003; Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). Bu nedenle özel eğitim alanındaki çalışma koşulları, özel gereksinimli bireyle çalışmanın sorumluluğu düşünüldüğünde, bu alanda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve yaşadıkları güçlüklerin belirlenmesinin, mesleki performanslarının desteklenmesi amacıyla yapılacak çalışmalarda yol gösterici olabileceği düşünülebilir.

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin gerek lisans eğitimlerinde, gerekse mesleğe atıldıktan sonra ihtiyaçları doğrultusunda, özellikle uygulamalı eğitimlerle yetiştirilerek niteliklerinin arttırılması gerekmektedir. Özellikle de, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin bir kısmının özel eğitim alanının dışındaki programlardan mezun oldukları ve kısa süreli eğitim programlarıyla yetiştirildikleri gerçeği göz önüne alındığında, bu konu oldukça önem kazanmaktadır. Bu bağlamda, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin niteliklerinin artması için, öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin ve öz- yeterlik inançlarının incelenmesi, bu doğrultuda gerekli hizmetlerin sunulması ve önlemlerin alınması önem arz etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları güçlüklerin ve öz-yeterlik inançlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır (Karasar, 2005). Çalışma, engelli öğrencilerin devam ettiği eğitim uygulama okulunda ve özel özel eğitim merkezinde görev yapan araştırmaya katılmaya gönüllü yaşları 24 ile 54 arasında değişen (yaş ortalaması 33.40 ±7.50) 58 kadın, 26 erkek toplam 84 özel eğitim öğretmeni ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin 32'si (%38) zihinsel ve/veya işitme engelliler öğretmenliği lisans mezunudur. 21'i (%25) okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu olup özel eğitim öğretmenliği sertifikasına sahiptir. 31'i (%37) sınıf öğretmenliği lisans mezunu olup özel eğitim öğretmenliği sertifikasına sahip öğretmenlerdir. Araştırmada veriler "Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Yaşadıkları Güçlükleri Belirleme Aracı" ve ""'Öğretmen Öz-Yeterlik" değerlendirme aracı ile toplanmıştır. Değerlendirme araçlarından "Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Yaşadıkları Güçlükleri Belirleme Aracı" Çetin, (2004) tarafından geliştirilmiştir. Diğer bir araç olan ''Öğretmen Öz-Yeterlik" ölçeği ise Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından geliştirilmiştir.

Elde edilen verileri değerlendirmek için SPSS 21.0 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin ve öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi, öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin ve öz-yeterlik düzeylerinin mezun oldukları lisans programına göre gruplar arası anlamlı farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis testi ile analiz edilmiştir. $p<.05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda; öğretmenlerin yaşadıkları güçlüklerin cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak mezun oldukları lisans programına göre gruplar arası anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Zihinsel ve/veya işitme engelliler öğretmenliği lisans mezunu ile okul öncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği lisans mezunu olup özel eğitim öğretmenliği sertifikasına sahip

öğretmenler arasındaki bu farklılık incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin daha üst düzeyde güçlük puanına sahip olduğu, zihinsel ve/veya işitme engelliler öğretmenliği lisans mezunlarının en az düzeyde güçlük puanına sahip oldukları dikkati çekmektedir. Bu noktada yaşadıkları güçlük düzeyine ilişkin anlamlı farklılık, özel eğitim alan mezunu olan öğretmenler (zihin engelliler veya işitme engelliler) ile sınıf veya okul öncesi eğitimi alanında mezun olup sertifika programı ile özel eğitime geçiş yapan öğretmenler arasındadır ($p<.05$). Çalışmanın bir diğer bulgusu, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete ve mezun oldukları lisansa göre farklılaşmadığıdır.

Sonuç olarak, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin güçlüklerinin giderilmesi, mesleki bilgi ve becerilerinin, niteliklerinin desteklenmesi, sunulan özel eğitim hizmetlerinin de etkililiğinin artmasını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, öz-yeterlik inancı, özel eğitim hizmetlerinde nitelik, öğretmen yetiştirme

Kaynakça

Akkoyunlu, B., Orhan, F. & Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "Bilgisayar Öğretmenliği Özyeterlik Ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 1-8.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V.S. Ramachaudran (Edt.), *Encyclopedia of human behavior*, cilt 4 (ss. 71-81) İçinde. New York: Academic Press.

Billingsley, B.S., & Mcleskey, J. (2004). Criticial issues in special education teacher supply and demand: An overview. *Journal of Special Education, 3*, 2-4.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education, 18*, 15−31.

Cook, L., & Friend, M. (2010). The state of the art of colloboration on behalf of students with disabilities, *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20,*1-8.

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellet C. D. (2008). Measuring teachers" selfefficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education, 24* (3), 751–766.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş.* (12. Basım), İstanbul: Evrim Yayınevi.

Piştav Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 29* (2), 42-60.

Sucuoğlu, B., ve Kargın, T.(2006). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları, Yaklaşımlar, yöntemler, teknikler. Ankara: Morpa Yayıncılık.

Taşkın, Ç. & Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.

(10981) İşitme Engelli Çocukların Sözcük Üretimi ve Sözcük Dağarcıklarının Gelişimine Annelerinin İşitsel-Sözel Terapi Tekniklerini Uygulamalarının Etkisi

ŞENAY ALTINYAY **E. RÜYA ÖZMEN**

Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi Kbb Anabilimdalı Odyoloji BilimdalıGazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Problem Durumu

Yaşamın ilk yıllarında meydana gelen işitme kaybı; işitme engelli çocukların dil gelişimini ve sözlü iletişimini etkileyebilmektedir (Ansari, 2004; Pimperton ve Kennedy, 2012; Sininger, Grimes ve Christensen, 2010; Yoshinaga-Itano, Sedey, Coulter ve Mehl, 1998). Dilinin kazanılmasında dinleme becerileri de önemli rol oynamaktadır (Easterbrooks ve Estes, 2007; Robbins, Koch, Osberger, Zimmerman-Phillips ve Kishon-Rabin, 2004). İşitme engelli çocukların dinleme becerilerindeki eksiklikler, dili anlamalarında ve sözlü dili doğru olarak üretimlerinde sorun olarak karşımıza çıkabilmektedir (Girgin, 2006). Günümüzde işitme cihazlarındaki teknolojik ilerlemeler ve erken dönemde tanılanan işitme engelli bebek ve çocukların artık seslere eskisine oranla daha fazla erişim fırsatına sahip olmaları ile işitme engelli çocuklar duyarak dili öğrenmeye daha hazır hale gelmektedir. İşitsel-Sözel Terapi (İST), dili öğrenmek amacı ile işitmenin en üst düzeyde kullanımını teşvik etme ve izlemek yerine dinleme ilkesini vurgulamaktadır. İST'nin, işitme engelli bebeklerin ve çocukların işitme kalıntısını en iyi şekilde kullanmalarını ve aktif dinleyiciler haline gelmelerini sağlayarak sözlü dilin edinimini hızlandırdığı belirtilmektedir (Dornan, Hickson, Murdoch ve Houston, 2009). Ayrıca İST, etkileşim içinde yapılan aktivitelerle aileleri, dinleme, konuşma, dil ve iletişim becerilerinin gelişimi için çocuklarına en önemli modeller olarak görmektedir. İST uygulamaları sırasında kullanılan iletişimi arttırıcı tekniklerin her biri birer destekleyici olup, dil gelişimini desteklemek ve iletişimi arttırmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu tekniklerden bazıları, önce işitsel sonra görsel uyaran sunma, dikkati dinlemeye yönlendirme, bekleme, akustik öne çıkarma, "ne duydun" sorusunu sorma, genişletme, tekrar etme, melodik ses tonu kullanma ve sırayla konuşmadır (Eastabrooks, 2001). Ailelerin, İST eğitimleri içinde yaptıkları pratikler ile tekniklere aşina olmaları beklenmekte ve bu teknikleri gün boyunca çocukları ile etkileşimleri sırasında kullanmaları amaçlanmaktadır (Eastabrooks, 2006; Eastabrooks, 2001). Aile ve çocuk etkileşimini ön plana alan İST, aile merkezli bir yaklaşımdır (Rhoades ve Duncan, 2010). İST oturumlarında ebeveynler veya çocuğun birincil bakıcıları aktif olarak terapiye katılmaktadır. Aileyi merkeze alması, tam bir aile katımını sağlaması, aynı zamanda bireyselleştirilmiş programlarla yürütülmesi ve işitme engelli çocuklara dinleyerek konuşmayı öğretmeyi hedeflemesi nedeni ile İST, diğer sözel iletişim yaklaşımlarından farklılık göstermektedir (Estabrooks, 2001). Bu yaklaşımının içerdiği tekniklerin ailelere öğretilmesi, ailelerin çocuklarının dinleme, konuşma, dil ve iletişim becerilerini desteklemelerini sağlamaktadır. Bu araştırmada, İST eğitimine katılan annelerin, İST tekniklerini uygulamasının işitme engelli çocuklarındaki anlamsız ses üretimlerinin azalmasında, sözcük üretimlerinin artmasında ve sözcük dağarcığı becerilerinin gelişimine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma tek denekli desenlerden deneklerarası çoklu yoklama deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, annelerin İST uygulamalarıdır. Bağımlı değişkenleri ise, çocukların anlamsız ses üretimlerindeki azalma, sözcük sayıları ve sözcük dağarcıklarındaki gelişimleridir. Bu çalışma üç işitme engelli çocuk ve annesi ile yürütülmüştür. İşitme engelli çocukların yaşları 2-4 arasında olup, çift taraflı ileri/çok ileri derecede duyu-sinir işitme kaybı bulunan ve doğuştan işitme kaybı meydana gelmiş olan çocuklardır. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların cihazı ya da koklear implantı ile serbest saha işitme eşik düzeyi 500-4000 frekans aralığında ortalama 30-40 dB düzeyinde olup, işitme kaybı dışında başka bir yetersizliği bulunmamaktadır. Bu çocuklar daha önce İST eğitimi almamıştır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla İST oturumu öncesi çocukların anlamsız ses ve sözcük üretimleri ile sözcük dağarcığı gelişim durumlarını belirlemek amacıyla video üzerinden ses üretim analizi yapılmış ve Türkçe İletişim Davranışları Gelişimi Envanteri- I kullanılmıştır. Sözcük dağarcıklarındaki gelişim TİGE I'in "Bölüm I Erken Sözcükler" başlığı altında yer alan Sözcük Dağarcığı Kontrol Listesi içindeki 20 alt bölümün uygulanması yoluyla toplanmıştır. Ön test verilerinin toplanmasından sonra anneler verilen İST eğitimi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar giriş, bilgi alış-verişi, uygulama ve ev programının oluşturulması - aileye öneriler bölümleridir (Estabrooks, 2001; 2006). Annelere ortalama iki ay süresince haftada 2 gün İST eğitimi verilmiştir. Annelerin İST eğitimi oturumları sonlandıktan sonra ön testte uygulanan test ve değerlendirme araçları çocuklara aynen bir kez daha uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma kapsamında yer alan üç çocuğun ön test değerlendirmelerine göre, son testte anlamsız ses üretim sayılarında azalma ve sözcük üretimleri ile sözcük dağarcık gelişimlerinde artış görülmüştür. Birinci çocuğun ön test değerlendirmesinde 15 dakika içinde 53 kez anlamsız ses üretmiş, son test değerlendirmesinde ise bu sayı 7 keze düşmüştür, sırasıyla ikinci çocuğun 30 kezden 3'e, üçüncü çocuğun ise 25'den 3'e düşmüştür. Çocukların sözcük anlama dağarcıklarında ön ve son test değerlendirmeleri arasındaki en fazla artış 51 sözcük ile ikinci çocukta, daha sonra 43 sözcük ile birinci çocukta ve 33 sözcük ile üçüncü çocuktadır. Çocukların sözcük üretim dağarcıklarında ön teste göre son testte oldukça büyük oranda artış

olmuştur. Birinci çocuk 62 sözcükten 102'ye, ikinci çocuk 70 sözcükten 118'e, üçüncü çocuk ise 69'dan 93'e çıkmıştır. Tüm

bu bulgular bize, annelerin İST tekniklerini uygulamasının işitme engelli çocukların anlamsız üretim sayılarının azalmasında, sözcük üretim ve sözcük dağarcık gelişimlerinin artmasında etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İşitsel-Sözel Terapi, İşitme Engelli Çocuk, Aile Eğitimi, Dil Gelişimi

Kaynakça

Ansari, M.S. (2004). Screening programme for hearing ımpairment in newborns: a challenge during rehabilitation for all. *Asia Pasific Disability Rehabilitation Journal, 15*(1)83-89.

Dornan, D. A., Hickson, L. M., Murdoch, B. E., & Housston, T. (2009). Longitudinal study of speech perception, speech, and language for children with hearing loss in an auditory-verbal therapy program. *Volta Review*, (2-3), 61-85.

Easterbrooks S. R., & Estes E.L. (2007). *Helping Deaf and Hard of Hearing Students to Use Spoken Language: A Guide for Educators and Families. United States:* Sage.

Estabrooks, W. (2001). *50 Frequently Asked Qoestions About Auditory-Verbal Therapy.* Canada: Learning to Listen Foundation.

Estabrooks, W. (2006). *Auditory–Verbal therapy and Practice.* Washington:Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing.

Girgin, M.C., (2006). İşitme engelli çocukların konuşma edinimi eğitiminde dinleme becerilerinin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *7*(1), 15-28.

Pimperton, H., & Kennedy, C.R. (2012). The impact of early identification of permanent childhood hearing impairment on speech and language outcomes. *Arch Dis Child.*, *97*(7), 648-53.

Robbins, A.M., Koch D.B., Osberger M.J., Zimmerman-Philips S., & Kishon-Rabin L. (2004). Effect of Age at Cochlear Implantation on Auditory Skill Development in Infants and Toddlers. *Arch Otolaryngol Head Neck Surg. 130,*570-57.

Sininger, Y.S., Grimes, A., & Christensen, E. (2010). Auditory development in early amplified children: factors influencing auditory-based communication outcomes in children with hearing loss. *Ear Hear,31*(2), 166-85.

Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A., Coulter, D., & Mehl, A. (1998). Language of early- and later-identified children with hearing loss. *Pediatrics, 102*, 1161–1171.

(11129) İşitme Engelli Üniversite Öğrencilerinin Yazma Sürecinde Uygulanan Etkinlik Ve Stratejilerin İncelenmesi

GÜZİN KARASU **YILDIZ UZUNER** **AYŞE BERAL**

Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksekokulu *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Okuduğunu anlama ve yazılı anlatım düzeyi işiten ve işime engelli öğrencilerin akademik başarılarını ve özel yaşamlarını etkileyen, kişinin yaşam kalitesinin belirlenmesinde önemli rol oynayan becerilerdir. Yazılı anlatım ile öğrenciler bildiklerini ifade etmelerin, öğrendiklerini hatırlamalarını, bir araya getirmelerini, düzenlemelerini ve paylaşmalarını sağlayan bir beceridir. Yazılı anlatım, aynı zamanda bir çok kişi için eğitimleri sonrası mesleki yaşamlarında kullanacakları önemli bir beceridir. Bir süreç olan yazılı anlatımın aşamaları; yazmayı planlama/hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme ve düzeltme ve yayımlamadır.

İşitme engelli öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi açısından bakıldığında uygulanacak dil öğretim yaklaşımı önem taşımaktadır. Öğrencilerin okuma-yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çeşitli öğretim yaklaşımları etkinlik ve stratejilerle uygulanmaktadır. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (Balanced Literacy Instruction Approach) işiten ve işitme engelli öğrencilerin okuma anlama becerilerinin öğretiminde yaygın şekilde kullanılmaktadır. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı (DOYY) tüm dil becerilerine aynı oranda önem veren, günlük olarak çok yoğun bir şekilde okuma yazma çalışması gerektiren, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ve gerektiği kadar destek vererek öğrencinin gelişimini destekleyen ve derslerin üstbilişsel bir şekilde uygulandığı bir yaklaşımdır. Üstbiliş, okuma yazma çalışmalarında; sürecin planlanması, izlenmesi ve değerlendirilmesinin kişi tarafından farkında olunarak uygun zamanda ve uygun şekilde yapılması, kişinin kendi öğrenmesini izlemesi olarak tanımlanabilir DOYY'ında öğretmen tarafından model olunan okuma/yazma çalışmaları ve öğretmen desteğiyle kazanılan diğer beceriler; çok az bir yönlendirmeyle çocuğu bağımsız okuyucu ve yazar haline getirebilmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmalar yazma öğretiminin öğrencilerin dil düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. İşitme engelli öğrenciler, engelleri nedeniyle akranlarına göre sınırlı dil düzeyine sahiptir. Dillerindeki sınırlılık akademik gelişimlerini de olumsuz etkilemektedir. Farklı dil düzeyine ve iletişim şekillerine sahip işitme engelli öğrenciler için yazılı anlatım becerisi hayati önem taşıyabilmektedir. Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde derslerin nasıl gerçekleştirildiği üzerinde dikkatle durulması gereken bir diğer konuyu oluşturmaktadır. Bu konu ile ilgili olarak alan yazın incelendiğinde uluslararası çalışmalarda; işitme engelli öğrenciler ile işiten akranlarının yazılı anlatım becerilerinin karşılaştırıldığı araştırmalar, işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerinin belirlendiği ve bu öğrencilerin eğitimlerinde kullanılabilecek yaklaşımlara yönelik sınırlı sayıda çalışma olduğu belirlenmiştir. Yurdumuzda yapılan çalışmaların da bu öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerinin belirlendiği araştırmalar, eğitimlerinde kullanılabilecek yaklaşımlara yönelik araştırmalar ve yazma sürecinde yer alan yazıların düzeltilmesi aşamasında öğrencilerin performanslarına ilişkin durumlarının saptanmasına yönelik bir araştırma olduğu görülmektedir. Yazmayı planlama/hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme ve düzeltme ve yayımlama aşamalarından oluşan yazma süreci içerisinde 'etkili yazılı anlatım öğretimi'nin özelliklerinin neler olduğu ve nasıl gerçekleştirildiği ile ilgili araştırmalara hem işiten hem de işitme engelli öğrenciler için ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Önerilen araştırmanın amacı; işitme engelli gençlerin yazılı anlatım becerilerinin etkili bir şekilde gelişimi için planlanan yazılı anlatım derslerinde uygulanan çeşitli etkinlik ve stratejilerin incelenmesidir. Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı ile gerçekleştirilen araştırmanın yöntemi eylem araştırmasıdır. Eylem araştırmaları; okul, kuruluş gibi herhangi bir ortamda uygulamanın içinde olan bir kişi ya da grupla uygulamalar hakkında bilgi almak, uygulama sürecine ilişkin sorunları ortaya çıkarmak ya da var olan bir sorunu anlamak ve çözmek amacı ile verilerin sistematik bir şekilde toplandığı araştırmalardır Araştırma sürecinde; problem durum belirlenmiş, alan yazın taraması yapılmış, araştırma sürecine karar verilmiş, veri toplama teknikleri tanımlanmış, veriler analiz edilip yorumlanmış ve problemle ilgili uygulanacak eylem planları geliştirilmiştir

Araştırmanın katılımcıları Anadolu Üniversitesi, Engelliler Entegre Yüksekokulu 2015-2016 öğretim yıllarında Bilgisayar Operatörlüğü II. sınıfına devam eden 'Bilgisayar Operatörlüğü Yazılı ve Sözlü Anlatım Uygulamaları IV' ve 'Bireysel Dil Destek Dersi III' isimli dersleri alan 7 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler ile iletişim kurulurken; sözel iletişimin yanı sıra, görsel ve yazılı materyaller kullanılmış, gerektiğinde işaret dili iyi olan öğrencilerden tercüme desteği alınmıştır. Araştırmacılar ise derslerin uygulanmasından sorumlu öğretim üyesi, araştırmanın geçerlik çalışmalarında görev alan araştırmacı ve danışmandan oluşmaktadır. Araştırmacının işitme engellilerin eğitiminde 20 yıllık mesleki deneyimi vardır. Ayrıca nitel araştırmalarla ilgili dersler almış, konferanslara katılmış ve projelerde araştırmacı olarak görev almıştır.

Araştırma verileri videoteyp kayıtları, geçerlik komitesi ses kayıtları ve toplantı tutanakları, ders planları ve yansıtmalı değerlendirmeler, öğrenci ürünlerinden oluşmaktadır. Döngüsel olarak toplanan veriler araştırma sürecinde ve sonunda çeşitli analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. Veriler geçerlik komitesi tarafından düzenli olarak incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yurtiçi ve yurtdışı alan yazında, işitme engelli öğrenciler ile işiten akranlarının yazılı anlatım becerilerinin karşılaştırıldığı araştırmalar ve işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerinin belirlendiği ve bu öğrencilerin eğitimlerinde kullanılabilecek yaklaşımlara yönelik çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Analizi devam eden bu araştırmanın sonuçları ile; planlama / hazırlık, taslak yazma, gözden geçirme ve düzeltme / yayımlama aşamalarından oluşan yazma sürecinin nasıl gerçekleştiği, derslerin planlanması ve uygulanmasında hangi etkinlik ve stratejilerin nasıl uygulanabileceğine yönelik verilere ulaşılacaktır. Araştırmada yazma sürecinin etkili bir şekilde nasıl gerçekleştirilebileceği ile ilgili verilerin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirme yolunda yarar sağlayacağı, alanda çalışan akademisyenlere uygulamaya yönelik kaynak olacağı ve öğretmenlerin derslerini planlamaları, değerlendirmeleri ve uygulamalarında yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İşitme engelliler, yazılı anlatım, yazma süreci aşamaları, yazılı anlatım derslerinde kullanılan etkinlik ve stratejiler, eylem araştırması.

Kaynakça

Asselin, M. (1999). Balanced Literacy. *Teacher Librarian.* 27 (1), 69-70.

Crawford, L., Lloyd, S. Ve Knoth, K. (2008). Analysis of Student Revisions on a State Writing Test. *Assessment for Effective Intervention.* 33(2), 108-119.

Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work*. Porstmouth, NH: Heinneman Educational Books.

Karasu, H. P. (2014). İşitme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Yazılı Ürünleri Gözden Geçirme ve Düzeltme Evresine Duydukları İhtiyacın Belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 14(3). 1089 1109.

Kluwin, T.N., ve Kelly, A.B. (1992). Implementing a successful writing program in public schools for students who are deaf. *Exceptional Children*, 59, 41-53.

McKensie, L. Ve Tomkins, G. E. (1984). Evaluating Students' Writing: A Process Approach. The Journal of Teaching Writing. 3(2), 201-212.

Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf.* Boston, MA: Allyn and Bacon Inc.

Tompkins, G. E. (2000). *Teaching writing: Balancing process and product.* Upper Saddle River, New Jersey. Merril Publishing Company.

Uzuner, Y., Girgin, Ü., Kaya, Z., Karasu, G., Girgin, M. C., Erdiken, B., Cavkaytar, S. ve Tanrıdiler, A. (2011). İşitme engelli gençlere uygulanan Dengeli Okuma Yazma Modeli'nin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 11(4). 2111-2134.

Yoshinaga-Itano, C., ve Downey, D. M. (1996). The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. *The Volta Review*, 98 (1), 97-144.

(11181) Kaynaştırma ve İşitme Kayıplı Bir Öğrenci: Ne Tür Sorunlar Yaşanıyor?

ÇİĞDEM KOL HASAN GÜRGÜR [1]

[1] *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

İşitme kayıplı öğrencilerin en başta dil ve iletişim becerileri olmak üzere sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim alanlarında bir takım gecikmeler yaşamalarına neden olabileceği belirtilmektedir. İşitme kaybının beraberinde getirebileceği bu gecikmelerin mümkün olduğunca önlenmesine yönelik erken tanı, aile eğitimi, erken özel eğitim hizmetleri ve işitmeye yardımcı teknolojiler gibi etmenlerin gerektiği vurgulanmaktadır. Bununla birlikte işitme kayıplı öğrencilerin eğitim öğretim sürecinde temel amaç; gelişimsel ve eğitsel gereksinimlerini karşılamak, toplumsal hayatla bütünleşerek bağımsız hale gelebilecekleri yaşam becerilerini kazanmalarını sağlamak şeklinde açıklanmaktadır. Bu sebeple tam katılım ve fırsat eşitliği ilkeleri ışığında işitme kayıplı öğrencilerin kaynaştırma uygulamalarında eğitim almaları günümüzde artmakta ve bu artan uygulamayla birlikte tartışmalı bir hale gelmektedir. Yapılan bu tartışmalar ise kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan işitme kayıplı öğrenciler için daha nitelikli eğitim arayışlarını beraberinde getirmektedir.

Kaynaştırma uygulamalarında nitelikli eğitim arayışları için öncü birtakım yasal ve eğitsel düzenlemelerin de süregeldiği açıkça görülmektedir. Bu çerçevede işitme kayıplı öğrencilere çok erken yaşlardan itibaren eğitim ve destek hizmetlerin sağlanmasının önemli olduğu belirtilmektedir. Ayrıca işitme kayıplı öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda eğitim süreçlerinin sistematik bir şekilde planlanarak bireyselleştirilmesi gerekmektedir. Bunların yanı sıra sürecin işbirliği, öğretmen yeterlikleri gibi etmenlerin de kaynaştırma uygulamalarının niteliğini artırmada etkin bir rol oynadıkları vurgulanmaktadır.

Bütüncül olarak bakıldığında yasal, fiziksel düzenlemelerin yapılması, işbirliğinin sağlanması, öğretmen tutumu ve yeterlikleri, eğitim öğretimin bireyselleştirilmesi, destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması kaynaştırma uygulamalarının niteliğini artıran etmenler olarak düşünülmektedir. Belirtilen bu etmenlerin gerçekleştirilerek kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artmasıyla, işitme kayıplı öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerle birlikte eğitim alarak toplumsal yaşama uyum sağlayabilecekleri ve sosyal kabulünün kolaylaşabileceği savunulmaktadır. Ek olarak kaynaştırma ortamında akranlarıyla birlikte eğitim alan işitme kayıplı öğrencinin dil gelişimi, akademik başarı gibi alanlarda ilerleme kaydettiği de çalışmalarda genellikle gözlenmektedir. Ancak bu gibi yararlarının gerçekleşebilmesi için kaynaştırma uygulamalarının niteliğini artırmak için gerekliliği belirtilen etmenlerin yerine getirilmesi önemlidir. Aksi takdirde kaynaştırma uygulamalarında birtakım sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Dolayısıyla kaynaştırma uygulamaları ile ilgili tartışmaların günümüzde hala devam etmesi, alt yapının tam anlamıyla oluşmaması, yapılan düzenlemelerin uygulanamaması, işitme kayıplı öğrencilerin yetersizlikleri sebebiyle gelişim alanlarında birtakım gecikmelerin olması ve kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin arttırılma çabaları gibi çeşitlenebilecek sebeplerle kaynaştırma uygulamalarında aktif rol oynayan bireylerin sorunlarının belirlenmesi ihtiyacı doğabilmektedir. Kaynaştırma uygulamalarının özellikle işbirliği halinde yürütülmesinin gerekliliği ise sürece aktif katılım gösteren bütün paydaşların sorunlarının belirlenmesini ön plana çıkarabilmektedir. İşitme kayıplı bir öğrencinin eğitiminde rol oynayan paydaşların kaynaştırma uygulamalarında yaşadıkları sorunları belirlemeyi amaçlayan çalışmanın, bu noktada önem taşıdığı düşünülmektedir. Genel eğitim sınıflarının sağlanan destek özel eğitim hizmetleri ile paralellik boyutunun ele alınarak sonuçların ortaya konması bakımından da böyle bir araştırmanın önemli olduğu ileri sürülebilir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan işitme kayıplı öğrenci ile ilgili yaşanan sorunların paydaşların gözüyle inceleyerek çözüm önerileri geliştirmektir.

Araştırma Yöntemi

Gerçekleştirilen bu çalışma, kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan işitme kayıplı bir öğrenci ile ilgili yaşanan sorunları paydaşların gözüyle derinlemesine inceleyerek sorunları ortaya koyup, sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması (durum çalışması) şeklinde desenlenmiştir.

Çalışma, Eskişehir merkez ilçesi Odunpazarı'nda Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları ise 4. sınıfa devam eden işitme kayıplı öğrenci, öğrencinin annesi, destek eğitim odasında bulunan iki destek eğitim öğretmeni, 4. sınıf genel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, okul yöneticisi ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan işitme engelliler öğretmenidir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri çeşitliliği bakış açısıyla katılımcı bilgi formu, yarı-yapılandırılmış görüşme, gözlem, araştırmacı günlüğü ve belgeler veri toplama araçları olarak belirlenmiştir. Tüm katılımcılardan katılımcı bilgi formu ile demografik bilgiler elde edilmiş ve öğrencinin BEP dosyası incelenmiştir. 20 ders saati genel eğitim sınıfında, 10 ders saati destek eğitim odasında, 10 ders saati özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde gözlem yapılmıştır. Odak öğrenci hariç katılımcılarla yedi soruluk yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler tümevarım analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda bir alan uzmanı ile üzerinde uzlaşılan verilerden temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulduktan sonra öne çıkan kavramları belirlemek için NVIVO 11 programı ile "Word Cloud (Kelime Bulutu)" üzerinden analiz de yapılmıştır. Oluşturulan temalar; fiziksel düzenlemelere ilişkin paydaşların yaşadıkları sorunlar, eğitim

öğretim sürecine ilişkin paydaşların yaşadıkları sorunlar, işbirliğine ilişkin paydaşların yaşadıkları sorunlar, destek eğitim

odasına ilişkin paydaşların yaşadıkları sorunlar, bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) geliştirme sürecine ilişkin paydaşların yaşadıkları sorunlar, mesleki yeterliklere ilişkin paydaşların yaşadıkları sorunlar şeklinde ortaya çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler sonucunda kaynaştırma uygulamalarına yönelik bilgi eksikliği, materyal eksikliği, kalabalık sınıf mevcudu, işbirliği yetersizliği, BEP ekibinin olmaması, öğretmen tutumu ve yeterliği, destek eğitim odasında kadrolu öğretmen olmaması gibi sorunlar ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma uygulamaların niteliğinde işbirliği, fiziksel, yasal düzenlemeler, BEP, destek özel eğitim hizmetleri, öğretmen tutumu ve yeterlikleri gibi etmenlerin önemi vurgulanmaktadır. Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda nitelikli kaynaştırma uygulamaları için bahsedilen etmenler gerçekleştirilemediğinde sorun teşkil edebileceği bir kere daha görülmüştür. Ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik ise öğretmen yeterliliklerinin iş başında geliştirilmesi, bilgilendirilme ihtiyacının karşılanması için işlevsel kılavuzlar, hizmet içi eğitimler, seminerler düzenlenebilir. İleriki uygulamalarda kaynaştırma uygulamalarının paydaşlar arasında iletişim kurmak amaçlı gerçekleştirilmesi gereken faaliyetlere yönelik kılavuzlar oluşturulabilir. Belirtilen sorunların çözümüne yönelik ise yapılan uygulamalarının işlevsel bir denetim mekanizması ile kontrol edilmesinin, kaynaştırma uygulamalarında aktif rol oynayan katılımcılar için teşvik edici düzenlemeler yapılmasının olumlu gelişmeler oluşturacağı ileri sürülebilir.

Anahtar Kelimeler: işitme kayıplı öğrenci, kaynaştırma, vaka çalışması, destek eğitim odası

Kaynakça

Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for eduacation an introduction to theory and methods.* (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Cawthon, S. W. (2001). Teaching strategies in inclusive classrooms with deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 6*(3), 212-225.

Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education.* (10. Baskı). Boston: Pearson.

Kargın, T. (2014). Kaynaştırma: Temel kavramlar, tarihçe ve ilkeleri. B. Sucuoğlu ve T. Kargın (Eds.), *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları* içinde (s. 23-73). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kirk Thagard, E., Strong Hilsmier, A. and Easterbrooks, S. R. (2011). Pragmatic language in deaf and gard of hearing students: Correlation with success in general education. *American Annals of the Deaf, 155*(5), 526-534.

Mastropieri, M. A. and Scruggs, T. E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Punch, R. and Hyde, M. (2010). Children with cochlear in Avustralya: Educational settings, supports, and outcomes. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. doi: 10.1093/deafed/enq019.

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

Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. and McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children, 73*(4), 392-416.

Willis, C. (2009). *Creating inclusive learning environments for young children: What to do on Monday morning.* London: Corwin Press.

(11220) Okuma başarısının yordayıcıları olan çalışma belleği, hızlı isimlendirme ve sesbilgisel farkındalık becerilerinin alt SED'den gelen çocuklarda diğer SED düzeylerindeki akranları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi

CEVRİYE ERGÜL [1] ERGÜL DEMİR [2] MERAL ÇİLEM ÖKCÜN-AKÇAMUŞ [3] GÖZDE AKOĞLU [3] AYŞE DOLUNAY SARICA [3]

[1] Ankara Üniversitesi [2] Kırıkkale Üniversitesi [3] Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

Okuma becerileri, akademik başarı ve öğrenmenin temel aracıdır. Bu nedenle, okulda çocuklara kazandırılması hedeflenen ilk beceri okuma olmaktadır. Buna karşın, çocukların önemli bir bölümü, okumayı öğrenmede güçlük yaşamakta ve tüm okul yaşamları boyunca da bu güçlükleri devam etmektedir (Adams, 1990; Juel, 1988; Stanovich, 1986; Torgesen ve Burgess, 1998).

Alanyazında yaygın olarak okuma başarısını yordayan üç temel beceriden söz edilmektedir. Bunlar çalışma belleği, hızlı isimlendirme ve sesbilgisel farkındalıktır. Bunlardan çalışma belleği, bilginin işlemlenmesi sürecindeki temel yapılardan biridir ve anasınıfından yetişkinlik yıllarına kadar gerçekleşen tüm öğrenme etkinliklerinde çok önemli bir rol oynamaktadır (Alloway ve Copello, 2013; Alloway ve Gregory, 2013). Okurken tüm seslerin akılda tutulması, sözcükteki harfler ile eşleştirilmesi ve eşleştirilenlerin birleştirilerek sözcüğün okunması doğrudan çalışma belleği kapasitesi ile ilişkili bir etkinliktir (Alloway ve Copello, 2013). Alanyazında, çalışma belleğinin okuma becerileri ile ilişkisini gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Gathercole, Pickering, Knight ve Stegmann, 2004; Holmes, Gathercole ve Dunning, 2009; Rojas-Barahona, Förster, Moreno-Rios, ve McClelland, 2015). Örneğin, 4 ve 5 yaşlarında ölçülen çalışma belleği becerilerinin 3 yıl sonraki okuma ve diğer akademik becerilerin en güçlü yordayıcısı olduğu belirtilmiştir (Gathercole, Brown ve Pickering, 2003). Alloway ve Alloway (2010) tarafından, çalışma belleğinin öğrenme süreçlerine katkısının değerlendirildiği bir çalışmada da, 5 yaşta sergilenen çalışma belleği kapasitesinin 6 yaştaki okuryazarlık becerilerinin en güçlü yordayıcısı olduğu ve zeka puanının varyansa yaptığı katkıya oranla katkısının daha yüksek olduğu gösterilmiştir.

Hızlı isimlendirme ise bellek tarafından ulaşılabilen sesbilgisinin hızına ilişkin bir indeks sağlayan bir beceridir (Georgiou, Parrila, Cui ve Papadopoulos, 2013; Powel ve ark., 2007). Okul öncesi dönemde çocukların hızlı isimlendirme performansları okul yıllarındaki okuma başarısının da en önemli yordayıcılarından biridir (Badian, 1994; Georgiou ve ark., 2013; Wolf, Bally ve Morris, 1986). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin kontrol altında tutulduğu durumlarda bile okuma başarısındaki varyansın önemli bir bölümünü açıklayabildiği bulunmuştur (Badian, 1994; Catts, 1993; Powel ve ark., 2007; Shaul ve Nevo, 2015). Alanyazında, hızlı isimlendirmenin okuma güçlüğü yaşayan çocukları ayırt etme gücünün oldukça yüksek olduğu da bildirilmektedir (Bishop ve League, 2006; Katz, Brown, Roth ve Beers, 2011).

Son olarak, sesbilgisel farkındalık, dilin birimleri olan sesleri tanıma ve sözcük içerisinde manipüle edebilme becerisidir (Ott, 1997; Rohl, 2000; Wright ve Jacobs, 2003). Araştırmalar sesbilgisel farkındalığın sonraki okuma becerilerini yordayıcı gücünün oldukça yüksek olduğunu göstermiştir (Brady, Fowler, Stone ve Winbury, 1994; Gray ve McCutchen, 2006). Analizlerde anne eğitim düzeyi, çocuğun yaşı, zeka düzeyi, hızlı isimlendirme ve alıcı dil becerileri kontrol altında tutulduğunda dahi sesbilgisel farkındalığın yordayıcılık gücünün yüksek olduğu bulunmuştur (Bryant ve ark., 1990; Furness ve Samuelsson, 2010; Lonigan, Burgess, ve Antony, 2000). Ayrıca sesbilgisel farkındalığın gelişimsel sürekliliği olan bir beceri ve bireysel farklılıkların tutarlı bir göstergesi olduğu gösterilmiştir.

Bu çalışmada ise genelde akademik başarısızlık ve özelde okuma güçlüğü yaşama açısından risk grubunda değerlendirilen alt sosyo-ekonomik düzeyden (SED) gelen çocukların (Korat, 2005; Marjanovic-Umek, Fekonja-Peklaj, Socan, ve Tasner, 2015; Niklas ve Schneider, 2013) bu üç temel beceri açısından diğer SED'lerdeki akranları ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Elde edilen bulguların okuma başarısının öncüllerine ilişkin güçlü bilgiler sağlayacağı ve başarısızlık olasılıklarının belirlenmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma 5 yaş grubu çocukların dil, erken okuryazarlık ve bilişsel becerilerinin gelişimsel profilini ve okuma becerilerini yordama gücünü boylamsal olarak incelemeyi amaçlayan ve TÜBİTAK tarafından desteklenen bir proje kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada anasınıflarında öğrenim gören toplam 540 çocuk yer almıştır. Çocuklar her bir SED düzeyinden 180 çocuk olacak şekilde toplamda 45 okuldan, her bir okulda yansız seçilmiş 2 sınıftan seçilmiştir. Katılımcıların herhangi bir yetersizlik tanısı almamış, anadili Türkçe olan ve okula düzenli olarak devam eden 54-66 ay arası çocuklar olmasına dikkat edilmiştir. Çocukların çalışma belleği becerileri Çalışma Belleği Ölçeği (ÇBÖ; Ergül, Demir ve Özgür Yılmaz, 2016) kullanılarak değerlendirilmiştir. ÇBÖ fonolojik döngü, görsel mekânsal kayıt defteri ve merkezi yönetici bileşenlerine yönelik geliştirilmiş dört alt alan ve dokuz alt testten oluşmaktadır. Hızlı isimlendirme becerileri ise 4 alt test olarak geliştirilen Hızlı İsimlendirme Testi (HİT; Ergül ve Demir, 2016) kullanılarak değerlendirilmiştir. Testte çocukların tekrarlayıcı ve sıralı olarak sunulan nesneleri, renkleri, harfleri ve sayıları isimlendirme hızları incelenmektedir. Son olarak, sesbilgisel farkındalık becerilerini değerlendirmek üzere Erken Okuryazarlık Testi (EROT; Kargın, Ergül, Büyüköztürk ve Güldenoğlu, 2015)

kullanılmıştır. Erken okuryazarlık becerilerinde risk grubunda yer alan çocukların belirlenmesi amacıyla geliştirilen araç 7 alt

testten ve toplam 102 maddeden oluşmuştur. Bu çalışma kapsamında EROT'un sadece Ses Bilgisel Farkındalık alt testleri kullanılmıştır. Her üç araç için de geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır. ÇBÖ ve HİT testleri için normlar oluşturulmuş EROT için ise kesme noktaları belirlenmiştir. Çocukların değerlendirmeleri bireysel olarak ve 25-35 dk'lık iki oturumda tamamlanmıştır. Elde edilen veriler çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) kullanılarak analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizi süreci devam etmekle birlikte, analizler sonucunda alt SED'den gelen çocukların her üç beceri alanında da diğer SED düzeylerinde bulunan akranlarından anlamlı olarak daha düşük performans gösterecekleri bulgusuna ulaşılacağı düşünülmektedir. Gruplar arasındaki farklılıkların özellikle çevresel desteklere bağlı olarak edinimi daha belirgin şekilde farklılaşabilen sesbilgisel farkındalık becerilerinde daha yüksek olacağı beklenmektedir. Elde edilen bulguların okuma güçlüğü açısından risk grubunda olan çocukların erken dönemde belirlenebilmeleri ve müdahale programlarının oluşturulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, anasınıfı çocuklarına yönelik eğitim programlarının içeriğinin oluşturulması sürecinde bu çalışmadan elde edilecek sonuçların önemli katkısının olması söz konusudur. Risk faktörlerine ilişkin sağlayacağı bulgular ile de hem ilgili alanyazına hem de uygulamalara ışık tutacaktır.

Anahtar Kelimeler: Okuma başarısı, çalışma belleği, hızlı isimlendirme, sesbilgisel farkındalık, alt SED

Kaynakça

Adams, M. J. (1990). *Learning to read: Thinking and learning about print.* Cambridge, MA: MIT Press.

Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, *106*(1), 20-29.

Alloway, T. P., & Copello, E. (2013). Working memory: The what, the why, and the how. *The Australian Educational and Developmental Psychologist, 30(2), 105-118.*

Alloway, T. P., & Gregory, D. (2013). The predictive ability of IQ and working memory scores in literacy in an adult population. *International Journal of Educational Research, 57,* 51-56.

Badian, N. A. (1994). Preschool prediction: Orthographic and phonological skills, and reading. *Annals of Dyslexia, 44*, 3-25.

Bishop, A. G., & League, M. B. (2006). Identifying a multivariate screening model to predict reading difficulties at the onset of kindergarten: A longitudinal analysis. *Learning Disability Quarterly, 29*, 235–252.

Brady, S., Fowler, A., Stone, B., & Winbury, N. (1994). Training phonological awareness: A study with inner-city kindergarten children. *Annals of Dyslexia, 44*, 26-59.

Bryant, P. E., MaeLean, M., Bradley, L. & Crossland, J. (1990). Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Developmental Psychology, 26*, 429-438.

Catts, H.W. (1993).The relationship between speech-language impairments and reading disabilities. *Journal of Speech and Hearing Research, 36,* 948–958.

Ergül, C. ve Demir, E. (2016, Basımda). Hızlı İsimlendirme Testinin 5-9 yaş grubunda sınıf düzeyi normları. Ankara

Ergül, C., Demir, E., ve Özgür Yılmaz, Ç. (2016, Basımda). Çalışma Belleği Ölçeğinin 5-9 yaş grubunda sınıf düzeylerine göre standardizasyon ve norm çalışmaları. Ankara

(11268) Video Model ile Sunulan Kendini Yönetme Stratejilerinin Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Görevi Tamamlama Becerileri Üzerindeki Etkililiği

ELİF SAZAK PINAR [1] ÖZGE ÖZLÜ [2] SENA İLHAN ŞEN [3] DERYA ÇIKILI [4]

[1] *Abant İzzet Baysal Üniversitesi* *Medipol Üniversitesi* *Milli Eğitim Bakanlığı* *Maltepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere verilen eğitimin temel amacı yaşamlarını tek başlarına ya da başkalarına en az düzeyde bağımlı sürdürebilmelerini sağlamaktır (Fently, Miller ve Lampi, 2008). Kendini yönetme stratejileri öğrencilerin bağımsız yaşamalarını sağlamada kullanılabilecek etkili stratejiler arasında yer almaktadır (Aykut, 2013). Kendini yönetme stratejileri akademik performansın geliştirilmesi, uygun davranışların artırılması ve uygun olmayan davranışların azaltılması, öğrenilen davranışların kalıcılığının ve genellemesinin sağlanması için etkili biçimde kullanılan stratejilere denilmektedir (Yücesoy Özkan, 2007). Kendini yönetme stratejileri, kendi davranışını değiştirmesi konusunda öğrenciye bazı sorumluluklar vermesi, eğitsel sürece aktif katılımı teşvik etmesi ve öğrencileri hayat boyu kullanacakları becerileri kazanmak için cesaretlendirmesi açılarından önemli görülmektedir (Shapiro ve Cole, 1994). Bu stratejiler kendine ön uyaran verme, kendine yönerge verme, kendini değerlendirme, kendini pekiştirme ve kendini izleme stratejileri başlığı altında toplanmaktadır (Aykut, 2013).

Türkiye'de kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmakta (Sazak Pınar ve Eldeniz Çetin, 2014; Sönmez, 2012; Yücesoy Özkan, 2007), bu çalışmalardan sadece birinde kendini yönetme stratejilerinin kullanımının ve etkinliği yerine getirme davranışının öğretiminin araştırıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde kendini yönetme stratejilerinin video model ile sunulduğu çalışmalar mevcutken (Apple, Billingsley ve Schwartz, 2005; Coyle ve Cole, 2004), Türkiye'de yapılan çalışmalarda kendini yönetme stratejilerinin video modelle sunulduğu araştırmalara rastlanılmamaktadır. Video model ile öğretim, hedeflenen becerinin sergilenmesinin videoya kaydedilmesini, bu videoları bireyin izlemesini ve bireye hedeflenen beceriyi sergilemesi için fırsat verilmesini içeren bir yöntemdir ve etkisi deneysel araştırmalar ile kanıtlanmış bilimsel dayanaklı uygulamalardan birisidir (Acar ve Diken, 2012). Bu nedenle video modelle kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı video model ile sunulan kendini yönetme stratejilerinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin fotokopi çekme becerisi üzerindeki etkililiğinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır: (a) Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler kendine ön uyaran verme, kendini pekiştirme ve kendini değerlendirmeden oluşan kendini yönetme stratejilerinin kullanımını kazanabilir, bu stratejilerin kullanımını beş ve yedi gün sonrasında sürdürebilirler mi? (b) Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kendini yönetme stratejilerini kullanmaları onların fotokopi çekme becerisini tamamlamaları üzerinde etkili midir?, (c) Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler kendini yönetme stratejilerini farklı ortamda (fotokopi merkezi) ve farklı fotokopi makinasında kullandıklarında fotokopi çekme becerisini tamamlamalarını genelleyebilmekte midirler? ve (d) Çalışmanın öğretmenlerden ve öğrencilerden elde edilen sosyal geçerlilik verileri nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın modeli tek denekli araştırma yöntemlerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modelidir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri zihin yetersizliği olan ögrencilerin kendine ön uyaran verme, kendini pekiştirme ve kendini değerlendirme stratejileri paketini edinme düzeyleri ve fotokopi çekme becerisini tamamlama düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise video model ile sunulan kendine ön uyaran verme, kendini pekiştirme ve kendini değerlendirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretim paketidir. Araştırmanın katılımcıları 21, 17 ve 18 yaşlarında olan hafif düzeyde zihinsel yetersizlik tanısı almış özel eğitim mesleki eğitim merkezine devam eden üç erkek öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın uygulama süreci hazırlık süreci, deneysel süreç olmak üzere iki temel kısımdan oluşmaktadır. Hazırlık aşamasında öncelikle fotokopi çekme becerisinin beceri analizi oluşturulmuştur. Ardından kendini yönetme stratejilerine göre bu analiz basamaklarının nasıl öğretileceğine karar verilmiş, bunun için kendini yönetme stratejileri öğretim programı oluşturulmuştur. Öğretim programının öğrenciye sunulmasında ise video ile modelden yararlanılmıştır. Bu aşamada yetişkin bir modelden yararlanılmış, öğretim programının yetişkin model tarafından sunulduğu videolar hazırlanmıştır. Hazırlık sürecinin ardından araştırmanın deneysel sürecine geçilmiştir. Deneysel süreç dört basamaktan oluşmuştur. Birinci basamakta zihinsel yetersizliği olan öğrencilere hazırlanan videolar izlettirilmiş, öğrencilerin bu stratejileri edinme düzeyleri kayıt edilmiştir. Katılımcılar kendini yönetme stratejilerini edindikten sonra deneysel sürecin ikinci basamağına geçilmiştir. Bu basamakta katılımcılara kendini yönetme stratejilerini kullanarak fotokopi çekme becerisini tamamlamaları öğretilmiştir. Bu aşamada da öğrencilerin fotokopi çekme becerisini tamamlama düzeyleri kayıt edilmiştir. Üçüncü basamakda izleme ve dördüncü basamakta genelleme evrelerine yer verilmiştir. Çalışma tamamlandıktan sonra öğrencilerden ve sınıf öğretmenlerinden sosyal geçerlik verisi ile çalışmanın güvenirlik verileri toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin kendine ön uyaran verme, kendini pekiştirme ve kendini değerlendirmeden oluşan kendini yönetme stratejilerinin kullanımını video model ile kazandıkları görülmüştür. Ayrıca

araştırmada hedef öğrencilerin bu kazanımları öğretim tamamlandıktan beş ve yedi gün sonra da korudukları bulunmuştur. Çalışmanın genelleme bulgularına bakıldığında ise zihinsel yetersizliği olan öğrenciler kendini yönetme stratejilerini farklı ortamda (fotokopi merkezi) ve farklı fotokopi makinasında kullanarak, bu ortamda ve makinada fotokopi çekerek genelleyebilmişlerdir. Araştırmada elde edilen soyal geçerlik bulguları da olumludur. Öğretmenler öğrencilerde sorumlulukalma becerilerinde gelişme olduğunu, kendilerine olan güvenlerinde artma meydana geldiğini ifade etmişler, sınıflarında kendini yönetme starejilerine yer vereceklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler de uygulamanın hoşlarına gittiğini söylemişler, hep fotokopi çekmek istediklerini ancak yapamadıklarını, bu uygulama ile kendi başlarına fotokopi çekebildiklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler, kendini yönetme stratejileri, etkinlik tamamlama becerisi, video ile öğretim.

Kaynakça

Acar, C., & Diken, I. H. (2012). Reviewing Instructional Studies Conducted Using Video Modeling to Children with Autism. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *12*(4), 2731-2735.

Apple, A. L., Billingsley, F., Schwartz, I. S., & Carr, E. G. (2005). Effects of video modeling alone and with self-management on compliment-giving behaviors of children with high-functioning ASD. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *7*(1), 33-46.

Aykut, Ç. (2013). Kendini izleme stratejisi: Uygulama için 10 adım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *14*(2), 55-62.

Coyle, C., & Cole, P. (2004). A videotaped self-modelling and self-monitoring treatment program to decrease off-task behaviour in children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental disability*, *29*(1), 3-16.

Fenty, N. S., Miller, M. A., & Lampi, A. (2008). Embed social skills instruction in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic*, *43*(3), 186-192.

Sazak Pınar E. ve Eldeniz Çetin M. (2014, Eylül). *Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenci Davranışları Üzerinde Tercih Değerlendirmesine Dayalı Öz Pekiştirme ile Öğretmen Tarafından Pekiştirmenin Etkililiği.* Sözel Bildiri, 24.Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Trakya Üniversitesi Edirne.

Shapiro, E. S., & Cole, C. L. (1994). *Behavior change in the classroom: Self-management interventions*. Guilford Press.

Sönmez, M. (2012). *Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okulöncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerine etkileri.* Yayınlanmamış Doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yücesoy-Özkan, Ş. (2007). Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

(11275) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bir Öğrencinin Görev Dışı Davranışlarını Azaltmak İçin Kağıt Kalem Ve Tablet Uygulamalarının Etkililiklerinin Karşılaştırılması

ELİF SAZAK PINAR **NESİME KÜBRA KESKİN** **IŞIL GÖRSEV**
MERVE ÇİÇEK

Abant İzzet Baysal Üniversitesi *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu, karşılıklı sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikler, sınırlı, yineleyici davranış örüntüleri ve etkinlikler ve ilgilerle kendini gösteren erken gelişim evresinde ortaya çıkan bir bozukluk olarak belirtilmektedir (American Psychiatric Association, 2013). Otizm Spektrum Bozukluğu olan öğrenciler akranlarına göre dil konuşma, akademik beceriler, oyun becerileri ve sosyal becerilerde yetersizlik göstermekte, daha fazla problem davranışlar sergileyebilmektedirler. Problem davranışlar bireylerin toplumda etkili işlev görmelerini engelleyen ve kendilerinin/akranlarının güvenliklerini tehlikeye sokan herhangi bir davranış olarak tanımlanmaktadır (Carr ve Durand, 1985, Erbaş, 2002). Özellikle ilkokul düzeyinde özel gereksinimli öğrencilerin sık sergiledikleri problem davranışlar görev dışı davranışlar olarak belirtilmektedir. Görev dışı davranışlar öğrencinin öğrenme ortamında dersle ilgili olmayan davranışlar sergilemesi ve öğrenme ortamından uzaklaşması olarak tanımlanmaktadır (Baker, 2007). Öğretmenler sınıfta öğrencilerin görev dışı davranışlar sergilemeleri ile nasıl baş edecekleri konusunda oldukça zorlanmaktadır (Erbaş, 2002). Öğretmenler öğrencilerin görev dışı davranışları azaltmaları veya ortadan kaldırmaları için pekiştirme, davranış öncesi uyarlamalar, sembol pekiştirme, davranışı azaltma stratejileri kullanılabilirler (Tekin İftar, 2014). Bununla bilikte görev dışı azaltmada öğretimsel uyarlamalara da yer verebilirler (Morin, 2016). Özellikle kağıt kalem uygulamaları yerine filmler, videolar ve dijital medya kullanımı önerilmektedir (Morin, 2016).

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere teknoloji kullanımı son yıllarda artmıştır. Özellikle öğretimsel uyarlamalarda, bir konu, bilgi ve becerinin öğretiminde artan bir şekilde teknolojiden yararlanmaktadırlar (Parette ve Blum, 2014). Ulusal Otizm Merkezi (National Autsim Center, NAC) tarafından otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde yeni bir kategori olarak "Teknoloji Temelli Eğitim" kategorisi oluşturulmuştur (Grynszpan, Weiss, Perez-Diaz ve Gal, 2014). Bu gelişmeler, eğitimde yeni bir alan olarak teknolojinin kullanımını oluşturmuştur.

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin eğitiminde tablet bilgisayar kullanımı ise oldukça yaygın bir uygulama olmaktadır. Türkiye'deki ve yurt dışındaki alanyazın tarandığında otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere öğretim aracı olarak tablet bilgisayar kullanımın iletişim becerilerini artırmada (Murdock, Ganz, ve Crittendon, 2013), konuşma üretmede (Lorah, Tincani, Dodge, Gilroy, Hickey ve Hantula, 2013), işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında (Eliçin, Yıkmış, Cavkaytar, 2015) kullanıldığı görülmektedir. Alanyazında tablet bilgisayar kullanımının öğrencilerin görev dışı davranışları azaltmada etkili olabileceği ifade edilse de (Morin, 2016), kağıt kalem uygulamaları ile etkililiklerini karşılaştıran bir araştırmaya rastlanılamamaktadır. Diğer taraftan Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin genel eğitim sınıflarındaki görev dışı davranışlarını azaltmada tablet bilgisayar kullanımının etkililiğini inceleyen bir çalışmaya da rastlanılamamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı matematik ve hayat bilgisi derslerinde otizm spektrum bozukluğuolan bir öğrencinin görev dışı davranışlarını azaltmada kağıt-kalem ve tablet bilgisayar ile yapılan uygulamalarının etkililiğini karşılaştırmaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmaya Bolu Merkez ilçede yer alan bir ilkokula devam eden 11 yaşında OSB tanısı almış bir erkek öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri matematik ve hayat bilgisi derslerinin kağıt-kalem ve tablet bilgisayar ile sunulmasıdır. Matematik dersi için geometrik şekiller konusu, hayat bilgisi dersi için de meslekler konusu seçilmiştir. Bu konular öğrencinin bilgisinin olmadığı, öğrenmeye gereksinim duyduğu konulardır ve bazı akademik becerilerin önkoşulu olma özelliği taşımaktadır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise araştırmaya katılan otizm spektrum bozukluğu olan öğrencinin matematik ve hayat bilgisi derslerinde sergilediği görev dışı davranışlarıdır. Görev dışı davranışlar, ders esnasında izinsiz konuşma, izinsiz kalkma, izinsiz dolaşma, etrafına bakınma vb. gibi davranışlardır. Araştırmada tek denekli araştırma desenlerinden dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. İki ya da daha fazla bağımsız değişkenin, geriye dönüşü olan bir bağımlı değişken üzerindeki etkililiklerinin karşılaştırıldığı araştırmalardır. Tipik bir dönüşümlü uygulamalar modelinde, başlama düzeyi evresi düzenlenir ve ardından iki uygulamanın karşılaştırması yapılır. Bu araştırmada da her iki bağımsız değişken için bir başlama düzeyi evresi, birer uygulama evresi düzenlenmiştir. Araştırma boyunca; etkililik ve güvenirlik verileri (gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği) olmak üzere toplam iki tür veri toplanmıştır. Araştırmada etkililik verileri öğrencinin matematik ve hayat bilgisi derslerinde belirlenen konuları öğrenme düzeylerinden değil öğrencinin bu derslerde kağıt-kalem ve tablet bilgisayar uygulamaları sırasında gösterdiği görev dışı davranışları kaydedilerek toplanmıştır. Bu nedenle matematik ve hayat bilgisi dersleri esnasında toplam 30 dakika süresince öğrencinin sergilediği görev dışı davranışların yüzdesi hesaplanmıştır. Güvenirlik verileri ise gözlemciler arası güvenirlik ve uygulama güvenirliği olmak üzere iki tür toplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda otizm spektrum bozukluğu olan öğrencinin her iki derste de tablet bilgisayar ile yapılan uygulamaların, kağıt-kalem ile yapılan uygulamalara göre görev dışı davranışlarının azaltılmasında daha etkili olduğunu bulunmuştur. Ayrıca araştırma sürecinde tablet bilgisayar kullanımının öğrencinin akademik katılımını arttırdığı, öğrencinin tablet bilgisayar ile yapılan uygulamalara, kağıt-kalem ile yapılan uygulamalara göre daha istekli ve heyecanlı olarak katıldığı ve işbirliğine yatkınlığının tablet bilgisayar kullanılan uygulamalarda daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrencinin tablet bilgisayar ile yapılan uygulamalarda daha az problem davranış sergilemesi; tablet bilgisayarın öğrenci için ilgi çekici bir araç olması, uygulamalarda ekrana dokunarak materyali hareket ettirebilme olanağına sahip olması ve tablet bilgisayarın öğrenci için pekiştirici etkiye sahip olması gibi nedenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, problem davranışlar, görev dışı davranışlar, tablet bilgisayar, teknoloji kullanımı

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.

Baker, R. S. (2007, April). Modeling and understanding students' off-task behavior in intelligent tutoring systems. In *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems* (pp. 1059-1068). ACM

Carr, E. G., & Durand, V. M. (1985). Reducing behavior problems through functional communication training. *Journal of applied behavior analysis*, *18*(2), 111-126.

Eliçin, Ö., Yıkmış, A., & Cavkaytar, A. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara işlevsel okuma becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar aracılığı ile sunulan programın etkililiği. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (13).

Erbaş, D. (2002). Problem davranışların azaltılmasında olumlu davranışsal destek planı hazırlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *3*(02).

Grynszpan, O., Weiss, P. L., Perez-Diaz, F., & Gal, E. (2014). Innovative technology-based interventions for autism spectrum disorders: a meta-analysis. *Autism*, *18*(4), 346-361.

Morin, A. (2016). Common Modifications and Accommodations. https://www.understood.org/en/learning-attention-issues/treatments-approaches/educational-strategies/common-classroom-accommodations-and-modifications. Erişim tarihi 12.12.2016

Parette Jr, H. P., & Blum, C. (2014). Using flexible participation in technology-supported, universally designed preschool activities. *Teaching Exceptional Children*, *46*(3), 60-67.

Tekin İftar, E. (2014). Uygulamalı Davranış Analizi (Ed.) Ankara: Vize Yayıncılık.

(11294) Kaynaştırma Uygulamasını Yürüten Öğretmenlerin Duygusal Emek Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

NERİMAN ARAL **GÜL KADAN**

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri FakültesiÇankırı Karatekin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi

Problem Durumu

Eğitim, bir toplumun gelişmesinde ve kalkınmasında en önemli öğelerden biridir. Sağlıklı ve mutlu bir toplum ancak iyi eğitim görmüş bireylerle mümkün olabilir. Eğitm kurumlarında bu görevlerin yerine getirilmesinde ise öğretmenlere çok büyük rol ve sorumluluk düşmektedir. Özellikle çocuğun kişiliğinin şekillenmeye başladığı dönemlerde, öğretmenlerin gerek uygun rol-model olmaları, gerekse başarılı eğitm programlarını uygulayabilmelerinin hayati önem taşıdığı bilinmektedir (Karataş, 2013). Öğretmenlerin bu sorumlulukları sınıflarında normal gelişim gösteren öğrencileri içine aldığı gibi, aynı zamanda özel gereksinimli çocukları da kapsayabilmelidir (Özyürek, 2009). Özel gereksinimli olan çocuklar, normal gelişim özelliği gösteren yaşıtlarına oranla farklı özellikleri ve gereksinimleri olan çocuklardır (Aral ve Gürsoy, 2011; Diken, 2012). Normal gelişim gösteren çocukların nasıl ki, eğitim hakkına, korunmaya ve sosyal bir birey olmaya hakları varsa, bu çocukların da aynı haklara sahip oldukları göz ardı edilmemelidir (Güven ve Tufan, 2010; Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç, 2011; Topçu ve Katılmış, 2013; Coşkun, Gür ve Aykutlu, 2014).

Özel gereksinimi olan çocukların, potansiyellerini geliştirilip topluma kazandırılabilmeleri açısından eğitimin önemi yadsınamayacağı gibi, bu eğitimi gerçekleştirecek öğretmenlerin öneminin de yadsınamayacağı ortadadır. Öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla çalışırken, çocukların bireysel farklılıklarını göz önüne alarak, özel stratejiler uygulayabilmeleri oldukça önemlidir (Tufan ve Yıldırım, 2013). Öğretmenlerin eğitim faaliyetleri sırasında, özel stratejileri uygulayabilmelerinin yanında, önyargısız bir yapıda olmaları, çok sabırlı ve sakin olabilmeleri, empati yapabilmeleri gerekmektedir (Turhan, 2007). Tüm bu özellikler de kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin çocuklara yönelik daha fazla duygusal emek harcamalarına neden olabilir.

Duygusal emek kişilerin yüz yüze iletişimleri sırasında ortaya çıkan, karşıdaki kişinin duygularını anlayabilme, empati yapabilmeyi gerektiren, karşılıklı iletişim ve etkileşimi içeren organizasyonda görevli olan kişiler tarafından işlerin yürütülebilmesi için harcanan emek ve bu emeği planlayabilme ve uygulayabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Mastracci, Newman ve Gay, 2006).

Kişilerin mesleklerin yerine getirirken, rol yapmak zorunda kalmaları ise, birtakım sorunlara neden olabilir ki, bunlardan belki de en önemlisi tükenmişliktir. Nitekim yapılan araştırmalar duyguların yoğun olarak yaşandığı meslek gruplarından biri olan öğretmenlik mesleğinde tükenmişliğin gelişebileceği üzerinde yoğunlaşmaktadır (Maslach ve Leiser, 2005; Naring, Briet ve Brouwers, 2006; Sürgevil, 2006; Chau, 2007; Köksel, 2009).

Tükenmişlik, işte yaşanan yoğun strese tepki olarak ortaya çıkan ve duygusal, tutumsal, davranışsal öğeleri barındıran, geçici bir yorgunluk ya da zorlanmadan ziyade, bireyin işinden soğuması ile sonuçlanan kalıcı bir durum olarak tanımlanmaktadır (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman 2005).

Tükenmişliğin sonuçları göz önüne alındığında, istenmeyen bir durum olduğu görülmekle birlikte, öğretmenlerin eğitim faaliyetlerinde duygusal emeği kullanmalarının tükenmişliğe de yol açabileceği düşünülmektedir (Tokmak, 2014). Tüm bu bilgilerden hareketle, kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını saptamak, araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olan ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin, duygusal emek ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan tanımlayıcı bir çalışmadır. Araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak 70 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin sosyodemografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu", Difendorff ve arkadaşları (2005) tarafından geliştirilen ve Basım ve Begenirbaş (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Duygusal Emek Ölçeği" ve Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmanın etik boyutu iki aşamadan oluşmuştur. Bu boyutlardan ilkinde Çankırı İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden çalışmanın yapılabilmesi için gerekli yasal izinler alınmıştır. İkinci boyutunda ise, okullara gidilerek, okul yöneticileriyle ve kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerle görüşülerek, araştırmanın amacı anlatılmıştır. Öğretmenlerden gönüllü olanlara gönüllü onam formları doldurtulmuş ve ölçekleri doldurmaları istenmiştir.

Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ve tükenmişlik düzeyi ölçeklerinden aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediği grup büyüklüğünün 50'den fazla olması nedeniyle Kolmogorov Smirnov testi ile

belirlenmiştir. Yapılan normallik analizi sonucunda, dağılımın normal dağılım göstermediği saptanmıştır. Bu nedenle, verilerin analizinde nonparametrik testler kullanılmıştır. Duygusal Emek Ölçeği alt boyutlarının ve Tükenmişlik Ölçeği alt boyutlarının, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem durumu, kaynaştırma öğrencisinin engel türlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Mann Whitney U ve Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Anlamlı farklılığın olduğu durumlarda, farkın hangi alt gruplardan kaynaklandığı Mann Whitney U testi ile analiz edilmiş; Duygusal Emek Ölçeği alt boyutları ile Tükenmişlik Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman Korelasyon Katsayısı analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin %50'si kadın ve %50'si erkek öğretmen olduğu; %42,9'unun 21-30 yaş, çoğunluğun (%78,6) lisans mezunu ve evli (%85,7) olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin %55,7'si ortaokulda görev yaparken, %31,4'ünün 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip, %64,3'ünün sınıfında zihinsel engele sahip öğrencinin bulunduğu belirlenmiştir. Kaynaştırma uygulamasını yürüten öğretmenlerin duygusal emek ölçeği alt boyutlarından yüzeysel rol alt boyutu ($U=429$; $p<.05$) ve derinden rol alt boyutu ($U=432$; $p<.05$) sıra ortalamalarının cinsiyete göre; doğal duygular alt boyutu ($x2=9,49$; $p<.05$) sıra ortalamalarının yaşa göre; duygusal emek ölçeği alt boyutları sıra ortalamalarının, medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediği ($p>.05$); duygusal emek ölçeği alt boyutlarından derinden rol alt boyutu ($x2=8,75$; $p<.05$) ve doğal duygu alt boyutu ($x2=8,58$; $p<.05$) sıra ortalamalarının mesleki kıdeme göre; duygusal emek ölçeğinin alt boyutlarından doğal duygu alt boyutu ($x2=10,81$; $p<.05$) sıra ortalamalarının sınıftaki kaynaştırma öğrencisinin engel türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi sıra ortalamalarının cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklı olmadığı ($p>.05$); tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından duyarsızlaşma alt boyutu ($U=185$; $p<.05$) sıra ortalamalarının medeni duruma göre ve ($x2=6,05$; $p<.05$) sınıftaki kaynaştırma öğrencisinin engel türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca duygusal emek ölçeği ile tükenmişlik ölçeği arasında ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, Öğretmen, Duygusal Emek, Tükenmişlik

Kaynakça

Aral, N. & Gürsoy, F. (2011). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Morpa Yayınevi.

Avşaroğlu, S., Deniz, E.M. & Karaman, A.(2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14,* 115-129.

Basım, N.H. & Begenirbaş, M. (2012). Çalışma yaşamında duygusal emek: Bir ölçek uyarlama çalışması. *Yönetim ve Ekonomi, 19(1),* 77-90.

Chau, S.I. (2007). *Examining the emotional labor process: A moderated model of emotional labor and its effects on job performance and turnover.* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Akron, Ohio.

Coşkun, İ., Gür, T. & Aykutlu, H. (2014). Hafif düzey zihin engelli bireylerin okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5(14),* 17-42.

Çulhaoğlu- İmrak, H. & Sığırtmaç, A. (2011). Kaynaştırma uygulanan okul öncesi sınıflarında akran ilişkilerinin incelenmesi. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3(1),* 38-65.

Diken, İ. (2012). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim.* Ankara: Pegem Akademi.

Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması.* VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını (ss. 143-154). VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi, Ankara. 22-25 Eylül 1992.

Güven, E. & Tufan, E. (2010). Kaynaştırma sınıflarında işbirlikli öğrenme yöntemleriyle müzik dersleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2),* 557- 573.

Karataş, A. (2013). Öğretmen adayları için meslek etiğinin önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi, 25,* 304-318.

Köksel, L. (2009). *İş yaşamında duygusal emek ve ampirik bir çalışma.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

(11305) Engellilerin Temel Eğitim Kurumlarındaki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının AB Standartlarında İncelenmesi

ÖZLEM GÖKTAŞ RAMAZAN KOÇ [1]

[1] *Sümer Ortaokulu*

Problem Durumu

Dünyada ve Türkiye'deki çağdaş gelişmeler doğrultusunda her bireye eğitimde de eşit hak, fırsat ve imkânın verilmesi insanlığın gereği olarak kabul edilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin, normal gelişim gösteren bireylerle aynı eğitim olanaklarına kavuşabilmesinin, akranları ile aynı ortamda eğitim almaları ile sağlanabileceği, bununda ancak en az kısıtlayıcı ortam olan, normal okulların, normal sınıflarında uygulanan, "Kaynaştırma Eğitimi Uygulamaları" ile mümkün olabileceği görüşü eğitim politikaları ve uygulamalarında güncel bir kabul olarak görülmektedir (Cankaya ve Korkmaz, 2012).

Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı "Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu" ile başlatılmış, 1997'de çıkarılan 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ve 2000 yılında yürürlüğe giren "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ile yaygın olarak uygulanmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) kaynaştırma yoluyla eğitim; "özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamaları", kaynaştırma eğitimi ise "En az sınırlandırılmış eğitim ortamı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamı" nı ifade etmektedir (MEB, 2013). Türkiye'de özel eğitime ihtiyaç duyan tüm bireyler ister engelli ister üstün yetenekli olsun kaynaştırma eğitiminden yararlanabilirler. Özel eğitime ihtiyaç duyan birey özel eğitim hizmetleri kurulu ve rehberlik araştırma merkezi (RAM) uzmanlarının incelemesi sonucu kaynaştırma eğitiminden yararlanacağına karar verilirse kaynaştırma eğitimine alınır (Engin vd., 2014).

Kaynaştırma, sadece özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin normal gelişim gösteren akranlarının eğitim gördüğü sınıfa yerleştirilmesi demek değildir. Kaynaştırma uygulamalarının doğru bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için bir takım ön hazırlıkların, düzenlemelerin, uyarlamaların yapılması, genel ilkelerin yerine getirilmesi ve temel ölçütlerin karşılanması gerekmektedir (Kargın, 2004; Koçyiğit, 2015; MEB, 2010). Okul yönetimi ve diğer okul personeli, öğretmenler, rehber öğretmenler, fiziksel düzenlemeler ve eğitim ortamı, kaynaştırma öğrencisi, kaynaştırma öğrencisinin ailesi, normal gelişim gösteren öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri, uygulanan bireysel eğitim programları ve yapılan öğretimsel uyarlamalar, destekleyici özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetler kaynaştırmayı başarıya ulaştıran etmenler arasında sayılmaktadır (Ahmetoğlu, Ünal ve Ergin, 2016; Engin vd., 2014; İra ve Ayan, 2016).

Kaynaştırma eğitiminin temel felsefesi sınıftaki tüm çocukların öğrenmelerine yardımcı olarak her çocuğun potansiyeli doğrultusunda sınıf ortamında yararlanmasını sağlamaktır. Kaynaştırma sınıflarında çocuklar kendi öğrenme hızları ve stillerine göre öğrenirlerken öğretme-öğrenme ortamına anlamlı bir şekilde katılmalarına fırsat verilmektedir. Okullar çocukların sosyal becerileri ve arkadaşlık ilişkilerini kazanabilecekleri en önemli yerlerdir (Cankaya ve Korkmaz, 2012).

Türkiye'de kaynaştırma uygulamaları ile ilgili yapılmış olan bilimsel araştırmalar okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin, velilerin, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin ve diğer öğrencilerin yani kaynaştırma uygulamalarındaki paydaşların kaynaştırma uygulamaları sırasında yaşadıkları sorunlara dikkat çekmektedir (Ahmetoğlu, Ünal ve Ergin, 2016). Ülkemizdeki uygulamalarla Avrupa ülkelerindeki uygulamaları karşılaştırmak, eksikliklerimizi görmek daha nitelikli bir eğitim ortamı oluşturmada şüphesiz önemlidir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı Engellilerin Temel Eğitim Kurumlarındaki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının AB Standartlarında İncelenmesi' dir.

Araştırma Yöntemi

Türkiye' de öğretmenlerimizin kaynaştırma uygulamaları çalışmalarında daha fazla hizmet sunabilmek amacıyla daha da bilinçlenmelerine ve gerekli hizmet içi eğitim seminerleri ya da Avrupa ülkelerindeki iyi uygulamalar dahilinde kıyaslamalar yapması ve yeterlik ve birikimlerine ilave olarak yeni bilgiler ve uygulamaları görmesine ihtiyaç olduğu düşünülebilir. Bu nedenle Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı' nın projeleri öğretmenlere bir fırsat sunmaktadır.

Avrupa Birliği Komisyonu tarafından Hayatboyu Öğrenme Programı kapsamında okul eğitimi alanında sağlanan hibe destekleri 2014 – 2020 yılları arasında Erasmus+ Programı altında devam etmektedir. Erasmus+ Programı, eğitim, gençlik ve spor alanlarında yeni ihtiyaçlara yönelik Avrupa 2020 Stratejisi hedeflerine uygun olarak farklı sektörler arasında işbirliğini teşvik eden daha etkili araçlar sunmayı amaçlamaktadır. Okul eğitim alanına özel olarak ise eğitimde kaliteyi artırmayı, program ülkelerindeki okullar ve eğitim personeli arasında işbirliğini güçlendirmeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırma Engellilerin Temel Eğitim Kurumlarındaki Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının AB Standartlarında İncelenmesi amacıyla Erasmus + (KA1) Bireylerin Öğrenme Hareketliliği (KA1) altında yer alan Okul Eğitimi Personelinin Hareketliliği Kapsamında Mayıs, 2016 tarihinde İspanya'nın Sevilla kentindeki 5 özel eğitim kurumuna yapılan ziyaretleri kapsamaktadır.

Erasmus + KA1 projesi ile proje sahibi okulun 15 personeli, iki hafta süreyle proje ortağı ülkede faaliyete katılmışlardır. Araştırma, nitel araştırma deseninde olup, Sevilla kentindeki Özel Eğitim Kurumlarına ve kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu toplam 5 eğitim kurumuna yapılan ziyaretlerdeki gözlem ve görüşmelerden oluşmaktadır. Gözlem ve görüşmeler sonucu ede edilen nitel veriler betimsel analizle analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma ile İspanya' daki engellilerin temel eğitim kurumlarındaki kaynaştırma eğitimi uygulamaları incelenmiş ülkemizdekinden oldukça farklı uygulamalara tanıklık edilmiştir. Kaynaştırma eğitimi veren kurumlarda özellikle her çocuğun ilgi ve ihtiyacına göre kurumlardaki personel (doktor, psikolog, fizik tedavi uzmanı gibi) ve araç gereç, materyal (destek sınıfları, rehabilitasyon odaları, öğrenciye özel iletişim araçları gibi) uygulamalar gözlemlenmiştir.

Projenin yaygınlaştırılması faaliyeti kapsamında Türkiye'de de proje sahibi okulun bulunduğu ildeki özel eğitim kurumları ziyaret edilmiş ve edilmeye devam edilmektedir. Kaynaştırma uygulamaları ile ilgili kaynaştırma öğretmenleri ve okul yönetimi ile görüşmeler yapılmaktadır.

Araştırma sonucunda İspanya'daki özel eğitim uygulamaları tanıtılacak, ülkemizdeki özel eğitim kurumlarındaki uygulamalara yer verilecektir. Böylece ülkemizde kaynaştırma uygulamalarının karşılaştırması yapılarak, Avrupa standartlarına getirilmesi yönünde alınacak önlemler tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma Eğitimi, Özel Eğitim, AB ülkeleri

Kaynakça

Ahmetoğlu, E., Ünal, A. M., Ergin, D. Y. (2016). Kaynaştırma Uygulamalarının Başarısını Etkileyen Etmenler Ölçeği'nin geliştirilmesi, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 6,* Sayı 2, 167-175.

Cankaya, Ö., Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. Kademede kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 13,* Sayı 1, 1-16.

Engin A. O., Tösten, R., Kaya, M. D., Köselioğlu, Y. S. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasıyla ilgili tutum ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Kars İli Örneği), *KAÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13,* 27-44.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 1-13.

MEB (2013). *Birlikte başarırız bütünleştirme kapsamında eğitim uygulamaları öğretmen kılavuz kitabı*. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Ankara.

MEB (2010). İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. *Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).* Ankara.

İra, N. ve B. E., Ayan. (2016). Ortaöğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, KOSBED, 31,* 145- 160.

(11315) Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerilerine Yönelik Algılarının İncelenmesi

FİKRİYE ÖZTÜRK — *Hatay Bilim Ve Sanat Merkezi*

SİNAN SCHREGLMANN — *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi*

Problem Durumu

İnsanlar kişisel özellikleri bakımından birbirlerinden nasıl farklılık gösterirlerse zihinsel nitelikleri bakımından da aynı şekilde farklılık gösterirler. Diğer bir deyişle öğrenilebilen bilgi miktarı ve hız açısından bireyler arasında farklılıklar mevcuttur. Bu nedenle farklı olan bu bireyler için ilgi ve yetenekleri doğrultusunda özel bir eğitim yapılması anlayışı doğar. Bu anlayıştan yola çıkılarak insanlığın gelişmesinde önemli payı olan "Üstün Yetenekli Çocuklar" grubu eğitim içinde ayrı bir önem arz etmektedir (Özenç & Özenç, 2013). Renzulli & Reis (1985) üstün yetenekliliği "Ortalamanın üzerinde bir kabiliyet, yaratıcı düşünme ve görev sorumluluğunun toplamı" olarak tanımlamaktadır. Ülkemizde "üstün yeteneklilik" yaşıtlarına oranla belirli bir akademik alanda ya da zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik değişkenleri açısından daha üst düzeyde performans gösterme olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2007).

Genelde üstün yetenekli öğrenciler, yoğun merak ve ilgi, gelişmiş hayal gücü, yaratıcı problem çözme gibi yeteneklerden kaynaklanan potansiyellerini geliştirmek için özel durumlara gereksinim duyarlar (Renzulli, 1999; Kontaş, 2009). Çünkü üstün yetenekli öğrenciler; bedensel, zihinsel, sosyal ve psikolojik açıdan diğer öğrencilerden farklı özelliklere sahiptirler. Bu farklı özellikleri nedeniyle onların doğuştan getirdikleri üstün yetenekleri doğrultusunda gelişimlerini desteklemek; üst düzeyde öğrenmeleri için farklı ve zenginleştirilmiş öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamak ve yetenekleri doğrultusunda gelişimlerini sağlamak gerekmektedir (Renzulli,1977).

Üstün yetenekli öğrencilerin; hızlı öğrenme, doğru anımsama, derinlemesine bilgiye sahip olma, okuma-yazmada hızlı bir gelişim gösterme, rakamları ileri düzeyde anlama ve kullanma, yeni fikirlere açık olma, yüksek düzeyde motivasyon, araştırmaya yoğun merak ve ilgi, gelişmiş hayal gücünü en verimli şekilde kullanmaları beklenir (Whitmore, 1980; Tardif & Sternberg, 1988). Aynı zamanda üstün yetenekli öğrenciler, çok iyi bir düzeyde "üst düzey düşünme becerilerini" kullanabilen bireyler olarak bilinir.

Üst Düzey Düşünme (la pensée métacognitive): Bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması, bunları izlemesi, düşünme süreçlerini kontrol etmesi ve iyileştirmesini içeren düşünme türüdür. (Güneş, 2012). Üst düzey düşünme becerileri; analiz etme, değerlendirme, yeni bilgiler sentezleme ve karar verme, problem çözme, sebeplendirici düşünme, yaratıcı düşünme ve özellikle eleştirel düşünme gibi becerilerdir (Lewis ve Smith, 1993; Zoller, 1993).

Eleştirel düşünme, birçok zihinsel etkinliği içeren çok yönlü bir süreçtir. Eleştirel düşünen birey yeniliklere açıktır. Bir sorunun nedenlerini irdeler, güvenilir kaynaklara ulaşmaya ve bütünü göz önünde bulundurarak önemli noktaları belirlemeye çalışır. Başkalarının görüşlerine saygı duyar, başkalarını dikkate alır, kendi görüşlerini ise bilimsel temellere dayandırır (Doğanay, 2000). Ennis'e (1991) göre eleştirel düşünme, neye inanacağımıza ve ne yapacağımıza karar vermeye odaklanan makul, yansıtıcı, sorumlu-becerikli düşünmedir ve bu sebeple insanlığın gelişmesinde önemli payı olan "Üstün Yetenekli" öğrenciler grubu için eleştirel düşünme becerileri ayrı bir önem arz etmektedir. Bu nedenle nitel çalışmalarla üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini nasıl algıladıkları ve anlamlandırdıklarının da araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışma üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme kavramına yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Üstün yetenekli öğrenciler eleştirel düşünme becerisi kavramını nasıl tanımlamaktadır?

2. Üstün yetenekli öğrenciler eleştirel düşünen insanın davranışlarını nasıl betimlemektedir?

3. Üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme kavramına yönelik olumlu/olumsuz algıları nelerdir?

4. Üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmanın derste ve günlük hayattaki gerekliliğine yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma olgubilim (fenomoloji) deseninde nitel bir araştırmadır. Olgu bilim çalışmalarında genellikle belli bir olguya yönelik bireysel algıların ya da görüş açılarının ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada ele alınan olgu, eleştirel düşünme becerileridir. Olgubilim araştırmalarında incelenen olgunun özüne inebilmek için farklı bireylerin görüşlerinin detaylı bir şekilde incelenmesi gerekmektedir (Patton, 2002). Bu araştırmada da, incelenen olgunun özüne inebilmek için Hatay Bilim ve Sanat Merkezine devam etmekte olan üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile ilgili görüşleri detaylı bir şekilde incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemini Hatay Bilim ve Sanat Merkezine devam eden, 12-14 yaş aralığında yer alan 34 üstün yetenekli

öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme

formu kullanılmıştır. Görüşme formunda üstün yetenekli öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla altı açık uçlu soru sorulmuştur. Sorular hazırlanırken öncelikle alanyazın taranmış ve uzman kişilerin görüşleri dikkate alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların dil geçerliliği ve amaca uygunluğunun anlaşılması için pilot çalışması yapılmış ve pilot çalışmasından elde edilen dönütlerle birlikte form son şeklini almıştır. Ardından veriler Bilim ve Sanat merkezindeki eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde 20-30 dakikalık bir süre zarfında toplanmıştır. Veriler toplanırken araştırmacı yaşanabilecek sıkıntıları önlemek amacıyla sınıfta hazır bir şekilde yer alarak gerekli müdahalelerde bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerin eleştirel düşünme kavramına yönelik algıları incelendiğinde dikkat çeken nokta eleştirel düşünmeyi sadece eleştiri yapma, olumsuz düşüncelere sahip olma, insanları yargılamak şeklinde tanımlamalarıdır. Bu bağlamda öğrencilerin "*eleştirel düşünme*" kavramına yönelik kavram yanılgısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eleştirel düşünen insanların özelliklerini belirtirken, öğrencilerin büyük çoğunluğunda "*eleştiri yapan insan*" algısının var olduğu söylenebilir. Ayrıca eleştirel düşünen insanların olumlu yönlerini belirtirken hataları görme, çok yönlü düşünme ve farklı bakış açısına sahip olma üzerinde odaklandıkları, olumsuz yönlerini belirtirken ise, sürekli kusur bulan, insanların hatalarını yüzlerine vuran, eleştiri yapmak için sürekli olumsuz duygulara sahip olma üzerinde odaklandıkları görülmektedir. Öğrenciler eleştirel düşünmenin günlük hayatta gerekli olduğuna inandıklarını belirtmektedirler. Ancak öğrencilerin bir kısmı derslerde eleştirel düşünmenin farklı bakış açısı sağladığını ifade ederken, bir kısmı da derste eleştirel düşünmenin çok fazla gerekli olmadığını belirtmektedirler. Araştırma sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin kavram yanılgılarını gidermek için derslerde düşünme becerilerini temele alan etkinliklerin yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenekli, Düşünme, Eleştirel Düşünme Becerileri

Kaynakça

Doğanay, A. (2000). *Yaratıcı öğrenme.* A.Şimşek (Ed.). *Sınıfta Demokrasi.* Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

Ennis, R.H. (1991). *Goals for a critical thinking curriculum, in a costa* (ed.). *developing minds*. (Vol.1). Alexandria: Virginia. ASCD.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. 32(1), 127-146

Kontaş, H. (2009). *Bilsem öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği.*(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Lewis A., & Smith D. (1993). Teaching for higher order thinking .*Theory into Practice*, 32(3), 131-137.

MEB (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html. Erişim Tarihi: 12.09.2016

Özenç, M. & Özenç E. G. (2013). Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi.* 171, 13-28.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research evaluation methods*. California: Sage Publication

Renzulli, J.S. & Reis, S.M. (1985). *The school wide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence, Mansfield Center*, CT: Creative Learning Press.

Renzulli, J. S. (1999). What is thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of Gifted*, 23(1), 3-54.

Tardif, T. Z. & Sternberg, R. J. (1988). *What do we know about creativity?(Ed. R. J. Sternberg). The nature of creativity*. USA: Cambridge University Press. pp. 429-440.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict and underachievement*. Boston: Allyn & Bacon Publications.

(11355) Ortaokul Matematik Öğretmen Adaylarının Perspektifinden Üstün Zekâlı/ Yetenekli Birey

ÜLKÜ AYVAZ SONER DURMUŞ [1]

[1] *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

Problem Durumu

Türkiye'de üstün zekâlılar/yetenekliler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların geçmişi göz önünde bulundurulduğunda, üstün zekâlılar/yetenekliler eğitiminin ülkemiz için yeni ve güncel araştırma alanlarından bir tanesi olduğunu söylemek mümkündür. Üstün zekâ/yetenek kavramı ile ilgili literatürde yer alan tanımlar incelendiğinde, bu alanda çalışan uzman ve araştırmacıların kavramı farklı şekillerde tanımladıkları görülmektedir. Bu nedenle, farklılık gösteren bu tanımlara dayalı olarak bir kişinin üstün zekâlı/yetenekli olup olmadığının belirlenmesinin değişkenlik göstermesi beklenebilir. Çünkü bu tanımlarda üstün zekâlı/yetenekli bir bireyin farklı özelliklerine vurgu yapılmakta ve bir kişinin, üstün zekâlı/yetenekli olarak kabul edilebilmesi için temel alınan tanımda bahsedilen özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasındaki temel faktörlerden önemli bir tanesinin, farklı tanımların kavramın değişik kısımlarına odaklanması olduğu belirtilebilir. Örneğin, zekâ kuramlarından biri olan "Beşgen Kuram" da olağanüstülük, değer, kanıt, enderlik ve üretkenlik bileşenlerine odaklanılırken (Stenberg ve Zhang, 1995), "Üçlü Halka Kuramı" na göre bir kişinin üstün zekâlı/yetenekli olarak tanılanabilmesi için yaratıcı olması, genel/özel yetenek düzeyine ve yüksek düzey motivasyona sahip olması (Renzulli, 1978) beklenmektedir. Bir diğer model olan "Yıldız Modeli" nde ise genel yetenek, özel yetenek ve bireysel faktörlere ek olarak, kişinin tanılanması sürecinde çevresel faktörler ve şans da yer almaktadır (Tannenbaum, 1983). Bu nedenle birine göre üstün zekâlı/yetenekli olarak tanıladığınız bir kişi diğer teorinin veya modelin gerekliliklerini karşılamadığı için üstün zekâlı/yetenekli olarak görülmeyebilir. Dolayısıyla, teorisyenlerin ve araştırmacıların farklı bakış açıları bu üstün zekâlı/yetenekli kişilerin çeşitli özelliklerini gündeme getirmektedir.

Üstün zekâlılar/yetenekliler alanında çalışan kişiler farklı kaynaklar tarafından ortaya koyulan çeşitli özelliklere vakıf olsalar da, diğer kişilerin özellikle üstün zekâlı/yetenekli öğrencilere eğitim verecek olan öğretmenlerin de konu ile ilgili bilgi sahibi olması önemli görülmektedir. Çünkü öğretmenlerin üstün zekâlı/yetenekli öğrencileri belirleyebilmesi ve tanılanmaları amacıyla ilgili kurumlara yönlendirebilmesi için öncelikle bu çocukların kim olduğunu, akranlarından farklı olarak hangi özelliklere sahip olduklarını bilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin üstün zekâlı/yetenekli çocukların özelliklerine yönelik algılarının belirlenmesi var olan durumun ortaya çıkarılmasında ve eğer bir bilgi eksikliği söz konusu ise bu eksikliğin giderilmesi konusunda önemli görülmektedir. Öğretmen adayları da geleceğin öğretmenleri olacakları için onların konu hakkında sahip oldukları bilgi düzeylerinin belirlenmesi problemin çözümünde erken adım atılması konusunda ayrıca önemlidir. Fakat üstün zekâlılar/yetenekliler üzerine Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmalarda genellikle üstün zekâlı/yetenekli çocukların eğitimleri, özellikleri ya da normal gelişim gösteren akranlarıyla çeşitli değişkenler bakımından gösterdikleri farklılıklar gibi konular üzerinde durulduğu (Özenç ve Özenç, 2013; Schreglmann, 2016), öğretmenlerin sahip oldukları bilgi düzeyinin belirlenmesi konusunda ise çok daha az çalışmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının üstün zekalı/yetenekli kişilerin özelliklerine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği sağlaması ve tümevarımsal bir yapıda analize sahip olması nedeniyle nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır (Frankel, Wallen ve Huy, 2011). Bir devlet üniversitesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği lisans programına devam eden 100 öğretmen adayı araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Katılımcıların üstün zekâlı/yetenekli kişilerin özelliklerine yönelik algılarının belirlenebilmesi için katılımcılara "Üstün zekâlı/yetenekli bir bireyin özellikleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, toplanan veriler içinde saklı olabilecek gerçekler açığa çıkarılmaya çalışılır ve temelde birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve kategoriler altında toplayarak bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlamak ve düzenlemek amaçlanmaktadır (Cohen, Manion, ve Morrison, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Buna göre öğretmen adaylarına yöneltilen soru doğrultusunda, elde edilen cevapların analizi dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle eş zamanlı ve birbirinden bağımsız olarak araştırmacılar tarafından içinde kategorilerin ve alt kategorilerin bulunduğu kod tablosu oluşturulmuştur. İkinci aşamada, verilerin belirli bir kısmı seçilerek araştırmacılar tarafından kodlanmış ve sonrasında araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak kod tablosundaki problemler ve kodlamalar arasındaki farklılıklar giderilmiştir. Analizin üçüncü aşamasında ise kodlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek için verilerin rastsal olarak seçilen bir kısmı araştırmacılar tarafından tekrar kodlanmıştır ve bu kodlama sonucunda kodlayıcılar arası uyum % 90 olarak hesaplanmıştır. Son aşamada ise kodlayıcılar arasındaki farklılıklar giderilerek görüş birliği sağlanarak kod tablosuna son hali verilmiş ve kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarına ilişkin cevapların kodlanması sürecinde, araştırmanın etiği çerçevesinde adayların isimleri gizli tutulmuş ve adaylar "Ö1, Ö2, Ö3…" şeklinde kodlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının cevaplarının incelenmesi sonucunda bilişsel özellikler, kişisel özellikler, sosyal özellikler, yaratıcılık, farklı eğitim ihtiyacı ve zekâ ile ilişkili diğer durumlar kategorileri ortaya çıkmıştır. Adayların üstün zekâlı/yetenekli kişilerin bilişsel özelliklerinden daha çok bahsetmiş olmaları sebebiyle bu kategorinin frekans değerlerinin diğer kategorilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak, bilişsel özellikler kategorisinde öğretmen adaylarının üst düzey matematiksel düşünme, üst düzey üç boyutlu düşünme, gelişmiş problem çözme becerileri gibi matematik için gerekli olan bazı üst düzey becerilerden bahsetmiş olmaları ise ayrıca önem teşkil etmektedir. Çünkü katılımcıların matematik öğretmen adayı olmaları sebebi ile en azından kendi alanında üstün zekâlı/ yetenekli olan öğrencileri tanıyabilmeleri beklenmektedir. Bahsedilen matematiksel becerilere vurgu yapmaları da dolayısıyla onların bu konudaki farkındalıklarını ortaya koymaktadır. Fakat bu becerilerden bahseden adaylarının sayısının az oluşu göz önünde bulundurulduğunda, adaylarının üstün zekâlı/ yetenekli öğrenciler ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olmaları gerektiği düşünülmektedir. Üstün zekâlı/yetenekli öğrencilerin ülkemiz için önemli değerler olduğu düşünüldüğünde, lisans programlarında öğretmen adaylarının bu eksikliğini giderecek seçmeli bir derse yer verilmesi önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: üstün zeka/yetenek, öğretmen adayı, matematik, metafor

Kaynakça

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Huy, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education (Eighth Edition).* Mc Graw Hill Companies: New York.

Özenç, E. G., ve Özenç, M. (2013). Türkiye'de üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılan lisansüstü eğitim tezlerinin çok boyutlu olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *171*(171), 13-28.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, *60*, 180-184.

Schreglmann, S. (2016). Türkiye'de üstün yetenekli öğrenciler ile ilgili yapılan yükseköğretim tezlerinin içerik analizi (2010–2015). *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD)*, *4*(1).

Stenberg, R., J. & Zhang, L., F. (1995). What do you mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly, 39*(2), 88- 94.

Tannenbaum, A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Soysal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11376) Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Türlerine Göre Taklit Becerilerinin Sözcük Dağarcığı ve Sembolik Oyun İle İlişkileri

MERAL ÇİLEM ÖKCÜN-AKÇAMUŞ — *Ankara Üniversitesi*

FUNDA ACARLAR — *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*

Problem Durumu

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sınırlı tekrarlayıcı davranışlar ile sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında yaşanan kalıcı bozukluklarla karakterize olan, gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan nörolojik gelişimsel bir bozukluktur. Dil ve İletişim becerilerinin gelişiminde görülen bozukluklar, OSB'nin tanı ölçütlerinden biridir (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB olan çocukların tümünde dil ve iletişim becerilerinde çeşitli derecelerde bozukluklar görülmekle birlikte, OSB olan çocukların dil ve iletişim becerilerine ilişkin heterojen bir yapıdan söz edilebilir. Bazı OSB olan çocuklarda sözel dilde gecikme görülmekte ya da konuşma hiç ortaya çıkmamaktadır. Bununla birlikte bazı OSB olan çocuklarda normal gelişim gösteren akranlarına benzer karmaşıklıkta cümle yapıları ortaya çıkarken dilin sosyal etkileşim amaçlı kullanımında bozukluklar görülmektedir (Wilkinson, 1998). OSB olan çocuklarda dil gelişiminin yanı sıra sözel olmayan sosyal iletişim becerilerinin kazanımında ve kullanımında da sınırlılıklar görülmektedir (Chawarska ve Volkmar, 2005).

Taklit becerileri, OSB olan çocukların güçlük yaşadıkları erken dönem sosyal iletişim becerilerinden biridir. Alanyazında yapılan çalışmalar, OSB olan çocukların taklit becerilerinde normal gelişim gösteren akranlarına göre sınırlılıklar yaşadıklarını (Stone, Lemanek, Fishel, Fernandez ve Altemeier, 1990) ve gelişimsel geriliği olan çocuklarla karşılaştırıldıklarında da daha düşük performans gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Stone, Ousley ve Littleford, 1997). Türlerine göre OSB olan çocukların taklit performansları incelendiğinde ise, çocukların nesneli eylem taklit becerilerinde nesnesiz eylem taklit becerilerine göre daha iyi bir performans sergiledikleri; nesneli eylem taklitlerine bakıldığında ise anlamsız nesneli eylem taklit becerilerinde, anlamlı nesneli eylem taklitlerine göre daha fazla güçlük yaşadıkları bulunmuştur (Stone ve diğ., 1997). Bunun yanı sıra araştırmalar, OSB olan çocukların kendiliğinden eylem taklitlerinde yapılandırılmış taklitlere göre daha fazla güçlük yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Ingersoll, 2008).

Karşılıklı taklit, bebek ve ebeveyn arasındaki ilk iletişim biçimlerinden biridir ve bebeklik döneminde taklit, öğrenme işlevi ve sosyal etkileşim işlevi olmak üzere temel iki işlev ile ortaya çıkmaktadır (Nadel, 2006). Çocuklar gelişim sürecinde birçok beceriyi diğer bireyleri gözlemleyerek öğrenirler (Carpenter, Tomaselo ve Striano, 2005) ve gelişimin erken dönemlerinde diğer bireylerle etkileşime girmek için taklit becerilerini kullanırlar (Nadel, 2006). Taklidin öğrenme ve sosyal etkileşim işlevlerinden dolayı dil gelişimi ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar da taklit becerilerinin hem normal gelişim gösteren çocuklarda (Carpenter, Nagell ve Tomasello, 1998) hem de OSB olan çocuklarda dil gelişimi ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Çalışmalar taklidin yalnızca dil gelişimi ile değil aynı zamanda OSB olan çocukların güçlük yaşadıkları diğer bir gelişim alanı olan sembolik oyun becerileri ile de ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Stone ve diğ., 1997). Bununla birlikte OSB olan çocukların taklit türlerine göre farklı performans gösterdikleri göz önüne alınarak, taklidin türlerine göre dil ve sembolik oyun becerileri ile ilişkilerinin de farklılaşacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada taklit türlerinin sembolik oyun ve sözcük dağarcığı ile ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma korelasyonel araştırma deseninde planlanmıştır ve türlerine göre jestlerin OSB olan çocukların sözcük dağarcığını ve sembolik oyun karmaşıklığını yordama durumu incelenmiştir. Araştırmada yapılandırılmış nesneli ve nesnesiz eylem taklitleri ile kendiliğinden nesnesiz ve nesneli eylem taklitleri bağımsız değişkenler olarak ele alınmıştır. Katılımcı çocukların sözcük dağarcığı ve sembolik oyun karmaşıklık düzeyi ise araştırmanın bağımlı değişkenleri olarak incelenmiştir. Araştırmanın katılımcıları Ankara ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarında eğitim alan 3-8 yaş arası 52 OSB tanılı çocuktan oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde öncelikle çocukların ebeveynleri ile görüşülmüş ve araştırmaya gönüllü olan ailelerin araştırma izin formu ile demografik bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Çocukların yapılandırılmış ve kendiliğinden taklit becerileri ile oyun becerileri alanyazında kullanılan ve uyarlanan işlemlerle değerlendirilmiştir (Ökcün-Akçamuş, 2015). Yapılandırılmış nesnesiz eylem taklitleri kapsamında oral motor ve kaba motor eylemler, yapılandırılmış nesneli eylem taklitleri kapsamında ise anlamlı nesne eylemleri (oyuncak uçağı uçurma, telefonu kulağa dayama vb.) ve anlamsız nesne eylemleri (kalemi uçurma, legoyu masada yürütme, vb.) değerlendirilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan tüm çocuklardan sohbet bağlamında dil örneği toplanmış ve sözcük dağarcığına ilişkin bir ölçüm olan farklı sözcük sayısı Türkçe SALT programı ile analiz edilmiştir. Çocukların değerlendirilmeleri bireysel olarak devam ettikleri kurumlarda, bireysel eğitim sınıflarında tamamlanmıştır. Tüm değerlendirme oturumları video kamera ve ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinin hiyerarşik regresyon analizi kullanılarak gerçekleştirilmesi planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinin analiz süreci devam etmektedir. Bununla birlikte araştırmanın sonucunda OSB olan çocukların yapılandırılmış ve kendiliğinden nesnelerle taklit becerilerinin farklı sözcük dağarcığını anlamlı olarak yordayacağı

düşünülmektedir. Sembolik oyun becerilerini ise yine nesnelerle yapılandırılmış ve nesnelerle kendiliğinden taklit becerilerinin

anlamlı olarak yordayacağı düşünülmektedir. Kendiliğinden taklit becerilerinin hem farklı sözcük sayısı için hem de sembolik oyun için yordama gücünün yapılandırılmış taklitlere göre daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Yapılandırılmş nesnesiz eylem taklitlerinin, OSB olan çocukların sembolik oyun becerilerini ve farklı sözcük sayısını yordama gücünün anlamsız bulunacağı düşünülmektedir. Alanyazında OSB olan çocuklarda taklit türlerinin sembolik oyun ve sözcük dağarcığı ile ilişkisini inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunması ve bu araştırmaların kendiliğinden taklit becerilerini de yapılandırılmış taklit becerileri ile birlikte incelememesi nedeni ile bu araştırmanın bulgularının alanyazına önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Yapılandırılmış Taklit, Kendiliğinden Taklit, Sembolik Oyun, Sözcük Dağarcığı

Kaynakça

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington: American Psychiatric Publishing.

Carpenter, M., Nagell, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *63* (4, Serial No. 255).

Carpenter, M., Tomasello, M., & Striano, T. (2005). Role reversal imitation and language in typically developing infants and children with autism. *Infancy, 8*(3), 253-278.

Chawarska, K., & Volkmar, F.R. (2005). Autism in infancy and early childhood. In F.R. Volkmar, R.Paul., A.Klin, & D.Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (pp. 223- 246). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.

Ingersoll, B. (2008). The effect of context on imitation skills in children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 2*(2), 332-340.

Nadel, J. (2006). Does imitation matter to children with autism? In S. J. Rogers & J. H. G. Williams (Eds.), *Imitation and the social mind: autism and typical development* (pp. 118-137). New York: The Guilford Press.

Stone, W., Lemanek, K. L., Fishel, P. T., Fernandez M., C., & Altemeier, W. A. (1990). Play and imitation skills in the diagnosis of autism in young children. *Pediatrics, 86*(2), 267-272.

Stone, W. L., Ousley, O.Y., & Littleford, C.D. (1997). Motor imitation in young children with autism: What's the object? *Journal of Abnormal Child and Psychology, 25*(6), 475-485.

Wilkinson, K. M. (1998). Profiles of language and communication skills in autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 4*(2), 73-79.

(11419) Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Programa İlişkin Görüş ve Önerileri (Trakya Üniversitesi Örneği)

ZEKİYE HANDE ÜNAL EMİNE AHMETOĞLU AYNUR GICI VATANSEVER [1]

[1] *Trakya Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitim sistemi standart bir kapasitesi bulunan ve belli bir yeterliğe sahip çocuklara göre düzenlenmiş olup, sistem standart sınıflar, ders kitapları, öğretim yöntem ve stratejilerine göre planlanmıştır. Eğer çocuk bu sistem içerisinde kendisinden beklenen davranışları (standartları) sergiliyorsa "normal" olarak kabul edilmektedir. Eğer çocuk kendisinden beklenen davranışları sergilemiyorsa başka bir ifadeyle belirlenen bu standartlar çocuğun ihtiyaçlarını karşılayamıyorsa, o çocuk belirlenen ölçütlere uymadığı için "özel gereksinimli çocuklar" grubu içerisinde yer alır (Kirk, 1989'dan akt. Ataman, 2013). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel gereksinimli çocuklar, "özel eğitime ihtiyacı olan birey" kavramıyla "çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey" şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2012). Özel gereksinimli çocuklara yönelik gerekli hizmetlerin sağlanması için yapılan düzenlemeler de "özel eğitim" olarak adlandırılmaktadır (Aksoy, 2016).

Eripek (2004) özel eğitimi "özel gereksinimi olan bireylerin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen, bireysel olarak planlanan, sistematik olarak uygulanan ve dikkatli bir şekilde değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütünü" olarak tanımlamıştır. Özel eğitimin temel amacı, özel gereksinimli bireylerin toplumda bağımsız olarak yaşamlarını sürdürmelerini sağlayacak becerileri kazandırmaktır. Sunulan eğitimin niteliğinin ve niceliğinin fazla olması, özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşam becerilerini kazanmalarını ve topluma katılmalarını kolaylaştırmaktadır. Bu süreçte özel eğitim öğretmenlerinin önemli rolü göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarını mesleki olarak hazırlayan lisans programlarının nitelikleri önem kazanmaktadır (Ergül, Baydık & Demir, 2013).

Türkiye'de özel gereksinimli bireylerin eğitimi alanında öğretmen yetiştiren ilk bölüm 1952 yılında Gazi Üniversitesi (Gazi Eğitim Enstitüsü)'nde açılmıştır. 2017 yılı itibariyle 17'si devlet, 7'si vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 24 üniversitemizde Özel Eğitim Bölümü eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu üniversitelerden biri olan Trakya Üniversitesi'nde Eğitim Fakültesi bünyesinde Zihin Engelliler Öğretmenliği 2009 yılında eğitim öğretim faaliyetlerine başlamış ve günümüzde de Özel Eğitim Öğretmenliği adıyla lisans eğitimine devam etmektedir. Öğrencilerin rehberliğinde lisans programının olumlu ve olumsuz yanlarının belirlenmesi, önerileri doğrultusunda gelecekte bu programda öğrenim görecek olan öğrencilerin daha nitelikli eğitim alması ve 2016-2017 yılında uygulamaya konulan ve tüm yetersizlik türlerine ait öğretmenlik branşlarının tek bir çatı altında toplanmasıyla Özel Eğitim Öğretmenliği adını alan lisans programına katkı sağlaması için planlanan bu çalışmada Trakya Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan öğrencilerin programa ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel bir durum veya durumlar hakkında bir çok bilgi kaynağını (gözlemler, mülakatlar, görsel- işitsel materyaller, doküman ve raporlar) kullanarak detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı ve durumu betimlediği nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2015, s. 97). Araştırmanın verileri nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme tekniği (Yıldırım & Şimşek, 2013) ile toplanmıştır. Görüşmeler 2015-2016 eğitim öğretim yılında Trakya Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı'nda 4. sınıfa devam eden ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 15'i erkek 14'ü kız, toplam 29 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmış, öğrencilerin lisans eğitimlerini olumlu ve olumsuz yanları ile değerlendirmeleri ve programa ilişkin önerilerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde NVivo 11 nitel veri analiz yazılımı kullanılarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi, "belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir teknik" olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç- Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Görüşmeler sonucunda elde edilen veriler NVivo 11 nitel veri analiz programına yüklendikten sonra anlamlı bir bütün oluşturan bölümlerden kodlar oluşturulmuş, oluşturulan kodlardan yola çıkılarak kodları belirli kategoriler altında toplayabilen alt temalar ve temalar belirlenmiştir. Oluşan kodlar ve temalar yorumlanarak betimlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenerek raporlaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

NVivo 11 üzerinden yapılan içerik analizi sonucunda öğrenciler lisans eğitimine ilişkin olumlu- olumsuz görüşlerini ve önerilerini belirtmişlerdir. Veriler doğrultusunda olumlu yönler, olumsuz yönler ve öneriler temaları oluşturulmuştur. Olumlu yönler teması altında öğretim elemanı (öğretim elemanının olumlu tavrı), sosyal etkinlikler, teorik dersler (alan derleri yeterli, ders içerikleri yeterli) ve uygulama (faydalı) alt temaları yer almıştır. Olumsuz yönler teması altında fiziksel faktörler, materyal tasarımı (materyal tasarımında zorlanma), öğretim elemanı (öğretim elemanının olumsuz tavrı, öğretim elemanının sayıca azlığı), sosyal etkinlikler, staj okulları (staj okullarındaki öğretmen tutumu, staj okullarının azlığı), teorik dersler (alan

derslerinin azlığı, ders çeşitliliğinin yetersizliği, ders içeriklerinin aynı olması, derslerin çok fazla teorik bilgi içermesi, derslerin

içeriğinin yetersiz olması, düz anlatım tekniği ile ders işlenmesi) ve uygulama (stajın son sınıfa kalması, uygulamanın yetersiz olması) alt temaları oluşturulmuştur. Öğrencilerin lisans uygulamasına yönelik önerileri staj, teorik dersler ve uygulama alt temaları ile belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, zihin engelliler öğretmenliği, nitel, görüş ve öneriler

Kaynakça

Aksoy, F. (2016). Özel gereksinimli bireylere sunulan hizmetler. V. Aksoy (ed.) *Özel Eğitim* içinde (s. 267-299). Ankara: Pegem Akademi.

Ataman, A. (2013). Özel eğitimin anlamı ve amaçları. A. Cavkaytar içinde, *Özel Eğitim* içinde (s. 1-19). Ankara: Vize Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2015). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni.* (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.

Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *13*(1), 499-522.

Eripek, S. (2004). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim. S. Eripek (ed.), *Özel Eğitim* içinde (s. 1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

MEB. (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. 16. 02. 2017 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf adresinden alındı.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11422) Öğretmen Adaylarının Özel Yetenekliler Eğitimine Yönelik Tutumları: Trakya Üniversitesi Örneği

AYNUR GICI VATANSEVER EMİNE AHMETOĞLU ZEKİYE HANDE ÜNAL [1]

[1] *Trakya Üniversitesi*

Problem Durumu

Son yıllarda hızla gelişmekte olan dünyaya uyum sağlamak için Türkiye'de eğitim sisteminde çeşitli yenilikler ve iyileştirmeler yapılmaktadır. Bu değişim eğitim sisteminin tüm birimlerinde görülmektedir. Bunların başında özel eğitim gelmektedir. Bilim insanlarına göre ülkelerin özel eğitim alanına verdikleri önem, o ülkenin gelişmişlik seviyesini de göstermektedir. Türkiye bu alanda henüz gelişmekte olan bir ülke olduğundan özel eğitimin erken yaşta başlaması ve özel eğitim uygulamalarının pratikte de yaygınlaştırılması için yasal düzenlemelerin getirilmesi ve uygulanması önemlidir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması özel gereksinimli her bir bireyin, Türkiye'de özel eğitim uygulamalarından faydalanması açısından son derece önem arz etmektedir. Her birey yeteneklerinin ve becerilerinin en üst düzeyde geliştirilmesini hak etmektedir. Özel gereksinimli bireyler arasında mevcut yeteneklerinin geliştirilmesi konusunda desteklenmesi gereken gruplardan biri üstün yeteneklilerdir.

Renzulli (2005)'ye göre üstün yetenekli bireyler birbiriyle etkileşim içinde olan üç özelliğe sahiptirler. İlki genel ve özel yetenek düzeyi; ikincisi yaratıcılık yani yeni düşünceler oluşturup, bunları yeni sorunların çözümünde uygulayabilme yeteneği; son özellik ise motivasyon yani bir işi başından sonuna kadar götürecek görev anlayışıdır.

Üstün yeteneklik sadece zeka testlerinden yüksek puanlar almak demek değildir. Bireyler değerlendirilirken zeka testlerinin yanında çoklu yeteneğe ve performansa dayalı testlere tabi tutulmalı ve üstün yetenekliliğin tanımı ve bu bireylerin eğitimleri üzerine bu doğrultuda tekrar düşünülmelidir (Davaslıgil, 2015).

Üstün yetenekli bireylerin Türkiye'de kabul görmüş olan tanımı "zeka, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren birey" şeklindedir (MEB, 2012).

Üstün yetenekli bireylerle çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre bu bireylerin en belirgin özellikleri şöyledir: güçlü bellek, çabuk öğrenme, en az bir yetenek alanında yaşıtlarından üstün performans gösterme, dili etkin kullanma, merak ve bazı konulara yoğun ilgi gösterme, yüksek düzeyde duyarlı olma, özgün ifade biçimlerine sahip olma, yeni ve zor deneyimleri tercih etme, kendisinden büyüklerle arkadaşlık etme, yeni durumlara çabuk uyum sağlama, okumaya ve yeni şeyler öğrenmeye düşkün olma (Akarsu, 2001; Dağlıoğlu, 2014; Sak, 2014).

Üstün yeteneklilerin eğitim-öğretimlerine ilişkin eğitsel düzenlemeler hızlandırma(birinci sınıfa erken başlatma, sınıf atlatma, ders atlatma, dersi büyük sınıflarla görme), gruplara ayırma (tam gün üstün yetenekliler sınıfı, tam gün karma/kaynaştırma ve yarım gün veya geçici sınıflar) ve zenginleştirme (sürece ilişkin yaratıcı düşünme, problem çözme, kritik düşünme, bilimsel düşünme ile içeriğe ilişkin geliştirilmiş ders konuları, projeler, buluş yoluyla öğrenme etkinlikleri) olmak üzere üç grupta toplanır (Davaslıgil, 2015; Tomlinson, 2015).

Üstün yetenekli olma potansiyeline sahip olan bireylerin fark edilmesi ve uygun bir eğitim ortamına yerleştirilmesinde ilkokula başladıkları süreçte sınıf öğretmenlerinin rolü oldukça büyüktür. Uygun eğitim ortamına yerleştirildikten sonra özel eğitim öğretmenleri tarafından kaliteli ve etkili eğitim alması da ayrıca önemlidir (Baykoç, 2014).

Öncelikle yapılması gereken üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine ilişkin nerede ve nasıl eğitim göreceğiyle ilgili, onların üzerinde öncelikli olası etkileri olabilecek sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni adaylarının tutumlarını incelemektir. Bu çalışmanın amacı Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencisi öğretmen adaylarının üstün yetenekliler eğitimine ilişkin tutumlarını incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının özel yetenekli öğrencilerin eğitimi ve kaynaştırılmalarıyla ilgili tutumlarını ortaya koymaktır. Bu araştırma var olan bir durumu ortaya koymaya çalıştığı için tarama modelinde bir çalışmadır (Karasar, 2008). Tarama, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki tutum ve görüşlerin nicel bir şekilde betimlenmesine izin verir (Creswell, 2014).

Çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılı Trakya Üniversitesi son sınıf öğrencilerinden Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır.

Öğretmen adaylarından üstün yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik veri toplamak için Gagne ve Nedau (1985) tarafından geliştirilen (Opinions about the gifted and their education) ve Tortop (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 14 maddelik beşli likert tipi olan *Üstün Yeteneklilerin Eğitimine İlişkin Tutum Ölçeği (ÜYETÖ)* kullanılmıştır. Ölçek üç boyutludur. Birinci boyut "Üstün Yeteneklilerin İhtiyaçları ve Destek Boyutu": 5, 6, 7, 8, 9, 13, 14; ikinci boyut "Üstün Yeteneklilere Özel Hizmetlere Karşı Olma": 2, 3, 12; ve son boyut "Özel Yetenek Sınıfları Oluşturma": 1, 4, 10, 11 şeklinde belirtilmektedir (Tortop, 2014). Ölçek boyutu için örnek maddeler şu şekildedir. Birinci boyut olan **ihtiyaç ve destek boyutundan** örnek madde 5:"üstün

yetenekli çocuklar eğitim ihtiyaçları yeterince karşılanmadığı için okullarında genelde sıkılırlar". İkinci boyut olan **özel hizmetlere karşı olma** boyutuna örnek madde 2: "Üstün yetenekli öğrenciler için yapılan özel eğitim hizmetleri ayrımcılığı gösteren bir işarettir". Son boyut olan **özel yetenek sınıfları** boyutuna örnek madde 1: "üstün yetenekli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin karşılanmasının en iyi yolu onları özel sınıflara koymaktır".

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2015-2016 öğretim yılında öğrenimine devam eden 192 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 113'ü kadın, (%58.9), 79'u erkek (%41.1)'tir. Katılımcıların 94'ü (%49.0) sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekteyken 98'i (%51.0) özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olduğu belirlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin öğretmen tutum puanlarının cinsiyet ve branşa göre farklılaşma durumlarının belirlenmesinde t-Testi kullanılmıştır.

Özel eğitim öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumları sınıf öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar açısından bakıldığında özel eğitim öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının üstün yeteneklilerin eğitiminde özel yetenek sınıfları oluşturmaya ilişkin tutumları sınıf öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının üstün yeteneklilik ve üstün yeteneklilerin eğitimine ilişkin tutumları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken sadece özel yetenek sınıfları oluşturma alt boyutunda kız öğrencilerin lehine anlamlı bir sonuç çıkmıştır yani kız öğrenciler özel yetenek sınıflarının üstün yetenekli öğrenciler için daha uygun olduğunu düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Anahtar sözcükler: Özel Eğitim, öğretmen adayı, üstün/ özel yetenek, üstün/ özel yeteneklilerin eğitimi, tutum

Kaynakça

Akarsu, F. (2001). *Yetişemediğimiz çocuklar: Üstün yetenekli çocuklar ve sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.

Renzulli, J.S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model or creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness*, (s. 246-279). Cambridge: Cambridge Universtiy Press.

Baykoç, N. (2014). *Üstün akıl seka deha yetenek dâhiler-savantlar: Gelişimleri ve eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıcılık.

Creswell, J. W. (2014). Nicel yöntemler. S. B. Demir (Ed.), *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve araştırma karma yöntem yaklaşımları (çev:* M. Bursal) içinde (s. 155-182). Ankara: Eğiten Kitap

Dağlıoğlu, H. E. (2014). Erken çocuklukta üstün yetenek/üstün zeka. A. Ataman (Ed.), *Üstün zekalılar ve üstün yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler* içinde (s. 47-81). Ankara: Vize Yayıncılık.

Davaslıgil, Ü. (2005). Üstün zekalı ve yetenekli çocukların eğitimi. A. Ataman (Ed), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim (5.baskı)* içinde (s. 545-592). Ankara: Kök Yayıncılık.

MEB. (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf adresinden 18.02.2017 tarihinde alındı.

Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (18. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sak, U. (2014). *Üstün zekalılar*. (4.baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

Tomlinson, C. A. (2015). *Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda karma öğretim*. (çev: S. Emir & A. Aksu). Ankara: Anı yayıncılık.

(11433) Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri İle Duyguları Yönetme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

HATİCE İREM ÖZTEKE KOZAN MUSTAFA BALOĞLU ŞAHİN KESİCİ [1]

[1] Necmettin Erbakan Üniversitesi Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Bilişsel duygu düzenleme kavramı literatürde bir çok araştırmaya konu olmuş (Garnefski, Kraaij ve Spinhoven, 2001; Martin ve Dahlen, 2005; Onat ve Otrar, 2010) biyolojik, sosyal, davranışsal, ve bilişsel süreçleri içinde barındıran (Ataman-Temizel ve Dağ, 2014) kişisel ve sosyal gelişimde önemli rol oynayan bir kavramdır. Duygu düzenleme hangi duyguları ne zaman sahip olduğumuz, onları nasıl deneyimlediğimiz ve ifade ettiğimizi etkileyen süreçlerdir (Gross, 1998). Duygular insanların kişiler arası ilişkilerini ve psikolojik sağlığını etkileyen en önemli kavramlardan biridir.

Duygular ve biliş yapısı birbirini karşılıklı ve yakından etkileyen kavramlardır (Lazarus, 1991). Dodge (1991) tarafından ortaya konulan sosyal bilgi süreç modelinde çocuk önce sosyal çevreden gelen bilgiyi yorumlar ve ondan sonra yanıt verir. Bu da bilişsel ve duygusal süreçlerin birbirini karşılıklı olarak etkileyen çok boyutlu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır (Akt: Onat ve Otrar, 2010). Kişilerin kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejileri özellikle bireyin hayatında karşılaştığı problemlerin çözümünde önemli bir rol oynamaktadır (Garnefski vd., 2001). Gross (2002)'a göre kişinin iyi oluşu duyguları ile çok yakından ilgilidir. Kişiler böylelikle karşılaştıkları problemleri daha kolay, akılcı ve sağlıklı yollarla çözerek duygularını daha iyi yönetebilirler.

Duygular ve ifadesinde önemli rol oynayan kavramlardan biri olan duyguları yönetme becerisi de çeşitli araştırmalara konu olmuş (Hodgson ve Wertheim, 2007; Oktan, 2011) bir kavramdır. Duyguları yönetme becerileri ile ilgili olarak, Lewis (1993) duyguları yönetme becerilerinin fiyzolojik tepkileri farketme, duyguları etiketleyebilme, duyguların sözel ve davranışsal olarak ifadesi ve duygularla başa çıkma süreçlerinden oluştuğunu ortaya koymaktadır (Akt: Çeçen, 2006). Duygularını yönetme becerisine sahip olan bireyler öncelikle duygusal bir deneyim yaşarlar bu deneyim de duyguların ortaya konulmasına açıklık getirir. Daha sonra bu beceriye sahip bireyler duygularını bastırmak yerine onları daha doğru ve akılcı yollarla düzenleyebilir ve yönetebilirler. Ayrıca duygularını yönetme becerisine sahip bireylerin empatik anlayışları gelişmiştir. Diğerlerinin duygularını daha iyi algılar ve anlarlar (Hodgson ve Wertheim, 2007).

Bilişsel duygu düzenleme stratejileri her ne kadar evrensel bir kavram gibi görünse de özellikle kişilerin yaşam olaylarına dayalı olarak bireysel farklılıklar ortaya çıkabilir. Bu anlamda bu stratejiler kişinin psikolojik sağlığında önemli rol oynayan bir kavramdır (Garnefski ve Kraaij, 2006). Duyguları yönetme becerisi de kişilerin sağlıklı ilişkiler kurmasında en etkili becerilerden biri olarak yer almaktadır. Bu araştırmanın amacı, da bireylerin duyguları yönetme becerileri ile bilişsel duygu düzenleme stratejileri arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma Grubu

Araştırmaya gönüllü olarak 324 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların 202'si kadın (%62.30) ve 122'si (%37.7) erkektir. Katılımcıların yaşları 21 ile 39 arasında değişmektedir (M =25.71, SD = 3.76).

Veri Toplama Araçları

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği: Bilişsel duygu düzenleme ölçeği Garnefski ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilmiş olup Türkçe'ye adaptasyon çalışmaları Onat ve Otrar (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçek, kendini suçlama, kabul etme, düşünceye odaklanma, pozitif tekrar odaklanma, plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme, bakış açısını yerleştirmek, yıkım ve diğerlerini suçlama olmak üzere dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin cronbach alpha güvenirlik katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin madde toplam korelasyonları .18 ile .46 arasında bulunmuştur (Onat ve Otrar, 2010).

Duyguları Yönetme Becerileri Ölçeği: Duyguları yönetme becerileri ölçeği Çeçen (2006) tarafından genç yetişkinlerin duyguları yönetme becerileri ile ilgili algılarını ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek toplamda 28 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. DYBÖ, duyguları sözel olarak ifade edebilme, duyguları tanıyabilme ve kabul, duyguları olduğu gibi gösterebilme, olumsuz bedensel tepkileri kontrol edebilme, başa çıkma ve öfkeyi yönetme olmak üzere toplam altı boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam varyansı açıklama oranı %48 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 140, en düşük puan ise 28'dir. Ölçeğin madde toplam korelasyonları .30 ile .65 arasında değişmektedir (Çeçen, 2006).

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların yaş ve cinsiyet gibi kişisel bilgilerini ortaya koymak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde duyguları yönetme becerileri ölçeği alt boyutları ile bilişsel duygu düzenleme ölçeği alt

boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla kanonik korelasyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İki değişkenli korelasyon sonuçlarına göre en yüksek ilişkiler yıkım ve duygusal olduğu gibi gösterebilme (r = -.40, p < .001); plana tekrar odaklanma ve başa çıkma (r =.36, p < .001) ve düşünceye odaklanma ile başa çıkma (r = .35, p < .001) arasında ortaya çıkmıştır.

Kanonik korelasyon analizi duyguları yönetme ve bilişsel duygu düzenleme değşken setleri arsındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla ele alınmıştır. İlk kanonik korelasyon .57 bulunmuş ve binişik varyansın %33'ünü açıklamıştır(λ = .46, F(45, 1389) = 5.86, p < .001). İkinci kanonik korelasyon .45 bulunmuş ve %20'sini açıklamıştır (λ = .25, F(32, 1148) = 4.03, p < .001), Son olarak üçüncü kanonik korelasyon ise .35 olarak hesaplanıp %12'sini açıklamıştır (λ = .14, F(21, 894) = 2.61, p < .001).

Anahtar Kelimeler: bilşsel duygu düzenleme, duyguları yönetme

Kaynakça

Ataman Temizel, E., & Dağ, İ. (2014). Stres Veren Yaşam Olayları, Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejileri, Depresif Belirtiler ve Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkiler. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, *17*(1).

Çeçen, A. R. (2006). Duyguları yönetme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(26), 101-113.

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual differences*, *40*(8), 1659-1669.

Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, *30*(8), 1311-1327.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, *2*(3), 271.

Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, *39*(3), 281-291.

Hodgson, L. K., & Wertheim, E. H. (2007). Does good emotion management aid forgiving? Multiple dimensions of empathy, emotion management and forgiveness of self and others. *Journal of Social and Personal Relationships*, *24*(6), 931-949.

Martin, R. C., & Dahlen, E. R. (2005). Cognitive emotion regulation in the prediction of depression, anxiety, stress, and anger. *Personality and Individual Differences*, *39*(7), 1249-1260.

Oktan, V. (2011). The predictive relationship between emotion management skills and internet addiction. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *39*(10), 1425-1430.

Onat, O., & Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 31*, 123-143.

(11480) İşitme Engelli Öğrencilere Matematik Öğretiminde Materyal Kullanımı

AYŞE TANRIDİLER [1]

[1] *Anadolu Üniversitesi (Engelliler Entegre Yüksekokulu)*

Problem Durumu

Matematik günümüzde hemen hemen herkesin özel ve mesleki yaşamında yeri tartışılmaz bir önem taşımaktadır. İlköğretim, öğrencilerin devam eden öğrenimlerinde önemli bir etkiye sahip olan, matematiğin önemini anlamaları, matematiksel düşünmeyi ve stratejik davranışları öğrenmelerinde önemli bir dönemdir. Diğer taraftan matematik öğrencilerin en çok zorlandığı derslerden birini oluşturmaktadır. Bunun en önemli nedenlerinden biri, matematiğin soyut kavramlardan ve bu kavramlar arasındaki soyut ilişkilerden oluşan bir sistem olmasıdır. Öğrenciler açısından soyut kavramların ve ilişkilerin somutlaştırılmasının zor olması nedeniyle öğretmenler öğretilen konuya ilişkin öğrencilerin şema oluşturmalarına yardımcı olacak ve akılda tutmayı kolaylaştıracak, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirecek bir takım yöntem ve tekniklere ihtiyaç duymaktadırlar. Öğrenme ortamlarında öğretim materyallerinin kullanımı; öğrenciyi merkeze almakta, daha zengin öğrenme fırsatları sunmakta, matematiği eğlenceli hale getirmekte, matematiğin yazılmasına ve tartışılmasına fırsat vermektedir. Matematik derslerinde matematiğin günlük hayatla ilişkilendirmesini ve somutlaştırılmasını sağlayacak materyallerin kullanımı, öğrencilerin motivasyonlarını, derse katılma isteklerini ve başarılarını olumlu yönde etkilemekte, tahmin etme, ilişki kurma, bilgiyi transfer etme, matematiksel sonuç çıkarma ve matematiksel genelleme becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağlamaktadır. Yalnızca ders kitaplarına bağlı kalınarak gerçekleştirilen öğrenme ortamlarında öğrencilerin bu becerileri tam olarak gelişememektedir.

İşitme engelli bireyler de toplumda etkili, bağımsız ve başarılı bireyler olarak yer alabilmek için matematiği öğrenmek durumundadırlar. Ancak dilsel, kavramsal ve geçmiş yaşantı gibi çeşitli yetersizliklerden etkilenen işitme engelli öğrenciler akademik becerilerinde işiten yaşıtlarına göre gecikmiştik yaşamaktadırlar. Bu gecikme öğrencilerin sözlü dil ve okuduğunu anlama becerilerini, dolayısıyla matematik becerilerini sınırlandırmaktadır. İşitme engelli öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak, gerçek yaşamla ilişkilendirme becerilerini geliştirmek için derslerde kullanılacak yöntem ve tekniklere gereksinim olduğu bilinmektedir. Bu gereksinimlerden yola çıkılarak işitme engelli öğrencilere matematik dersi uygulanırken sözel dil ve matematiksel dil gelişimini desteklemenin, geçmiş bilgiyi aktive etmenin ve matematiksel bilginin transfer edilebilmesi becerisinin geliştirilmesinin, soyut kavramların somutlaştırılmasının desteklenmesinin, dersin amaçlarına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacağı belirtilmektedir. Ancak işitme engelli öğrencilerin oldukça fazla bireysel farklılıkları bulunabilmektedir. Bu durumda öğretmenler öğrencilerin dil, bilgi ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun hazır materyal bulmakta zorlanmaktadırlar. Bu durumda işitme engelli öğrencilerin öğretmenleri matematik dersinde öğrencilerinin seviyelerine uygun materyallerini kendileri hazırlamak durumdadır. Öğretmenlerin hazırlayacakları materyallerin bir takım özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Bu çalışmada, işitme engelli öğrencilere matematik öğretiminde kullanılan materyallerin neler olduğu, bu materyallerin özellikleri ve önemi ve matematik derslerinde nasıl kullanıldığı üzerinde durulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Anadolu Üniversitesi, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (İÇEM)'de işitme engelli çocuklara işitsel sözel yaklaşımla iletişim ve akademik becerilerini kazandırmak amacıyla, okul öncesinden ortaöğretime kadar her kademede öğrenci merkezli ve disiplinler arası yaklaşıma uygun, yaşantıya dayalı bir öğretim programı ile birlikte matematik öğretimi gerçekleştirmektedir. Öğretmenler diğer derslerde olduğu gibi matematik derslerinde de öğretimlerine yön verici materyallerini geliştirmekte ve derslerinde destek olarak kullanmaktadır.

Sunu sahibi olarak ben Matematik Öğretimi ve İşitme Engellilerin eğitimi konusunda 20 yıllık tecrübe sahibiyim. İşitme engellilerin çeşitli seviyelerinde matematik dersleri yürütmekte ve bu ders süreçlerinde kendi ders materyallerimi hazırlamaktayım. Aynı zamanda Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında "İşitme Engelli Çocuklar için Matematik Kavramlar" dersini yürütmekte ve sözü edilen dersin içeriğinde işitme engelli öğrencilere matematik derslerinde kullanılan materyallerin hazırlanması ile ilgili uygulamalar gerçekleştirmekteyim.

2016–2017 öğretim yılında yürütmekte olduğum derslerden birini haftada iki gün 4+4 olmak üzere 8 saat İÇEM 6. sınıf "Matematik" dersleri oluşturmaktadır. Sözü edilen sınıfta öğrenim gören öğrencilerin altısı erkek, biri kız olmak üzere tümü sensorinoural işitme kayıplıdır. Gerçekleştirilen matematik derslerinde öğrencilerin dil, bilgi ve hazır bulunuşluk düzeylerine uygun öğretim materyalleri haftada iki kez olmak üzere tarafımdan hazırlanmakta ve öğretim sürecinde kullanılmaktadır. Bu sözlü sunuda sözü edilen matematik dersleri sürecinde kullanılan materyallerin özellikleri, işitme engelli öğrenciler açısından önemi ve uygulama şekilleri betimlenerek alan yazın doğrultusunda tartışılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İşitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen matematik dersleri konu anlatımı ve izleyen etkinlik çalışması olmak üzere iki

bölümden oluşmaktadır. Konu anlatımı bölümünün başlıca materyalleri grup tablosu, maket yapımı, poster yapımı, izleyen

etkinlik çalışmasının başlıca materyalleri ise çalışma kağıdı, iş kartı, maket yapımı ve poster yapımıdır. Bununla birlikte kullanılan diğer materyaller bilgi verici metinler, tanım ve keline kitapları ve sınıf kitabıdır. İşitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen matematik dersleri sürecinde sözü edilen her bir materyalin özellikleri, hazırlanma süreci, kullanımlarında dikkat edilecek özellikler ile materyal kullanımının matematik derslerinde öğretmen ve işitme engelli öğrenciler açısından faydaları ders örnekleri ile tartışılacaktır. Sonuçların işitme engelli öğretmeni yetiştiren bölümlere, matematik öğretmeni yetiştiren bölümlere, işitme engelliler öğretmenlerine, matematik öğretmenlerine, öğretmen araştırmacılara bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İÇEM, İşitme engelli öğrenciler, matematik öğretimi, materyal kullanımı

Kaynakça

Baytekin, Ç. (2004). *Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme*. Anı Yayıncılık, Ankara.

Bozkurt, A., Akalın, S. (2010). Matematik Öğretiminde Materyal Geliştirmenin ve Kullanımının Yeri, Önemi ve Bu Konuda Öğretmenin Rolü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 27, 47-56.*

Demirel, Ö. (2012). *Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı.* Pegem Akademi, Ankara

Kablan, Z., Topan, B., Erkan B. (2013). Sınıf İçi Öğretimde Materyal Kullanımının Etkililik Düzeyi: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 13(3), 1629-1644

MEB (2005). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Nunes, T. (2004). *Teaching mathematics to deaf children*. London, England: Whurr Publishers, Ltd.

Schirmer, B. R. (2000). *Language literacy development in children who are deaf.* USA: Pearson Education Company

Stewart, D. A. ve Kluwin, T. N. (2001). *Teaching deaf and hard of hearing students: content, strategies, and curriculum.* Boston: Mass, Allyn and Bacon.

Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National Norming and Performance for Standards for Deaf and Hard-of-Hearing Students. *Journal of the Deaf Stadies and Deaf Education,* 5(4), 337-348.

(11508) Kaynaştırma Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Farklılıklara İlişkin Görüşleri

HÜSEYİN KOÇ HASAN GÜRGÜR [1]

[1] *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Gelişen toplum yapısıyla birlikte çok kültürlü bir toplumsal hayat tarzı oluşmuş, bu çok kültürlü toplumsal hayat yapısıyla birlikte bireysel farklılıklar da daha fazla ön plana çıkmaya başlamıştır. Bahsedilen bu bireysel farklılıklar, kültür, din, dil, ırk gibi özellikler açısından açıklanabileceği gibi geçmiş deneyimler, yaşantılar, dünya görüşlerinden etkilenerek farklı algı ve tutuma sahip olma gibi özelliklerle de açıklanabilir (Tomlinson and Mctighe, 2006).

Bireysel farklılıklara toplum tarafından saygı duyulup, bu farklılıkların zenginliğe dönüştürülebilmesi için pek çok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaların en önemlisi olarak 10 Aralık 1948 yılında Birleşmiş Milletler (BM) tarafından yayınlanan İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi kabul edilebilir. Beyannamenin birinci ve ikinci maddelerinde; insanların hangi milletten olduğuna ve hangi sosyoekonomik düzeye sahip olduğuna bakılmaksızın aynı temel haklara sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu haklar; temel yaşama hakkı, barınma hakkı, hukuki haklar olduğu gibi eğitim hakkını da kapsamaktadır. Yayınlanan bu bildirgeden sonra da pek çok çalışma gerçekleştirilmiş. Özellikle yetersizliği bulunan öğrencilerin toplumsal hayata tam katılımı ve akranlarıyla birlikte eşit eğitim haklarına sahip olabilmeleri için süreçte yapılan çalışmaların ardından 7-10 Haziran 1994 tarihinde Özel Gereksinim Eğitimi Dünya Konferansı düzenlenmiş ve herkes için eğitim sözü tekrarlanmış, her öğrencinin eğitim alma hakkına sahip olduğu, kabul edilebilir öğrenim seviyesine ulaşma ve devam ettirme fırsatı verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Devamında ise 2006 yılında BM Genel Kurulunda kabul edilen Engelli Bireylerin Hakları Sözleşmesi yayınlanmıştır, bu sözleşmeye Türkiye de taraf olmuştur. Bu sözleşmeyle birlikte yetersizliği bulunan öğrencilerin akranlarıyla birlikte eğitim almaları süreci hızlanmış ve fırsat eşitliğine daha uygun eğitim ortamları hazırlanması amaçlanmıştır.

Yetersizliği bulunan öğrencilerin akranlarıyla birlikte aynı ortamda eğitim almalarıyla birlikte sınıflarda bulunan çeşitlilik de daha fazla artmıştır. Sınıflarda bulunan öğrenciler alanyazında farklı şekilde gruplanabilmektedir. Örneğin Drapeau (2004) öğrencileri; akademik öğrenciler, mükemmeliyetçi öğrenciler, yaratıcı öğrenciler, silik öğrenciler ve yüksek enerjili öğrenciler olarak gruplamıştır. Bu gruplamanın dışında (Avcı ve Yüksel, 2014; Chapman and King, 2012; Heacox, 2002), öğrencilerin bireysel farklılıklarını; öğrenme hızı, bilişsel yetenekler, öğrenme stili, ilgi, ön bilgi, sosyo-ekonomik özelliklere sahip olmaları şeklinde açıklamışlardır. Kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin bu farklılıklarla baş edip, toplumsal hayatın son dönem mottası olan "farklılıklar zenginliğimizdir" düsturuna sınıf içerisinde ulaşabilmeleri için; öncelikle bu farklılıkların farkında olmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin ve belli süre öğretmenlik mesleğini icra eden tecrübeli öğretmenlerin bireysel farklılıkların daha fazla farkında olabileceklerine ilişkin vurgular da alanyazında karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Türk Eğitim Sisteminin çoklu zeka kuramı ve yapılandırmacı yaklaşım üzerine kurgulanmış olması da kaynaştırma sınıflarında görev yapan öğretmenlerin bireysel farklılıkların daha fazla farkında olabilecekleri düşüncesine ulaşılmasını sağalmaktadır.

Bu doğrultuda; sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin, sınıf içerisindeki bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri nelerdir? Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine etkileri nelerdir? Sorularına bu araştırmayla cevap aranmıştır. Bireysel farklılıklarla baş etmek ve eğitim öğretim süreçlerini öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap vererek bir hale getirip, akademik ve sosyal gelişimlerini sağlayabilmek açısında bireysel farklılıkların farkında olmanın öneminin vurgusu bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma katılımcı öğretmenlerin görüşlerinin derinlemesine incelenebilmesi için nitel araştırma paradigması çerçevesinde betimsel olarak desenlenmiştir. Betimsel çalışmalarda birden fazla veri toplama tekniğinin kullanılabileceği belirtildiği için bu araştırmada da veri toplama aracı olarak; yarı yapılandırılmış görüşme, katılımcı bilgi formu, kaynaştırma öğrencisi bilgi formu ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken üç farklı uzmandan görüş alınmış ve alınan görüşler doğrultusunda sorular revize edilerek son şeklini almıştır.

Görüşmeler Bursa ve Eskişehir illerinde gerçekleştirilmiş ve ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerden önce gönüllü katılım formu görüşmecilere imzalatılmış, ayrıca sözlü olarak teyit alınmıştır. Gerçekleştirilen görüşmelerin ardından, görüşme kayıtlarının dökümü yapılmış ve iki alan uzmanından doğrulama alınmıştır. Dökümler sonucunda 147 sayfa veri elde edilmiş, bu veriler Nvivo 11 programı kullanılarak kodlara ve temalara ayrılmışlardır. Aynı zamanda başka bir alan uzmanı da verileri analiz ederek kodlamalarını gerçekleştirmiş ve kodlamalar ve temalar üzerinde uzlaşılmıştır. Analiz sürecinde Nvivo 11 programı verileri daha kolay kodlayabilmek ve verilere istendiğinde daha hızlı ulaşabilmek için kullanılmıştır. Analizler sonucunda üç ana tema ve sekiz alt temaya ulaşılmıştır. Ana temalar sırasıyla; öğretmen gözüyle bireysel farklılıklar, öğretmenlerin bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine etkisine ilişkin görüşleri ve Öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde bireysel farklılıklar için yapılması gerekenlere ilişkin önerileri olarak karşımıza çıkmıştır. Zengin bir görseli ve anlaşılırlığı artırdığı ifade edilen kelime bulutu bu araştırmanın analiz kısmında kullanılmıştır. Guba ölçütlerine

göre inandırıcılığın artırılabilmesi için; uzman incelemesi, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik şartlarının gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulamıştır. Buradan hareketle bu araştırma sırasında da geçerlik ve güvenirlik sağlamak adına bu maddelere dikkat edilmeye çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda katılımcı öğretmenlerin tamamının bireysel farklılıkların varlığına ve ne anlama geldiğine ilişkin bir fikirlerinin olduğu, kişilik özellikleriyle öğrenme özellikleri arasında bir bağlantı olduğunun farkında oldukları sonucuna varılmıştır. Bireysel farklılıkların eğitim öğretim sürecine ilişkin öğretmenlerin düşünceleri arasında farklar olduğu görülmüştür. Bazı öğretmenler bireysel farklılıkların sınıf içerisindeki eğitim öğretim sürecine olumlu etkileri olduğunu ifade ederken bazıları ise olumsuz etkileri olduğunu vurgulamışlardır. Bu etkileri de açıklayan öğretmenler olumlu nedenler olarak; sınıf içerisinde daha farklı aktivitelere sebep olduğu için olumlu olduğunu, ayrıca akran öğretimi gibi farklı tekniklerin kullanılmasını sağladığı için olumlu bulmuşlardır. Olumsuz etkilerin nedenleri olarak da; sınıf içerisinde disiplinin sağlanmasında yaşanan sorunlar, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmak istememeleri gibi nedenleri ortaya koymuşlardır. Bireysel farklılıklar için yapılması gerekenlere ilişkin ise; sınıf içi planlarda uyarlamalar yapılması gerektiği, eğitimin gerektiğinde bireyselleştirilmesi ve seviye grupları oluşturulması yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: KAynaştırma, Bireysel Farklılıklar, Bütünleştirme, Özel Gereksinimli Öğrenci

Kaynakça

Ainscow, M. (2005). From them to us: Setting up the study. M. Ainsow and Tony Booth (Ed.), *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education* içinde (s. 1-21). London: Creative Print and Design.

Bender, W.N. (2012*). Differentiating ınstruction for students with learning disabilities: new best practices for general and special educators.* 3. Baskı. California: Corwing. Chapman, C. & King, R. (2012). *Differentiated assesment strategies: One tool doesn't fit all.* 2. Basım. California: Corwing.

Creswell, J.W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* (Çev: E. Bukova Güzel, İ. Erdoğan, Y. Dede, G. Hacıömeroğlu, H. Ercan, F.I. Bilican, M.Bütün, M. Bursal, S. Mandacı Şahin, S. B. Demir). Ankara:Eğiten Kitap.

Doğan, M. (2014). Bireysel farklılıklara psikolojik yaklaşımlar II. A. Ardıç (Ed), *Bireysel arklılıklar* içinde (s. 171-194). Ankara: Vize Yayıncılık.

Drapeu, P. (2004). *Differentiated instruction: Making it work.* New York: Scholastic.

Gürgür, H. (2008). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfında işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Heward, W.L. (2013). *Exceptional children: An ıntroduction to special education.* New Jersey: Pearson.

Karten, T. J. (2005). *Inclusion strategies that work! Research-based methods for the classroom.* California: Corwin Press.

Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (2004). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction.* New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Welsh, E. (2002). Dealing with data: Using NVivo in the qualitative data analysis process. *In Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*. *3* (2), Art 26.

(11519) İki Ülke Bazında Kaynaştırma Eğitimleri Karşılaştırması: ABD-Türkiye

SİBEL SARI ÖMÜR SADİOĞLU [1]

[1] *Uludağ Üniversitesi*

Problem Durumu

Günümüzde özel eğitime gereksinim duyan çocukların eğitimlerinde uzmanlar ve özel eğitim planlarıyla eğitim görmeleri uygulamaları devam etse de onların normal çocuklardan tamamen ayrıştırılması yerine akranlarıyla beraber düzenli bir eğitim ortamında eğitim almaları daha fazla kabul görmeye başlamıştır (Aral, 2011; Pijl, Meijer ve Hegarty, 1997). Tarihsel süreç içinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin gerçekleştirildiği ilk ortamlar ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları iken, bugün tüm dünyada ve ülkemizde kaynaştırma eğitimi daha fazla kabul görmüş ve benimsenmiş bulunmaktadır (Kargın, 2004). Bu görüşün kabul görmesi kaynaştırma eğitiminin önemini de gözler önüne sermektedir. Sosyal bir çevre içerisinde diğer çocuklarla paylaşılan yaşantılar, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin daha sonraki yaşamlarında birer birey olarak toplumun kendilerinden neler beklediğini öğrenmelerine ve bu beklentilere cevap vermelerine zemin hazırlar (Saylan ve Pekçağlıyan, 2002). Bir tanıma göre, "Kaynaştırma, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini, akranlarının devam ettiği okullarda ve onlarla aynı sınıflarda sürdürmesi (Sucuoğlu ve Kargın, 2006: 29)" olarak tanımlanırken başka bir tanıma göre; "Kaynaştırma sistemi, özel eğitime muhtaç çocuğu mümkün olduğunca normal düzeydeki arkadaşlarıyla bir arada tutmak ve onu olabildiğince az sınırlandırılmış ve gereksinimlerini en iyi bir biçimde karşılayabilecek bir eğitim ortamına kavuşturmaktır (Fairchild ve Henson, 1993; 9-10)" şeklinde tanımlanmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) ise kaynaştırma; "Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır." şeklinde tanımlanmaktadır.

Kaynaştırma eğitimi ile ilgili, ABD'de 1975'de kabul edilen Public Law 94-142 (Education for All Handicapped Children Act) yasası genel eğitim içinde çok sayıda değişikliğe gidilmesini sağlamış ve engelli öğrencilerin engelli olmayanlarla mümkün olduğunca bir arada olmasını sağlamaya yönelik değişiklikleri kapsamıştır. Yasa, ayrıca risk altındaki çocukların da fark edilmesi ve performanslarının sağlanması için özel yönlendirmelerin yapılabilmesini öngörmekteydi (Gable ve Hendrickson, 2000). Türkiye'de ise 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar yasası ile kaynaştırma uygulaması yasal hale getirilmiştir. Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun 4. Maddesinde "Durumları ve özellikleri uygun olan özel eğitime muhtaç çocukların, normal çocukların eğitimleri için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır." ifadesi yer almaktadır. Bu maddeye kanun içinde yer verilmesi kaynaştırma öğrencileri için önemli bir gelişme gibi görülse de maddede yer verilen "Durumları ve özellikleri uygun olan" ifadesiyle hangi öğrencilerden bahsedildiği açık bir şekilde ifade edilememiştir. Ayrıca, alınabilecek "gerekli tedbirler"in neler olacağı da belirgin değildir (Batu ve Kırcaali İftar, 2010). Bu yüzden kaynaştırma öğrencileri için olumlu bir gelişme olsa da ihtiyacı tam anlamıyla karşılayacak bir gelişme olamamıştır.

Bu çalışmanın amacı Amerika Birleşik Devletlerinde var olan kaynaştırma eğitimi ile Türkiye' de var olan kaynaştırma eğitiminin geçmişten bugüne temellerini inceleyerek karşılaştırmaktır. Literatür taramasıyla yapılan bu çalışmada var olan sistemlerin karşılaştırmaları yapılmış ve araştırmalar yorumlanarak sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu kapsamda Amerika'da ki ve Türkiye'deki kaynaştırma eğitimlerinde var olan durumların karşılaştırılmasına yönelik literatür taraması yapılmış, Amerika' da ve Türkiye' de geçmişten günümüze kadar kaynaştırma eğitimleri incelenmiştir. İncelemelere engelli bireylerin haklarını koruma altına alabilmek için yapılan düzenlemeler ve yasal haklar ile başlanmıştır. İki ülkenin kaynaştırma eğitimi ve engelli bireylerin eğitimini içeren yasaları ve tarihsel süreçte ilgili yasalarda meydana gelen değişmelerin üzerinde durulmuştur. Günümüzde Amerika' da var olan Engelli Bireyler Yasası (IDEA) ile Türkiye'de var olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) yer alan temel ilkeler ele alınarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Daha sonra kaynaştırma eğitiminde önemli olan bazı ortak kavramlar incelenerek ortaya konulmuştur. Bu çalışma kapsamında incelenen durumlardan bazıları; en az kısıtlayıcı eğitim ortamının neler içerdiği ve iki ülkedeki kapsamı, hizmetlerin kapsadığı öğrencilerin sınıflandırılmasında dikkate alınan durumlar, destek hizmetlerin (kaynak oda vb.) kapsama alanı, iş birliğinin kaynaştırma eğitimindeki rolü ve uygulanma biçimleri, bireyselleştirilmiş eğitim programının içeriği ve kapsamı, özel gereksinimli öğrencinin sınıf öğretmeni tarafından fark edilmesi ve yönlendirilmesi süreçleri, hizmetlerin sunumu kapsamında iki ülkede de özel gereksinimli öğrencilerin eğitim alabilecekleri ortamların neler olduğu şeklindedir. Üzerinde durulan bu durumların Türkiye ve Amerika literatüründe neler ifade ettiği hangi yönlerden benzerlik ve farklılıklar gösterdikleri dikkate alınmıştır. Bunlarla birlikte öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarına da kısaca değinilmiş ve öğretmen tutumlarının kaynaştırma eğitimindeki önemine vurgu yapılmıştır. Var olan çalışmalardan ve yasalardan hareketle Amerika ve Türkiye'de var olan kaynaştırma eğitimleri ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ülkemiz için baktığımızda yönetmelikte kaynaştırmayla ilgili yasal boyut incelendiğinde artık neredeyse eksik bir nokta yok gibi görünmektedir. Bundan sonra hızla yapılması gereken iş, yasal sorumlulukların, ilgili hükümlerin uygulanması ve yerine getirilmesidir (Batu-İftar,2010). Türkiye' de bazı yetersizlik alanlarında uzmanların sayısı az olduğundan destek hizmet uygulamalarında zorluklar yaşanmaktadır. Özellikle bölgesel olarak sorunlar daha da belirginleşmektedir (Batu-İftar,2010). Örneğin; Dil/Konuşma terapistlerinin eğitim ortamlarında istihdam edilmesini ve verimli şekilde çalışmalarını sağlayacak yollar aranmalıdır. IDEA'ya baktığımızda Mastropieri (2016) kitabında yönetmeliklere uygun örneklerle uygulamaların gerçekleştirildiğini desteklemiştir. Tam zamanlı kaynaştırma eğitimi ile ilgili tartışmalar devam ediyor olsa da var olan sistemdeki uygulamalar da sorunlara uygun çözümler getirmek üzere stratejiler geliştirilmektedir. Geçmişte yaşanan örneklerle günümüz kaynaştırma eğitimi karşılaştırıldığında ihtiyaçlara daha fazla karşılık verebildiği, hem aileyi hem de öğrenciyi rahatlatacak ve topluma kazandıracak uygulamaların mevcut bulunduğu söylenebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma Eğitimi, Karşılaştırma, Türkiye'de Kaynaştırma Eğitimi, Amerika'da Kaynaştırma Eğitimi

Kaynakça

Batu, S.; Kırcaali-İftar, G. (2010). *Kaynaştırma*. Ankara: KÖK Yayıncılık

Baykoç Dönmez, N. (2011). *Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Özel Eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi

Mastropieri, Margo A; Scruggs, Thomas E.(2016). *Kaynaştırma sınıfı.* (Çev. Mustafa Şahin-Taner Altun). Ankara, Nobel A.Y.(Orjinali:2014.)

MEB .(2006).*Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara, MEB.

Kargın,T.(2004).Baş Makale: Kaynaştırma:Tanımı,Gelişimi ve İlkeleri.*Ankara Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5* (2) .1-13.

Sart, Z. Hande; Ala, Hüseyin; Yazlık, Özlem; Kantaş Yılmaz, Fatma. (2004). *Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede?: Eğitimciye Öneriler*. XIII. Ulusal E.B.K., Boğaziçi Üniversitesi, E.F., İstanbul.

Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006).*İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Güçlü, N.; Bayrakçı, M. (2004).A.B.D. Eğitim Sistemi Ve Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması Reformu. *G.Ü. Kırşehir E.F.*, *5*(2). 51-64.

Saylan, G. ve Pekçağlıyan, N. (2002). *Sınıf ve Okul Ortamına Uygun Olmayan Davranışların Azaltılmasında Sınıf Öğretmeni ve Akranlara Uyuşmayan Davranışların Ayrımlı Pekiştirilmesi İşlem Sürecinin Öğretimine Yönelik Kaynaştırma D.E.P. Uygulama Örneği.* XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara: A.Ü. E.B.F. Yayınları. 289-298.

Akçamete,G; Büyükkarakaya, H.S.; Bayraklı, H; Sardohan Yıldırım, H. (2012). Eğitim Politikalarının Yansımaları: Genel-Özel Eğitim. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 11*(22). 191-208.

Koçyiğit, S. (2015). Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-Rehber Öğretmen Ve Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Türkçe-Edebiyat-Kültür Eğitim Dergisi*,*4* (1). 391-415.

Sadioğlu, Ö.; Batu, S.; Bilgin, A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi, 25* (2).399-432.

Anılan, H.; Kayacan, G. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Eğitimi Gerçeği*. Bartın Ünv. E.F. Dergisi, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı. 74 – 90.

(11529) Kendini Değerlendirme Stratejileri Ve Özel Eğitimdeki Yansımalarına Genel Bir Bakış

GÜLCAN BOYRAZ **BANU ÜNVER** **ÇIĞIL AYKUT ESİRGEMEZ**

Mersin Üniversitesi *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

PROBLEM DURUM:

Eğitimin temel amaçlarından birisi bağımsız bir şekilde kendini yönetebilen bireyler yetiştirmektir. Bunun için öğretmenler kendini yönetme becerilerini kazanmalı ve öğrencilerine de kazandırmalıdır. Kendini yönetme stratejilerinden birisi olan kendini değerlendirme stratejilerinin, kişilerin kendi davranışlarını değerlendirmek amacıyla sıklıkla başvurdukları yöntemlerden biri olduğu alanyazında göze çarpmaktadır. Normal gelişen bireylerin yanı sıra, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin de akademik becerilerinin ve uygun olan davranışlarının arttırılması, uygun olmayan davranışlarının ise azaltılması bakımından kendini değerlendirme becerilerinin öğretimi tercih edilen yöntemlerdendir. Eğitimin temel amaçlarından birisi; yaşamları içerisinde bireylerin kendi davranışlarını yönetmesidir. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerine, kendi davranışlarının sorumluluklarını alabilmeleri için kendini yönetme stratejilerini edindirmelilerdir (Aykut, 2013).

Değerlendirme, bir birey veya duruma ilişkin yorum getirebilme, karar verme sürecidir. (Airasian ve Gullickson, 1997). Bireylerin bazı belirli davranışları değerlendirmeyi öğrenmeye başlamanın öncesinde, davranışın nerede ve ne zaman yapıldığında, hangi sıklıkta yapıldığında ve nasıl yapıldığında doğru ya da yanlış kabul edildiğini bilmeye; yani, davranışın uygun biçimini öğrenmeye gereksinimleri vardır, çünkü kendini değerlendirme süreci öğrencinin gerçekleştirdiği davranışın sıklığını değerlendirmesinin yanı sıra davranışın niteliğini de değerlendirmesini gerektirir.

Kendini değerlendirme yöntemi, bireylerin davranışlarını yönetme sürecinde sıklıkla kullanılan yöntemler arasındadır (Aykut, Dayı, Karasu, 2011). Eğer bir uygulama bireylerin kişisel gelişimleri adına, güçlü ve zayıf yanlarını belirlemesine, yapabilirlikleri hakkında hüküm vermesine ve kendi davranışlarını düzenlemesine olanak sağlıyorsa, bu uygulama süreci kendini değerlendirme süreci olarak tanımlanabilir (Airasian ve Gullickson, 1997; Cassandra, Brady ve Taylor, 2005). Bu nedenle kendini değerlendirme yalnızca bireyin kendi davranışlarının farkına varması değil bunun yanı sıra ortaya çıkan bu farkındalığın bir sonucu olarak bir davranış değişikliğinin meydana gelmesi sürecidir (Sutherland ve Wehby, 2001).

Literatür incelendiğinde, hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin uygun olarak kabul edilmeyen sosyal davranışlarının azaltılması sürecinde (Embregst, 2000), zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ödevlerini tamamlama performanslarının artırılmasında (Copeland, Hughes, Agran, Wehmeyer ve Fowler, 2002), zihin yetersizliği olan bireylerin uygun olmayan davranışlarının azaltılmasında (Embregst, 2003), zihin yetersizliği olan öğrencilerin sınıf içi uygun davranışlarının artırılmasında (Wehmeyer ve diğ., 2003) kendini değerlendirmenin etkili olduğu belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, kendini değerlendirme stratejisinin, zihinsel yetersizliği olan yetişkinlere öz bakım becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde (Garff ve Storey, 1998), zihinsel yetersizliği olan yetişkinlere toplumsal dayanaklı mesleki becerilerin öğretilmesinde (Grossi ve Heward, 1998) ve öğrenme güçlüğü olan bireylerin problem davranışlarının azaltılması ve ev ödevlerini yapma davranışlarının artırılmasında (Todd, Horner ve Sugai, 1999) kullanıldığı görülmektedir (Akt. Yücesoy Özkan, 2007). Kendini kaydetme sürecinde öğrencilerinin gerekli olan evet/hayır tepki biçiminden daha fazlasını oluşturmaya hazır olduklarına karar

veren öğretmenler, öğrencilerine kendini değerlendirmeyi öğretebilirler. Kendini değerlendirme, derecelendirme ölçekleri aracılığıyla, sözel veya sayısal ifadeler kullanarak öğrencinin kendi davranışının özellikleri ve niteliğine ilişkin yargıda bulunabilmesidir (Agran ve diğ., 2003). Kendisini değerlendirmeye başlayan bireyin, sahip olduğu güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmaya başlaması ve artık kendi davranışları konusunda sürekli bir gelişim çabası oluşturması, kendini değerlendirmenin en önemli faydalarından birisi olduğu vurgulanmaktadır (Airasian ve Gullickson, 1997). Bu çalışmanın amacı, kendini değerlendirme stratejisi hakkında bilgi vermek ve hem özel eğitime gereksinim duyan bireylerle hem de özel eğitim öğretmeni/öğretmen adayları ile yapılmış olan kendini değerlendirme stratejilerinin öğretildiği araştırmaları derlemektir.

Araştırma Yöntemi

Kendini değerlendirme stratejileri ile özel eğitim alanındaki gelişmeler ışığında son yıllarda yapılan araştırma içeriklerinin ortaya konulması amacı ile yapılan bu çalışma, doküman analizi yöntemi ile yapılmıştır. Bu araştırmanın doküman incelemesi sürecinde; bilimsel makaleler, yayınlar derlenmiştir. Bunun yanı sıra çalışmanın yazım sürecinde literatüre/alanyazına ilişkin tarama yapılırken ise resmi kaynaklar, hukuki belgeler, raporlar… vb derlenmiştir. Araştırmada, ele alınacak çalışmaların da kendini değerlendirmeye yönelik olması şartı aranmıştır. Taramaya lisansüstü tezler dahil edilmemiştir. Belirlenen makalelerin hakemli bilimsel dergilerde yayınlanmış olması ve 1980- 2016 yıllarını içeriyor olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca ele alınacak araştırmalardaki özel eğitime gereksinim duyan katılımcıların seçiminde şu kriterlere dikkat edilmiştir: a)tıbbi tanı almış olmak, b)eğitsel tanılamanın yapılmış olması, c)en az bir alanda yetersizlik yaşamak. Seçilen çalışmalardaki deneklerin yaşlarının çok farklılık göstermemesi için yaş aralıklarının 3-18 yaş arasında olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca özel eğitime gereksinim duyan çocukların kendini değerlendirme stratejilerinin kullanımlarının yanında, özel eğitim öğretmenlerinin bu stratejileri kullanmasına ilişkin yapılan araştırmalar da çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya elektronik ortamda kapsamlı bir alanyazın taramasıyla başlanmıştır. 1980-2016 yılları arasında olan EBSCO, ERIC, JSTOR, SAGEPUB ve ULAKBİM veri tabanları başta olmak üzere farklı veri tabanlarında yayınlanmış makalelere uygun anahtar kelimelerle aratılarak ulaşılmıştır. Tarama sırasında kullanılan anahtar kelimeler kendini değerlendirme, kendini yönetme, zihinsel yetersizlik, otizm, öğrenme güçlüğü, duygu davranış bozukluğu ve gelişimsel yetersizlik olarak belirlenmiş ve kullanılmıştır. Bununla birlikte aynı anahtar kelimelerin İngilizce karşılıkları ile de tarama yapılmıştır. Hem Türkiye'de hem de dünyada yapılmış çalışmalar seçilmiştir. Tüm bu tarama sonuçlarına göre 74 makale derlenmiş ancak aralarında yapılan seçime göre uygun olan makaleler tespit edilmiş ve çalışmaya dahil edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ele alınan çalışmaların sonuçlarından anlaşıldığı üzere kendini değerlendirme stratejileri, özel eğitime gereksinim duyan bireylerin uygun olmayan (problem) davranışlarının azaltılmasında etkilidir. Özel eğitimde uygun olmayan (problem) davranışlarının azaltılmasında etkili olmakla birlikte, uygun olan (istendik)davranışların artırılmasında da, sıklıkla kullanılan ve faydalı sonuçları olan bir öğretim yöntemidir. Kendini değerlendirme stratejilerine ilişkin becerilerin kazanılmasıyla beraber bireyler, istendik uygun davranışları daha fazla sergileyebilecektir. Dolayısıyla kendini değerlendirme stratejilerinde yer alan becerileri kazanana birey, bireyin ailesi, öğretmenleri ve bireyin çevresinde olan kişiler de bundan yarar sağlayacaktır. Bu bağlamda, kendini değerlendirme stratejisi, sadece bu becerileri edinen kişiler ile sınırlı kalmayıp, kişinin etkileşimde bulunduğu bir çok kişiye olumlu katkılar sağlayacağı umulmaktadır.

Eğitsel açıdan bakıldığı zaman ise;bu durumdan en fazla yarar sağlayacak kişiler öğretmenlerdir. Bu stratejilerin hem öğrenciler tarafından kullanılmasını sağlayan hem de kendisi kullanan öğretmenler, sınıflarda problem davranışların oluşma olasılığını daha aza indirgemektedirler. Problem davranışlar oluştuktan sonra azaltmak veya problem davranış henüz ortaya çıkmadan önlem oluşturmakla birlikte, uygun davranışların sergilenme sıklığını da arttırmaktadırlar. Bu durum öğretmenin olumsuz durumlara çaba harcamak yerine, öğretime daha fazla vakit ayırabilmesi ve harcadığı enerjiyi daha verimli kullanması sonucunu doğurmaktadır. Tüm bunların yanı sıra kendini yönetme stratejilerini kullanmayı öğrenen öğretmenler, uygun olan öğretim yöntemlerini, farklı durumlara ve ortamlara genelleyebileceklerdir.

Anahtar Kelimeler: Kendini değerlendirme, kendini yönetme, özel eğitime gereksinim duyan bireyler, zihinsel yetersizlik, otizm, öğrenme güçlüğü, duygu davranış bozukluğu ve gelişimsel yetersizlik

Kaynakça

Agran, M.,King-Sears, M., Wehmeyer, L.M., & Copeland, S.R. (2003*). Student-Directed learning.* Paul H. Brookes Publishing Co.,Inc.

Agran, M., T. Sinclair, S. Alper, M. Cavin, M. Wehmeyer ve C. Hughes. (2005). Using self- monitoring to increase following direction skills of students with moderate to severe disabilities in general education. *Education and Training in Developmental* Disabilities, 40, 3-13, 2005.

Airasian, P.W., & Gullickson, A.R. (1997). *Teacher self-evaluation tool kit.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Aykut, Ç. (2013) Kendini İzleme Stratejisi: Uygulama İçin 10 Adım, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 2013, 14(2) 55-62.*

Aykut, Ç., Dayı, E., & Karasu, N. (2011). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarına ders anlatma becerilerinin kazandırılmasında kendini değerlendirme yönteminin etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 12(02), 049-059.*

Cassandra, L.K., Brady, M. P., & Taylor, R.L. (2005). *Using self-evaluation to improve student teacher interns' use of specific praise.* Education and Training in Developmental Disabilities, 40(4), 368-376.

Keller, C. L., Brady, M. P., & Taylor, R. L. (2005). *Using self evaluation to improve student teacher interns' use of specific praise.* Education and training in developmental disabilities, 368-376.

Sutherland, K. S., & Wehby, J. H. (2001). The effect of self-evaluation on teaching behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders. *The Journal of Special Education, 35(3), 161-171.*

Wehmeyer, M. L., Yeager, D., Bolding, N., Agran, M., & Hughes, C. (2003). The effects of self-regulation strategies on goal attainment for students with developmental disabilities in general education classrooms. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *15*(1), 79-91.

(11685) Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği'nin (ASİS) Farklı Gelişim Gösteren Bireyler Arasındaki Ayırtedicilik Çalışması

HATİCE KÜBRA SÖZEL [1]

[1] *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Zekâ ölçekleri, temel zihinsel fonksiyonları ölçmek amacıyla geliştirilen ve çeşitli alt ölçeklerden oluşan kapsamlı test bataryalarıdır. Zekânın ölçülmesi için kullanılan ölçekler ile ilgili Türkiye'de yapılan bilimsel çalışmalar yaklaşık 100 yıllık bir geçmişe sahiptir. 2015 yılına kadar daTürkiye'de zeka ölçekleri geliştirilme süreci genel olarak uyarlama çalışmaları ile sınırlı kalmıştır. Uyarlama çalışmaları yapılırken mevcut zekâ ölçekleri ya doğrudan tercüme edilmiş ya da uyarlanmıştır, yani tercümeyi yapan kişinin uygun olmayacağını düşündüğü bir fikir veya obje uygunu ile değiştirilmiştir. Ancak uyarlama sürecinde kültürler arası farklardan dolayı oluşan sorunlar, evreni temsil eden örneklemin yetersiz olması, Flynn etkisinden dolayı belirli aralıklar ile güncellenmeyen zekâ ölçeklerinin işlevini yitirmesi gibi yaşana problemler Türkiye için yerli bir zekâ ölçeği geliştirmeyi zorunlu hale getirmiştir. Bu amaçla 2015 yılı içinde ilk adımı atan Anadolu Üniversitesi Üstün Zekâlılar Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı Prof. Dr. Uğur Sak ve O'nun öncülüğünde oluşturulan ekip, Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği'ni (ASİS) geliştirme çalışmalarına başlamıştır. ASİS, yedi alt testten oluşmakta ve Genel Zekâ Endeksi (GIQ), Sözel Potansiyel Endeksi (SPE), Görsel Potansiyel Endeksi (GPE), Bellek Kapasitesi Endeksi (BKE), Sözel IQ (SZE), Görsel IQ (GZE), Tarama Endeksi (TIQ) olarak değerlendirilen yedi farklı performans profili vermektedir. 4-12 yaş aralığındaki bireylere uygulanan ölçeğin geliştirilmesinde çağdaş zeka kuramlarından olan CHC zekâ modeli temel alınmış, alt testlerin geliştirilmesinde ise Luria'nın işlemleme temelli nöropsikolojik modeli ve Baddeley'in bellek modeli dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Geliştirilen ölçeklerden elde edilen puanların uygulama yapılan bireyleri, ölçülen özellik boyutunda diğer bireylerden ayırt etmesi gerekmektedir (Tezbaşaran, 1996). Zekâ ölçekleri için yapılan, normal gruptaki bireyler ve özel grupta yer alan bireylerin ölçekten aldıkları başarı ve zekâ skorlarının ilişkisi bu duruma örnek olarak verilebilir. Bu bağlamda yapılan ayırt edicilik çalışmaları zekâ ölçekleri geliştirilirken testin geçerliliğini ortaya koymak adına önemli bir yere sahiptir. Bu çalışma kapsamında da Anadolu Sak Zekâ Ölçeği'nin (ASİS) farklı gelişim gösteren özel gruplar (zihinsel gelişim yetersizliği olan bireyler, üstün yetenekli bireyler, otizm spektrum bozukluğu olan bireyler, özgül öğrenme güçlüğü olan bireyler, dikkat eksikliği ve hiperaktive bozukluğu olan bireyler) arasında yapılacak olan ayırtedicilik çalışmasına yer verilmiştir. Bu çalışma, daha önceden tanı almış bireylere ASİS uygulanıp elde edilen veriler norm grup ile karşılaştırılarak yürütülecek ve Türkiye'nin ilk yerli zekâ ölçeğinin gelişim sürecine bu şekilde katkıda bulunulacaktır.

Araştırma Yöntemi

ASİS ayırtedicilik çalışması ilişkisel tarama modeli kapsamında yapılmıştır. Karasar'a (2014) göre ilişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok değişken arasında meydana gelen değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir.

Araştırmanın örneklemini Eskişehir ilinde farklı eğitim kurumlarında hizmet alan, 41 üstün yetenek, 48 zihinsel gelişim yetersizliği, 15 dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, 21 özel öğrenme güçlüğü, 32 otizm spektrum bozukluğu tanısı almış birey oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu seçilirken amaçsal örnekleme ve uygun örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak özel gruptaki bireyler amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Ancak bireylerin seçileceği kurumlar belirlenirken de uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma verileri 157 kişiye ASİS uygulanarak toplanmıştır. ASİS 4-12 yaş aralığında yer alan bireyleri değerlendirmek için geliştirilmiş Türkiye'nin ilk yerli zekâ ölçeğidir. ASİS özellikle; üstün zekalı, zihinsel engelli, öğrenme bozukluğu, bellek zayıflığı ve dikkat eksikliği, nöropsikolojik bozukluklar, işitme ve görme engelli bireylerin profil analizlerinde ve tanılanmasında kullanılabilinir. Ayrıca ASİS klinik ve eğitim uygulamalarının yanısıra pek çok bilimsel konuları açığa çıkartmak için de kullanılabilinir.

Özel grubunu oluşturan bireylerin ASİS puanlarının değerlendirilmesi için betimsel analizler yapılmıştır. Ayrıca özel grupları oluşturan bireyler ile norm grubunun ASİS puanları arasındaki farkı ortaya koymak için; tek örneklem t testi uygulanmıştır. Anlamlı olarak fark çıkan bulgular için etki büyüklüğü değerlerine de yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın sonucunda; araştırmaya katılan özel grupların (Zihinsel gelişim yetersizliği olan bireyler, üstün yetenekli bireyler, otizm spektrum bozukluğu olan bireyler, özgül öğrenme güçlüğü olan bireyler, dikkat eksikliği ve hiperaktive bozukluğu olan bireyler) ASİS'den aldıkları; Genel Zekâ Endeksi (GIQ), Sözel Potansiyel Endeksi (SPE), Görsel Potansiyel Endeksi (GPE), Bellek Kapasitesi Endeksi (BKE) puanları ile ilgili betimsel analizler yer almaktadır. Ayrıca alınan endeks puanlarının özel grupların norm verilerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren t testi sonuçları ve fark çıkan bulgular için etki büyüklüğü değerleri açıklanmış

İlk bulgulara dikkate alındığında; ASİS'in özellikle zeka skorları ile doğrudan bağlantısı olan zihinsel gelişim yetersizliği ve üstün yetenekli bireyleri ayırtediciliği yüksek bulunmuştur. Özel gruplar ile ilgili detaylı bilgiler sunum esnasında verilecektir.

Anahtar Kelimeler: ASİS, özel grup, zeka ölçeği, ayırtedicilik

Kaynakça

Tezbaşaran, A. (1996*). Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.

Sak,U., Bal-Sezerel, B., Ayas, B., Tokmak, F., Özdemir, N.N., Demirel-Gürbüz, Ş. ve Öpengin, E. (2016). Anadolu Sak Zekâ Ölçeği: ASİS Uygulayıcı Kitabı.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

Wechesler, D., Raiford, S. E., ve Holdnack, J.A. (2014). WISC-V Technical and Interpretive Manuel Supplement: Special Group Validity Studies with others measures and additional tables. Bloomington: Pearson.

Hayden, D.C., Furlong, M.J. ve Linnemeyer, S. (1988). A comparison of the Kaufman Assessment Battery for children and the Stanford-Binet IV for the assessment of gifted children. Psychology in the Schools, 25. 239-243.

Naglieri, J. A. (1985). Use of the WISC-R and K-ABC with learning disabled, borderline mentally retarded, and normal children. Psychology in the Schools, 22(2), 133–141.

Naglieri, J. A. (1999). *Essentials of CAS Assessment*. New York, Chichester, Weinheim, Brisbane, Singapore, Toronto: John Wiley & Sons, Inc.

Hebben, N. (2004). Clinical applications: A review of special group studies with the WISC-IV an assessment of low-incidence populations. A. S. Kaufman ve N. L. Kaufman (Ed.), *Essentials of Psychological Assessments: Essentials of WISC-IV Assessment* içinde (s. 183-252). Hoboken, N.J.:J. Wiley.

(11698) Üstün Yetenekliler ve Zorbalık

SAADET BAYAR [1]

[1] *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Bu çalışmada üstün yeteneklilerin zorbalıkla olan ilişkileri, zorbalığa yönelik tutumları, zorbalığa maruz kalma ve uygulama durumlarına yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. Çalışma içerisinde zorbalığın ne olduğu, zorbalık türleri, sebeplerine ve sonuçlarına yönelik literatürdeki araştırma bulgularına yer verilmiştir. Ardından üstün yetenekli öğrencilerle yapılan çalışmalara yer verilerek üstün yeteneklilerin zorbalıkla olan ilişkileri araştırılmıştır.

Zorbalığa maruz kalma ve zorbaca davranışta bulunma gibi durumların görülebileceği gruplardan biri de üstün yetenekli bireyler olarak ifade edilmektedir (Klein, 2007). Ayrıca üstün zekalı ve yetenekli bireylerin yeteneklerinin farklı olmasından kaynaklı olarak da diğer bireyler tarafından hedef olarak düşünülebilmektedir (Yılmaz, 2015). Zorbalığa bir başka yönden bakan Robbins'e (2012) göre de bazı üstün zekalı ve yetenekli çocuklar, kendilerini diğer öğrencilerden farklı kılan zekâ ve yetenekleri göz önüne alınarak hem akranları hem de öğretmenleri tarafından dışlanabilir, bu özelliklerinden çıkar amaçlı yararlanılabilir ya da yanlızlaştırılabilirler. Tüm bunlar olabileceği gibi üstün zekalı ve yetenekli bireyler saldırgan davranışlar göstererek de özgüven eksikliklerini zorbalığa başvurarak gidermeye çalışabilirler (Webb, Gore, Amend & DeVries, 2007). Tüm bu ifadeler göstermektedir ki üstün zekalı ve yetenekli bireyler zorbalığın çeşitli türlerine ham maruz kalabilmekte hem de uygulayıcısı olarak karşımıza çıkabilmektedir. Bu durum birden fazla olaydan kaynaklanıyor olabilir. Bu sebeple yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçların farklı boyutlarıyla ele alınması ve yorumlanması gerekmektedir.

Alan yazının incelendiğinde üstün yetenekli bireylerin zorbalık için en kolay hedeflerden biri olduğu (Yılmaz, 2015), zorbalığın önemli bir sorun olduğu ve bu sorunun üstün yetenekli bireylerde giderek yaygınlaştığı (Peterson & Ray; 2006) belirtilmektedir. Bu durumda üstün yetenekli bireylerde görülebilecek zorbalık durumlarının önemli sonuçlara sebep olabileceği düşünülebilir. Çünkü zorbalığın etkileri pek çok alanda görülebilir. Örneğin zorbalığın getirileri olarak disiplin problemi yaşama, okul problemleri yaşama (okuldan kaçma gibi), sosyal ortamlardan geri çekilme, bireyin kendisine yönelik algısındaki olumsuz etkiler (öz saygının azalması gibi), başkalarına yönelik zorbaca davranışlarda bulunma diğer bireylere karşı şiddet kullanma ya da diğer zorbaca davranışlarda bulunma, hatta intihara teşebbüs gibi etme olumsuz ve uzun süreli sayılabilecek etkiler görülebilir (Ural & Özteke, 2010).

Üstün zekalı ve yetenekli bireylerin doğrudan ya da dolaylı olarak zorbalıkla karşılaştıkları görülmektedir. Yapılan bu çalışmada da zorbalık genel olarak tanımlanarak, üstün zekâlı ve yetenekli bireylerle yapılan araştırmalarda incelenip cinsiyet, tutum, tür, mağdur olma ve uygulama açısından sonuçlar incelenmektedir. Burada çalışmada amaç zorbalığın üstün zekâlı ve yetenekli bireyler üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada elde edilen bulgular ilgili alan yazının taranması sonucu elde edilmiştir. Literatür tarama sonrası ise elde edilen bulgular tartışma ve sonuç kısmında ele alınmıştır. Hakkında araştırma yapılan konu dikkate alınarak alanda var olan bilgi, düşünce, bulgu, tartışama ve sonuçlardan yararlanılarak elde edilen ve eleştirel bir tutumla değerlendirilerek gerçekleştirilen çalışma literatür taraması olarak ifade edilmektedir (Ekiz, 2009). Bir literatür taraması, araştırmanın geçmişiyle ve güncel durumunu tanımlayan dergi makalelerinin, kitaplarının ve diğer belgelerin yazılı bir özeti olarak da ifade edilebilir. Ek olarak incelemeler, bildiriler, kitaplar ve hükümet belgelerinden alınan diğer bilgileri de içerebilir (Creswell, 2012). Yapılan bu çalışmada da zorbalık, zorbalık türleri, zorba kavramı, zorbalığın ortaya çıkış nedenleri, üstün zekalı ve yetenekli bireylerin özellikleri, üstün zekalı ve yetenekli bireylerde görülen zorbalık, zorbalıkla ilgili yapılan çalışmalar, üstün zekalı ve yetenekli bireylerde yapılan zorbalık çalışmaları başlıkları altında ele alınarak zorba ve mağdur olmaya yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bu çalışmlardan elde edilen bulguların bazı başlıklar altında ele alınarak değerlendirildiği ve tartışmaların bu yönde şekillendirildiği görülmektedir. Örneğin bu çalışmalarda cinsiyet, yaş gibi bağlamlarda da elde edilen sonuçlar karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir. Ayrıca hem zorbalık hem de üstün yeteneklerle gerçekleştirilen zorbalık çalışmaları ele alınmıştır.Yapılan literatür çalışması sonrası elde edilen bulgular, tartışma ve sonuç kısmında ele alınmış ve alanda gerekli olabilecek önerilere yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Literatür taraması sonrası elde edilen verilere göre üstün zekalı ve yetenekli bireyler için zorbalığın önemli etkilerinin varlığı göze çarpmaktadır. Ancak bu bulgulara göre üstün zekalı ve yetenekli bireylerin daha fazla zorbalığa uğradığı ya da zorbalığı uyguladığını söylemek doğru olmayacaktır. Zira bu bulgulara göre net sonuçlara ulaşılamadığı söylenebilir. Ayrıca biri üstün zekalılık ve üstün yeteneklilikle ilgili yapılan çalışmalarda ki zorbalığı oldukça az sayıda yer verildiği görülmektedir. Zorbalığa uğrama, zorbalığı uygulama ve hangi zorbalık türüyle en fazla karşılaşıldığı gibi sonuçlara da oldukça az yerildiği görülmektedir. Yapılan araştırmalara göre elde edilen bulgular arasında en net sayılabilecek sonuçlardan biri cinsiyet

bağlamında gerçekleşmiştir. Çalışmalara göre erkekler daha fazla zorbaca davranışlarda bulunurlarken kızlar ise zorbalıktan daha fazla etkilenen taraf olarak görülmektedir. Elde edilen diğer bulgular sunum sırasında paylaşılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yetenek, Zorbalık, Zorba, Akran Zorbalığı

Kaynakça

Creswell, J.W.. (2012) *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* Boston: Pearson Education, Inc.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara*: Anı Yayıncılık.

Klein, B. (2007). *Raising gifted kids everything you need to know to help your exceptional child thrive*. New York: Amacom

Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006a). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, *50*(2), 148-168.

Robbins, S. H. (2012). *The everything parents guide to raising a gifted child all you need to know to meet your child's emotional, social, and academic needs*. Massachusetts: Adams Media.

Ural, B. ve Özteke, N. (2010). *Okulda zorbalık*. (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Webb, J. T., Gore, J. L., & Amend, E. R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Scottsdale: Great Potential Press, Inc.

Yılmaz, D. (2015). *Üstün yetenekliler için psikolojik danışma ve rehberlik uygulamaları gereksinimler, sorunlar ve müdahaleler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

(11739) Eleştirel Düşünmeye Dayalı Türkçe Öğretiminin Üstün Zeka Düzeyindeki Öğrencilerin Başarı Ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi

AYSEGUL ISLEKELLER BOZCA SERAP EMİR [1]

[1] İstanbul Üniversitesi

Problem Durumu

1. PROBLEM DURUMU

İnsan varolduğundan beri araştırılan ve tanımlanmaya çalışılan kavramlardan biri olan; düşünme ile ilgili farklı birçok tanımla karşılaşabiliriz. "Düşünme bireyi iç ya da dış etmenler bakımından rahatsız eden, bireyin fiziksel ve psikolojik dengesini bozan olayların giderilmesi için girişilen kasıtlı zihinsel davranışların tümüdür." (Kazancı, 1989:2) ya da "simgesel aracılık işlemidir" (Morgan, 1984: 144, Akt. Demir: 2006:33) bu tanımlardan bazılarıdır. İnsanlar düşünme biçimleri açısından farklılık gösterirler. Birbirinden farklı şekillerde düşünürler, farklı yolları izler ve farklı araçlara dayanırlar (Bacanlı, 2000:132). Presseisen'e (1985) göre düşünme becerileri, "temel işlemler, problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme, ve eleştirel düşünme" olmak üzere aşamalıdır. Eleştirel düşünme Lipman'a göre "ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilen düşünmedir. Kendi kendini doğrular ve bağlama duyarlıdır" (akt: Şahinel 2001:4). Eleştiri bir şeyi nesnel açıdan yargılama, analiz etme ya da yorumlamadır. Eleştirinin amacı, eleştirel düşünmenin amacının aynısıdır: Güçlükler kadar zayıflıkları, meziyetler kadar kusurların önemini anlamak olarak kabul edilirken (Paul, 1995: 521-552) eleştirel düşünme becerileri ise; ifadeleri çözümleme, ifade edilmemiş düşüncelerin farkına varma, önyargıların farkına varma, düşüncelerin farklı ifade edilişlerini arama olarak özetlenebilir." (akt: Seferoğlu ve Akbıyık,2006:194). Paul'e göre; eleştirel düşünme iki biçimde oluşabilir. Eğer eleştirel düşünme bir insana ya da aynı düşünceye sahip bir topluluğa hizmet ediyorsa bu zayıf duyulu eleştirel düşünmedir ve micro becerileri kapsar. Düşünceler karşıt düşüncelere sahip insanların ya da toplulukların çıkarlarını koruyorsa bu sağlam duyulu eleştirel düşünmedir ve macro becerileri kapsar. (Paul, Binker, Jensen ve Krelau, 1990:379-387; Gibson,1995:28-29). Eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi kişinin dil becerileriyle de doğrudan ilişkilidir.

Dil ve düşüncenin birbirinden ayrılamaz bir bütün olduğu uzun tartışmalar sonuncunda kabul edilmiştir. Doğan Aksan'a göre "Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir" (Aksan, 1977, s.55). Anadil öğretimi ülkemizde öğrencilerin yaşları gözönünde bulundurularak verilmektedir. Fakat Piaget'e göre dil gelişimi de çocukların diğer bilişsel gelişim alanları gibi farklı bir seyir izlemektedir ve hangi yaşta olursa olsun dilin gelişimi devam eder ve bu gelişimini etkileyen etmenler bazı etmenler vardır, araştırmalarda; sağlık, zekâ, sosyo-ekonomik koşullar, cinsiyet ve aile ilişkilerinin dil gelişimini etkilediği ortaya konmuştur (akt: Siyavuşgil 2007; Sever,2004; Yıldızlar,2006; Erden ve Akman, 2002; Bacanlı,2003; Küçükkaragöz, 2003).

Üstün yetenekli çocuklar, normal denilen çocuklardan daha hızlı ve farklı biçimde öğrenirler. İleri dil gelişimi, küçük yaştaki üstün yetenekli çocukların sıkça söz edilen bir özelliğidir. Üstün yetenekli çocukların çok zengin kelime dağarcığı vardır ve dili yanlışsız denilebilecek düzeyde kullanırlar. (Swassing, 1990:8 akt: Beşkardeş,2007) Dili çok hızlı öğrenirler ve konuşmalarında genellikle karmaşık cümleler kullanırlar. Kitaplara karşı erken yaşlardan itibaren ilgi duyarlar ve okul yaşına ulaşmadan okumaya başlarlar. Araştırılan çocukların yarısı beş yaşından itibaren okumayı öğrenmişlerdir (Meyen, Skrtic, 1988 akt. Beşkardeş,2007).

"Yeteneklilik ortalamanın üzerinde bir kabiliyet, yaratıcı düşünme ve görev sorumluluğunun bileşkesidir. Üstün yetenekli çocuklar, yukarıda belirtilen üç özellik dizisine ve bunları geliştirebilecek yeterlik ve potansiyele sahiptirler. Üstün yetenekli bir öğrencide bu üç özelliğin de mutlaka bulunması gerekmektedir. Bu çocuklar normal programlar yolu ile sağlanamayan geniş kapsamlı eğitim olanakları ve hizmetlerine gereksinim duyarlar. Yetenekli bir kişinin bu yeteneğinin farkında olması kişinin performansında etkili bir faktördür." (Renzulli ve Reis, 1985; akt: MEB, 2004).

- * Çalışma 1. Yazarın Yüksek Lisans Tezinden Türetilmiştir.
- aysegulislekeller@gmail.com İstanbul Üniversitesi Doktora öğrencisi,
- emirserap@gmail.com İ.Ü.Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Araştırma Yöntemi

YÖNTEM

Araştırmada, deneysel yöntemin Kontrol Gruplu Ön Test Son Test Deseni uygulanmış, kontrol ve deney grubu olmak üzere iki grup kullanılmıştır. Çalışmada Cornell Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği, Başarı Testi ve Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının sayı, cinsiyet başarı testi, Cornell eleştirel düşünme becerileri testi ve birinci dönem yarıyıl Türkçe dersi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına Mann Whitney –U testi yapılarak bakılmış ve

aralarında anlamlı bir farka rastlanmamış, gruplar random-yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak atanmışlardır. Araştırma grupları deney ve kontrol grupları olarak, 12 üstün, 12 normal olmak her sınıfta 24 öğrenci toplam 48 öğrenci ile ile oluşturulmuştur. Deney grubunda eleştirel düşünme becerilerine göre hazırlanmış Türkçe anadil öğretim programı uygulanmıştır. Uygulama 30 ders saati sürmüştür. Kontrol grubunda ise üstün zekâlı ve normal öğrencilere normal eğitim programı çerçevesinde müdahale edilmeden, öğretime devam edilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce ve uygulama sonrasında başarı testi ve eleştirel düşünme ölçeği öntest ve son test olarak uygulanmıştır.

Çalışmada, eleştirel düşünmeyi temel alan Türkçe öğretiminin üstün zekalı ve yetenekli öğrenciler ile normal zeka düzeyindeki öğrencilerin başarı ve eleştirel düşünme becerileri puanları arasında farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Araştırmanın üstün zekalı ve yetenekli öğrencilere sahip olan öğretmen ve kurumlara, Eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümü öğrencilerine ve konu ile ilgili yapılacak araştırmalara katkı getirmesi umut edilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

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

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, Türkçe Öğretimi, Üstün zeka ve yeteneklilik, Düşünme Becerileri

Kaynakça

Aksan, D. (1977). **Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilimi I,** TDK, Ankara.

Bacanlı, H., (2000). **"Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi"**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Bacanlı, H., (2003)." **Gelişim ve Öğrenme".** Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Demir, K.,(2006). "**İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi"** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Ankara.

Erden, M. Ve Akman, Y. (2002). **Eğitim Psikolojisi**. Arkadaş Yayınları, Ankara.

Kazancı, O., (1989) **"Öğretimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi"** Kazancı Kitap A.Ş., Ankara

Küçükkaragöz, H. (2003). **Gelişim Ve Öğrenme Psikolojisi** (Edt: Yesilyaprak), Pagema Yayınları, Ankara.

MEB. (1996). Onbeşinci Millî Eğitim Şûrası – 2000'li Yıllarda Türk Millî Eğitim Sistemi, Raporlar, Görüşmeler, Kararlar. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.

Meyen, E.L.,Skrtic, T.M. (1988). **Exceptional Children and Youth, Love Publishing Company Denver**, Colarado,USA akt: Beşkardeş, S., (2007). Yüksek Lisans Tezi Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Paul, R.,Bınker,K., Jensen ve Kreklau,(1990). **Critical Thinking Handbook:4th-6th Grades A Gide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts**, Social Studies ve Science, Rohnert Park, CA, Foundation for Critical Thinking Sonoma State University.

Paul, R., (1995). **Critical Thinking How to Prepare Students for A Rapidly Changing World**. Foundation for Critical Thinking Santa Rosa. ASHE-ERIC Higher Education Report No.2.

Piaget, J., (2007). **Çocukta Dil ve Düşünme**. Çev: Siyavuşgil, S. E., Palme Yayıncılık.

Sağır, M., (2002). **İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Seferoğlu, S., Akbıyık, C. (2006). H.Ü. **Eğitim Fakültesi Dergisi** (H.U. Journal of Education). s. 30, 193-200

Sever, S., (2004). **Çocuk ve Edebiyat**, Kök Yayıncılık, Ankara.

Şahinel, S., (2001). **Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi.** Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Şahinel, S., (2002). **Eleştirel Düşünme**, PagemA Yayıncılık.

Yıldızlar, M., (2006). **Eğitim Fakültesi Öğrencileri İçin Yardımcı Kitap**. Tek Ağaç Yayınları, Ankara.

(12073) Mizah Ve Üstün Yetenekli Öğrenciler

DENİZ ARSLAN [1]

[1] *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

İnsan türünün ilk ortaya çıkışından, yerleşik hayata geçip şehirler kurmasına ve bugünkü medeniyet seviyesine gelmesine kadar olan süreçte mizah her zaman insanın yanında olmuştur. Çünkü insanın olduğu her yerde mizah vardır (Nesin & Çeviker, 2001). Mizahı günlük yaşamlarında sıklıkla kullanan insanların çevrelerinde lider konumunda oldukları, akran çevrelerinde popülerlikleri ve yüksek akademik başarı gösterdikleri bilinmektedir (Bergen, 2009). Araştırmacılar mizahın ilk örneklerinin M.Ö 4. ve 5. yüzyılda Yunanistan'a kadar uzandığından bahsetmektedirler (Özcan, 2002). Hititlerde Purilli ayinleri, Eski Yunan'da Dionysos şenlikleri, Oedipus ve Theseus gibi mitolojik Yunan kahramanlarının hikâyeleri mizah içeren etkinliklerdir (Öngören, 1998). Tarihi oldukça eskilere dayanan mizahın tanımlanmasında ortak bir görüş bulunmamaktadır. Kimi araştırmacılar mizahı, gülme ve eğlence boyutlarından ele alıp tanımlarken, kimileri ise yaratıcılık ve bilişsel beceriler kavramlarıyla tanımlamışlardır. Kurki'ye (2001) göre mizah; sürekli ciddi olma yerine olaylar ve durumların eğlenceli yönünü görebilme becerisi olup kökeninde gülme olan ve asıl konusu da gülme olan bir sanattır. Oğurlu (2015) ise mizahı; insanların yaptıkları veya söyledikleri şeylerin eğlenceli görülmesi ve diğer insanları güldürmesi olarak tanımlamıştır.. Hauck ve Thomas'a (1972) göre mizah yüksek yaratıcılığın tüm basamaklarında görülebilmektedir. Mizahın bilişsel beceri boyutuna vurgu yapan Baughman'a (1982) göre ise, bir şakayı, mizahı anlayabilmek ve idrak edebilmek entelektüel bir kapasite ve bilişsel yeterlilik gerektirir. Mizahı gülmece ve eğlence boyutlarıyla değil de yaratıcılık becerisi olarak ele alan Hill'e (2000) göre; Mizah ve Yaratıcılık, oyunculuk, şakacılık, zıtlıkların çözümlenmesi hatta iç bakış gibi pek çok ortak noktayı paylaşmaktadırlar. İnsan yaşamının doğal bir etkinliği olan mizahın zekâ veya yaratıcılıktan hangisi ile ilişkili olduğu tam olarak ortaya konmuş değildir.

Üstün yetenekli bireylerin yüksek düzeyde adalet ve dürüstlük duygularına sahip oldukları ve küresel problemlere karşı ileri derecede duyarlılık gösterdikleri bilinmektedir (Baykoç, 2014). Üstün yetenekli bireyler mizahı, çözüm bulamadıkları dünya sorunlarını ya da çevrelerindeki haksızlıkları dile getirirlerken sıklıkla kullanmaktadırlar (Holt & Willard-Holt, 1995). Bununla beraber, mizahı sadece problemleri dile getirirken değil gündelik hayatlarının her aşamasında kullanan üstün yetenekli bireyler de bulunmaktadır. Aynı şekilde üstün yetenekli bireylerin, kendilerini akranlarından farklı kılan bilişsel ve yaratıcılık özellikleri farklılıklarından dolayı mizahı anlamaya ve üretmeye yatkın oldukları bilinmektedir. Mizahı anlama ve üretme yeteneğinin yüksek düzeyde dil becerisi gerektirdiğini savunan Richman (2001), üstün yeteneklilerin potansiyelleri gereği mizaha yatkın olduklarını belirtmiştir.

Potansiyelleri gereği birden çok alanda yüksek başarı gösterebilme becerileri bulunan üstün yetenekli öğrenciler için, bu potansiyellerini ortaya çıkartabilecekleri eğitim stratejileri geliştirilmektedir. Bu eğitim stratejileri; gruplama, hızlandırma, zenginleştirme ve mentörlük gibi uygulamalarıdır (Robinson, Shore & Enersen, 2007). bu eğitim stratejilerine ek olarak mizah kullanımının olduğu eğitim stratejisi çalışmaları tartışılacaktır. Mizaha yatkın olan ve mizahi unsurları akranlarından daha kolaylıkla fark edebilen üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde mizahi unsurlara yer vermenin veya onlara yönelik ders programları oluştururken mizahi ögelerden faydalanmanın önemli olduğu ve faydalı olacağı düşünülmektedir. Mizahi unsurların üstün yetenekli öğrencilerin eğitimlerinde sıklıkla kullanılmasının, onlar için verimli ve potansiyellerini açığa çıkartıcı sonuçlar doğuracağı tartışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma literatür tarama ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazın taranması sonucu ulaşılan eğitim uygulamalarının sonuçlarıdır. Literatür taraması; bir problemin veya araştırma konusunun geçmiş veya güncel durumlarını, önceden tanımlamaları, içeren kitaplar veya yazılı belgelerin taranarak bir özet halinde sunulması demektir (Creswell, 2012). Üstün yetenekliler ve mizah alanında alanda yapılan çalışmalar oldukça sınırlı olduğundan ve üstün yeteneklilerin eğitimlerinde mizahın kullanımı ile yapılmış çalışmalar az olduğundan literatür taraması derinlemesine yapılmıştır. Bulunan en eski kaynaklara ulaşılmış ve incelenmiştir. Bu araştırmada mizah, mizah türleri, mizah kuramları, mizahın çeşitli tanımları, mizahın kaynağı konusundaki görüşler, üstün yetenekli bireyler ve özellikleri, mizahın bilişsel boyutları, mizahın yaratıcılıkla olan ilişkisi, üstün yetenekli bireylerin mizaha olan yatkınlıkları, üstün yetenekli öğrencilerin mizahı anlama becerileri, üstün yeteneklilerin mizahi unsurlarla işlenen bir ders programındaki ilgi durumları incelenmiştir. Bulguların içerisinde cinsiyet faktörü ile üstün yetenekli bireylerde mizaha olan yatkınlık ele alınarak tartışmalar yürütülmüştür. Üstün yetenekli öğrenciler için hazırlanmış ve içinde mizahi unsurlara yer verilen örnek ders programları titizlikle incelenmiş bu ders programının sonuçları, olası bir eğitim stratejisi geliştirmede tartışılmıştır. Özellikle ilkokul çağındaki üstün yetenekli öğrenciler için çizgi filmlerle ve çizgi film kahramanları ile donatılmış ders programlarının sonuçları dikkatlice incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara, tartışma ve sonuç kısmında yer verilmiş ve sonraki araştırmalara gerekli olabilecek önerilere yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarında, mizahla yapılmış eğitim uygulamalarının üstün yetenekli öğrencilerin derslere olan ilgilerinde ve potansiyellerini açığa çıkarmalarında gerekli olan motivasyonlarında oldukça önemli ilerlemelere yol açtığı görülmüştür. Örneğin; McLaughlin (2015), öğrencilerinin derse karşı ilgisizliklerinin önüne geçmek için mizahi unsurlardan, karikatür ve çizgi filmlerden faydalanmıştır. Öğrencilerine her ders öncesi Coyote çizgi filmini izleten McLaughlin filmde Coyote'nin Road Runner'ı yakalamak için kullandığı aletlerin neden çalışmadıklarını veya teknik aksaklığın nereden kaynaklandığını ve Coyote'nin nasıl bir makine ile Road Runner'ı yakalayabileceğini öğrencilerine sormaktadır. McLaughlin bu yöntemle öğrencilerinin derse karşı ilgilerinin arttığını, öğrencilerinin her derste eğlenerek hem aletleri daha iyi tanıma hem de iyi bir mühendis olma yolunda ilerlediklerini belirtmiştir. Mizahın kullanımıyla ortaya çıkan eğlence ve rahatlama hissinin üstün yetenekli öğrencilerin olası sosyal problemlerinin veya duygusal bozukluk yaşamalarının da önüne geçtiği bulunmuştur. Mizahın sosyal beceri, empati ve iletişim gibi becerilrin gelişiminde de olumlu sonuçlara yol açtığı rapor edilmiştir. Bu yüzden; üstün yetenekli öğrencilerin eğitim stratejilerinde mizahla eğitim yöntemleri denenmelidir. Elde edilen diğer bulgular ise sunu sırasında verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Mizah, Üstün yetenekli öğrenciler, zeka, yaratıcılık, eğitim stratejisi

Kaynakça

Baughman, M. D. (1982). Humor and the child. *Contemporary Education*, *53,* 128-131.

Bergen, D. (2009). Gifted children's humor preferences, sense of humor, and Comprehension of riddles. *Humor: International Journal Of Humor Research*, (4), 419.

Hauck W. E., & Thomas, J. W. (1972). The relationship of Humor to intelligence, creativity, and intentional and incidental learning. *The Journal of experimental education*, *40*(4), 52-55.

Holt, D. G., & Willard-Holt, C. (1995). An exploration of the relationship between humor and giftedness in students. *Humor: International journal of humor research*.

Kurki, I. (2001). Humour between nurse and patient, and among staff: Analysis Of Nurses' Diaries*, Journal of Advanced Nursing*, Vol.35,(3).

McLaughlin, C. (2015). Humor in the classroom. *Children's Technology & Engineering*, *19*(4), 22-23.

Nesin, A., & Çeviker, T. (2001). *Cumhuriyet dönemi Türk mizahı*. İstanbul: Adam, 2001

Ogurlu, Ü. (2015). Relationship between Cognitive Intelligence, Emotional Intelligence and Humor Styles. *International Online Journal of Educational Sciences*, *7*(2).

(12085) İşitme Kayıplı Çocukların Yazılı Anlatımlarında Sözcük Dağarcığının Gelişimine Yönelik Etkinliklerin İncelenmesi

H. PELİN KARASU [1]

[1] *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Küçük yaşlarda meydana gelen işitme kaybı; bireyin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle işitme kayıplı çocuklar, dil becerilerinin gelişiminde normal işiten çocuklara göre gecikme yaşamakta ve çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Kyle & Haris, 2010; Mayer, 2007; Schirmer, 2000). Bu zorluklardan biri, sınırlı sözcük dağarcığına sahip olmalarıdır. Sınırlı sözcük dağarcığı, normal işiten çocuklarda olduğu gibi işitme kayıplı çocuklarda da okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. (Williams, 2011). İşitme kayıplı çocuklar, yeni sözcüklerin anlamına ulaşmakta, bu sözcükleri farklı bağlamlarda kullanmakta ve sözcüklerin tanımlarına ulaşmakta zorlanmakta, sözcükler arasındaki anlam ilişkilerini daha iyi anlayabilmektedirler. Bu zorluklar, sözcük dağarcığının gelişiminde normal işiten çocukların yaşadığı zorluklarla paralellik göstermektedir (Schirmer, 2000).

Dengeli okuma yazma öğretimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bir arada vurgulayan eklektik bir yaklaşımdır (Harp & Brewer, 2005). Bu yaklaşımda, dil becerileri birarada ele alınarak müfredatta yer alan içerik bilgisi bu becerilerle birleştirilir ve öğrenme için çocuğun ihtiyaç duyduğu eğitim ortamları oluşturulur. Dengeli Okuma Yazma uygulamalarında, sözcük dağarcığının gelişimi amacıyla yapılacak çalışmalarda, "öğretmenin yönlendirdiği açık/göstererek öğretim (teacher-directed explicit instruction)" ve "öğrencinin kendini yönlendirerek keşfetmesi (learner-directed discovery)" arasında denge kurulması gerekmektedir. Yazılı anlatım becerisi; dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin üzerine yapılanan bir beceridir. Dolayısıyla öğrencinin diğer dil becerilerinin gelişimi, yazılı anlatımın gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Bununla birlikte dinleme, konuşma, okuma becerilerinin gelişmiş olması ve öğrencilerin zengin bir sözcük dağarcığına sahip olmaları, yazılı anlatım becerisinin kendiliğinden gelişeceği, öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri sözlü ve yazılı dillerinde kullanabilecekleri anlamına gelmemektedir. Çünkü düşüncelerin düzenlenmesi, yazının içeriğinin organize edilmesi, cümlelerin kurulması ve yazının biçimsel özellikleri gibi pek çok becerinin öğretilmesi gereklidir. Bu nedenle normal işiten öğrencilerde olduğu gibi işitme kayıplı öğrencilerde de yazılı anlatım becerisi, diğer dil becerilerine göre daha yavaş gelişmektedir (Antia, Reed & Kreimeyer, 2005). İşitme kayıplı çocuklar, dil becerilerinin gelişiminde işitme kaybından kaynaklanan bir gecikme yaşasalar da normal işiten çocuklarla aynı süreçlerden geçmekte, sözcük dağarcığının gelişiminde de aynı öğretim stratejileri ve tekniklerine ihtiyaç duymaktadırlar. Bununla birlikte, işitme kayıplı çocukların dil becerileri ve akademik becerilerinin gelişiminde ihtiyaç duydukları alanların belirlenip etkinliklerin zenginleştirilmesi, strateji öğretiminin yapılması ve dil becerilerinin kullanımına fırsat veren uygulamalara yer verilmesi gerekmektedir (Schirmer, 2000). Çünkü akademik sözcük dağarcığının gelişimi, bilgi verici derslerin içeriğini oluşturan konuların daha iyi anlaşılmasını sağladığı gibi, okuma yazma becerilerinin gelişiminde de önemli bir yer tutmaktadır.

Bu araştırmada, Dengeli Okuma Yazma uygulamalarıyla işitme kayıplı çocukların bilgi verici derslerde karşılaştıkları sözcükleri yazılı anlatımlarında kullanmalarına olanak veren etkinliklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda, (a) süreçte hangi etkinliklere yer verilmiştir? (b) etkinlikler nasıl uygulanmıştır? sorularına cevap aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, nitel durum çalışması modeli uygulanmıştır. Durum çalışması, bir ya da birkaç durumu derinliğine araştırma, gerçekte ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma, Anadolu Üniversitesi'nde bulunan İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde (İÇEM) gerçekleştirilmiştir. İÇEM'de okuma yazma programı, kuruluş yıllarında Tüm Dil Yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüş, daha sonra buna Dengeli Okuma Yazma uygulamaları eklenmiştir. İÇEM'de örgün okul eğitimi, okul öncesi eğitimle birlikte 3 yaştan itibaren başlamakta, ortaokul ve lise tamamlanana kadar devam etmektedir. Okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise sınıflarında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen programlar uygulanmakta, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda etkinlikler zenginleştirilmektedir. Her sınıf düzeyinde grup dersleriyle birlikte rutin olarak her öğrenci ile birebir ortamlarda gerçekleştirilen birebir söyleşi, birebir okuma ve birebir yazı düzeltme çalışmaları uygulanmaktadır. Bu araştırmanın katılımcılarını, İÇEM'de ilkokul 4. sınıfa devam eden işitme kayıplı 6 öğrenci, sınıf öğretmeni, araştırmacı ve geçerlik komitesi üyeleri oluşturmaktadır. Araştırma verileri; saha gözlemleri, görüşme, ders programı ve odyolojik belgelerin incelenmesi ile araştırmacı günlüğü kullanılarak elde edilmiştir. Uygulamalar, 09 Şubat 2015 ile 29 Mayıs 2015 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş, araştırma süreci geçerlik komitesi tarafından izlenmiştir. Araştırma verilerinin analizinde, birbiriyle ilişkili ve tekrarlayan durumlar belirlenerek temalara ve araştırma bulgularına ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verileri analiz edildiğinde, a) Resimli hikayeler kullanılarak sözcük dağarcığının geliştirilmesi b) Metin kullanılarak sözcük dağarcığının geliştirilmesi, c) Sözcük ve cümleler kullanılarak sözcük dağarcığının geliştirilmesi temalarına

ulaşılmıştır. Bu etkinliklerde, sözcüğün anlamına ulaşma ve farklı cümlelerde sözcüğü kullanma becerilerini destekleyen

öğretmenin yönlendirdiği açık/göstererek öğretim ve öğrencinin kendini yönlendirerek keşfetmesi stratejileri bir arada kullanılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin ifade etmekte ve kullanmakta zorlandıkları sözcükler, cümlecikler ve cümleler tahtaya yazılmış, önce öğretmen tarafından okunmuş, sonra çocuklara okutulmuş, anlamı paylaşılmış, grup tekrarları yapılmış ve hatalı kullanımlar gösterilmiştir. Resimli hikayeler kullanılarak, metin kullanılarak, sözcük ve cümleler kullanılarak sözcük dağarcığının geliştirilmesi uygulamalarının sürekliliğinin sağlanması ve karşılaşılan sözcüklerle birlikte etkinliklerin artarak devam etmesi, işitme kayıplı çocukların akademik sözcükleri yazılarında kullanmalarına hizmet edebilir.

Anahtar Kelimeler: İşitme kayıplı çocuk, Sözcük dağarcığı, Yazılı anlatım becerisi, Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı, Okuma yazma etkinlikleri

Kaynakça

Antia, S. D., Reed, S., & Kreimeyer, K. H. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10*(3), 244-255.

Gay, L. R., Mills, G. E. M. & Airasian, P. (2006). *Educational research competencies for analysis and applications* (8th ed.). New Jersey: Pearson Education.

Harp, B. & Brewer, J. A. (2005). *The informed reading teacher: Research-based practice.* New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Kyle, F. E. & Harris, M. (2010). Predictors of reading development in deaf children: A 3-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology, 107,* 229-243.

Mayer, C. (2007). What really matters in the early literacy development of deaf children? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12*(4), 411-431.

Messier, J. E. (2015). *Facilitating vocabulary acquisition of children with cochlear implants using electronic storybooks.* Unpublished doctoral thesis, Florida State University, Florida.

Schirmer, B. R. (2000). *Language and literacy development in children who are deaf.* Boston, MA: Allyn and Bacon Inc.

Williams, C. (2011). Adapted interactive writing instruction with kindergarten children who are deaf or hard of hearing. *American Annals of the Deaf*, *156*, 23–34.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(12252) Okulöncesi Öğretmenlerinin BEP Geliştirme Sürecinde Yaşadıkları Güçlüklerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

TAMER AYDEMİR SEVGİ KÜÇÜKER ÇİĞDEM ÇÜRÜK [1]

[1] *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Özel eğitimin temel amacı, özel gereksinimli (ÖG) öğrencilerin olabildiğince bağımsız şekilde yaşamalarını ve toplumla bütünleşmelerini sağlamaktır. Bu amacın gerçekleşmesi, öncelikle ÖG öğrencilere nitelikli eğitim olanaklarının sunulmasına bağlıdır. Günümüzde ÖG öğrencilerin en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan kaynaştırma ortamlarında eğitim almaları görüşü benimsenmektedir. Kaynaştırma eğitimi, ÖG öğrencilerin gerekli destek eğitim hizmetlerin sağlanması koşuluyla, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim almalarıdır (Kırcaali-İftar, 1992). Ülkemizde kaynaştırma uygulamaları yasal düzenlemelerle güvence altına alınmasına karşın, uygulamada bazı sorunlar olduğu görülmektedir (ERG, 2011:7). Araştırmalarda, kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı sınıflardaki öğretmenlerin bu uygulamalara yönelik sıklıkla olumsuz görüşler belirttikleri (Metin, 2013), ÖG öğrencilere uygun eğitim sunmada ve eğitim programını bu öğrencilerin gereksinimlerine göre uyarlamada (Vural ve Yıkmış, 2008) güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir.

Kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasındaki önemli noktalardan birisi, eğitim programının öğrencinin gereksinimlerine göre uyarlanması, yani bireyselleştirilmesidir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2006), Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (BEP), öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda, okullarda oluşturulan BEP geliştirme birimi tarafından hazırlanacağı ifade edilmektedir. Bu birimin en önemli üyelerinden birisi, BEP'in aynı zamanda temel uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerdir. Araştırmalarda, ülkemizdeki öğretmenlerin BEP geliştirmede ve uygulamada sorunlar yaşadıkları (Avcıoğlu, 2011) ve çok az sayıda öğretmenin BEP'i etkin bir şekilde uyguladığı (Sadioğlu, Bilgin, Batu ve Oksal, 2013) görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla sorun yaşadıkları alanlar; öğretimi bireyselleştirme, genel eğitim sınıfının programındaki amaçları öğrencilerin gelişimsel özelliklerine ve gereksinimlerine uygun hale getirme (BEP'teki amaçları genel eğitim sınıfının programıyla birleştirme olarak ifade edilmektedir (Akalın, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014). Öğretmenler bu sorunlar doğrultusunda; aileyle görüşme yapma, uygun materyal belirleme, planı değerlendirme, uygun yöntemi bulma ve BEP konusunda destek alma (Eldeniz-Çetin ve Çamlıbel-Çakmak, 2016) gereksinimlerinin olduğunu belirtmektedirler.

Ulusal alanyazında, sınıf öğretmenlerinin (Camadan, 2012), zihin engelliler öğretmenlerinin (Avcıoğlu, 2011), okullarda ve RAM'da çalışan rehber öğretmenlerin (Küçüker, Kargın ve Akçamete, 2002; Tike-Bafra ve Kargın, 2011) BEP'e yönelik görüşlerini, yaşadıkları güçlükleri ve gereksinimlerini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Buna karşın, okulöncesi öğretmenlerinin BEP geliştirme sürecinde yaşadıkları güçlükler konusundaki çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmalarda, öğretmenlerin BEP geliştirme sürecinde güçlük yaşadıkları, desteğe gereksinim duydukları (Akalın vd, 2014; Eldeniz-Çetin ve Çamlıbel-Çakmak, 2016) ve ÖG öğrenciler için geliştirilen BEP'lerde yer alan amaçların niteliğinin ise düşük olduğu belirlenmiştir (Rakap, 2015).

Nitelikli BEP geliştirebilmek ve uygulayabilmek için öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin öğrenmeyi motive etme ve desteklemeye ilişkin öz-yeterlik inançları, uygun öğrenme ortamları oluşturmalarını ve öğrencilerin eğitimden olumlu kazanımlar elde etmelerini etkileyebilmektedir (Bandura, 1993). Bireyin hedeflerini, isteklerini, iyimser ya da kötümser düşünmesini, böylelikle yaşadığı güçlükle baş etmeye ilişkin çabalarını etkileyebilen öz-yeterlik inancının (Bandura, 1993), öğretmenlerin sınıflarındaki ÖG öğrenciler için BEP geliştirme ve uygulamada yaşadıkları güçlüklerle ilişkisinin incelenmesi gerekli görülmektedir. Bu gereksinim doğrultusunda, bu çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin BEP geliştirme sürecinde yaşadıkları güçlükler ve bunların bazı değişkenlerle ilişkisi incelenmektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

Okulöncesi öğretmenlerinin;

1. BEP geliştirme sürecinde yaşadıkları güçlükler nelerdir?

2. BEP geliştirme sürecinde yaşadıkları güçlükler, öğretmene ilişkin bazı değişkenlere (mesleki deneyim süresi, ÖG öğrencilere yönelik eğitim alma durumu, destek hizmet alma durumu) göre farklılaşmakta mıdır?

3. Mesleki öz-yeterlik inançları, BEP geliştirme sürecinde yaşadıkları güçlükleri yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Katılımcılar

Bu çalışma; Denizli merkez ilçelerinde yer alan, MEB'e bağlı ilkokulların anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında gerçekleştirilecektir. Çalışmaya, şu anda ya da geçmiş yıllarda sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan okulöncesi öğretmenleri katılacaklardır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada üç veri toplama aracı kullanılacaktır. Şu anda ya da geçmiş yıllarda sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan okulöncesi öğretmenlerinin, BEP geliştirmede yaşadıkları güçlükleri belirlemek üzere, Tike-Bafra ve Kargın (2009) tarafından geliştirilen 'BEP Hazırlama Sürecine İlişkin Karşılaşılabilen Güçlükleri Belirleme Ölçeği' kullanılacaktır. Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik inançları, Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen 'Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği' ile değerlendirilecektir. Bunların yanı sıra kullanılacak bir 'Bilgi Formu' ile okulöncesi öğretmenlerine ilişkin demografik bilgiler (yaş, cinsiyet, mesleki deneyim süresi, eğitim düzeyi, özel gereksinimli öğrencilere ilişkin eğitim alıp almama durumu, kaynaştırma uygulamalarına yönelik destek alıp almama durumu) elde edilecektir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izinler alınacak, daha sonra Denizli merkez ilçelerinde yer alan MEB'e bağlı resmi ilkokulların anasınıflarında ve bağımsız anaokullarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerine ulaşılacaktır. Bu okulların müdürlerine ve öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verilecek ve çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden 'Bilgi Formu'nun yanı sıra 'BEP Hazırlama Sürecine İlişkin Karşılaşılabilen Güçlükleri Belirleme Ölçeği'ni ve 'Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnançlarını Belirleme Ölçeği'ni doldurmaları istenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak, şu anda ya da geçmiş yıllarda sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan okulöncesi öğretmenlerinin, BEP geliştirme sürecinde güçlük yaşadıkları alanlarla ilgili ayrıntılı bilgiler elde edileceği düşünülmektedir. Ayrıca okulöncesi öğretmenlerin BEP geliştirme sürecinde yaşadıkları güçlüklerin; çeşitli değişkenlere göre (mesleki deneyim süreleri, özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim alıp almama durumu ve kaynaştırma uygulamalarına yönelik destek alıp almama durumuna göre farklılaşabileceği öngörülmektedir. Bunların yanı sıra okulöncesi öğretmenlerinin mesleki öz-yeterlik inançlarının, BEP geliştirmede yaşadıkları güçlükleri etkileyebilecek bir değişken olması beklenmektedir. Çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin BEP geliştirme sürecinde hangi alanlarda güçlük yaşadıklarının belirlenmesinin, bu güçlüklerin giderilmesine yönelik yapılacak uygulamalara/ müdahalelere yol göstermesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Kaynaştırma, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP), Okulöncesi Öğretmenleri, Mesleki Öz-yeterlik İnancı

Kaynakça

Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H.ve İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, *54*, 39-60.

Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *12*(1), 39-53.

Bandura, A.(1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, *28*,117-148.

Camadan, F.(2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences, 11*(39), 128-138.

Eldeniz-Çetin, M.ve Çamlıbel-Çakmak, Ö.(2016).Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi. *International Journal of Social Science, 43,* 259-274.

ERG (Eğitim Reformu Girişimi), (2011). *Türkiye'de Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitimin Durumu.* İstanbul: Mega Basım.

Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*,16,45-50.

Küçüker, S., Kargın, T.ve Akçamete, G. (2002). Rehberlik ve araştırma merkezi elemanlarının özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine ilişkin görüşlerinin ve yeterlilik algılarının geliştirilmesi. *Educational Sciences and Practice, 1*(1), 101-113.

Metin, Ş. (2013). Türkiye'de okul öncesinde kaynaştırmaya ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi*,8,146-172.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30,173-186.

Sadioğlu, Ö, Bilgin, A., Batu, S.ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13,*1743-1763.

Tepe, D. (2011). *Okulöncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme*. Yayınlanmamış Yüksek

Lisans Tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.

Tike-Bafra, L.ve Kargın, T.(2009). Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin tutumları ve bu süreçte karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *9*(4), 1933-1972.

Vural, M.ve Yıkmış, A.(2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*, 141-159.

(12253) İlkokul Kaynaştırma Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilerin Öğrenci-Öğretmen İlişkilerinin Niteliğini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi

SEVGİ KÜÇÜKER ÇİĞDEM ÇÜRÜK TAMER AYDEMİR [1]

[1] *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Erken yaşlarda çocuğun öğretmeniyle kurduğu ilişkinin niteliğinin; öğrencinin akademik, sosyal, duygusal ve davranışsal pek çok gelişim alanı üzerinde etkili bir faktör olduğu bilinmektedir (Myers ve Pianta, 2008). Alanyazında öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliği, öğretmene ilişkin etmenler (cinsiyet, deneyim süresi, branş, öz yeterlik vb), sınıfa/ okula ilişkin etmenler (sınıf mevcudu, sınıf yönetimi vb) ve öğrenciye ilişkin etmenler açısından incelenmiştir (Demirkaya, 2013). Bunlar arasında en önemlisinin öğrenciye ilişkin etmenler olduğu belirtilmektedir (Caplan, Feldman, Eisenhower, ve Blacher, 2016). Alan yazındaki araştırmalarda öğrenci-öğretmen ilişkisi ile öğrencinin yaşı, cinsiyeti, sınıf düzeyi (Baker, 2006), yalnızlık düzeyi (Zeedyk, Cohen, Eisenhower ve Blacher, 2016), sosyal becerileri, problem davranışları (Blacher, Baker ve Eisenhower, 2009) ve özel gereksinimli olup olmamasının ilişkisi (Eisenhower, Blacher ve Bush, 2015) incelenmiştir. Öğrencinin özel gereksinimli (ÖG) olması öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliğini etkileyen en önemli değişkenlerden birisi olarak görülmektedir. Tipik gelişen öğrenciler ile özel gereksinimli öğrencilerin öğrenci-öğretmen ilişkisini karşılaştıran araştırmalar, ÖG öğrencilerin hâlihazırdaki ve gelecekteki öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliğinin daha olumsuz olduğunu göstermektedir (O'Connor ve McCartney, 2006; Blacher, Baker ve Eisenhower, 2009; Brown ve McIntosh, 2012; Eisenhower, Blacher ve Bush, 2015; Caplan vd, 2016).

Özel gereksinimli öğrenciler problem davranış, sosyal beceri ve/ veya performans yetersizliği gösterebilmeleri nedeniyle nitelikli öğrenci-öğretmen ilişkisinin kurulması açısından risk altında olan öğrencilerdir. Bu öğrencilerin sahip oldukları yetersizliklerin getirdiği çeşitli güçlükler ve öğrencinin bireysel özelliklerinin, olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisinin kurulmasında engelleyici rolü olabileceği belirtilmektedir (Caplan vd, 2016). Bu konudaki araştırmalarda, bir yandan olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisinin öğrencinin olumlu akademik, sosyal-duygusal ve davranışsal sonuçlara ulaşmasını kolaylaştırdığı, diğer yandan öğrencinin sosyal ve davranışsal güçlüklerinin olmasının olumlu öğrenci-öğretmen ilişkisinin kurulmasını engelleyici olabileceği belirtilmektedir (Blacher, Baker ve Eisenhower, 2009; Brown ve McIntosh, 2012; Caplan vd, 2016).

Alanyazında tipik gelişen öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkileri oldukça kapsamlı bir şekilde ele alınmasına karşın, ÖG öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerini inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özellikle kaynaştırma ortamlarında ÖG öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerinin incelenmesinin gerekliliği dile getirilmektedir (Caplan vd, 2016). Yasal düzenlemeler doğrultusunda ülkemizde giderek yaygınlaşan kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında öğretmenler kritik bir role sahiptir (Sucuoglu, Bakkaloglu, Karasu, Demir ve Akalın, 2013). Bu nedenle nitelikli bir öğrenci-öğretmen ilişkisinin kurulması, ÖG öğrencilerin kaynaştırmadan olumlu kazanımlar elde etmelerinde oldukça önemli görülmektedir. Kaynaştırma ortamlarında ÖG öğrencilerin öğretmenleriyle ilişkilerinin niteliğinin ve bunu etkileyebilen değişkenlerin belirlenmesinin, ÖG öğrenciler için olumlu öğrenci-öğretmen ilişkilerinin kurulmasını destekleyebilecek düzenlemelere ve müdahalelerin planlanmasına yol göstereceği düşünülmektedir. Bu gereksinim doğrultusunda bu çalışmanın amacı, ilkokul kaynaştırma sınıflarına devam eden ÖG öğrencilerin öğretmenle ilişkilerinin tipik gelişen akranlarından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemenin yanı sıra, bu öğrencilerin yetersizlik türü, sosyal ve davranışsal özellikleri ile öğretmene/sınıf ortamına ilişkin bazı değişkenlerin öğrenci-öğretmen ilişkilerinin niteliği üzerindeki etkisini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

a. Kaynaştırma sınıflarına devam eden ÖG öğrenciler ile tipik gelişen öğrenciler arasında, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin niteliği açısından farklılık var mıdır?

b. Kaynaştırma sınıflarına devam eden ÖG öğrencilerin öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğrencinin yetersizlik türüne ve öğretmene/sınıfa ilişkin bazı değişkenlere (öğretmenin hizmet yılı, ÖG öğrenciler konusunda eğitim alıp almama, ÖG öğrenci ile ilgili destek alıp almama, sınıf mevcudu, sınıftaki ÖG öğrenci sayısı) göre farklılaşmakta mıdır?

c. Kaynaştırma sınıflarına devam eden ÖG öğrencilerin sosyal becerileri ve problem davranışları, öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliğini yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Katılımcılar

Çalışmaya, Denizli merkezde yer alan, MEB'e bağlı resmi ilkokulların kaynaştırma sınıflarında (1.- 4.) eğitim alan ÖG ve tipik gelişen öğrenciler ile bu sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri katılacaklardır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, ilk olarak ÖG ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yanı sıra öğretmenlere/sınıf ortamına ilişkin demografik bilgiler (öğrencinin yaşı, cinsiyeti, yetersizlik türü, öğretmenin yaşı, cinsiyeti, hizmet yılı, özel eğitim konusunda önceden bilgi alıp almama ve şu anda özel gereksinimli öğrenci ile ilgili destek alıp almama durumu, sınıf mevcudu, sınıftaki özel gereksinimli öğrenci sayısı vb bilgiler), öğretmenin dolduracağı bir '*Bilgi Formu'* ile elde edilecektir. İkinci olarak, kaynaştırma sınıflarında eğitim alan özel gereksinimli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin öğretmenle ilişkilerini değerlendirmek üzere,*'Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'* (Pianta, 2001) sınıf öğretmenleri tarafından doldurulacaktır. Çalışmaya katılan tüm öğrencilerin öğretmenle ilişkilerinin niteliği, ölçekte yer alan yakınlık, bağımlılık ve çatışma alt boyutlarında incelenecektir. Üçüncü olarak, özel gereksinimli öğrencilerin sosyal becerileri ve problem davranışları sınıf öğretmeni tarafından doldurulacak, *'Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi - Sosyal Beceri ve Problem Davranış Ölçekleri'* (Gresham ve Eliot, 1990) ile değerlendirilecektir.

Veri Toplama İşlemi

Verilerin toplanmasında öncelikle, Denizli merkezde kaynaştırma öğrencisi bulunan ilkokullarda çalışmanın yapılabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izinler alındıktan sonra, bu ilkokulların müdürlerine ve kaynaştırma öğrencisi bulunan 1.-4. sınıfların öğretmenlerine ulaşılarak, araştırmanın amacı konusunda bilgi verilecektir. Araştırmaya katılım konusunda gönüllü olan öğretmenler, sınıflarında bulunan bir ya da iki özel gereksinimli öğrenci ve tipik gelişim gösteren en fazla iki öğrenci için yukarıda belirtilen veri toplama araçlarını dolduracaklardır. Öğrencilerin çalışmada yer alabilmeleri konusunda ailelerinden de yazılı onam formu alınacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın sonuçlarında, ilkokul kaynaştırma sınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrenciler arasında, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin genel niteliği ile Öğrenci-Öğretmen İlişki Ölçeği'nin çatışma, yakınlık ve bağımlılık alt boyutları açısından farklılıklar olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, çalışmadan elde edilen bulgular yoluyla özel gereksinimli öğrenciler için öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliğini etkileyebilecek öğretmene ve sınıf ortamına ilişkin bazı değişkenlerin (öğretmenin hizmet yılı, özel gereksinimli öğrenciler ve kaynaştırma hakkında eğitim alıp almama durumu, özel gereksinimli öğrenci ile ilgili destek alıp almama durumu, sınıf mevcudu, sınıfta bulunan özel gereksinimli öğrenci sayısı, vb) açıklığa kavuşması beklenmektedir. Bunun yanı sıra, özel gereksinimli öğrencinin yetersizlik türünün, öğrenci-öğretmen ilişkisinin niteliğini etkileyebileceği düşünülmektedir. Son olarak, özel gereksinimli öğrencilerin sahip oldukları sosyal becerilerin ve problem davranışların, bu öğrencilerin öğretmenleriyle olan ilişkilerinin niteliğini yordayabilecek değişkenler olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, Özel gereksinimli öğrenciler, Öğrenci-öğretmen ilişkisi, Sosyal beceriler, Problem davranışlar

Kaynakça

Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211- 229.

Blacher, J., Baker, B.L.,& Eisenhower, A.S. (2009). Student–teacher relationship stability across early school years for children with intellectual disability or typical development. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *114*, 322–339.

Brown, J.A.,& McIntosh, K. (2012). Training, inclusion, and behaviour: Effect on student–teacher and student–SEA relationships for students with autism spectrum disorders. *Exceptionality Education International*, *22*(2), 77- 88.

Caplan, B., Feldman, M., Eisenhower, A.,& Blacher, J. (2016). Student–teacher relationships for young children with autism spectrum disorder: Risk and protective factors. *Journal of Autism and Develeopmental Disabilities*, 46, 3653-3666.

Demirkaya, P.N. (2013). *Anasınıflarında özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin öğrenci-öğretmen ilişkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

Eisenhower, A.S., Blacher, J.,& Bush, H.H. (2015). Longitudinal associations between externalizing problems and student–teacher relationship quality for young children with ASD. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 163- 173.

Gresham, F.M.,& Elliott, S. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service

Myers, S. S.,& Pianta, R.C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. J*ournal of Clinical Child & Adolescent Psychology,* 37, 600-608.

Pianta, R.C. (2001). *The student–teacher relationship scale*. Charlottesville: University of Virginia

O'Connor, E., & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 87- 98.

Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., Karasu, F. I., Demir, T.,& Akalin, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and

knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education, 5*(2), 107–128

Zeedyk, S.M., Cohen, S.R., Eisenhower, A.,& Blacher, J. (2016). Perceived social competence and loneliness among young children with ASD: Child, parent and teacher reports. *Journal of Autism and Developmental Disabilities, 46*, 436- 449.

(12307) Otizmli Bir Çocuğa Video İle Model Olma Yöntemiyle Elektrikli Süpürgeyle Yerleri Süpürme Becerisi Kazandırma

YASİN AKSOY
OMÜ OGEM

SERPİL ALPTEKİN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Problem Durumu

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) etkilediği bireyde sosyal, iletişimsel ve davranışsal sorunlara yol açan karmaşık bir nörolojik sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Amerikan Psikiyatristler Birliği, 2013). Belirtileri genellikle üç yaş öncesinde ortaya çıkan otizm; dil gelişimi, sosyal iletişimde zorluklar ve tekrarlayıcı davranışlar olmak üzere üç alanda belirginlik gösterir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013). Sosyal ilişkilerde ve diğer bireylerle olan duygusal ilişkilerde sınırlılıklar, tesadüfi gözlem ve taklit yoluyla öğrenmede sınırlılıklar, hayali ve yaratıcı oyun eksikliği otizmli çocukların diğer özelliklerindendir (Chakrabarti & Fombonne, 2001).

Görsel destek kullanımı otizm özellikleri gösteren bireylerin eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalardan biridir (Npdc, 2009). Görsel uyaranların, OSB tanısı alan bireylerin çevrelerini algılama, iletişim kurma, günlük rutinleri gerçekleştirme, yeni beceri öğrenme ve bağımsız yaşamlarını destekleme gibi durumlarda etkili olduğu ifade edilmektedir (Quill, 1997). Bu nedenle, OSB tanısı alan bireylerin eğitiminde işitsel uyaranların yanı sıra görsel uyaranları içeren yapılandırılmış öğretim programlarının kullanılması önerilmektedir (Nikopoulos & Keenan, 2006).

Son yıllarda etkili öğretim uygulamaları arasında yer aldığı sıklıkla ifade edilen görsel destek yoluyla öğretim uygulamalarından biri video modelle öğretimdir (Npdc, 2014). Karasu' (2008) nun çalışmasında elde edilen veriler video ile model olma yaklaşımının otizmli bireylerin eğitiminde kullanılabilecek delile dayalı yöntemlerden olduğununu ispatlar niteliktedir. Video modelle öğretimin temelleri Bandura' nın Sosyal Öğrenme Kuramı' nın ilkelerine dayanmaktadır. Video modelle öğretim uygulamasında çocuğun televizyonun/bilgisayarın önüne oturması ve videoyu dikkatle izlemesi; ardından, çocuğun izlediği beceriye ilişkin performans sergilemesi beklenmektedir. Bu süreç öğrencinin gereksinimi doğrultusunda çok sayıda deneme gerçekleştirilerek tekrarlanmaktadır (Genç Tosun & Kurt, 2015).

Npdc (2014) e göre video modelle öğretimin uygulama basamakları aşağıda gösterildiği gibi uygulanmaktadır.

1. Hedef davranışın belirlenmesi
2. Araç gereçlerin sağlanması
3. Video kaydı için senaryo hazırlanması
4. Başlama düzeyi verilerinin toplanması
5. Video görüntülerinin çekilmesi
6. Video izleme için ortamın hazırlanması
7. Video görüntülerinin izletilmesi
8. İlerlemelerin takip edilmesi
9. Öğrencide ilerleme olmazsa sorunların çözülmesi.

Otizmli çocuklara video model kullanılarak yapılan çalışmaların inceleyen ve özetleyen Karasu (2011) otizmli çocuklara video model kullanılarak taklit becerileri, oyun becerileri, sosyal iletişim becerileri, öz bakım becerileri ve günlük yaşam becerilerinin kazandırıldığını belirlemiştir. Günlük yaşam becerileri, ev içerisinde ve dışında bağımsız olarak yaşamı sürdürebilmek, kişisel bakım ve görünüşü koruyabilmek için gerekli bütün becerileri içermektedir (Varol, 2005). Bu çalışmada da video modelle günlük yaşam becerilerinden elektrikli süpürgeyle yerleri süpürme becerisinin kazandırılması hedeflenmiştir.

Alan yazında video modelle öğretim uygulamalarının etkililiğini gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır ve video modelle öğretimin daha etkili ve verimli bir şekilde kullanılması için araştırma gereksiniminin devam ettiği ifade edilmektedir (Reichov & Volkmar, 2010). Ülkemizde yapılan çalışmalarda incelendiğinde otizmli çocuklarla bir çok alanda video modelle öğretim uygulaması belirlenmiştir. Çalışmalar arasında video ile model olma kullanılarak günlük yaşam becerilerinden elektrikli süpürgeyle yerleri süpürme becerisinin çalışılmasına rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın amacı video ile model olma öğretiminin otizmli bir çocuğa günlük yaşam becerilerinden elektrikli süpürgeyle yerleri süpürme becerisinin kazandırılmasına ve sürdürülmesine etkisine ilişkin örnek bir uygulama sunmaktır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu çalışmada, tek denekli deneysel desenlerden "AB Deseni" kullanılmıştır.

Denek

Denek 10 yaşında otizm özel alt sınıfına devam eden erkek bir öğrencidir. Çalışma için gerekli olan ön koşul becerilerine sahiptir.

Uygulamacı

Çalışmanın uygulama aşaması Ondokuz Mayıs Üniversitesi Gelişimsel Eğitim Ve Araştırma Merkezi'nde zihinsel engelliler sınıf öğretmeni olarak görev yapan ve aynı alanda yüksek lisansa devam eden birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Verilerin toplanması:

Bu çalışmada başlama düzeyi, öğretim, öğretim sonu ve izleme verileri toplanmıştır. Beceri basamaklarıyla geliştirilen ' veri kayıt çizelgesi' kullanılmıştır.

Başlama düzeyi verileri çalışmanın yapılacağı ortamda farklı günlerde üç oturum üst üste toplanmıştır. Kayıt işlemleri tekli fırsat yöntemiyle yapılmıştır. Öğrenici beceri basamaklarının hiçbirini yerine getirmemiş ve başlama düzeyi %0 olarak belirlenmiştir

Her iki öğretim sonrası gün sonunda öğrenciye elektrikli süpürgeyle yerleri süpür denilmiş ve öğrenci tepkileri kayıt edilerek ***öğretim sonu değerlendirme verileri*** toplanmıştır. Öğretim oturumları öğrenci beceri basamaklarının tamamını üç oturum üst üste yapar hale gelinceye kadar devam etmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizi, sonuçlar grafikte gösterilerek, grafiğin görsel olarak yorumlanması yoluyla yapılmıştır (Tawney & Gast, 1984).

Araç Gereçler Ve Ortam

Senaryo yazma, beceri basamakları:

İlk önce elektrikli süpürge ile yerleri süpürme becerisinin analizi yapılmıştır. Beceri basamakları evde kullanılan elektrikli süpürgeye göre belirlenmiştir.

Öğretim videosu hazırlama:

Sherer ve ark. (2001)e göre model olarak kullanılan normal gelişim gösteren çocuk ya da yetişkinin davranışlarını kaydetmek ise yetersizliği olan bir çocuğun kendisinin model olmasını sağlamaktan daha kolay ve hızlıdır. Öğrencinin özellikleri de düşünülerek çalışma için akran model kullanılmasına karar verilmiştir.

Hazırlanan video görüntüsü öğrencinin kendi tabletine çalışma günleri yüklenerek öğretimlerde kullanılmıştır. Çalışma öğrencinin kendi evinde öğrencinin çalışma odası olarak kullanılan ortamda gerçekleştirilmiştir gerekli ısı ve ışık düzeni ayarlanmıştır.

Video Modelle Öğretimi Uygulama Süreci

Öğretim sunma

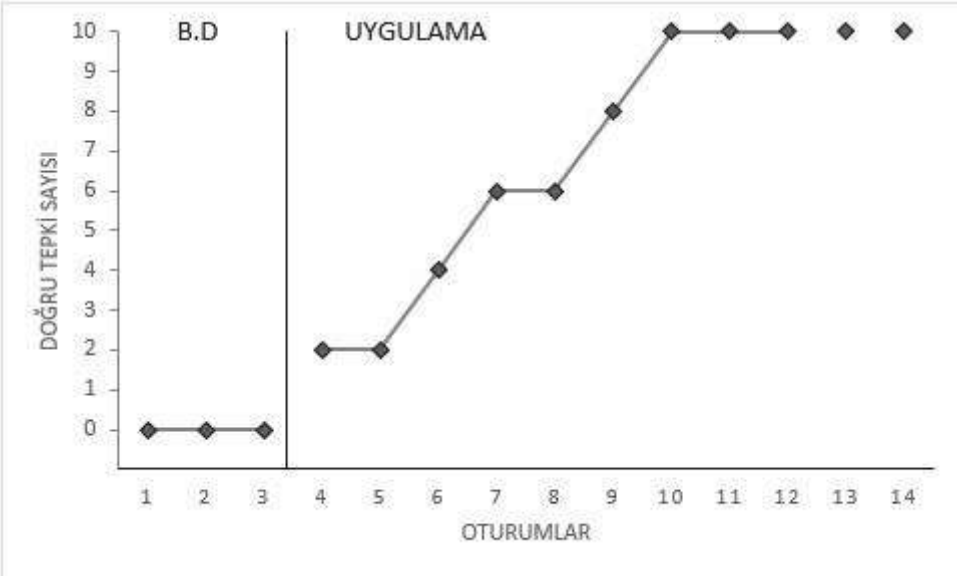
Haftada üç gün, günde iki oturum her öğretim oturumunda bir video modelle öğretim çalışması gerçekleştirilmiştir. Deneysel kontrolü sağlamak yani bağımlı değişkendeki değişikliğin yalnızca bağımsız değişkenden kaynaklandığını ortaya koymak üzere, deney sürecindeki oturumların tümünde deneklere herhangi bir ipucu, dönüt ya da pekiştireç sunulmamıştır. Aileye hiçbir şekilde öğretim süreci boyunca evde öğrenci varken elektrikli süpürge kullanmamaları konusunda uyarılanmıştır.

Video modelle öğretim oturumu Besler ve Kurt (2014) un 'Video Modelle Öğretim Uygulama Basamakları' izlenerek uygulanmıştır.

İzleme oturumları:

Çalışma bittikten 2 ve 4 hafta sonra öğrencinin evinde gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar



Bu çalışmanın amacı video ile model olma öğretiminin otizmli bir çocuğa günlük yaşam becerilerinden elektrikli süpürgeyle yerleri süpürme becerisinin kazandırılmasına ve sürdürülmesine etkisine ilişkin örnek bir uygulama sunmaktır.

Video ile model olma yöntemiyle otizmli çocuğa elektrikli süpürgeyle yerleri süpürme becerisi kazandırma çalışmasının verileri grafikte gösterilmiştir. Denek başlama düzeyinde beceri basamaklarını %0 düzeyinde gerçekleştirirken, video modelle öğretim süreci tamamlandığında %100 düzeyinde beceri basamaklarını bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Çalışmadan iki ve dört hafta sonra toplanan verilerde deneğin elektrikli süpürgeyle yerleri süpürme becerisini %100 düzeyinde sürdürdüğü görülmüştür.

Çalışmanın sonunda video modelle öğretim kullanılarak yapılan öğretimle otizmli denek dokuz oturumun sonunda elektrikli süpürgeyle yerleri süpürme becerisinin tüm basamaklarını bağımsız olarak yapar hale gelmiştir.

Bu sonuçlarına bakıldığında video model yöntemiyle öğretim hedeflenen günlük yaşam becerilerinin otizmli çocuklara kazandırılması ve sürdürülmesinde daha önce yapılan otizmli çocuklarla video modelle öğretim üzerine çalışmaların (Öncül & Yücesoy Özkan, 2010; Meister &Salls, 2015; Mechling & O'Brien, 2010) sonuçlarıyla örtüşen bir sonuç ortaya koyulmuştur.

Anahtar Kelimeler: otizm, video ile model olma, günlük yaşam becerileri

Kaynakça

Amerikan Psikiyatri Birliği (2013). DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı. Çeviren: Ertuğrul Köroğlu. Ankara: HYB Yayıncılık.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Besler, F. & Kurt, O. (2014, February). The power of mother generated and delivered video modeling intervention. Poster session presented at the ABAI 8th Annual Autism Conference, Louisville, KY, USA.

Chakrabarti, S.,& Fombonne, E. (2001). Pervasive developmental disorders in preschool children. JAMA, 285:24, 3093-3099

Genç-Tosun D. & Kurt O. (2015) Otizm Spektrum Bozukluğu ve Video Modelle Öğretim, Özel Eğitim Dergisi 2014, 15(3) 37-49

Karasu, N. (2009). otizmden etkilenmiş bireylerde sosyal ve iletişim becerilerini arttıran yöntemlerin delile dayalı yöntem olarak belirlenmesi: bir meta-analiz örneği, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Yaz 2009, 7(3), 713-739

Karasu, N. (2011). Otizmli bireylerin eğitiminde video ile model olma uygulamalarının değerlendirilmesi: bir alanyazın derlemesi ve meta-analiz örneği. *Özel Eğitim Dergisi, 12 (2)*, 1-12.

Nikopoulos, C., & Keenan, M. (2006). Video modeling and behaviour analysis. London: Jessica Kingsley Publishers.

NPDC (National Professional Development Center) (2014). The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders

Öncül, N., & Yücesoy Özkan, Ş. (2010). Orta ve ileri düzeyde zihin yetersizliği olan yetişkinlere videoyla model olma kullanılarak günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi.

Reichow, B. & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. Journal of Autism and,Developmental Disorders, 40, 149-166

Sherer, M., Pierce, K. L., Paredes, S., Kisacky, K. L., Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2001). Enhancing conversation skills in children with autism via video technology: Which is beter “self” or “other” as a model? Behavior Modification, 25, 140-158

Varol, N. (2005). Beceri öğretimi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması. Ankara: Kök Yayıncılık

(9510) Transaksiyonel Analize Dayalı Kişilerarası İletişim Becerileri Psikoeğitim Programının Üniversite Öğrencilerinin İletişim ve Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi

DENİZ KÜÇÜKER ASIM ÇİVİTCİ [1]

[1] *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

İnsanlar doğdukları andan itibaren birbirleri ile etkileşime girmek için çok güçlü, evrensel ve evrimsel bir arzu duymaktadırlar (Hargie, 2011). Phillips (1978) kişilerarası iletişimde becerikli olmayı, başkalarıyla iletişime geçebilme derecesine, bireyin bir başkasının haklarına, ihtiyaçlarına, memnuniyetine veya yükümlülüklerine zarar vermeden kendi haklarını, ihtiyaçlarını, memnuniyetini veya yükümlülüklerini yerine getirmesi ve bunları başka insanlarla özgürce paylaşabilmesi olarak tanımlamaktadır. Kişilerarası iletişim becerileri gelişmiş olan bireylerin stresle daha iyi başa çıktıkları, hayatlarındaki önemli geçiş dönemlerine daha iyi uyum sağladıkları, sosyal durumlarda kendilerini daha yeterli gördükleri, yakın ilişkilerinden daha fazla doyum sağladıkları, daha fazla arkadaşa sahip oldukları ve depresyon, yalnızlık veya anksiyete gibi psikolojik rahatsızlıkları yaşama risklerinin daha az olduğu bulunmuştur (Hargie, 2011). Öğülmüş (2001) kişilerarası problemlerinin farkında olan bir bireyin, gerçekte olan ile olmasını arzu ettiği durum arasındaki farkın neden olduğu gerginlikten kurtulmak istediğini ve bunun için farklı yollara başvurduğunu ifade etmektedir. Kişilerarası problem çözme süreci, bireyin mevcut durum ile erişmek istediği durum arasındaki uyuşmazlığı algıladığı ve bunun yol açtığı gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik çabalarını içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Akt. Bedel & Arı, 2011). İletişim becerilerindeki bireysel farklılıklar, aynı zamanda bu becerilerin kişiler tarafından çevre ile etkileşime girerek öğrenildiğine de işaret etmektedir. Çam (1997), her bir bireyin kullandığı iletişim tarzının, onun kendisini, diğerlerini ve çevresini algılama tarzı ile yakından ilişkili olduğunu, dolayısıyla bireyin çevresinden aldığı mesajların kendi kullanacağı iletişim tarzları için bir referans çerçevesi oluşturduğunu ifade etmektedir. Bireyin algılama tarzı ise çevresinden aldığı mesajları değerlendirme ve yorumlamasıyla yakından ilişkilidir. Korkut (2005), kişilerarası iletişim ve problem çözme becerilerinin, özellikle ebeveynlere, gençlere ve insan ilişkilerinin ağırlıklı olduğu mesleklerde çalışan kişilere öğretilmesinin yaşamı kolaylaştırması açısından büyük yararı olduğunu öne sürmektedir. Kaygusuz (2002), üniversite öğrencilerinin en çok okul, gelecek ve insan ilişkileri konusunda yoğun problem yaşadıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde Doygun ve Güleç (2012), üniversite öğrencilerinin problemlerini tanımlayabilmeleri ve çözebilmeleri adına kendi kişiliklerini keşfetmelerine, sorumluluk almalarına ve sosyal ilişkiler geliştirmelerine yönelik ihtiyaçlarını karşılayacak kalıcı, tutarlı ve çok boyutlu hizmetlerin sunulması gerektiğini vurgulamıştır. Üniversite öğrencileriyle yapılan betimsel bir araştırmada ise 18-20 yaş aralığındaki öğrencilerin yapıcı problem çözme ve sorumluluk alma puanlarının 23-30 yaş aralığındaki öğrencilerden düşük olduğu bulunmuştur (Çam & Tümkaya, 2006). Olumlu kişilerarası iletişim becerilerine daha fazla sahip olması beklenen meslek gruplarından birisi olan öğretmenlik alanında öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada ise mizaç ve karakter özelliklerinin iletişim becerilerini yordayıp yordamadığı incelenmiş, karakter özelliklerinden işbirliği ve kendini yönetme ile mizaç özelliklerinden sebat etme ve ödül bağımlılığının iletişim becerilerini yordadığı belirlenmiştir (Erkan & Avcı, 2014). Okul öncesi eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada ise iletişim becerilerinin kendine güvensizlik ile negatif, yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkar olma ile pozitif bir ilişki gösterdiği bulunmuştur (Arslan, 2010). Bu çalışmada okul öncesi eğitimi bölümü öğrencilerinin iletişim ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik hazırlanan transaksiyonel analize dayalı kişilerarası iletişim becerileri psikoeğitim programının bu becerileri geliştirmedeki etkililiği incelenecektir. Akkoyun (1995) batı toplumlarında yetişkin ve ebeveyn egodurumlarına ilişkin duygu, düşünce ve davranışların desteklendiğini, doğu toplumlarında ise çocuk ve ebeveyn egodurumlarına ilişkin duygu, düşünce ve davranışlar desteklenirken yetişkin egodurumunun kullanılmasının onaylanmadığını ifade etmektedir. Yetişkin egodurumunun iletişim becerilerinde ve problem çözme becerilerindeki önemli rolü dikkate alındığında (Berne, 1961), yetişkin-çocuk egodurumu bulaşmasının toplumsal olarak pekiştirildiği ve eleştirel ebeveyn egodurumunun yüceltildiği ülkemizde (Akkoyun, 1995), bu becerileri geliştirmeye yönelik transaksiyonel analize dayalı psikoeğitim programlarının etkililiğini inceleyen daha fazla çalışmaya gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada 2x2 faktörlü, tek faktörde tekrar ölçümlü öntest-sontest plasebo gruplu (Split-Plot Faktöryel) desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenini transaksiyonel analize dayalı kişilerarası iletişim becerilerini geliştirme eğitim programı, bağımlı değişkenlerini ise üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri düzeyleri oluşturmaktadır.

Araştırmada deney ve plasebo gruplarında yer alacak deneklerin belirlenmesi amacıyla, Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programı 1.sınıfta öğrenim gören 180 öğrenciye İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği, Kişilerarası Problem Çözme Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu tek oturumda uygulanmış ve ölçek puanlarına göre sıralama yapılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul eden ve kendilerinden yazılı bilgilendirilmiş onam formu alınan 32 kız öğrenciden 16'sı deney, 16'sı plasebo grubunda yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yaşları 18-25 arasında (Ort.= 19,22; Ss= 2,28), plasebo grubunda yer alan öğrencilerin yaşları ise 18-20 arasındadır (Ort.= 18,78; Ss=.67).

Araştırmada deney grubuna, birinci araştırmacı tarafından haftada bir kez olmak üzere 8 hafta süre ile transaksiyonel analize dayalı kişilerarası iletişim becerileri psikoeğitim programı uygulanmıştır. Oturumlar yaklaşık 60-75 dk. sürmüştür.

Deney ve plasebo gruplarının iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerileri ön test puanlarının deneysel işlem öncesinde denk olup olmadığı, bağımsız örneklemler için t-testi ile incelenmiştir. Bu çalışmada uygulanan transaksiyonel analiz yaklaşımına dayalı psikoeğitim programına katılan deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin plasebo grubundaki öğrencilere göre program sonrasında anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki yönlü varyans analizi (SPANOVA) ile test edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, deney ve plasebo gruplarının iletişim becerileri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı [F(1,16)=.047; p>.05]; ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı [F(1,16)=,062; p>.05] ve grup x ölçüm ortak etkisinin de anlamlı olmadığı [F(1,16)=.035, p>.05] görülmüştür. Kişilerarası iletişim becerileri eğitim programına katılmak, deney grubundaki öğrencilerin iletişim becerileri son ölçüm puanlarında plasebo grubuna göre anlamlı bir değişime yol açmamıştır.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, deney ve plasebo gruplarının kişilerarası problem çözme puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını [F(1,16)=2101; p>.05]; ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu [F(1,16)=9,29; p<.05] ve grup x ölçüm ortak etkisinin de anlamlı olduğunu [F(1,16)=8.9, p<.05] göstermektedir. Psikoeğitim programına katılmak bu gruptaki öğrencilerin problem çözme becerileri son ölçüm puanlarında, plasebo grubuna göre anlamlı bir değişime neden olmuştur.

Sonuç olarak bu çalışma, psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerilerini geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermektedir. Program, iletişim becerileri üzerinde ise herhangi bir etki oluşturmamıştır.

Anahtar Kelimeler: transaksiyonel analiz, iletişim becerileri, problem çözme becerileri, psikoeğitim

Kaynakça

Hargie, O. (2010). *Skilled interpersonal communication: research, theory and practice*, Londra: Routledge Publishing.

Phillips, E. (1978). *The social skills basis of psychopathology.* New York: Grune and Stratton.

Öğülmüş, S. (2001). *Kişilerarası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. İstanbul: Nobel Yayınevi.

Bedel, A., & Ramazan, A. R. I. (2011). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *1*(4), 1-10.

Çam, S. (1997). *İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının egodurumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*, 143-149.

Kaygusuz, C. (2002). Üniversite öğrencilerinin problem alanları ve bunların bazı değişkenlerle ilişkileri, *Eurasian Journal of Educational Research, 6,* 76-86.

Doygun, Ö & Güleç, S. (2012). The problems faced by university students and proposals for solution, *Procedia Social and Behavior Sciences, 47*, 1115-1123.

Çam, S. & Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 119-132.

Erkan, Z. & Avcı, R. (2014). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri: mizaç ve karakter özelliklerinin rolü, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 84-94.

Berne, E. L. (1961). *Transactional analysis: a systematic individual and social psychiatry*. Grove: Evergreen books.

Arslan, E. (2010). Analysis of communication skill and interpersonal problem solving in preschool trainees, *Social Behavior and Personality, 4,* 523-530.

Akkoyun, F. (1995) Transaksiyonel analiz ve yetişkin olmak, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 28(1).*

(9511) Affetme, Affetmeme, Bilişsel Esneklik, Duygu Düzenleme Ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

DENİZ KÜÇÜKER ERDİNÇ DURU [1]

[1] *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Diener ve Seligman (2002) kendisini çok mutlu olarak gören bireylerin olumlu duyguları daha çok deneyimlediklerini ancak olumsuz duygular ile de başa çıkabildiklerini ve bu denge sayesinde yaşamdan daha fazla doyum aldıklarını ifade etmiştir. Gross ve Munoz (1995) uyumlu duygu düzenleme stratejilerinin bireyin psikolojik iyi oluşu ve akıl sağlığı için önemli bir rol üstlendiğini, bu stratejilerini benimseyemeyen bireylerin madde kullanımına ve şiddet içerikli davranışlar sergilemeye daha yatkın olduğunu, iş memnuiyetlerinin ve evlilik doyumlarının düşük olduğunu ve ebeveynlik sürecinde problem yaşayabileceklerini ifade etmiş olup uyumlu ve uyumsuz duygu düzenleme stratejilerinin akıl sağlığı üzerindeki etkilerinin bireysel ve grup farklılıkları göz önünde bulundurularak incelenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Southam-Gerow (2014) duygu düzenleme stratejileriyle ilgili farklı kültürlerde daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğunu, duyguların kültürel açıdan farklı dışavurumlarının incelenmesi gerektiğini vurgulamıştır. McCullough ve diğ. (2007) ise uyumlu duygu düzenleme stratejilerini kullanan, duygusal açıdan daha dengeli olan bireylerin daha kolay affedebildiğini ifade etmiştir.

Duygu düzenlemede sıkıntı yaşayan bireylerin, anksiyete, depresyon, ruminasyon, bastırma, kronik kaygı, felaketleştirme, dürtüsellik gibi psikolojik rahatsızlıklar deneyimledikleri ortaya konmuştur (Sabourin, 2013). Rawana (2013) ise uyumlu duygu düzenleme stratejilerinin olumlu duygular ve yaşam doyumunu yordamada önemli bir rol oynadığını, bu stratejilerin hem içsel hem de kişilerarası ilişkiler bağlamında daha derinlemesine incelenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Fitzgibbons (1998) akıl sağlığı alanında affetmeyi ele alan bilimsel çalışmalarda, konuyu kişilerarası ilişkilerde öfkenin yıkıcı belirtileri ve affetme kapsamında mutlaka ele almak gerektiğini ifade etmektedir. Worthington ve Scherer (2004) affetmenin aslında bir duygu-odaklı başa çıkma stratejisi olduğunu savunmakta, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu, fiziksel sağlık ve akıl sağlığı gibi değişkenlere aracılık ettiğini ifade etmektedir. Botcharova (2007) kişilerarası çatışma çözme süreçlerinde yaşanan acılarla yüzleşmenin ve bu acılarla ilgilenmenin kişileri intikam döngüsüne girmekten alıkoyacağını, affetmenin deneyimlenmesine yönelik mekanizmaların geliştirilmesiyle uzlaşmaya ulaşılacağını söylemiştir. Bütün bunlardan anlaşılacağı gibi; bireyin affedebilmesi için duygularını tanıması, değerlendirmesi ve düzenlemesi gerektiği görülebilmektedir. Worthington ve Scherer (2004) stres, başa çıkma becerileri ve sağlık göstergeleri arasındaki ilişkilerde affetmenin ve affetmemenin rolünün incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öte yandan Wade ve Worthington (2003) ise affetmeyi artırmadan da affetmemenin azaltılabileceğini, affetme ve affetmemenin birbirinin tam tersi kavramlar olmadığını, bu nedenle de iki süreçte farklı dinamiklerin rol oynayabileceğini öne sürmüştür. Affetmeyen kimselerin alkol ve ilaç kullanım olasılıklarının daha fazla olduğu ve uzun süreli pozitif insan ilişkileri kurmada daha az beceri düzeyine sahip oldukları ortaya konmaktadır (Hallowell, 2005). Mitrofan ve Ciuluvica (2012) affetmemenin öfke ve saldırganlık ile ilişkili olduğunu ve duygu düzenlemenin de yaşam doyumunu artırmada ve saldırganlığı azaltmada önemli bir rol oynadığını bulgulamışlardır. Bu noktada, duygu düzenleme stratejilerinin affetmeme ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Bütün bunlar düşünüldüğünde, hem bireysel hem de toplumsal açıdan duygu düzenleme stratejilerinin psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşu artırıcı; depresyon, anksiyete ve stres düzeyini ise azaltıcı etkisi görülebilmektedir. Tuzgöl-Dost (2007) üniversite öğrencilerinin mezun olduktan sonra profesyonel iş hayatında görev alacak yüksek eğitim seviyesine sahip olan bir kesimi oluşturacağı göz önüne alındığında yaşam doyumları ile ilişkili değişkenlerin ortaya konması gerektiğini vurgulamıştır. Ulaşılabilen ilgili alanyazında üniversite öğrencilerinde duygu düzenlemenin yaşam doyumu ile olan ilişkisinde affetmenin, affetmemenin ve bilişsel esnekliğin etkilerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmanın ilk amacı, duygu düzenleme, yaşam doyumu, bilişsel esneklik ve affetme-affetmeme değişkenleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. İkinci olarak bu değişkenlerin bazı sosyo-demografik değişkenlere anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Son olarak duygu düzenleme stratejileri ile yaşam doyumu ilişkisinde affetme-affetmemenin ve bilişsel esnekliğin doğrudan ve dolaylı rollerinin incelenmesidir. Bu amaca ulaşmak için, çalışmada, iki farklı kavramsal model test edilecektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada ilişkisel tarama araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada bağımsız değişken duygu düzenleme iken, bağımlı değişken yaşam doyumu olarak alınmıştır. Araştırmada aracı değişkenler affetme, affetmeme ve bilişsel esneklik olarak alınmıştır.

Araştırma grubunu Pamukkale Üniversitesi'nde dört fakültedeki çeşitli bölümlerde okuyan 895 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma grubunda 509 kadın öğrenci (%56.9) ve 386 erkek öğrenci (%43.1) bulunmakta olup, katılımcıların yaşları 18-28 arasında değişmektedir (x=21,53, ss=1,82). Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin 177'si

(%19.8) 1.sınıf, 215'i (%24) 2.sınıf, 308'i (%34.4) 3.sınıf ve 195'i (%21.8) 4.sınıfta okumaktadır. Pamukkale Üniversitesi genel öğrenci mevcudu ve bu sayının bölümlere dağılımı göz önüne alınarak, Eğitim, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik ve Fen-Edebiyat Fakültelerinden tabakalı örnekleme yöntemiyle araştırma grubu seçilmiştir.

Bu çalışmada veri toplama araçları olarak Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği, Heartland Affetme Ölçeği, Affetmeme Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bir diğer ölçme aracı affetme ve yaşam doyumunun çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği belirlemek amacıyla geliştirilen Kişisel Bilgi Formu'dur. Bu form üniversite öğrencilerinin cinsiyet, yaş, b.lüm, sınıf bilgilerinin yanı sıra yaşadığı yer, yaşamının en büyük kısmını geçirdiği yerleşim yeri ve gelir seviyelerini belirlemek amacıyla düzenlenmiş ve kapalı uçlu sorular ile oluşturulmuştur.

Verilerin analizi SPSS 23.0 ve AMOS istatistik paket programlarında yapılmıştır. Değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler ve korelasyon analizleri SPSS programında gerçekleştirilmiş olup, yapısal modellerin analizleri ise AMOS programında gerçekleştirilmiştir. Yapısal eşitlik modeli için normal dağılım varsayımlarını karşıladığı bulunmuştur (Çelik ve Yılmaz, 2013). YEM sonuçları farklı uyum indeksleri (RMSEA, CFI, SRMR, Ki-Kare, Ki-Kare/df) göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada yaşam doyumu, uyumlu ve uyumsuz duygu düzenleme, bilişsel esneklik, affetme ve affetmemenin cinsiyet, gelir düzeyi, fakülte ve yaşamın en büyük kısmının geçtiği yerleşim yeri gibi demografik değişkenlere göre gösterdikleri farklılıkların anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada ayrıca uyumlu ve uyumsuz duygu düzenleme stratejileri, affetme, affetmeme, bilişsel esneklik ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler hesaplanmış ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Model-1'in ve Model-2'nin yapısal eşitlik analizleri sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, yukarıda bahsedilen değişkenlerin birbirlerini doğrudan ve dolaylı olarak etkiledikleri bulunmuştur. Yapısal Eşitlik Modeli analiz sonuçlarına göre Model-1'in veriye mükemmel uyum gösterdiği, Model 2'nin ise veriye kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği bulunmuştur. Model-1'in yapısal eşitlik analizi sonuçlarına göre affetme ve bilişsel esnekliğin; Model-2'de ise affetmeme ve bilişsel esnekliğin duygu düzenleme stratejileri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: affetme, affetmeme, bilişsel esneklik, duygu düzenleme, yaşam doyumu, yapısal eşitlik modeli

Kaynakça

Diener, E., & Seligman, M.E. (2002). Very happy people. *Psychological science, 13*(1), 81-84.

Gross, J.J., & Muñoz, R.F. (1995). Emotion Regulation and Mental Health. *Clinical Psychology: Science and Practice, 2*(2), 151-164.

Southam-Gerow, M.A. (2014). *Çocuklarda ve ergenlerde duygusal düzenleme*, New York:Guilford Press.

McCullough, M.E., Bono, G., & Root, L.M. (2007). Rumination, emotion, and forgiveness: Three longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(3), 490-505.

Sabourin, B.A. (2013). *Can distress tolerance predict chronic worry?* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, ABD, Eastern Michigan University.

Worthington, E.L., & Scherer,M. (2004). Forgiveness is an emotion-focused coping strategy that can reduce health risks and promote health resilience:theory, review, and hypotheses, *Psychology and Health, 19*, 385-405.

Tuzgül-Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi.*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(22), 132-143.

Wade, N.G., & Worthington, E.L. (2003).Overcoming interpersonal offenses:Is forgiveness the only way to deal with unforgiveness?*Journal of Counseling & Development, 81*(3), 343-353.

Rawana, (2013).*Emotion regulation strategies, cognitive personality styles, and context as predictors of psychological outcomes*, yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Lakehead University, Kanada.

Botcharova, O. (2007) Justice or Forgiveness?In search of a solution, *Cardozo Journal of Conflict Resolution, 8*, 623-649.

Hallowell, E.M., (2005). Affetmek üzerine.İstanbul: Dharma Yayıncılık.

Mitrofan, N., & Ciuluvică, C. (2012). Anger and hostility as indicators of emotion regulation and of the life satisfaction at the beginning and the ending period of the adolescence.*Procedia - Social and Behavioral Sciences, 33*, 65-69.

Fitzgibbons, R.P. (1998). *Anger and the healing power of forgiveness: A psychiatrist's view*. Madison,WI: University of Wisconsin Press, 63-74.

(9514) İki boyutlu benlik saygısı: Diğer benliklerle ilişkisi

NECLA ACUN KAPIKIRAN NURAN CEREN GÜZEL [1]

[1] *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Benlik saygısı bireylerin kendini sevme (self-liking) ve öz-yeterliğe (self-competence) bağlı olarak gelişir (Mruk, 2006:154; Tafarodi ve Swan, 2001). Bireyler benliklerini bağımlı (uyma), ilişkili ve özerk olarak tanımlayarak benlik algılarının oluşmasında farklı deneyimlerini ön plana çıkarırlar (Güngör, Karasawa, Boiger, Dinçer ve Mesquita, 2014). Örneğin, bazı çalışmalarda benlik saygısının öz-değerlilik (kendini sevme) boyutu toplulukçu kültürlerde daha yüksekken, öz-yeterlik boyutu bireyci kültürlerde daha yüksek bulunmuştur (Cai, Brown, Deng ve Oakes, 2007; Sedikides, Gaertner ve Toguchi, 2003).

Benlik saygısı ile koşulsuz kendini kabul arasında yüksek ilişkiler elde edilmiştir (Camberlain ve Haaga, 2001a; Camberlain ve Haaga, 2001b; Hall, Hill, Appleton, & Kozub, 2009; MacInnes, 2006) Benliğin olumlu değerlendirilmesi özgüven, benliğin olumsuz değerlendirilmesi kendini-suçlama olarak belirlenmiştir. Özgüven benlik saygısını yükseltirken, kendini suçlamanın benlik saygısını düşürdüğünü bulmuştur. Yine, kendini sevmeye dayalı benlik saygısının sporcuların olumlu mükemmeliyetçilikleri ile ilişkili olduğu oysa öz-yeterliğe dayalı benlik saygısının daha çok olumsuz mükemmeliyetçilik ve düşük öz-güvenle ilişkili olduğunu saptamışlardır (Koivula, Hassmén ve Fallby, 2002)

Kağıtçıbaşı, (2013) optimal benlik gelişimini ilişkisel- özerk benlik gelişimi olarak görür. Tafarodi ve Swan (2001) benlik saygısının iki boyutlu benlik saygısı ölçeğinde kendini sevme ve öz-yeterlik boyutlarını ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Kültürler benlik saygının bu boyutlarının gelişimine farklı düzeyde önem verebilir. Batı kültüründe bireyler başarıyı benlik saygısının bir parçası olarak görürken, Doğu kültürleri başarısızlığı benlik saygılarının bir parçası olarak görmektedirler (Kitayama, ve diğerleri, 1997). Bu yüzden bireyci kültürlerde bireylerin öz-yeterlik algıları daha fazla benlik saygılarına katkı sağlayabilir. Örneğin, Doğan (2011)'ın araştırmasında, erkek ve kız öğrencilerinde kendini sevme boyutunda puan farklılıkları bulunmazken, öz-yeterlik boyutunda erkekler lehinde bir sonuç elde edilmiştir. Benlik saygısı gençlik yıllarında diğer yıllara göre daha tutarlı hale gelmesi, genç yetişkinliğe hazırlanan bireyler için önemlidir. Bireylerin benlik saygılarının sağlıklı olması hem kendini sevme hem öz-yeterlik boyutlarının yüksek olmasıyla ilişkilidir (Mrunk, 2006:158; Mrunk, 2006). Çeşitli çalışmalar benlik saygısı ile koşulsuz kendini kabul (Camberlain ve Haaga, 2001a), bireyci ve toplulukçu kültür (Cai, Brown, Deng, ve Oakes, 2007; Sedikides, Gaertner, ve Toguchi, 2003) ve öz-güvenle (Owen, 1993) ilişkili bulunmuştur. Alan yazında ulaşılan kaynaklar arasında, benlik saygısı ile koşulsuz kendini kabul, özerk ve ilişkililik benlik yapıları ve özgüveni içeren ortak bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Benlik saygısı kültüre ilişkin bilişler, duygular ve güdülenmelerden etkilenir. Türkiye'de bireylerin özerk ve bağımlı benlik yapılarından ziyade, ilişkisel-özerk benlik yapısına (Kağıtçıbaşı, 1996, 2005, 2012, 2013) sahip oldukları kaydedilmiştir. Bireylerin benlik saygılarının kendini sevme ve öz-yeterlik boyutlarına bireysel ve kültürel unsurların katkısının belirlenmesi önemlidir.

Bu çalışmada gençlerin benlik saygılarını kendine sevme ve öz-yeterlik boyutlarının koşullu ve koşulsuz kendini kabul, iç ve dış özgüven, uyma, ilişkililik ve özerk benlik yapıları ile ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

1. Kendini sevme koşulsuz kendini kabulle, iç ve dış özgüven ve ilişkililik tarafından olumlu olarak yordanacaktır.
2. Öz-yeterlik koşulsuz kendini kabulle, iç ve dış özgüvenle ve ilişkililik tarafından olumlu olarak yordanacaktır.
3. Cinsiyetler ve okullar arasında öz-yeterlik puanları fark yaratacaktır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları, MEB bağlı Denizli merkez ilçelerde yer alan birer Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Endüstri Meslek Lisesine devam öğrencilerinden oluşmaktadır. Toplam 147 öğrenciye ulaşılmıştır. Katılımcılardan 56 kişi (%38) kızdır. Katılımcıların yaşları 14-20 arasında (X:16.12, Ss: .88) değişmektedir.

Ölçme Araçları

Anket formu: Öğrencilerin sınıf, cinsiyet, anne-baba eğitimini belirleyen maddeleri içermektedir.

İki Boyutlu Benlik Saygısı Ölçeği (İBBSÖ): Ölçek Tafarodi ve Swan (2001) geliştirilmiştir. İBBSÖ'nin üniversite öğrenciler için uyarlaması Doğan (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin lise öğrencileri için bu çalışmada uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma için ölçeğin iç tutarlığı hesaplanmıştır. Kendini sevme alt ölçeğinin α= .76.5 ve öz-yeterlik alt boyutunun α=.46.3'tür. Toplam ölçeğin α= .64.4 bulunmuştur.

Uyma İlişkililik ve Özerklik Ölçekleri: Güngör, Karasawa, Boiger, Dinçer ve Mesquita (2014) tarafından ölçek oluşturulmuştur. SÖlçeğin bu çalışma için AFA ve DFA sonuçları yeterli düzeydedir. Cronbach alfa ile hesaplanmıştır. Uyma boyutu için α=.662, ilişkililik boyutu için α= .714 ve özerklik boyutu için α= . 607 bulunmuştur

Koşulsuz Benlik Kabulü Ölçeği: Chamberlain ve Haaga (2001a) tarafından geliştirilen Koşulsuz Kendini Kabul Ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 7'li likert türü bir ölçme aracıdır. Kapıkıran ve Kapıkıran (2010) tarafından geçerlik ve güvenirliği yapılmıştır ulaşmıştır. Bu çalışma için Koşullu Kendini Kabul alt boyutunun α= .70.2 ve Koşulsuz Kendini Kabul alt boyutunun α= . 68.5 bulunmuştur.

Özgüven Ölçeği: Ölçek, Akın (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları olarak yapı ve uyum geçerlikleri, güvenirlik çalışmaları olarak ise iç tutarlılık ve test-tekrar test güvenirlikleri ve madde analizi yapılmıştır.. Bu çalışma için İç-özgüven alt boyutunun α= .89.8 ve dış- özgüven alt boyutunun α= .88.2 olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

BULGULAR

Kendini kabul ve öz yeterlik arasında ilişki olumsuz ancak anlamlı düzeyde değildir. Kendini sevme ile ortalamadan düşük korelasyonlara doğru sırasıyla içsel özgüven, dışsal özgüven, koşulsuz kendini kabul, özerklik ve koşullu kabul arasında olumlu ilişkiler kaydedilirken, uyma ile düşük ve olumsuz ilişki elde edilmiştir**.** Öz-yeterlik ilişkililik ve özerklik arasında düşük ve olumlu korelasyon elde edilmiştir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, kendini sevme uyma (β=.195) ve ilişkilik (β= -.245) tarafından anlamlı düzeyde yordanmıştır. Uyma kendini sevmeyi arttırırken, ilişkililik kendini sevmeyi düşürmektedir. Öz-yeterliği iç-özgüven (β=. 355), uyma (β=.197) ve ilişkililik (β= -.236) anlamlı olarak yordamıştır. İç-özgüven ve uyma öz-yeterliği arttırırken, ilişkililik öz-yeterliği düşürmektedir.

Anahtar Kelimeler: İki boyutlu benlik saygısı, uyma-ilişkililik-özerklik-koşullu-koşulsuz kendini kabul, iç-dış özgüven ve üniversite öğrencileri

Kaynakça

Kaynaklar

Akın, A. (2007). Öz-Güven Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özellikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 167-176.

Doğan, T. (2011). İki boyutlu benlik saygısı: Kendini sevme/özyeterlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması,

geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36,(162)126-137.

0..

Chamberlain, J. M., & Haaga, D. A. (2001a). Unconditional self-acceptance and psychological

health. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, *19*(3), 163-176.

Güngör, D., Karasawa, M., Boiger, M., Dinçer,D. and Mesquita, B. (2014). Fitting in or sticking

together: The prevalence and adaptivity of conformity, relatedness, and autonomy in Japan

and Turkey. *Journal of Cross-Cultural Psychology,*45(9) 1374–1389.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context implications for self and

family. *Journal of Cross-cultural Psychology*, *36*(4), 403-422.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). Sociocultural change and integrative syntheses in human development:

Autonomous-related self and social–cognitive competence. *Child Development*

Perspectives, *6*(1), 5-11.

Kagıtçıbaşı, Ç. (2013). Adolescent autonomy-relatedness and the family in cultural context: What is

optimal?. *Journal of Research on Adolescence*, *23*(2), 223-235.

Kapıkıran, N. A. Ve Kapıkıran, Ş. (20)10 Koşulsuz kendini kabul ölçeğinin Türk üniversite

öğrencileri için geçerliği ve güvenirliği. *Kriz Dergisi* 18 (1): 33-44

Mruk, C. J. (2006). Self-esteem. Toward a positive psychology for self-esteem. NY: Springer

Tafarodi, R. W., & Swan, W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement.

Personality and Individual Differences, 31, 653-673.

(9530) Psikolojik Danışman Adaylarının Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin İncelenmesi: Boylamsal Bir Araştırma

REZZAN GÜNDOĞDU
Aksaray Üniversitesi

YASEMİN YAVUZER
Ömer Halis Demir Üniversitesi

Problem Durumu

Bir çocuğun doğumuyla birlikte çevresiyle iletişim kurma isteği göze çarpar. çünkü insanı tanımlarken onun biyo-psiko-sosyal bir varlık olduğu vurgusu bilinmektedir. çevresiyle iletişime geçen bir birey diğer bireyleri anlama, tanıma çabası içine girecektir. böylece diğer bireylerle daha sağlıklı daha doyurucu kişilerarası ilişkiler kurabilecektir. daha sağlıklı ilişkiler kurmanın gereklerinden biride empati kavramıdır. empati antik yunandan bu yana kullanılagelmektedir. Eski Yunanca "empatheia" kavramı İngilizcede "empathy" olarak karşılık bulmaktadır. Yunanca'da "em" içine "patheia" ise algılama anlamına gelmektedir (Dökmen 1994). bu iki kavramı birleştirdiğimizde ise diğer kişinin "içini algılama" şekline bürünmüştür. Empati bireyin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun yaşadıklarını hissettiklerini anlama çabası olarak tanımlanabilir. Böylece kişilerarası ilişkileri geliştiren bir kavram olarak karşımıza çıkar.

Empatinin tam olarak gerçekleştiğini gösteren üç temel kural vardır;

1. Bir insanın kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak, olaylara onun bakış açısıyla bakmak,
2. Karşıdakinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlamak ve hissetmek,
3. O kişiyi anladığını ona ifade etmek (Dökmen, 1994).

Bu noktada empatinin öğretilebileceği üzerinde durmak gerekir. Rogers empatinin öğretilebileceğini böylece bireyin empatik davranarak bir tür sosyal duyarlılık ve bir kişilik özelliği olarak bunu gösterebileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca her insanda empatinin bulunmadığını, bu özelliğe sahip olan kimselerin ise bunu eğitimle daha da geliştirebileceğine vurgu yapmıştır (Akkoyun 1982, Akkoyun 1987).

İçinde empatik bir tavrın bulunduğu iletişimlerdeki etkisi bir tarafa bırakıldığında, özellikle bazı mesleklerde çalışan kişilerin iş yaşamlarında daha etkin bir şekilde empatinin gerekliliği hissedilmektedir. Bu meslek grupları içinde öğretmenler, sosyal çalışmacılar, pedagoglar, psikologlar, danışmanlar, psikiyatristler ön sıralarda yer almaktadır. Bu meslek gruplarının dışında işyerlerinde, aile içinde, farklı düzeydeki eğitim kurumları gibi birçok toplumsal hayatın yaşandığı yerlerde empatinin öğretilmesi yararlı olacaktır (Akkoyun 1983; Dökmen 1994).

Psikolojik danışman adayları bireylere psikolojik yardım hizmeti vermek için gerekli mesleki donanıma sahip olmanın yanısıra empatik bilgi, beceri ve eğilimlerinin de yüksek olması beklenen bir meslek grubunun elemanlarıdır. Psikolojik danışmanlar sadece belli kuramları bilen, yalnız belli teknikleri uygulayan bireyler değildir. Öncelikle bir psikolojik danışma sürecinde gerekli olan ilk basamağın "raport kurma" olduğu düşünüldüğünde bunun sadece teknik ve yöntem kullanılarak yapılamayacak bir şey olduğu bilinmektedir. Bunun içindir ki psikolojik danışman adaylarının empatik beceri ve eğilim düzeylerinin belirlenmesi önemlidir.

Amaç: bu çalışma psikolojik danışman adaylarının empatik beceri ve eğilim düzeylerinin yıllara göre değişimini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan betimsel bir araştırmadır.

Araştırma Yöntemi

bu araştırmanın çalışma grubu 2009-2010, 2010-2011 ve 2011-2012 öğretim yıllarında Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında birinci sınıfta öğrenim gören 105 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, 2009-2010, 2010-2011 ve 2011-2012 öğretim yıllarında öğrenciler birinci sınıfta iken ve 2012-2013, 2013-2014 ve 2014-2015 öğretim yıllarında öğrenciler dördüncü sınıfta iken olmak üzere iki kez toplanmıştır. Psikolojik danışman adaylarının empatik eğilim düzeylerini belirlemek için "Empatik Eğilim Ölçeği (Dökmen, 1988)" ve empatik beceri düzeylerini belirlemek için "Empatik Beceri Ölçeği (Dökmen, 1988)" kullanılmıştır. Ayrıca demografik bilgilerin toplanması için araştırmacılar tarafından oluşturulan "kişisel bilgi formu" kullanılmıştır.

Psikolojik danışman adaylarının cinsiyetlerine ve geldikleri yerleşim yerine göre empatik eğilim ve empatik beceri ölçeği puanlarının ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ardından ortaya çıkan farklılıkların anlamlı olup olmadığını incelemek için Manova yapılmıştır. Yine psikolojik danışman adaylarının empatik eğilim ve empatik beceri ölçeği birinci ve ikinci ölçüm puanlarının karşılaştırılması için t-testi yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan Empatik Beceri Ölçeği-B Formu, Dökmen (1988) tarafından geliştirelen ve empatinin bilişsel bileşenine ağırlık veren bir ölçme aracıdır. Ölçekte günlük yaşamla ilgili altı ayrı olay bulunmaktadır. Bireyin Empatik Beceri Ölçeği-B Formu'ndan aldığı toplam puan bireyin empatik düzeyini göstermekte ve puan yükseldikçe empatik beceri düzeyi de yükselmektedir. Kullanılan bir diğer ölçek ise Empatik Eğilim ölçeğidir. Empatik Eğilim Ölçeği bireylerin, empati kurma

potansiyellerini ölçmek amacıyla Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte yanıtlar “tamamen aykırı”dan “tamamen

uygun"a doğru değişen beşli likert tipinde değişmektedir. Ölçekten alınacak en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Puanın yüksek olması, empatik eğilimin yüksek olduğuna; düşük olması empatik eğilimin düşük olduğuna işaret eder.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde;

çalışmanın sonucunda birinci sınıfta iken yapılan birinci ölçüm ile dördüncü sınıfta iken yapılan ikinci ölçüm puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Büyük şehirlerden gelen öğrencilerin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri ölçeği birinci ve ikinci ölçüm puanlarının küçük şehirlerden gelen öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca psikolojik danışman adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği iki ölçüm puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre psikolojik danışman adaylarının Empatik Eğilim Ölçeği ve Empatik Beceri ölçeği puanlarının dördüncü sınıfta iken birinci sınıfa göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, dört yıllık RPD lisans programı, öğrencilerin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri düzeylerinin yükselmesine katkıda bulunmuştur denilebilir.

Anahtar Kelimeler: psikolojik danışman eğitimi, empatik eğilim, empatik beceri, psikolojik danışman adayı

Kaynakça

Akkoyun, F.1982. Empatik anlayış üzerine. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2); 63-69. Akkoyun, F.1983. Empatik olmak, değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1); 103-124.

Akkoyun, F.1987. Empatik gelişim ve ahlaki yargı. Psikoloji Dergisi, 6(21); 91-97. Cüceloğlu, D.1996 . İçimizdeki biz, kalite bilincinin temeli .Sistem Yayıncılık, 291 s., İstanbul.

Cüceloğlu, D. 2002. Keşkesiz bir yaşam için iletişim donanımları. Remzi Kitabevi, 199 s, İstanbul.

Dökmen, Ü.1988. Empatinin yeni bir modele dayanılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi . A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2(1-2); 155-190.

Dökmen, Ü. 1994. Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati. Sistem Yayıncılık, 331s., İstanbul.

Hortaçsu, N. 1991. Sosyo- ekonomik düzey, yaş ve cinsiyet ile benlik kavramı ilişkisi. Aile Yaz ıları III, Birey, Kişilik ve Toplum. T.C. Başbakanlık Araştırma Kurumu, Bilim Serisi: (5\ 3), 417- 425.

Hortaçsu, N. 1997. İnsan ilişkileri. İmge Kitapevi, 160s.,Ankara.

Hortaçsu, N. 2003. Çocuklukta ilişkiler. Ana baba kardeş ve arkadaşlar. İmge Kitabevi, 352s., Ankara.

Voltan-Acar N. ve Mc Whirter 1985. Çocukla iletişim. Öğretme, destekleme ve çocuk yetiştirme sanatı. Nüve Matbaası, 248s. Ankara.

(9645) Yaşam Doyumu Ve Özsaygıyı Açıklamada Varoluşsal Kaygıların Yeri

SEVGİ SEZER **HAMİDE DENİZ GÜLLEROĞLU**

Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*

Problem Durumu

Varoluşçu psikologlara göre varoluşsal kaygılar davranışlarımıza yön verirler. Yaşamımız varoluşsal kaygılarımızla yüzleşmek ya da onlardan kaçmak arasındaki seçimlerimizle şekillenir. Varoluşsal kaygılar davranışlarımızın arkasındaki asıl dinamiktir. Özsaygının ve yaşam doyumunun artması varoluşsal kaygılarla başa çıkmada anlamlı bir yere sahip olabilir, buna işaret eden çalışmalar bulunmaktadır. Birçok araştırmada (Ang ve Jiaqing, 2012; Frankl, 1985; Halama ve Dědovă, 2007; Ho, Cheung ve Cheung, 2010; Kim, 2001; Sappington, Bryant ve Olden, 1990; Yıkılmaz, 2015; Zika ve Chamberlain, 1992) yaşamın anlamı ile psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu arasında anlamlı ilişkiler olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır. Yine araştırmalara göre, yaşamlarında anlam bulan kişiler, bulamayanlara göre daha az psikolojik stres yaşamaktadırlar, özsaygı ve mutluluk düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca yaşamlarının anlamlı olduğunu düşünen bireylerin yaşamda bir amaçları da olduğu, yaşamlarını daha yararlı etkinliklerle geçirdikleri, stres ve sorunlar karşısında daha dirençli oldukları gözlenmiştir (Sappington, Bryant ve Olden, 1990; Phillips, 1980).

Temel varoluşsal kaygılara bakıldığında ölüm; en göze çarpan ve en kolay kaygıya neden olan nihai kaygı olarak nitelendirilir. Varoluşçu psikololojiye göre bireydeki varoluşçu çatışma ölümün kaçınılmazlığının farkında olmayla, var olmaya devam etme arzusu arasındaki gerilimdir. Özgürlük, korkuya yapışık haldedir. *Varoluşçu anlamda özgürlük*; altımızda bir zeminin olmadığı, herkesin hayat tarzından, seçimlerinden ve hareketlerinden tamamen sorumlu olduğu anlamına gelmektedir. *Varoluşçu yalıtım*; birbirimize ne kadar yaklaşırsak yaklaşalım arada her zaman doldurulamayacak nihai bir boşluk olduğu, hepimizin varoluşa yalnız başladığı ve varoluştan tek başına ayrılacağımız anlamına gelir. *Varoluşçu anlamsızlık;* eğer ölmek zorundaysak neden yaşıyoruz? nasıl yaşayacağız? hayatın anlamı nedir? sorularının yarattığı gerilimi/çatışmayı ifade eder (Yalom, 2006).

Bu araştırmada varoluşsal kaygıların (ölüm, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve özgürlük) yaşam doyumu ve özsaygıyı yordama gücü değerlendirilmiştir. Alan yazında bu değişkenlerden özellikle ölüm kaygısı ve yaşamda anlam ile özsaygı ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilere dikkat çekmiş araştırmalar olmakla birlikte (Given ve Range,1990;Taubman-Ben Ari, 2011) bu değişkenlerin hepsini bir arada ele alan bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu konu Türkiye'de yaşamda anlam ve yaşam doyumu (Cömert, Özyeşil ve Özgülük, 2016;Yıkılmaz, 2015) arasındaki ilişki dışında henüz çalışılmamıştır. Türkiye'de ölüm kaygısı ve anlam arayışı konusunda ölçek ve çalışmalar olsa da (Karaca ve Yıldız, 2001; Tarhan, 2013; Sezer, 2012; Terzi, Tekinalp ve Leuwerke, 2011; Yıkılmaz, 2015) varoluşsal kaygıların tümünü ölçen ilk araç Yıkılmaz (2016) tarafından yakın zamanda geliştirilen 'Varoluşsal Kaygılar Ölçeği (VKÖ)'dir. Bu çalışma ile varoluşsal kaygıların yaşam doyumu ve özsaygıyı yordama gücünü belirlemek amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, varoluşsal kaygının özsaygıyı ve yaşam doyumunu yordama gücünü belirlemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Akara Üniversitesi EBF'de okuyan 418 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin varoluşsal kaygılarını ölçmeyi amaçlayan Varoluşsal Kaygılar Ölçeği (Yıkılmaz, 2016), Rosenberg Özsaygı Ölçeği (Rosenberg, 1965) ve Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin,1985) kullanılmıştır. Varoluşsal Kaygılar Ölçeği (VKÖ) beşli likert tipinde 25 madde ve dört faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının .85 olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenirliği için 15 gün arayla yapılan iki ölçüm arasında alt ölçekler ve toplam puanlar düzeyinde .64 ile .76 arasında değişen değerler elde edilmiştir.

Rosenberg Özsaygı Ölçeği (RÖSÖ) 4'lü Likert tipi bir ölçek olup, 5'i olumlu, 5'i olumsuz olmak üzere toplam 10 maddeden oluşmaktadır. RÖSÖ'nin Türkçe formuna ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Çuhadaroğlu (1986) tarafından yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin test-tekrar test güvenirliği .75, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise .81 olarak hesaplanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ), tek boyutlu ve beş maddeden oluşan beşli likert tipinde bir ölçme aracıdır. YDÖ'nin Türkçe psikometrik özellikleri Durak, Şenol-Durak ve Gençöz (2010) tarafından incelenmiştir. YDÖ'nin 547 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan uygulamasından elde edilen cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin yapısının incelendiği doğrulayıcı faktör analizinde, ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır (Durak, Şenol-Durak ve Gençöz, 2010).

Bu araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde, bağımsız örneklemler için t testi ile çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada özsaygı ve yaşam doyumu değişkenleri için en iyi yordayıcıların belirlenmesi amacıyla aşamalı çoklu doğrusal regresyon analizi tekniği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Varoluşsal kaygı ölçeğinin anlamsızlık, yalıtılmışlık, ölüm kaygısı ve özgürlük alt boyutlarına ve ölçekten elde edilen toplam puana göre kadın öğrencilerle erkek öğrenciler arasında manidar bir farklılık yoktur. Özsaygıya ilişkin varyansa katkıları bakımından anlamsızlık, yalıtılmışlık ve özgürlük değişkenlerinin önemli yordayıcılar olduğu görülmüştür. Değişkenlerin üçü birlikte özsaygıdaki toplam varyansın %53'ünü açıklamaktadır. Özsaygıyı yordayan en önemli değişken anlamsızlıktır (β= -.40, p<.001). Özsaygıyı yordayan ikinci önemli değişken yalıtılmışlık (β= -.30, p<.001), üçüncü değişken ise özgürlük ((β= -.24, p<.001)'tür.

Yaşam doyumuna ilişkin varyansa katkıları bakımından yalıtılmışlık ve anlamsızlık değişkenlerinin önemli yordayıcılar olduğu görülmektedir. Değişkenlerin ikisi birlikte yaşam doyumundaki toplam varyansın %18'ini açıklamaktadır. Yaşam doyumunu yordayan en önemli değişken yalıtılmışlık (β= -.27, p<.001), ikinci önemli değişken ise anlamsızlık (β= -.23, p<.001) tır.

Anahtar Kelimeler: varoluşsal kaygı, özsaygı, yaşam doyumu, üniversite öğrencisi

Kaynakça

Ang, R. P., & Jiaqing, O. (2012). Association between caregiving, meaning in life, and life satisfaction beyond 50 in an Asian sample: Age as a moderator.Social indicators research, 108(3), 525-534.

Cömert, I.T., Özyeşil, Z.A., ve Özgülük, S.B., (2016). Satisfaction with Life, Meaning in Life, Sad childhood Experiences, and Psychological Symptoms among Turkish Students. Psychological Reports. 118 (1), 236-250.

Çuhadaroğlu, F., 1986. Adölesanlarda özsaygı. Yayınlanmamış uzmanlık tezi. Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı. Ankara.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, *49*(1), 71-75.

Durak,M., Şenol-Durak, E. ve Gençöz,T. (2010). Psychometric properties of the Satisfaction with Life Scale among Turkish university students, correctional officers, and elderly adults. *Social Indicators Research.*9(3), 413-429.

Frankl, V. (1997). İnsanın Anlam Arayışı (Çev. Selçuk Budak). Ankara. Öteki Yayınevi.

Given, J.E, Range, L.M., (1990). Life SatisfactionandDeathAnxiety in ElderlyNursing Home andPublicHousingResidents. 9(2), 224-229.

Halama, P., & Dědovă, M. (2007). Meaning in life and hope as predictors of positive mental health: do they explain residual variance not predicted by personality traits?. Studia Psychologica, 49(3), 191.

Ho, M. Y., Cheung, F. M. ve Cheung, S. F. (2010). The role of meaning in life and optimism in promoting well-being. Personality and individual differences,48(5), 658-663.

Karaca, F. ve Yıldız, M. (2001); Thorson-Powell Ölüm Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Çevirisinin Normal Populasyonda Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Tabula Rasa, Yıl: 1, Say.1, ss.:43-55.

...

(9859) Öğrenme Amaçlı Sosyal Medya Kullanımı

OSMAN ZORBAZ [1] SELEN DEMİRTAŞ ZORBAZ [1] ÖZLEM ULAŞ [2]

[1] *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Sosyal iletişimin ve/veya sosyal ilişkilerin kurulabildiği, bireylerin yüksek oranda paylaşımda bulundukları bir online servis, platform veya alan olarak tanımlanan sosyal medya, günümüzde yaygın olarak kullanılmaktadır. Sosyal medya içinde bireyler, kendilerini tanımlayarak, aynı kültür seviyesinde rahatlıkla anlaşabilecekleri diğer insanlarla internetin sunduğu olanaklar aracılığı ile iletişim kurarlar. Diğer bir ifade ile sosyal medya; arkadaşlık, akrabalık, ilgiler ve aktiviteler üzerine kuruludur. Ancak sosyal medyanın tek işlevi bu değildir. Bu ağlar bireylere bilgi paylaşma, ilişki kurma ve geliştirme gibi birçok olanak da tanımaktadır (Kwon & Wen, 2010). Bununla birlikte sosyal medyanın, kişilerin paylaşılan ortamlarında sosyal uygulama deneyimlerinin sürekli olarak düzenlendiği sınırlandırılmamış bir öğrenme sağladığı da ifade edilmektedir (Mejias, 2005). Birçok klasik web uygulamaları, içeriğin iletilmesi üzerine odaklanmışken ağ günlüğü, wiki, podcast gibi sosyal ağların daha çok sosyal bağlanabilirliğin üzerine yoğunlaştığı ve bu araçların kullanıcı katılımı ve etkileşimleri ile yönetildiğinden, sosyal ve aktif öğrenme için gerekli bilgi paylaşımı ve işbirliğini oldukça iyi desteklediği ileri sürülmektedir (Ajan & Hartshorne, 2008). Böylece, sosyal medya yararlanıcıların fikirlerini duyurmalarını ve paylaşmalarını olanaklı kılmaktadır.

Sosyal medya siteleri günümüzde üniversitelerin fazla desteği olmadan kolay ve ucuz bir şekilde kullanılabilmekte, öğrenciler için eğitim süreçlerine kolaylıkla entegre edilebilmekte ve bu türdeki kullanımlar hızla yaygınlaşmaktadır. Ajjan & Harsthone (2008), sosyal medya gibi araçların öğrenci öğrenmelerini arttırdığını, okul-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında etkileşim sağladığını, öğrencilerin derslere ilişkin memnuniyetlerini arttırdığı, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini ve derslere entegrasyonun kolay araçlar olduğunu ortaya koymuşlardır. Bunların yanı sıra Yuen & Yuen (2008), sosyal medyanın, öğrencilerin dijital medya paylaşımı, ortak görüş ve fikir çerçevesinde soru sorma, derse ilişkin kaynak paylaşma, çalışma grupları oluşturma ve sınıf arkadaşları ile iletişim kurma amaçlı kullanımlarının olduğunu ortaya çıkarmıştır (Akt., Mazman, 2009). Literatürde bu görüşlere karşı olarak; sosyal medyada geçirilen zaman süresi uzadıkça öğrencilerin dikkatlerini toplama sürelerinin azaldığı (Paul, Baker, ve Cochran 2012); Facebook kullanıcılarının ders çalışmak için ayırdıkları zamanın Facebook kullanmayan öğrencilere göre daha düşük olduğuna (Krischner & Karpinsy, 2010) ilişkin araştırmalar da yer almaktadır.

Eğitim-öğretim ortamlarında sosyal ağların uygulamaya geçirilmesinin; öğrenciler açısından verimli bir öğrenme ortamı oluşturulmasında etkili olabileceği söylenebilir. Örneğin, Gülbahar, Kalelioğlu & Madran (2010) sosyal medyanın iletişim becerilerini geliştirdiğini, katılımı ve sosyal bağlılığı genişlettiğini, akran desteğini güçlendirdiğin, ve işbirliğine dayalı öğrenmenin gerçekleşmesini sağladığını belirtmektedirler. Yamamoto, Demiray ve Kesim, (2010) ise sosyal medyanın; zamandan ve mekandan bağımsız olması, eğitimde bilgisayar kullanımının eğitimin kalitesini, başarı ve verimliliği arttırması, anında geri-bildirim alınabilmesi nedeniyle eğitim aracı olarak kullanılmasının önemli avantajlar getirebileceğini ifade etmektedirler. Türyakioğlu ve Erzurum'a (2011) göre sosyal medya; kitapların paylaşımı, duyurumu, grup ödevleri, uygulamalar ve dersler için kullanılmaktadır. Öğretim elemanları ve öğrenciler sosyal medyada derslere ait materyalleri, web sitelerine ait adresleri ve videoları gönderebilir, google belgeleri ile bağlantı oluşturarak öğrencilerin sunularını, ödevlerini ve diğer ürünleri paylaşabilirler (Türyakioğlu ve Erzurum, 2011).

Birçok alanda olduğu gibi, soysal medya teknolojileri eğitim için de birçok olanağı içerisinde barındırmaktadır. Sosyal medyanın birçok kullanım özelliği ve olanaklarının olması; öğrenme sürecinin desteklemesinde, öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğretmen-öğrenci etkileşimi arttırmada, öğrencilerin araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerinde önemli katkılar sağladığı düşünülmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, bu konuda sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımlarının öğrenme yaşantılarında nasıl kullandıklarını incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma grubu: Çalışmada toplam 282 üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Katılımcıların %71.6'sı kadın ve %28.4'ü erkektir. Bununla birlikte %6.1'i birinci sınıfa, %15.7'si ikinci sınıfa %13.9'u üçüncü sınıfa %60.1'i dördüncü sınıfa ve %4.3'ü lisansüstüne devam etmektedir. Katılımcıların yaşları 18 ile 56 arasında değişmekte olup ortalama yaş 22.76'dır.

Veri toplama araçları: Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Sosyal Medyayı Kullanım Amaçları anketi hazırlanmıştır. Ankette mesleğimle ilgili grupları sosyal medyadan takip ederim, güncel olaylardan sosyal medya sayesinde haberim olur, sosyal-kültürel etkinlikleri (konser, sergi vb.) sosyal medyadan takip ederim ve merak ettiğim konular hakkında bilgileri sosyal medya aracılığı ile edinirim gibi toplam 17 ifade bulunan anket beşli likert tipindedir. Ayrıca çalışmada katılımcıların demografik bilgilerinin alındığı ve sosyal medyada bir gün içerisinde geçirilen zaman, iş ağı platformlarında hesap olma durumu ve en çok zaman harcanan sosyal medya hesabı gibi sosyal medya hesaplarıyla ilgili

soruların yer aldığı araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

İşlem Yolu: Çalışmada kullanılan veri toplama araçları öncelikle çevrimiçi sisteme aktarılmış ve internet üzerinden doldurulabilecek form haline getirilmiştir. Çalışmanın duyurusu ve formun ulaşım adresi çeşitli sosyal medya hesaplarından duyurularak üniversite öğrencilerine ulaşılmıştır. Çalışmanın amacı hakkında öğrencilere detaylı bilgiler verilmiştir.

Veri Analizi: Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmış ve frekans ve yüzdeler verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin yaklaşık olarak %26'sının sosyal medyada bir gün içerisinde geçirdiği zamanın 1 saatten az, %71'inin 1-3 saat arasında ve %3'ünün 7 saatten fazla olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sosyal medyada bir gün içerisinde 4-7 saat arasında zaman geçiren bir katılımcı olmadığı görülmektedir.

katılımcıların sosyal medyayı sıklıkla mesleğiyle ilgili grupları (f=87, %30,6), sınıf duyurularını (f=85, %29,9), ilgi alanları ile ilgili grupları (f=84, %29,6), üniversitenin duyurularını (f=71, %25), sosyo-kültürel etkinlikleri (f=67, %23,6), güncel olayları (f=62, %21,8) ve öğrenci işlemleriyle ilgili bilgileri (f=53, %18,7) takip etmek için kullandıkları görülmektedir.

Bununla birlikte katılımcıların yaklaşık olarak % 20'si (f=58) akademik organizasyonları (ders çalışma vb.) sosyal medya aracılığı ile hiçbir zaman gerçekleştirmeyeceğini, %18'i (f=52) sosyal medyadan öğrendiği bilgilere hiçbir zaman inanmayacağını, %18'i (f=51) akademik çalışmaları için veri toplamayı sosyal medya aracılığı ile hiçbir zaman yapmayacağını ve %17,6'sı (f=50) akademik danışmanı veya ders öğretmeni ile sosyal medya aracılığıyla hiçbir zaman iletişim kurmayacağını belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: sosyal medya, üniversite öğrencisi,

Kaynakça

Kwon, O.,& Wen, Y. (2010). An empirical study of the factors affecting social network service use, *Computers in Human Behavior*, 26 *(2),* pp.254-263.

Mejias, U. (2005). *Nomad's guide to learning and social software*. Avaliable:http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition07/download/la_mejias.pdf

Ajan, H. & Hartshorne, R. (2008) Investigating faculty decisions to adopt web 2.0 technologies: theory and empirical tests, *Internet and Higher Education*, 11, pp.71–80.

Paul, J.A., Baker, H. M. and Cochran, J. D. (2012). Effect of online social networking on student academic performance. *Computers in Human Behavior, 28*(6), 2117-2127.

Mazman, S. G. (2009). *Sosyal ağların benimsenme süreci ve eğitsel bağlamda kullanımı,* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yamamoto G.T., Demiray, U., Kesim, M.. (2010). *Türkiye'de E-öğrenme: Gelişmeler ve Uygulamalar*. Cem Web Ofset: Ankara.

Krischner, P.A. and Karpinsy, A.C. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in Human Behavior,26*(6), 1237-1245.

Tiryakioğlu, F. & Erzurum, F (2011). Bir eğitim aracı olarak sosyal ağların kullanımı. *2'nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications,* Antalya.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. & Madran, R. O. (2010). Sosyal ağların eğitim amaçlı kullanımı. *Türkiye'de İnternet Konferansı*, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

(9898) Beden İmajı Üzerine Bir Derleme

HAYRUNNİSA ASLAN — *Milli Eğitim Bakanlığı*

ABDULLAH MÜCAHİT ASLAN — *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Beden imajı, açıklaması zor bir soyutlamadır ve yaygın olarak kabul edilen bir tanımı bulunmamaktadır (Varlık, 2006). Beden imajı, bedenin başkalarına nasıl göründüğü konusunda kişinin düşüncesi ya da kendi bedenine yönelik duyguları ve tavırları olarak tanımlanabilmektedir (Grogan, 2008). Beden imajının, çok boyutlu bileşenlerden oluşan bir kavram olduğu üzerinde de görüş birliği bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak bireyin kendisiyle ilgili algıları, duyguları, davranışları, kişinin kendi bedeni ve fiziksel görünüşüyle ilgili tutumları ve bu tutumların onun sosyal, psikolojik işleyişine etkileri verilebilir (Cash ve Pruzinsky, 2004). Bireyin beden görünümünün yanı sıra, beden imajı bireyin kendisiyle ilgili olan algısını ifade etmektedir. Bundan dolayı nesnel olmaktan çok özneldir. Beden imajı kavramı; beden algısı ve beden imgesi kavramları ile aynı anlamda kullanılmakta ve değerlendirilmektedir.

Bedenin görüntüsüyle, kişinin algıladığı bedeni arasında bir uyuşmazlık olduğunda beden imajının bozulduğundan bahsedilir. Bu uyumsuzluğa verilen tepkiler; yaş, cinsiyet, kişilik yapısı, bozulan beden bölümüne verilen değer, bu bozukluğun kalıcı olması durumu, sosyal ve kültürel faktörler, başetme mekanizmaları, alınan destek gibi faktörlere göre değişiklik gösterebilmektedir (Taşkın, 2011).

Beden imajının gelişimi ve biçimlenmesi, yalnızca yaşamın bir dönemiyle ilgili değildir. Yaşamının her döneminde birey, bedene ilişkin farklı deneyimler edinmektedir. Beden imajının temelleri çocukluk döneminde atılır ve ilerleyen dönemlerde gelişimini ve biçimlendirmesini sürdürür. Farklı gelişim dönemlerindeki beden imajı ile ilgili farklı çalışmalar bulunmaktadır (Dinç, 2010). Ergenlik döneminde beden imajının gelişimi ve bireyi etkileme düzeyi diğer dönemlere göre daha fazladır (Aygör, 2010).

Beden imajı ile ilgili çalışmalar yaklaşık bir yüzyıl önce beden deyimlerinin nöropatolojik formlarını anlamak için yapılan klinik çalışmalarla başlamıştır. Yirminci yüzyılın ilk yarısı boyunca Paul Schilder beden imajı çalışmalarını tek elden yürütmeye çalışmış ve beden imajı çalışmalarını, beyin hasarı sonucu meydana gelmiş bozulmuş beden algıları ile sınırlı çalışmalardan öteye götürmüştür (Fisher, 1990; Akt. Cash, 2004). Sonrasında ünlü psikolog Seymour Fisher, tüm kariyerini beden imajı üzerine yaptığı bilimsel çalışmalara adamıştır (Fishler ve Cleveland, 1968; Akt. Cash, 2004). Beden imajı kavramı önceleri tıbbi çalışmalar, psikiyatrik ve nörolojik sorunlar, psikoterapi ve psikosomatik hastalıklarla ilgili çalışmalarda ele alınmıştır. Bilim adamları, beden imgesinin anlamını keşfetmek ve bedene ilişkin varsayımları test etmek için sistematik gözlemler yapmışlardır. Klinik uygulayıcılar ise, insanın yaşam kalitesini bozan beden imgesi deneyimlerine yardımcı olmak için beden ve zihne doğrudan yönelen tedavileri izlemişlerdir (Pruzinsky ve Cash, 2004). Psikologlar, doktorlar ve felsefeciler, beden imgesinin önemi ve doğasına ilişkin farklı görüşleri kuramsallaştırmışlardır. Günümüzde ise, birçok disiplin alanında beden imajı ile ilgili farklı çalışmalar yapılmakta ve farklı kavramlarla ilişkileri araştırılmaktadır (Aslangiray, 2013).

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada amaç olarak beden imajı kavramına ilişkin olarak yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar derlenmesi belirlenmiştir. Böylece beden imajı ile ilgili çalışmaların durumuna ilişkin tespitlerin yapılması, yapılan çalışmaların hangi ilişkili kavramlarla yapıldığının, hangi disiplin alanlarında beden imajının ele alındığının belirlenmesi; bu konuyla ilgili eksikliklerin belirlenmesi ve psikoloji ve psikolojik danışma alanında önemine ilişkin vurgu yapılması amaçlanmıştır.

Bu çalışmada araştırmanın verileri belgesel tarama yöntemi ile toplanmıştır. Beden imajı ile ilgili olarak yapılan araştırmalara Gazi Merkez Kütüphanesi'nin sunmuş olduğu ProQuest Dissertations & Theses Global ve ERIC veri tabanları, Google, Google Akademik ve Ulusal Tez Merkezi arama motorları vasıtsıyla "beden imajı", "beden algısı", "beden imgesi", "ergenlik döneminde beden imajı", "beden imajının gelişimi" gibi anahtar kavramlar kullanılarak ulaşılmıştır.

Ulaşılan araştırmalar ortak konu alanlarına göre üç bölümde ele alınmıştır. İlk bölümde beden imajının yaşam dönemleri içerisinde gelişim sürecinin nasıl olduğu değerlendirilmiştir. İkinci bölümde beden imajının gelişimini etkileyen biyolojik sosyolojik faktörler değerlendirilmiştir. Üçüncü bölümde ise beden imajı ile birlikte çalışılan farklı kavramlardan oluşamn çalışmalar değerlendirilmiştir. Bu bölümlerin belirlenme aşamasında öncelikle tüm çalışmalar incelenmiş ve araştırmacı tarafından bölümlere ayrılmıştır. Daha sonrasında ise çalışmaların başlıkları tez danışmanı öğretim üyesi görüşleri ile belirlenen bölümlere uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir. Uygun görülmeyen çalışmalar farklı bölümlere alınarak çalışmanın son şekli birlikte belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beden imajı ile ilgili derlenen çalışmalar beden imajının gelişimi, beden imajını etkileyen faktörler ve beden imajı ile ilgili kavramlarla ilişkisinin incelendiği bölümler olmak üzere üç bölümde ele alınmıştır. Beden imajının gelişimi ile ilgili çalışmalar; farklı gelişim dönemlerinde beden imajının gelişim süreci ve bu dönemdeki değişiklerin nasıl oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Beden imajı, yaşamın her döneminde gelişmeye devam etmesine rağmen ergenlik döneminde beden imajının gelişimi etkileyen önemli bir etken olduğu yapılan çalışmalarda en fazla dikkat çeken noktadır. Beden imajını etkileyen faktörler ile ilgili çalışmalar; bireylerin görünüşlerini etkileyen tüm faktörlerle ilgili yapılan çalışmalardan oluşmaktadır. Bu anlamda ailesel faktörler, ilişkisel faktörler, sosyal ve kültürel faktörler ele alınmıştır. Beden imajı ile ilgili kavramlarla ilişkisinin incelendiği bölümde ise bedensel gelişim ve psikolojik gelişimle beden imajının ilişkisinin incelendiği çalışmalar ele alınmıştır. Bu anlamda; yeme ve spor alışkanlıkları, sağlık, benlik gelişimi, benlik saygısı gibi kavramlarla ilgili çalışmalara yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden İmajı, Beden Algısı, Beden İmgesi

Kaynakça

Aslangiray, N. (2013). *Üniversite öğrencilerinde beden imajının yordayıcıları olarak bağlanma stilleri ve toplumsal cinsiyet rolleri.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aygör, N. (2010). *12-14 yaş grubu ergenlerde beden bölgelerinden ve özelliklerinden hoşnut olma durumu ve beden imajının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Cash, T.F.(2004). Cognivite-behavioral perspectives on body image. In T. F. Cash and T. Pruzinsky (Eds.), *Body image a handbook of theory, research and clinical practice* (p.38–46). New York: The Guilford.

Dinç, B. (2010). *Ergenlik döneminde beden imgesinin gelişimi üzerine aile, akran ve televizyonun etkilerinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Grogan, S. (2008). *Body image: understanding body dissaticfaction in men, women, and children* (Second Edition). New York: Psychology Press.

Taşkın, L. (2011). *Doğum ve Kadın Sağlığı Hemşireliği*. Ankara: Sistem Ofset Matbaacılık.

Varlık, E. (2006). *Üniversite Öğrencilerinde 'Düşünce Davranış Kaynaşması' ve 'Düşünce Beden Kaynaşması' nın Yeme Tutumları ile İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

(9920) Tiyatro Yöntemiyle İle Yapılan Aile Eğitimine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi

FAHRİ SEZER — *Balıkesir Üniversitesi*

ERCAN ALTAN — *Mili Eğitim Bakanlığı, Bandırma Rehberlik Ve Araştırma Merkezi*

Problem Durumu

Günümüzde çocuk yetiştirme konusu ve nasıl bir çocuk yetiştirmeliyiz sorusu yoğun olarak sorulmakta bu da çocuğun içinde doğup büyüdüğü aileye ve aile eğitimine odaklanılmasını gerekli kılmaktadır. Bireyi hayatının başlangıcında karşılayan ailedir. Aile, insan türünün devamlılığını sağlayan, ilk toplumsallaşma sürecini oluşturan, karşılıklı ilişkileri belirli kurallara bağlayan, toplum kültürünü kuşaktan kuşağa aktaran, biyolojik, psikolojik, ekonomik ve hukuksal yönleri bulunan toplumsal bir kurumdur (Sayın,1990). Son yıllarda, aile eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara ağırlık verilmeye başlanarak bu konulara daha fazla dikkat çekilmiştir.

Çeşitli kuruluşlar tarafından, çocuk gelişimi, eğitimi, olumsuz davranışların giderilmesi, ailenin çocuk yetiştirme ile ilgili bilinçlendirilmesi, çocuğa karşı olumlu tutum geliştirmesi gibi konularda ailelere eğitimler düzenlenmektedir (Tezel Şahin ve Cevher Kalburan, 2009). Bu eğitimlerin ağırlıklı olarak eğitim kurumlarında verildiği bilinmektedir.

Dünyada farklı demografik özelliklere sahip ailelere yönelik pek çok farklı aile eğitimi programı uygulandığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar hangi eğitim seviyesinde ve sosyo-ekonomik düzeyde olursa olsun ailelerin farklı konularda aile eğitimine ihtiyacı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Uygulanan programların sonunda ebeveynlerin anne-babalık davranışlarının olumlu yönde değiştiği; anne-babalıkla ilgili stres düzeylerinin düştüğü ve öz yeterlilik duygularının yükseldiği belirlenmiştir. Ayrıca aile eğitimi programlarının anne-babanın çocukla iletişimi ve çocuk bakımı konularında olumlu etkileri saptanmıştır (Şahin, ve Kalburan, 2009).

Bu bilgiler ışığında, aile eğitimlerinde anlatım ve soru cevap dışında farklı yöntem ve tekniklerle yapılabilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Aile eğitimlerinde kullanılabilecek bu yöntem ve tekniklerden bazıları da rol yapma, drama ve tiyatro şeklinde sıralanabilir. Özellikle tiyatro tarzı sunumların daha eğitsel yönü olduğu düşünülmektedir.

Tiyatro pedagojisi olarak adlandırılan bu alan yalnızca sanatsal bir çalışma alanı olmayıp pedagojik (eğitimbilimsel) bir çalışma alanıdır. Genel anlamda, profesyonel olmayanlara da sanatsal anlatım biçimleri kazandırmak için aracı olan bir alandır (Hendricks, 2004; Akt.: San, 2006). Tiyatro pedagojisinin temel amacı; kültürel ve kültürlerarası eğitim sürecinde çocuğun, gencin ve yetişkinin eğitimini, tiyatronun temel yöntem ve bileşenlerinden yararlanarak; yaratıcı, iletişim ve estetik değişimi sağlamaya dönük olarak geliştirmektir (Adıgüzel, 2013). Bu bilgiler ışığında, tiyatro tekniğinin aile eğitimi için faydalı olacağı öngörülebilir.

Sonuç olarak Balıkesir ili Bandırma, Gönen, Erdek, Manyas ve Marmara ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı okullardan gelen yılsonu rehberlik faaliyetlerini değerlendirme raporları incelendiğinde; rehberlik öğretmenlerinin okulda yapılan anne-baba eğitim seminerlerine katılımın nitel ve nicel açıdan yeterli olmadığı görülmüştür (Bandırma RAM, 2014 Yılsonu Çalışma Rapor İstatistikleri). Bu da aile eğitiminde yeni yöntemlerin gerekliliği fikrini oluşturmuştur. Bu araştırmada, tiyatro yöntemiyle ile yapılan aile eğitimine ilişkin görüşlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Tiyatro yöntemiyle aile eğitiminin ailelerin farkındalığını artıracağı, yaptıkları doğruları veya doğru bildikleri yanlışları görme imkânı bulacakları öngörülmüştür.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Balıkesir ili Bandırma, Erdek ve Gönen ilçelerinde yapılan “aile eğitimi” gösterilerine katılan toplam 2045 katılımcıdan değerlendirmeye alınan 431 birey oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme ait bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Değişkenler		f	%	sd
Yaş	18-25	13	3.0	.67
	26-35	119	27.6	
	36-45	254	58.9	

	46-65	45	10.4	
Cinsiyet	Erkek	78	18.1	.39
	Kadın	353	81.9	
Medeni Durum	Evli	390	90.5	.33
	Bekâr	38	8.8	
	Boşanmış/Ayrı	3	.7	
Eğitim Düzeyi	İlkokul	81	18.8	1.64
	Ortaokul	27	6.3	
	Lise	98	22.7	
	Ön lisans	42	9.7	
	Lisans	163	37.8	
	Yüksek Lisans	20	4.6	

Veri toplama aracı

Çalışma kapsamında katılımcıların yapılan aile eğitimi çalışmasına ilişkin düşüncelerini ve görüşlerini belirlemek amacı ile araştırmacılar tarafından hazırlamış ve sergilenen oyun içeriklerine göre hazırlanmış 'Farkındaysak Gelişiriz Değerlendirme Formu' uygulanmıştır.

İşlem

İki form şeklinde hazırlanan anketin birinci bölümünü katılımcılar tarafından katılımcılara aile eğitimi gösterisi başlamadan, ikinci bölümünü ise eğitim sonrasında doldurtulmuştur. Anket katılımcılara dağıtıldıktan sonra anketin birinci bölümündeki bilgi formunda yazılı olan soruları "X" ile işaretlemeleri istenmiştir. Diğer sorulara da katılımcıların eğitim hakkında görüşlerini betimleyecek şekilde açıklama yapmaları istenmiş ve uygulama yapılmıştır.

Çalışmada aile eğitiminde sergilenen oyunlar ve sahne düzenlemeleri yaratıcı drama uzmanları desteği ile hazırlanıp sahneye konulmuştur. Eğitim öncesi ve sonrasında katılıcılardan alınan görüşler ile birlikte katılımcılar ile doğrudan görüşme yapılıp aile eğitiminin katılımcılar üzerindeki değişimi gözlenmiş ve görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizi SPSS 22 programında yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%), standart sapma (SD) gibi tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada örgün eğitim içerisinde yer alan öğrenci ailelerinin eğitici tiyatro çalışmasına katılımı ve gösteriler sonrasında değerlendirmelerin alınması ile aile eğitimlerinde farklı yöntem ve tekniklere ilişkin dikkat çekmek ve öneriler sunmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen bulgulardan biri; eğitici tiyatro çalışmasına katılan ailelerin %91'inin bu çalışmayı yararlı bulduğunu söylemesidir.

Araştırma sonucana göre; eğitici tiyatro çalışması sonunda bazı katılımcılar çalışmayı eğlenceli, etkileyici ve gerçekçi olduğunu ifade ederken bazıları da abartılı bulduğunu ifade etmiştir. Eğitici tiyatro yoluyla aile eğitimlerinde somut yaşantıların aşamalı olarak sunulması, velilerin eğlenerek öğrenmelerinin sağlanması katılımcılarda beklenen olumlu davranış değişikliğinin istenilen düzeye ulaşılmasında önemli olduğu söylenebilir. Çalışmanın bir diğer bulgusu ise; katılımcıların çalışmada ailelerin yanında çocuklara yönelik de eğitici çalışmaların olması gerektiğini bunun bir eksiklik olduğunu ifade etmiştir. Bazı katılımcılar da diğer seminerlerden sunum olarak farklı olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak aile eğitiminde farklı bir yöntem olarak kullanılan tiyatro yönteminin aile eğitiminde etkili bir eğitim yöntemi olarak kullanılabileceği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Aile Eğitimi, Tiyatro, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri, Farkındalık.

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2014). *Eğitimde Yaratıcı Drama.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kapçı, E. G., ve Hamamcı, Z. (2010). Aile işlevi ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişki: Erken dönem uyum bozucu şemaların aracı rolü. *Klinik Psikiyatri*, *13*, 127-36.

Onur, H.Ö. (2016). *Yaratıcı dramada forum tiyatro tekniği kullanılmasının annelerin iletişim becerilerinin geliştirilmesine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran üniversitesi eğitim fakültesi dergisi, 10*(3), 9-23.

San, İ. (2006). Tiyatroya rağmen yaratıcı drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *1*(1), 5-16.

Sayın, Ö. (1990). *Aile sosyolojisi: ailenin toplumdaki yeri*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

Sezer, F. (2016). Öğrenci gözüyle başarısızlığının nedenleri. *Journal of Human Sciences*, *13*(3), 4818-4830.

Şahin, F. T. ve Kalburan, F. N. C. (2009). Aile Eğitim Programları ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(25), 1-12.

Titmus, C., Buttedahl, P., Ironside, D., & Lengrand, P. (1985). *Yetişkin Eğitimi Terimleri*. (F. Oğuzkan, çev.) Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.

Veznedaroğlu, R. L., ve Özgür, A. O. (2005). Öğrenme stilleri: tanımlamalar, modeller ve işlevleri. *İlköğretim Online*, *4*(2), 1-16.

Yavuzer, H. (2000). *Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu* (5.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

(9940) Ergenlik Döneminde Mutluluk ve Umut

ZEYNEP CİHANGİR ÇANKAYA BETÜL MEYDAN [1]

[1] *Ege Üniversitesi*

Problem Durumu

Ruh sağlığı araştırmalarının daha çok bireyleri mutsuz eden süreçlere odaklanması, çocuk ve ergen psikolojisi araştırmalarında da problem davranışlara ve olumsuz yaşam olaylarına dönük olmasına neden olmuştur. Bu sınırlı bakışa dayalı sonuçlar çocuk ve ergenlerin ruh sağlığı resminin eksik kalmasına yol açmaktadır. Pozitif psikoloji akımının etkisiyle iyi oluşa ve bireyin en üst düzeyde gelişimine pozitif psikoloji açılımı, psikolojik iyi oluşu arttırmada gelişimsel yolların önemine odaklanarak, çocuk, ergen ve yetişkinlerin ruh sağlığının daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamıştır (Marques, Pais-Ribeiro ve Lopez, 2011). Bu etki ve katkıyla, çocuk ve ergenlerin yaşamda başarılı olmaları için sahip olmaları gereken sosyal ve duygusal yeterliklere daha fazla odaklanılmaya başlanmıştır. Bu bağlamda çocuk ve ergenlerde umut, öz yeterlik, öz saygı, iyimserlik, cesaret, minnettarlık, mutluluk gibi olumlu özellikler üzerinde yapılan çalışmaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır.

Mutluluk, pozitif psikoloji akımı kapsamında öznel iyi olma kavramı biçiminde de ele alınmakta ve yaşamın büyük bir kısmında iyi olmanın gelişmesine yardımcı olan psikolojik bir güç, neşe kaynağı olarak tanımlanmaktadır (Diener, Diener ve Tamir, 2004). Hayattan memnun olma, bireyin kendisiyle ve çevresindeki kişilerle birlikte eğlenme ve hayattan keyif alma becerisidir. Kişisel tatmin, genel memnuniyet ve hayattan zevk alma durumlarının bileşkesidir. Ayrıca özsaygı ve kendini gerçekleştirme gibi becerilerle etkileşim içerisindedir (Stein ve Book, 2003).

Batı ülkelerinde yapılan çalışmalarda umudun çocuklar ve ergenlerin mutluluk düzeyleri için önemini açık bir biçimde ortaya koyulmuştur (Snyder, Lopez, Shorey, Rand ve Fieldman, 2003). İlkokul öğrencileriyle yürütülen çalışmalarda yüksek umut düzeyine sahip öğrencilerin özsaygı düzeylerinin, yaşam doyumlarının ve iyimserlik düzeylerinin (Merkas ve Brajsa-Zganec, 2011; Snyder ve diğ., 1997), akademik başarılarının yüksek olduğu, kişilerarası etkileşimlerden hoşlandıkları ve depresyon belirtilerinin az olduğu (Snyder ve diğ., 1997) görülmüştür. Ergen gruplarında ise yüksek umut düzeyine sahip olmanın sosyal yeterlikle (Barnum, Snyder, Rapoff, Mani, ve Thompson, 1998), genel yaşam doyumuyla (Marques, Pais-Ribeiro ve Lopez, 2011; Valle, Huebner ve Suldo, 2004) olumlu bir ilişki içinde olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

Ülkemizde pozitif psikolojinin etkisiyle pozitif kavramlar konusunda yapılan çalışmalar son yıllarda artış göstermiştir. Ancak ergenlerin mutluluk düzeylerini etkileyen değişkenlerle ilgili yapılan çalışmalar sınırlıdır. Bu nedenle bu araştırmada ergenlerin mutluluk düzeylerinin bazı sosyodemografik değişkenlere göre incelenmesi ve ergenlerin mutluluk düzeylerini yordamada umut düzeylerinin rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Ergenleri mutlu eden faktörlerin belirlenmesinin ve özellikle umutla ilişkisinin ortaya konulmasının ergenlerin mutluluk düzeylerini artırmaya ve olumlu özellikleri geliştirmelerine yönelik çalışmalar için temel olacağı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

Ergenlerin mutluluk düzeyleri bazı sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde fark göstermekte midir ve umut düzeyleri mutluluk düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Alt Problemler

Ergenlerin mutluluk düzeyleri çeşitli demografik özelliklere (cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi) göre anlamlı düzeyde fark göstermekte midir?

Ergenlerin umut düzeyleri mutluluk düzeylerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, ergenlerin mutluluk düzeylerinin bazı sosyodemografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediği ve umut düzeylerinin mutluluk düzeylerini yordayıp yordamadığı incelenmiştir. Bu amaçla araştırmada betimleyici tarama modeli ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2005).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılı bahar yarıyılında İzmir'de çeşitli liselerde öğrenim gören 506 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin 308'i (% 60.9) kız, 196'sı (% 38.7) erkektir ve iki öğrenci cinsiyetini belirtmemiştir. Öğrencilerin yaşları 15 ile 19 arasında değişmektedir. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri incelendiğinde, annelerin % 2'sinin (10) hiç okula gitmediği; % 19.8'inin (100) ilkokul mezunu; % 10.1'inin (54) ortaokul mezunu; % 26.3'ünün (133) lise mezunu; % 37.4'ünün (189) yüksekokul veya üniversite mezunu olduğu ve % 4.5'inin (23) lisansüstü eğitim aldığı; babaların ise % 0.8'inin (4) hiç okula gitmediği; % 12.3'ünün (62) ilkokul mezunu; % 12.6'sının (64)

ortaokul mezunu; % 19.4'ünün (98) lise mezunu; % 46.4'ünün (235) yüksekokul veya üniversite mezunu olduğu ve % 8.3'ünün (42) lisansüstü eğitim aldığı görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Sürekli Umut Ölçeği (Tarhan ve Bacanlı, 2015) ve Oxford Mutluluk Ölçeği (Doğan ve Sapmaz, 2012) kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 23 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi ve standart çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Bulgular .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kız öğrencilerin mutluluk ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının ve erkek öğrencilerin puanlarının ortalamasından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur (t(502)=0,40, p>.05).

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin mutluluk ölçeğinden aldıkları puanları arasındaki farka ilişkin F değerinin anlamlı olmadığı F(2,470)=0.48, p>.05) görülmüştür. Aynı şekilde baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin mutluluk ölçeğinden aldıkları puanları arasındaki farka ilişkin F değerinin anlamlı olmadığı F(2, 456)=0.35, p>.05) bulunmuştur.

Ergenlerin mutluluk düzeylerini yordamada umut düzeylerinin rolüne yönelik kurulan regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(2,503)}$=187,218 p=.000). T değerleri incelendiğinde, alternatif yollar düşüncesi ve eyleyici düşünceler alt ölçekleri ile mutluluk puanları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, Sürekli Umut Ölçeği'nin alt ölçeklerinin ergenlerin mutluluk puanlarındaki toplam varyansın %42'sini açıkladıkları bulunmuştur (p< 0.05). Bu açıklama oranının oldukça önemli bir açıklama düzeyine işaret ettiği söylenebilir (Cohen, 1988, akt. Leech, Barrett ve Morgan, 2008, s. 81)

Anahtar Kelimeler: mutluluk,umut,ergenler

KAYNAKLAR

Barnum, D. D., Snyder, C. R., Rapoff, M. A., Mani, M. M., & Thompson, R. (1998). Hope and social support in the psychological adjustment of pediatric burn survivors and matched controls. *Children's Health Care,* 27, 15 – 30.

Doğan, T., & Sapmaz, F. (2012). Oxford mutluluk ölçeği Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin üniversite öğrencilerinde incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, *25*, 297-304.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2005). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill, Inc.

Leech, N. L., Barret, K. C. & Morgan, G. A. (2008). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation (*3rd ed.). Psychology Press.

Marques, S.C., Pais-Ribeiro, J.L. & Lopez, S.J. (2011). The role of positive psychology constructs in predicting mental health and academic achievement in children and adolescents: a two-year longitudinal study. *Happiness Study. 12*, 1049–1062.

Merkas, M. & Brojsa_Zganec,A. (2011). Children with different levels of hope: are there differences in their self-esteem, life satisfaction, social support and family Choesion?. *Child Indicators Research,* 4, 499-514.

Snyder, C. R., Lopez, S. J., Shorey, H. S., Rand, K. L., & Feldman, D. B. (2003). Hope theory, measurements, and applications to school psychology. School Psychology Quarterly, 18, 122-139.

Stein, S. J. & Book, H. E. (2003). *Duygusal zeka ve başarının sırrı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

Tarhan, S., & Bacanlı, S. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3(1)*, 1-14.

Valle, M. F., Huebner, E. S., & Suldo, S. M. (2004). Further evaluation of the Children's Hope Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment,* 22, 320 – 337.

(9941) Orta Çocukluk Döneminde Umut ve Ebeveynlere Güvenli Bağlanma

ZEYNEP CİHANGİR ÇANKAYA [1]

[1] *Ege Üniversitesi*

Problem Durumu

Lazarus (1993), umut kavramını belirli bir durumun olumlu sonuçlanmasına ilişkin beklenti düzeyini yansıtan olumlu bir yapı olarak tanımlamaktadır. Umut kuramına göre ise umut; bireylerin kapasitelerine ilişkin algılarını yansıtan bilişsel ve motivasyonel bir yapıdır. Bu yapının "açık olarak kavramsallaştırılmış amaçlara sahip olma", "amaçlara ulaşmak için spesifik stratejiler geliştirme (pathways thinking)", ve "bu stratejileri kullanma ve sürdürme konusunda motivasyona sahip olma (agency thinking)" olmak üzere 3 boyutu bulunmaktadır (Snyder, 2002). Umut kuramında çocukluk dönemi umudun temellerinin oluşması için kritik bir dönem olarak görülmektedir. Kuramda umudun kalıtsal bir boyutunun olmadığı, tamamıyla öğrenilmiş bilişsel bir amaca yönelik düşünce olduğu ve umutla ilgili düşüncelerin 2 yaşından itibaren oluşmaya başladığı öne sürülmektedir (Snyder ve diğer., 1997, Snyder, 2005).Yaklaşık 2 yaş civarındaki umut düzeyi okul öncesi dönemden başlayarak ergenlik yıllarına geçişte göreceli olarak sabit kalmaktadır (Snyder, 1994). Çünkü bakıcı ile bebek arasında kurulan, erken dönem etkileşimleri, sonraki sosyal etkileşimler için bir plan, bir kopya oluşturmaktadır. Anne ve babayla kurulan erken dönem etkileşimleri, bebeğin umut ve bakımla ilgili sosyal etkileşimleriyle bağlantılı içselleştirilmiş sosyal senaryolarının fazlalığını yordamaktadır (Snyder, 2002). Çocukların kendilerine bakım veren kişilerle ilişkilerinin ele alındığı bağlanma kuramı (Bowbly, 1969, 1980), erken çocukluk döneminde birincil bakıcılarla kurulan ilişkinin niteliğinin, yaşamın daha sonraki dönemlerinde kurulacak olan ilişkilerde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Başka bir ifadeyle kurama göre bireyler, erken çocukluk yıllarında birincil bakıcılarla kurdukları etkileşimlerle kendilerine ve başkalarına ilişkin bilişsel işleyen modeller geliştirmektedir. Kuramın temel varsayımı erken yaşlarda anne ya da çocuğu büyüten kişiyle kurulan ilişkinin kalitesi (bakım verenlerin duyarlı ve ulaşılabilir olması) çocuğun psikolojik sağlığını belirleyen en önemli etkendir. Kurama göre çocuklarıyla güvenli bağlanma ilişkisi kuran ebeveynler, aynı zamanda onlara değerli oldukları, korundukları ve sevildiklerine ilişkin güvence vermiş olmaktadırlar. Güvenli bağlanma ilişkisi çocuklara güvenlik, rahatlık ve tahmin edebilirlik duyguları sağlamaktadır. Bu durum çocukların duygularını düzenlemelerini kolaylaştırmakta ve baş etme becerilerini geliştirmektedir.

Görüldüğü gibi, bağlanma kuramlarında güvenli hissetmenin amaçlara ulaşmada temel olduğu vurgulanmaktadır (Bowlby, 1988). Benzer biçimde umut kuramında da amaca güdülenme ve amaca ulaşma yolları bulma boyutlarından oluşan umutlu düşünmenin anne babadan ve erken dönemde kurulan ilişkilerden öğrenildiğini ileri sürülmektedir (Snyder, 1994; 2002). Bu iki kuram bütünleştirilerek yola çıkılan bu araştırmada orta çocukluk döneminde umut ve güvenli bağlanma arasındaki ilişki üzerinde çalışılmıştır. Bu ilişkiye odaklanan Türkiye'de yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak çocuklarda umut kavramını ele alan bir kaç çalışmaya ulaşılmıştır (Atik, 2009; Atik ve Kemer, 2009; Aydın, Sarı ve Şahin, 2012).

Bu araştırma da incelenen umut değişkeninin pek çok olumlu durumla ilişki gösteren, bireysel ve pozitif bir farklılık olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle "çocuklarda umut" üzerinde yapılacak çalışmaların, çocuklarla yürütülebilecek önleyici çalışmalar için de çok önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmanın ülkemizde bağlanma ve umut arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmaların ve özellikle çocuklar üzerinde yapılan araştırmaların nicel yetersizliğinden kaynaklanan boşluğu doldurmak için önemli bir adım olduğu düşünülmektedir. Bunların yanında orta çocukluk dönemi araştırmacılar tarafından ihmal edilen önemli bir geçiş dönemidir. Çocuğun gelişimsel sürecinin bir sonucu olarak, orta çocukluk döneminde bağlanma yaşantıları da çocukluk ve yetişkinlik dönemlerine göre farklılıklar göstermektedir (Sümer ve Anafarta-Şendağ, 2009). Bu araştırmayla orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma ile ilgili çalışmalara da katkı sağlanmış olacaktır. Belirtilenlerden hareketle yürütülen bu araştırmanın amacı, bağlanma kuramı ile umut kuramı arasındaki ilişkiye odaklanarak, çocukların anne/babalarına bağlanma örüntülerinin ve cinsiyetin umut düzeyinin anlamlı birer yordayıcısı olup olmadığını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, çocukların anne ve babaya bağlanma örüntülerinin ve cinsiyetin umut düzeylerini yordama gücünü inceleyen, mevcut durumu ilişkisel tarama modelinde inceleyen betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri anne ve babaya güvenli bağlanma örüntüleri ve cinsiyet iken, bağımlı değişkeni umuttur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu oluştururken öncelikle üç sosyoekonomik düzeyden bir okulun araştırma grubunda yer almasına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada İzmir iline bağlı 3 ayrı ilköğretim okulunun (iki devlet okulu, bir özel okul) 4., 5., ve 6. sınıflarına devam eden 433 çocuğa ulaşılmıştır. Veri toplama araçlarındaki eksik yanıtlar nedeniyle 53 ölçme aracı araştırma dışında tutulmuş, araştırmanın çalışma gurubunu 380 çocuk oluşturmuştur.

Araştırmada veri toplama amacıyla, Kişisel Bilgi Formu, Kerns Güvenli Bağlanma Ölçeği, Çocuklarda Umut kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının uygulanmasında sınıf öğretmenlerinden ve okul psikolojik danışmanlarından

yardım alınmıştır. Veriler ders saatlerinde ve gruplar halinde toplanmıştır. Uygulama öncesinde çocuklara ölçek maddelerinin

nasıl yanıtlanacağına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Çocukların maddeleri doğru anlayarak ve içtenlikle yanıtlamalarını sağlayabilmek amacıyla alt ve orta sosyoekonomik düzeyde olduğu düşünülen iki okulda sınıf öğretmenleri ölçme araçlarını sınıfta projeksiyon kullanarak yansıtmış ve öğrencilerin anlamadıkları noktalara açıklık getirmiştir. Çocukların ölçekleri yanıtlaması yaklaşık bir ders saati sürmüştür.

Verilerin analizinde, SPSS 17.0 paket programı kullanılmış ve sonuçların yorumlanmasında ise 0.05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Çocukların umut düzeylerinin anne/babaya bağlanma örüntüleri ve cinsiyetleri ile olan ilişkisini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi, belirtilen değişkenlerin umut düzeyini ne ölçüde yordadığını belirlemek için ise standart çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni kukla (dummy) [kız = 0, erkek = 1] değişken olarak tanımlandıktan sonra analizlere dâhil edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Korelasyon Analizi

Değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; umut düzeyi ile anneye güvenli bağlanma ve babaya güvenli bağlanma değişkenleri arasındaki korelasyonlar anlamlı olup, .325 ile .430 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Umut düzeyi ile anneye güvenli bağlanma arasında (r=.325**) olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki; umut düzeyi ile babaya güvenli bağlanma arasında (r=.381**) olumlu yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Umut düzeyi ile cinsiyet arasında ise anlamlı düzeyde bir ilişki (r=-.001) bulunamamıştır. Bu sebeple regresyon analizine dahil edilmemiştir.

Regresyon Analizi

Anneye ve babaya bağlanma değişkenlerinin çocuklarda umut düzeyleri ile olan ilişkisini ortaya çıkarmak amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Anneye güvenli bağlanma ve babaya güvenli bağlanma değişkenlerinin umut değişkenini anlamlı düzeyde yordadığı anlaşılmaktadır (R=.428, R2= .183, p<.000). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, umut değişkeninin yordanmasında en önemli katkının babaya güvenli bağlanmadan geldiği, bunu anneye güvenli bağlanmanın izlediği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocukluk dönemi, umut, bağlanma, pozitif psikoloji

Kaynakça

Bowbly, J. (1969). *Attachment and loss. vol. 1: attachment.* New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss.* New York: Basic Books.

Bowlby, J. (1988). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books.

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. In L.W. Porter, & M. R. Rosenzweig (Eds.), *Annual review of psychology* 44, (1–21). Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.

Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can get there from here.* New York, NY: Free Press.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*(4), 249-275.

Snyder, C. R. (2005). Measuring hope in children. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development (pp. 61-73). New York, NY: Springer.

Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M., Ware, L., & Danovsky, M. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology,* 22 (3) 399 – 421.

Snyder, C.R., Shorey, H.S., Cheavens, J., Pulvers, K.M., Adames III, V.H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology, 94*(4), 820-826.

Sümer, N. & Anafarta Şendağ, M. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi, 24* (63), 86-101.

(9998) Aile Uyum Yeteneğini ve Birliğini Değerlendirme Ölçeği - IV' ün Türk Kültürüne Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

TURGUT TÜRKDOĞAN ERDİNÇ DURU MURAT BALKIS [3]

[1] Pamukkale Üniversitesi - Eğitim Fakültesi- Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Anabilim Dalı Pamukkale Üniversitesi Pamukkale Üniversitesi, Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Anabilim Dalı

Problem Durumu

Aile işlevselliğini etkileyen aile dinamiklerinin neler olduğunu açıklamaya dönük olarak geliştirilmiş bir kuram olarak Evlilik ve Aile Sistemleri Dairesel Modeli (Circumplex Model of Marital and Family Systems), aile işlevselliğini etkileyen kavramlara ilişkin evrensel geçerliğe sahip bir modele ulaşmayı amaçlamaktadır (Olson, Sprenkle ve Russell, 1979).

Evlilik ve Aile Sistemleri Dairesel Modeli çerçevesinde aile işlevselliğini etkileyen önemli bir boyut *aile birliği* kavramıdır. Aile birliği; aile üyelerinin birbirlerine karşı sahip oldukları duygusal bağlanmayı tanımlamaktadır (Barber ve Buehler, 1996; Olson, 2011). Ailenin işlevselliği açısından aile üyelerinin bireyselliği ile aile sisteminin bütünlüğü arasındaki dengenin sağlanması beklenmektedir. Nitekim aile birliğinin *bağlantısız* (*disengaged*) / *kopuk* (*disconnected*) olarak nitelendirilen çok düşük bir düzeyde ya da *iç-içe geçmiş (enmeshed)* / *aşırı bağlı (overly connected)* olarak nitelendirilen çok yüksek bir düzeyde seyretmemesi oldukça önemli kabul edilmektedir (Olson ve Gorall, 2003).

Evlilik ve Aile Sistemleri Dairesel Modeli çerçevesinde aile işlevselliğini etkileyen diğer bir önemli boyut *esneklik / değişime uyum yeteneği* kavramıdır. Esneklik / değişime uyum yeteneği; aile içindeki liderliğin ve disiplin uygulamalarının, rol ilişkilerinin, aile üyeleri arasındaki uzlaşma biçimlerinin ve ailedeki kuralların niteliğini ve ifade ediliş tarzını tanımlamaktadır (Olson, 2000; 2011). Nitekim aile esnekliğinin / değişime uyum yeteneğinin *katı (rigid) / esnemez (inflexible)* olarak nitelendirilen çok düşük bir düzeyde ya da *kaotik* (*chaotic) / aşırı esnek (overly flexible)* olarak nitelendirilen çok yüksek bir düzeyde seyretmemesi oldukça önemli kabul edilmektedir (Olson ve Gorall, 2003).

Evlilik ve Aile Sistemleri Dairesel Modeli çerçevesinde üçüncü boyut olarak kabul edilen *iletişim* kavramı; evlilik ve aile sisteminde kullanılan olumlu iletişim becerilerini tanımlamaktadır ve aile üyelerinin sahip olduğu empatik dinleme becerilerini, kendileri veya ilişkileriyle ilgili hissettikleri duygularını paylaşma becerilerini, konuya odaklanmayı ve iletişimin duygusal yönünü gözetmeyi ve saygı göstermeyi içermektedir (Olson ve Gorall, 2003). Öte yandan, model çerçevesinde aile işlevselliğini etkileyen iki temel boyut aile birliği ve esneklik / değişime uyum yeteneği olarak kabul edilmektedir. Modeldeki iletişim boyutunun esas işlevi ise aile birliğinin ve ailenin esneklik / değişime uyum yeteneğinin düzenlenmesine katkıda bulunmasıdır (Olson, 2011).

Aile birliği ve esneklik / değişime uyum yeteneği bağlamındaki aile yapısı ile aile işlevselliği arasındaki ilişkinin niteliğini incelemeyi amaçlayan araştırmalar, söz konusu boyutlarda gözlenen aşırı yüksek veya aşırı düşük düzeydeki değerlerin aile işlevselliğini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Kouneski, 2000; Olson ve Gorall, 2006; Olson, 2011). Ayrıca aile işlevselliğini etkileyen aile dinamiklerini incelemek amacıyla Evlilik ve Aile Sistemleri Dairesel Modeli çerçevesinde temellendirilmiş çalışmalar, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere Almanya, Çin, İspanya, İsrail, İsveç, İtalya, Japonya, Norveç ve Polonya'nın da bulunduğu pek çok farklı ülkede 1200'den fazla araştırmayı içeren oldukça önemli bir araştırma akımına dönüşmüş durumdadır (Kouneski, 2000; Olson, 2011). Bu açıdan yaklaşıldığında, aile işlevselliğini etkileyen aile dinamiklerini konu edinen oldukça önemli bir araştırma akımına ilişkin ülkemiz alanyazınında yürütülmüş herhangi bir araştırmaya rastlanılmamış olması, yurtiçi alanyazını açısından önemli bir boşluğa işaret etmektedir.

Bu önemli araştırma akımına ilişkin ülkemiz alanyazınında yürütülmüş herhangi bir araştırmaya rastlanılmamış olmasının önemli bir nedeni de Türk aile yapısındaki psikolojik örüntülerin aile birliği ve değişime uyum yeteneği bağlamında değerlendirilmesini sağlayacak herhangi bir ölçme aracının bulunmamasıdır. Bu kapsamda, bu çalışmanın amacı Evlilik ve Aile Sistemleri Dairesel Modeli çerçevesinde Olson (2011) tarafından geliştirilen Aile Uyum Yeteneğini ve Birliğini Değerlendirme Ölçeği - IV' ün (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale - IV) Türk kültürüne uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmasının gerçekleştirilmesidir.

Araştırma Yöntemi

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının güz yarıyılında Pamukkale Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, 1613 (% 65.4 kadın, %34.6 erkek) üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Örneklemi oluşturan katılımcıların yaşları 17 ile 51 arasında değişmekte olup, örneklem için yaş ortalaması 20.79 (ss= 3.70) olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Evlilik ve Aile Sistemleri Dairesel Modeli çerçevesinde Olson (2011) tarafından

geliştirilen Aile Uyum Yeteneğini ve Birliğini Değerlendirme Ölçeği - IV kullanılmıştır. Aile birliğini kapsayan üç alt ölçek

Dengeli Birlik, (Balanced Cohesion), *İç-İçe Geçmişlik* (*Enmeshed*) ve *Bağlantısızlık* (*Disengaged*) olarak adlandırılmaktadır. Ailenin değişime uyum yeteneğini kapsayan üç alt ölçek *Dengeli Esneklik (Balanced Flexibility)*, *Katılık (Rigid)* ve *Kaotiklik* (Chaotic) olarak adlandırılmaktadır. Söz konusu alt ölçeklerin her biri yedişer maddeden oluşmakta ve beşli dereceleme yöntemiyle değerlendirilmektedir. Ayrıca aile içi iletişimin kalitesi *Aile İletişimi Ölçeği* (Family Communication Scale) ve aile sisteminden algılanan mutluluk ise *Aile Doyumu Ölçeği* (Family Satisfaction) olarak adlandırılmaktadır. Her iki ölçek de on maddeden oluşmakta ve beşli dereceleme yöntemiyle değerlendirilmektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması işlemi, 2016-2017 öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için gerekli yasal ve etik izinler sağlandıktan sonra, araştırma kapsamında yalnızca gönüllü katılım gösteren öğrencilerinden veri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında mevcut ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesinde doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmış ve analizler için AMOS (Analysis of Moment Structures) istatistik programı kullanılmıştır. Ayrıca verilerin analiz edilmesinde ortalama, standart sapma, korelasyon gibi diğer betimsel istatistiklerden de yararlanılmış ve bu analizler de SPSS programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Doğrulayıcı faktör analizi kapsamında gerçekleştirilen modifikasyonlarla birlikte aile birliğini kapsayan d*engeli birlik*, *iç-içe geçmişlik* ve *bağlantısızlık* ölçeklerine ilişkin uyum indeksleri [χ^2/df = 4.81; GFI = .95, AGFI = .94, CFI= .94, RMSEA = .049, SRMR = .052] ve ailenin değişime uyum yeteneğini kapsayan *dengeli esneklik*, *katılık* ve *kaotiklik* ölçeklerine ilişkin uyum indeksleri [χ^2/df = 4.68; GFI = .97, AGFI = .95, CFI= .95, RMSEA = .048, SRMR = .042] ölçeklerin yapı geçerliğini doğrulamıştır.

Benzer şekilde, doğrulayıcı faktör analizi kapsamında gerçekleştirilen modifikasyonlarla birlikte a*ile iletişimi ölçeğine* ilişkin uyum indeksleri [χ^2/df = 3.53; GFI = .99, AGFI = .98, CFI = .99, RMSEA = .040, SRMR = .015] ve a*ile doyumu ölçeğine* ilişkin uyum indeksleri [χ^2/df = 4.90; GFI = .99, AGFI = .98, CFI = .99, RMSEA = .049, SRMR = .012] ölçeklerin yapı geçerliğini doğrulamıştır.

Anahtar Kelimeler: Aile Birliği, Aile Uyum Yeteneği, Aile İçi İletişim, Aile Doyumu, Türk Aile Yapısı, Geçerlik ve Güvenirlik

Kaynakça

Barber, B. K., & Buehler, C. (1996). Family cohesion and enmeshment: Different constructs, different effects. *Journal of Marriage and the Family, 58*, 433–441.

Kouneski, E. (2000). Circumplex model and FACES: Review of literature. Retrieved from http://www.facesiv.com.

Olson D. H. & Gorall D. M. (2006). FACES IV and the circumplex model. Retrieved from http://www.facesiv.com.

Olson, D. H. & Gorall, D. M. (2003). Circumplex model of marital and family systems. In: Walsh, Froma (Ed). (2003). Normal family processes: Growing diversity and complexity, 3rd ed.,(pp. 514-548). New York, NY, US: Guilford Press.

Olson, D. H. (2000). Circumplex model of marital and family sytems. *Journal of Family Therapy, 22,* (2), 144-167.

Olson, D. H. (2011). Faces IV and the circumplex model: Validation study. *Journal of Marital and Family Therapy, 7*, (1), 64-80.

Olson, D. H., Sprenkle, D. H., & Russell, C. (1979). Circumplex model of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types, and clinical applications. *Family Process, 18*, 3–28.

(10007) Üniversite Öğrencilerinin Mesleki Kişilik Tipleri

ABDULLAH ATLİ — *İnönü Üniversitesi*
MEHMET KAYA — *Bingöl Üniversitesi*

Problem Durumu

Bireyin yaşamında vermesi gereken kararların en önemlilerinden biri de meslek seçimine ilişkin karardır. Bu süreçte bireyin kendine uygun meslek seçimini yapabilmesinde en önemli kriterlerden birisi de bireyin kendi özelliklerinin farkına varması ve bu doğrultuda uygun meslek seçimi yapabilmesidir. Günümüzde teknoloji ve endüstri alanındaki değişimler yeni iş alanlarını ve meslekleri ortaya çıkarmıştır (Kuzgun, 2000). Şu anda bilindiği kadarıyla yaklaşık olarak 12.000 çeşit meslek bulunmaktadır. Bu kadar fazla alternatifin olması bireyin kendine uygun bir mesleği yalnız başına seçebilmesini zorlaştırmaktadır (Reeves ve Karlitz, 2005). Meslek seçimini etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bu süreçte toplum, arkadaş çevresi, ailenin beklentileri, mesleğe verilen değer, mezun olduktan sonra iş bulma olanakları, bireyin kişilik özellikleri etkili olmaktadır (Frady, 2005; Zunker, 2006). Kepçeoğlu'na (2001) göre sadece bir ya da birkaç kişisel nitelik esas alınarak bireylerin mesleklere yönelmeleri doğru değildir. Çünkü bireyin meslek seçimini etkileyen birçok etmenin bulunduğu, mesleklere yönelmede bu etmenlerin ne kadar çoğu dikkate alınırsa sonucun o ölçüde uygun ve tutarlı olacağı bilimsel araştırmalarla da desteklenmiştir.

Holland'ın tipoloji kuramı meslek seçimi sürecinde kullanılan en popüler teorilerden birisidir (Brown & Brooks, 1996; Gottfredson, 1999; Reardon ve Lenz, 1999). Holland kişiliğin meslek seçiminde ve mesleki çevreye uyum göstermede son derece önemli olduğunu belirtmektedir. Holland meslek seçimini; kişiliğin iş dünyasında ifade bulan bir yansıması olarak değerlendirmektedir. Kişiliğin oluşumunda üç temel faktörü zekâ, cinsiyet ve sosyal sınıf olarak belirtmektedir. Holland'a göre bireyin kendi kişilik tipi ile mesleği arasındaki uyum, kişinin ilgilerini, yeteneklerini ve mesleki değerlerini, iş ortamında bu özelliklerini uygun bir şekilde ifade etmesini sağlar (Spokane ve Cruza-Guet, 2005). Holland, her insanın meslek alanında belirlenen altı kişilik tipinden (gerçekçi/realistic, girişimci/interprising, araştırıcı/investigative, sosyal/social, sanatçı/artistic, geleneksel/conventional) birine sahip olduğunu (Brown, 2003; Gottfredson, 1980; Spokane ve Cruza-Guet, 2005).

Günümüzde üniversiteli gençlerin gelecekle ilgili kaygıları, onların da ileriye güvenle bakmasını engellediği ve meslek seçimini etkilediği, girdikleri branşlardan memnun olmadıkları ve memnuniyetsizliğin mezuniyet sonrası da devam ettiği gözlenmektedir. Ülkemizde üniversite öğrencilerinin seçtikleri bölüme uygun kişilik özelliklerine uygun olup olmadıklarını belirlemeye yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu çerçevede bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin mesleki kişilik tiplerinin cinsiyet ve öğrenim gördükleri fakültelere göre düzey ve sıralamalarını belirlemektir. Bu araştırma sonuçlarının üniversiteli öğrencilerin kişilik tiplerinin belirlenmesine ve meslek seçimine yönelik çalışmalara temel oluşturacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin mesleki kişilik tipleri cinsiyet ve okudukları fakültelere göre düzeyleri ve sıralamasının belirlenmesinde, nicel araştırmalardan tarama (survey) deseni kullanılmıştır. Tarama (survey) deseni, bir evren içinde seçilen bir örneklem üzerinden yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin nicel veya numerik olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İnönü Üniversitesinde lisans eğitimi veren fakültelerde öğrenimlerine devam eden öğrenciler oluşturmuştur. Bu araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi (Büyüköztürk, 2014) kullanılmıştır. Bu yöntemin temelinde, evrenin bazı özelliklerine (cinsiyet, fakülte) göre kotalar koyarak seçim yapılması vardır. Bu araştırmada örnekleme belirlenirken kota olarak cinsiyet ve fakülte kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 104'ü (%41,4) erkek; 147'si (%58,6) kız toplam 251 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 137'si (%54,6) eğitim fakültesi; 43'ü (%17,1) iktisadi ve idari bilimler fakültesi; 13'ü (%5,2) ilahiyat fakültesi; 29'u (%11,6) mühendislik fakültesi; 29'u (%11,6) sağlık bilimleri oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla "Mesleki Kişilik Tipleri Envanteri" kullanılmıştır. Atli ve Keldal (2017) tarafından geliştirilen envanterde altı farklı kişilik tipini (araştırmacı, gerçekçi, sanatçı, sosyal ve geleneksel) ölçen toplam 30 madde bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) istatistiksel analiz programında analiz edilmiştir. Elde edilen veriler fakülte ve cinsiyet değişkeni için mesleki kişilik tipleri envanterinin her bir alt boyutu için aritmetik ortalama belirlenmiş ve öğrencilerin mesleki kişilik tipleri grafikler halinde sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversite öğrencilerinin mesleki kişilik tiplerinin cinsiyet ve öğrenim görmekte oldukları fakültelere göre düzeyleri ve sıralamalarının incelendiği bu araştırmada kız öğrencilerin ilk üç mesleki kişilik tipleri *sosyal, sanatçı ve geleneksel* olarak sıralanmaktadır. Erkek öğrencilerin mesleki kişilik tipleri sıralamaları ise *sosyal, geleneksel ve sanatçı* olarak sıralanmaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin ilk üç sırada yer alan mesleki kişilik tipleri *aynıdır*. Bu açından mesleki kişilik tiplerinin cinsiyet açısından sıralamasında önemli bir farklılık gözlenmemektedir. Üniversite öğrencilerinin mesleki kişilik tipleri sıralamaları,

fakülteler açısından incelendiğinde bütün fakülteler için ilk sırada gelen mesleki kişilik tipi sosyal kişilik tipidir. Sosyal kişilik tipini sırasıyla sanatçı ve geleneksel kişilik tipleri takip etmektedir. Sosyal kişilik tipinde en yüksek puan ortalamasına sahip olan öğrenciler sağlık bilimlerinde okuyan öğrencilerdir.

Anahtar Kelimeler: Meslek seçimi, Mesleki kişilik, Üniversite öğrencileri

Kaynakça

Atli, A., & Keldal, G. (2017). *Mesleki kişilik tipleri envanterinin geliştirilmesi*. Yayın Aşamasında Makale.

Brown, D. (2003). *Career information, career counseling and career development*. ABD: Pearson Education, Inc.

Brown, D., & Brooks, L. (1996). *Career choice and development* (3. Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (Genişletilmiş 19. Baskı). Ankara: Pegem.

Creswell, J.W. (2014). *Research Design*: *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Fourth Edition). USA: SAGE Publication, Inc.

Frady, W. P. (2005). A study of high school student's career interest inventories and their relationships to students completion of occupational programs (*Unpublished Doctoral Dissertation*). Clemson Universty, USA.

Gottfredson, G.D. (1999). John L. Holland's contributions to vocational psychology: A review and evaluation. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 15-40.

Gottfredson, L. (1980). Construct validity of Holland's occupational typology in terms of prestige, census, Department of Labor, and other classification systems. *Journal of Applied Psychology*. 651, 697-714.

Kepçeoğlu, M. (2001). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Alkım Yayınları.

Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuram ve uygulama*lar. Ankara Nobel Yayın Dağıtım.

Reardon, R.C., & Lenz, J.G. (1999). Holland's theory and career assessment. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 102–113.

Reeves, D. L., & Karlitz, G. (2005). *Career ideas for teen education and training*. New York: Bright Futures Press.

Spokane, A. R., & Cruza-Guet, M. C. (2005). Holland's theory of vocational personalities in work enviroments. In S. D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling* (24-41),New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

(10011) Seçim Kuramına Dayalı Öfke Yönetimi Psikoeğitim Programının (SEKÖYP) Psikolojik Danışman Adaylarının Öfke Yönetimi Becerisine Etkisi: Aksaray Üniversitesi Örneği

REZZAN GÜNDOĞDU [1]

[1] *Aksaray Üniversitesi*

Problem Durumu

Evrim kuramcıları dokuz ile on temel duygu üzerinde fikir birliğine varmışlardır. Bazı farklılıklar olsa da duygu listeleri genellikle öfke, neşe, iğrenme, şaşırma, utanç ve üzüntüyü içerir. Diğer duygular bu temel duygulardan oluşur (Tavris, 1982: Aktaran: Şahin, 2004). Öfke kavramıyla ilgili olarak araştırma yapanlardan biri olan Novaco'ya (1975) göre de, öfke kavramı, çok uzun bir süre, psikoloji alanında bir sorun olarak görülmemiştir. Bunun nedeni öfkenin, yıllarca saldırganlık kavramının bir boyutu olarak görülmesinden ileri gelmektedir. Öfkenin bileşenleri, daha çok bireye özgüdür ve bu durum öfke kavramının tanımının tam ve nesnel olarak yapılmasını zorlaştırmıştır (Aktaran: Özmen, 2004). Özer (2002). Spielberger ve ark. (1985), göre öfke, yoğunluğu hafif huzursuzluktan şiddete kadar değişebilen duygusal bir durumdur (Aktaran: Özer, 1994b). Buss ve Perry (1992) öfkenin, fizyolojik uyarım ve saldırganlığa hazırlık içeren duygusal bir bileşen olduğunu ileri sürer (Aktaran: Togan, 2005). Gazda'ya (1995), göre öfke hoş olmayan bir duygudur. Bu duygu bir davranışın sonucu olarak ortaya çıkabileceği gibi bir davranışın nedeni olarak da ortaya çıkabilmektedir. Öfke, birçok iç ve dış etmenin etkisiyle genellikle ikincil bir duygu olarak ortaya çıkar. Yani öfke duygusu, korku, kaygı, üzüntü gibi çeşitli duygu durumlarını izleyen bir sonuç olarak yaşanabilir (Aktaran: Özmen, 2004).

Bireyler gündelik yaşamları içerisinde diğer bireylerle ilişki halindedirler. Bu ilişkileri sırasında birçok duyguyu da yaşarlar. Sosyal ilişkilerin arttığı üniversite yıllarında da öfke duygusu üniversite gençliği içinde önemli bir kavramdır. Ortalama 17-25 yaş arasında olan üniversite gençliği E. Erikson'a göre yakınlığa karşı yalnızlık dönemi içerisinde yer almaktadır. Bu dönemde üniversite hayatına başlayan gençlerin yeni kişilerarası ilişkiler kurduğu ve bu yeni çevresine uyum sağlamaya çalıştığı bilinmektedir. Bu dönem içerisindeki bir gencin psikosoyal gelişimi için yakın ilişkiler kurma görevi vardır. Havighurst'a göre ise bu dönem genç yetişkinlik dönemi olarak ele alınmakta ve genç yetişkin bu dönemde birçok ödevi yerine getirmek durumundadır. Bunlar; eş seçimi, eşiyle yaşamayı öğrenme, bir aile kurma, çocuk yetiştirme, ev idare etme, bir işe girme, vatandaşlık sorumluluklarını üstlenme, topluma uyumlu bir sosyal grup bulma şeklinde sıralanmaktadır. Bütün bu ödevler ve görevler genç yetişkin için kaygı verici olabilmektedir. Bu nedenle genç yetişkininin duygularını tanıması duygu ve düşünce arasındaki farkı bilmesi, duyguları ve davranışları arasındaki ilişkiyi öğrenmesi ve öfke yönetimi becerileri kazanarak bu becerilerde ustalaşarak kendisini doğru bir biçimde ifade etmesi geliştirebileceği becerilerdir. Bireylerin kurdukları ilişkilerin sağlıklı olması bir sosyal beceri olarak kabul edilir (Arı, 1989; Deniz, 1997). Glasser (2000), bireyin psikolojik sorunlar yaşamasının nedeni olarak, onların davranışlarını dışarıdan kontrol etmeye çalışmak olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle tüm bu sorunların çözümü için "Seçim Kuramını" önermektedir. Glasser'e (2000) göre kişilerarası ilişkilerde sorun yaşayan bireyler, ilişkiyi tıkanıklıktan kurtaracak gerçekçi seçimler yapmaya yönelmelidirler. Bunun içinde bireylerin seçim kuramını öğrenmeleri gerekir. Seçim kuramına göre birey, kendi davranışlarını denetleyebilecek bir donanıma sahiptir. Glasser'e (2000) göre, bireyler kendilerini değil de diğer bireyleri kontrol etmeye çalıştıklarında ortaya "öfke" duygusu çıkabilmektedir. Kontrol altına alınmamış öfke duygusunun ortaya çıkardığı davranışların çoğu zaman saldırganlık, şiddet ve çatışma içeren davranışlar olduğu söylenebilir.

Geleceğin yetişkinleri, anne-babaları ve bir meslek elemanı olacak olan genç yetişkinlerin daha az kişilerarası sorun yaşamaları ve daha sağlıklı kişilerarası iletişim kurmaları için öfkelerini yönetebilmeleri uygun bir sosyal beceri olabilir. Psiko-eğitim gruplarının en önemli özelliği bireylerin yaşam becerilerini artırması ve sorunlarına yeni çözüm yolları geliştirmelerini sağlamasıdır. Aynı zamanda grup etkileşimi olduğu için grup katılımı sayesinde bireyler birbirlerini model alarak daha kolay yaşam becerileri öğrenebilmektedir. Psiko-eğitim grupları her yaştaki katılımcı için rahatlıkla uygulanabilmektedir (Anderson, 2001).

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı; RPD ana bilim dalı öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanıp uygulanan seçim kuramına dayalı öfke yönetimi psikoeğitim programının (SEKÖYP), öğrencilerin öfke yönetimi becerisi üzerindeki etkisini incelemektir.

Araştırmanın Deseni:

Araştırmada ön test-son test-izleme testi kontrol gruplu model kullanılmıştır. Ön test-son test-izleme testi kontrol gruplu desen yaygın kullanılan karışık bir desendir. Katılımcılar deneysel işlemden önce ve sonra bağımlı değişkenle ilgili olarak ölçülürler (Büyüköztürk, 2007, s. 19). Deneysel uygulama sonucunda, "Seçim kuramına dayalı öfke yönetimi psikoeğitim programına (SEKÖYP)" katılan grupta ortaya çıkabilecek değişmenin uygulanmış olan programdan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla, bu çalışmada kontrol grubu kullanılmıştır.

Bu araştırma, seçim kuramına dayalı öfke yönetimi psikoeğitim programının (SEKÖYP), RPD lisans öğrencilerinin öfke yönetimi becerileri üzerindeki etkisini test etmek amacına yönelik öntest-son test-izleme testi ile deney-kontrol gruplu yarı

deneysel şekilde hazırlanmıştır. Araştırmanın modeli karışık ölçümleri içeren 2x4'lük karma (split-plot) bir desendir. Araştırmada sürekli öfke-öfke tarz ölçeğinden aldıkları puanlara göre "Seçim Kuramına Dayalı Öfke Yönetimi Psikoeğitim Programı (SEKÖYP)" na katılan deney grubu ve programa katılmayan kontrol grubuna ön-test, son-test ve ön izleme-son izleme testi ölçümlü deneysel desen kullanılmıştır. Bu desende birinci etmen deneysel desen gruplarını (deney-kontrol), ikinci etmen de bağımlı değişkene ilişkin tekrarlı ölçümleri (ön-test, son-test, ön-izleme ve son-izleme testi) göstermektedir. Deneysel uygulama sonucunda SEKÖYP katılan grupta ortaya çıkabilecek değişmenin uygulanmış olan programdan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla, bu çalışmada kontrol grubu kullanılmıştır.

Bu model içerisinde tekrarlı ölçümü alınan üç bağımlı değişken ve bir bağımsız değişken bulunmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni seçim kuramına dayalı öfke yönetimi psikoeğitim programıdır. Araştırmanın bağımlı değişkeni ise öfke duygusunu ifade etme biçimleridir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında: sürekli öfke puanları ön test puanları arasında (t= 2,750; F= .91 P<0.05) anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalamalar incelendiğinde deney grubunun puan ortalamasının daha düşük olduğu

kontrol grubunun daha yüksek olduğu görülmektedir (deney=19,00 < kontrol=22,15). Ayrıca Deney grubunun sürekli öfke puanları öntest ve sontest puanları arasında deneysel işlemden sonra bir azalma olduğu görülmektedir. Bu durum yapılan deneysel işlemin sürekli öfke puanlarını azaltmada etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yapılan t testi sonucuna göre öfke kontrolü puanları arasında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur (t= 2,717; F=,143 P<0.05). Ortalamalar incelendiğinde Deney grubunun ortalamasının daha yüksek olduğu kontrol grubunun ise daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum yapılan deneysel işlemin öfke kontrolü puanlarını arttırdığı şeklinde açıklanabilir.

Yapılan t testi sonucuna göre deney ve kontrol grupları arasında öfke dışa puanları (t= -,139; F=030, P<0.05) ve öfke içe puanlarında (t=1,901; F=,129; P<0.05) anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Öfke Yönetimi, Seçim Kuramı, RPD Lisans Öğrencileri, Psikoeğitim, Seçim Kuramına Dayalı Öfke Yönetimi Psikoeğitim Programı (SEKÖYP).

Kaynakça

Anderson, A. J. (2001) Psycho-educational group therapy for the dually diagnosed. International Journal of Psychosocial Rehabilitation, 5, 77-78.

Atkınson, Sacqveline M, Denise A, Coia W, Harper Gilmour and Janice P Harpes (1996). The impact of Education Groups for people with Schizophrenia on Social Functioning and Quality of Life. British Journal of Psychiatry 168:199-204, 1996.

Büyüköztürk, Ş. (2008). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. 9. Baskı, Ankara: Pegem A.

Çokluk, O., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İststistik*. Ankara: Pegem A.

Daley D.C., M.S.W, Bowler K, Cahalene H. (1992). Approaches to patient and Familiy Education with Affective, Patient Education and Counseling 19:163-174, 1992.

Kaplan, L. S. (1995). Self-esteem is not our national wonder drug. School Counselor, 42(5), 341-346.

McWhirter, B.T. (1999), Effects of anger manegement and goal setting group interventions on state-trait anger and self-efficacy beliefs among high risk adolescents. Current Psychology. 18(2), 223-235.

Özer, A. Kadir (1994a). Öfke, kaygı ve depresyon eğilimlerinin bilişsel alt yapısıyla ilgili bir çalışma. Türk Psikoloji Dergisi. 9.(31), 2-35.

Özer, A. Kadir (1994b). Sürekli öfke (SL- Öfke) ve öfke ifade tarzı (Öfke-Tarz). ölçekleri ön çalışması. Türk Psikoloji Dergisi. Haziran, 9 (31). 26–35 .

Özmen, Ahmet (2004). Seçim kuramına ve gerçeklik terapisine dayalı öfkeyle başa çıkma eğitim programının ve etkileşim grubu uygulamasının üniversite öğrencilerinin öfkeyle başa çıkma becerileri üzerindeki etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Savaşır, Işık ve Şahin, Nesrin Hisli (Ed.) (1997). Bilişsel davranışçı terapilerde değerlendirme: sık kullanılan ölçekler. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 71-78.

(10027) Farklı Yaşlardaki Gençlerin Bilişsel Çarpıtmalarının İncelenmesi

GÖKÇEN DOĞAN LAÇİN **SEHER SEVİM** **VOLKAN AVŞAR** **ASLI AŞÇIOĞLU ÖNAL** **BETÜL**

Ankara Üniversitesi *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi*

Problem Durumu

Ergenlik dönemi insan yaşamında önemli bir yere ve konuma sahiptir. Bu dönem içerisinde bulunan genç kendisini birçok bakımdan olduğu gibi fiziksel ve ruhsal açıdan da hızlı bir gelişim ve değişim süreci içerisinde bulur. Ergenlik dönemindeki değişim ve gelişmeler, gencin hem bilgi edinmesinde hem de edindiği bilgiyi kullanmasında önemli etkiler meydana getirmektedir. Hızla gerçekleşen bu gelişmeler, ergenin tutarlı bir benlik kavramı geliştirmesinde rol oynayan yeni deneme ve arayışlara neden olabildiği gibi aynı zamanda düşünme süreçlerindeki bu hızlı ilerlemeler, ergenin bazı zorluklar yaşamasına da yol açabilmektedir (Santrock, 2012). Bu dönem içersinde yaşanan zorlukların beraberinde duygusal ve davranışsal sorunları da getirmektedir.

Ergenlerin duygusal ve davranışsal sorunlarını azaltmaya ve önlemeye yönelik olarak okullarda Çözüm odaklı yaklaşım, Davranışçı yaklaşım gibi farklı psikolojik danışma yaklaşımları kullanılmaktadır. Yaygın bir şekilde kullanılan psikolojik danışma yaklaşımlarından birisi de Akılcı Duygusal ve Davranışçı terapidir (ADDT). Ellis tarafından geliştirilen bu psikolojik danışma yaklaşımı çocuk ve ergenlerle de kullanılmaktadır. ADDT ergen ve çocuklarla iki şekilde uygulanmaktadır: Ergenlerin sosyal ve duygusal gelişimlerini kolaylaştırmak ve akılcı düşünme becerilerini öğretmek amacıyla akılcı duygusal eğitim altında önleyici olarak, ikincisi ise belirli bir sorun yaşayan ve psikolojik danışmana gönderilen çocuk ve ergenlerle psikolojik danışma sürecinde kullanılmaktadır (Vernon, 1999). ADDT'ye göre bireyler doğuştan gelebilen ve öğrenilebilen akılcı olmayan şekilde düşünme ve davranma potansiyeline sahiptirler. Bundan dolayı duygusal sağlığın sürdürülebilmesi için bireyler akılcı olmayan düşüncelerini tanımalı ve bu düşünceleri değiştirebilmelidir (Corey, 2015).

Akılcı olmayan inançlar ergenlerde kaygı ve depresyon gibi duygusal problemlerle bağlantılıdır ve bu problemlerin sürdürülmesine katkı sağlarlar. Düşünce, duygu, davranış kavramlarını tanıtmak, bunları ayırt etmek öğrencilerin psikolojik gelişimlerini ve problem çözme becerilerini olumlu etkilemektedir (Vernon, 2006). Türkiye'de ergenler üzerinde yürütülen araştırmalar sonucunda, bu görüşü destekleyen bulgulara ulaşılmıştır ve öğrencilerin akılcı olmayan düşünceleri arttıkça sosyal beceri düzeylerinin azaldığı (Çivitci ve Çivitci, 2009) ya da akılcı olmayan düşüncelerle saldırgan davranışlar arasında doğrusal ilişki olduğu (Kılıçarslan ve Atıcı, 2010) ortaya konulmuştur. Okullarda ergenlerin akılcı olmayan inançlarının gelişimini engellemeye yönelik çok sayıda müdahale yapılmaktadır. Ancak bilişsel çarpıtmaların yaşla birlikte nasıl bir değişim gösterdiği konusunda bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada ergenlerin bilişsel çarpıtmalarının yaşla nasıl bir değişim gösterdiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bilişsel çarpıtma düzeylerinin, yaş döneminin ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Yapılan bu araştırma, var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan kesitsel bir çalışma olarak planlanmıştır. Erkuş (2011)'a göre kesitsel çalışmalar, aynı ölçüm zamanı içersinde farklı kronolojik yaşlarda yer alan bireyler üzerinde gerçekleştirilen çalışmalar olarak tanımlanmaktadır. Araştırma kapsamında ortaokul, lise ve ileri ergenlik evresinde yer alan üniversite öğrencilerinden veriler elde edilmiştir. Katılımcıların yaşları 11 ile 23 arasında değişim göstermektedir. Araştırma verilerinin elde edildiği katılımcıların belirlenmesinde, örnekleme yöntemleri arasında yer alan ve uygun örnekleme olarak adlandırılan örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde iki ortaokul, iki lise ve üç üniversitede öğrenim görmekte olan katılımcılardan, gönüllülük esasına dayalı olarak veriler toplanmıştır. Araştırmanın amacına uygun verilerin elde edilebilmesi amacıyla, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Demografik Bilgi Formu"nun yanı sıra 11 ile 18 yaş aralığındaki katılımcılar için Türküm, Balkaya ve Karaca (2005) tarafından geliştirilen "Akılcı Olmayan İnanç Ergen Formu", 18 yaş üzerindeki katılımcılar için ise Türküm (2003) tarafından geliştirilen "Akılcı Olmayan İnanç Yetişkin Formu" kullanılmıştır.

Yapılan bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde, parametrik istatistiksel tekniklerden İki Yönlü Varyans Analizi (İki Yönlü ANOVA) kullanılacaktır. Katılımcıların bilişsel çarpıtma düzeylerinin yaşa, cinsiyete ve iki değişkenin ortak etkisine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediği İki Yönlü ANOVA yöntemi ile analiz edilecektir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin bilgisayar ortamına girişi ve analiz çalışmaları devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okullarda ergenlerin akılcı olmayan inançlarının gelişiminin engellenmesine yönelik çok sayıda psikolojik danışma hizmeti sunulmaktadır. Yapılan bu araştırma kapsamında akılcı olmayan inançların yaşla birlikte nasıl bir değişim gösterdiğinin incelenmesi alan yazına katkı getirecektir. Çalışmadan elde edilecek bulguların ilkokul, ortaokul ve liselerin yanı sıra üniversitelerde de hizmet vermekte olan psikolojik danışmanların ergenlere yönelik Bilişsel Davranışçı yaklaşımı ya da Akılcı uygusal yaklaşımı temel alarak oluşturacakları önleyici çalışmalarda ya da yürütecekleri müdahale çalışmalarının içeriğinin

belirlenmesinde yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonucunda elde edilecek bulgulara bağlı olarak bilişsel çarpıtmaların belli yaş dönemlerinde daha yoğun olup olmadığı ya da cinsiyet açısından farklılık gösterip göstermediği de ortaya konarak alan yazına katkı sağlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, Bilişsel Çarpıtmalar, Yaş, Cinsiyet

Kaynakça

Corey, G. (2015). Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları, Ergene, T. (çeviren). Ankara: Mentis Yayınevi.

Çivitci, A. ve Çivitci, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal beceri ve mantıkdışı inançlar. *İlköğretim Online,* 8(2), 415-424.

Erkuş, A. (2011). Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kılıçarslan, S. ve Atıcı, M. (2010). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 113-130.

Santrock, J. W. (2012). *Ergenlik*, Siyez, D. M. (çev. Ed.) 14. Basım. Ankara: Nobel Yayınevi, s.120-121.

Türküm, A. S. (2003). Akılcı olmayan inanç ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(19), 41-47.

Türküm, A. S., Balkaya, A. ve Karaca, A. (2005). Akılcı Olmayan İnanç Ölçeği'nin lise öğrencilerine uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.* 3(23),77-83.

Vernon, A. (1999). *Counseling Children and Adolescents*. Second Edition. Denver: Love Publishing Company, s. 40-157.

Vernon, A. (2006). Depression in Children and Adolescents: REBT Approaches to Assesment and Treatment (Der.). *Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders: Theory, Practice and Research.* Ellis, A. ve Bernard, M.E. (Ed.) Newyork: Springer Sicence ve Business Media Inc.

(10035) Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Ve Akılcı Olmayan İnanç Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

GÜLŞEN KAYAN — *MEB*

ZELİHA TRAŞ — *Necmettin Erbakan Üniversitesi*

Problem Durumu

Psikolojik danışma / psikoterapi alanındaki yaklaşımlardan birisi de "Bilişsel-Davranışçı (Cognitive-Behavioral)" yaklaşımdır. Bu yaklaşımın özü şudur: Düşüncelerimiz, duygularımızı ve davranışlarımızı etkiler, yönlendirir. Ruhsal bozuklukların temel nedeni, akılcı ve gerçekçi olmayan negatif düşünceler değiştirilebilir; böylelikle, bunların yol açtığı ruhsal sorunlar giderilebilir (Dökmen, 2005).

Albert Ellis *bilişsel davranış terapisinin* (cognitive behavior theraphy) kurucusudur. Ellis şu temel varsayımdan hareket eder: Bireyin içinden kendi kendine söylediği düşünceler, onun kendisini nasıl hissettiğini ve o durum içinde nasıl davranacağını önemli ölçüde etkiler. Bu temel anlayış, bilişsel davranış terapisini kullanan psikologlarca kabul edilmektedir (1962; 1973; Ellis ve Grieger, 1977, Akt: Cüceloğlu, 2004).

Ellis düşünce ve duygunun birbirini kapsadığına, bunların iç içe olduğuna inanmaktadır. Ona göre, insanı mantıksızlığa iten güçlü biyolojik ve toplumsal etkenler vardır. Ancak insan her durumda mantıklı davranabilme potansiyeline sahiptir, bunlarla başa çıkabilir. (Deniz, 2008). Ruhsal bozuklukların temel nedeni, akılcı ve gerçekçi olmayan negatif düşünceler değiştirilebilir; böylelikle, bunların yol açtığı ruhsal sorunlar giderilebilir (Dökmen, 2005).

Mantıklılık; mutluluk ve yaşamı sürdürmek için seçilen amaçlara ulaşmaya yol açan düşünce yollarını içerirken, mantıksızlık ise bunlara ulaşmayı engelleyen ve işi karıştıran düşünceleri içermektedir (Ellis,1973).

"Duygusal zekâ; kendimizle ve başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanıma anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir."(Baltaş, 2006:7)

Bilim adamları EQ'yu her zaman ve her yaşta geliştirilip ilerletilebilen, öğrenilebilir bir zeka alanı olarak görmektedirler. Uzmanlara göre, duygusal zeka düzeyi kalıtımsal olarak tayin edilmediği gibi, gelişimi de sadece ilk çocukluk dönemlerinde gerçekleşmemektedir. Genel bir kanı, 13-19 arasındaki yaşlardan sonra pek fazla gelişim göstermeyen IQ'nun tersine EQ'nun öğrenilme olasılığı oldukça fazladır ve yaşam boyu gelişmeye devam ederek daha yeterli düzeye ulaşabilir (Goleman, 2000).

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin, duygusal zekâ ve akılcı olmayan inanç düzeylerinin arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak, yaş, cinsiyet, anne/baba eğitim durumu ve duygusal zekâ belirlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni akılcı olmayan inanç düzeyleridir. Araştırmanın alt amaçları şöyledir:

1. Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç ve duygusal zeka düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri, akılcı olmayan inanç düzeylerini yordamakta mıdır?

Üniversite öğrencilerinde duygusal zekanın geliştirilebilir olması, akılcı olmayan inançların değiştirilebilir olması açısından önemlidir. Dolayısıyla genç nüfusun sağlıklı bireylerden oluşması adına yapılacak çalışmalarda yol gösterici olacaktır. Araştırmanın ilgili alanyazına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

*Bu araştırma Gülşen Kayan'ın Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Doç. Dr. Zeliha Traş danışmanlığında yürüttüğü ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EMPATİK EĞİLİM, DUYGUSAL ZEKÂ VE AKILCI OLMAYAN İNANÇ DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan taramalardır. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009).

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin duygusal zeka ve akılcı olmayan inançlar düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modelindedir.

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2016 yılında Necmettin Erbakan ve Selçuk Üniversitesinde öğrenim gören tesadüfi yöntemle belirlenmiş 600 öğrenci oluşmaktadır.

Bu araştırmada, akılcı olmayan inanç düzeylerini belirlemek için Jones (1969) tarafından geliştirilen, Yurtal (1999) tarafından Türkçeye uyarlaması ve geçerlilik-güvenirlik çalışması yapılmış olan "***Akılcı Olmayan İnançlar"*** testi; duygusal zeka

düzeyini belirlemek için Bar-On tarafından geliştirilen ve 2001 yılında Acar tarafından Türkçeye uyarlaması ve geçerlilik-güvenirlik çalışması yapılmış olan "***Bar-On Duygusal Zeka Anketi"*** ve ***"Kişisel Bilgi Formu"*** kullanılmıştır.

Üniversite öğrencilerine duygusal zeka anketi ve akılcı olmayan inançlar testi ile kişisel bilgi formu aynı anda uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Gönüllük esas alınmıştır.

Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 18.00 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inanç düzeyleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelâsyon Tekniği uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin akıl olmayan inanç düzeylerini ne kadar yordadığını ortaya koymak için Çoklu Regresyon Analizi Tekniği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre; akılcı olmayan inançlar alt boyutlarından **çaresizlik** ile duygusal zeka alt boyutlarından stres arasında pozitif yönlü (r= .086) anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur (p<.05).

Araştırma sonuçlarına göre; akılcı olmayan inançlar alt boyutlarından **bağımlı olma** ile duygusal zeka alt boyutlarından genel ruh durumu arasında negatif yönlü (r= - .082), stres ile pozitif yönlü (r= .092), kişiler arası ilişkiler ile negatif yönlü (r= - .127), anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur (p<.05).

Araştırma sonuçlarına göre; akılcı olmayan inançlar alt boyutlarından **aşırı kaygılı olma** ile duygusal zeka alt boyutlarından stres arasında pozitif yönlü (r= .124), kişiler arası ilişkiler arasında ise negatif yönlü (r= - .093), anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur (p<.05).

Regresyon analiz sonuçlarına göre, duygusal zeka alt boyutları akılcı olmayan inançlar alt boyutları toplamını,051 düzeyinde açıklamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akılcı olmayan inançlar, duygusal zeka, üniversite öğrencileri.

Kaynakça

Acar, F. T. (2001). ***Duygusal Zeka Yeteneklerinin Göreve Yönelik Ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları İle İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması***. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Baltaş, Z.(2006).**Duygusal Zeka**. Remzi Kitabevi. İstanbul.

Deniz, M. E. (2008). ***Psikoterapide Akılcı Duygusal Yaklaşım.*** (Edt: Ali Murat Sünbül) Eğitime Yeni Bakışlar, 2, 3. Baskı. S.380-381

Dökmen, Ü. (1988). ***Empatinin Yeni Bir Modele Dayanılarak Ölçülmesi Ve Psikodrama İle Geliştirilmesi.*** Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. ***Cilt:21 sayı:1 S.155-190***

Dökmen, Ü. (2005). ***İletişim Çatışmaları ve Empati.*** İstanbul: Sistem Yayıncılık 32. Baskı

Ellis, A. (1973). ***Humanistic Psychotherapy. The Rational-Emotive Approach.*** New York: The Julian Press.

Karasar, N. (2009). ***Bilimsel Araştırma Yöntemi.*** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım 19. baskı S.77

Schilling, D. (2009). ***Duygusal Zekâ Beceri Eğitimi Uygulamaya Yönelik Pratik Bir Model Ve "50 Aktivite"*** (Çev. T. Fikret Karahan, B. Murat Yalçın, Müge Yılmaz ve Mehmet E. Sardoğan) Ankara: Maya Akademi 1. Baskı S.23

Yurtal, F. (1999). ***Üniversite Öğrencilerinin Akılcı Olmayan İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi.*** Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü

(10104) Lise Öğrencilerinde Psikolojik İhtiyaçların Ve Anne-Baba Tutumlarının Akılcı Olmayan İnançlara Etkisi

MURAT KÖSEOĞLU

Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

İhtiyaç, insan doğasında var olan bir etmenin eksikliğinin hissedilmesi sonucu oluşan, kişiden kişiye değişiklik gösteren biyolojik, fiziksel ve psikolojik olabilen örüntülerdir (Nalçacı ve Ercoşkun, 2005). Psikolojide ihtiyaç kavramı, insanın gelişimi ve çevresiyle uyumsal ilişki kurabilmesi için gerekli önemli koşulların eksikliği anlamında kullanılmaktadır (Bayrnur, 1994, akt. Nalçacı ve Ercoşkun, 2005).

Tarihsel olarak bakıldığında ihtiyaçların farklı bakış açılarıyla ele alındığı görülmektedir (Cihangir Çankaya, 2009). Bu bakış açılarından biri olan öz-belirleme kuramına göre bu ihtiyaçlar kişinin kendi deneyimleri ve çevresel faktörlerin birleşiminden doğmaktadır (Gündoğdu ve Yavuzer, 2012). Öz belirleme kuramında, özerklik (autonomy), yeterlik (competence) ve ilişkili olma (relatedness) olarak adlandırılan üç temel psikolojik ihtiyaç yer almaktadır. Kurama göre bu ihtiyaçların doyurulması bireylerin büyümeleri, bütünleşmeleri, gelişimleri, ruh sağlıkları ve iyi olmaları için gereklidir (Cihangir Çankaya, 2009).

Bireylerin ihtiyaçlarını hissettiği ve bu ihtiyaçların nasıl karşılandığı ile ilgili deneyim ve gözlemlerini yapma olanağı bulduğu ilk sosyal ortam aile ortamıdır (Özyürek ve Tezel Şahin, 2005). Kişilik gelişiminin büyük ölçüde biçimlendiği çocukluk yıllarında anne babaların çocuklarına karşı uyguladıkları tutumlar önem kazanmaktadır (Sezer, 2010). Çocuk ihtiyaçlarını ifade ettiğinde, anne –babasının bu talebe yönelik tutumları, çocuğun kendisini ve çevresini değerlendirmesinde, inançlarını oluşturmasında önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir.

Anne babaların çocuklarına karşı uyguladıkları tutumlar çeşitli şekillerde sınıflandırılmakla birlikte,bu çalışmada demokratik, koruyucu/ istekçi ve otoriter olmak üzere üç başlık altında ele alınacaktır. Demokratik anne baba tutumu, çocukların kişilik gelişimi için en uygun olan tutumdur. Bu tutumu uygulayan anne babalar çocuklarına koşulsuz saygı ve sevgi gösterirler. Çocuklarını hem denetler hem de onların ihtiyaçlarının karşılanmasına olanak tanırlar (Baumrind, 1966; akt. Sezer, 2010). Koruyucu/ istekçi anne baba tutumunda, anne babalar çocukları aşırı korur ve denetlerler (Baumrind, 1966; Çağdaş ve Seçer, 2004; Dökmen, 1996; Kulaksızoğlu, 1998; akt. Sezer, 2010). Otoriter anne baba tutumunda, anne babalar çocuğun gelişim düzeyini, kişilik özelliklerini ve isteklerini dikkate almadan, çocuktan kendilerinin uygun gördüğü gibi davranmalarını isterler (Sezer,2010).

Anne-babanın çocuk yetiştirme biçimleri, çocukların duygusal ve davranışsal problemlerinin artmasında, azalmasında ya da önlenmesinde önemli rol oynamaktadır (Çivitçi, 2006). Genellikle ilk çocukluk yıllarında oluşan mantıkdışı inançlar ergenliğe de taşınabilmektedir (Ellis, 1993; akt. Çivitçi, 2006). Akılcı olmayan inançlar, zorunluluk ve istek içeren, kişinin kendisine zarar vermesine ve uygun olmayan duyguların ortaya çıkmasına neden olan ve yaşam amaçlarına ulaşmasını engelleyen düşünceler olarak tanımlanabilir (Ellis & Dryden, 1997; akt. Hamarta ve ark., 2009).

Ergenlik, fiziksel ve psikolojik olarak, ani değişimlerin yaşandığı ve gelişimsel açıdan önemli bir dönemdir. Bedensel, psikolojik ve sosyal yönlerden hızlı değişimin olduğu lise yıllarında ergenlerin kendilerine ve çevrelerine ilişkin algılarının, onların kendi kendileri ve çevresi ile olan ilişkilerini etkilemesi muhtemeldir (Sezer, 2010). Bu dönemde geçmişten getirdiği mantık dışı inançlarıyla yetişkinliğe adım attığında bireylerin gerçekçi kararlar veremeyeceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada amaç, lise öğrencilerinde psikolojik ihtiyaçların ve anne baba tutumlarının, akılcı olmayan inançları ne düzeyde etkileyip etkilemediğini incelemektir. Bu sayede, bu konularla ilgili geliştirilecek eğitim programlarına ya da etkinliklere katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Survey modelinde olup değişkenler arasında ilişkisel tarama yapılmıştır.

2.2.Araştırma Grubu

2016-2017 yılı 1.döneminde, Aydın ili Çine ilçesinde bir anadolu lisesinde 9 (n=95), 10 (n=62), 11 (n=75) ve 12.(n=63) sınıflarda öğrenim gören ve tesadüfi yöntemle seçilen 295 öğrenci (166 kız,129 erkek) araştırma grubunu oluşturmuştur.

2.3.Veri Toplama Araçları

2.3.1.Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların demografik bilgilerinin yer aldığı form kullanılmıştır.

2.3.2. Ana Baba Tutumları Ölçeği

Kuzgun ve Eldeleklioğlu tarafından geliştirilen ölçek, anne baba tutumlarını Demokratik, Koruyucu/İstekçi ve Otoriter olmak üzere 40 madde yoluyla belirlemektedir. Ölçeğin alt ölçeklere göre iç tutarlılık katsayıları Demokratik alt ölçeği için 0.89, Koruyucu/İstekçi alt ölçeği için 0.82, Otoriter alt ölçeği için 0.78 bulunmuştur (Kuzgun ve Bacanlı, 2005; akt: Sezer, 2010).

2.3.3. Temel Psikolojik İhtiyaçlar Ölçeği

Deci ve Ryan (2000) tarafından geliştirilen, Kesici ve diğ., (2003) tarafından uyarlaması yapılan; 21 maddeden oluşan beşli likert tipi ölçektir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için .76 bulunmuştur (Türk, 2013).

2.3.4. Akılcı Olmayan İnançlar Ölçeği-Ergen Formu

16 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçek önce üniversite öğrencileri için geliştirilmiş (Türküm, 2003), daha sonra liseli ergenlere uyarlanmıştır. Lise örnekleminde iç tutarlılık katsayısı .70 bulunmuştur (Erdem Yılmaz ve Bilge, 2008).

2.4.Verilerin Analizi

Analizlerde SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Betimleyici değerler tablolaştırılmıştır. Güvenirlik katsayıları hesaplanmış, değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi; demografik değişkenlere göre ölçek skorlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere Independent Sample T-test ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); iki bağımlı değişkenin(psikolojik ihtiyaçlar ve anne baba tutumları), bir bağımsız değişken üzerinde(akılcı olmayan inançlar) etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla, çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

TEMEL BULGULAR

Temel Psikolojik İhtiyaçlar ile akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($F=3,627$; $p=0.013<0.05$). Akılcı olmayan inançlar genel düzeyinin belirleyicisi olarak özerklik, yeterlilik ve ilişki ihtiyacı değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (**R2**=0.036). Öğrencilerin özerklik ihtiyacını karşılama düzeyi akılcı olmayan inanç genel düzeyini azaltmaktadır (ß=-0.284). Öğrencilerin ilişki ihtiyacını karşılama düzeyi, akılcı olmayan inanç genel düzeyini arttırmaktadır (ß=0.353).Öğrencilerin yeterlilik ihtiyacını karşılama düzeyi akılcı olmayan inançlar genel düzeyini etkilememektedir ($p=0.945>0.05$).

Anne-baba tutumları ile akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($F=4,354$; $p=0.005<0.05$). Akılcı olmayan inançlar genel düzeyinin belirleyicisi olarak, demokratik, koruyucu/istekçi ve otoriter anne baba tutumu değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (**R2**=0.043). Ailesini koruyu/istekçi olarak algılama düzeyi, öğrencilerin akılcı olmayan inanç genel düzeyini artırmaktadır (ß=0.104). Ailesini demokratik veya otoriter olarak algılama düzeyi, akılcı olmayan inançlar genel düzeyini etkilememektedir ($p=0.104>0.05$ ve $p=0.404>0.05$).

Anahtar Kelimeler: lise öğrencileri, psikolojik ihtiyaçlar, anne-baba tutumları, akılcı olmayan inançlar

Kaynakça

Cihangir Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: öz-belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2009, 4 (31),* 23-31.

Çivitçi, A. (2006). Ergenlerde mantık dışı inançlar: sosyodemografik değişkenlere göre bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2006, 19,* 1-11.

Ercoşkun, M. H. ve Nalçacı, A. (2005). Öğretimde psikolojik ihtiyaçların yeri ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2005, 11,* 353-370.

Erdem Yılmaz, A. ve Bilge, F. (2008). Lise öğrencileri için meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,2008, 3(29),* 95-114.

Gündoğdu, R. ve Yavuzer, Y. (2012). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öznel iyi oluş ve psikolojik ihtiyaçlarının demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,2012, 23,* 115-131.

Hamarta, E., Arslan, C., Saygın, Y. ve Özyeşil, Z. (2009). Benlik saygısı ve akılcı olmayan inançlar bakımından üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yaklaşımlarının analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 2009, 18(7),* 25-42.

Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2005). 5-6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2005, 25(2),* 19-34.

Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2010, 7(1),* 1-19.

Türk, S. (2013). *Akademisyenlerin temel psikolojik ihtiyaçlarının ve temel doyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Türküm, S., Balkaya, A. ve Karaca, E. (2005). Akılcı olmayan inançlar ölçeğinin lise öğrencilerine uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2005, 23(3),* 77-85.

(10121) Yakın İlişkilerde Başa Çıkma Tarzları ve Öz-Yeterlik Arasındaki İlişkide Temas Engellerinin Doğrudan ve Dolaylı Rolü

ÖZLEM TAGAY *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

PERİHAN ÜNÜVAR *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

FATMA ÇALIŞANDEMİR *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

Problem Durumu

Bireyler ihtiyaçlarını karşılamak adına yakın ilişkiler kurarlar. Yakın ilişki kişinin gelişimsel görevlerini tamamlaması, yakın arkadaşlıklarını sürdürmesi ve mutlu bir evliliği devam ettirmesinde önemlidir. Üniversite yıllarında bireylerin kurduğu yakın ilişkiler gelişimleri açısından önemli bir süreçtir. Bu süreçte yaşanan yakın ilişkiler yetişkinlik yıllarında da sürdürülecek olan yakın ilişkilerin kalitesi açısından önemlidir.

Yakın ilişki aynı zamanda sevilen kişiyle kurulan duygusal bağlılık olarak da değerlendirilebilir (Gizir, 2012). Yakın ilişkilerde, çiftlerin kişilik özelliklerinden, ilişkinin sorumluluklarından, günlük yaşamın streslerinden dolayı pek çok sorun yaşanabilmektedir. Çatışmalar çiftler arasındaki ilişkilerin çoğunda bulunmaktadır. Önemli olan ilişkide yaşanan sorunlardan ya da çatışmalardan çok çiftlerin bu sorunlarla nasıl başa çıktıklarıdır (Hendrick, 2009). Yakın ilişkilerle ilgili olarak temas engelleri kavramı üniversite öğrencilerinin ilişkilerinin anlaşılması açısından önemli bir bakış açısı sağlayabilir. Bu doğrultuda, yakın ilişkilerinde birey kurduğu ilişki sayesinde ihtiyaçlarını giderir ve eşiyle temas kurar. Temas Gestalt terapide bireyi anlamak ve açıklamak için kullanılan kavramlardan biridir. Genel olarak temas engelleri bireyin kendisiyle, başkalarıyla ve çevresiyle iyi ve sağlıklı temas kurmasını engeller (Tagay ve Voltan-Acar, 2012). Öz-yeterlik yakın ilişkilerde başa çıkma tarzları ile ilişkili olabilecek özelliklerden birisidir. Bandura'ya (1977) göre öz-yeterlik bireyin belli bir performansı ortaya koymasında kendine ilişkin algısıdır. Başka bir deyişle bireyin herhangi bir işi başarabileceğine ilişkin inancıdır. Ayrıca öz yeterlik inançları bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini ve güçlüklerle nasıl başa çıkacaklarını belirler. Erikson'a göre genç yetişkinlikte başarılı bir kimlik arayışından sonra bir sonraki dönem olan yakınlığa karşı yalıtılmışlık dönemine geçilmektedir. Yakınlık başkalarıyla anlamlı ilişkiler geliştirebilmektir. Yakın ilişki geliştirebilme becerisinden yoksun olan genç yetişkinler yalıtılmışlık yaşarlar. Özellikle bu dönemde olan gençler yakın ilişkiler, iş yaşantıları ve eğitim gibi konularda ciddi kararlar alırlar. Bu dönemde alınan kararlar ve geliştirilen beceriler gencin orta ve ileri yaşantılarında da etkili olacaktır.

Yakın ilişkiler konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde yakın ilişkilerin dürüstlük (Rempel, Holmes ve Zanna, 1985), kıskançlık (Demirtaş ve Dönmez, 2006), stres ve stresle başaçıkma (Bilecen, 2007; Büyükşahin ve Bilecen, 2007), algılanan yardımseverlik ve duygu odaklı başa çıkma stratejileri (Bauman, Haaga ve Dutton, 2008) ile ilişkisinin incelendiği araştırmalara rastlanmaktadır. Temas engelleri bireylerin ilişkilerini de etkileyebilecek bir kavramdır. Sills, Finch ve Lapworth (1998)'e göre temas engelleri yüksek bireyler ilişkilerinden doyum alamaz, ilişkiye yönelik beklentilerini ortaya koyamaz ve yaşanacak sıkıntılarda uygun başa çıkma tarzlarını kullanamazlar. Gestalt terapinin temel amaçlarından birisi bireyin farkındalıklarını artırmak, davranışlarının sorumluluğunu almasına yardımcı olmak ve kendisini olduğu gibi kabul etmesini sağlamaktır (Jacobs, 2007). Kişinin başarılı olabileceğine ilişkin inancı ve kendini tanıması öz-yeterlik kavramıyla ifade edilmektedir. Dolayısıyla temas engellerinin ve öz-yeterliğin yakın ilişkilerde başa çıkma tarzlarını etkileyeceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin temas engelleri ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkide yakın ilişkilerde başa çıkma tarzlarının doğrudan ve dolaylı rolünü incelemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Çalışmada üniversite öğrencilerinin yakın ilişkilerde başa çıkma tarzları ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkide temas engellerinin doğrudan ve dolaylı rolü incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle ölçme modelleri daha sonra doğrudan ve dolaylı ilişkinin test edileceği yapısal modeller test edilmektedir. Araştırmada kurulan modeller Yapısal Eşitlik Modeli ile test edilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunda yer alan öğrenciler Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam eden 172'isi (%76.4) kız, 53'ü (%23.6) erkek olmak üzere toplam 225 öğrenciden oluşmaktadır. 2014-2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde uygulamaların yapıldığı araştırma grubu için başlangıçta 237 öğrenciye ulaşılmış olsa da 12 öğrenciye ait veri eksik doldurmalarından dolayı analize alınmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Yakın İlişkilerde Çok Boyutlu Başaçıkma Ölçeği, Gestalt Temas Engelleri Ölçeği ve Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin Analizi: Veri analizi için SPSS 15.0 ve Lisrel 8.51 yazılımları kullanılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi öncesi tek değişkenli normal dağılım koşulları (çarpıklık ve basıklık); yol analizi öncesi çoklu normal dağılım, doğrusallık ve eşvaryanslık koşulları incelenmiştir. Çalışmanın bağımsız değişkeni öz-yeterlilik, bağımlı değişkeni yakın ilişkilerde başa çıkma tarzları ve aracı değişken ise temas engelleri olarak belirlenmiştir. Bir değişkenin aracı değişken olabilmesi için a) bağımsız değişkenin

aracı değişken üzerinde etkili olması, b) aracı değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkili olması ve c) a ve b yolları kontrol altında tutulduğunda bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında önceden var olan ilişkinin anlamlı düzeyde değişmesi gereklidir. Bu çalışmada modelin test edilmesinde yukarıda bahsedilen üç aşama dikkate alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular

Yapısal eşitlik modeli sonuçları incelendiğinde aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Bu sonuçlara göre;

a.Öz-yeterlik, yakın ilişkilerdeki sorunlarla başa çıkma tarzları ile ilişkilidir. (β=-0,29; t=-3,59; p<0,01). Öz-yeterliği yüksek olan bireyler yakın ilişkilerdeki sorunlarla daha sağlıklı başa çıkmaktadır.

b.Öz-yeterlik, Temas engelleri ile ilişkilidir. (β=-0,42; t=-3,62; p<0,01). Öz-yeterliği yüksek olan bireylerin temas engelleri azalmaktadır.

c.Temas engelleri, yakın ilişkilerdeki sorunlarla başa çıkma tarzları ile ilişkilidir. (β=0,48; t=4,99; p<0,01). Temas engelleri yüksek olan bireyler yakın ilişkilerinde daha fazla olumsuz başa çıkma tarzlarını kullanmaktadırlar.

d.**(Aracı Değişkenli Model):** Öz-yeterliği yüksek olan bireyler yakın ilişkilerdeki sorunlarla daha sağlıklı başa çıkmaktadır ancak temas engelleri yüksek olan bireylerde öz-yeterliğin yakın ilişkilerle başa çıkma üzerindeki olumlu etkisi ortadan kalkmaktadır (β=-0,14; t=-1,69; p>0,05). Sonuç olarak, Temas Engelleri Öz-yeterlik ve Yakın İlişkilerle Başa Çıkma sorunları arasındaki ilişkide baskın bir aracı değişken rolü oynamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Gestalt temas engelleri, yakın ilişkiler, öz-yeterlik

Kaynakça

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215.

Bilecen, N. (2007). Yakın ilişkilerde stres ve stresle başaçıkma: Yatırım modeline göre bir inceleme, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Büyükşahin, A. & Bilecen, N., T. (2007). Yakın ilişkilerde çok boyutlu başaçıkma ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 47 (2), 129-145.

Gizir, C.,A. (2012). İlişki inançları ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (2), 37-45.

Hendrick, S. S., & Hendrick, C. (1992). Romantic love. Newbury Park, CA: Sage.

Jacobs, S. (2007). The implemention of Humour as deflective technique in contact boundary disturbance. Mastre of Diaconiologh, Universty of South Africa.

Rempel, J., K., Holmes, J., G. & Zanna, M., P. (1985). Trust in close realtionships, Journal of Personality and Social Psychology, 49 (1), 95-112.

Scherbaum, c.a., cohen-charash, Y. & Kern, M.J. (2006). Measuring general self efficacy: a comparison of three measures using ıtem response theory. Educational and Psychological Measurement, 66 (6), 1047-1063.

Tagay, Ö., Voltan-Acar, N. (2012). Gestalt temas engelleri ölçeğinin geliştirilmesi, Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4 (37), 61-72

(10151) Üniversite Öğrencilerinde Özgecilik ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkinin farklı değişkenler açısından İncelenmesi

MEHMET TEYFUR *İ.Çeçen Üniversitesi*
MUSTAFA ERCENGİZ *İ.Çeçen Üniversitesi*
SERDAR SAFALI *İ. Çeçen .Üniversitesi*

Problem Durumu

Son yüzyılda teknolojik, ekonomik gibi maddi alanlarda ortaya çıkan müthiş ilerlemenin aksine insanoğlunun ruhsal bir çöküntü içerisine girdiği ve özellikle gelişmiş toplumlar antidepresan, uyuşturucu madde kullanımı ve intihar oranının hızla arttığı yapılan araştırmalarda haritalandırmıştır (OECD, 2014). Teknoloji toplumunun sonuçlarından biri olan bireyselleşmesinin de bireylerin ruhsal çöküntülerinin temel etkenlerinden biri olduğu ve kişisel ve çevresel ilişkilerin gelişmiş olduğu toplumlarda ruhsal çöküntünün atlatılmasının daha kolay olduğu görülmüştür. Teknoloji çağıyla beraber gelen bireyselleşme ve neden olduğu yalnızlaşma olgusundan doğan ihtiyacın giderilmesi amacıyla psikoloji alanında çalışan bilim insanları çeşitli yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Bu yaklaşımlardan birisi de Eric Berge tarafından geliştirilen Transaksiyonel analizdir. Transaksiyonel analizin değindiği önemli konulardan birsi de başka insanlarla olan fiziksel temas ihtiyacıdır. Transaksiyonel analize göre bireyselleşen toplumlarda bireylerin başka bireylerle olan fiziki temasının kopması bireylerin yalnızlaşmasına ve psikolojik çöküşün gerçekleşmesine neden olmaktadır. Psikoloji bilimiyle uğraşan bilim insanları toplumsallaşmanın, sosyalleşmenin ve kişisel ilişkilerin geliştirilmesinin bireylerin kendilerini daha iyi hissetmelerini sağladığını belirtmektedir. Bireylerin çevreleriyle sağlam ilişki kurmalarında önemli bir etken de bireyin çevresinde bulunan insanlara göstermiş olduğu Özgeci davranış örüntüleridir.

Özgecilik, bireyin başka bireylerin yararını da kendi yararı kadar düşünme veya diğer bireylerle maddi ve manevi boyutta bireysel çıkar aramaksızın diğer bireylere faydalı olmaya çalışma ve egosantrik karşıtı davranışlarda bulunma olarak tanımlanmaktadır (Khalil, 2004). Vugt ve Lange'e (2006) göre özgecilik uzun aşamada bireylerin yararına sonuçlar doğuracaktır. Egosantrik davranışlar neticesiyle ortaya çıkan kendini kötü hissetme durumunun aksine özgecilik davranışları sergilenirken bireyin kendini iyi hissetme durumu ortaya çıkmaktadır (Karadağ ve Mutafçılar, 2009). Birçok araştırmacı özgeciliği diğer bireyler adına bireyin kendisini feda etmesi olduğunu düşünmüştür (Gintis, Bowles, Boyd ve Fehr, 2003). Öznel iyi oluş bireyin yaşamından aldığı doyumun bilişsel olarak yargılanması ve duygulanımlarının değerlendirilmesi olarak çok boyutlu bir sistemi içerir (McGillivray & Clarke, 2006). Öznel iyi oluş bireyin kendini güvende hissetmesi, gelecek kaygısı, çevreyle iyi ilişkiler geliştirme, yüksek yaşam standardı, bireysel başarı, sağlık ve kişisel ilişkiler gibi alanlarda sağlanan başarıyla orya çıkmaktadır (Chen, 2013; McGillivray & Clarke, 2006). Öznel iyi oluşun çevreyle olan ilişkilerin geliştirilmesine ve kişisel ilişkilerde başarılara bağlı olması (Chen, 2013; McGillivray and Clarke, 2006) ve bireylerin özgeci davranışlar sergilerken kendilerini iyi hissettikleri (Karadağ & Mutafçılar, 2009) dikkate alındığında özgeci davranışlar ile öznel iyi oluş arasında ilişki olabileceği düşünülebilir

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu araştırma, öğretmen adaylarının özgecilik düzeyleri ile Öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin; ciçeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan, betimsel türde ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiş bir çalışma olması planlanmaktadır. Araştırmanın örneklemi Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde okuyan 320 üniversite öğrencisinden oluşacaktır. Araştırma da elde edilen veriler SPSS 20.00 paket programı t testi, ANOVA uygulanacaktır. Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu (KBF), Tekeş & Hasta (2015) tarafından uyarlama çalışması yapılan Özgecilik Ölçeği ve Tuzgöl- Dost (2005) tarafından geliştirilen Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİO) kullanılacaktır. Tekeş & Hasta tarafından uyarlama çalışması yapılan Özgecilik Ölçeği için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması neticesiyle yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin toplam varyansın % 35.58'ini açıklayan yardım etme ve bağışçılık olarak adlandırılan iki faktörlü bir yapı sergilediği bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerliğini test etmek için ölçekten alınan puanlarla Empatik Eğilim Ölçeği'nden alınan puanlar ile arasındaki hesaplanan korelasyon katsayısı .36 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .81 ve .70'dir. Ölçeğin iki yarım test güvenirlik katsayısı .74 ve test-tekrar test güvenirlik katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları da ölçek için belirlenen iki faktörlü yapının uygun olduğu bulunmuştur. Tuzgöl – Dost tarafından geliştirilen Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİO) 46 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .93; test-tekrar test güvenirlik katsayısı r: .86 olarak saptanmıştır. Faktör analizi çalışmasında Ö1Ö'ne ilişkin KMO katsayısı .861 bulunmuş, Barlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak varyansının .51 ile .75 arasında değiştiği bulunmuştur. Açıklanan toplam varyans ise % 63.83 olarak bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Amaç

Üniversite Öğrencilerinin özgecilik düzeyleri ile öznel iyi oluşları arasındaki ilişkinin incelenmesi adlı temel araştırma konusundan hareketle aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır.

- Özgecilik ile Öznel iyi oluş katılımcıların bireysel değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Özgecilik düzeyi katılımcıların bireysel değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır;?
- Öznel iyi oluş katılımcıların bireysel değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yapılan literatür taraması neticesiyle özgecilik ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla yukarıda belirtilen sorulara yanıt aranarak literatürde oluşan veri eksikliğinin giderilmesi, Psikoloji biliminin temel çalışma alanlarından biri olan bireylerin kendini iyi hissetmesi sorunsalıyla ilgili veri birikimi sağlanması ve elde edilen verilerin alan çalışmalarında kullanılması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: özgecilik, Öznel iyi oluş

Kaynakça

McGillivray, M., Clarke, M., eds.(2006). Understanding Human Well-Being. Tokyo: United Nations University Press.

Khalil, E. L. (2004). What is altruism?. Journal of Economic Psychology,25, 97- 123.

Chen, J. (2013). Perceived discrimination and subjective well-being among rural-to-urban migrants in China. J. Sociol. Soc. Welfare, 40 (1) (2013), pp. 131–156.

Tekes, B. & Hasta, D. (2015) Özgecilik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Nesne Psikoloji Dergisi (NPD), 3(6).

Tuzgöl Dost, M. (2005a). Öznel iyi oluş ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3, (23), 103–110.

Karadağ, E. ve I. Mutafçılar (2009). "Prososyal davranış ekseninde özgecilik üzerine teorik bir çözümleme", Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, 8, 41-69.

Gintis, H., Bowles, S., Boyd, R., & Fehr, E. (2003). Explaning Altruistic Behaviours In Humans. Evolution and Human Behaviour (24), 153-172.

Van Vugt, M. ve Van Lange, P. A. (2006). The altruism puzzle: Psychological adaptations for prosocial behavior. M. Schaller, J. A. Simpson, D. T. Kenrick (Ed.), Evolution and Social Psychology içinde, (237-261). New York: Psychology Press.

(10184) Psikolojik Danışman Adaylarında Evrensellik Farklılık Yönelimi ve Değerler

NAZMİYE ÇİVİTCİ

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Toplumlar gittikçe daha çoğulcu bir özellik kazanırken ruh sağlığı profesyonelleri de farklılıklarla ilgilenmenin öneminin daha çok farkına varmaktadırlar (Cormier, Nurius ve Osborn, 2008). Çünkü, toplumların çoğulcu yapısından önemli ölçüde etkilenen alanlardan biri psikolojik yardım ilişkisidir. Psikolojik yardım ilişkisinde psikolojik danışmanların farklılıkları olan danışanlarla etkili terapötik ilişkiler geliştirebilmeleri ve farklılıklara ilişkin tutumları önemli inceleme konuları olarak dikkat çekmektedir. Psikolojik danışmanların farklılıklara yönelik tutumlarının incelenmesine katkıda bulunan önemli kavramlardan biri evrensellik-farklılık yönelimidir. Miville ve arkadaşları (1999) tarafından ileri sürülen evrensellik-farklılık yönelimi, insanlar arasında var olan benzerlik ve farklılıkların farkına varılması ve kabul edilmesine ilişkin tutumları yansıtmaktadır. Benzerlikler (evrensel) insan olmanın ortak yönlerini temsil ederken, farklılıklar insanların kültürel (ırk, etnik köken, cinsiyet ve cinsel yönelim gibi) ve bireysel faktörlere (aile ve kişilik gibi) dayalı eşsiz (unique) yönlerini temsil etmektedir (Miville ve ark., 1999). Bu doğrultuda, evrensellik-farklılık yönelimi, tüm insanlara yönelik kapsayıcı ama aynı zamanda ayırt edici bir tutum olarak tanımlanmaktadır. Çünkü, *benzerlik* ve *farklılıkların* her ikisinin de farkına varılır ve kabul edilir. İnsan olmanın getirdiği ortak yaşantılar diğer insanlara bağlanmayla sonuçlanır ve bu bağlılık duygusu, farklılıklarla etkileşimlerle de bütünleştirilir (Fuertes, Miville, Mohr, Sedlacek ve Gretcher, 2000).

Alanyazın incelendiğinde, psikolojik danışmanlarda evrensellik-farklılık yöneliminin etnokültürel empati (Wang ve ark., 2003), çok kültürlü psikolojik danışmaya ilişkin yeterlik algısı (Constantine ve ark., 2001), çok kültürlü psikolojik danışmaya ilişkin çalışma gruplarına katılma deneyimi (Yeh ve Arora, 2003), homoseksüel ve biseksüel erkek danışanların algıladıkları terapötik işbirliği, psikolojik danışma oturumlarının derinliği ve sorunsuz bir biçimde ilerleyişi (Stracuzzi, Mohr ve Fuertes, 2011) ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülürken; farklı ırktan olan danışanlara yönelik öfke ve kaygıyı içeren karşıt transferans tepkileri ile negatif yönde ilişkili olduğu (Harbin, 2004) gözlenmektedir. Yukarıda yer verilen bulguların ışığında, psikolojik danışmanların evrensellik-farklılık yönelimlerinin, özellikle farklılıkları olan danışanlarla etkili ilişkiler geliştirmede ve terapötik etkililiklerinde önemli bir rolü olduğu sonucuna varılabilir. Psikolojik danışmanların terapötik etkililiklerinde önemli bir değişken olan evrensellik-farklılık yöneliminde psikolojik danışmanların değerlerinin nasıl bir rol oynadığı da incelenmeye değerdir. Birey için yaşamda neyin (başarı, güç gibi) önemli olduğunu gösteren değerler (Schwartz, 2012), insanın farklı durumlarda sosyal davranışına yol gösterebilecek amaçlara ilişkin inanç yapılarıdır. Hiyerarşik bir biçimde örgütlenmiş olan bu inanç yapıları evrensel, bireysel ve grup ihtiyaçlarının kaynaklık ettiği motivasyon türlerini (özyönelim, güvenlik, güç ve başarı gibi) yansıtır (Smith ve Schwartz, 1997). Schwart'ın geliştirmiş olduğu değerler teorisine göre değerler, insanların yaşamında yol gösterici ilkeler olarak işlev gören, önemi değişen, durumsal olmanın ötesinde istikrarlı ve istenen amaçlar olarak tanımlanmaktadır (Schwartz ve Rubel, 2005).

Psikolojik danışman yardım etme sürecinin önemli bir öğesidir (Cormier, Nurius ve Osborn, 2008) ve psikolojik danışma oturumlarına insani özellikleri (değerler, ihtiyaçlar, motivasyon ve kişilik özellikleri gibi) ve kendisini etkileyen yaşam deneyimlerini de beraberinde getirir. Bu insani boyut terapötik etkileşimin en güçlü belirleyicilerindendir ve psikolojik danışmanın etkililiğini artırabilir ya da engelleyebilir. (Corey, 2013). Psikolojik danışmanın insani boyutunu temsil eden önemli faktörlerden biri olan değerlerin evrensellik-farklılık yönelimi ile ilişkisinin anlaşılmasının alanyazına ve psikolojik danışman eğitimine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Sonuç olarak, bu araştırmanın amacı, psikolojik danışman adaylarında değerlerin evrensellik-farklılık yönelimini yordama gücünü ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Katılımcılar

Araştırma, Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programına devam eden 236'sı kız (% 70) ve 100'ü erkek (% 30) olmak üzere toplam 336 gönüllü öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcıların yaşları 18 ile 27 (M=20.96, SD=.072) arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu: Fuertes ve arkadaşları (2000) tarafından revize edilerek oluşturulan Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu (M-GEFYÖ-K), Çivitci (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Likert türü bir ölçek olan M-GEFYÖ-K, Farklılıklarla Etkileşim, Göreliliğe Değer Verme ve Farklılıklarla Rahat Hissetme olmak üzere her biri beş maddeden oluşan üç alt ölçekten ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliği kapsamında yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda üç boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen yapının doğruluğunun test edilmesi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri RMSEA = .055, GFI = .94, AGFI = .92, CFI = .96, NFI = .93 ve NNFI = .95 olarak bulunmuştur. (Çivitci, 2014).

Portre Değerler Anketi: Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen Portre Değerler Anketi Demirutku ve Sümer (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Toplam 40 maddeden oluşan ölçeğin her bir maddesi iki cümleyi içermektedir. Altılı likert türü olan ölçek Güç, Başarı, Hazcılık, Uyarılma, Özyönelim, Evrenselcilik, İyilikseverlik, Geleneksellik, Uyma ve Güvenlik olmak üzere on boyuttan oluşmaktadır. (Demirutku ve Sümer, 2010).

Verilerin Analizi

Araştırmada, değerlerin evrensellik-farklılık yönelimini yordama gücünü test etmek için standart çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular

Araştırmada, değerlerin evrensellik-farklılık yönelimini yordama gücünü test etmek için yapılan standart çoklu regresyon analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre psikolojik danışman adaylarında güç, geleneksellik ve güvenlik değerleri evrensellik-farklılık yönelimini negatif yönde anlamlı düzeyde yordarken uyarılma, özyönelim ve evrensellik değerleri pozitif yönde anlamlı düzeyde yordamaktadır. Başarı, hazcılık, iyilikseverlik ve uyma değerlerinin ise yordayıcı bir rolünün olmadığı görülmektedir. Evrensellik-farklılık yönelimini anlamlı düzeyde yordayan değerler dikkate alındığında pozitif yönde yordayan özyönelim ve uyarılma değerlerinin Schwartz'ın değerler modeline göre yeniliklere açıklığı, evrenselcilik ise öz-aşkınlığı temsil eden değerlerdir. Evrensellik-farklılık yönelimini negatif yönde yordayan güç öz-genişletimi temsil ederken geleneksellik ve güvenlik değerleri ise korumacı (muhafazacı) değerleri temsil etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Evrensellik-Farklılık Yönelimi, Değerler, Psikolojik Danışman Adayları

Kaynakça

Corey, G. (2013). Theory and practice of counseling and psychotherapy (9th Edition). Brooks/Cole Publishing Company: Pacific Grove, CA.

Cormier, L. S.; Nurius, P.; Osborn, D. S., (2008), Interviewing and change strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive-behavioral interventions, Brooks/Cole, Pacific Grove, GA.

Demirutku, K. ve Sümer, N. (2010). Temel Değerlerin Ölçümü: Portre Değerler Anketinin Türkçe Uyarlaması, *Türk Psikoloji Yazıları,* 13 (25), 17-25.

Miville, M. L., Gelso, C. J., Pannu, R., Liu, W., Touradji, P., Holloway, P. ve Fuertes, J. N. (1999). Appreciating similarities and valuing differences: The Miville-Guzman Universality-Diversity Scale. *Journal of Counseling Psychology,46* (3), 291-307.

Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture,* 2(1). http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116

Schwartz, S.H. & Rubel, (2005). *Sex Differences in Value Priorities: Cross-Cultural and Multimethod Studies, Journal of Personality and Social Psychology,* 89, (6), 1010–1028.

Yeh, C.J. ve Arora, A.K. (2003). Multicultural training and interdependent and independent self-construal as predictors of universal-diverse orientation among school counselors. *Journal of Counseling and Development,* 81, 78-83.

Wang, Y., Davidson, M.M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A. ve Bleier, J.K. (2003). The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 221-234.

(10237) Tek ve Çift Yumurta İkizlerinde Kişilik, Sosyal Kaygı ve Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Farklılaşması

AYŞE ESRA ASLAN — *İstanbul Üniversitesi*

ŞULE BAŞTEMUR — *Yüzüncü Yıl Üniversitesi*

Problem Durumu

İkizlerin kişilik ve sosyal gelişimleri psikolog, psikolojik danışman eğitimciler ve aileler için özel önem taşımaktadır. İkizlerin kişilik gelişimini etkileyen faktörlerin başında ayrışma ve bütünleşme gelmektedir. 'ikiz eşinden biri yok iken, diğerinin kendisi eksik hissetmesi' durumu bağlanma, 'ikizi ile kutuplaşma ve farklı kişilik özelliklerine sahip olma' ayrışma olarak nitelendirilmektedir (Ainslie,1997). Sağlıklı kişilik gelişimi için doğum öncesi dönemden başlayan anne baba bilgilendirmesi ve eğitimi kişilik ve diğer gelişim yüzlerinin sağlıklı olması için önemli görülmektedir (Sandbank, 2006).

İkizler üzerindeki genetik araştırmalarda, sosyal gelişim görevlerindeki aksaklıklar için kişilik yapıları ve buna bağlı bazı kişilik bozuklukları daha çok sosyal kaygı bağlamında incelenmiştir. Bu çalışmalarda ailesinde Borderline Kişilik Bozukluğu (BKB) tanısı almış hasta olan bir bireyin BKB tanısı alma olasılığının yüksek olduğuna (Links ve ark., 1988; White ve ark., 2003) ya da ikizlerde kişilik bozukluklarının genetik olduğuna yönelik bulgular mevcuttur (Torgersen ve ark., 2000). Sosyal kaygı ile birlikte görülen kaçıngan kişilik bozukluğunun da ikizlerden birinde var ise, diğerinde de görülme olasılığı artmaktadır (Torvik ve ark., 2016).

Gerek bağlanma, gerekse kişilik yapılanmasında önemli açıklamalar getiren bir diğer kuramda da Young'un şema kuramıdır (Young ve Klosko, 2014). Bu kurama göre erken dönem uyumsuz çocukluk şemalarının yetişkinlik dönemindeki sosyal ilişkileri ve eş ilişkilerine olumsuz yansımaları olabilmektedir. Bu bağlamda Young (1990) sayı ve grupları araştırmalarla biraz değişmekle birlikte beş temel alanda 18 şemayı açıklamaktadır: Ayrılma ve Dışlanma/Reddedilme alanı (Terk Edilme/İstikrarsızlık, Güvensizlik/Suistimal Edilme, Duygusal Yoksunluk, Kusurluluk/Utanç, Sosyal İzolasyon/Yabancılaşma); Zedelenmiş Özerklik ve Performans alanı (Bağımlılık/Yetersizlik, Hastalıklar ve Zarar Görme Karşısında Dayanıksızlık, Yapışıklık/Gelişmemiş Benlik ve Başarısızlık); Zedelenmiş Sınırlar alanı (Hak Görme/Narsizim, Yetersiz Öz-Denetim/Öz Disiplin) ve Başkalarına Yönelimlilik (Boyun Eğicilik, Kendini Feda, Onay Arayıcılık/Tanınma Arayıcılık); ve Aşırı Tetikte Olma ve Baskılama/Ketleme alanı (Olumsuzluk/Karamsarlık, Duygusal Baskılama, Yüksek Standartlar/Eleştiricilik, Cezalandırıcılık).

Erken dönem uyumsuz şemalar etkinleştiğinde, şema modları ortaya çıkmaktadır. Şema modu, kişinin içinde bulunduğu duygusal, bilişsel ve davranışsal durumdur (Farrell, Reiss ve Shaw, 2015; Arntz ve van Genderen, 2013). Şemalar, kişinin gözlemlenmesi, geçmiş yaşamının incelenmesi ve kişinin kendisi hakkında ayrıntılı bilgileri paylaşması durumunda daha iyi teşhis edilebilir (Arntz ve van Genderen, 2013). Şemalar kişilik bozukluklarının göstergesi değillerdir ancak, bu konuda ipucu sağlayabilirler. Şema ve modlar birlikte ele alınarak terapi yürütülür ve kişinin sosyal ilişkileri kapsamında iyileşmenin etkileri görülür.

Bilişsel modele göre, kişi başkaları üzerinde olumlu izlenim oluşturmak istemekte ancak kaçınılan bir sosyal durumla karşılaşıldığında zihinsel şemalar devreye girerek kişiye tehlikede olduğu sinyali vermektedir (Beck ve Emery, 2011). Bireyler, girdikleri ortamda olumlu bir izlenim oluşturmaya çalışırken, davranışlarının negatif sonuçlandığı ya da sonuçlanacağına dair düşünceler geliştirmesi ile sosyal kaygı tetiklenir (Leary ve Kowalski, 1995). Bu noktada kişinin geçmiş yaşantıları sonucu kazandığı olumsuz otomatik düşünceler ve işlevsel olmayan inanç ve düşünceler devreye girmektedir(Hoffman, 2007) bu durumda kişinin kaygı yaşadığı noktada tehlikeyi kontrol edemeyerek mücadele yeteneğini kaybetmesine sebep olmaktadır (Riskind, 2007).

Tek ve çift yumurta ikizleri arasındaki kişilik, erken dönem uyumsuz şemalar ve sosyal kaygı farklılaşmalarının ortaya konulması bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlar araştırma kapsamında incelenmiştir:

1. Tek yumurta ve çift yumurta ikizlerinin kişilik yapıları arasında uyum var mıdır?
2. Tek yumurta ve çift yumurta ikizlerinin sosyal kaygıları arasında uyum var mıdır?
3. Tek yumurta ve çift yumurta ikizlerinin erken dönem uyumsuz şemaları arasında uyum var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma tarama modeli ne dayalı nicel bir çalışmadır. Van ili merkezindeki üç ilçede 2016- 2017 yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemine dahil edilen öğrenciler amaçsal örneklemenin bir alt türü olan "ölçüt örnekleme" metodu ile seçilmiştir. Şimşek ve Yıldırım' a (2011) göre ölçüt örneklemde önceden belirlenmiş bir takım ölçütü karşılayan bütün durumlarla çalışılır. Bu sebeple bu araştırmada örnekleme alınacak birey olmak için ilk ölçüt ikiz birey olmak, ikinci ölçüt, 10-18 yaş arasında ve öğrenci olmaktır. Üçüncü ölçüt ise, ikiz eşlerinin ikisine de ölçeklerin uygulanabiliyor olmasıdır. Bu ölçütlere göre 10-18 yaş arasında 83 kız, 85 erkek olmak üzere toplam 168 kişi araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Veri toplama araçları. Sıfat Listesi (ACL) (Savran, 1993), Liebowitz Sosyal Kaygı (Anksiyete) Ölçeği (LSAÖ)(Dilbaz, 2001), Young Şema Ölçeği Kısa Formu-3 (YŞÖ)(Soygüt, Karaosmanoğlu ve Çakır, 2009) ve 10-16 Yaş Çocuk ve Ergenler için Erken Dönem Uyumsuz Şema Ölçekler Takımı (ÇEŞÖT)(Güner, 2013)'dır.

Veri çözümleme yöntemleri. Bu araştırmada sınıf içi karşılaştırma imkânı sağlayan Sınıfiçi Korelasyon puanları tek ve çift yumurta ikizleri için hesaplanmıştır. Sınıf içi korelasyon, aynı denekten alınan tekrarlı ölçümler veya aynı denek üzerinde iki ya da daha fazla sayıda gözlemcinin ölçümleri arasındaki uyumun değerlendirilmesidir. Ölçümler sürekli olduğunda, gözlemci içi veya gözlemciler arası uyumun değerlendirilmesinde, sınıf içi korelasyon katsayısı (SKK) kullanılır (Genç, Öztuna ve Ateş, 2009).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tek yumurta ikizlerinde kişilik testinde başarma, askeri liderlik, uyarlık ve bağımsızlık uyum tespit edilen alt ölçeklerden bazılarıdır. Çift yumurta ikizlerinde ise kişilik özelliklerinde uyumluluk bulunamamıştır. Erken dönem uyumsuz şemalarda ise tek yumurta ikizleri arasında kopukluk ve reddedilmişlik, zedelenmiş sınırlar ve aşırı tetikte olma ve baskılama alanlarında bir uyum var iken, çift yumurta ikizlerinde tüm şemalarda bir uyum vardır. Şema alanı bazında incelendiğinde ise, 'kuşkuculuk ve kötüye kullanılma, kusurluluk, duygusal yoksunluk, dayanıksızlık, haklılık, yetersiz özdenetim, boyun eğicilik, cezalandırıcılık ve karamsarlık' şemaları tek yumurta ikizlerinde uyum göstermektedir. Yetişkin ikizlerde, ayrılma/dışlanma şema alanlarında hem tek hem de çift yumurta ikizlerinde uyumluluk saptanmıştır. Son olarak,17 ve 18 yaşlarındaki ikiz öğrencilerin sosyal kaygılarının tek ve çift yumurta ikizi olma durumunda farklılaşmasına ilişkin yapılan sınıf içi korelasyon analizi sonuçlarına göre sosyal kaygı ve sosyal kaçınma puanları hem tek hem çift yumurta ikizlerinde uyum göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: tek yumurta ikizleri, çift yumurta ikizleri, kişilik, sosyal kaygı, erken dönem uyumsuz şemalar

Kaynakça

Ainslie, R.C.(1997). The psychology of twinship. New Jersey: Jason Aranson Inc.

Arntz, A. & van Genderen, H. (2013). Sınır Kişilik Bozukluğu (H. A. Karaosmanoğlu ve N. Azizlerli, Çev. Ed.). İstanbul: Psikonet

Beck, A. & Emery, G. (2011). Anksiyete Bozuklukları ve Fobiler. (V. Öztürk, Çev.) Litera Yayıncılık: İstanbul.

Farrell, J. M., Reiss, N., Shaw, I. A. (2015). Şema Terapi Klinisyen Rehberi. (S. Göral-Alkan, E. Alkan, Çev.). İstanbul: Psikonet.

Leary, M. R. & Kowalski, R. M. (1995). Social anxiety. New York: Guilford Press.

Links, P.S, Steiner M, Huxley G. (1988). The occurrence of borderline personality disorder in the families of borderline patients. *Journal of Personality Disorders,* (2), 14-20.

White, C. N., Gunderson, J. G., Zanarini, M. C., & Hudson, J. I. (2003). Family studies of borderline personality disorder: A review. *Harvard Review of Psychiatry 11*, 8-19.

Riskind, J. H. (2007). Bilişsel Terapi ve Uygulamaları (7. Baskı). Özakkaş, T. (Ed.), Genellenmiş Anksiyete Bozukluğu. İstanbul: Litera Yayıncılık.

Sandbank, A . C. (2006). *İkizler ve üçüzler psikolojisi.* Psikolojisi dizisi. (Ö. Akbaş, Çev.). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları A.Ş.

Torgersen, S., Lygren, S., Øien, P. A., Skre, I., Onstad, S., Edvardsen, J. & Kringlen, E. (2000). A twin study of personality disorders. *Comprehensive Psychiatry*, *41*(6), 416-425.

Torvik, F. A., Welander-Vatn, A., Ystrom, E., Knudsen, G. P., Czajkowski, N., Kendler, K. S. & Reichborn-Kjennerud, T. (2016). Longitudinal associations between social anxiety disorder and avoidant personality disorder: A twin study. *Journal Of Abnormal Psychology, 125*(1),114.

Young, J. (1990). Cognitive therapy for personality disorders: a schema-focused approach. Sarasota, Florida: Professional Resource Exchange.

Young, J. E., & Klosko, J. S. (2014). Hayatı yeniden keşfedin. (S. Kohen, & D. Güler, Çev.) Reinventing your life: The breakthrough program to end negative behavior and feel great again. İstanbul: Psikonet.

(10241) Bireysel Yenilikçilik, Değerler ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Türkiye ve Polonya Örneği

ZÖHRE KAYA — *Yüzüncü Yıl Üniversitesi*
FATMA EBRU İKİZ — *Dokuz Eylül Üniversitesi*
ESRA ASICI — *Dokuz Eylül Üniversitesi*
KADER UYANIK BEKTAŞ — *Buca Anadolu Lisesi*

Problem Durumu

Son zamanlarda teknolojik gelişmelerle birlikte önemli bir değer haline gelen yenilikçilik kavramı, Rogers (1995) tarafından "bir birey, grup ya da toplum tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama ya da obje" olarak kavramsallaştırılmış ve ona göre yenilikçilik, benimseme sürecinde bir sosyal sistem içerisindeki bireylerin veya kurumların herhangi bir yeniliği diğerlerine göre daha önce benimseme derecesini ifade etmektedir. Yapılan araştırmalarda bireylerin yenilikleri nasıl algıladığı, bir yeniliği diğer bir yeniliğe göre neden daha erken benimsedikleri ve bu erken ve geç benimsemede etkili faktörlerin ne olduğunun araştırıldığı görülmektedir. Bu nedenselliğe ilişkin, 1900'lerde Gabriel Tarde'ın; bir yeniliğin toplumda zaman içinde öncelikli olarak az sayıda insan tarafından benimsendiği, daha sonra zamanla giderek artan bir oranda insan tarafından kabul gördüğü şeklinde ortaya koymuş olduğu S-eğrisi teorisinin (Weinstein, 2004), daha sonra 1930'lı yıllarda H. Earl Pemberton'un kültürel özelliklerin bir toplum içindeki yayılımına modellediği (Hart, 1945) ve 1940'larda ise Bryce Ryan ve Neal Gross'un yaptıkları çalışmalarda S-eğrisi teorisini destekleyen sonuçlar elde ettikleri görülmektedir (Akt. Kılıçer ve Odabaşı, 2010).

Günümüzün karmaşıklaşan dünyasında, yaşanan devasa gelişmeler karşısında insan uyumunun gittikçe zorlaştığı göz önüne alındığında, yeniliklere ayak uydurmak gelişimsel olarak önemlidir. Belirtildiği üzere (Adıgüzel, 2011), bireylerin toplumun her alanında meydana gelen gelişim ve yeniliklere uyum sağlayabilmesi için ciddi derecede bireysel yenilikçilik özelliğine sahip olmaları gerekmektedir. Bireylerin yenilikçilik düzeylerinin sahip olduğu özelliklerle ilişkili olduğu, risk alma, değişim isteme veya herhangi bir yeniliği erken ve geç benimsemenin yenilikçi, öncü, sorgulayıcı, kuşkucu ve gelenekçi gibi sınıflamalardan etkilendiği belirtilmektedir (Rogers, 1995). Bu bağlamda, insan davranışını anlamada sosyal bilimcilerin üzerinde durduğu önemli konulardan birisi olan değerlerin, bireyin ait olduğu yenilikçilik kategorisi ve düzeyi ile ilişkili olduğu ve yeni bir duruma verecekleri tepkilerde etkili olduğu düşünülmektedir. Goldsmith ve Foxall (2003), bireylerin bilişsel yapıları ve kişilik özelliklerinin yenilikçiliği biçimlendirdiği üzerinde durmuştur. Kişilik özellikleri ile yakından ilgili olan değerlerin de yenilikçilik üzerinde farklılık yaratması beklenebilecek bir sonuçtur. Katılımcıların bireysel yenilikçilik, değerler ve yaşam doyumu arasındaki ilişkileri ortaya koymak ve bu ilişkilerin yaş, cinsiyet, ülke gibi bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, yukarıda belirlenen amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların bireysel yenilikçilik, değerler ve yaşam doyumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

2. Katılımcıların bireysel yenilikçilik kategorilerine göre dağılımları nasıldır?

3. Katılımcıların bireysel yenilikçilik, değerler ve yaşam doyumları yaş, cinsiyet, ülke vb. değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli ve Örneklemi

Türkiye ve Polonya'dan bir grup yetişkinle yürütülen bu çalışma, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2015 yılında İzmir' den 51 ve Polonya'dan 92 kişi olmak üzere toplam 143 yetişkin oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Araştırmada, katılımcıların yenilikçilik düzeylerini ve ait oldukları yenilikçilik kategorilerini belirlemek için Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından yapılan BYÖ kullanılmıştır. Beşli likert tipinde 20 maddelik olan ölçek beş farklı kategori ve dört alt boyutta değerlendirilmektedir. Ölçeğin tamamına ilişkin güvenirlik katsayısı α=0.82 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .61 olarak hesaplanmıştır.

Portre Değerler Anketi (PDA): Schwartz ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen PDA 40 maddelik altılı likert tipinde bir ölçme aracıdır. Anket on değer tipini içermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Demirutku ve Sümer (2010) tarafından yürütülmüş ve cronbach alfa güvenirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada, ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ). Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği, Köker (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 7'li likert tipinde 5 maddelik olan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı (α) .76'dır. Bu çalışmada, ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan skorlar yükseldikçe kişinin yaşam doyumunun yükseldiği sonucuna varılmaktadır.

Veri Analizi

Verilerin analizi SPSS 20 istatistik paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) ve Tek Yönlü Varyans Analizi'nden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Katılımcıların bireysel yenilikçilik, yaşam doyumu ve değer yönelimleri arasında anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu, BYÖ'den aldıkları toplam puan ile yaşam doyumu (r=.21, p<.01), güç (r=.18, p<.05), başarı (r=.23, p<.01), hazcılık (r=.29, p<.01), uyarılma (r=.41, p<.01), özyönelim (r=.48, p<.01), evrenselcilik (r=.23, p<.01) ve iyilikseverlik (r=.32, p<.01) değerleri arasında pozitif, geleneksellik (r=.13, p<.01) değeri ile negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Yaşam doyumunun bireysel yenilikçilik ve değerlerle ilişkisine bakıldığında; fikir önderliği, deneyime açıklık ve risk alma boyutları ile anlamlı ilişki gösterdiği görülmüştür. Bireysel yenilikçilik alt boyutları ile değerler arasında anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Yaşa göre sadece değer yönelimlerinin farklılaştığı; güç, başarı ve hazcılıkla negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Cinsiyete göre erkeklerin bireysel yenilikçilik ortalamalarının kadınlardan yüksek olduğu; değişime direnç ve fikir önderliğine göre de erkeklerin lehine farklılık saptanmıştır. Ülke değişkenine göre, değişime direnç, fikir önderliği, deneyime açıklık boyutları ile hazcılık, özyönelim, evrenselcilik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma ve güvenlik boyutlarında Türk katılımcıların ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bireysel yenilikçilik, Değerler, Yaşam Doyumu, Türkiye ve Polonya Örneği

Kaynakça

Adıgüzel, A. (2011). *Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Değerler Eğitimi Sempozyumu, Eskişehir.

Demirutku, K., & Sümer, N (2010). Temel değerlerin ölçümü: Portre Değerler Anketi'nin Türkçe uyarlaması. *Türk Psikoloji Yazıları*, *13*(25), 17-25.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.

Goldsmith, R.E. & Foxall, G.R. (2003). The measurement of innovativeness. In L.V. Shavinina (Eds.), *The international handbook of innovation* (pp. 321-329). Elsevier Science Ltd.

Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). Scales for the measurement of innovativeness. *Human Communication Research, 4*, 58-65.

Kılıçer, K. ve Odabaşı, H.F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 150-164.

Köker S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Rogers, M. E. (1995). *Diffusion of innovations (Fifth Edition).* New York: Free Press.

Schwartz, S. H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., Harris, M. & Owens, V (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 32*, 519-542.

(10254) Psikolojik Danışman Adaylarının Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz Yeterlik Algılarına Kurum Deneyiminin Etkisi

MERYEM VURAL BATIK — *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*

AYNUR FIRINCI KODAZ — *Hatice Gani Erverdi Ortaokulu*

Problem Durumu

Özel eğitim bir ekip işidir ve özel gereksinimli çocukların performanslarının geliştirilebilmesi için bu ekibin işbirliği içinde çalışması gerektiği vurgulanmaktadır. Özel gereksinimli bireyin eğitim gereksiniminin karşılanması amacıyla yürütülen işlemlerin tüm basamaklarında ekip çalışması esastır ve tarama, tanılama, yerleştirme, eğitsel programı planlama ve öğrencideki gelişmeleri izleme amacıyla yapılan tüm değerlendirmelerin bir ekip yaklaşımıyla yapılması gerekmektedir (Gürsel, 2004). Oluşturulan bu ekiplerde, tıbbi personel, fizyoterapist, sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen (psikolojik danışman), öğrencinin ailesi ve mümkünse öğrencinin kendisi de yer almaktadır.

Rehberlik ve araştırma merkezlerinde, ilkokullarda, ortaokullarda veya özel eğitim kurumlarında görev yapan psikolojik danışmanlar, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerle, öğretmenleriyle ve aileleriyle çalışmaktadırlar. Psikolojik danışmanların özel gereksinimli öğrencilere yönelik mesleki becerileri kazanma ve üst eğitim kurumlarına geçişlerinde rehberlik yapma (Milsom ve Hartley, 2005); ailelerine yönelik çocuklarının ihtiyaçlarını karşılama, eğitimlerini destekleme ve kabullenme konularında destek verme (Aksoy, 2008; Kaygusuz, 2004; Küçüker, 1993); öğretmenlerine yönelik ise özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi ve gelişimleriyle ilgili bilgilendirme (Quigney ve Studer, 1998) gibi görevleri bulunmaktadır. Psikolojik danışmanların, çalıştıkları kurumlarda öğrenim gören özel gereksinimli çocuklara, ailelerine ve öğretmenlerine yönelik çalışmalar yürütmeleri beklenmektedir.

Psikolojik danışmanların özel gereksinimli çocuklara, öğretmenlerine ve ailelerine bu hizmetleri verebilmeleri için özel eğitim alanında sunulacak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleriyle ilgili dersler almış olmaları veya hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmış olmaları gerekmektedir (Küçüker, 1993). Psikolojik danışmanlar, üniversitelerin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) programlarından, okullardaki görevlerini yerine getirebilmeleri için gerekli mesleki bilgi ve becerileri edinerek mezun olmaktadırlar. Ayrıca, PDR lisans eğitim müfredatının son döneminde yer alan "Kurum Deneyimi" dersi kapsamında alanda çalışma fırsatı bulmaktadırlar. Ancak bu deneyim, psikolojik danışmanların özel gereksinimli öğrencilere, öğretmenlere ve ailelere en üst düzeyde hizmet verebilmeleri için tek başına yeterli değildir. Psikolojik danışmanların kendisinden beklenen görevleri ve sorumlulukları yerine getirebilmelerinde, sahip oldukları bilgi, beceri, tutum ve deneyimlerinin yanı sıra özel eğitim alanında sunulan PDR ile ilgili görevleri yerine getirebilmeye ilişkin kendini ne kadar yeterli görmesi de önemli bir etkendir. Nitekim psikolojik danışmanların özel eğitimde PDR ile ilgili görevlere ilişkin öz yeterlik algısının yüksek olması, özel gereksinimli bireyler için geliştirilen programları daha etkili uygulamalarını ve karşılaşacakları güçlüklerle baş edebilmelerini sağlayacaktır. Bu nedenle PDR adaylarının özel eğitim alanında sunulacak hizmetlere ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesine ve geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması önem taşımaktadır. Bu araştırma, psikolojik danışman ve rehber öğretmen (PDR) adaylarının özel eğitimde PDR ile ilgili rolleri ve sorumluluklarına ilişkin öz yeterlik algılarına kurum deneyiminin etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) Anabilim Dalı son sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler, 2015- 2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde "Kurum Deneyimi" dersi alan 90'ı Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde ve 71'i Uludağ Üniversitesi'nde olmak üzere toplam 161 öğrenciden toplanmıştır.

Araştırma, yarı deneysel desenlerden kontrol grupsuz ön test–son test modeline göre yürütülmüştür. Ön testler, PDR son sınıf öğrencilerinin alanda uygulama yapacakları "Kurum Deneyimi" dersini almadan önce, son testler ise dönem sonunda uygulanmıştır.

PDR adaylarının özel eğitimde PDR ile ilgili görevlerine ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemek için Aksoy ve Diken (2009) tarafından geliştirilen "Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği" (RÖ-ÖEÖYÖ) kullanılmıştır. Beşli Likert tipi olan ölçekte 40 madde bulunmakta ve ölçekten alınan puanın yüksek olması rehber öğretmenlerin özel eğitimde PDR ile ilgili görevlerine ilişkin öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu göstermektedir. RÖ-ÖEÖYÖ'nün güvenirlik ve geçerliğine ilişkin yapılan çalışmaların bulguları, ölçeğin rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmada PDR adaylarına, k*urum deneyimleri hakkında* bilgi almak için 7 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için yapılan One Sample Kolmogorov-Simirnov Testi sonucu verilerin normal dağıldığı görülmüş, bu nedenle analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Psikolojik danışman adaylarının özel eğitimde PDR ile ilgili görevlerine ilişkin öz yeterlik algılarının "Kurum Deneyimi" dersini öncesi ve sonrasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için İlişkili Örneklemler İçin T Testi uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

PDR lisans eğitim müfredatının son döneminde yer alan "Kurum Deneyimi" dersinin PDR adaylarının özel eğitimde PDR ile ilgili görevlerine ilişkin öz yeterlik algıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan İlişkili Örneklemler İçin T Testi sonucunda, RÖ-ÖEÖYÖ'den alınan ön test ve son test puanları arasında anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle PDR öğrencilerin kurum deneyimi sonrasında özel eğitimde PDR ile ilgili görevlerine ilişkin öz yeterlik algılarının arttığı görülmüştür. PDR adaylarının kurum deneyimlerinde özel gereksinimli çocuklarla ve aileleriyle yeterli seviyede çalışma yapmamalarına rağmen özel eğitimde PDR ile ilgili görevlere ilişkin öz yeterlik algılarının artması dikkat çekicidir. Ayrıca, adayların öz yeterlik algılarının düşük olmaması sevindirici olmakla beraber, kendilerini orta derecede yeterli hissetmeleri, sunulan hizmetlerden üst düzeyde verim alınabilmesi için yeterli değildir. Bu nedenle PDR adaylarının lisans eğitimleri boyunca özel gereksinimli bireylere yönelik sunulacak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili eğitim almaları ve uygulama yapmaları, öz yeterlik algılarını artırması açısından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: psikolojik danışman, kurum deneyimi, özel eğitim, öz yeterlik

Kaynakça

Aksoy, V. (2008). *Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Aksoy, V. & Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 8 (3), 709-719, 2009.

Gürsel, O. (2004). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi. 2. baskı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kaygusuz, C. (2004). Özel eğitim ve rehberlik. A. Kaya (Ed.) *Psikolojik Danışma ve Rehberlik* içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.

Küçüker, S. (1993). Özürlü çocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi, 3*, 23-29.

Milsom, A. & Hartley, M. T. (2005). Assisting students with learning disabilities transitioning to college: what school counselor should know. *Professional School Counseling,* 8 (5), 436-441.

Quigney, T. A. & Studer, R. (1998). Touching strands of the educational web: The professional school couselor's role in inclusion. *Professional School Counseling*, 2 (1), 77-81.

(10281) Testing Factor Structure and Reliability of Turkish Version of State Self-Forgiveness Scale (SSFS)

GÖKÇEN AYDIN — *Mıddle East Technıcal Unıversıty*

OYA YERİN GÜNERİ — *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*

Problem Durumu

Forgiveness has been extensively studied in recent years (Enright, 1996; Hall & Fincham, 2005; Holmgren, 1998; Thompson et al., 2005; Wohl, Deshea, & Wahkinney, 2008). Self-forgiveness, which is a subcategory of forgiveness, is defined as showing compassion and love towards self by clarifying the negative feelings behind an unwanted situation (Enright, 1996; Hall & Fincham, 2005). Thus, self-forgiveness is, in a way, separating wrong behaviors and the self from each other.

According to Holmgren (1998), self-forgiveness composes of three processes as being aware of the wrong behavior, followed by negative emotions and accepting oneself by considering the worth of self. Enright (1996) also mentioned the four stages of self-forgiveness as feeling guilty about the wrong behavior, resolving period, awareness of the position and creating a new understanding. Similarly, Jacinto and Edwards (2011) defined four stages of self-forgiveness as recognition, responsibility, expression and re-creating. In conclusion, self-forgiveness is a process in which the individual feels the emotions, decides with an open-mind after the awareness and reaches a new level of stage. It is not forgetting or suppressing the emotions but showing compassion towards self even by facing with the acceptance of the negative event.

In order to promote forgiveness, self-forgiveness is a crucial point to be taken into consideration. However, ensuring self-forgiveness is a difficult process which requires a necessity to accept the wrong behavior and outcome feelings to cope (Holmgren, 1998). Even though it is an ability that can be learnt (Jacinto & Edwards, 2011), its relationship with other psychological well-being factors (Toussaint, Barry, Bornfriend, & Markman, 2014) and cultural factors can play a significant role in self-forgiveness as some cultures might be susceptible to self-forgiveness while others are more strict (Orsillo & Roemer, 2011). Thompson et al. (2005) pointed out that forgiveness was negatively related to anxiety, depression, or resentment. Similar to forgiveness, self-forgiveness was also negatively associated with depression and anxiety (Sternthal, Williams, Musick, & Buck, 2010).

Even though self-forgiveness has been studied to some extent, the limited number of studies and need for measurements about self-forgiveness led the researchers adapt the State Self-Forgiveness Scale (Wohl, Deshea & Wahkinney, 2008) into Turkish. Considering the neglected importance of self-forgiveness, it is expected that adapting the new instrument might contribute to future studies related to self-forgiveness. Therefore, the aim of the current study was to adapt State Self-Forgiveness Scale and extend the literature by focusing on self-forgiveness aspect of forgiveness issue.

Araştırma Yöntemi

State Self-Forgiveness Scale which consisted of 17 items on a 4-point Likert type scale from 1 (not at all) to 4 (completely) was used in order to measure self-forgiveness of individuals. There are two sub-scales as Self-Forgiving Feelings and Actions (SFFA) and Self-Forgiving Beliefs (SFB). The higher scores indicate a high level of self-forgiveness. A total score can be obtained from the scale. The Cronbach's alpha was .86 for SFFA and .91 for SFB. Some of the sample items were "As I consider what I did that was wrong, I feel accepting of myself" and "As I consider what I did that was wrong, I believe I am worthy of love".

After the translation of scale by three experts in the field of counseling and two experts from English language teaching, the best fitting items that reflected the original meaning were chosen by the researchers and Turkish version of the SSFS was formed. Turkish SSFS was applied to 455 college students in English preparatory school of a state university. Of the participants, 251(55.2 %) were female and 204 (44.8 %) were male. Students had a mean of age as 19.72 with an *SD* = 3.47. The data was collected by convenient sampling method via online survey system of the university where the study was conducted.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The Exploratory Factor Analysis was conducted to examine the two-factor structure of the original scale. The results indicated that the scale had two-factor structure. Unlike the original scale, some items were loaded in different factors. In order to confirm this structure, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted with LISREL 8.8 software. The results of the confirmatory factor analysis showed that two-factor structure of SSFS was confirmed [χ^2 (113) = 550.22, p =.00; χ^2/df-*ratio* = 4.86; *GFI* = .90, *CFI*= .97, *RMSEA* = .07]. The Cronbach alpha was .91 and the test-re-test reliability was .79. Overall results pointed out that State Self-Forgiveness Scale is a valid and reliable measurement that can be used with university students.

Anahtar Kelimeler: self-forgiveness, forgiveness, scale adaptation

Kaynakça

Enright, R. D. (1996). Counseling Within the Forgiveness Triad: On Forgiving, Receiving Forgiveness, and Self-Forgiveness. *Counseling and Values*, *40*(2), 107–126. http://doi.org/10.1002/j.2161-007X.1996.tb00844.x

Holmgren, M. R. (1998). Self–forgiveness and responsible moral agency. *The Journal of Value Inquiry*, *32*(1), 75–91. http://doi.org/10.1023/A:1004260824156

Jacinto, G. a., & Edwards, B. L. (2011). Therapeutic Stages of Forgiveness and Self-Forgiveness. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, *21*(4), 423–437. http://doi.org/10.1080/15433714.2011.531215

Koenig, H. G., McCullough, M. E., & Larson, D. B. (2001). *Handbook of Religion and Health*. New York: Oxford University Press.

Orsillo, S. M., & Roemer, L. (2011). *The mindful way through anxiety: Break free from chronic worry and reclaim your life* (1st ed.). New York: The Guilford Press.

Sternthal, M. J., Williams, D. R., Musick, M. A., & Buck, A. C. (2010). Depression, Anxiety, and Religious Life: A Search for Mediators. *Journal of Health and Social Behavior*, *51*(3), 343–359. http://doi.org/10.1177/0022146510378237

Thompson, L. Y., Snyder, C. R., Hoffman, L., Michael, S. T., Rasmussen, H. N., Billings, L. S., … Roberts, D. E. (2005). Dispositional forgiveness of self, others, and situations. *Journal of Personality*, *73*(2), 313–59. http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00311.x

Toussaint, L., Barry, M., Bornfriend, L., & Markman, M. (2014). Restore: the journey toward self-forgiveness: a randomized trial of patient education on self-forgiveness in cancer patients and caregivers. *Journal of Health Care Chaplaincy*, *20*(2), 54–74. http://doi.org/10.1080/08854726.2014.902714

Wohl, M. J. A., Deshea, L., & Wahkinney, R. L. (2008). Looking Within : Measuring State Self-Forgiveness and Its Relationship to Psychological Well-Being. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *40*(1), 1–10.

(10360) Hayal Kurma Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

ABDULLAH ATLİ — *İnönü Üniversitesi*
YAVUZ KOŞAN — *Muş Alparslan Üniversitesi*

Problem Durumu

Hayal kurma insanoğlunun sahip olduğu en etkileyici fenomenlerden birisidir (Singer, 1975, 1976). Kitap okurken, çalışırken ya da diğer günlük işlerimizi yürütürken zihnimiz sık sık yaptığımız faaliyetlerden uzaklaşır. Zihnimiz ya içsel düşüncelerimize ya da mevcut durumumuzla ilişkili olmayan başka durumlara odaklanır (örneğin; geçmişteki anılar veya gelecekteki olaylarla ilgili düşünceler). Bu tip düşünceler sık sık dalgınlık veya hayal kurma olarak adlandırılmaktadır. Bunlar bağımsız olarak zihinde canlandırma ve o an yaptığımız iş ile ilişkili olmayan ilgisiz düşünceler olarak tanımlanmaktadır. Bu canlandırma ve düşünceler geçerli duyusal girdilerin doğrudan bir yansıması değil, onlardan bağımsız bir şekilde meydana gelen, yapılan iş ile bir ilgisi olmayan ancak aynı zaman diliminde ortaya çıkan canlandırmalardır (Stawarczyk, Majerus, Van der Linden ve D'Argembeau, 2012). Bu şekilde tanımlanan hayal kurma, farkında olduğumuz düşüncelerimizin içinde önemli bir orana sahiptir. Bu oranın günlük düşüncelerimizin %30'u ile %50'si olduğu tahmin edilmektedir (Killingsworth ve Gilbert, 2010; Klinger ve Cox, 1987).

Hayal kurmanın duygusal iyi olma üzerindeki etkileri ile ilgili bir fikir birliği (Mar, Mason ve Litvack, 2011) olmamasına rağmen hayal kurma süreci bireylerin mevcut endişelerini yansıtmakta (Klinger ve Cox, 1987) bireyin kendisini tanımasını sağlayan oldukça eğlenceli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Singer, 1976). Pozitif hayal kuran bireyler genellikle hedeflerine nasıl ulaşabileceklerini ve karşılaşacağı sorunların çözüm yollarına ilişkin hayaller kurarken, olumsuz hayal kuran bireyler hedeflerin ulaşıp ulaşmayacakları konusunda sahip olduğu endişeler ve gelecekte karşılaşacağı engelleri barındıran hayaller kurmaktadırlar (Oettingen ve Mayer, 2002).

Çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemi olan ergenlik dönemi en yoğun stresin yaşandığı gelişim dönemlerini başında gelmektedir (Adams, 2000; Kulaksızoğlu, 2014). Bu dönemde ergenler mutsuzluk, keyifsizlik durgunluk, karar vermede güçlük, kendini sürekli zor altında hissetmek, gündelik işlerden zevk almamak, işe yaramadığını düşünmek ve yapılan işe dikkatini vermemek gibi çeşitli şikâyetleri dile getirmektedirler (Eskin, 2012). Ayrıca ergenlik döneminde bireylerin depresyon, kendine zarar verme, intihar, uyuşturucu madde kullanımı, suç işleme, çete faaliyetlerine katılma gibi problemli davranışlarda bulunma riski artmaktadır (Gül ve Güneş, 2009). Ergenlik dönemindeki bireylerin yaşadıkları bu gelişimsel stres ve sorunlardan kurtulmak için başvurdukları birçok yol vardır bu yollardan birisi de hayal kurmaktır (Singer, 1976). Ergenler yaşamış olduğu sorunlardan kısa bir süre de olsa uzaklaşmak için hayal kurmaktadırlar. Ergenler meslek seçimi, ileride kuracakları aile, günlük işler ve sınavlarla ilgili planları kapsayan çeşitli hayaller kurmaktadırlar. Ergenler hayal kurmanın kendilerini mutlu ettiğini, hayal kurduktan sonra rahatladıklarını ifade etmektedirler (Atli, 2016).

Yaşamın ayrılmaz bir parçası olan hayal kurma, özellikle ergenler tarafından daha fazla kullanılmaktadır. Atli (2016) lise öğrencilerinin hayal kurmaya ilişkin görüşleri üzerine yaptığı nitel bir araştırmada ergenlerinin hayal kurmayı *geleceği planlama, mutluluk ve rahatlama* ve *motivasyon* olmak üzere üç ana tema üzerinde kullandıklarını belirtmiştir. Bu araştırmada Atli'nin (2016) yaptığı araştırma sonucunda elde edilen geleceği planlama, mutluluk ve rahatlama ve motivasyon ana temaları çerçevesinde hayal kurma ölçme aracı hazırlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde hayal kurma ile ilgili sınırlı sayıda araştırmanın olduğu, özellikle ergenlik döneminde önemli olan hayal kurma davranışını ölçen bir ölçme aracının olmadığı görülmektedir. Bu çerçevede hazırlanacak bir ölçme aracı hayal kurma davranışının geniş örneklemeler çerçevesinde çeşitli değişkenler aracılığıyla incelenmesine olanak sağlayarak alan yazına katkı sunacaktır.

Bu gerekçe ile söz konusu çalışmanın amacı ergenlik dönemi öğrencilerinin hayal kurma davranışlarına yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı ergenlik dönemi öğrencilerinin hayal kurma davranışlarına yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda Açımlayıcı Faktör Analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Test-Tekrar Test için 2015-2016 yılında Muş il merkezinde eğitim öğretime devam eden üç ayrı gruptan oluşan toplam 655 lise öğrencisine ulaşılarak veri seti oluşturulmuştur. Çalışmada Açımlayıcı Faktör Analizi için 350 (kız=168, erkek=182), Doğrulayıcı Faktör Analizi için 235 (kız=121, erkek=114) ve Test-Tekrar Test güvenirlik analizi için 70 (kız=39, erkek=31) katılımcıdan veriler toplanmıştır. Ölçeğin deneme formu için alan yazın incelenmiş, bu doğrultuda lise öğrencilerinin hayal kurma davranışlarına yönelik olarak 66 madde belirlenmiştir. Oluşturulan madde havuzundan uzman görüşleri doğrultusunda 16 madde çıkartılmış ve 50 maddelik 5'li Likert tipi ölçek taslağı hazırlanmıştır. Oluşturulan 5'li Likert ölçek "(0) Kesinlikle Doğru Değil, (1) Genellikle Doğru Değil, (2) Genellikle Doğru, (3) Doğru ve (4) Çok Doğru" şeklinde bir yapıya sahiptir. Açımlayıcı Faktör Analizinde ortaya çıkan faktör yapılarının uyum indekslerini test etmek amacıyla 235 katılımcıdan oluşan ayrı bir gruba Doğrulayıcı Faktör Analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Test-Tekrar Test yöntemine başvurulmuş ve bu doğrultuda aynı örneklem grubundan oluşan 70 öğrenciye 4 hafta ara ile ölçek tekrar uygulanmıştır. Son aşamada elde

edilen verilerin analizi için SPSS 20.0 ve Amos 21 programları kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Verilerin KMO değeri .93 olduğu ve verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde yük değeri düşük ve birden fazla boyutta değer alan 39 madde ölçekten çıkarılmış ve sonuçta faktör yük değerleri .83 ile .68 arasında değişen 12 madde ve 3 alt boyutlu (Mutluluk ve Rahatlama, Geleceği Planlama ve Motivasyon) bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin açıklanan varyans oranı %67.7'dir. Ölçeğin üç alt boyutlu yapısının yeterli bir uyum gösterip göstermediğini test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda χ2/sd oranı, RMSEA, GFI, CFI ve RMR uyum indekslerinin modelin uyumu açısından yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach's Alpha katsayılarının .79 ile .85 arasında değiştiği görülmüştür. Test-Tekrar Test güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin korelasyon katsayılarının .78 ile .84 arasında değiştiği orataya konmuştur. Sonuç olarak yapılan çalışma, ölçeğin ergenlik döneminde bulunan öğrencilerin hayal kurma davranışını ölçen geçerli-güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Hayal Kurma, Mutluluk ve Rahatlama, Geleceği Planlama, Motivasyon

Kaynakça

Adams, G. (2000). *Adolescent development the essential readings*. Blackwell Publishers Ltd. UK: Oxford.

Atli, A. (2016). Views of adolescents in high-schoolperiod on daydreaming. *International Online Journal of EducationalSciences*, *8*(4), 148-160.

Eskin. M. (2012). *İntihar: Açıklama, değerlendirme, tedavi ve önleme*. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Gül, S. K., & Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(1), 80-101.

Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, *330*(6006), 932-932.

Klinger, E., & Cox, W. M. (1987). Dimensions of thoughtflow in everyday life. *Imagination, Cognition and Personality*, *7*(2), 105-128.

Kulaksızoğlu, A. (2014). *Ergenlik psikolojisi* (16.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Mar, R. A., Mason, M. F., & Litvack, A. (2012). How daydreamingrelates to life satisfaction, loneliness, and socialsupport: the importance of gender and daydreamcontent. *Consciousness and cognition*, *21*(1), 401-407.

Oettingen, G., & Mayer, D. (2002). The motivatingfunction of thinking about the future: expectationsversusfantasies. *Journal of personality and socialpsychology*, *83*(5), 1198- 1212.

Singer, J. L. (1975). *The innerworld of daydreaming*. New York: Harper & Row.

Singer, J. L. (1976). Daydreaming and fantasy. London: George Allen & Unwin Ltd.

Stawarczyk, D.,Majerus, S., Van der Linden, M., & D'Argembeau, A. (2012). Using the daydreaming frequency scale to investigate the relationshipsbetween mind-wandering, psychologicalwell-being, and present-moment awareness. *Frontiers in psychology*, *3*, (363), 1-15.

(10417) Akademik Özyeterliğin Yordayıcıları: Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe İle İlgili Olumlu İnanç ve Akademik Kontrol Odağı

KIVANÇ UZUN — *Fethiye Rehberlik Ve Araştırma Merkezi*

ZEYNEP KARATAŞ — *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

Problem Durumu

Bireylerin eğitim hayatları boyunca yapmaları ve yerine getirmeleri gereken birçok akademik görevleri vardır. Fakat görülmektedir ki bireyler farklı nedenlerden dolayı, akademik görevlerinde çoğu zaman başarısızlık yaşamaktadırlar. Bu bağlamda bakıldığında; akademik öz-yeterlik inancı düşük olan öğrencilerin, bu inancın doğurduğu sonuçlardan olumsuz yönde etkilenerek akademik alanlarda başarısızlık yaşadıkları görülmektedir. Belirsizliğe karşı tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inançlar ve akademik kontrol odağı olgularının bireylerin akademik öz-yeterlik inancı ile ilişkisi tespit edilmeli ve bu ilişkiden yola çıkılarak; düşük akademik öz-yeterliğin olası nedenleri belirlenmeli ve bu nedenlerin ortadan kaldırılması ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmaların bireylerin akademik öz-yeterliklerini güçlendireceği, olumlu yönde etkileyeceği ve böylece bireylerin akademik başarılarının artırılabilecekleri düşünülmektedir.

Akademik öz-yeterlik öğrencilerin yaşamlarını sosyal ve psikolojik yönden etkileyen güçlü bir değişken (Wuebbels, 2006) olmakla birlikte aynı zamanda öğrencilerin akademik görev ve okula uyum performasları üzerinde de önemli bir belirleyicidir (Zychowski, 2007). Öğrencilerin okula ve okulla ilişkili görevlere daha fazla ilgi duymalarını ve bağlanmalarını kolaylaştıran akademik öz-yeterlik inançları, onların okulun gerektirdiklerini de daha etkili bir biçimde yerine getirebilmelerini mümkün kılabilmektedir (Satıcı,2013). Akademik öz-yeterliği yüksek bireylerin yapacakları akademik işlerde ya da kendilerine verilen sorumlulukları yerine getirmede daha dikkatli olacakları bir gerçektir. Akademik olarak kendini yeterli gören bireyler aynı zamanda güdülenmiş ve göreve adanmışlıkları ile de diğerlerinden farklı olabilecektir. Okullarda zaman zaman amaçsız, hedefsiz, plansız öğrencilerle karşılaşırız bu öğrencilerin ortak özelliklerine baktığımızda bir işi başarabileceklerine ilişkin inançlarının olmayışı ya da düşük oluşudur. Bu yüzden akademik başarıda, motive olmada ya da amaca doğru ilerlemede akademik öz-yeterlik oldukça önemlidir. Bireyin ben bu işi yapabilirim ben bu dersi başarabilirim algısı ile kendini gösteren akademik öz-yeterlik aynı zamanda bireyin kendi özüne güvenmesi ile de ilişkili bir kavramdır.

Alan yazında akademik öz-yeterlik, belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inanç ve akademik kontrol odağı konularında ayrı ayrı yapılmış araştırmalar bulunmasına rağmen şuan üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını önemli derecede etkileyen bu kavramların beraber incelendiği bir çalışmanın bu araştırmanın alan yazın taramasında mevcut olmadığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde belirsizlik, endişe ve kontrol odağı kavramlarının bireyler üzerinde önemli derecede etkiye sahip olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin başarılarının en güçlü belirleyicisi olan akademik öz-yeterliklerinin de bu kavramlardan etkilenebileceği düşünülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inanç ve akademik kontrol odağı düzeylerinin; akademik öz-yeterlikleri üzerindeki etkisinin bilimsel olarak belirlenmesi, öğrencilerin akademik açıdan kendilerini yeterli hissedip hissetmediklerini yordama konusunda belirleyici olacaktır. Kavramlar arasında bulunacak anlamlı bir ilişki, bireylerin akademik öz-yeterliğinin nasıl güçlendirileceği konusunda da önemli ipuçları verebilir. Bu açıdan bakıldığında akademisyenlerin akademik öz-yeterliği güçlendirmeyi amaçlayan psikoeğitim programlarının içeriklerini oluştururken bu değişkenlerden de faydalanılabileceği sonucu ortaya çıkar. Üniversite öğrencileri ise akademik başarılarını arttırma yollarını ya da olası akademik başarısızlıklarının nedenlerini nerede arayacakları konusunda bu çalışmadan faydalanabilirler.

Alan yazın incelendiğinde akademik öz-yeterliğin söz konusu değişkenlerce bir arada incelenmediği, çalışmanın bu haliyle ilk olacağı görülmektedir. Çalışma bu haliyle alanda var olan boşluğu dolduracak ve var olan bilgi birikimine katkı sağlayacağı gibi yeni yapılacak çalışmalara da kaynak oluşturabilecektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli: Bu araştırma; üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin, belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ile ilgili olumlu inanç ve akademik kontrol odağı tarafından ne derecede yordanıp yordanmadığını saptamaya yönelik, ilişkisel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelinde iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelenmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2010).

Evren Örneklem: Araştırmanın çalışma evreni 2015–2016 eğitim öğretim yılında Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İstiklal Yerleşkesinde öğrenim gören 14493 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem oluşturulurken öncelikle basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak Eğitim Fakültesi, Veteriner Fakültesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Yabancı Diller Yüksekokulu ve Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu belirlenmiş, daha sonra tabakalı örnekleme yöntemi ile sınıf düzeylerine göre öğrenciler tabakalara ayrılarak o tabakalardan basit seçkisiz olarak 717 katılımcı seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları: Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, Jerusalem ve Schwarzer

tarafından (1981) geliştirilen Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007)'nin Türkçe'ye uyarladığı Akademik Öz-yeterlik Ölçeği, Freeston

(1994) tarafından geliştirilen Sarı ve Dağ (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği, yine Freeston (1994) tarafından geliştirilen Sarı ve Dağ (2009)'ın Türkçe'ye uyarladığı Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar Ölçeği ve Akın (2007) tarafından geliştirilen Akademik Kontrol Odağı Ölçeği ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi: Farklılıklara ilişkin analizde bağımsız gruplar t-testi ile tek yönlü varyans analizi, değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve değişkenlerin akademik öz-yeterliği ne derece yordadığını saptayabilmek için ise hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Veriler SPSS 15.0 programı ile analiz edilmiştir. Bulguların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Akademik öz-yeterliğin endişe ile ilgili olumlu inançlar ve akademik içsel kontrol odağı tarafından pozitif; belirsizliğe tahammülsüzlük ve akademik dışsal kontrol odağı tarafından negatif yönde anlamlı yordandığı,

Araştırmada erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha yüksek düzeyde akademik öz-yeterliğe sahip olduğu,

Araştırmada 20-22 yaşlarındaki üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin, 17-19 yaşlarındaki üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarına göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu,

Araştırmada Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencileri ile İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri arasında Rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencileri lehine anlamlı farklılık olduğuna,

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik puanlarının, algılanan sosyoekonomik düzeylerine göre farklılık göstermediği,

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin aile yapılarına göre farklılaşmadığı,

Araştırmada anne-babaları farklı öğrenim düzeylerine sahip olan üniversite öğrencilerinin, akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farkın olmadığına,

Araştırmada yaşamının en uzun süresini büyük şehirde geçirmiş olan üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin, yaşamının en uzun süresini küçük şehirlerde geçirmiş üniversite öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik Öz-yeterlik, Belirsizliğe Tahammülsüzlük, Endişe ile İlgili Olumlu İnançlar, Akademik Kontrol Odağı.

Kaynakça

Akın, A. (2007). Akademik kontrol odağı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *34* (3), 9-17.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

Sarı, S. ve Dağ, D. (2009). Belirsizliğe tahammülsüzlük ölçeği, endişe ile ilgili olumlu inançlar ölçeği ve endişenin sonuçları ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 10,* 261-270.

Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Wuebbels, A. L. (2006). *The development of a social emotional and academic self-efficacy curriculum for sixth grade adolescent students.* Yayınlanmamış doktora tezi, Missouri: School of Saint Louis University.

Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33,* 253-259.

Zychowski, L. A. (2007). *Academic and social predictors of college adjustment among first-year students: Do high school friendships make a difference?* Yayınlanmamış doktora tezi, Pennsylvania: Indiana University.

(10420) Öğretmen Adaylarının Psikolojik İyi Oluş, Yaşam Doyumu ve Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

ZÖHRE KAYA GAYE ZEYNEP ÇENESİZ [1]

[1] *Yüzüncü Yıl Üniversitesi*

Problem Durumu

Son zamanlarda psikoloji dünyası içinde pozitif psikolojinin önem kazanmasıyla birlikte giderek olumlu öğelerin çalışılmasıyla birlikte psikolojik danışma alanında da psikolojik iyi oluş (Christopher, 1999) ve yaşam doyumu gibi kavramların önemli konular olarak ele alındığı görülmektedir. Özellikle Seligman ve arkadaşlarının "iyi yaşam nedir" bireyin yaşamında işlevsel olan özellikler nelerdir gibi sorulara odaklanılması ile ön plana çıkan psikolojik iyi olma kavramı (Akın, 2008), Ryff (1989) tarafından mutluluk olarak tanımlandığı gibi bozukluk olmamasının ötesinde, bireyin var olan potansiyelini en üst düzeyde kullanılması olarak tanımlamaktadır. İçsel bir süreç olduğu belirtilen psikolojik iyi oluşun, dışsal süreçler tarafından biçimlendiği; erken yaşantılar, ruh hali, beklentiler ve kişilik özelliklerinin bu biçimlendirmede etkili olduğu belirtilmiştir (Özen, 2005). Olumlu psikolojik işleve sahip olmanın, kendini iyi hissetmenin ve yaşama pozitif bakmanın öneminin vurgulandığı diğer olumlu öğe olan yaşam doyumu bireyin kendi belirlediği kriterlere uygun biçimde tüm yaşamını pozitif değerlendirmesi olarak tanımlanmıştır (Diener, Emmons, Laresen ve Griffin, 1985). Köken olarak Latince "movere" sözcüğüne dayanan motivasyon kavramı (Güney, 2011), bireyi harekete geçiren istek ve güç olarak tanımlanmaktadır. Aydın'a göre motivasyon (2010), organizmayı davranışa iten, bu davranışların düzenlilik ve sürekliliğini belirleyen, davranışa yön ve amaç veren çeşitli iç ve dış etkenler ile bunların işleyişini sağlayan mekanizmalardır.Hizmetsunduğu bireylere karşı yüksek duyarlılık düzeyine sahip olmayı gerektiren öğretmenlik mesleği, gerek görev tanımı gerekse de mesleğin niteliği gereği öğretmenlerin psiko-sosyal gelişim ve doyumlarının önemli olduğu üzerinde durulmaktadır (Yazıcı, 2009). Bu açıdan bakıldığında psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu ve motivasyon gibi konuların öğretmenlerin mesleklerini etkileyen önemli faktörler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının motivasyon düzeyini ölçmeye yönelik yapılan çok sayıda çalışmalar sonucunda, akademik başarı ile motivasyon arasında çıkan anlamlı sonuçlar hem bireyler hem de kurumlar açısından bu yöndeki çalışmaların önemini bir kat daha arttırmıştır. Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu ve motivasyon düzeyleri üniversite eğitimleri yanında meslek yaşamlarının niteliğini de belirleme gücüne sahiptir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum içinde olmak akademik olarak başarıyı arttırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında psikolojik iyi oluş, yaşam doyumugibiolumlu duygu ifadeleri ile motivasyonun öğretmenlik mesleğinde başarılı olmayı sağlayan önemli faktörler olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu ve motivasyon düzeylerinin belirlenmesi ve yaş, cinsiyet, sınıf vb. değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarınınpsikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları ile içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumları ile içsel ve dışsal motivasyon düzeyleri yaş, cinsiyet ve sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarında içsel ve dışsal motivasyon ile yaşam doyumu psikolojik iyi oluşu anlamlı olarak yordamakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli ve Örneklemi

Bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama çalışmaları iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).Çalışmanın örneklemi 2016-2017 eğitim öğretim yılında Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde birinci sınıfta okumakta olan 225 ve dördüncü sınıfta okumakta olan 393 öğretmen adayı olmak üzere toplam 618 kişiden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOÖ). Diener ve ark. (2009) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışması Telef (2013) tarafından yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi soncunda toplam varyansın %42'sini açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin güvenirlik çalışmasında elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada iç tutarlıklık katsayısı .83 olarak bulunmuştur.

Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ). Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen YDÖ, Köker (1991) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 7'li likert tipinde 5 maddelik olan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı (α) .76'dır. Bu

çalışmada, ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan skorlar yükseldikçe kişinin yaşam doyumunun yükseldiği sonucuna varılmaktadır.

Öğretme Motivasyonu Ölçeği (ÖMÖ): Öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmeye yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarını ölçmek amacıyla Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke (2011) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe'ye uyarlaması Ayık, Ataş-Akdemir ve Seçer (2015) tarafından yapılmıştır. 5'li-likert tipinde, 12 maddelik olan ölçeğin iki alt boyutu bulunmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı tüm ölçek için.79 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, Tek Yönlü Varyans Analizi ve Çoklu Regresyon Analizinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Psikolojik iyi oluşun yaşam doyumu ile yüksek düzeyde ($r = .60$, $p < .01$); içsel motivasyon ile orta düzeyde ($r = .30$, $p < .01$) ve dışsal motivasyon ile düşük düzeyde ($r = .19$, $p < .01$) pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Yaşam doyumuyla içsel ($r = .29$, $p < .01$) ve dışsal ($r = .26$, $p < .01$) motivasyon arasında düşük düzeyde; içsel ve dışsal motivasyon arasında ise ($r = .56$, $p < .01$) yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Yaş değişkenine göre, içsel ve dışsal motivasyon arasında düşük düzeyde pozitif ilişki olduğu, 4. sınıfların yaşam doyumu, içsel ve dışsal motivasyonlarının birinci sınıflardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre, kadınların psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu ve içsel motivasyonlarının erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Sonuçlar, yaşam doyumu ($t = 16.65$, $\beta = .57$) ve içsel motivasyonun ($t = 3.99$, $\beta = .16$) psikolojik iyi oluş üzerinde yordayıcı etkisi olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu, motivasyon

Kaynakça

Akın, A. (2008). *Psikolojik İyi Olma Ölçekleri (PİOÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. EducationalSciences: Theory&Practice*, 8 (3), 721-750.

Aydın, A. (2010). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ayık, A., Ataş-Akdemir, Ö. ve Seçer, İ. (2015). Öğretme Motivasyonu Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *CurrentResearch in Education*, *1*(1), 33-45

Cristopher, J. C. (1999). Stituatingpsychologicalwell-being. *Journal Of CounselingAnd Development*, 77, 141-152.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., &Griffin, S. (1985). Thesatisfactionwith life scale. *Journal of PersonalityAssessment, 49*(1), 71-75.

Deiner, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R. Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. (2009). New Measures of Well-Being. *Social Indicators Research Series,* 39,247-266.

Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kauffman, D. F., Yılmaz-Soylu, M. ve Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 40, 279-290.

Köker S. (1991). Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. A. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Özen, Y. (2005). *Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on themeaning of psychologicalwell-being. *Journal of personalityandsocialpsychology*, *57*(6), 1069-1081.

Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİOO): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.

Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: Kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17* (1), 33-46.

(10424) Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Kültürlenme Tutumları ve Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin İncelenmesi

ZÖHRE KAYA GAYE ZEYNEP ÇENESİZ GAMZE MUKBA [1]

[1] *Yüzüncü Yıl Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitim, iyi yaşam koşulları nedeniyle yaşanan uluslararası öğrenci hareketliliğinin, günümüz koşullarında yaşanan büyük göç dalgası ile birlikte farklı bir boyut kazandığı görülmektedir. İsteği dışında başka bir kültüre dahil olan gençlerin sayısının azımsanamayacak oranda olduğu, sosyo-kültürel ve psikolojik bir çok değişimle karşı karşıya kaldıkları ve bu değişim sürecinde uyum düzeylerini etkileyen çok sayıda faktörün etkili olduğu bilinmektedir. Eğitim sürecinde bulunan bu gençlerin eğitsel oryantasyonu ile birlikte kültürlenme sürecinde yaşadıkları birçok sorun alanının sosyo-psikolojik bir bakış açısıyla geniş çaplı ele alınması önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Eğitim süreci içindeki bu bireyler ele alınırken, aslında arka plandaki en önemli konu olan göç olgusuyla birlikte değerlendirilmesinin ve göç sonrası kültürlenme sürecinde yaşanabilecek olgularla birlikte çözüm süreçlerine odaklanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle, alanyazında üzerinde durulduğu gibi, *kültürlenme tutumları* ve koşulların üstesinden başarılı bir şekilde gelmeyi ifade eden *psikolojik sağlamlık* kavramı önemli olgular olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültürlerarası çalışmalarda sıklıkla karşılaştığımız bir kavram olan kültürlenme sürecinin, iki ya da daha fazla kültür arasındaki etkileşim sonucu ortaya çıkan durumu ve en az iki kültürün etkileşimi ile bu etkileşim sonucunda yaşanan psikolojik değişiklikleri kapsadığı (Berry, 1999) belirtilmektedir. Genel anlamda, sosyal psikolojik olarak belirli bir grubun değerlerini, inançlarını, davranış ve iletişim tarzlarını içine alan özel yaşam tarzı olarak tanımlanan kültür kavramının (Bilgin, 2003), çalışmalarda değişik boyutlarla ele alınmasının kültürün bir olgu olarak çok yönlülüğünden kaynaklandığı (Mejuyev, 1987) vurgulanmıştır. Özetle, kültürlenme kavramı, belirli bir kültüre mensup kişilerin bir başka kültürden kişilerle temaslarında yaşadıkları kültürel ve psikolojik değişim süreci ya da değişimlerdir (Bilgin, 2003). Berry (1998), kültürel kimlik ve özelliklerini devam ettirmek ve baskın olan kültürle ilişkiyi sürdürmenin önemine dair ortaya attığı iki temel soruya alınan evet ve hayır cevaplarından yola çıkarak bütünleşme, asimilasyon, ayrılma ve marjinalleşme olmak üzere dört kültürel strateji tanımlamış ve bireyin yeni kültürel çevresinde kendi tutum ve davranışına uygun strateji tercihi ile kültürlendiği (Berry, 1992) üzerinde durmuştur. Aynı zamanda, kültürel farklılıkların yabancı uyruklu öğrenciler için önemli stres kaynağı olduğu (Mori, 2000., Sandhu, 1995) ve ortaya çıkan psikolojik tablonun kültürlenme stresi olarak tanımlandığı (Berry, 1997) görülmektedir. Kültürlenme sürecinde yaşanan psikolojik sorun durumunun ortaya çıkardığı bu durum aynı zamanda önemli bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir. Risk ve koruyucu faktörlerle birlikte ele alınan diğer önemli bir kavram olan psikolojik sağlamlılık kavramı, riskli durumlara maruz kalan çocuklarla yapılan çalışmalar sonucunda tanımlanmıştır (Masten & Reed, 2002). Dahil oldukları yeni kültürel ortamlarda bir takım sosyo-kültürel ve psikolojik değişimlerle karşı karşıya kalan bireylerin bir çok açıdan uyum sağlamaları beklenmekte ve psikolojik uyum olarak değerlendirilen bu süreçte, yaşanan değişimleri ölçmede psikolojik sağlamlılığın düzeyini belirleyen önemli bir kavram olarak psikolojik güçlenmenin kullanıldığı görülmektedir (Çakır, 2009). Psikolojik sağlamlığın farklı kavram ve kriterler kullanılarak ölçülmesinin temelindeki bakış açısının, psikolojik sağlamlığın bir kişilik özelliği olmaktan çok, zorluklar karşısında çevreyle etkileşimi ile ortaya çıkan dinamik süreç olduğu üzerinde durulmaktadır. Psikolojik sağlamlığın bu şekilde ölçülmesi her ne kadar eleştirilse de kişinin bulunduğu koşullardan bağımsız tanımlanamayacağının yoğun bir şekilde vurgulandığı görülmektedir (Çakır, 2009). Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin kültürlenme tutumları ile psikolojik sağlamlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu değişkenlerin Türkçe bilme düzeyi, Türkiye'de yaşama süreleri, gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcıların kültürlenme tutumları ve psikolojik sağlamlık düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

2. Katılımcıların kültürlenme tutumları ve psikolojik sağlamlık düzeyleri Türkçe bilme düzeyi, Türkiye'de yaşama süreleri, gelir durumu gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli ve Örneklemi

2016-2017 güz döneminde Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerle yürütülen bu çalışma, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve derecesini incelemeyi amaçlayan ilişkisel tarama modeline dayanmaktadır. Araştırmanın örneklemini 137'si Suriye'den olmak üzere 13 ülkeden gelen toplam 172 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kültürlenme Tutumları Ölçeği (KTÖ): Boğaziçi Üniversitesindeki yabancı öğrenciler ile yapılan çalışma ile geliştirilen ölçek, bireyin kendi kültürü ve temas ettiği kültür ile ilişkisini ölçen iki boyuta sahiptir. Ölçek 20 bilişsel ve davranışsal maddeyi içermektedir. Katılımcılardan deneyim ve davranışlarının kendi kültürünün tipik bir üyesine ne kadar benzediği ile tipik bir

Türkiyeli ile ne kadar benzediği yönünde iki soruya cevap vermeleri istenmektedir. Ölçekten kendi kültür kimliği ve evsahibi kültür kimliğine ilişkin iki benzerlik skoru elde edilmektedir.

Güçlenme Ölçeği (GÖ): Rogers, Chamberlin, Ellison ve Crean (1997) tarafından psikolojik yardım hizmeti alan kişilere yönelik 28 madde olarak geliştirilen ölçeğin daha sonra Rogers, Ralph ve Salzer (2010) tarafından 25 maddelik kısa formu geliştirilmiş ve bu iki form 3 temel boyut ile 5 alt ölçeğe dayanmaktadır**.** Çakır ve Bugay (2015) tarafından yapılan Türkçeye uyarlama çalışmasında doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin 25 maddesi için dört faktörlü olarak tanımlanan modele ait uygunluk istatistiklerinin uyum indekslerine göre kabul edilebilir aralıkta olduğu, ölçeğin Türkçe formunun dört faktörlü bir yapıya, yeterli düzeyde iç tutarlığa ve benzer ölçek geçerliliğine sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı .75'tir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r), Tek Yönlü Varyans Analizi ve İki Yönlü Varyans Analizi'nden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular incelendiğinde, güçlenme ölçeği alt boyutlarının kendi aralarında ve toplam güçlenme puanı ile anlamlı ilişkiler sergilediği; sosyal aktivizm ve özerklik boyutunun haklı öfke ile negatif (r = -.34, p< .01), toplam güçlenme puanı ile pozitif ilişkide (r= .55, p< .01) olduğu görülmüştür. Güçlülük-güçsüzlük boyutu ile toplam güçlenme arasında orta düzeyde anlamlı ilişki (r=.50, p< .01) bulunmuştur. Güçlenme ölçeği ile kültürlenme tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında sadece güçlülük-güçsüzlük ile kültürlenme tutumları arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki (r = -.19, p < .05) bulunmuştur. Türkçeyi bilme düzeyine göre Türk kültürlenme tutumları [F(1, 170) = 9.00, p<.05] ile güçlülük-güçsüzlük [F(1, 170) = 4.66, p<.05] boyutunun anlamlı farklılık gösterdiği, her iki boyutta da Türkçeyi iyi bilenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Gelir düzeyi algısına göre, kültürlenme tutumlarının değiştiği; gelir düzeyi düşük olanların kendi kültürüne ait tutumları yüksekken; gelir düzeyi yüksek olanların Türk kültürlenme tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yabancı uyruklu öğrenci, kültürlenme tutumları, psikolojik sağlamlık, güçlenme ölçeği

Kaynakça

Ataca, B., & Berry, J. W. (2002). Psychological, sociocultural, and marital adaptation of Turkish immigrant couples in Canada. International Journal of Psychology, 37, 13-26.

Berry J.W.(1992). **Acculturation and Adaptation in New Society**, International Migration, 30, 69-85.

Berry J.W.(1998). **Intercultural Relations in Plural Societies**, Canadian Psychology, 40, No:1, 12- 21.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.

Berry, J. W. (1999). Intercultural relations in plural societies. *Canadian Psychology*, 40(1), 12-21. doi: 10.1037/h0086823

Bilgin, N. (2003), **Sosyal Psikoloji Sözlüğü,** Bağlam Yayıncılık, İstanbul.

Çakır, S. G. (2009). *Factors and Mechanisms of Resilience among Turkish Migrant Women in the UK*. Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Çakır, S. G. ve Bugay, A. (2015). Güçlenme Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi**.** XIII. Ulusal Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Kongresi**,** 7-9 Ekim, Mersin.

Masten, A. S., & Reed, M.-G. (2002). Resilience in development. In C. R. Synder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). USA: Oxford University Press.

Mejuyev, V. (1987). **Kültür ve Tarih**, Başak Yayınları, Ankara.

Mori, S. (2000). Addressing the mental health concerns of international students. *Journal of Counseling and Development, 78 (2),* 137-143.

Rogers, E. S., Chamberlin, J., Ellison, M. L. ve Crean, T. (1997). A consumer-constructed scale to measure empowerment among users of mental health services. *Psychiatric Services, 48*(8), 1047-1042.

Sandhu, D. S. (1995). An examination of the psychological needs of the international student: Implications for counseling and psychotherapy. *International Journal of Advancement of Counseling, 17,* 229-239.

(10830) Psikolojik Danışman Adaylarında Evrensellik Farklılık Yönelimi ve Empati Arasındaki İlişkide Benlik Kurgusunun (İlişkisel-Bireyci-Toplulukçu Benlik) Düzenleyici Rolü

NAZMİYE ÇİVİTCİ [1]

[1] *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Psikolojik danışma ilişkisinde empatinin rolü psikolojik danışma ve psikoterapi literatüründe önemli bir inceleme konusu olarak pek çok araştırmada ele alınmış olsa da günümüzde hala önemini koruduğu söylenebilir. Rogers (1957), psikolojik danışma ilişkisinde empatiyi, psikolojik danışmanın danışanın öznel dünyasını niteliğini kaybetmeden kendi dünyasıymış gibi hissetmesi olarak tanımlamaktadır ve etkili bir psikolojik danışma için empatinin temel bir koşul olduğunu ileri sürmektedir. Feller ve Cottone (2003), empatinin terapötik işbirliğinde (therapeutic alliance) önemli bir rolü olduğunu vurgulayarak terapötik işbirliğinin empatiye dayalı olduğunun altını çizmektedirler. Yapılan bir meta-analiz çalışmada (Bohart, Elliott, Greenberg ve Watson, 2002) empatinin olumlu bir terapötik ilişki işlevinin olduğu rapor edilmiştir. Lynch, (2012) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular ise empatinin, başarılı psikoterapi sonuçlarını etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Görüldüğü gibi, empati, psikolojik yardım ilişkisinin temel unsuru olarak kabul edilmekte; danışanı anlama ve terapötik ilişkiyi güçlendirmede önemli bir rol oynamaktadır (Clark, 2007). Bu bağlamda, psikolojik danışmanların danışanları ile empatik ilişki kurabilmelerinin psikolojik danışma sürecinde can alıcı bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Ancak, psikolojik danışmanların tüm danışanları ile empatik bir ilişki geliştirebilmeleri pek kolay görünmemektedir. Literatür incelendiğinde, özellikle, psikolojik danışman ile danışan arasındaki benzerlik ve farklılıkların empatiyi kolaylaştırıcı ya da güçleştirici bir rolünün olabileceği görülmektedir. Örneğin, yapılan meta-analiz bir çalışmada (Bohart, Elliott, Greenberg ve Watson, 2002), terapist ve danışan arasındaki benzerlik derecesinin empati düzeyini etkilediği rapor edilmektedir. Psikolojik danışman ve danışanların ırk, cinsiyet ve sosyal sınıf gibi özellikler açısından benzerlikleri ile psikolojik danışmanın empatisi arasındaki ilişkiyi ele alan bazı çalışmalar (Sladen (1982, akt., Watson, 2001), psikolojik danışman ve danışanların benzer olduğu durumlarda psikolojik danışmanın daha empatik olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, psikolojik danışmanların, insanlar arasında var olan benzerlik ve farklılıklara ilişkin tutumlarının önemine işaret etmektedir. Miville ve arkadaşları (1999), insanlar arasında var olan benzerlik ve farklılıkların farkına varılması ve kabul edilmesine ilişkin tutumları evrensellik-farklılık yönelimi olarak kavramsallaştırmışlardır ve evrensellik-farklılık yönelimini çok kültürlü psikolojik danışmanın etkililiğinde temel bir unsur olarak görmektedirler. Günümüzde, toplumların gittikçe daha çoğulcu bir özellik kazandığı, psikolojik danışmanların farklılıkları olan danışanlarla karşılaşma olasılığının arttığı dikkate alındığında, psikolojik danışmanların evrensellik-farklılık yönelimlerinin de önem kazandığı söylenebilir. Bu kapsamda, psikolojik danışmanların evrensellik-farklılık yönelimlerinin empati düzeylerinde oynadığı rolün incelenmesinin psikolojik danışmanların farklılıkları olan danışanlarla çalışma yeterliği açısından önemli sonuçları olacağı öngörülmektedir. Ayrıca, duygu, düşünce ve davranışların biçimlenmesinde oldukça belirleyici olan benlik kurgusunun (Cross, Hardin ve Gercek-Swing, 2011) psikolojik danışmanların evrensellik-farklılık yönelimleri ile empati düzeyleri arasındaki ilişkide nasıl bir rol oynadığının ele alınmasının psikolojik danışmanlarda empatinin değerlendirilmesi için daha kapsamlı bulgular sağlayacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak, bu çalışmada, psikolojik danışman adaylarında evrensellik-farklılık yönelimi ile empati arasındaki ilişkide benlik kurgusunun (ilişkisel-toplulukçu-bireyci benlik) düzenleyici rolünün incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Katılımcılar

Araştırma, Psikolojik Danışma ve Rehberlik lisans programına devam eden 232'sı kız (% 71) ve 94'ü erkek (% 29) olmak üzere toplam 326 gönüllü öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcıların yaşları 18 ile 25 (M=20.5, SD=1.33) arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu: Fuertes ve arkadaşları (2000) tarafından revize edilerek oluşturulan Miville-Guzman Evrensellik-Farklılık Yönelimi Ölçeği Kısa Formu (M-GEFYÖ-K), Çivitci (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Likert türü bir ölçek olan M-GEFYÖ-K, Farklılıklarla Etkileşim, Göreliliğe Değer Verme ve Farklılıklarla Rahat Hissetme olmak üzere her biri beş maddeden oluşan üç alt ölçekten ve toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe formunun yapı geçerliği kapsamında yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda üç boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Elde edilen yapının doğruluğunun test edilmesi için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri RMSEA = .055, GFI = .94, AGFI = .92, CFI = .96, NFI = .93 ve NNFI = .95 olarak bulunmuştur.**Temel Empati Ölçeği:** Jolliffe ve Farrington (2006) tarafından geliştirilmiş olan ölçek Topcu, Erdur-Baker ve Çapa-Aydın (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Duygusal ve bilişsel empati olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Likert türü beşli derecelendirmeli olan ölçekte 20 madde yer almaktadır.

İlişkisel-Bireyci-Toplulukçu Benlik Ölçeği: Emiko S. Kashima ve Elizabeth A. Hardie (2000) taraından geliştirilen ölçek,

Ercan (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Evrensellik-farklılık yönelimi ile empati arasındaki ilişkide benlik kurgusunun (ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik) düzenleyici (moderator) etkisi, Baron ve Kenny'nin (1986) düzenleyicilik modeline ilişkin önerdiği basamaklara dayalı hiyerarşik regresyon analizi ile test edilmiştir. Hiyerarşik regresyon modelinde, analize ilk olarak yordayıcı değişken olan evrensellik-farklılık yönelimi girilmiştir. İkinci aşamada, analize aday düzenleyici değişken olarak ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik dâhil edilmiştir. Son aşamada ise, evrensellik-farklılık yönelimi ve ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik etkileşimi analize alınmıştır. Baron ve Kenny'nin (1986) düzenleyicilik modeline göre, yordayıcı (evrensellik-farklılık yönelimi) ve düzenleyici (ilişkisel-bireyci-toplulukçu benlik) değişkenlerin etkileşiminin yordanan değişkeni (empati) anlamlı olarak yordaması durumunda, modelde düzenleyicilik etkisi bulunmaktadır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre psikolojik danışman adaylarında evrensellik-farklılık yönelimi ile bireyci ve toplulukçu benlik etkileşimi empatiyi anlamlı olarak yordamaktadır. Buna göre, evrensellik-farklılık yönelimi ile empati arasındaki ilişkide bireyci ve toplulukçu benliğin düzenleyici (moderator) etkisinin olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, evrensellik-farklılık yöneliminin empati üzerindeki etkisi bireyci ve toplulukçu benlik yöneliminin yüksek ya da düşük düzeyde olmasına göre değişmektedir. Evrensellik-farklılık yönelimi ile ilişkisel benlik etkileşimi ise empatiyi anlamlı olarak yordamamaktadır. Buna göre, evrensellik-farklılık yönelimi ile empati arasındaki ilişkide ilişkisel benliğin düzenleyici (moderator) bir etkisi bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Danışman Adayları, Evrensellik-farklılık yönelimi, empati, benlik kurgusu, ilişkisel-bireyci-topluluklcu benlik

Kaynakça

Bohart, A. C., Elliott, R., Greenberg, L. S., & Watson, J.C. (2002) Empathy. In J. C. Norcross (Ed.), *Psychotherapy relationships that work: Therapist contributions and responsiveness to patients* (pp. 89-108). New York: Oxford University Press.

Clark, A. (2007). *Empathy in Counseling and Psychotherapy: Perspectives and Practices.* Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey.

Feller, C. P., & Cottone, R. R. (2003). The importance of empathy in the therapeutic alliance. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development,* 42, 53-61.

Ercan, H. (2011). İlişkisel-Biireyci Toplulukçu Benlik Ölçeği'nin Psikometrik Özellikleri ve Uyarlama Çalışması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi,* 13 (21): 37-45.

Lynch, Margaret McCoy, "Factors Influencing Successful Psychotherapy Outcomes" (2012). Master of Social Work Clinical Research Papers. Paper 57. http://sophia.stkate.edu/msw_papers/57

Topcu, Ç., Erdur-Baker, Ö. ve Çapa-Aydın, Y. (2010). Temel Empati Ölçeği Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 4 (34), 174-182

Watson, J. C. (2001). Re-visioning empathy. In D. Cain & J. Seeman (Eds.), Humanistic psychotherapies: Handbook of research and practice (pp. 445-471). Washington: APA.

(10864) Üniversite Öğrencileri Temel İhtiyaçlar Ölçeği' nin (ÜÖTİÖ) Revizyonu: İyi Oluşun Pozitif ve Negatif Yönlerine İlişkin İhtiyaç Temelli Bir Yaklaşım

TURGUT TÜRKDOĞAN **ERDİNÇ DURU**

Pamukkale Üniversitesi - Eğitim Fakültesi- Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Anabilim Dalı *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Amerikalı psikiyatrist William Glasser tarafından geliştirilen gerçeklik terapisinin kuramsal temeli olarak kabul edilen seçim kuramı yaklaşımına göre, insanın beş temel ihtiyaçla (hayatta kalma, sevgi-ait olma, güç, özgürlük, eğlence) dünyaya geldiği varsayılmaktadır (Glasser, 2010). Seçim kuramının insanın kendini mutlu ya da mutsuz hissedişinin en önemli açıklayıcısının, sahip olduğu temel ihtiyaçlarını karşılayabilme düzeyi olduğu varsayımı ise; temel ihtiyaçların karşılanma düzeyinin, üniversite öğrencilerinin iyi oluşlarının üzerinde anlamlı bir katkısının bulunup bulunmadığının sınanması merakını uyandırmaktadır (Türkdoğan ve Duru, 2012a).

Nitekim seçim kuramında bahsedilen temel ihtiyaçları ölçmek amacıyla, ilköğretim öğrencilerinden başlayan ve evli yetişkinlere kadar uzanan geniş bir örneklem aralığında birçok ölçek geliştirme girişiminde bulunulduğu anlaşılmaktadır (Brown ve Swenson, 2005; Burns, Vance, Szadokierski ve Stockwell, 2006; Eşici, 2007; Glasser ve Glasser 2000; Harvey ve Retter, 1995; Huffstetler, Mirns ve Thompson, 2004; LaFond, 1999; Peterson, 2008; Yalçın, 2007). Ancak bu çalışmaların pek çoğunda, beş temel ihtiyacın karşılanma düzeyini yeterince ayrışık alt boyutlar halinde değerlendirebilen ve grafiksel ölçümlerin dışında psikometrik açıdan kabul edilebilir geçerliğe ve güvenirliğe sahip bir ölçme aracı geliştirme konusunda istenen sonuçlara ulaşılamadığı görülmektedir. Psikometrik özellikleri yeterli olarak kabul edilebilecek ölçekler arasında ise üniversite öğrencileri örneklemine uygun bir ölçme aracına rastlanılmamıştır (Türkdoğan ve Duru, 2012a).

Alanyazınındaki bu ihtiyaçtan hareketle geliştirilen Üniversite Öğrencileri Temel İhtiyaçlar Ölçeği (ÜÖTİÖ), üniversite öğrencilerinde hayatta kalma, sevgi ve ait olma, güç, özgürlük, eğlence ihtiyaçlarının karşılanma düzeyini belirlemeyi amaçlayan yedili likert tipte bir ölçme aracıdır (Türkdoğan ve Duru, 2012a). ÜÖTİÖ' nün geliştirilmesi sürecindeki veriler, Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören toplam 671 öğrenciden elde edilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliğinin değerlendirilmesinde dört farklı üniversiteden on bir öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesinde açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmış, sonuçlar ölçeğin toplam 33 maddelik haliyle varyansın % 47.99' unu açıklayan, öz-değeri 1.69 ile 7.33 arasında değişen beş faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliği, faktör analizi çalışmasından bağımsız bir çalışma grubu olarak 198 öğrencisi üzerinde incelenmiştir. ÜÖTİÖ' nün alt boyutları stres belirtileri ile negatif; benlik saygısı, sosyal bağlılık ve psikolojik iyi oluş ölçümleriyle pozitif yönde ilişkiler göstermiştir. Ölçeğin güvenirliğinin değerlendirilmesinde ise alt boyutlara ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları .76 ile .84; iki hafta ara ile yapılan test tekrar test korelasyon katsayıları .77 ile .85 arasında bulunmuştur. Sonuçlar ÜÖTİÖ'nün üniversite öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyini değerlendirmede yeterli geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğunu göstermiştir.

Öte yandan, açımlayıcı faktör analizinden elde edilen bulguların henüz doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmemiş olması yapı geçerliği açısından önemli bir sınırlılık olarak kabul edilebilir. Nitekim mevcut çalışma kapsamında ölçeğin 33 maddelik formuna ilişkin gerçekleştirilen ön analizlerde, doğrulayıcı faktör analizi sonuçları yapı geçerliği açısından yeterli uyum değerlerine ulaşabilmek için dikkate değer modifikasyon önerileri üretmiştir. Bu modifikasyon önerileri arasında faktör yük değeri düşük olan, ayrıca ait oldukları faktör dışındaki diğer boyutlarla faktörleşme eğilimi gösteren bazı maddelerin analiz dışında tutulması yer almaktadır. Ayrıca, ölçeğin geçerlik ve güvenirliği yüksek maddelerden oluşan daha kısa bir formuna ulaşılmasının, ölçeğin uygulama kolaylığını arttıracağı düşünülmektedir. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı, ön analizlerden elde edilen modifikasyon önerileri doğrultusunda ÜÖTİÖ' nün 33 maddelik formuna ilişkin yeniden yapılandırmaya gidilerek elde edilen 19 maddelik kısa formunun geçerlik ve güvenirliğinin incelenmesidir.

Bunun yanı sıra, seçim kuramı çerçevesinde insanın kendini mutlu ya da mutsuz hissedişinin en önemli açıklayıcısının, sahip olduğu temel ihtiyaçları karşılayabilme düzeyi olduğu yönündeki varsayım yeniden hatırlanacak olduğunda; bu çalışmanın bir diğer amacı, üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluşun ve depresyonun yordanmasında temel ihtiyaçların karşılanmasının rolünün incelenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının güz yarıyılında Pamukkale Üniversitesi'nin farklı fakültelerinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, 1150 (%66.1 kadın, %33.9 erkek) üniversite öğrencisinden veri toplanmıştır. Örneklemi oluşturan katılımcıların yaşları 17 ile 44 arasında değişmekte olup, örneklem için yaş ortalaması 20.13 (ss= 2.24) olarak bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Mevcut çalışma kapsamında modifikasyon önerileri doğrultusunda ÜÖTİÖ' ye ilişkin yeniden yapılandırmaya gidilerek elde edilen 19 maddelik revize edilmiş formu kullanılmıştır. Revize edilmiş formun hayatta kalma, güç, özgürlük, eğlence alt boyutlarında dörder madde, sevgi ve ait olma boyutunda ise üç madde yer almaktadır. Bunun yanı sıra, öznel iyi oluşun bilişsel boyutunun ölçümü Yaşam Doyumu Ölçeği aracılığıyla; olumlu ve olumsuz duygulanım boyutunun ölçümü ise Pozitif Negatif Duygu Ölçeği aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin depresif belirti düzeyleri Beck Depresyon Ölçeği aracılığıyla ölçülmüştür.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması işlemi, 2016-2017 öğretim yılının güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için gerekli yasal ve etik izinler sağlandıktan sonra, araştırma kapsamında yalnızca gönüllü katılım gösteren öğrencilerinden veri toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında mevcut ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesinde doğrulayıcı faktör analizinden yararlanılmış ve analizler için AMOS (Analysis of Moment Structures) istatistik programı kullanılmıştır. Ayrıca verilerin analiz edilmesinde ortalama, standart sapma, korelasyon gibi diğer betimsel istatistiklerden de yararlanılmış ve bu analizler de SPSS programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

ÜÖTİÖ' nün revize edilmiş formuna ilişkin gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi sonucunda, varyansın % 67.40' ını açıklayan, öz-değeri 1.31 ile 5.47 arasında değişen beş faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, herhangi bir modifikasyon işlemine gerek duyulmaksızın ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin iyi uyum değerlerine sahip olduğunu göstermektedir [χ^2/df = 3.36; GFI = .96, AGFI = .94, CFI= .96, RMSEA = .045, SRMR = .034].

Bunun yanı sıra, beş temel ihtiyacın karşılanma düzeyinin, öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyini geniş bir etki büyüklüğüyle yordadığı yönündeki eski bulgu (Türkdoğan ve Duru, 2012b) mevcut çalışma kapsamında tutarlı biçimde tekrar etmiştir [R2= .38; F= 143.411; p< .001]. Benzer şekilde, temel ihtiyaçların karşılanma düzeyinin, öğrencilerin depresyon düzeylerini de orta bir etki büyüklüğüyle yordadığı, ancak hayatta kalma, güç, özgürlük, eğlence değişkenlerinin yer aldığı denkleme sevgi ve ait olma değişkenin dahil edilmesiyle birlikte, eğlence ihtiyacının regresyon eşitliğindeki anlamlılığını kaybettiği görülmektedir [R2= .21; F= 93.677; p< .001].

Anahtar Kelimeler: Gerçeklik Terapisi, Temel İhtiyaçlar, İyi Oluş, Üniversite Öğrencileri, Ölçek Revizyonu

Kaynakça

Brown, T. ve Swenson, S. (2005). Identifying BASIC needs: The contextual needs assessment. *International Journal of Reality Therapy*, 24(2), 7-10.

Burns, K. M., Vance, D., Szadokierski, I. ve Stockwell, C. (2006). Student needs survey: A psychometrically sound measure of the five basic needs. *International Journal of Reality Therapy*, 25(2), 4-8.

Eşici, H. (2007). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile zorbacı davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Glasser, W. (2010). *Choice theory: A new psychology of personal freedom.* New York: Harper Collins Publishers.

Glasser, W. ve Glasser, C. (2000). *Getting together and staying together: Solving the mystery of marriage*. New York: Quill.

Harvey, V. S. ve Retter, K. (1995). The development of the basic needs survey. *Journal of Reality Therapy*, 15, 76-80.

Huffstetler, C. B., Mirns, H. S. ve Thompson, L. C. (2004). Getting together and staying together: Testing the compabilitiy of the need-strength profile and the basic needs inventory. *International Journal of Reality Therapy*, 23(2), 4-8.

Lafond, B. A. G. (1999). *Glasser's reality therapy approach to relationships: Validation of a choice theory basic needs scale*. Doctoral Dissertation, St. Mary's University, Texas.

Peterson, A.V. (2008). *Pete's pathogram: Pathway to success*. US: Action Printing.

Türkdoğan, T. ve Duru, E. (2012a). Üniversite öğrencileri temel ihtiyaçlar ölçeği' nin (ÜÖTİÖ) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 81-91.

Türkdoğan, T. ve Duru, E. (2012b). The role of basic needs fulfillment in prediction of subjective well-being among university students. *Educational Sciences: Theory & Practice*,12(4), 2440-2446.

(10921) Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Stratejileri ile Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

YİĞİTCAN ÖZKAN DENİZ KÜÇÜKER [1]

[1] *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Hargie (2011) kişilerarası iletişim becerilerini, bireyin hedef-yönelimli, birbiriyle ilişkili ve sosyal durumlara uygun davranışların öğrenilmesi ve kontrol edilmesi süreci olarak tanımlamaktadır. Korkut (1996) kişilerarası iletişimin sağlıklı ve sağlıksız olmasının bireyler için farklı sonuçlar doğurabildiğini vurgulamıştır. Kişilerarası iletişimde derin, anlamlı ve doyum veren ilişkiler kurabilmek sağlıklı iletişimi gösterirken, anlaşılamama ya da istenmeyen yalnızlık duygusunu deneyimlemek sağlıksız iletişime işaret etmektedir. Kişilerarası etkileşimler bazen çatışmalara yol açsa da, çoğunlukla ödüllendirici olmakta ve bireylerin yeterlilik, ilişkisellik ve özerklik ihtiyaçlarını karşılamalarında onlara yardımcı olmakta ve bireyin bu üç psikolojik ihtiyacını tatmin edici bir düzeyde karşılayabilmesi için etkili bir kişilerarası iletişim becerileri repertuarına sahip olması gerekmektedir (Hargie,2011).

Thomas (1976), bireylerin kullandıkları çatışma çözme stratejilerinin ikiye ayrıldığını ifade etmektedir: kendi elde edecekleri sonuçla ilgilenenler ve diğer kişinin elde edeceği sonuçla ilgilenenler (Akt. Bahadır, 2006). Bu iki boyutun birleşiminden beş adet çatışma çözme stili tanımlamıştır: zorlama, işbirliği yapma, uzlaşma, kaçınma ve uyma. *Zorlama*, kendi elde edeceği sonuçla daha fazla ilgilenen, diğerinin elde edeceği sonuçla ilgilenmeyen bireylerin tercih ettiği stillerden birisidir. Bu stili kullanan birey karşı tarafı kendi görüşünü kabul etmeye zorlar ve kendi kazancını en üst düzeye çıkarmaya çalışır. *İşbirliği* yapma, hem kendi isteklerini hem de karşı tarafın isteklerini karşılamayı arzu eden bireyler tarafından kullanılır. *Uzlaşma,* bireyin iki tarafından da isteklerinden belirli ölçüde fedakarlık etmesini istediği ve orta yolu bulmayı istediği durumlarda kullanılır. *Kaçınma*, hem kendi hem de karşı tarafın isteklerini karşılama arzusunun düşük olduğu durumlarda kullanılır. Kişi çatışmanın çözümsüz kalmasını ya da karşı tarafın çözüm için çaba göstermesini tercih eder. *Uyma*, kendi isteklerini karşılama arzusu düşük ama karşı tarafın arzularını karşılama isteği yüksek kişiler tarafından kullanılır. Bu çatışma çözme stratejilerinden zorlama, kaçınma ve uyma olumsuz stratejiler olarak değerlendirilirken, uzlaşma ve işbirliği olumlu stratejiler olarak değerlendirilmektedir (Bahadır, 2006).

Segrin (2000) yayınladığı gözden geçirme yazısında, psikolojik rahatsızlıkların çoğunun aynı zamanda kişilerarası iletişimdeki çatışmalarla ilişkili olduğunu ve "yakın ilişki" teriminin sadece olumlu bir anlam taşımaması gerektiğini, aşırı koruyucu, müdahaleci ya da duygusal anlamda mesafeli bir ilişkinin bireye psikolojik olarak zarar vereceğini öne sürmüştür. Öğülmüş (2001) kişilerarası çatışmaların farkında olmanın, gerçekte olan ile olması istenilen durum arasındaki farkın sebep olduğu gerginlikten kurtulmak istenildiğini ve bunu gerçekleştirmek için alternatif yollara başvurulabildiğini ifade etmektedir. Günlük yaşamın ve yakın ilişkilerin doğal bir parçası olarak kabul edilen kişilerarası çatışmaların çözümünde gösterilen tepkiler bireyden bireye değişmekte, kişiler problemleri çözmek için farklı yöntemler kullanmaktadırlar (Bedel ve Arı, 2011).

İlgili literatür incelendiğinde üniversite öğrencilerinin okul, gelecek ve kişilerarası ilişkiler konularında problem yaşadıkları bulgulanmıştır (Kaygusuz, 2002). Çam ve Tümkaya (2006) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada 18-20 yaş aralığındaki katılımcıların 23-30 yaş aralığındaki katılımcılara göre daha düşük yapıcı problem çözme ve sorumluluk alma becerisine sahip oldukları ifade edilmiştir. Bütün bunlar düşünüldüğünde üniversite öğrencilerinin kullandıkları çatışma çözme stratejileri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi gereksinimi doğmaktadır. Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin kullandıkları olumlu ve olumsuz çatışma çözme stratejileri ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır.

Bu araştırmanın ulaşılabilir evreni Türkiye'deki üniversite öğrencileridir. Evrenden kolay ve ulaşılabilir olması açısından, kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Hazırlanan anket bir gruba ulaştırıldıktan sonra bu gruptaki kişiler aracılığıyla daha geniş kitlelere ulaştırılmıştır. Kartopu örneklemi bireylerle temas kurulmasının ardından bu bireylerin yardımı ile diğer bireylere ulaşıp zincirleme olarak örneklem oluşturma işlemidir (Kılıç, 2012).

Araştırma grubu 45 ildeki üniversitelerin 1., 2., 3. ve 4.sınıflarında ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören 259 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların yaşları 17-41 arasında değişmektedir (X=21.32; ss=3.706). Araştırma grubu, Çatışmayı Ele Alış Davranışları Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği'ni dolduran 299 kişi arasından eksik ve hatalı dolduran formlar elenerek oluşturulmuştur. Katılımcıların 185'i kadın (%71.4), 74'ü erkektir (%28.6).

Bu araştırmada Çatışmayı Ele Alış Davranışı Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.

Çatışmayı Ele Alış Davranışı Ölçeği

Bu araştırmada katılımcıların kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları çatışmaları çözerken kullandıkları stratejileri belirlemek için Çatışmayı Ele Alış Davranışı Ölçeği (Tezer, 1996) kullanılmıştır. Ölçek Thomas (1976) tarafından tanımlanan çatışma davranışlarını temsil eden beş boyuttan oluşmaktadır: zorlama (rekabet), kaçınma, uyma, uzlaşma ve işbirliği.

Yaşam Doyumu Ölçeği

Diener ve diğ. (1985) tarafından geliştirilen YDÖ bireylerin yaşamlarından aldıkları doyumu belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek, Likert tarzı 7 dereceli (1: Kesinlikle Katılmıyorum – 7: Kesinlikle Katılıyorum) 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Yetim (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Yaşam doyumu ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 35, en düşük puan ise 5'tir.

Üniversite öğrencilerinin kullandıkları olumlu ve olumsuz çatışma çözme stratejileri ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Olumlu çatışma çözme stratejileri ile yaşam doyumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r=.314, p<.01). Başka bir deyişle, işbirliği ve uzlaşma gibi çatışma çözme stratejilerini kullanan bireylerin yaşam doyumları bundan olumlu etkileniyor denebilir.

Olumsuz çatışma çözme stratejileri (kaçınma, zorlama, uyum) ile yaşam doyumu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmektedir (r=-.202, p<.01). Başka bir deyişle, bireylerin kaçınma, zorlama ya da uyum gibi stratejileri kullanmaları yaşam doyumlarını olumsuz yönde etkiliyor denebilir.

Bu çalışmanın belirli sınırlılıkları vardır. Kullanılan örnekleme yöntemi ile sınırlı sayıda katılımcıya ulaşılmıştır. Türkiye genelinde ya da farklı bölgelerde bu çalışma tekrarlanabilir. Farklı yaş grupları ile bu araştırma yapılabilir. Farklı eğitim düzeyleri ve gelir düzeylerinden katılımcılar ile bu değişkenler arasındaki ilişki incelenebilir.

Bu çalışmanın sonucundan yola çıkılarak uygulayıcılara okullarda olumlu çatışma çözme stratejilerinin öğretilmesi, psikolojik danışmanların bireysel danışma süreçlerinde olumlu çatışma çözme stratejilerinin kullanılmasına ağırlık vermesi olarak önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: çatışma çözme stratejileri, yaşam doyumu, conflict resolution strategies, life satisfaction

Kaynakça

Tezer, E. (1996) Conflict-handling behavior toward spouses and supervisors, *The Journal of* Psychology*: Interdisciplinary and Applied, 130* (3), 281-292.

Hargie, O. (2011). *Skilled interpersonal communication: research, theory and practice*, Routledge Publishing, London.

Bahadır, Ş. (2006). *Romantik ilişkilerde bağlanma stilleri, çatışma çözme stratejileri ve olumsuz duygudurumunu düzenlemearasındaki ilişki*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Bedel, A. & Arı, R. (2011). Kişilerarası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *4*, 1-10.

Çam, S. (1997). *İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının egodurumlarına ve problem çözme becerisialgılarına etkisi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi*,* Ankara.

Kaygusuz, C. (2002). Üniversite öğrencilerinin problem alanları ve bunların bazı değişkenlerle ilişkileri, *Eurasian Journal of Educational Research, 6,* 76-86.

Çam, S. & Tümkaya, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde kişilerarası problem çözme, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2*, 119-132.

Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71-75.

Segrin, C. (2000). Social skills deficits associated with depression. Clinical psychology review, 20(3), 379-403.

Yetim, Ü. (1993). Life satisfaction: A study based on the organization of personal projects. *Social Indicators Research, 29*(3), 277-289.

Kılıç, S. (2013). Örnekleme yöntemleri. *Journal of Mood Disorders, 3*(1), 44-6.

Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenirlik ve geçerlik çalışmaları, *Psikolojik Danışma ve Rehberiik Dergisi*, *2*(7), 18-23.

(10925) Ortaokul Okul Uyumu Ölçeğinin Geliştirilmesi

OLCAY YILMAZ **DİLEK AVCI** **İBRAHİM YILDIRIM**

Ufuk Üniversitesi *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Okul uyumu, öğretim ortamındaki çok çeşitli özellikler ile öğrenci arasındaki en üst düzeydeki uyumu tanımlamaktadır (Spencer, 1999). Okul uyumu, okul başarısının yanı sıra sosyal etki ve sosyal davranışları da içine alan çok boyutlu bir kavramdır. Ortaokula geçişle birlikte okul uyumu konusuna etki eden birçok faktör ortaya çıkmaktadır; ders, öğretmen, arkadaş sayılarındaki artış ve niteliksel farklılıklar bunların bir kaçıdır. Bu nedenle geçiş yaşayan öğrencilerin okula uyumlarının desteklenmesine ihtiyaç vardır (Bernstein,2002) .

Bireylerin ortaokul düzeyinde okul uyumunun belirlenmesi ve artırılmasına yönelik tedbirler alınması ile eğitsel ortamlarda karşılaşılan birçok soruna işlevsel çözümler getirilebilinecektir. Öğrenciler ortaokula geçişle birlikte, akademik başarı ve akademik performansta düşüş, motivasyonda azalma, olumsuz benlik saygısı ve olumsuz benlik imajı sorunları yaşayabilmektedirler (Mullins ve Irvin, 2000). Uyuma ilişkin bu sorunlar üzerinde çalışılması ile ise arkadaşlık ilişkilerinde bozulmalar ve okul terkinin (Zettergen, 2003) azaltılması söz konusu olabilecektir. Ayrıca okul ortamında çeteleşme ve zorbalığın da öğrencilerin okul uyumlarının düşük olmasından kaynaklandığı araştırmacılarca (Buhs, 2005; Dishion, Nelson ve Yasui, 2005) ortaya konulmuştur. Okula uyum düzeyinin belirlenerek uyum programlarının geliştirilmesinin bu tür davranışları da azaltıcı bir etki yapacağı düşünülebilir.

Alanyazın incelendiğinde okula uyum çalışmalarında özellikle okul öncesi ve ilkokul düzeyinde çalışmaların ağırlıklı olarak yer aldığı görülmektedir. Ancak ortaokula yeni başlayan öğrencilerin gelişimsel özellikleri de göz önünde bulundurulduğunda okul uyumunun bu yaş grubu özelliklerini kapsayıcı bir bakış açısı ile ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalarda ortaokula yeni başlayan ergenlik dönemi öğrencilerinin okula uyumunu etkileyen birçok faktör olduğu belirtilmektedir. İçinde bulunulan gelişim dönemi özelliklerine bağlı olarak;

- Akran ilişkileri,
- Aile desteği,
- Aile ortamı,
- Öğretmen desteği,
- Öğrenci ve öğretmen ilişkisi,
- Akademik başarı,
- Yalnızlık,
- Benlik algısı,
- Baş etme mekanizmaları

gibi faktörlerin ortaokul düzeyindeki uyuma etki ettiği görülmektedir (Berndt ve Keefe, 1995; Kindermann, McCollam ve Gibson, 1996; Bourcet, 1998; Zettergen, 2003; Buhs, 2005; Studsrod ve Bru, 2009). Tüm bu faktörler ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okula uyumlarının belirlenmesinde çok yönlü bir değerlendirmeye ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Ancak okul uyumu ile ilgili ölçek geliştirme çalışmaları incelendiğinde, çalışmaların okul öncesi ve üniversite düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte ortaokul öğrencilerinin okul uyumlarını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeğe alan yazında rastlanmamıştır. Ortaokula geçişle birlikte öğrencilerin gelişimsel ve psikolojik iyi hallerinin sürdürülmesi önemli bir gerekliliktir (Barber ve Olsen, 2004). Bu amacı gerçekleştirmeye katkıda bulunabilecek uyum özelliklerinin değerlendirilmesine yönelik bu çalışmanın bu konudaki bir eksikliği giderme yönünde önemli olabileceği düşünülmektedir

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin okul uyumunu belirlemeye yönelik alan yazın taraması ile birlikte araştırmacılar tarafından 117 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelerin ölçek maddesi olması açısından uygunluğu okul uyumu konusunda çalışmaları olan iki öğretim üyesinden alınan uzman görüşüne göre değerlendirilmiş ve maddeler yeniden düzenlenmiştir. Ölçek maddelerinde üçlü likert tipi ölçeklendirme (1: Uygun değil, 2: Kısmen uygun, 3: Uygun) kullanılmıştır. Madde havuzu 30 ortaokul öğrencisinden oluşundan bir pilot gruba uygulanmış ve yeterince anlaşılmayan maddeler yeniden yazılmıştır. Pilot uygulamadan sonra envanterin psikometrik niteliklerini belirlemek amacıyla deneme formu asıl örnekleme uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara'daki sekiz farklı okulda altı ve 12. Sınıf düzeyleri arasında öğrenim gören 573 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Örneklemin %38,7'sini kız (n=222), %61,3'ünü ise erkek öğrenciler (n=351)

oluşturmuştur. Uygulamadan elde edilen veriler seçkisiz olarak iki gruba bölünmüş, birinci veri setine Açımlayıcı Faktör

Analizi, ikinci veri setine ise Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanması planlanmıştır. Verilerin analizinde Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (SPSS, Statistical Package for the Social Sciences) 20.0 ve LISREL (Linear Structural Relations) 9.2 istatistik paket programı kullanılmıştır. Birinci veri setinden elde edilen bulgularla ortaokul öğrencilerinin okul uyumuna yönelik bir yapının ortaya konulması, ikinci veri setinden elde edilecek bulgularla ise bu yapının test edilmesi düşüncesinden hareket edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları güvenirliğe bir kanıt olarak incelenecek, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen bulgular da yine güvenirlik ve geçerlik değerlerini belirlemede kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinin analizi ve bulguların tamamlanması ile ortaokul öğrencilerinin okul uyumunu ölçmede kullanılabilecek güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı elde edilmesi beklenmektedir. Ölçekte alanyazındaki açıklamalara paralel olarak; akran ilişkileri, aile desteği, öğretmen desteği, akademik başarı gibi okul uyumu ile ilgili boyutların yer alacağı değerlendirilmektedir. Ölçek boyutlarının isimlendirmesi faktör analizinden sonra oluşan yapı incelenerek belirlenecektir. Gerçekleştirilecek güvenirlik ve geçerlik analizleri ile alanyazında belirlenen ölçütlere uygun değerler elde edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla açımlayıcı faktör analizi uygulanan verilere ilişkin faktör öz değerleri, faktörlerin açıkladıkları varyans, yamaç birikinti grafiği, edilen madde-faktör yük değerleri belirlenerek raporlaştırılacaktır. Doğrulayıcı faktör analizi uygulanan verilere ilişkin ise ölçeğin maddeleri ve boyutlarının ilişkilendirildiği modelin; örtük ve gözlenen değişkenlerin ilişkilerini açıklama düzeyi, t-değerleri ve hata varyansları ile uyum istatistikleri incelenecek ve raporlaştırılacaktır. Araştırma ile ortaokul öğrencilerinin okula uyum düzeylerinin belirlenebileceği ve bu konudaki bir eksikliğin giderileceği bir ölçme aracının geliştirilmesi amacı gerçekleştirilmiş olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul Okul Uyumu, Okul Uyumu, Ölçek Geliştirme

Kaynakça

Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the transition to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, *19*, 3-30.

Berndt, T.J., & Keefe, K.(1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school, *Child Development, 66*(5), 1312-1329.

Bernstein, E. (2002). *Middle school and the age of adjustment*. USA: Bergin & Garvey.

Bourcet, C. (1998). Self-evaluation and school adaptation in adolescence. *European Joumal of Psychology of Education, 13*(4), 515-527.

Buhs, E. S. (2005), Peer rejection, negative peer treatment, and school adjustment: Self-concept and classroom engagement as mediating processes. *Journal of School Psychology, 47*, 407-424.

Dishion, T.J., Nelson, S. E., & Yasui, M. (2005). Predicting early adolescent gang involvement from middle school adaptation, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*(1), 62-73.

Kindermann, T. A., McCollam, T. L., & Gibson, E. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. *Social motivation: Understanding children's school adjustment*, 279-312.

Mullins, E.R., & Irvin, J.I. (2000) Transition into middle school. What research says. *Middle School Journal, 31*, 57-60.

Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused.. *Educational Psychologist*, *34*(1), 43-57.

Studsrod, I., & Bru, E. (2009). The role of perceived parental socialization practices in school adjustment among Norwegian upper secondary school students. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 529–546.

Zettergen, P. (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 207-221.

(10936) Ergenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının Yaratıcılık Düzeyleri Üzerine Etkisi

AYŞE ESRA ASLAN — *İstanbul Üniversitesi*

ÖZGE ERDURAN TEKİN — *Tekirdağ Rehberlik Ve Araştırma Merkezi*

Problem Durumu

Ergenlik, bütün toplumlarda gelecek dönemler için hazırlıkların yapıldığı bir büyüme dönemidir (Akt. Steinberg, 2007). Psikolojik olarak sağlıklı olmak içinde fiziki, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim basamaklarını sağlıklı şekilde geçirmek gerekmektedir. (Santrock, 2001)

Tutum, kişilerin belli bir gruba, nesneye, insana, olaya karşı pozitif ya da negatif düşünmesine ve hissetmesine neden olan çokça kalıcı bir eğilimdir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1989). Bu alanda yapılan çalışmalara öncülük eden Baumrind 'in (1971, akt. Yılmaz, 2000) anne baba tutumları konusunda geliştirdiği kurama göre otoriter, demokratik ve izin verici olmak üzere anne baba tutumlarını üç gruba ayırmaktadır. Yapılan araştırmalar aile içindeki ilişkilerin, anne baba arasındaki farklı tutumların (Arı ve diğerleri, 1995;Yörükoğlu, 1998; Lamborn ve diğ., 1991), çocuk yetiştirme yöntemlerinin, ödül ve cezaların çocukların farklı kişilikler geliştirmesine neden olduğunu ortaya koymaktadır (Akt. Sümer ve Güngör, 1999; Aydın, 1997; Yavuzer, 2004).

Bu bilgilerden hareketle ergenlerin kişilik gelişimlerinin dışında anne baba tutumlarının bilişsel gelişimlerine, bunun alt başlığında da yaratıcı düşünme becerilerine nasıl etki ettiği araştırmanın temel inceleme konusunu oluşturmaktadır.

Yaratıcılık, inovasyon ve girişimcilik gibi birbiriyle yakın ilişki kavramların kesişim noktasında olup, Milli Eğitim'in 1739 sayılı kanunun 2. Maddesi 2.bendinde öğrencileri"… yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek…" şeklinde eğiştim hedefleri içinde somut ifade bulmaktadır (Meb, 1973). Yaratıcılık literatürde süreç, ürün, kişilik ve bağlam gibi farklı yönleri ile tanımlanan bir kavramdır. Torrance'a göre yaratıcılık; sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ya da hipotezleri değiştirme çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koymadır (1974, akt. Aslan, 2001). Tanım yaratıcılığı süreç boyutunda ele almaktadır. Diğer bazı yaratıcılık tanımlarında ise yaratıcılğa bilişsel açıdan yaklaşılmaktadır. Aslan'a (2001) göre ise yaratıcılık; yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış ya da henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zekâ unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenektir. Bu araştırmada da ergenlik döneminde yaratıcı düşünmenin problem çözme sosyal ilişkileri yönetme gibi becerilerde etkili bir bilişsel yetenek olacağı varsayımı ile hareket edilmiştir.

Ergenlik dönemindeki gençlerin sağlıklı psikolojik, bilişsel, sosyal ve fizyolojik gelişimlerine destek verebilecek psikolojik danışman, aile, eğitimci ve eğitim yöneticilere güncel ve bilimsel veri sağlamak amacıyla anne baba çocuk arasındaki ilişkileri irdeleyen ve farklılaşan tutumların çocukların yaratıcı düşünme gibi somut ve özelleştirilmiş bilişsel yetilerinden bir olan yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırma yapılması planlanmıştır.

Amaç ve Alt Amaçlar

Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının yaratıcı düşünme becerisi üzerinde farklılaşma yaratıp yaratmadığının incelenmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaç kapsamında üç alt amaç sorusuna cevap aranmaktadır:

1. Ergenlerin demografik özelliklerine göre (yaş, cinsiyet, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, anne çalışma durumu, baba çalışma durumu, kardeş sayısı) algılanan anne baba tutumları farklılaşmakta mıdır?

2. Ergenlerin demografik özelliklerine göre (yaş, cinsiyet, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi), yaratıcılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

3. Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarına göre yaratıcılık düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Tekirdağ ili Süleymanpaşa ilçesindeki devlet okullarına devam eden 2615 lise birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Örneklem belirleme formülü kullanılarak tesadüfi olarak seçilen N=335 (N kız=179 N erkek= 156) den veri toplanmıştır (Çıngı, 1990).

Veri Toplama Araçları

Demografik bilgi formu. Toplam yedi adet sınırlandırılmış seçeneklerden oluşan bir formdur. Sorular kapalı uçlu seçenekler şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca seçenek dışı cevaplar içinde açık uçlu bilgi yazabilme imkânı vardır.

Anne Baba Tutum Ölçeği. Ölçek, Lamborn, Mounts, Steinberg ve Dornbush tarafından 1991 yılında geliştirilmiştir. Ölçek 26 sorudan oluşmaktadır ve anne baba Tutumlarını "kabul/ilgi (acceptance/involvement), denetleme (strictness/supervision) ve psikolojik özerklik (psychological autonomy) olmak üzere üç boyutta tanımlamaktadır.

Ölçeğin Türkçe formunun oluşturulması Yılmaz (2000) tarafından ilkokuldan liseye kadar yaş grubu için 360 kişilik bir örneklemden elde edilen verilerin analizi ile yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonun lise öğrencileri için üç alt boyuttan elde edilen Cronbach Alfa katsayıları şöyledir: kabull/ilgi (α= 0.70), denetleme (α= 0.69) ve (α= 0.66) dirç elde edilmektedir (Yılmaz, 2000).

Yaratıcılık Ölçeği (Ne Kadar Yaratıcısınız?). Orijinali Whetton ve Cameron (2002) tarafından geliştirilen ölçeğin, Aksoy (2004) tarafından Türkçe formu oluşturulmuştur. Kırk maddeden oluşan ölçek üçlü likert tipi olup yaratıcılık algısını ölçümlemektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması Ankara ili'ndeki 174 lise ikinci sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Türkçe form için faktör analizi yinelenmiş ve ölçeğin tek boyutlu (açıklanan varyans %45) olduğuna karar verilmiştir. Ölçekteki 39 maddenin cronbach alfa katsayısı .94 gibi oldukça yüksek bir değerdir (Aksoy, 2004).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Örneklem grubu lise birinci sınıfa devam eden (13- 16 yaş) öğrencilerden oluşmaktadır.

Ergenlerin algıladıkları anne baba tutum gruplarının cinsiyet değişkeni ile ilişkili olup olmadığını belirlemek için Ki-kare testi ile analiz edilmiş ve ilişki bulunmuştur. Örneklem grubundaki kızların yak. %39'u erkeklerin yak. %19 anne babalarını demokratik algılamaktadır.

Ergenlerin anne öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H testi sonucunda grupların sıra ortalamaları arasındaki farklılık .05 düzeyinde istatsitiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ardından uygulanan Post-Hoc Bonferroni testi sonucuna göre annesi ilkokul ve altı mezunu olanlar ile ortaokul mezunu olanların yaratıcılık ölçeği puanı, annesi lise ve üniversite mezunu olanlara göre anlamlı derecede düşüktür.

Ergenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının Yaratıcılık Ölçeği puanlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H analizi sonucuna göre grupların sıra ortalamaları arasındaki farklılık .05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: yaratıcı düşünme, anne baba tutumu

Kaynakça

Aksoy, B. (2004), Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arı, M., P. Bayhan, İ. Artan. (1995). "Farklı ana-baba tutumlarının 4-11 yaş grubu çocuklarında görülen problem durumlarına etkisinin araştırılması". 10. *Ya- Pa Okulöncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama, 23-38.

Aslan, Esra (2001). Kavram boyutunda yaratıcılık, Ankara*: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *16* (2),15-22.

Aydın, B. (1997). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları.

Çıngı, H. (1990*). Örnekleme kuramı*. H.Ü. Fen Fakültesi Basımevi. Ankara.

Freedman, J. L., Sears, D. O. & Carlsmith, J. M. (1989). *Sosyal psikoloji* (Çev. A. Dönmez). İstanbul: Ara Yayıncılık.

Lamborn S. D; Mounts N.S; Steinberg, L., Dornbusch, S.M. (1991) Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. Child Dev, 62: 1049-1065.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973).

http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin1.Aspx?MevzuatKod=1.5.1739&MevzuatIliski=0&sourceXmlSearch=&Tur=1&Tertip=5&No=1739 erişim 06/01/2017

Santrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim*. Gelişim Psikolojisi. 13. Basım Galip Yüksel (Çeviri Editörü). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. İstanbul: İmge Yayınları, Çev: Figen Çok.

Sümer, N. ve D. Güngör. (1999). "Çocuk Yetiştirme Stillerinin Bağlanma Stilleri, Benlik Değerlendirmeleri Ve Yakın İlişkiler Üzerindeki Etkisi". *Türk Psikoloji Dergisi*, *14* (44), s: 35-58.

Yavuzer, H. (2004). *Çocuk psikolojisi*. 26. Baskı. İstanbul: Remzi Kitapevi Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2000). Anne-baba tutum ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi,7*(3).Ankara: Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi.

(10942) Öğretmen Adaylarında Dürtüsellik, Azim ve Presenteizm Arasındaki İlişki

HAKAN SARıÇAM KAMERŞAH ÇETİNTAŞ [1]

[1] *Dumlupınar ÜNİVERSİTESİ*

Problem Durumu

Presenteizm, fiziksel olarak sağlıklı bireylerin ruhen bulunduğu ortamda olamaması olarak tanımlanmaktadır. Başka bir ifadeyle çalışanların iş yerinde bulunmasına rağmen tam anlamıyla performanslarını sergileyememeleridir (Sarıçam & Çetintaş, 2015). Kavram endüstri ve örgüt psikologları tarafından ortaya atılmış olsa da eğitim ve klinik psikologlarını da yakından ilgilendiren bir kavramdır. Eğitim psikologlarına göre presenteizm öğrencinin madden öğrenme ortamının içinde olmasına karşın manevi olarak o ortamda olamamasıdır dolayısıyla beklenen davranış ya da öğrenmeyi gerçekleştirememesidir (Sarıçam, Akın, Demirci, & Akın, 2013).

Dürtüsellik gerek psikiyatrik ve nörolojik birçok problemin temel sebebidir ve çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bazen problemin merkezinde iken bazen problemin çıktısı olarak kendini gösterir (Tamam, Güleç, & Karataş, 2013). Dürtüselliğin temel özellikleri arasında dikkatsizlik, sabırsızlık, yenilik arama, risk alma, heyecan ve zevk arama, zarar görme ihtimalini hesaplayamama ya da düşük hesaplama ve dışa dönüklük bulunmaktadır. Barratt ve diğerleri dürtüselliği 3 faktörlü (dikkatle ilgili dürtüsellik, motor dürtüsellik ve planlamama) bir yapıyla açıklamaya çalışmışlardır.

Azim, uzun süren hedefler için her türlü engel/lere rağmen başarılı olabilmek için duyulan aşırı istek, gösterilen çaba ve kararlılık anlamına gelmektedir (Duckworth, Peterson, Matthews, & Kelly, 2007; Sarıçam, Çelik, & Oğuz, 2016). Bu güçlü istek ve kararlılık sayesinde sabırla yola devam etmek bireyi hedefine ulaştıracaktır.

Üniversite yılları iş ve meslek hayatına geçişte önemli bir basmak olup; normal şartlar altında kişinin gelecek yaşamını şekillendirdiği bir süreçtir. KPSS ise bu süreç sonucunda karşılaşılan kaçınılmaz bir gerçektir. Hatta bazı öğrenciler bu gerçeği o kadar önemsemektedir ki daha 2. sınıfta iken KPSS kurslarına başlamaktadır. Özellikle öğretmen adayları için birçok branşta getirilen alan sınavı öğrencilerin ders içi ve ders dışı faaliyetlerde daha etkin olmasını elzem hale getirmiştir. Fakat 50 soruluk alan sınav sonucu ortalamaları incelendiğinde ortalamaların düşük olması (ÖSYM 2016 yılı İlköğretim matematik öğretmenliği alan sınav ortalaması=17.15, Sınıf öğretmenliği alan sınav ortalaması =24.34, Okul öncesi öğretmenliği alan sınav ortalaması=26.55, Lise Matematik alan sınav ortalaması=9.99 vs.) başka sorunsalları ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunsalların iç kaynaklı mı yoksa dış kaynaklı mı oluşu araştırmacılar için önemli bir çalışma alanı oluşturmaktadır. Bu araştırmada öğrenci kaynaklı içsel durumlar üzerinde durulmuş olup; çalışmanın temel amacı öğretmen adaylarında dürtüsellik, azim ve presenteizm arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ayrıca dürtüsellik, azim ve presenteizm düzeyleri cinsiyet, sınıf ve fakülte düzeyine göre karşılaştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma grubu

Çalışma grubunu Kütahya'da eğitim fakültesinde lisans eğitimine ve formasyon eğitimine devam eden çalışmanın amacına uygun olarak kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği ile seçilmiş 429 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları

Öğrenciler için Presenteizm Ölçeği (ÖPÖ): Ölçeğin orijinali Matsushita vd. (2010) tarafından geliştirilmiş olup; Türkçe adaptasyon çalışması Sarıçam vd. (2013) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyum indeksi değerleri ($\chi 2$=74.32, sd=39, RMSEA=.067, AGFI= .87, NFI=.92, NNFI=.92, CFI=.95, IFI=.95, RFI=.88, GFI=.93, AGFI=.88, ve SRMR=.072) olarak bulunmuştur. Cronbach alfa ölçeğin bütünü için .88, iş tamamlama alt ölçeği için .87, eğlenceden kaçınma alt ölçeği için .73 olarak hesaplanmıştır.

Barratt Dürtüsellik Ölçeği Kısa Formu (BIS-11-KF): Ölçeğin uzun formu Patton, Stanford ve Barratt (1995) tarafından oluşturulmuş olup; 15 maddelik Türkçe versiyonu kısa formu, farklı kültürlerde yapılan uyarlama çalışmalarından yola çıkılarak Tamam vd. (2013) tarafından yapılmıştır. Cronbach alfa ölçeğin bütünü için .82, plan yapmama alt ölçeği için .80, motor dürtüsellik alt ölçeği için .70 ve dikkat dürtüsellik alt ölçeği için ise .64 olarak belirlenmiştir.

Azim (Sebat) Ölçeği Kısa Formu (KA/SÖ): Ölçek Duckworth ve Quinn (2009) tarafından geliştirilmiş olup; Türk kültürüne Sarıçam vd (2016) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin uyum indeksi değerleri ($\chi 2$/sd=2.06, p=.00011, RMSEA= .046, CFI=.95, GFI=.94, AGFI=.93, SRMR=.047) olarak bulunmuştur. Cronbach alfa ölçeği bütünü için .83, ilginin tutarlılığı alt boyutu için .80, gayrette ısrar alt boyutu için .71 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

ÖPÖ, BIS-11-KF, KA-SÖ ve KBF araştırmacılar tarafından bir araya getirilerek bir uygulama formu oluşturulmuş, ders saati bitiminde gönüllü öğrencilere 20 dakikalık bir süre zarfında doldurmalara istenmiştir. Veriler parametrik analiz tekniklerinden

faydalanılarak çözümlenmiştir. Önem düzeyi için p<.05 esas alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre:

- Kız ve erkek öğretmen adaylarında dürtüsellik, azim ve presenteizm puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

- Eğitim fakültesi ile diğer fakültelerdeki öğretmen adaylarının dürtüsellik, azim ve presenteizm puanları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

- Dürtüsellik, azim ve presenteizm puanları sınıf düzeyine göre farklılaşmaktadır.

- Azim ile dürtüsellik (ölçeğin bütünü ve alt ölçeklere göre) ve presenteizm (işi tamamlama ve eğlenceden kaçınma alt ölçeklerine göre) arasında negatif ilişki bulunmuştur.

- Öğretmen adaylarının dürtüsellik puanı (ölçeğin bütünü ve özellikle plan yapmama alt ölçeği) arttıkça presenteizm puanları da artmaktadır.

Sonuç olarak dürtüsellik, presenteizm için önemli bir belirleyicidir. Bunun yanı sıra dürtüsellik azmi olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Azimli bireylerin presenteizm düzeyleri düşüktür.

Anahtar Kelimeler: Dürtüsellik, Azim, Presenteizm

Kaynakça

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment, 91*(2), 166-174.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087-1101.

Matsushita et all. (2010). Presenteeism in college students: reliability and validity of the Presenteeism Scale for Students. *Qual Life Res., 20,* 439–446.

Meule, A., Vögele C., & Kübler, A. (2011). Psychometric evaluation of the German Barratt Impulsiveness Scale-Short Version (BIS-15). *Diagnostica, 57,* 126-133.

ÖSYM (2016). 2016-Kamu Personeli Seçme Sınavı Öğretmenlik (ÖABT) Sonuçları http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2016/KPSS/OABT/OABTSonucSayisalBilgiler02092016.pdf sitesinden 13.11.2016 tarihinde alınmıştır.

Patton, J. H., Stanford, M. S., & Barratt, E. S. (1995). Factor structure of the Barratt Impulsiveness Scale. *J Clin Psychol, 51,*768-774.

Sarıçam, H., Çelik, İ., & Oğuz, A. (2016). Turkish adaptation of the Short Grit Scale (Grit-S): Validity and reliability study. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(2), 927-935. Doi Number:http://dx.doi.org/10.7884/teke.622

Sarıçam, H., & Çetintaş, K. (2015, Ekim). Ergenlerde presenteeism ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi,* 7-9 Ekim, Mersin, Türkiye. Bildiri no: 264.

Sarıçam, H., Akın, A., Demirci, İ., & Akın, Ü. (2013, September). Öğrenciler için Presenteeizm Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Istanbul 2013 World Congress of Psychological Counselling and Guidance,* 8-11 September, Istanbul, Turkey.

Tamam, L., Güleç, H., & Karataş, G. (2013). Barratt Dürtüsellik Ölçeği Kısa Formu (BIS-11-KF) Türkçe uyarlama çalışması. *Nöropsikiyatri Arşivi, 50,* 130-134.

(10968) Grupla Psikolojik Danışma Sürecinde Grubun Gelişim Evrelerine Kültürel Bir Bakış

DİLEK YELDA KAĞNICI ZEYNEP CİHANGİR ÇANKAYA BURCU PAMUKÇU [1]

[1] *Ege Üniversitesi*

Problem Durumu

Bireyler yaşamlarını devam ettirebilmek, temel güven ve bağlılık duygularını yaşayabilmek için bir gruba dâhil olma ihtiyacı içindedirler. İhtiyaç duyulan güven ve bağlılık ise terapötik olan tüm gruplarda görülmektedir. Bu ihtiyaçların temel alındığı psikolojik danışma grupları, grup üyelerinin bir psikolojik danışman eşliğinde birbirlerine yardım etmek için bir araya geldikleri gruplardır. Psikolojik danışma gruplarında güven, olumlu kabul, saygı, saydamlık ve iletişim gibi faktörler öne çıkmaktadır (Trotzer, 2006; Vander Kolk, 1985). İlgili alanyazın incelendiğinde, psikolojik danışma gruplarının başlangıç, geçiş, eylem ve sonlandırma olmak üzere dört evrede ele alındığı görülmektedir (Corey,1995;Corey ve Corey, 2002). Yalom (1995) grupların amaçların belirlendiği ve yapılandırmanın yer aldığı oryantasyon sürecinden başlayarak çatışmaların yaşandığı, ardından da grupta bir harmonin ve grup birlikteliğini oluştuğu, son olarak derinlemesine kişisel ve kişilerarası irdelemelerin yer aldığı bir gelişim sürecinden geçtiğini ifade etmektedir. Bu belirtilen yapıyla beraber her grupla psikolojik danışma sürecinin de tıpkı bireyler gibi kendine özgü olduğu düşünülmektedir. Grup üyeleri arasındaki etkileşim basit bir şekilde ortaya çıkıyor gibi görünse de bu etkileşimler grup içerisinde ortaya çıkan, davranışları ve sonuçları etkileyen karmaşık sosyal süreçlerdir. Grup dinamikleri ise, bu etkileşimleri içermektedir (Gladding, 1994). Diğer bir ifadeyle grup üyeleri arasındaki etkileşimlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan güçler grup dinamiklerini oluşturmaktadır (Toseland ve Rivas, 2005). Grup oturumlarında üyelerin birbirleriyle çok fazla etkileşimde bulunması yoluyla bireyler arası örüntülerle ilgili gözle görünür miktarda veri ortaya çıkmaktadır (Yalom, 2002).

Kişilerarası etkileşimleri, davranış örüntülerini kültürden bağımsız olarak ele almak mümkün olmamaktadır. Umucu ve Voltan Acar'ın (2011) belirttiği gibi kültür insanın içinde yaşadığı toplum yani bireyin sosyal makrokozmosu hakkında bilgi vermektedir. Grupla psikolojik danışma ortamının üyenin içinde yaşadığı dünyanın küçük bir modeli olduğu göz önünde bulundurulduğunda grup sürecinde ortaya çıkan kültürel davranış kalıplarına dikkat edilmesi önemlidir. Ülkemizde kuramsal olarak öğretilen grupla psikolojik danışma süreçlerinin batı kültüründe ortaya çıkmış etkileşim örüntülerini temel alan çalışmalar olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda grup sürecinin başlangıç, geçiş, eylem ve sonlandırma evrelerinden geçmesi beklenmektedir. Ancak Yalom'un (1995) altını çizdiği üzere alanyazında grupların bu evrelerden geçtiğine dair güçlü deneysel kanıtlar bulunmamaktadır. Bu durumda, bir de kültürün etkisinin süreçte önemli bir değişken olduğu düşünüldüğünde, grup evrelerinin evrenselliğinin araştırılması ve üzerinde derinlemesine tartışmalar yürütülmesi grup çalışmaları açısından kritik öneme sahip bir konudur. Bu gerekçeden yola çıkarak bu araştırmada alanyazında yer alan temel evrelerin kültürümüzde geçerli olup olmadığını irdelemek amaçlanmıştır. Araştırma eğitim grupları ile gerçekleştirildiği için aynı zamanda eğitim gruplarında grupla psikolojik danışma süreçlerinin nasıl ilerlediği hakkında da değerlendirme fırsatı vermektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada karma araştırma desenlerinden ardışık açıklayıcı desen kullanılmıştır. Ardışık açıklayıcı desenin ilk aşamasında nicel veriler, bunu izleyen ikinci aşamada ise nitel veriler toplanarak analiz edilmiş ve son aşamada ise nicel ve nitel bulgular bir arada yorumlanmıştır (Creswell, 2003). Araştırma 2015-2016 Öğretim Yılı Bahar Yarıyılında Türkiye'nin batısında yer alan bir üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı'nda yer alan "Grupla Psikolojik Danışma" dersi kapsamında oluşturulan yaşantı gruplarında liderlik yapan dört öğretim elemanı ile yürütülmüştür. Katılımcıların biri erkek, üçü kadındır. Grupla Psikolojik Danışma dersi kapsamında üçüncü sınıf öğrencileri 10-12 kişiden oluşan gruplara ayrılmışlar ve bir öğretim elemanı liderliğinde 11-12 oturum süren bir yaşantı grubuna katılmışlardır. Araştırmanın nicel verileri her grupla psikolojik danışma oturumunun sonunda grup liderleri tarafından doldurulan ve araştırmacılar tarafından geliştirilen işaretleme listeleri aracılığıyla elde edilmiştir. Dört grup lideri her oturum için grubun başlangıç, geçiş, eylem ve sonlandırma aşamalarına özgü üye davranışlarını içeren 38 maddelik işaretleme listesini doldurmuşlardır. Grup liderlerinden listede yer alan maddelere "Evet" "Hayır" ve "Bu oturum için uygun değil" şeklindeki ifadelerden birini işaretlemeleri istenmiştir. Veri toplama sürecinin sonunda dört grup liderinden 46 grupla psikolojik danışma oturumuna ilişkin veri toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise dört grup lideri ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan bireysel görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde betimsel istatistiklerden yüzde ve frekans kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın nicel bulguları, dört psikolojik danışma grubunun da başlangıç aşamasında yer alan maddelere ilişkin puan ortalamalarının ilk oturumlarda daha yüksek olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, 46 oturumdan 32'sinde eylem aşaması puan ortalamalarının diğer aşamalarla karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu; geçiş aşamasından alınan puan ortalamaları incelendiğinde 46 oturumdan yalnızca 4'ünde geçiş aşaması puan ortalamalarının diğer aşamalara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, grupların son iki oturumunda sonlandırma aşamasından elde edilen puan ortalamalarının artış

gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın nitel bulguları başlangıç, geçiş, eylem ve sonlandırma olmak üzere dört temel kategori altında toplanmıştır. Başlangıç kategorisi altında "kaygı" ve "yapılandırma"; geçiş kategorisi altında "çatışma"; eylem kategorisi altında "güven oluşumu" ve "geribildirim/kendini açma"; sonlandırma kategorisi altında ise "değerlendirme" ve "duygularla ilgilenme" temaları yer almıştır. Araştırmanın nitel bulgularına göre başlangıç, eylem ve sonlandırma evrelerinin özelliklerinin grup liderleri tarafından gözlemlendiği, ancak geçiş evresinin özelliklerinin tüm grup liderleri tarafından gözlemlenmediği görülmüştür

Anahtar Kelimeler: Grupla Psikolojik Danışma, Kültür, Grup Evreleri

Kaynakça

Corey, G. (1995). *Theory and Practice of Group Counseling*. (4th ed.) Brooks/Cole Publishing Company

Corey, M. S. ve Corey, G. (2002). Groups. Process and practice (6th Ed). Brooks/Cole Publishing Company.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed method approaches.* Thousand Oaks: Sage.

Gladding, S. T. (1994). *Effective group counseling*. Greensboro, NC: ERIC/CASS.

Umucu, E. ve Voltan Acar, N. (2011). Grupla psikolojik danışma sürecinde direnç öğesi olan kültürel etmenlere psikolojik danışmanın müdahalesi, *Ege Eğitim Dergisi, 1*(12), 90-113.

Toseland, R. W. ve Rivas, R. F. (2005). *An introduction to group work practice.* Boston: Allyn & Bacon.

Trotzer, J. P. (2006). *The counselor and the group: Integrating theory, training, and practice*. Routledge.

Vander Kolk, C. J. (1985). *Introduction to group counseling and psychotherapy*. Bell & Howell Company.

Yalom, I.D. (1995). The theoy and practice of group psychotherapy. Newyork: Basicbooks

Yalom, I.D. (2002). *Bağışlanan terapi.* (2. baskı). (Çev. İyidoğan Babayiğit, Z.) İstanbul: Kabalcı Yayınları.

(11030) Geçici Eğitim Merkezlerinde Sunulan Psikososyal Hizmetlerin İncelenmesi: İzmir İli Örneği

EZGİ DENİZEL GÜVEN — *Konak Şehit İdari Ataşe Çağlar Yücel Mtal*

DİLEK YELDA KAĞNICI — *Ege Üniversitesi*

Problem Durumu

İnsanlar eski çağlardan günümüze ekonomik ve siyasi sebepler, doğal afetler, savaşlar ve salgın hastalıklar gibi sebepler nedeniyle göç etmektedir. Türkiye coğrafi konumu gereği göç yolları üzerinde bulunan bir ülkedir. Çağlar boyu hem yakın coğrafyalardan göç almış hem de göç vermiştir. Suriye'de yaşanan iç savaş nedeniyle de 2011 yılından bu yana çok sayıda mülteci ülkemize gelmiş; bir bölümü başka ülkelere geçiş amacıyla kısa süreli sığınma talebinde bulunmuş; bir kısmı da yerleşik hayata geçerek yaşamlarına Türkiye'de devam etmeye karar vermiştir. Ocak 2017 verilerine göre ülkemizde geçici koruma kapsamında 2.854.968 Suriyeli mülteci bulunmaktadır (İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2017). Şu an için 22 Ekim 2014'te yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliğine göre Suriyeli mülteciler "geçici koruma" kapsamındadır ve hukuki olarak ne mülteci ne de sığınmacı statüsündedir. Nisan 2016 verilerine göre Suriyelilerin doksan bini İzmir'de yaşamaktadır(2017, http://www.izmir.gov.tr/izmir-ve-yabanci-gocmenler).

İnsanlık tarihi kadar eski olan göç olgusunun ruh sağlığı üzerindeki etkilerini inceleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda göç olgusu göç öncesi, göç sırası ve göç sonrası olmak üzere üç evrede incelenmektedir (Demirbaş ve Bekaroğlu, 2013). Her evrede de göçe maruz kalmış kişilerin yoğun stres ve travma kaynağı olabilecek yaşantılara maruz kaldığı (Kirmayer ve diğ. 2011), ancak göç sonrası belirsizliklerin, ekonomik güçlüklerin, sosyal statü ve rollerdeki değişimin, kültürel ve sosyal kabul yetersizliğiyle birlikte sosyal destek yetersizliğinin kişilerdeki stres ve strese bağlı sorunları daha çok arttırdığı belirtilmektedir (Teodorescu, Heir, Hauff, Wentzel-Larsen ve Lien,2012). Ancak psikolojik sağlamlık, sosyal destek ve problemle başa çıkma beceri düzeyine paralel olarak strese bağlı psikolojik sorunlarla başa çıkma düzeylerinin de değiştiği bilinmektedir. Bu nedenle göç yaşamış bireylerle yürütülecek psikososyal çalışmaların en kısa zamanda başlaması; özellikle çocuk yaştaki göçmenlerin eğitim öğretim hayatına devam edebilmesi ve okullarda verilecek psikososyal hizmetlerin planlı ve kapsamlı bir şekilde sunulmasının normalleşme sürecini hızlandıracağı üzerinde durulmaktadır.

Ülkemizde 1.490.033 Suriyeli mülteci çocuk bulunmaktadır (UNICEF; 2016). Şu an Suriyeli mülteci çocuklara eğitim hizmetleri kamp içi, kamp dışı (Geçici Eğitim Merkezleri ve Devlet Okulları), Suriyelilerin açtığı özel okullar aracılığıyla verilmektedir. Okullar mülteci çocukların kendilerini geleceğe taşıyabilmeleri ve toplumla bağ kurmaları için bir köprü görevi görmektedir (Rousseau ve Guzder, 2008). Bu nedenle okullarda sunulacak travma merkezli psikolojik sağlamlığı ve başa çıkma becerilerini geliştirmeye yönelik psikososyal hizmetlerin kültüre duyarlı okul psikolojik danışmanları tarafından verilmesinin okul çağındaki çocukların yeni yaşam yerlerine uyum ve umut düzeyleri ile birlikte güven duygularını arttıracağı düşünülmektedir. Bu araştırmada İzmir'de bulunan dört Geçici Eğitim Merkezi'nin (GEM) mülteci öğrencilere sundukları psikososyal hizmetlerin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın modeli, sosyal olguları kendi bağlamları içinde araştırma ve anlamayı temel alan nitel araştırma (Yıldırım, 1999) desenine dayandırılmış ve görüşmeler arasında tutarlılığı sağlamak; bunun yanında zengin bir içerik elde edebilmek için yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi (Wang, 2008) kullanılmıştır.

Görüşmeler İzmir İlinde bulunan Suriyeli öğrencilerin bir devlet okulu bünyesinde kendi dillerinde, kendi uyruklarından öğretmenler aracılığıyla eğitim gördükleri GEM'lerde gerçekleştirilmiştir. İzmir' de Bornova, Karabağlar, Buca ve Konak olmak üzere Suriye'den gelen göçmenlerin yoğun olarak yaşadıkları ilçelerde açılmış 4 GEM bulunmaktadır. Bu merkezlerden üçünde psikolojik danışman görev yaparken Karabağlar GEM'de psikolojik danışman bulunmamaktadır. Her merkezde 400-650 arası öğrenci öğrenim görmektedir. Merkezlerde ilkokul 3. ve 4.; ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri okumaktadır.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış formun içerik geçerliği sağlandıktan sonra görüşmeler GEM'lerde görev yapan psikolojik danışmanların okullarında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin gerçekleştirildiği okul psikolojik danışmanlarından üçü sığınmacı statüsünde bulunan Suriyeli psikolojik danışman; biri Türk psikolojik danışmandır.

Görüşme yöntemi ile elde edilen sözel verilerin analizinde verilerin deşifre edildikten sonra kategorilere ayrılıp kodlanması ile mantıklı anlam zincirlerinin kurulduğu içerik analizi (Türnüklü, 2000) yöntemi ile analiz edilmiştir. Kategoriler belirlenirken homojenlik, objektiflik, araştırmanın amacına uygunluk, ayırt edicilik ve bütünsellik (Bilgin, 2000) kriterlerine dikkat edilmiştir. Daha önce bu konu ile ilgili yapılmış herhangi bir araştırma olmadığı için kategoriler araştırmacılar tarafından belirlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İçerik analizinin ilk verilerine göre, araştırmada a) mülteci öğrencilerin güçlü yönleri, b) mülteci öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler, c) mülteci öğrencilerin travma temelli risk faktörleri, d) mülteci öğrencilerin geliştirilmesi gereken yönleri, e) yürütülen psikososyal hizmetler, f) yapılması gereken psikososyal müdahale çalışmaları ve g) okul psikolojik danışmanlarının rolü ve önemi olmak üzere 7 kategori ortaya çıkmıştır. Bulgular mülteci öğrencilerin dil konusunda gelişime açık oldukları,

yaşlarından olgun davrandıkları, kolay uyum sağladıkları, ancak Türkiye'deki akranları tarafından kabul güçlüğü yaşadıkları, yabancılık duygusu, sosyal olarak dışlanma, ekonomik güçlükler gibi sorunlarla mücadele ettikleri yönündedir. Ayrıca, bulgular travma temelli bazı risk faktörlerinin var olduğunu göstermiştir. Okullarda bir takım psikososyal müdahale programlarının uygulanmakta olduğu ancak daha kapsamlı hizmetlere ve bu hizmetleri yürütecek donanımlı okul psikolojik danışmanlarına gereksinim olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: mültecilik, psikososyal hizmet, göç ve travma

Kaynakça

Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Demirbaş, H. ve Bekaroğlu, E. (2013). Evden uzakta olmak: sığınmacıların/ mültecilerin psikolojik sorunları ve alınacak önlemler. *Kriz Dergisi, 21 (1, 2, 3)*, 11-24.

İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2017). Göç istatistikleri. http://www.goc.gov.tr/ icerik6/ gecici-koruma_363_378_4713_icerik adresinden ulaşılmıştır.

İzmir Valiliği (2017). *Yabancı ve Göçmenler*. http://www.izmir.gov.tr/izmir-ve-yabanci-gocmenler adresinden ulaşılmıştır.

Kirmayer, L.J. et al. (2011). Common mental problems in immigrants and refugees: General aproach in primary care. *CMAJ, 6,* 183-195.

Rousseau, C. ve Guzder, J. (2008). School-based prevention programs for refugee children. *Child AdolescePsychiatricClinics of North America, 17*, 533–549

Teodorescu DS, Heir T, Hauff E, Wentzel- Larsen, T ve Lien, L. (2012) Mental health problems and post- migration stress among multi-traumatized refugees attending outpatient clinics upon resettlement to norway. *Scandinavian Journal of Psychology, 53*: 316-322.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24 (2)*. 543- 560.

Wang, Y. (2008) Nitel araştırma. İçinde P.P. Heppener, B.E. Wampold, D.M. Kivlighan (ed.) *Psikolojik Danışmada Araştırma Yöntemleri (D.M.Siyez, Çev.ed.).* Ankara: Metis Yayıncılık.

UNICEF (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar bilginotu.* http://unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/T%C3%BCrkiyedeki%20Suriyeli%20%C3%87ocuklar_Bilgi%20Notu%20Nisan%202016_1.pdf adresinden ulaşılmıştır

Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim,v. 23*, n. 112. ISSN 1300-1337.

(11049) Kişilik Özellikleri ile Eş Seçme Stratejileri Arasındaki İlişki

GÖKAY KELDAL

Ömer Halisdemir Üni

Problem Durumu

Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre boşanan çift sayısı 2011'de 120. 117, 2012'de 123. 325, 2013'te 125. 305, 2014'te 130. 913 ve 2015'te 131. 830 olmuştur. Bununla birlikte, 2011 yılında 116. 153, 2012 yılında 119. 921, 2013 yılında 121. 627, 2014 yılında 126. 732 ve 2015 yılındaki 128. 152 evliliğin bitiş nedeni olarak geçimsizlik gösterilmiştir (TÜİK, 2016). Görüldüğü üzere her yıl boşanma sayıları artmakta ve evliliklerin bitiş nedenleri arasında geçimsizlik en önemli faktör olarak yer almaktadır.

Birçok evliliğin bitiş nedeni olarak geçimsizliğin gösterilmesi bireylerin eş seçiminin önemini ortaya koymaktadır. Kalkan (2012) insan yaşamındaki en önemli kararlardan biri olarak eş seçimini belirtmekte ve evlilik ilişkisinin uyumlu ve doyumlu olabilmesinde doğru eş seçiminin önemini vurgulamaktadır. Bozgeyikli ve Toprak (2013) bireylerin eş seçimleriyle birlikte yaşamlarını kiminle sürdüreceklerine, nasıl bir yaşamları olacağına, kimden çocuk sahibi olup, kiminle birlikte çocuk yetiştireceklerine karar vermiş olduklarını ifade etmektedirler. Bu bağlamda, eş seçiminin bireyler için nedenli önemli olduğu ve isabetli bir eş seçimi için eş seçme stratejilerinin önemi vurgulanabilir.

Eş seçme stratejileri, bireylerin evlenecekleri eş adayında önem verdikleri özellikler olarak ifade edilebilir (Altuntaş ve Atli, 2015). Bu doğrultuda, bireylerin eş seçiminde önem verdikleri özellikler üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Buss ve Barnes (1986) eş seçiminde; dindarlık, ev işlerinde iyi olma, kalıtım, iyi bir ekonomik duruma sahip olma, üniversite mezunu olma, çocuk isteme, yaratıcılık, uyumlu olma, sağlıklı olma, fiziksel çekicilik, zeki olma, heyecan verici bir kişiliğe sahip olma, nazik ve anlayışlı olma özelliklerinin önemini ortaya koymuşlardır. Efe (2013) tarafından yapılan çalışmada potansiyel eş adayında aranan on önemli özellik; partnerini (beni) sevmesi, dürüst, güvenilir, sadık, saygılı, sorumluluk sahibi, ruhen sağlıklı, hoşgörülü, temiz/bakımlı ve merhametli olması biçiminde sıralanmıştır. Görüldüğü üzere eş seçiminde birçok faktör önem arz etmektedir.

Eş seçiminde önemli bir faktör olarak da kişilik özellikleri görülmekte ve bireylerin kendi kişilik özelliklerine benzer özelliklere sahip partnerleri tercih ettikleri bilinmektedir (Botwin, Buss ve Shackelford, 1997). Bu doğrultuda, literatürde çiftlerin kişilik özellikleri arasındaki ilişkilere odaklanan çalışmalar (Escorial ve Martín-Buro, 2012; Figueredo, Sefcek ve Jones, 2006) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, karanlık üçlü kişilik özellikleriyle eş seçimi arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar da (Atari ve Chegeni, 2017; Jonason, Li, Webster ve Schmitt, 2009) mevcuttur. Bu bilgiler ışığında, beş faktör kuramına dayalı kişilik özellikleriyle eş seçme stratejileri arasındaki ilişkinin gözden geçirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu çalışmada kişilik özellikleriyle eş seçme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Kişilik özellikleri ile eş seçme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışma korelasyonel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişken seti kişilik özellikleri, bağımlı değişken seti eş seçme stratejileridir. Araştırmanın çalışma grubunu Ömer Halisdemir üniversitesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılının güz döneminde öğrenim gören 377 (263 kız, 114 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi ile Eş Seçme Stratejileri Envanteriyle toplanmıştır. Araştırmada veri analizleri SAS 9.4 ile gerçekleştirilmiştir. Veri analizinde birden fazla sürekli bağımlı ve bağımsız değişken olması nedeniyle kanonik korelasyon tekniği kullanılmıştır. Veri analizinden önce eksik veriler, örneklem büyüklüğü, uç değerler, çoklu bağlantı, normallik, doğrusallık ve eşvaryanslılık kontrol edilmiştir. Veri setinde yer alan eksik değerlerin yansız dağılım gösterdiği görülmüştür. Kanonik korelasyon analizinde örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığına karar vermek için değişkenlerin güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen güvenirlik katsayılarına göre literatürde önerilen değişken/kişi oranının bu çalışma için yeterli olduğu ifade edilebilir. Veri setindeki univariate uç değerler Z puanlarıyla, multivariate uç değerler mahalonobis uzaklık testiyle incelenerek gözden geçirilmiştir. Bu kontroller sonucunda yedi uç değer veri setinden çıkarılmıştır. Normallik, doğrusallık ve eşvaryanslılık varsayımları için kanonik değişken çiftlerinin saçılım grafikleri incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda normallik, doğrusallık ve eşvaryanslılık varsayımının karşılandığı görülmüştür. Çoklu bağlantı için pearson korelasyon katsayılarına bakılmış, tolerans ve VIF değerleri kontrol edilmiştir. Bu kontroller sonrasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kanonik korelasyon analizi yorumlanırken korelasyon katsayıları, standartlaştırılmış kanonik katsayılar, açıklanan varyans oranları ve gereksizlik (redundancy) dikkate alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kanonik korelasyon analizi sonucunda 5 tane kanonik korelasyon katsayısı elde edilmiştir (.40, .29, .20, .07, .03 sırayla). Modelin tamamı değerlendirildiğinde [Wilks' lambda = .72, $F(35, 1537.8) = 3.42$, $p < .001$] modelin anlamlı olduğu görülmektedir. Modeldeki her bir kanonik fonksiyonun anlamlılığı ayrı ayrı incelendiğinde ilk 2 kanonik fonksiyonun anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmış ancak paylaşılan ortak varyanslara bakıldığında (.16 ve .8) ikinci kanonik fonksiyon için

paylaşılan varyansın % 8 olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda sadece ilk kanonik fonksiyon değerlendirilmiştir. Bağımsız değişken setinde yer alan nevrotizm, dışadönüklük, deneyime açıklık ve sorumluluğun I. kanonik değişkenle ilişkili olduğu, bağımlı değişken setinde ise bekaret, çocuk bakımı, dini ve siyasi benzerlik, aile kurumu ve güven eş seçme stratejilerinin I. kanonik değişkenle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, I. kanonik değişken çiftinde önemli yük değerlerine sahip olan değişkenler birlikte değerlendirildiklerinde sorumluluk düzeyi yüksek, nevrotiklik ve deneyime açıklık düzeyi düşük bireylerin bekaret, dini ve siyasi benzerlik eş seçme stratejilerine önem verdikleri ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: eş, eş seçme stratejileri, kişilik

Kaynakça

Altuntaş, S. ve Abdullah, A. (2015). Eş Seçme Stratejileri Envanteri geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(32), 123-135.

Atari, M., & Chegeni, R. (2017). The dark triad and long-term mate preferences in Iranian women. *Personality and Individual Differences*, *104*, 333-335. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.031

Botwin, M. D., Buss, D. M., & Shackelford, T. K. (1997). Personality and mate preferences: Five factors in mate selection and marital satisfaction. *Journal of personality*, *65*(1), 107-136. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.1997.tb00531.x

Bozgeyikli, H. ve Toprak, E. (2013). Üniversiteli gençlerin eş seçim kriterlerinin sıralama yargılarıyla ölçeklenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 68-87.

Buss, D. M., & Barnes, M. L. (1986). Preferences in human mate selection. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(3), 559-570. http://doi.org/10.1037/0022-3514.50.3.559

Efe, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinde eş seçme eğilimleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Escorial, S., & Martín-Buro, C. (2012). The role of personality and intelligence in assortative mating. *The Spanish journal of psychology, 15*(2), 680-687. https://dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n2.38879

Figueredo, A. J., Sefcek, J. A., & Jones, D. N. (2006). The ideal romantic partner personality. *Personality and Individual Differences, 41*(3), 431-441. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2006.02.004

http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1060

Jonason, P. K., Li, N. P., Webster, G. D., & Schmitt, D. P. (2009). The dark triad: Facilitating a short-term mating strategy in men. *European Journal of Personality*, *23*(1), 5-18. http://dx.doi.org/10.1002/per.698

Kalkan, M. (2012). Eş seçimi ve eş seçiminde önemli faktörler. M. Kalkan ve Z. Hamamcı (Eds.), *Evlilik öncesi psikolojik danışma* içinde (ss. 9-20). Ankara: Anı.

(11058) Suriyeli Mülteci Çocukların Duyuşsal Özelliklerinin Bir İnsan Çiz Testi Aracılığı İle İncelenmesi

FİGEN AKÇA — *Uludağ Üniversitesi*
TUĞÇE ALTUNBAŞ — *MEB*
Züleyha Şakar — *Adalet Bakanlığı*

Problem Durumu

Savaş ve beraberinde getirdiği olumsuz yaşam koşulları, hayatta kalma kaygısı gibi nedenlerle birçok aile yaşadığı yerden göç etmek zorunda kalmaktadır. Günümüzde tüm dünyanın dikkati Suriye'de süregelen savaş ve bu savaşın mağdur olan bireyler üzerindedir. Suriye'de savaş mağduru insanlar göç ederek ülkemiz gibi komşu ülkelerde yaşamaya başlamıştır. En temel noktada iletişim sorunu olmak üzere daha birçok güçlükle karşılaşan bu bireylerin uyum süreçlerinde zorlandıkları görülmektedir. Bu geçiş sürecinde en çok etkilenen grubu aileleri ile birlikte göç etmek durumunda olan çocukların oluşturduğu söylenebilir. Türkiye'ye sığınan çocukların geleceklerinin bu karmaşadan daha az etkilenmesi için neye ihtiyaç duyduklarını, algılarını ve kendi iç dünyalarını anlamak, buradan hareketle çeşitli önlemler alınabilmesi ve bu çocukların uyum süreçlerinin hızlanması açısından önem taşımaktadır. Çocukların gerçekte ne hissettiklerinin, ne kadar etkilendiklerinin anlaşılmasında sözel iletişimle çoğu zaman detaylı bilgi almak güç olduğundan alternatif biçimlerle çocuklardan bilgi almak gerekmektedir.

Özellikle iletişim kurmakta zorluk çekilen ya da kendini ifade etme ve anlamlandırma konusunda zorlanan çocuklarda uygun yöntemler kullanıldığında çocuk çizimleri ile önemli çıkarımlar elde edilebilmektedir. Bu durumun tespitinde de çocukların bazen sözel olarak ifade etmekte zorlandıkları duygularının bir yansıması olan resimler ve çizim testleri, tamamlanmamış cümleler (Beier, Rotter Cümle tamamlama testleri), Rorschch, TAT ve CAT gibi projektif teknikler etkili olabilir. Çocukların ifade etmekten kaçındıkları bir takım şeyleri bilinç dışı olarak yansıtmalarına yardım eden bu teknikler alternatif ve özel bir iletişim aracı olarak kullanılabilir (Topçu,1997; Malchiodi, 2005; Sağlam, 2011).

Çocukların çizimleri, onların zihinsel gelişimlerinin duygusal durumlarının maruz kaldıkları duygusal, fiziksel ve cinsel istismarın ve akademik başarılarının değerlendirilmesinde de kullanılmaktadır (Cherney ve ark. 2006; Skybo, Ryan-Wenger ve Su, 2007; Chantler Pelco ve Mertin, 1993). Laak, Goede, Aleva, ve Van Rijswijk'in (2005) yaptıkları çalışmada 7-9 yaş arası normal ve özel okula devam eden 115 çocuk üzerinde bir adam çiz testinin okul çağı çocuklarının bilişsel ve sosyo-duygusal adaptasyonlarının bir göstergesi olup olamayacağını araştırmışlardır. Sonuçlar bir adam çiz testinin çocukların bilişsel gelişim basamaklarını değerlendirmek açısından yeterli bir test olduğunu göstermektedir (Binici, 2014). Cümle tamamlama testi de bireyin duygu, düşünce, davranış, kendini ve çevreyi algılama ve yorumlama biçimleri ile sorun alanlarını araştırmaya yönelik olarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış bir testtir. Bireyin iç dünyasını, duygu ve düşüncelerini tanımaya, anlamaya yönelik çok yönlü bakış özelliğinin yanı sıra sorulduğunda söylenemeyen ya da doğrudan ifade edilemeyen sorunlar ya da sorun alanları ile bugüne, geçmişe ya da geleceğe yönelik bilgi edinilebilen, projektif yöntemlerin içinde güvenilirliği ve geçerliği en yüksek olan testlerden biridir (Pişi, 2013).

Araştırma Yöntemi

Araştırmaya Suriye'den göç etmiş olan 5-13 yaş arası çocuklar dâhil edilmiştir. Araştırmanın örneklemi Bursa'da geçici bir eğitim merkezinde okumakta olan aileleri yanında ya da yakınları ile birlikte yaşayan 40 çocuğun ve ailelerinin gönüllü katılımı esas alınarak araştırmaya dâhil edilmiştir

Araştırmada, Suriyeli çocuklara ait demografik bilgiler, çocukların mutlu ve mutsuz olaylara verdikleri tepkileri ve göç etme durumuna ilişkin bazı görüşlerini belirleyebilmek için "Çocuk Bilgi Formu(ÇBF)" kullanılmıştır. Çocukların duygularını ve içinde bulundukları durumu anlamak için Machover İnsan Çiz Testi kullanılmıştır.

Karen Machover'ın insan bedeninin çeşitli bölümlerinin sembolizminden esinlenerek ortaya koyduğu bu test, psikanalitik temele dayalı, çok geniş sonuçlar veren bir çalışmadır. Tek tek ve grup halinde uygulanabilen grafik anlatımla gerçekleştirilen projektif bir testtir. Anlamlı resim çizebilecek herkeste kullanılabilir, yaş sınırı yoktur. Test çocuğun ailesiyle olan ilişkilerini, çatışmalarını açığa çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır. Test uygulanacak kişiye bir kâğıt, bir kurşun kalem ve bir silgi verilir. Yapacağı resmin konusu hakkında kısaca: 'Bir insan resmi çiz!" yönergesi verilerek; çocuğa kendiyle aynı cinste veya karşı cinse ait bir resim çizebilme özgürlüğü tanınmıştır. Çocuğu bu seçimi, kimi kere çok önemli bazı bulguların ipucunu oluşturur (Altınköprü 2003).

Araştırmada geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu mevcut biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olan genel tarama modeli ile verilerin analizi yapılacaktır (Karasar, 2005). Bu yöntemle Bursa'da ikamet eden Suriyeli mülteci çocukların duyuşsal özelliklerinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçlarıyla mülteci çocukların geçmişe ve geleceğe karşı tavırları, kendine güven ve kabiliyetlerine karşı tavırları, annelerine ve babalarına karşı tavırları, ev ve ailelerine karşı tavırları, arkadaşlarına karşı tavırları, otoriteye karşı davranışları, korku ve kaygıları, suçluluk duyguları, iş veya okula karşı takındığı tavırlar, karşı cinse karşı tavırları, çeşitli

durumlara karşı takındığı tavırlar hakkında bilgi sahibi olmak, buradan hareketle mülteci çocukların içinde bulunduğu koşullar ve ihtiyaçları hakkında farkındalık geliştirmek ve önlemler almak adına fayda sağlayacağı düşünülmektedir

Araştırma katılan mülteci çocuklardan elde edilen çizimler yorumlandığında, sosyal uyumsuzluklarına, anne ya da babaya karşı bir saplantının olup olmadığına, cinsel gelişimine ilişkin ilginin yetersizliğine, dış dünyaya kapalı, içedönük bir kişilik yapısına sahip olduklarına, sosyalleşme arzusu ve ait olma ihtiyacı ile topluma katılmakta zorlanma durumlarına işaret edebileceği beklenmektedir. Ayrıca çizimler incelendiğinde anne veya baba arasında bir çatışmanın veya bir saplantının olabileceğini, güvensizlik duygusu yaşadıklarına, başkasının desteğine ihtiyaç duyduklarına, kendini ifade etme biçimi olarak saldırgan davranışlar içinde olabileceklerine ve toplumla, diğer insanlarla, dış çevreyle kurulan bağlarının yetersiz, dış dünyaya karşı ilgilerinin zayıf olabileceklerine ilişkin sonuçlar beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli Çocuklar, Mülteci Çocuklar ve Machover İnsan Çiz Testi

Kaynakça

Altınköprü, T. 2003. Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?, Hayat Yayıncılık, 277 s., İstanbul.

Binici, C. (2014). 7-11 Yaş Arası Üstün Ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Aldıkları Müfredat Türüne Göre Denetim Odağı Özelliklerinin "Goodenough-Harris İnsan Çiz Testi" Açısından Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Chantler, L., Pelco, L., and Mertin, P., (1993). The psychological evaluation of child sexual abuse using the Louisville behavior checklist and human figure drawing. Child abuse and neglect, 17(2), 271-279.

Cherney, I.D., Seiwert, C.S., Dickey, T.M., and Flichtbeil,• J.D., (2006). Children's drawings: A mirror to their minds. Educational Psychology, 26(1), 127-142.

Karasar, N.(2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi

Malchiodi, C.A., (2005). Çocukların Resimlerini Anlamak (Çev: Tülin Yurtbay). 1. Baskı. İstanbul: Epsilon.

Sağlam, M. (2011). Boşanma Sürecinde Olan Ailelerdeki Çocukların Aile Ve Sorunlarının Resimler Aracılığı İle İncelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara, Ankara Üniversitesi

Skybo, T., Ryan-Wenger, N. and Su, Y.H., (2007). Human figure drawings as a measure of children's emotional status: critical review for practice. Journal of pediatric nursing, 22(1), 15-28.

Pişi, D.(2013). İstismar Ve İhmale Uğrayan Çocukların Psiko-Sosyal Özellikleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Konya, Selçuk Üniversitesi.

Topçu, S. (1997). Çocuk ve Gençlerin Cinsel İstismarı. Ankara: Doruk Yayıncılık.

(11074) Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Görünüş Kaygısı Düzeyleri İle Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

ALİ HAYDAR ŞAR — *Sakarya Üniversitesi*
MUSTAFA ERCENGİZ — *İbrahim Çeçen Üni*
EROL UĞUR — *Sakarya Üniversitesi*

Problem Durumu

Bireyler doğdukları toplumu anlayarak ve öğrenerek uyum sağlama ihtiyaçlarını giderme yoluyla doyum sağlama eğilimindedirler. Bireylerin içsel doyumlarını sağlamalarının bir koşulu da sosyal çevrelerine uyum sağlama süreçleri ve yeterli olumlu geri dönüt alma koşuluna bağlıdır. Dolaysıyla bireylerin sosyal çevrelerini öğrenme ve uyum sağlama sürecine sosyalleşme denilmektedir (Koştaş, 1987). Sosyalleşme sürecinde bireylerin kişilik yapılarının önemli bir yerinin olmasının yanı sıra dış görünüşlerinin de önemli bir yeri vardır. Paris'te yapılan sosyal bir deneyde dış görünüşün bireylerin toplumda algılanış düzeylerini topluma entegre olma düzeylerini olumlu veya olumsuz yönde etkilediği kanıtlanmıştır. Dış görünüşün bireylerin sosyalleşmesinde önemli bir etken haline gelmesi bireylerin dış görünüşlerine daha çok önem vermesine ve dolaysıyla da bu durum bireylerde sosyal görünüş kaygısını tetiklediği söylenebilir

Sosyal görünüş kaygısı toplum önüne çıkan bireyin olumsuz değerlendirilme korkusu olarak tanımlanabilir (Hart ve diğ., 2008). Sosyal kaygının bir varyasyonu olan sosyal görünüş kaygısı bireylerin dış görünüşlerinin diğer bireyler tarafından değerlendirilmesi sürecinde yaşadıkları kaygı ve gerginlik olarak tanımlanmaktadır Harty ve Diğ, 1989). Sosyal görünüş kaygısı, sosyal anksiyete düzeyi ve olumsuz beden imajı algı düzeyleriyle pozitif yönde anlamlı ilişki içerisindedir (Claes ve Diğ, 2012). Yine benzer bir görüşe göre, bireylerin sahip oldukları düşük beden imajı algıları bireylerin sosyal ortamdan kaçınmalarına ve bu durum da dolaysıyla sosyal kaygı düzeyini pozitif yönde etkilemektedir (Doğan, 2009).

Son on yılda yapılan farkındalık geliştirme temelli çalışmalar bireylerin anksiyete düzeylerini anlamlı düzeyde azalttığını göstermiştir (Hoge, Bui, Palitz, Schwarz, Owens, Johnston, Pollack ve Simon, 2013). Farkındalık bireyin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri denetim edebilmesi anlamına gelir (Özsoy, 2008; Rickey ve Stacy, 2000). Farkındalık (mindfulness), temel pratiğini Doğu coğrafyasında uygulanan meditasyonlardan alan zihinsel ve bedensel pratikler yapılarak içsel deneyimlerin yargılanmadan kabullenilerek an'a odaklanılmasıdır (Kabat-Zinn, 2005). Diğer bir tanıma göre farkındalık, dikkatin istemli olarak ve yargılama yapılmaksızın anlık deneyimlerin akışına yöneltilmesidir (Kabat Zinn 2003). Bilinçle ilişkilendirilen farkındalık kavramı, terapötik değişimin önemli ve gizil aşamasından biri olduğu belirtilmektedir (Fletcher, Schoendorff ve Hayes, 2010). Farkındalık yönelimli çalışmalarda farkındalık gelişiminin fiziksel ve duygusal iyi olma hali (well-being) ile olumlu ilişkisi bulunduğu, depresyon ve kaygı belirtileriyle ise olumsuz ilişkisi olduğu görülmüştür (Brown ve Ryan 2003, Zvolensky ve ark. 2006). Paralel bulgular içeren diğer bir çalışmaya göre ise ana odaklanmış dikkatin, olumsuz kendine odaklanma stillerinden değişik nitelik taşıdığını göstermektedir (Brown ve Ryan 2003, Zvolensky ve ark. 2006).

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygısı düzeyleri ile farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin; çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan, betimsel türde ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiş bir çalışma olması planlanmaktadır. Araştırmanın örneklemi Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde okuyan 350 üniversite öğrencisinden oluşacaktır. Araştırma da elde edilen veriler SPSS 20.00 paket programı t testi, ANOVA uygulanacaktır. Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu (KBF), Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen Bilişsel Farkındalık Ölçeği ve Hart ve ark. (2008) tarafından geliştirilen Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ) kullanılacaktır. Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışmaları neticesiyle ölçeğin faktör analizi 1'den büyük beş öz değer çıkmıştır. Beş öz değerin açıkladığı toplam değişim 58.02'dir. Öz değer grafiğinde ilk ani değişiklik birinci faktörde ortaya çıkmıştır. Birinci faktörün öz değeri 4.24 (%28.33), ikinci faktörün 1.22 (%8.18), üçüncü faktörün 1.13 (%7.54), dördüncü faktörün 1.08 (%6.73) ve beşinci faktörün ise 1.01 (%6.16)'dir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı α=.82. Ölçekten elde edilen madde toplam korelasyonları ise .43 ile .68 arasında değişmektedir.

Bilişsel Farkındalık Ölçeği Hart ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen ve Daha sonra Doğan (2010) tarafından Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği (SGKÖ) 16 maddeden oluşmaktadır. SGKÖ, 5' li Likert tipinde bir ölçektir.. SGKÖ için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .93, test tekrar-test güvenirlik katsayısı .85 ve güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyon katsayılarının .32 ile .82 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Amaç

Belirtilen varsayımdan hareketle araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıtlar aranacaktır.

- Sosyal görünüş kaygı düzeyleri ile farkındalık düzeyleri katılımcıların bireysel değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
- Farkındalık düzeyi katılımcıların bireysel değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır;?
- Sosyal görünüş kaygısı katılımcıların bireysel değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- katılımcıların sosyal görünüş kaygısı ile farkıdalık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yapılan literatür taraması neticesiyle sosyal görünüş kaygısı ile farkındalık arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmayla yukarıda belirtilen sorulara yanıt aranarak literatürde oluşan veri eksikliğinin giderilmesi ve Psikoloji biliminin temel çalışma alanlarından biri olan kaygı sorunsalının bir türevi olan sosyal görünüş kaygısıyla ilgili veri birikimi sağlanması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: sosyal görünüş kaygısı, farkındalık

Kaynakça

Brown, K. M. ve Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822- 848.

Claes, L., Hart, T. A., Smits, D., Van Den Eynde, F., Mueller, A., & Mitchell, J. E. (2012).

Doğan T, 2009. Bilişsel ve kendini değerlendirme süreçlerinin sosyal anksiyete açısından incelenmesi. *Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya*, 58-59.

Doğan, T. (2010). Sosyal görünüş kaygısı ölçeğinin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39,* 151-59.

Fletcher, L. B., Schoendorff, B. ve Hayes, S. C. (2010). Searching for mindfulness in teh brain: A process-oriented approach to examining the neural correlates of mindfulness. *Mindfulness, 1*, 41-63.

Hart, E. A., Leary, M.R. & Rejeski, W. J. (1989). The measurement of social physique anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*: 94-104.

Hart, T. A., Flora, D. B., Palyo, S. A., Fresco, D. M., Holle, C., & Heimberg, R. C. (2008). Development and Examination of the Social Appearance Anxiety Scale. *Assessment, 15*, 48-59.

Hoge, Bui, Palitz, Schwarz, Owens, Johnston, Pollack ve Simon. (2013). Social appearance anxiety, perfectionism, and fear of negative evaluation. Distinct or shared risk factors for social anxiety and eating disorders? *Original Research Article Appetite, Volume 67*(1).

Kabat-Zinn J (2003) Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future. Clinical Psychology: *Science and Practice,10*:144-156.

Kabat-Zinn J (2005) Full Catastrophe Living: Using the Wisdom of Your Body and Mind to Face Stress, Pain, and Illness, 3.baskı, Bantam Dell, New York.

(11152) Akademik Güdülenme Destek Programının Yatılı Ve Gündüzlü Öğrencilerin Akademik Güdülenme Düzeyine Etkisi

MEHMET EMİN TATLICI — *MEB*
ALİ ŞENYİĞİT — *MEB*
BİNNAZ KIRAN ESEN — *Mersin Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğrencilerin akademik başarıları ve beklentileri onların aile ilişkilerini etkilemektedir. Bu beklentiler karşılanmadığında özellikle aile içinde ciddi sorunlara yol açabilmektedir. Başarı denilince sadece akademik başarı akıllara gelmektedir. Oysaki başarı yaşamın birçok alanında karşımıza çıkmaktadır. Akça (2002) başarıyı bir işin, düşüncenin, arzunun ya da projenin, bir kişi veya kurumun isteği doğrultusunda ve yöntemine uygun olarak, belirli bir süre içinde gerçekleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Akademik olarak başarılı olabilmek için öğrencinin akademik kurumlarda aktarılan akademik konuları öğrenmesi gerekmektedir. Akademik konuların öğrenciler için ilgi çekici ve merak uyandırıcı özellikler taşıması önemlidir. İlgi çekici ve merak uyandırıcı akademik konular sayesinde öğrenmenin önemli bir ön koşulu olan güdülenme, öğrenciler için sağlanmış olacaktır. Yeterince güdülenmiş öğrenciler de öğrenmeye hazır hale gelebileceklerdir (Aydın, 2010).

Güdü, kendini verme, zaman ayırma, hoşlanma gibi birçok duyguyu içeren ve insanı harekete geçiren güçtür. Güdülenme ise bir edimin, başlayana kadar teşvik edilmesi ya da bir uyarıcı ile başlatılarak edime yön verilmesi olarak tanımlanmaktadır (McClelland,1996; Akt: Terzi ve ark., 2012). Chun ve Choi (2005) ise bir bireyin bir aktiviteyle meşgul olmasını sağlayacak güç olarak tanımlamaktadır (Akt: Terzi ve ark., 2012). Sonuç olarak güdülenme öğrenmede temel etkileyicilerden birisidir. Öğrencilerin öğrendiği konuyu anlamlı bulması ve onlardan faydalanmak için çaba harcaması akademik güdülenmeyi göstermektedir.

Akademik güdülenme kısaca akademik işler için gerekli enerjinin gösterilmesi olarak tanımlanmaktadır (Bozanoğlu, 2004). Akademik olarak güdülenmiş öğrenciler, derse ilgi göstermekte, derslere hazır olarak gelmekte, ders çalışmaktan hemen sıkılmamakta ve daha fazla öğrenme çabası göstermektedirler. Ayrıca öğrenmek için ısrar etmekte, sorular sormakta ve daha fazla merak duymaktadırlar. Bu da akademik olarak güdülenmiş öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaktadır (Ünal, 2013). Öğretmenler ve anne - babalar çocuklarında akademik güdülenmişliğin yüksek olmasını bekler. Böyle çocukları tanımak kolaydır ancak bulmak zordur. Öğrenci başarısı, derslere ilgi duymaları için öğrencilerin akademik olarak güdülenmemiş olması önem taşımaktadır. Merak eden, sorular soran, ödevlerini titizce hazırlayan öğrenciler öğretmenin de derse güdülenme seviyesini arttırabilir (Ünal, 2013).

Bu araştırmada, akademik başarıda önemli bir etken olan akademik güdülenme ve akademik güdülenmenin yatılı ve gündüzlü öğrenim gören öğrencilerde farklılaşma düzeyi üzerinde durulmuştur. Yatılı öğrenim gören öğrencilerin disiplinli çalışmayı öğrenmesi, ihtiyaçlarının karşılanması, çalışma ortamı ve kaynakların olması, yatılı okulların imkanlarının diğer okullara oranla daha fazla olması gibi nedenlerden dolayı akademik başarılarının gündüzlü okullara göre yüksek olması beklenmektedir (Sönmez, 2000; Akt: Savcı, 2013). Ak ve Sayıl (2006), yatılı öğrenim gören öğrencilerin, gündüzlü öğrenim gören öğrencilere göre akademik başarılarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir (Akt: Savcı, 2013). Bu bağlamda öğrencilerin eğitim-öğretim sürecini ailelerinin yanında ya da yatılı olarak okul pansiyonlarında sürdürmesi onların akademik güdülenme düzeylerini de etkileyen değişkenlerden biridir.

Alt Problemler

1- Akademik Güdülenme Destek Programının, öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri üzerinde etkisi var mıdır?

a) Akademik Güdülenme Destek Programına katılan gündüzlü deney grubu öğrencilerinin, akademik güdülenme öntest ve sontest puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?

b) Akademik Güdülenme Destek Programına katılan yatılı deney grubu öğrencilerinin, akademik güdülenme öntest ve sontest puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?

2- Akademik Güdülenme Destek Programına katılan deney grubu öğrencilerinin, yatılı ve gündüzlü olma durumlarına göre akademik güdülenme sontest puanlarında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, farklı liselerin 10.sınıflarında yatılı ve gündüzlü olarak öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri üzerinde akademik güdülenme destek programının etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır.

Gündüzlü olarak öğrenim gören 123; yatılı olarak öğrenim gören 63 öğrenciye Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen Akademik Güdülenme Ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları, ortalamanın bir standart sapma

altındaki aralıkta bulunan ve sınıf tekrarı yapmamış öğrencilerden oluşturulmuştur. Bu kriterlere sahip 22 gündüzlü, 22 yatılı öğrenci yine yatılı ve gündüzlü olarak ayrı ayrı 11'i deney 11'i kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır.

Akademik Güdülenme Ölçeği öntest puan ortalamalarının gündüzlü ve yatılı deney ve kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere ilişkisiz örneklemler için Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Mann Whitney U-testi sonucunda, deney ve kontrol gruplarının Akademik Güdülenme Ölçeği öntest puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Akademik güdülenme destek eğitimi öncesinde grupların denk olduğu görülmüştür.

Deney grubuna 10 hafta süre ile haftada bir kez ''Akademik Güdülenme Destek Programı'' uygulaması yapılmıştır. ''Akademik Güdülenme Destek Programı'' bittikten sonra, öğrencilerin öğrendiklerini davranış olarak yansıtmaları için süre tanınıp, ''Akademik Güdülenme Ölçeği'' sontest olarak uygulanmıştır.

Yatılı ve gündüzlü deney gruplarının öntest ve sontest puanları ile kontrol gruplarının öntest ve sontest puan ortalamalarının karşılaştırılmasında, sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ilişkili örneklemler için Wilcoxon testi kullanılmıştır.

Aynı zamanda yatılı deney grubu ve gündüzlü deney grubu sontest puan ortalamalarının anlamlı düzeyde fark gösterip göstermediğini belirlemek üzere ilişkisiz örneklemler için Mann Whitney U-testi uygulanmıştır. Araştırmada istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuçlar – Bulgular

Araştırma sonucuna göre, gündüzlü öğrencilerden oluşturulan deney grubu öntest ve sontest akademik güdülenme puanlarına ilişkin sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin akademik güdülenme sontest puanları daha yüksektir. Gündüzlü öğrencilerden oluşturulan kontrol grubu öntest ve sontest akademik güdülenme puanlarına ilişkin sıra ortalamaları arasında fark gözlenmemiş, öğrencilerin sontest puanlarında değişim olmamıştır. Benzer şekilde yatılı öğrenci deney grubunda öntest ve sontest akademik güdülenme puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuş, akademik güdülenme sontest puanlarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca yatılı ve gündüzlü deney gruplarına ait akademik güdülenme sontest puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı gözlenmiştir.

Sonuç olarak Akademik Güdülenme Destek Programı'nın hem gündüzlü hem de yatılı öğrenim gören öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerini yükselttiği ancak yatılı ya da gündüzlü öğrenimin öğrencilerin akademik güdülenmelerini farklılaştırmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademik güdülenme, akademik güdülenme destek programı, yatılı öğrenim, gündüzlü öğrenim

Kaynakça

Akça, H. (2002). *Başarının Sekiz Temel Direği* (1. bs.). Ankara: Tuğra Yayıncılık.

Aydın, F. (2010). *Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Akademik Güdülenme, Öz Yeterlilik ve Sınav Kaygısı.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Bozanoğlu, İ. (2004). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşıma Dayalı Grup Rehberliğinin Güdülenme, Benlik Saygısı, Başarı ve Sınav Kaygısı Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erkan, S, ve Kaya, A. (Ed.). (2007). *Deneysel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları 3*. Ankara: Pegem Akademi Yay.

Savcı, M. (2013). *Yatılı Liselerde Öğrenim Gören Gündüzlü ve Yatılı Kalan Öğrencilerin Psikolojik Belirtilerinin İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Terzi, M, Ünal, M ve Gürbüz, M.Ç. (2012). *İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2(1), 51-60.

Ünal, M. (2013). *Lise Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Yordanması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

(11165) Psikolojik Danışman Adaylarının Öz Yetkinliklerinin Yordayıcısı Olarak İletişim Becerileri ve Öz Duyarlılık Düzeyleri

HÜLYA ŞAHİN BALTACI
Pamukkale Üniversitesi

ÖZLEM TAGAY
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Problem Durumu

Öz-yetkinlik kavramı ilk kez Bandura (1977) tarafından Sosyal-Bilişsel Kuram kapsamında ele alınmıştır. Bandura'ya göre öz-yeterlik bireyin belli bir performansı ortaya koymasında kendine ilişkin algısıdır. Başka bir deyişle bireyin herhangi bir işi başarabileceğine ilişkin inancıdır. Ayrıca öz yeterlik inançları bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini ve güçlüklerle nasıl başa çıkacaklarını belirler. Öz-yeterlik kavramı bireyin yetenekli olmasını değil kendi kaynaklarına güvenmesini ifade eder. Birey herhangi bir işi yapabilme becerisine sahip olsa da eğer o işi yapabileceğine inanmıyorsa başarısız olabilir. Öz-yeterlik konusunda kişinin yeterlikleri doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumlar olmak üzere dört kaynağa dayanmaktadır. Bandura (2004)'ya göre öz-yeterlik inancı bilişsel, motivasyonel, duygulanım ve seçim süreci olmak üzere dört psikolojik süreci etkilemektedir. Öz-yetkinlik düzeyi yüksek olan bireyler zorlu işlerden kaçınmak yerine onlara meydan okumayı tercih ederler. Kendilerine meydan okuyabilecekleri hedefler koyarlar ve bu hedeflere bağlı kalmak için güçlü kalmaya çalışırlar. Başarısızlıkla karşılaştıklarında ise çabalarını arttır ve sürdürürler. Başarısızlık ve engellerle karşılaşmalarının ardından yeterlilik algılarını çabucak eski haline getirebilirler. Öz yetkinlik, bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir. Bireyin, becerisini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür ve sonucudur. Öz yetkinlik, bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine ve kapasitesine ilişkin kendini algılayışı ve inancı olduğu gibi, kendine ilişkin yargısıdır. Öz yetkinlik sadece bireyin kendisini değerlendirmesinden ibaret değildir. Düşük öz yetkinlik inancı, bireylerin problemlerle baş edebilecek strateji geliştirmede kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabileceği gibi, olumsuz sonuçlar karşısında hemen umutsuzluk yaşamalarına, çaba ve gayretin sonucu değiştirmeyeceğine inanmalarına neden olmaktadır. Sadece bilgi ve beceri yönünden donamlı olmak tek başına yeterli olmayıp bu iki alanda da bireyin öz yetkinlik inancının veya algısının yüksek olması beklenmektedir.

Literatürde psikolojik danışman öz yetkinlik kavramı, psikolojik danışmanın yakın gelecekte danışanı ile birlikte etkili psikolojik danışma süreci gerçekleştirmesine ilişkin kapasitesi hakkındaki inanç ve yargıları olarak tanımlanmıştır (Larson ve Daniels, 1998). Lent, Hill ve Hoffman (2003) ise, psikolojik danışman yetkinlik beklentisini; temel yardım becerileri, psikolojik danışma oturumundaki görevleri başarma ve oturum sırasında sorunları müzakere ve zorluklara meydan okuma olmak üzere üç ana alt alanda açıklamaktadırlar. Psikolojik danışman öz yetkinlik inancı, psikolojik danışmanın kendinde var olan bilişsel, sosyal ve davranışsal becerileri psikolojik danışmada kullanmasını sağlayan genel bir mekanizma olarak kavramsallaştırılabilir. Buna göre, psikolojik danışman yüksek öz yetkinlik inancına sahip bireylerin, psikolojik danışma yapabilecek yüksek kapasiteye sahip olduklarına inandıkları varsayılabilir. Psikolojik danışman düşük öz yetkinlik inancına sahip bireyler ise, psikolojik danışma performansı için gerekli becerileri ortaya koyamayacaklarını düşünürler (Demirel, 2013).Psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışman, danışana hizmeti sunabildiğini ileterek bu konuda başarılı olduğunu hissettiğinde, psikolojik danışmanın öz yetkinliği artar. Kişilerarası iletişime dayanan psikolojik danışma sürecinde,psikolojik danışmanların iletişim becerilerinin onların öz yetkinlik algılarını etkileyebileceği düşündürmektedir. Ayrıca, mesleki uygulamalarında psikolojik danışmanlar; özellikleri, mesleki bilgileri ve psikolojik danışma becerileri olmak üzere üç farklı alanda değerlendirilmektedirler. Psikolojik danışmanlarının kendilerine ilişkin öz duyarlılık düzeylerinin, onların psikolojik danışmaya ilişkin öz yetkinliğini belirleyip belirlemeyeceği de merak konusudur. Bu nedenle bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının, iletişim becerileri (IITB KIE EDSOI ve IKI) ve öz duyarlılık düzeylerinin (Öz sevecenlik, Öz yargılama, Paylaşımların bilincinde olma, İzolasyon, Bilinçlilik ve Aşırı özdeşleşmenin) adayların öz yetkinliğini (Etkin hizmet sunma ve Danışana iletme) anlamlı olarak yordayıp yordamadığını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Grubu

Araştırmaya, Mehmet Akif Ersoy ve Pamukkale Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik anabilim dalı son sınıf öğrencilerinden, araştırmaya katılmaya gönüllü toplam 306 öğrenci katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öz-duyarlık Ölçeği: Araştırmada Neff (2003) tarafından geliştirilen Akın, Akın ve Abacı (2007)Türkçe'ye uyarladığı Öz duyarlık ölçeği kullanılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin orijinal formla uyumlu olduğu görülmüştür (x2= 779.01, sd= 264, p= 0.00, RMSEA= .056, NFI= .95, CFI= .97, IFI= .97, RFI= .94, GFI= .91 ve SRMR= .059). Ölçeğin iç tutarlılık katsayıların .72 ile .80, test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise .56 ile .69 arasında bulumuştur.

Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği: Psikolojik Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği 13 maddeden oluşmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre bu iki faktörün açıkladıkları toplam varyans oranı %46,72'dir. Ölçeğin test tekrar test güvenilirlik katsayıları etkili hizmet sunma alt ölçeği için .89 ve danışana iletme alt ölçeği için .88 bulunmuştur. Psikolojik

Danışman Öz Yetkinlik Ölçeği'nin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları Etkili Hizmet Sunma alt ölçeği için .88; Danışana İletme alt ölçeği için ise .75 bulunmuştur. Ölçeğin genel Cronbach alpha katsayısı .87 bulunmuştur.

İletişim Becerileri Ölçeği: Korkut-Owen ve Bugay (2014), tarafından geliştirilen ve Dört faktörden oluşan ölçek varyansın % 45.95'ini açıklamakta, ölçekte yer alan 25 maddenin faktörlerdeki yük değerleri .30-.70 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlık güvenirliği için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve 25 maddelik ölçeğin iç tutarlık katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Tets tekrar test güvenirliği .75 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi.

Araştırmada, değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerini görebilmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, betimsel istatistikler ve aşamalı çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İletişim becerileri (IITB KIE EDSOI ve IKI) ve özduyarlılık (Öz sevecenlik, Öz yargılama, Paylaşımların bilincinde olma, İzolasyon, Bilinçlilik ve Aşırı özdeşleşmenin) ve öz yetkinlik (Etkin hizmet sunma ve Danışana iletme) arayışı puanlarının basıklık değerleri,079 ile,799 arasında, çarpıklık değerlerinin ise,022 ile,578 arasındadır. Bu değerler kabul edilebilir sınırlar olan -1 ve 1 aralığı içindedir ve buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. İkili Pearson Korelasyon katsayıları incelendiğinde, iletişim becerileri (IITB KIE EDSOI ve IKI) ile özduyarlılık (Öz sevecenlik, Öz yargılama, Paylaşımların bilincinde olma, İzolasyon, Bilinçlilik ve Aşırı özdeşleşmenin), öz yetkinlik puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Regresyon analizi sonrasında elde edilen sonuçlar...

Anahtar Kelimeler: Özyetkinlik, iletişim becerileri, öz duyarlılık, psikolojik danışman adayları

Kaynakça

Akın, Ü., Akın, A., ve Abacı, R. (2007). Öz-duyarlık ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 1-10.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], Encyclopedia of mental health. San Diego: Academic Press, 1998).

Demirel, Y. (2013). Psikolojik danışman öz yetkinlik ölçeğinin hazırlanması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Korkut-Owen, F. ve Bugay, A. (2014). İletişim Becerileri Ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 51-64.

Larson, L M., & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. The Counseling Psychologist, 26, 179-218.

Lent, R. W., Hill, C. E. ve Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales, Journal of Counseling Psychology, 50 (1), 97-108.

(11183) Ortaokul Öğrencilerinde Bilgisayar/Tablet Oyun Bağımlılığı, Derste Var Ol(ama)ma, Okul Bağlılığı Arasındaki İlişki

HAKAN SARIÇAM
Dumlupınar Üniversitesi

KAMERŞAH ÇETİNTAŞ
Dumlupınar Üniversitesi

Problem Durumu

Tekno-bilgi çağında olduğumuzdan dolayı teknolojik gelişmeler o kadar hızlı oluşuyor ki ebeveyn ile çocuk arasındaki kuşak farkı iki kardeş arasında bile kendini göstermektedir. Hâlihazırda üniversite gençliği için kullanılabilecek *"bilgisayar çocukları"* tabiri ortaokul öğrencileri için *"tablet (android) çocukları"*na dönüşmüştür. Fakat bu dönüşümün bireyler ve toplum üzerinde olumlu etkileri kadar olumsuz etkilerinin de olduğu tartışılmazdır. Geleneksel oyun imkânı bulamayan çocukların eğlenmek ve vakit geçirmek için oynadığı bilgisayar/tablet oyunları bir müddet sonra bağımlılığa dönüşebilmektedir. Bağımlılık kişinin kullandığı bir nesne veya yaptığı bir eylem üzerinde kontrolünü kaybetmesi ve onsuz bir yaşam sürememeye başlamasıdır (TBM Yeşilay, 2015). Diğer bağımlılık türlerinden yola çıkarak, bilgisayar-tablet oyun bağımlılığı, alışılmış olan herhangi bir bilgisayar oyununun, kişi için psikolojik ve fizyolojik bir ihtiyaç haline gelmesi, yapılması için engellenmesi imkânsız bir istek duyulması, oynama süresi ve sıklığının giderek artması, oynanmadığı zaman yoksunluk belirtilerinin ortaya çıkması ve oyun oynanmadan günlük hayatın sürdürülmesinin imkânsız hale gelmesidir şeklinde tanımlamak yanlış olmayacaktır.

Derste var olamama (presenteizm) sağlık problemlerinden kaynakla öğrencinin dersteki performans kaybı olarak tanımlanabilir (Sarıçam & Çetintaş, 2015). Derste var olamama, başka sağlık problemlerinin göstergesi olabileceği gibi gelecekte devamsızlık ve akademik başarısızlık sorunlarına yol açabilir. Derse dikkat verme, sınıf tartışmalarına katılma, derse devam, zamanında derse girme, ders esnasında not tutma derste var olamama kavramı için önemli bileşenlerdir.

Öğrencinin kendini okula ait hissetmesinin ve okulun gerekliliklerini benimsemesinin önemli göstergelerinden biri okul bağlılığıdır (Sarıçam ve diğerleri, 2013). Okula bağlı olmama, öğrencilerde izolasyona, yabancılaşmaya, devamsızlık ve ayrılığa neden olabilmektedir (Manlove, 1998). Caraway, Tucker, Reinke ve Hall (2003) ergenlerde okula bağlı olmama durumunun, madde kullanımı, çocuk hamileliği, suç içerikli olaylara karışma ve okulu terk etme gibi çok ciddi sonuçlara yol açtığı iddia etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı'nda yer alan verilere göre 2014 yılında ilkokul öğrencilerinin %14,8'i, ortaokul öğrencilerinin %35'i, ortaöğretim öğrencilerinin ise %34'8 i 20 günün üzerinde devamsızlık yapmıştır. PISA 2012 verilerine göre OECD ülkelerinde derse geç kalan öğrencilerin oranı %35 iken Türkiye'de bu oran %44'tür (TEDMEM, 2016). Bu istatistik bulguları ülkemizde okul bağlılığı için önemli göstergelerdir. Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) 2016 verilerine göre hanelerde masaüstü bilgisayar bulunma oranı %22.9, taşınabilir bilgisayar bulunma oranı %36.4, tablet bulunma oranı %29.6, cep telefonu bulunma oranı %96.9'dur. Central Intelligence Agency (CIA) 2017 verilerine göre Türkiye'de 73.639 milyon cep telefonu kullanılmaktadır. Bunların çoğunluğunun akıllı telefonlar olduğu düşünüldüğünde bilişim teknolojileri kullanımında birçok ülkeden daha iyi olduğumuz açıkça görülmektedir. Fakat bu göstergeler aynı zamanda bilişim teknolojileri bağımlılığı için risk göstergeleridir. İş yerinde ve eğitim ortamında presenteizm ile ilgili yapılmış ilk çalışmalar sağlık sorunlarından kaynaklandığını bildirse de, son zamanlarda öğrenci presenteizmine neden olan ve presenteizmin neden olduğu farklı değişkenlerin olabileceği iddia edilmektedir (Çetintaş & Sarıçam, 2016; Sarıçam & Çetintaş, 2015). Bu iddiadan yola çıkarak çalışmada, ortaokul öğrencilerinde bilgisayar oyun bağımlılığı, derste var olamama, okul bağlılığı arasındaki olası ilişkileri incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kütahya ilinde ortaokul öğrenimine devam eden kolay ulaşılabilir örnekleme ile seçilmiş 7.sınıf ve 8.sınıfta 271 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği (ÇBOBÖ): Çocukların oyun bağımlılık düzeyini belirlemek amacıyla Horzum, Ayas ve Çakır Balta (2008) tarafından geliştirilen ÇBOBÖ 21 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik kat sayısı .85 olup; ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .40 ile .74 arasında sıralanmaktadır.

Çocuk-Ergen Presenteeism Ölçeği (Ç-EPÖ): Matsushita vd. (2011) tarafından geliştirilen Öğrenciler için Presenteeism Ölçeği 10 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Sarıçam vd. (2013) tarafından yapılmış olup çocuklar ve ergenler için revize hali Sarıçam ve Çetintaş (2015), Sarıçam ve Akgül (2015) tarafından yapılmıştır. Çocuklarda Cronbach Alfa iç tutarlık güvenirlik katsayısı ölçeğin bütünü için .76; ergenlerde .83 olarak hesaplanmıştır.

Okul Bağlılığı Ölçeği (OBÖ): Fredericks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005) tarafından geliştirilen ölçek, Türk kültürüne Akın

vd. (2013) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 19 maddeden ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Uyum iyiliği değerleri ($\chi 2$=289,67,

sd=142, p<0.001, RMSEA=.058, NFI=.94, NNFI=.96, CFI=.97, IFI=.97, RFI=.93, GFI=.91, AGFI=.88, ve SRMR=.056). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tamamı için .87, davranışsal bağlılık için .62 duygusal bağlılık için .82, bilişsel bağlılık için .81 olarak hesaplanmıştır.

İşlem

Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 25.11.2015 tarihli 53490996-44-E.12113976 izin oluru ile katılımcılardan elde edinilen verilerin analizinde değişkenler arası ilişkileri belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi, değişkenlerin birbirileri üzerindeki yordama gücünü saptamak için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Önem düzeyi olarak p<.01 esas alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular

- Bilgisayar/tablet oyun bağımlılığı ile derste var olamama arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır.

- Bilgisayar/tablet oyun bağımlılığı ile okul bağlılığı arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.

- Derste var olamama ile okul bağlılığı arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.

- Erkek öğrencilerin Bilgisayar/tablet oyun bağımlılığı düzeyi, kız öğrencilerin Bilgisayar/tablet oyun bağımlılığı düzeyinden yüksektir.

- Kız öğrencilerin derste var olamama puanları erkek öğrencilerin derste var olamama puanlarından daha yüksektir.

- Erkek öğrencilerin okul bağlılığı puanları kız öğrencilerden daha düşüktür.

Sonuç

Bilgisayar/tablet oyun bağımlılığı derste var olamama ve okula bağlı olmama sorunu için önemli bir yordayıcıdır. Ayrıca derste var olamama, okula bağlılığı azaltmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Oyun bağımlılığı, presenteizm, okul bağlılığı

Kaynakça

Akın, A., Demirci, İ., Sarıçam, H., Usta, F., Yalnız, A., & Yıldız, B. (2013, September). *Okul Bağlılığı Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özellikleri.* 12. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongres (2013), Eylül, 8-11, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.

CIA (2017). The World Factbook. 14.01.2017 tarihinde https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/tu.html? Sitesinde ulaşılmıştır.

Çetintaş, K., & Sarıçam, H. (2016, January). Does school presenteeism minimize school experience: Investigation in Turkish adolescents? 2016 International Education Conference, 3-7 January, At Orlando, FL, USA. RN:443 Doi: 10.13140/RG.2.1.4514.648

Horzum, M. B., Ayas, T., & Çakır Balta, Ö. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) Dergisi, 3*(30), 76-88.

Matsushita, M., Adachi, H., Arakida, M., Namura, I., Takahashi, Y., Miyata, M., Kumano-go, T., Yamamura, S., Shigedo, Y., Suganuma, N., Mikami, A., Moriyama, T. and Sugita, Y. (2011). Presenteeism in College Students: Reliability and Validity of the Presenteeism Scale for Students. *Quality of Life Research, 20,* 439-446. http://dx.doi.org/10.1007/s11136-010-9763-9

Sarıçam, H., & Akgül, İ. (2015, Mayıs). İlkokul öğrencilerinde presenteizm. VII. *Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 14-15 Mayıs, Sakarya. Bildiri no: 266.

Sarıçam, H., & Çetintaş, K. (2015, Ekim). Ergenlerde presenteeism ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 7-9 Ekim, Mersin, Türkiye. Bildiri no: 264.

TBM Yeşilay (2015). Teknolojiye bağımlı yaşamamak için. 15.01.2017 tarihinde http://www.yesilay.org.tr/documents/file/yesilay/kitap/tbm/internet-bagimliligi.pdf sitesinden ulaşılmıştır.

TEDMEM (2016). Türkiye'de ve başka ülkelerde okul terkleri ve devamsızlık. 10.11.2016 tarihinde https://tedmem.org/mem-notlari/gorus/turkiyede-baska-ulkelerde-okul-terkleri-devamsizlik sitesinden ulaşılmıştır.

TUİK (2016). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. 14.01.2017 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do;jsessionid=QW2dYkCfNnqSQY13tSpRWxhp6TrQLhvGH5CvmKrnhfhJ8RsXHJHH!1614805455?id=21779 sitesinden ulaşılmıştır.

(11188) Şiddet Davranışları Olan Çocuk ve Ergenlere Sahip Ebeveynler İçin Yeni Bir Baş Etme Modeli: Yeni Otorite, Şiddetsiz Karşı Koyma

SUAT KILIÇARSLAN
Ömer Halisdemir Üniversitesi

DEVRİM ERDEM KEKLİK
Ömer Halisdemir Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda saldırganlık ve şiddet içeren davranışlarda ciddi bir artış görülmektedir. Freedman, Sears ve Carlsmith (1993), saldırganlığın "başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış" olarak tanımlanabileceğini belirtmektedirler. Sistemik aile terapisi yaklaşımına göre çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlık içeren tutum ve davranışların ortaya çıkmasında bireysel özelliklerden çok ebeveyn ve ergen arasındaki ilişkilerin yapısı ve etkileşim biçimi çok önemlidir. Aile içi ilişki ve etkileşim biçimlerinin çocukların davranış sorunlarının oluşumundaki etkisi göz önüne alındığında, bu problemlere müdahalede çocuklarla birlikte ebeveynlerin davranışlarının biçimlendirilmesinin de gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Arkan ve Üstün, 2009). Saldırganlık içeren yıkıcı davranışları olan ergen çocuklara sahip ebeveynler, çocuklarının alacağı beceri eğitimlerinin yanı sıra kendileri de katılacakları eğitim ve destek programlarından yararlanabilir ve aile içi etkileşimlerinde olumlu yönde değişiklikler sağlayabilirler. Sistemik psikoterapi yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen yeni otorite: şiddetsiz karşı koyma modelinde saldırganlık, sadece bir birey sorunu olarak değil, aynı zamanda bir aile ve ailenin de içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel bir yapı sorunu olarak ele alınmaktadır.

Aile sistemi bakış açısında bireyin tam olarak anlaşılması için birey, ilişkilerinin bütünlüğü içinde ele alınır ve ailenin tüm bireyleri arasında karşılıklı etkileşim ortaya çıkarılır. Ailenin bir üyesinin gelişimi ve davranışı, ailenin diğer üyeleri ile çok yakından ilişkilidir. Değişim sağlanmasında uygulanacak en iyi yol, aileyi ya da ilişkiyi bir bütün olarak ele alarak çalışmaktır. Goldenberg ve Goldenberg (2004), uzmanların, bireylerin ifade ettiği belirtiler de dahil olmak üzere tüm davranışlarının, aile ve toplum bağlamında ele alınıp incelenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Sonuç olarak, bireysel olarak ortaya konan davranış, tüm sosyal bağlamında anlaşılmaya çalışılır.

Bu doğrultuda, bu çalışmada ergenlere yönelik saldırgan davranışların azaltılmasına yönelik sistemik yaklaşıma dayalı olarak hazırlanmış olan 'Yeni otorite: Şiddetsiz Karşı Koyma' ebeveyn modelini alanda çalışan uzmanlara ve araştırmacılara tanıtmak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

NVR: yeni otorite modeli**;** çocuklarının şiddet, kendine zarar verebilecek aktiviteler, okuldan kaçma ve diğer akut disiplin problemleri ile baş etmeye yardım etmek amacıyla anne-babalar için tasarlanmıştır (Omer, 2004, 2011). Temelde, NVR şiddetsiz bir biçimde baskı ve şiddete karşı koymak için sosyo-politik bir strateji olarak geliştirilmiştir (Lavi-Levavi, Shachar, Omer, 2013). NVR' nin hedefi, öncelikle çaresiz ve çocuklarıyla ilgili gerginliğe kapılan ebeveynlere yardım etmek, geri kışkırtma ya da pes etmeksizin çocuğun saldırgan ve kendine zarar verici davranışlarına etkili bir şekilde karşı koymayı öğrenerek ebeveynliklerini geri kazandırmaktır. Müdahale programları, ebeveynlerle yürütülmesine rağmen, temel bakış açısı hem ebeveynler hem de çocuk üzerine yoğunlaşır. NVR' nin ebeveynlere çocuk için güven verici bir işlev oluşturmalarına olanak sağlayan güvenli ve istikrarlı bir ilişki çerçevesi inşa etmelerine yardım ettiği varsayılır (Omer, Steinmetz, Carthy ve Schlippe, 2013).

Şiddet ev saldırganlık içeren davranışlar, Türkiye için önemli toplumsal problemlerdendir. Bu sorunun erken ve en etkili biçimde çözülebilmesi için müdahale çalışmaları gerekmektedir. Bu bağlamda saldırgan davranışlara sahip çocukları olan anne-babaların aile içi etkileşim becerilerinin geliştirilmesine yönelik geliştirilmiş olan NVR programlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de ergen bireylerde görülen şiddet ve saldırganlık içeren davranışları önleme ve müdahaleye yönelik ebeveyn programlarının sayıca az olduğu, bütüncül bir bakış açısı ile sistemik açıdan ebeveynlerle çalışılmakta olan NVR programlarının etkililiğinin ele alındığı araştırmaların ise olmadığı ve bu konuda yapılacak araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma *"Yeni Otorite: Şiddetsiz Karşı Koyma Modeli*"ni tanıtıcı nitelikte olup kuramsal (temel) bir araştırmadır. Temel (pure, basic) araştırmalar, olguların daha iyi anlaşılması için bilimsel teorileri iyileştirmeyi amaçlayan bilimsel araştırmadır. Temel araştırmalar, teorileri çürütmeye veya desteklemeye odaklanır. Ayrıca yeni düşünce yollarını harekete geçirir ve uygulayıcıların gelecekteki bir problemle nasıl başa çıkacaklarına yönelik açıklamalarda bulunur. Temel araştırmalarda geliştirilen bu bilgiler, önemli pratik problemlerin çoğunu cevaplama araçlarını sağlar, ancak herhangi birine tam bir cevap vermeyebilir. Kuramsal araştırmalar genellikle olguların gözlenmesi, belgelerin taranması, seçilmesi ve analitik bir yaklaşımla sistematikleştirilmesi veya çözümlenmesi ile gerçekleştirilir. Bu çalışmada da tanıtılan NVR modelin dayandığı kuramsal yaklaşım açıklanırken belgesel tarama yapılmıştır.

Türkiye'de yapılan deneysel çalışmaların çoğunlukla çocuk ve ergenler ya da ebeveynler üzerine odaklandığı, ebeveyn ve onların çocuklarının birlikte ele alındığı şiddet ve saldırganlık üzerine odaklanan çalışmaların çok sınırlı sayıda olduğu

görülmektedir. NVR'yi aile bağlamına uyarlama girişimi ebeveynlerin sıklıkla çaresizlik ve kızgınlık arasında gidip gelmesinin gözlenmesi üzerine temellenmiştir (Bugental, Blue ve Cruzcoza, 1989).

Ebeveynler için NVR programının savunucuları, programın çocuğun şiddetine ve kendine zarar verici davranışlarına şiddetsiz ve gerginliği tırmandırmayan bir yolla etkili bir şekilde karşı koymalarında onlara yardımcı olabileceğini varsaymıştır. Türkiye'de NVR modelinin uygulandığı çalışmalar olmamakla birlikte, yurt dışında yapılan deneysel nitelikteki çalışmalar incelendiğinde NVR programlarının ebeveyn varlığını, ebeveynlerin şiddetsiz bir şekilde pozisyon almasını ve hissedilen destek miktarını artırdığı, bununla birlikte anne-babaların hissettiği çaresizlik, yetersizlik ve stres duygularını azalttığı, çocuk ve ergenlerde saldırgan davranışları azalttığı ve aile ilişkilerini geliştirdiği görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Aile etkileşimi ve işlevlerini temel alan ve ergenlerin saldırgan davranışlarını azaltmak amacıyla sistemik yaklaşıma dayalı olarak oluşturulan NVR modeli ülkemizde henüz yeterince tanınmamış ve uygulama alanı bulamamıştır. Ailenin bir sistem olarak ele alındığı ve bu sistem içerisinde oluşan etkileşimin tüm aile bireylerinin tutum ve davranışlarını etkileyebildiği anlayışına dayalı olarak oluşturulan NVR modelinin, ülkemizdeki ebeveyn ergen iletişimine farklı bir bakış açısı sunabileceği ve ergenlerde görülen saldırgan davranışlar ile baş etmede ebeveynlere katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Ergenlerde görülen saldırganlık ve şiddet davranışlarının çoğul etiyolojiye sahip olması, bu konuda okul, aile ve toplumun bir arada olduğu kapsamlı çalışmaların etkili önleme çalışmaları için gerekli olduğunu akla getirmektedir. İlgili alan yazında, NVR ile ilgili çalışmaların daha çok yurt dışında yapıldığı, Türkiye'de ise bu çalışmalara gereksinim olduğu görülmektedir. Yapılan bu çalışmanın ülkemizde sistemik yaklaşıma dayalı olarak yapılan NVR ebeveyn modelinin tanıtılması nedeniyle alana katkı getireceği ve ergenlerdeki şiddet ve yıkıcı davranışların önlenmesine ve bu sayede aile ilişkilerine olumlu katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, Saldırganlık, Yeni Otorite, Şiddetsiz Karşı Koyma, Ergen Aile İlişkileri.

Kaynakça

Elizabeth D. & Elisabeth H. (2010).*Non-violent resistance programme: Guidelines for parents, care staff and volunteers working with adolescents with violent behaviours.* Publisher*:* Pavilion Publishing (Brighton) Ltd.

Levavi I (2008) *An Investigation of NVR with Parents by Means of Systemic Variables*. Doctoral dissertation. Tel-Aviv University (in Hebrew – article in English in preparation).

Oleffs and von Schlippe (in press) Parental presence and parental coaching in non-violent resistance. Article in German available from barbaraollefs@wisnet.de.

Omer, H. (2001). Helping parents deal with children's acute disciplinary problems without escalation: The principle of non-violent resistance. *Family Process,* 40, 53–66.

Omer, H. (2004). *Nonviolent resistance: A new approach to violent and self-destructive children.* Cambridge: Cambridge University Press.

Omer, H.,& Schlippe, A. V. (2002). *Authority without violence: Coaching the parents of children with behavior problems.* Goettingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Almanca).

Omer, H.,& Schlippe, A. V. (2004). *Authority through relating: The practice of non-violent resistance in child-rearing.* Goettingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Almanca).

Omer, H., Shor-Sapir, I., & Weinblatt, U. (2006). *Non-violent resistance and violence against siblings.* In C. Tsirigotis,

Schlippe, A. V. (2006). From family therapy to systemic parental coaching. (Ed. C. Tsirigotis, A. V. Schlippe ve J. Schweitzer-Rothers), içinde, *Coaching For Parents: Mothers, Fathers and Their "Job",* (pp. 44–67), Heidelberg: Carl Auer (Almanca).

Weinblatt, U., & Omer, H., Shachar, I., Omer, H. (2008). Non-violent resistance: A treatment for parents of children with acute behaviour problems. Journal of Marital and Family Therapy, 34(1), 75–92.

(11214) Pamukkale Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezine İlişkin İhtiyaç Analizi

HÜLYA ŞAHİN BALTACI
Pamukkale Üniversitesi

DENİZ KÜÇÜKER
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

problemlerini çözebilmesi, çevresiyle dengeli ve sağlıklı uyum yapabilmesi, dolayısıyla kendini gerçekleştirebilmesi yönünde sunulan sistematik ve profesyonel yardım sürecidir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri okul öncesi dönemden üniversite eğitiminin sonuna kadar bireyin çok yönlü gelişmesini sağlamak amacıyla sunulan hizmetlerdendir (Yeşilyaprak, 2003). Normal bireylerin (klinik düzeyde yardım gerektirmeyen) zorlamalı yaşantıları ile başa çıkmalarına, sağlıklı düşünüp, seçimler yapmalarına ve gelişmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Bu nedenle, koruyucu ruh sağlığı açısından oldukça önemli hizmetler olduğu söylenebilir. Günümüzde koruyucu ruh sağlığına verilen önem artmış, daha ciddi ruh sağlığı problemlerinin önlenmesinde normal bireylere sunulan psikolojik hizmetlerin gerekliliği anlaşılmıştır. Bu bağlamda; akademik, sosyal ve duygusal alanda pek çok problem yaşayabilecek üniversite öğrencilerinin de bu hizmetlere ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

Üniversite gençliği, ergenlik dönemi ile yetişkinlik dönemi arasında yer almaktadır. Üniversiteye başlayan gençlerden ergenlik döneminin özelliklerini taşımanın yanında bir yetişkin gibi davranmaları, özerk olmaları, kendi kararlarını vermeleri ve sorumluluk almaları beklenmektedir. Üniversite öğrencileri, üniversiteye devam etmeyen akranlarına göre, kendilerini geliştirme fırsatlarına daha çok sahiptirler. Bu öğrenciler, kendilerine sunulan olanakları değerlendirirken, yetiştirilme tarzları, geldikleri sosyo-kültürel ortam, edindikleri değerler, tutumlar ve alışkanlıklarıyla, üniversiteli olmanın gerektirdiği yaşam tarzı arasında denge kurmak ve ortama uyum sağlamak durumundadırlar. Bu süreç bazı sorunları da beraberinde getirmektedir (Türküm, Kızıltaş ve Sarıyer, 2004). Kızıldağ ve diğ. (2012) tarafından 403 üniversite öğrencisi ile yapılan bir çalışmada katılımcıların %95.3'ü kampüs içerisinde psikolojik danışma merkezinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Ceyhan ve Ceyhan (2011) 550 üniversite öğrencisi ile yaptıkları bir araştırmada psikolojik danışma merkezine başvuran öğrencilerin yüksek düzeyde depresyon yaşadıklarını, özellikle birinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardaki öğrencilere göre yüksek düzeyde yalnızlık ve depresyon yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Bu süreç aynı zamanda, üniversite öğrencilerinin söz konusu sorunlarla başa çıkmalarında ve kendilerini geliştirmelerinde önemli role sahip, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Merkezlerinin kurulmasını zorunlu kılmaktadır. Hatta, son yıllardaki hızlı sosyal, kültürel, ekonomik, politik ve teknolojik değişimlere bağlı olarak üniversite öğrencilerinin kişisel ve sosyal problemlerindeki değişiklikler ve artışlar, geçmişten günümüze akademik ve mesleki gelişim konusunda geleneksel rollere sahip üniversite Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) merkezlerinin rol ve işlevlerinde de önemli değişikliklerin yapılmasını gerekli kılmaktadır. Günümüzde, PDR merkezlerinin yapısı ve etkinlikleri üniversitelere göre çeşitli farklılıklar göstermekle birlikte, hemen hemen hepsi aynı temel amaç için çalışmalarını sürdürmekte ve başta öğrenciler olmak üzere üniversite bünyesindeki tüm paydaşlara çok çeşitli hizmetler sunmaktadırlar (Gizir, 2010). Bu hizmetler, Yüksek Öğretim Kurulu tarafından üniversite öğrenci kişilik hizmetlerinin, 1983-84 öğretim yılında, tüm üniversitelerde yürütülmesini yasal bir zorunluluk haline getirilmiştir. 2547 sayılı üniversiteler yasasında yapılan bu yeni düzenlemeyle her üniversitede, "Mediko-Sosyal, Sağlık, Kültür ve Spor İşleri Dairesi" kurulması ve bu dairenin, "Öğrenci Kişilik Hizmetleri" kapsamına giren tüm hizmetlerin öğrencilere sağlanması, 2547 sayılı yasanın, 2880 sayılı yasa ile değiştirilen 46. ve 47. maddeleri uyarınca hükme bağlanmış ve 18301 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanmıştır. 2547 sayılı YÖK kanunun 47. maddesi, yükseköğretim kurumları ya da üniversiteleri, rehberlik ve psikolojik danışma merkezleri kurmakla, öğrencilerin kişisel ve ailevi sorunlarını çözümlemekle yükümlü kılmaktadır. Üniversite öğrencilerinin gelişimsel olarak nitelendirilebilecek eğitsel, mesleki ve kişisel-sosyal alanlarda yaşadıkları sorunlar ile özellikle psikolojik sorunlarında artış meydana gelmesi üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin önemini daha da ön plana çıkardığı söylenebilir. Üniversitelerde yürütülen Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetlerinin işlevi, öğrencilerin kendilerini ve sorunlarını anlamalarına, sorunlarını çözmelerine, amaç belirlemelerine, karar vermelerine yardımcı olmaktır (Erkan, Cihangir Çankaya, Terzi ve Özbay, 2011). Bu nedenlerle yaklaşık 58.000 öğrencici olan Pamukkale Üniversitesin Psikolojik Danışme ve Rehberlik, Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi (PAÜ- PDREM)'nin kurulacak olması oldukça önemlidir. Bu çalışma merkezdeki faaliyetlere yol gösterici olacaktır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu çalışmada, Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin PAÜ PDREM'ne ilişkin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrltusunda, araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi merkez kampüste 2016-2017 bahar döneminde öğrenim gören öğrencilerden gönüllü olanlar araştırmaya dahil edilecektir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin, Pamukkale üniversitesi psikolojik danışma ve rehberlik, eğitim uygulama ve arşatırma merkezi, psikolojik ihtiyaçları ve profesyonel psikolojik danışma yardımı almaya ilişkin görüşlerini ölçmek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan dört bölümden oluşan 24 soruluk bir anket kullanılacaktır. Anketin ilk bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümünde psikolojik danışma yardımı geçmişleri, üçüncü bölümünde üniversite dönemi boyunca psikolojik yardım alma ihtiyacı hissettikleri sorunlar, dördüncü bölümde ise psikolojik danışma merkezinin hangi hizmetleri vermesi gerektiğine ilişkin görüşlerine yönelik sorular yer almaktadır. Anketin geliştirilmesi sürecinde ilgili literatürde yer alan psikolojik yardım almaya ilişkin ölçekler incelenmiş ve ankette yer alan maddeler en az yüksek lisans derecesine sahip iki uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda bazı maddeler düzenlenmiş, ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. Anket uygulaması araştırmacılar tarafından gerçekleştirilecektir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında geliştirilen anket 2016–2017 öğretim yılı bahar döneminde Pamukkale Üniversitesi'nin belirlenecek fakültelerinde öğrencilere çalışma konusunda açıklama yapılarak bireysel olarak uygulanacaktır. Elde edilen veriler SPSS 23 paket programı kullanılarak analiz edilecektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda frekans ve yüzde değerleri ve Ki-kare analizi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üniversiteler, verilen eğitimin niteliği yansıra öğrencilerine sundukları öğrenci kişilik hizmetleri ile de adlarından söz ettirmektedirler. Üniversitenin işlevinin öğrencilerin akademik, fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden bir bütün olarak gelişmelerine katkıda bulunmak olduğu göz önüne alındığında, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Ülkemizde önde gelen üniversitelerin uzun yıllardır iyi yapılandırılmış birer PDR merkezine sahip olmaları, üniversitelerin gelişiminde, tercih edilebilirliklerinde, öğrencilerinin yaşam doyumlarının artırılmasında PDR merkezlerinin de dikkate değer işlevlerinin olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bu araştırmada beklenen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Öğrencilerin öncelikli olarak yaşadığı sorunlar, kişisel, arkadaş, ailevi, eğitsel, ekonomik olarak sıralanacağı düşünülmektedir. Ayrıca ilgili literatür (Gallager veTaylor, 2014) ve bireyle psikolojik danışma uygulamaları dersi kapsamındaki başvurular gözönüne alındığında, öğrencilerin merkezden oldukça fazla yararlanacağı öngörülmektedir

Anahtar Kelimeler: Üniversite öğrencileri, PDR merkezi, ihtiyaç analizi

Kaynakça

ASCA (2013). Student-to-School-Counselor Ratios" (İnternetten 15.02.2017 tarihinde alınmıştır. URL: www.schoolcounselor.org).

Ceyhan, E.,Ceyhan, A. A. (2011). Loneliness and depression levels of students using a university counseling center, *Education and Science*, *36*(160), 81-92.

Erkan, S.,Özbay, Y.,Cihangir-Çankaya, Z. ve Terzi, Ş.(2008). University students' problem areas and psychological help-seeking willingness. International Congress Of Counseling, 25-27 Nisan 2008. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.

Erkan S., Cihangir Çankaya Z., Terzi Ş. ve Özbay, Y. (2011). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezlerinin incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 11(22), 187- 213.

Gallager, R. P. & Taylor, R. (2014) National survey of college counseling centers, *The International Association of Counseling Services, Inc. Monograph Series*, *9*(5), 1-55.

Gizir, C. A. (2005). Stratejik planlama: orta doğu teknik üniversitesi psikolojik danışma ve rehberlik merkezi örneği, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 43, 309-325.

Gizir, C. A. (2010). Üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri'nin rol ve işlevleri: Gelişmeler ve sınırlılıklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2),11-25.

International Association of Counselling Services Report.Counseling services roles and functions (2011). Internetten 15.02.2017 tarihinde alınmıştır. http://www.iacsinc.org

Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S., Gençtanırım, D., Arıcı, F.(2012) Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinin psikolojik danışma yardımı almaya ve bu yardımın sunulduğu birimlere ilişkin görüşleri, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(3), 185-196.

Türküm, S., Kızıltaş, A. Ve Sarıyer, A.(2004). Anadolu Üniversitesi psikolojik danışma ve rehberlik merkezi'nin hedef kitlesinin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin ön çalışma, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (21), 15-27.

Yeşilyaprak, B (1986). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sorunları. *Türk Psikoloji Dergisi.* 20, 80-85.

Yeşilyaprak, B.(2003). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

(11258) Pamukkale Üniversitesinde Öğrenim Gören Suriyeli Sığınmacı Öğrencilerin Uyum Problemleri

HÜLYA ŞAHİN BALTACI
Pamukkale Üniversitesi

MEHMET ÖZMEN
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Göç yaşadığımız coğrafyanın tarihsel geçmişini sürekli meşgul etmiş bir olgudur. İnsanların doğdukları, büyüdükleri toprakları zorunlu terk etmesinin sonucunda ortaya çıkan bu durum, göç edenlerin temel ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri, hayatta kalabilecekleri daha güvenli bölgelere doğru kitlesel bir nüfus hareketini beraberinde getirir. Daha güvenli bölgelere doğru olan bu nüfus hareketi göç eden gruplar için çatışma durumundan veya kötü hayat şartlarından kaçışın bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Bu aynı zamanda hem göçe maruz kalan halkı hem de göç edilen bölge için yeni sorunların ortaya çıkması demektir.

2011 yılında Suriye'de patlak veren iç savaş Türkiye'yi kitlesel bir göç hareketi ile karşı karşıya bırakmıştır. Bu kitlesel göç hareketi beraberinde birçok sorunu da taşımıştır. Ülkelerinden ayrılmak zorunda kalıp, diline ve kültürüne yabancı oldukları bir toplumun içinde yaşam mücadelesi veren Suriyeli mültecilerin karşılaştığı temel sorunlardan biri de eğitimdir (Seydi, 2014). Mültecilerin yaşadığı eğitim sorunu ilköğretimden yükseköğretime, geniş bir yaş aralığını ilgilendiren bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim ihtiyacı, temel ihtiyaçların karşılanmasından sonra ilk akla gelen ve karşılanması oldukça önemli bir ihtiyaçtır. Farklı bir kültür ve olumsuz yaşam koşulları altında eğitim ihtiyacının karşılanması belirli bir program ve hazırlık sürecini gerektirmektedir.

Eğitim hayatını yabancı bir ülkede yükseköğretim kurumlarında sürdüren öğrenciler bazı sosyokültürel ve ekonomik sorunlarla mücadele etmektedirler. Türkiye'de üniversitelerde okuyan Suriyeli öğrenciler diğer yabancı öğrencilerden farkı hem kendi ülkelerinden kaçmaları, hem de yabancı öğrenci olmanın getirdiği sorunlarla mücadele etmek zorunda kalmaktadırlar. Güçlü'ye (1996) göre yabancı öğrencilerin akademik ve sosyal hayatlarında başarılı olabilmeleri bulundukları kültüre ve yaşam biçimine uyum sağlamları gerekmektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, Türkiye'ye öğrenim görmeye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin karşılaştıkları sorunları inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bilici(2006) Erasmus öğrencileri ile yaptığı çalışmada oryantasyon programı eksikliğine dikkat çekerken, Otrar ve arkadaşları (2002) Türk ve akraba topluluk öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada ekonomik problemler ve gelecek kaygısını hem çok karşılaşılan bir sorun hem de en çok stres yaratan faktör olduğunu saptamışlardır. Kıroğlu ve arkadaşlarının (2010) Türkiye'de yabancı uyruklu öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları üzerine yaptığı çalışmada ise öğrencilerin dışlanma duygusu yaşamadıklarını ama buna rağmen öncelikle kendi ülkelerinden gelen öğrencilerle ikincil olarak da Türk öğrencilerle arkadaşlık yapmayı tercih ettiklerine değinmiştir. Aynı çalışmada öğrencilerin giyim ve barınma konularında sorun yaşamadıklarını fakat yemek kültürüne alışmada zorluk yaşamaları, ekonomik zorluklar ve sıla özlemi çekmeleri dikkat çeken diğer konulardır.

Seydi'nin (2013) Türkiye'de yaşayan Suriyeli akademisyenler ile yaptığı görüşmelerde ise Türkiye'de bulunan Suriye'den gelen üniversiteli öğrencilerin sayısının on binleri bulduğunu fakat bunların az bir kısmının üniversite eğitimine devam etme şansı bulduğunu ifade etmiştir. Seydi (2013) ek olarak üniversiteye devam etme fırsatı bulamayanların ise dil problemi ve ekonomik sorunlardan dolayı kayıt yapma fırsatı yakalayamadıklarına ve Suriyeli akademisyenlerin bu konuda o öğrencilerin eğitim hayatına dönmeleri için dil öğrenimi ve burs desteğinin eksikliğine değindiklerini işaret etmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrenim çağındaki yabancı öğrencilerin uyum, ekonomik, akademik ve arkadaş ilişkilerinde yaşadıkları sorunların ele alındığı görülmektedir. Ancak Suriyeli sığınmacı üniversite öğrencilerinin sorunlarına yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören Suriyeli Üniversite öğrencilerin akademik, ekonomik, kişisel ihtiyaçları, bu ihtiyaçların karşılanma düzeyi ve genel olarak öğrencilerin yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerinin sunulması amaçlanmıştır. Suriyeli üniversite öğrencilerinin karşılaştığı sosyoekonomik ve uyum sorunları şu alt başlıklarda ele alınacaktır; kişisel ve sosyal uyum, kültür şoku, barınma, önyargı ve ayrımcılık, dil sorunu, yemek kültürü, sıla özlemi, yalnızlık, yabancılık hissi gibi sorunlar.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, Pamukkale üniversitesinde okuyan Suriyeli sığınmacı öğrencilerin akademik, ekonomik, kişisel ihtiyaçları, bu ihtiyaçların karşılanma düzeyi ve genel olarak öğrencilerin yaşadıkları uyum problemlerini belirlemeye yönelik nitel bir araştırmadır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim kullanılacaktır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır Aratırmada çalışmanın geçerlilik ve güvenirliğinin sağlanmasında kullanılan 'çeşitleme' stratejisi (Yıldırım ve Şimşek, 2006) dikkate alınarak küçük örneklemde çalışan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliği maksimum tutulmuştur. Araştırmada veriler, üniversitenin değişik bölümlerde öğrenim gören, Suriye'nin farklı şehirlerinden gelen ya da ailesi farklı şehirlerde

ikame eden, araştırmaya katılmaya gönüllü 15 öğrenciden elde edilecektir.

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan, demografik bilgileri içeren kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından doldurulacak, aynı zamanda ses kaydı alınacaktır. Dil konusunda kendisini yeterli görmeyen öğrenciler için daha iyi Türkçe konuşan bir öğrenci tercüman olarak görüşmeye dahil edilecektir. Görüşmeler üniversitenin eğitim fakültesinde bireysel görüşme odalarında katılımcılarla ayrı ayrı yapılacaktır. Görüşmeler ortalama 25-30 dakika olarak planlanmıştır. Araştırmada, verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılacaktır. Bu amaçla toplanan veriler, önce kavramsallaştırılacak daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenip ve buna göre veriyi açıklayan temalar saptanacaktır. Bu doğrultuda veriler dört aşamada analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ön görüşmeler doğrultusunda; Pamukkale Üniversitesinde öğrenim gören Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir;

a. Öğrencilerin çoğunluğu dil ile ilgili problemler yaşamaktadırlar. Dışarıda insan iletişimlerinde karşılaştıkları sorunlardan ziyade okula adapte olma ve derslerde kendini ifade etme konularında sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

b. Öğrencilerin barınma konusunda bir sorun yaşamadığını fakat okulun sunduğu öğrenci yurdunun okula uzak olması tüm öğrencilerin dillendirdiği bir sorun olarak görüşmelerde öne çıkmıştır.

c. Öğrencilerin hepsinde bir sıla özlemi olduğu, bunun yanında birçoğunun ailesinin çatışma bölgelerinde yaşadığını ve ailelerinin hayatları için endişelendikleri gözlenmiştir. Bu konuda da herhangi bir psikolojik destek almamaktadırlar.

d. Okulda herhangi bir oryantasyon programı veya toplumsal uyum konusunda danışmanlarında veya akademisyenlerden ekstra bir destek almadıkları görülmüştür.

e. Öğrencilerin tümünde birincil arkadaş çevresi gene Suriye'den gelmiş öğrenciler ve diğer Arapça konuşulan ülkelerden olmuştur. Türkiye'den arkadaşları ikincil seviyede tercih edildiği gözlenmiştir.

f. Öğrencilerinin çoğunun maddi ihtiyaçları olmasına ve yarı zamanlı bir iş arayışlarında olmalarına rağmen okulda yarı zamanlı bir işte çalışıp maddi kaynak elde etmek için herhangi bir bilgilerin olmadığı ve hiçbir Suriyeli arkadaşlarının da böyle bir işte çalıştığına haberdar olmadıkları öne çıkan diğer bir problemdir.

Bu sorunlar doğrultusunda, öğrencilerin sorunlarına yönelik temalar şu başlıklar altında toplanabilir: İletişim, özlem, uyum, sosyal kabul ve ekonomik sorunlar.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli sığınmacı, yabancı öğrenci, uyum, problem, üniversite öğrencisi,

Kaynakça

Bilici, N. (2016). Erasmus Programı Çerçevesinde Yurtdışına Giden ve Yurtdışından Türkiye'ye Gelen Yabancı Öğrencilerin Sosyal Uyumlarının Karşılaştırılmalı İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi* .

Cemaoğlu, N. (2009). Veri Toplama Teknikleri Nitel-Nicel. A. Tanrıöğen içinde, *Bilimsel Araştırma Teknikleri* (s. 132-1665). Ankara: An Yayıncılık.

Güçlü, N. (1996). Yabancı Öğrencilerin Uyum Problemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 101-110.

Kıroğlu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel ve ekonomik Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26-39.

Otrar, M., Ekşi, H., Dilmaç, B., & Şirin, A. (2002). Türkiye'de Öğrenim Gören Türk ve Akraba Topluluk Öğrencilerinin Stres Kaynakları, Başaçıkma Tarzları ile Ruh Sağlığı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 473-506.

Rıza, A. S. (2013). Türkiye'de Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin Görüşlerine Göre Suriye'deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansıması. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 217-241.

Seydi, A. R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakultesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 267-305.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.

(11279) Erkeklerin Şiddeti Artıran Risk Faktörlerine Ve Şiddetin Çözümüne İlişkin Düşüncelerinin İncelenmesi Yönelik Nitel Bir Araştırma

YUNUS AKAN
Mersin Üniversitesi

BİNNAZ KIRAN ESEN
Mersin Üniversitesi

Problem Durumu

ERKEKLERİN ŞİDDETİ ARTIRAN RİSK FAKTÖRLERİNE VE ŞİDDETİN ÇÖZÜMÜNE İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİNİN İNCELENMESİ YÖNELİK NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Şiddet, ilk çağlardan günümüze kadar aile ve toplum içerisinde insan yaşamının yıkıcı bir parçası olarak sürekli karşımıza çıkmaktadır. İnsanın ayrılmaz bir parçası haline gelen şiddet ne anlama gelmektedir? Şiddet genel olarak gücü elinde bulunduranın güçsüzü ezip isteklerini yaptırması anlamına gelmektedir (Kocacık, 2004). Gücü elinde bulunduran güçsüz olanı kontrol ederken, şiddetin fiziksel, psikolojik, ekonomik ve cinsel türlerine başvurabilir.

Şiddet, neden insan yaşamının ayrılmaz bir parçası haline geldi? Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar, şiddetin biyolojik (Kapıcıoğlu, 2008), psikolojik (Vatandaş,2003; Topitzets ve ark. 2011) ve toplumsal (Balcıoğlu, 2001) sebepleri olabileceğini göstermektedir.

Şiddet, daha çok erkekler tarafından gerçekleştirilmektedir. Erkeğin kadın ve çocuktan biyolojik olarak daha güçlü olarak görülmesi bunun en büyük gerekçesidir. Türkiye'de neredeyse her gün şiddet uygulayan bir erkek olayı medya aracılığıyla topluma aktarılmaktadır. Şiddet sadece ülkemizde değil bütün dünyada insanlık tarihi boyunca erkeklerle özdeşleşmiştir. Böylece şiddet uygulayan erkekler sorunu, dünyanın her tarafında görülebilen yıkıcı sonuçları olan evrensel bir sorun haline gelmiştir (Altınay, Arat, 2007).

Şiddet uygulayan erkekler genel olarak; geçmişte şiddet yaşantısına sahip, dürtülerini kontrol edemeyen, şiddeti bir çözüm yöntemi olarak gören, öfkeli, "erkeklik" kavramıyla ilgili mantık dışı inançlara sahip, kendisiyle barışık olmayan bireyler olduğu görülmektedir (Tüzer, Göka, 2007).

Günümüz dünyanın en büyük sorunlarından birisi olan şiddet sorunu nasıl çözülecektir? İlk başta şiddetin öğrenilen ve değiştirilebilen bir davranış olduğunun kabul edilmesi önemlidir (Çelik, 2015). Yapılan araştırmalarda erkeklerin eğitilmesinin ve değişiminin şiddeti azaltmada çok etkili olduğuna inanılmaktadır (Altınay ve Arat, 2007; Efe, Ayaz, 2010; Körükçü ve ark., 2012). Şiddet uygulayan erkeklerin eğitilmesi ve değişimi için "Duluth Modeli'', "Emerge Modeli" ve "Amend Modeli" gibi bazı programlar geliştirilmiştir.

Şiddet uygulayan erkeklere yönelik bu programların temel amacı, şiddet uygulayan erkeklere bazı becerilerin kazandırılmaktır. Yapılan araştırmalarda şiddet uygulayan erkeklerde iletişim (Balcıoğlu, 2001; Çelik, 2015), çatışma çözme (Scott, 2004), öfke yönetimi (Riggs ve ark., 2000; Gök, 2009) ve empatik becerinin (Balcıoğlu, 2001; Çelik, 2015) kazandırılmasına sıklıkla vurgu yapılmaktadır. Şiddet uygulayan erkeklerin çoğunluğu geçmişte yaşadığı sevgi eksikliğinden (Balcıoğlu, 2001; Kocacık, 2004) ve duyguları bastıran ataerkil bir kültüre sahip olduğundan dolayı duygu eğitimi de verilmelidir. Ayrıca yapılan araştırmalarda toplumsal cinsiyet şemalarının farkına varılmasının ve değişiminin önemine vurgu yapılmaktadır (Tüzer, Göka, 2007).

Bu araştırmanın amacı, erkeklerin; şiddeti artıran risk faktörlerine ve şiddet sorununun çözümüne ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda erkeklerin şiddet uygulamasına zemin hazırlayan risk faktörleri, şiddetin çözümü için; erkek, kadın, toplum ve devlet ekseninde yapılacak çalışmalar gibi değişkenler bu araştırmada erkeklerin bakış açısıyla ele alınmıştır.

Ülkemizde şiddet, cinayet olaylarıyla sürekli gündeme gelmektedir. Bu kadar gündeme gelen bu konunun çözümü için devlet yetkilileri ve diğer kuruluşlar tarafından genellikle mağdur odaklı çalışmalar yapılmaktadır. Fakat yapılan çalışmaların şiddet sorununu çözemediği görülmektedir. Bunun başlıca nedeni, genellikle şiddet uygulayıcısı olan erkeklerin yeterince anlaşılamaması ve böylece sorunun asıl kaynağına yeterince inilememesidir. Alanla ilgili literatür tarandığında, şiddet uygulayan erkeklerle ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır.

Şiddet mağduru olan kadın ve çocuklar üzerinde çalışmalar yapmak, şiddet sorununa kesin çözüm üretmez. Çünkü şiddet mağdurları, en mükemmel şekilde geliştirilse ve korunsa bile karşısında hiç değişmeyen olayın başaktörü maktul yani erkek durmaktadır. Bundan dolayı erkeklerin anlaşılması, erkek algısından yola çıkılarak şiddet sorununun temellerinin fark edilmesi ve bunun sonucunda erkeklerin değişimi için ortaya çıkan çözüm önerilerin uygulanması, yapılması gereken en öncelikli şeylerdir. Bu araştırmanın bu alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Araştırma Yöntemi

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Şiddet gibi önemli bir sorunun bütüncül bir yaklaşımla aydınlatılabilmesi için nitel-betimsel araştırma yöntemi kullanılmış ve olgubilim araştırmanın deseni olarak seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 19 erkek oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemine göre örneklem seçimi yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılacak veriler, ‘‘görüşme’’ tekniği ile ‘‘yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme formu; kuramsal temellere ve uzman incelemesine göre hazırlanan 11 açık-uçlu sorudan ve çok sayıda alternatif sorulardan veya sondalardan oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Görüşmelerde katılımcılardan izin alınamadığı için ses kayıtları elde edilememiş, katılımcıların ifadeleri görüşme sırasında not edilmiştir. Görüşmeler her bir katılımcı için en az 120 dakika sürmüştür. Katılımcıların kimliklerinin gizliliği açısından her bir katılımcıya K1,..K8 şeklinde kodlar verilmiştir.

Verilerin analizi

Verilerin çözümlenmesinde, kodlamaya dayalı içerik analizi kullanılmıştır. Temalar(kategoriler) ve alt temalar literatür araştırması sonucu önceden hazırlanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak kodlanmıştır. Kodların kendi içinde tutarlı olup olmadığı ve alt temaların ana temalarla, ana temaların da araştırmanın amacıyla bir bütünlük oluşturup oluşturmadığı kontrol edilmiştir. Böylelikle tematik kodlamada iç tutarlık ve dış tutarlık sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Geçerliği-Güvenirliği

Veri kaybının önlenmesi için görüşme sırasında ayrıntılı notlar tutulmuştur ve bu notlar katılımcıların onayına sunulmuştur. Görüşmelerden hemen sonra tutulan notlar gözden geçirilerek veri kaybının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Farklı özelliklere sahip katılımcılarla görüşülerek araştırmanın çeşitliliği sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler birbiriyle ilişkilendirilerek derin odaklı veri toplanmaya çalışılmıştır. Geçerliliği artırmak için ayrıntılı betimleme kullanılarak doğrudan alıntılara yer verilmiş ve güvenirliği arttırmak için nicel veriler kullanılmıştır. Şiddet konusu üzerinde yapılan farklı araştırmaların sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ekonomik seviyeye, eğitim durumuna, babalayla ilişkilere, yetiştiği yere ve aile ortamına göre çok farklı cevaplar verildiği görülmektedir. Fakat yaşa ve anneyle ilişkilere göre farklı cevaplar verilmediği görülmektedir.

Medya, kötü çevre ve arkadaş ortamı, kötü okullar ve eğitimsiz öğretmenler şiddeti artırabilecek en önemli risk faktörleri olarak görülmektedir.

Katılımcılar, şiddetin çözümü için erkeklerin yapması gerekenleri; şiddetin çözüm olmadığı anlayışı geliştirmek, hobilerle uğraşmak ve kışkırtıcı çevreden uzaklaşmak olduğunu daha çok ifade etmiştir.

Katılımcılar, şiddetin çözümü için kadınların yapması gerekenleri; güzel dil ve çocuk eğitimi konularında eğitim almak ve erkeği anlayıp destek olmak olduğunu daha çok ifade etmiştir.

Katılımcılar, şiddetin çözümü için eşler arasında; daha çok sevgiyi geliştirmek, güven duygusu artırmak olduğunu düşünmektedir.

Katılımcılar, şiddetin çözümü için erkeklerin; daha çok öfke yönetimi, iletişim becerisi, insanlara değer verme ve hoşgörülü olma, empati yapabilme ve merhametli olma konularında eğitim almaları gerektiğini düşünmektedir.

Katılımcılar, şiddetin çözümü için toplumda; ataerkil zihniyetin değişmesi, çocuklara ahlaki ve değerler eğitimini verilmesi, maddi destek imkânlarının geliştirilmesi, ailede yetişme koşullarının düzeltilmesi, okulların kalitesinin artırılması gerektiğini düşünmektedir.

Katılımcılar, şiddetin çözümü için devletin; daha iyi hizmet etmesi, daha uygulanabilir kanunlar geliştirmesi, medyadaki olumsuz yayınlara göz yummaması, daha kaliteli meslek elemanları geliştirmesi, cezalandırmak yerine yapıcı davranması ve güven verecek bir adalet sistemi oluşturması gerektiğini düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, erkek, çözüm, düşünce, risk

Kaynakça

Altınay, A. G., & Arat, Y. (2012). Türkiye’de Kadına Yönelik Şiddet 2007. *Erişim tarihi*, *10*.

Balcıoğlu, İ. (2001). *Şiddet ve Toplum*. Bilge Yayınları.

Çelik, G. (2015). Eşine Şiddet Uygulayan Hükümlü Erkeklerin Özellikleri ve Toplumsal Cinsiyet Algıları.

Efe, Ş. Y., & Ayaz, S. (2010). Kadına yönelik aile içi şiddet ve kadınların aile içi şiddete bakışı. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *11*(1), 23-29.

Gök, M. (2009). Aile içi şiddet ve öfke ifade tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana*.

Kapıcıoğlu, İ. (2008). Üniversite öğrencilerinin şiddet algısı. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi*.

Kocacık, F. (2004). *Aile içi ilişkilerde kadına yönelik şiddet: Türkiye'den örnekler*. Cumhuriyet Üniversitesi Yayınları.

Körükcü, Ö., Kayır, G. Ö., & Kukulu, K. (2012). Kadına yönelik şiddetin sonlanmasında erkek işbirliği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *4*(3).

Riggs, D. S., Caulfield, M. B., & Street, A. E. (2000). Risk for domestic violence: Factors associated with perpetration and victimization. *Journal of clinical psychology*, *56*(10), 1289-1316.

Scott, K. L. (2004). Predictors of change among male batterers application of theories and review of empirical findings. *Trauma, Violence, & Abuse*, *5*(3), 260-284.

Topitzes, J., Mersky, J. P., & Reynolds, A. J. (2011). Child maltreatment and offending behavior: Gender-specific effects and pathways. *Criminal Justice and Behavior*, *38*(5), 492-510.

Tüzer, V., & Göka, E. (2007). İç Göç ve Aile İçi Şiddet: Erkekler Batıda Kadınlar Doğuda. *Kadın Çalışmaları Dergisi, Aile İçi Şiddet Özel Sayısı*, *2*(4), 48-57.

Vatandaş, C. (2003). *Aile ve şiddet: Türkiye'de eşler arası şiddet*. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

(11300) Subjective Vitality as a Mediator on Relationship between Respect toward Partner and Subjective Happiness

EROL UĞUR *Sakarya Üniversitesi*

ÇINAR KAYA *Marmara Unıversıty*

Problem Durumu

Respect, subjective vitality and subjective happiness all seem to be related with positive psychological functioning. Respect in close relationships consists of dignity, honesty, empowerment, caring, self-esteem, productive communication (Hendrick & Hendrick, 2006), Respectful relationships also enhance personal growth, and sense of self-confidence; promote healthy self-expression; enable to feel acceptance and safety (Healey, 2012). On account of this, there may be a strong association with respect toward partner and well-being indicators such as subjective happiness and subjective vitality. What remains uncertain is whether common psychological processes underlie these relations. To our knowledge, no study has systematically investigated the mediators of the association between respect toward partner and subjective happiness. Thus, the present study examines the relationship of respect toward partner with subjective happiness, by focusing subjective vitality as a mediator. Subjective vitality may be one of the variables which mediate the relationship between respect toward partner and subjective happiness when the previous literature has been considered. Although there is overlapping between subjective happiness and subjective vitality, as components of wellbeing; the two of them belong to different theoretical frameworks and has different behavioral manifestations. Subjective happiness is a component of hedonic wellbeing; whereas the latter is a component of the eudaimonic wellbeing and is a better predictor of physical health (Ryan & Frederick, 1997).

Subjective vitality is a valuable personal strength to cope with stress effectively because if individuals feel that they do not have enough resources to handle the distress they may feel themselves less happy. Since human beings need social interactions as a means of sharing their emotional experiences, in order to enhance their emotional strenght and maintain their psychological and mental health, a respectful close relationship provide support, and it can be a facilitor for happiness (Healey, 2012; Heaphy & Dutton, 2008). Additionally, individuals who have higher levels of subjective vitality are more energized psychologically and the state of being energized is linked with greater positive affect, more resilience, and better overall psychological health and functioning (Juhl & Routledge, 2015). Taking the extensive influences and concomitants into consideration, it may be proposed that higher levels of subjective vitality may be linked to higher level of respect toward partner and subjective happiness

Araştırma Yöntemi

Method

Participants. Participants were 172 married teachers (114 women, 58 men). Their ages ranged from 23 to 53 years old (*M* = 33.6, *SD*= 6.8). All of the participants voluntarily participated in the study. Convenience sampling was utilized.

Measures

Respect toward Partner Scale. Respect was measured using the Respect Toward Partner Scale (Hendrick & Hendrick, 2006). Turkish adaptation of this scale was conducted by Akın, Uğur and Özçelik (2015)..

Subjective Vitality Scale. Subjective vitality was measured using the Subjective Vitality Scale (Ryan & Frederick, 1997). The Subjective Vitality Scale measures vitality and consist of seven items (e.g., “In general, I feel alive and vital”). Responses were made on a 7-point scale from 1 (not at all true) to 7 (very true). Turkish adaptation of this scale was conducted by Akın, Satici, Arslan, Akın and Kayıs (2012).

Subjective Happiness Scale. Subjective happiness was measured using the Subjective Happiness Scale (Lyubomirsky & Lepper, 1999). Turkish adaptation of this scale was conducted by Akın and Satici (2011).

Procedure and Statistical Analysis. In order to determine the relationships among respect toward partner, subjective vitality, and subjective happiness; the Pearson correlation coefficient and regression analyses were used. In order to test whether subjective vitality mediated the link between respect toward partner and subjective happiness with regression analyses, Baron and Kenny’s (1986) recommendations were followed. These analyses were carried out via SPSS 20.0 and PRCESS macro (Hayes, 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The purpose of the present study was to investigate subjective vitality as a mediator on the relationship between respect toward partner and subjective happiness. This is a preliminary work for understanding the roles of subjective vitality and subjective happiness, and how respect toward partner may be a possiblecontributor for wellbeing. As predicted, findings revealed that the relationship between respect toward partner and subjective happiness was partially mediated by subjective vitality. This result extends what is known about respect toward partner and its relation with subjective vitality. What identify

respect and its core components, how respect practices, and how people especially partners adhere to them are functional research questions to take into consideration.

Anahtar Kelimeler: Subjective vitality, respect toward partner, subjective happiness, mediation model

Kaynakça

Akın, A., & Satıcı, S. A. (2011). Subjective Happiness Scale: A study of validity and reliability. *Sakarya University Journal of Education Faculty, 21,* 65-77.

Akın, A., Satici, S. A., Arslan, S., Akın, Ü., & Kayıs, A. R. (2012, February): The validity and the reliability of the Turkish version of the Subjective Vitality Scale. Paper presented at the *4rd World Conference on Educational Sciences,* February, 2-5, Barcelona, Spain.

Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). Moderator-mediator variables distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 6,* 1173-1182.

Hayes, A. F. (2011). My macros and code for SPSS and SAS. Retrieved September, 27, 2011.

Healey, J. (2012). *Respectful relationships*. Issues in society. Thirroul, N.S.W.: Spinney Press.

Heaphy, E. D., & Dutton, J. E. (2008). Positive social interactions and the human body a work: linking organizations and physiology. *Academy of Management Review, 33,* 137-162.

Hendrick, S. S., & Hendrick, C. (2006). Measuring respect in close relationships. *Journal of Social and Personal Relationships, 23,* 881-899.

Juhl, J., & Routledge, C. (2015). The awareness of death reduces subjective vitality and self-regulatory energy for individuals with low interdependent self-construal. *Motivation and Emotion*, 1-10.

Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research, 46,* 37-155.

Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality, 65,* 529-565.

(11313) Kültürel Duyarlılık Algıları Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması

NESLİHAN GÜÇLÜCAN — *MEB*

AYŞE SİBEL TÜRKÜM — *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

İşsizlik, savaş, eğitim gibi nedenlerle yapılan iç ve dış göçler nedeniyle farklı kültürel özellikler taşıyan bireylerin aynı toplum içinde yer alması, birlikte yaşamaları kaçınılmazdır. Farklı kültürel özellikler taşıyan bireylerin oluşturduğu bu çokkültürlü toplumlarda, her bir bireyin istek, beklenti ve taleplerinin birbirinden farklı olması öngörülebilmektedir. Bu açıdan, farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin alacakları psikolojik danışma hizmetlerinin bu bireylerin ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi, psikolojik danışma sürecine yaklaşım farkı getirilmesi de beklenebilmektedir.

Kültüre duyarlı psikolojik danışma yaklaşımı, farklı kültürlerin bir arada yaşaması sonucunda ortaya çıkan bir gerekliliktir. Psikolojik danışmanların bu çok kültürlü ortamın farkında olması, bilgi ve beceri konusunda donanımlı olması gerekliliği, kültüre duyarlı psikolojik danışma yaklaşımının ortaya çıkmasını sağlamıştır (Bektaş, 2006). Kültüre duyarlı bir psikolojik danışmanlık anlayışının benimsenmesi ile psikolojik danışma ortamında, psikolojik danışmanlar tarafından, danışanların güçlenmesi ve psikolojik olarak özgürleşmesi teşvik edilmektedir (Crethar, Rivera ve Nash, 2008).

Kültüre duyarlı psikolojik danışma, psikolojik danışmanların kendi kültürel özelliklerinin farkında olması, kendilerinden farklı kültürlerin varlığından haberdar olmaları ve danışanlarına yardımcı olabilmeleri anlamına gelmektedir. Psikolojik danışmanlar için en önemlisi, kültürel olarak daha sorumlu ve saygılı bireyler olmalarıdır. Bunun sağlanabilmesi için, farklı kültürel özelliklere sahip danışanlarına uygun psikolojik danışma hizmeti sunabilmeleri, farklı kültürel inançlara ait sorularını duyarlı ve saygılı bir biçimde sorabilmeleri gerekmektedir (Ahmed vd., 2011).

Psikolojik danışmanların farklı kültürel özellikler taşıyan danışanlarıyla çalışmada yeterli sayılabilmelerinin, bir başka deyişle bilgi, farkındalık ve beceri sahibi olmalarının ön şartı kültürel duyarlılık sahibi olmalarıdır. Kültürel duyarlılık, kültürler arasında farklılık olduğunu anlamakla başlayan bir tutumdur. Benzerlikler kadar kültürel farkların da iyi-kötü, doğru-yanlış olarak değerlendirilmeden kabul edilmesini beraberinde getirmektedir (National Maternal and Child Health Center on Cultural Competency, 1997). Bir başka deyişle, kültürel duyarlılık danışanlara saygılı olmaktır (Butler, 2003). Kültüre duyarlı psikolojik danışma sürecinde psikolojik danışmanların gerekli yetkinliklere sahip olmalarının kültürel duyarlılığı prensip edinmelerine bağlı olması kaçınılmazdır.

Çalışmanın başında Türkiye'de aynı amaca hizmet eden bir ölçek bulunmaması ve kültürel duyarlılık ile ilgili bir ölçme aracının içinde bulunduğumuz kültürün özellikleri ile örtüşmesi ihtiyacından yola çıkarak ölçek uyarlama yoluna gidilmemiş, özgün bir ölçek geliştirmenin gerekli olduğu düşünülmüştür. Ülkemizde alanda çalışan psikolojik danışmanların kültürel duyarlılık algılarının ortaya koyulmasının, kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlilik algılarının belirlenmesi açısından da önemli ipuçları sağlaması beklenmektedir. Bu yolla farklı kültürel özellikler taşıyan danışanlarla sürdürülen psikolojik danışma süreçlerinin hem danışan hem de psikolojik danışmanlar açısından verimli geçmesi mümkün görünmektedir.

Araştırma Yöntemi

Kültürel Duyarlılık Algıları Ölçeği (KDAÖ) geliştirilirken alanyazın taraması ışığında, aile, cinsiyet, toplumsal cinsiyet, cinsel kimlik, din, dil, etnik köken ve sosyoekonomik düzeyin kültürel özellik olarak ele alındığı maddeler yazılmıştır. Uzman görüşlerine dayanarak 74 maddeden oluşan 5'li Likert tipi (Hiçbir zaman=1, Her zaman=5) bir taslak form oluşturulmuştur. Form, Ocak-Aralık 2014 sürecince Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde görev yapan psikolojik danışmanlara ulaştırılmıştır. Veri grubu, 332 psikolojik danışmandan oluşmaktadır.

Ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında, Kaiser Meyer Oklin = .96 ve Bartlett ($p < .01$) test analizleri yapılmış, verilere faktör analizi yapılabileceği anlaşılmıştır. Faktör yapısını belirlemek için, 74 madde veri grubuna sunulmuş, verilere Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Ayırt edicilikleri belirlemek için de, her maddenin %27 üst ve %27 alt grup yanıtları arasındaki fark test edilmiştir. Faktör yükü .50'nin altında olan, birden fazla faktöre yükleme yapan ve hiçbir faktörle ilişkilendirilemeyen maddeler çıkarılmış, işlem birkaç kez tekrarlanmıştır.

Faktör yüklerinin toplam varyansı açıklama yüzdesi 40'ın üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Kurt, 2001).Ölçeğin faktör yüklerinin .57 ile .95 arasında değiştiği, faktörlerin özdeğerlerinin 14.16 ve 3.46 olduğu görülmektedir. Faktörlerin açıkladığı toplam varyans % 67.7'dir.

Alanyazında, uyum indekslerinin hangilerinin standart kabul edileceği konusunda fikir birliği olmadığı (Çapık, 2014; Munro, 2005), uyum iyiliği indekslerinin değeri 1'e yaklaştığı oranda modelin veriye o kadar uyumlu olduğu ifade edilmektedir (Byrne, 1998; Keith, 2006). DFA sonucunda ölçeğin uyum iyiliği kriterleri $\chi 2/df$: 3.4, RMSEA 0.086, CFI:0.95, GFI:0.79, AGFI:0.75 ve PGFI: 0.67 olarak bulunmuştur.

Güvenirlik analizi sonucunda, ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Bu

değer, güvenirliğin .70"in üzerinde olması gerektiği koşulunu taşımaktadır (Bryman, 2008; DeVellis, 2012).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucuna göre, ölçeğin 26 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapı içerdiği görülmektedir. İlk faktör kültürel farklılıklara açıklığı işaret eden 19 maddeden, diğer faktör ise danışanla kültürel benzerlik aramayı gösteren 7 maddeden oluşmaktadır. İkinci faktördeki maddeler, ters madde olduğundan analizler esnasında, tersinden kodlanarak analizlere dahil edilmiştir. Din ve cinsel kimlikle ilgili taslak maddelerin ölçeğin son hali için uygun psikometrik değerlere sahip olmadığı görülmüştür. Ölçekten alınabilecek puanlar, 26-130 arasındadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, psikolojik danışmanların yüksek kültürel duyarlılık algısına işaret etmektedir.

Alanda çalışan psikolojik danışmanların kültürel duyarlılık algılarının belirlenmesinin, psikolojik danışmanların eğitim programlarının ve sağlanacak süpervizyon desteğinin şekillenmesi açısından önemli bir rol oynayacağı öngörülmektedir. Ayrıca, ölçeğin bir bilgi formu ya da kontrol listesi ile beraber uygulanmasının, kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlilik algılarının belirlenmesine destek olacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kültürel duyarlılık, Kültüre duyarlı psikolojik danışma, Ölçek geliştirme.

Kaynakça

Ahmed, S., Wilson, K.B., Henriksen, R.C., Jones, J.W. (2011). What does it mean to be a culturally-competent counselor? *Journal for Social Action in Counseling and Psychology*, *3*(1), 17-28.

Bektaş, Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi, 7* (1), 43-59.

Bryman, A. (2008). Social research methods. New York: Oxford University Press.

Butler, S.K. (2003). Multicultural sensitivity and competence in the clinical supervision of school counselors and school psychologists: A context for providing competent services in a multicultural society. *The Clinical Supervisor*, *22*(1), 125-141.

Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with lisrel, prelis and simlis: Basic concepts, aplications and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Crethar, H.C., Rivera, E.T. ve Nash, S. (2008). In search of common threads: Linking multicultural, feminist, and social justice counseling paradigms. *Journal of Counseling & Development*, *86*, 269-278.

Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi, 17*(3), 196-205.

DeVellis, R. F. (2012). *Scale development theory and applications*. California: SAGE Publications.

Keith, T. Z. (2006). *Multiple regression and beyond*. Boston: Pearson Education Inc.

Kurt, N. F. (2004). *Dil-kültür ilişkisi ve cumhuriyet yenileşmeciliği bağlamında dil-kültür ilişkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Munro B.H. (2005). *Statistical methods for health care research*. Philadelphia: Lippincott Williams and Wilkins.

National Maternal and Child Health Center on Cultural Competency (1997). What is cultural sensitivity and cultural awareness? http://www. bbbs/ media/ bclowermainland/ cultural_sensitivity_awareness.pdf (Erişim tarihi: 01. 01. 2013).

(11316) Ergenlerde Siber Zorba Ve Mağdur Olmanın Boyun Eğici Davranışlar ve Psikolojik Kırılganlıkla İlişkisi

MEHMET ŞAM — *Milli Eğitim Bakanlığı*

ERDİNÇ DURU — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Teknolojinin hızlı ilerleyişi ile Amerikalı gençlerin yaşamında internet temelli iletişimin yeri giderek artmakta ergenlerin en az % 90 ının internet kullandığı %50 sinin de günlük işlerinde interneti kullandığı tahmin edilmektedir (Lenhart,Madden ve Hitlin,2005). Teknolojinin gençler tarafından daha yaygın kullanılmaya başlanması, okullarda öğrencilerin göstermiş olduğu zorbalık davranışlarını teknolojiyi kullanarak gerçekleştirmelerine olanak sağlamıştır(Ayas ve Horzum,2012). Vandebosh ve Van Cleemput (2008), birey ya da grupların kimliğini gizleme, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma gibi becerilerle yaptığı ve maruz kaldığı, taraflar arasında güç dengesizliğinin olduğu, fail tarafından zarar verme amaçlandığı, mağdurun zarar verici, yaralayıcı olarak algıladığı, tekrarlayıcı bir biçimde sanal ortamda ya da gerçek yaşamda gerçekleşen olumsuz durumları siber zorbalık olarak adlandırmaktadır.

Espelage ve Swearer (2003), Bronfenbrenner'ın ekolojik sistem kuramının hem zorba olmayı hem de kurban olmayı açıklayabilecek bir çerçeve sunduğunu belirtmektedirler. Ekolojik bağlamda aile, okul, akran grubu ve diğer toplumsal faktörler bireyin hem kişisel özellikleri etkilemekte hem de onlardan etkilenmektedir. Bu modelde çocuk veya ergenin gelişimini direkt veya dolaylı olarak etkileyen beş farklı sistem mevcuttur. Bu beş sistemden biri olan Mikrosistem, çocuğun veya ergenin günlük hayatta karşılıklı etkileşim içerisinde olduğu kişileri ve bu kişilerle olan ilişkilerini içerir. Bireyin gelişimi üzerinde en büyük etkiye sahip olan bu sistem, en temelde aileyi, okulu ve arkadaş gruplarını kapsamaktadır (Bronfenbrenner 1986). Ekolojik kuram çerçevesinde düşünecek olduğumuzda mikrosistem özelliklerinin psikolojik kırılganlık ve boyun eğici davranışlar kavramlarıyla ilişkili olduğu gözlenmiştir.Yapılan bu çalışma da Psikolojik kırılganlık ve boyun eğici davranışların siber zorba ve mağdur olmaya etkisi incelendiği için bu çalışmada ekolojik kuram çerçevesinden araştırma ele alınacaktır.

Yıldırım (2004), kişilerarası ilişkilerde çoğunlukla boyun eğici davranışlar gösteren bireyin kendini daha az değerli ve önemsiz gördüğünü, özgür davranamadığını, söz hakkının sınırlı olduğunu, başkalarının istediği şekilde davrandığını ve herhangi bir konuda hatası olmasa bile, hatalı olduğu söyleniyorsa tatsızlık çıkmasın diye sesini çıkarmadığını ifade etmektedir. Peker, Eroğlu ve Çitemel (2012)'in boyun eğici davranışlar ile siber zorbalık ve mağduriyet arasındaki ilişkide cinsiyetin aracılığının incelendiği araştırmada, boyun eğici davranışların siber zorbalık ve siber mağduriyet ile ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Sonuç olarak, boyun eğici davranışlar depresyon, bazı ruhsal sorunlarla ve şiddet ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu bakımdan boyun eğici davranışlar siber mağdur olmayı artırıcı bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir.

Öz değerde ve benlik saygısında artış ya da azalmaların olması kırılganlık duygularını arttırabilir. Benlik saygısının azalma durumunda bireyin kayıpları, yoksunluğu, yetersizlikleri ve değersizlikleri kırılganlık doğurabilir (Sarıçam, 2015). Benlik saygısının düzeyi, gündelik yaşamda karşılaşılan sorunlarla başa çıkma gibi birçok alanda bireyin yaşantısını etkileyebilmektedir (Yörükoğlu, 2004). Benlik saygısı ile kendinden şüphe duyma arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada olumsuz yönde bir ilişkinin olduğunu belirtilmektedir(Oleson ve ark., 2000). Bu bulgulardan yola çıkarak psikolojik kırılganlığın siber mağdur olmayı artırıcı bir etkiye sahip olacağı beklenebilir.

Yurtdışında ve Türkiye de yapılan çalışmalar incelendiğinde de psikolojik kırılganlık ile siber zorba ve siber mağdur olma ilişkisini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Boyun eğici davranışlar ile siber zorba ve siber mağdur olma ilişkisini ele alan yalnızca bir çalışmaya (Peker, Eroğlu ve Çitemel,2012) rastlanmıştır. Bu bakımdan siber zorbalık ve mağduriyetle ilişkili olabilecek bu değişkenlerin ele alınarak siber zorbalığın ve mağduriyetinin anlaşılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. Boyun eğici davranışlar arttıkça siber mağdur olma durumu artar.

2. Psikolojik kırılganlık arttıkça siber mağdur olma durumu artar.

3.Siber zorbalık ve siber mağdur olma durumları arasında pozitif anlamlı ilişki vardır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma grubu 378 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden 176 (%46,6) tanesi kız, 202 (%53,4) tanesi ise erkektir.

Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği

Gilbert ve Allan (1994) tarafından geliştirilen ölçek depresyonla ilişkili boyun eğici sosyal davranışları ölçmek amacıyla oluşturulmuş bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Türkçe formu Şahin ve Şahin (1992) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe' ye uyarlanmış formu toplam 540 ergenle yapılan bir araştırmada Cronbach Alfa değeri .74 olarak bulunmuştur.

Revize Edilmiş Siber Zorbalık Envanteri

Topçu ve Erdur-Baker (2010) tarafından geliştirilen ve siber zorbalık ve siber mağduriyet olmak üzere iki paralel formdan oluşan envanter 28 maddeden oluşmaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda siber zorbalık formunun tek bir faktör altında toplandığı ve maddelerin faktör yüklerinin .28 ile .83 arasında değiştiği görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum iyiliği indeksleri (GFI= .93, AGFI =.89, CFI=.93, NFI=.89, TLI=.90 ve RMSEA = .06) envanterin tek faktörlü yapısının iyi uyum verdiğini göstermiştir.

Psikolojik Kırılganlık Ölçeği

Sinclair ve Wallston (1999) tarafından geliştirilen Akın ve Eker (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Psikolojik Kırılganlık Ölçeği ergenlerin psikolojik kırılganlık düzeylerini belirlemeye yönelik 6 maddeden oluşan bir ölçektir.Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .75 olup ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .26 ile .44 arasında değiştiği bulunmuştur.

Araştırmanın hipotezlerine ilişkin olarak, siber zorba olma durumu ve siber mağdur olma durumunun; bağımsız değişkenler ile ilişkisini test etmek için korelasyon testi yapılmıştır. Birinci ve ikinci araştırma sorusuna ilişkin olarak, bağımsız değişkenlerin (psikolojik kırılganlık ve boyun eğici davranışlar) siber zorba olma durumu ve siber mağdur olma durumunu yordama gücünü test etmek için, çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Boyun eğici davranış ile siber mağdur olma durumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

2. Psikolojik kırılganlık ile siber mağdur olma durumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

3. Siber zorbalık durumu ile siber mağdur olma durumları arasında orta düzey pozitif anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bağımsız değişkenlerin, siber zorba olma durumunu yordayabildiği görülmektedir [F(3,355)= 6,928;p<.05] Bağımsız değişkenler birlikte, siber zorba olma varyansının yaklaşık % 5.5'ini açıklayabilmektedirler. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde, psikolojik kırılganlığın siber zorba olma durumunun yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Bağımsız değişkenlerin, siber mağdur olma durumunu yordayabildiği görülmektedir [F(3,355)= 5,582;p<.05] Bağımsız değişkenler birlikte, siber mağdur olma varyansının yaklaşık % 4.5'ini açıklayabilmektedirler. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde, boyun eğici davranışın ve psikolojik kırılganlığın siber mağdur olma durumunun yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Boyun eğici davranışlar, psikolojik kırılganlık, siber zorbalık ve siber mağduriyet

Kaynakça

Ayas T., Horzum, M.B. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Sanal Zorba ve Mağdur Olma Durumu. *Elementary Education Online*, 11(2), 369-380.

Bronfenbrenner U (1986) Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Dev Psychol* 22: 723742.

Espelage DL, Swearer SM (2003) Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psych Rev,* 32, 365-383.

Lenhart, A. Madden, M., Hitlin, P. (2005). Teens and Technology: Youth are Leading the Transition to a Fully Wired and Mobile Nation. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.

Oleson, K. C., Poehlmann, K. M., Yost, J. H., Lynch, M. E., & Arkin, R. M. (2000). Subjective overachievement: Individual differences in self-doubt and concern with performance. *Journal of Personality*, 68, 84-86.

Peker, A., Eroğlu, Y.,Çitemel, N. (2012). Boyun eğici davranışlar ile siber zorbalık ve siber mağduriyet arasındaki ilişkide cinsiyetin aracılığının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9, 1, 205-221.

Sarıçam, H. (2015). Sosyal Kırılganlık Ölçeği Türkçe Formu: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2015, 7(1), 190-202.

Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2008). Defining Cyberbullying: A Qualitative Research into the Perceptions of Respondents, *Cyberpsychology And Behaviour*,11(4), 499-503.

Yıldırım, İ. (2004). Lise öğrencilerinde boyun eğici davranışların yaygınlığı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 26, 220-228.

Yörükoğlu, A. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. 27. basım, Özgür Yayınları. İstanbul

(11330) Kadın Üniversite Öğrencilerinde Toplumsal Cinsiyet Rolü Stresi, Namus Anlayışı ve Toplumsal Cinsiyet Rolü Tutumu

ÖZNUR BAYAR *Hacettepe Üniversites,*

ÖZLEM HASKAN AVCI *Hacettepe Üniversitesi*

MUHARREM KOÇ *Harran Üniversitesi*

Problem Durumu

Tüm toplumlarda kadın ve erkeklerin nasıl davranması gerektiği ile ilgili çeşitli beklentiler olduğu görülmektedir. Bu beklentiler literatürde "toplumsal cinsiyet rolleri" olarak betimlenmektedir. Toplumun beklentileri kadının yaşamını sınırlamakta ve bu sınırlanış kadın doğduğu andan itibaren başlayabilmektedir. Sözü edilen beklentiler ve sınırlandırmalar, "toplumsal cinsiyet rolü stresi" kavramının zeminini oluşturmaktadır.

Toplumsal cinsiyet rolü stresi, bireyin kendisinden beklenen toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili yaşadığı stres olarak tanımlanabilir. Toplumsal cinsiyet rolü ve stres arasında ilişkiyi açıklayan Wethington, MacLeod ve Kessler'e göre (1987) belli olaylar kadınları, erkekleri etkilediğinden daha farklı etkiler çünkü kadınlar ve erkeklerden farklı roller beklenir. Ayrıca bahsedilen bu rollerin kadın ve erkeklerde farklı yönleri ön plana çıkmaktadır. Bir başka ifade ile, pek çok stres verici yaşantı evrensel olarak herkeste stres yaratabilirken, bazı stres vericiler kadınları erkeklerden daha farklı şekilde etkilemektedir. Örneğin, eş kaybı, önemli bir başarısızlık yaşamak hem kadın hem erkekte stres verici olabilirken; kilolu olmak, bekar olmak, çocuksuz olmak gibi durumların kadınlar için daha stres verici olduğu söylenmektedir (Gökalp, 2003). Literatür incelendiğinde Eisler ve arkadaşları (Eisler, 1995; Eisler & Blalock, 1991; Eisler & Skidmore, 1987; Gillespie & Eisler, 1992) tarafından ortaya atılan toplumsal cinsiyet rolü stresi teorisinin bu durumu açıklamayı amaçladığı görülmektedir.

Kadın toplumsal cinsiyet rolü stresi teorisine göre, kişiler toplumun kendilerinden bekledikleri cinsiyet rollerini gerçekleştirmede başarısız olduklarında toplumsal cinsiyet rolü stresi yaşarlar (Gillespie ve Eisler, 1992). Bu stres, Folkman ve Lazarus'un (1984) stres teorisinden temellendirilmiştir. Buna bağlı olarak kadın toplumsal cinsiyet rolü stresinin, düşünceler, davranışlar ve çevredeki olayları kapsayan belli konulara verilen bilişsel bir tepki olduğu söylenebilir. Toplumsal cinsiyet rollerini daha çok benimseyen kişilerin bu standartlara erişme konusunda kendilerini daha çok zorladıkları ve bu nedenle diğerlerine göre daha çok toplumsal cinsiyet rolü stresi yaşadıkları belirtilmektedir (Gillespie ve Eisler, 1992). Bu bağlamda düşünüldüğünde, toplumsal cinsiyet rolü tutumlarının kadınların cinsiyet rolü stresini etkilebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, toplumsal cinsiyet rolü tutumunun toplumsal cinsiyet rolü stresinin yordayıcısı olup olmadığı araştırılmıştır.

Kadınların yaşadıkları bu stresle ilişkili olması beklenen kavramlardan biri kadına ilişkin namus anlayışıdır. Namus, Türkiye toplumunda önemsenen bir kavramdır (Ergil, 1980). Yapılan bazı araştırmaların sonuçlarına göre, Türkiye'de kadın için namus "giyim, adap, erkeğe itaat, cinsel saflık (bekaret)" kavramları ile açıklanmaktadır (Kardam ve diğerleri, 2006; Sır, 2006; Vargün, 2002). Bir başka ifade ile namus kadın bedeni üzerinden şekillendirilmektedir (TBMM Araştırma Komisyonu Raporu, 2005). Ayrıca kadının tek başına tüm ailenin namusunu temsil ettiği düşünülmektedir. Dünyanın her yerinde kadın "namus" adı altında cezalandırılmaktadır. Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu'nun verilerine göre her yıl dünyada 5000'den fazla kadın "namus" gerekçesiyle öldürülmektedir (UNFPA, 2000). Türkiye'de de durum farklı değildir. Emniyet Genel Müdürlüğü'nün 2000-2005 verilerine göre Türkiye'de de kadına yönelik cinayetlerin %29'unun nedeni "namus" olarak gösterilmektedir (TBMM Araştırma Komisyonu Raporu, 2005). Namus kültürleri, kadınların itaatkar olması, toplumsal cinsiyet kurallarına harfiyen uyması ve davranışlarında dikkatli olmasını gerektirmektedir (Sakallı-Uğurlu ve Akbaş, 2013). Bir başka ifade ile kadının namus/namussuzlukla ilişkilendirilmesi ve sonuç olarak cezalandırılma ihtimali nedeniyle, kadınların davranışlarını kontrol etmeleri ve özellikle toplumun beklentilerine uygun davranmaları yaşamsal bir öneme sahip olabilmektedir. Bu bağlamda, kadına ilişkin namus anlayışının geleneksel ve cinsiyet ayırımcılığı içeren bir tutum olmasının, kadınlara yönelik namus temelli şiddet ve cinayetleri arttırabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla bu anlayışın, kadınlara toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında daha çok baskı yapacağı ve streslerini arttırabileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, kadın toplumsal cinsiyet rolü stresi ile kadına ilişkin namus anlayışının ilişkili olması beklenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma Grubu

Çalışmaya Türkiye'nin farklı üniversitelerinde ve farklı bölümlerde öğrenim gören toplam 446 kadın öğrenci katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 22,1'dir (Ss: 4,29).

Veri Toplama Araçları

Kadın Toplumsal Cinsiyet Rolü Stresi Ölçeği (KTCRSÖ): Koç, Haskan-Avcı ve Bayar (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin 20 maddeden oluşan 4 faktörlü bir yapısı vardır. KTCRSÖ'nün geçerliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağıntılı geçerlik ile incelenmiştir. Toplumsal Cinsiyet Rolü Tutum Ölçeği ile KTCRSÖ arasında pozitif yönde ve anlamlı korelasyon saptanmıştır. KTCRSÖ'nün Cronbach Alpha katsayısı .93 bulunmuştur.

Kadına İlişkin "Namus" Anlayışı Tutum Ölçeği (KİNATÖ): Gürsoy (2011) tarafından, 18-24 yaş arasındaki bireylerin kadına ilişkin namus ile ilgili tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş, 5'li likert tipi bir ölçektir. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .93'tür. Ölçeğin geçerliğini test etmek için faktör analizi, madde-toplam korelasyonları ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek yüksek puan, kadına ilişkin namus algısı ve tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir.

Toplumsal Cinsiyet Rolleri Tutum Ölçeği (TCRTÖ): Zeyneloğlu (2008) tarafından bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Beş boyut ve 38 maddeden oluşan bu ölçek, 5'li likert tipidir. Ölçeğin tamamı için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .92'dir. Bu araştırma kapsamında, 'Eşitlikçi cinsiyet rolü' ve 'Geleneksel cinsiyet rolü' olmak üzere 2 boyutu kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler Google Drive aracılığı ile çevrim içi olarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 23.0 kullanılmıştır.

Çalışmada bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Tekniği ile sınanmıştır. Kadına ilişkin namus algısı ve toplumsal cinsiyet rolleri tutumlarının kadın toplumsal cinsiyet rolü stresi üzerindeki etkisi ise çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yordanan ve yordayan değişkenler arasındaki ilişkilere ait korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, kadın toplumsal cinsiyet rolü stresi ile kadına ilişkin 'namus' algısı alt ölçekleri ve toplumsal cinsiyet rolü tutumları alt ölçekleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Kadın toplumsal cinsiyet rolü stresi ile en yüksek korelasyon değerine sahip olan değişken evlilik öncesi cinselliktir ($r=.42$, $p<.01$). Ayrıca yordayan değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı ($p<.01$) ilişkiler bulunmuştur ve bu değerler .25 ile .70 arasında değişmektedir. Bu bulgulara bakılarak, değişkenler arasında düşük, orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu söylenebilir.

Bulgular, evlilik öncesi cinsellik/namus anlayışı ve geleneksel toplumsal cinsiyet rolünün kadın toplumsal cinsiyet rolü stresinin pozitif yönde anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Bir başka bulgu ise eşitlikçi namus anlayışı, eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolü ve geleneksel namus anlayışının kadın toplumsal cinsiyet rolü stresinin anlamlı yordayıcıları olmadığı yönündedir.

Yapılan regresyon analizi sonucunda kadın toplumsal cinsiyet rolü stresinin en anlamlı yordayıcısının evlilik öncesi cinsellik/namus anlayışı olduğu görülmektedir. Yordayıcıların göreli önem sırasına göre, toplumsal cinsiyet rolü stresinin en önemli ikinci yordayıcısı ise eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolüdür.

Anahtar Kelimeler: Kadın toplumsal cinsiyet rolü stresi, kadına ilişkin namus algısı, toplumsal cinsiyet rolü tutumu.

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., 2013. *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı,* PegemA Yayıncılık, Ankara, 18.basım.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş., 2014. *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik,* PegemA Yayıncılık, Ankara, 3.basım.

Dökmen, Z. Y., 2015. *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Gıllespıe, B. L. and Eısler, R. M., 1992. Development of the feminine gender role stress scale: A cognitive-behavioral measure of stress, appraisal, and coping for women. *Behavior Modification*, 16.3: 426-438.

Gökalp, P. G., 2003. *Stres, anksiyete ve kadın. İçinde Toplumsal Cinsiyet, Sağlık ve Kadın,* Hacettepe Üniversitesi Kadın Sorunları Araştırma ve Uygulama Merkezi (HÜKSAM) Yayınları.

Gürsoy, E. ve Özkan, H. A., 2011. "Üniversite öğrencilerinde Kadına İlişkin "Namus" Anlayışı Tutum Ölçeği (KINATÖ) geçerlilik ve güvenilirlik çalışması", *Sağlık ve Toplum Dergisi,* 3, 28-37.

Koç, M., Haskan-Avcı, Ö., Bayar, Ö., 2016. *Kadın Toplumsal Cinsiyet Rolü Stresi Ölçeği'nin (KTCRSÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.* Yayınlanmamış makale. Hacettepe Üniversitesi PDR Anabilim dalı

Yirmibeşoğlu, V., 2007. Töre ve Namus Gerekçesiyle İşlenen Cinayetler. Toprağa Düşen Sevdalar. İstanbul

Zeyneloğlu, S., ve Terzioğlu, F., 2011. Toplumsal cinsiyet rolleri tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özellikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*, 409-420.

Kardam F, Alpar Z, Yüksel İ, ve Ergün E, Türkiye'de namus cinayetlerinin dinamikleri, eylem programı için öneriler sonuç raporu, Nüfus Bilimler Derneği Yayını. Ankara, 2006

Sakallı-Uğurlu, N. ve Akbaş, G. (2013). Namus Kültürlerinde "Namus" ve "Namus adına Kadına Şiddet": Sosyal Psikolojik Açıklamalar. Türk Psikoloji Yazıları, 16 (32), 76-91.

UNFPA (2005). Türkiye'deki namus cinayetlerinin dinamikleri: Hareket Olasılıkları. Population Association, UNFPA. www.**unfpa**.org.tr/rapyay/**namuscinayet**.doc (Erişim: 08.02.2016)

(11338) TEOG Sınavında Birinci Olmak: Fenomenolojik Bir Araştırma

ABDULLAH ATLİ — *İnönü Üniversitesi*
EROL DEMİRCİ — *MEB*

Problem Durumu

Ülkemizde uygulanan merkezi sınavlardan biri olan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı iyi bir liseye gitmenin ve sonrasında iyi bir üniversitede okumanın en önemli aşamalarından biridir. TEOG 2013-2014 Eğitim Öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı TEOG sisteminin amacını "Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek; eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak; ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak; sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak; öğretmenin meslekî performansını artırmak; okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak; öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek; başarı değerlendirmesini sürece yaymak; telafi imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak; orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmek ve öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek."şeklinde ifade etmiştir (MEB, 2013). Öğrencilerin ortaöğretimde istedikleri eğitim kurumuna yerleşerek daha iyi bir eğitim alabilmeleri için 2013-2014 Eğitim Öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan TEOG sınavından başarılı olmaları gerekmektedir. Sınavın bu derecede önemli olmasından dolayı aileler çocuklarının başarılı olmaları için gerekli maddi imkânları sağlamakta ve sınava hazırlık sürecinde çocukları için çok çaba harcamaktadırlar (Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Sarıer, 2010 Şevik, 2014; Yavuz vd., 2016; Wang, 2004). Merkezi sınavlar öğrenciler ve aileler için büyük önem taşıdıklarından dolayı sınav stresi ve sınavda yapamama kaygısı da öğrencileri önemli ölçüde etkilemektedir (Karadeniz vd., 2014; Kırkaplan, 2015; Öztürk ve Aksoy, 2014; Şahin vd., 2012;).

Öğrencilerin hayatında böylesine önemli bir yere sahip olan bu sınavlara hazırlanma sürecinde, sınav zamanında ve sınav sonrasında öğrencilerin yaşamış olduğu deneyimleri ve duyguları bu deneyimi yaşamış kişiden birebir duymak ve bunu bilmek onları daha iyi anlamak açısından önem kazanmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler, sınav kaygısı, sınav kaygısı ile başa çıkma yolları gibi başlıklar altında araştırmaların yapıldığı ancak başarılı olan öğrencilerin bu süreç içerindeki deneyimini incelemeye dair çalışmaların olmadığı görülmüştür. Literatürde genelde sorun yaşayan öğrencilerin araştırıldığı görülmüş ancak başarılı olan öğrencilerin neler yaşadıklarına dair literatürde eksiklikler vardır. Bu araştırma birinci olan öğrencilerin neler yaşadıklarının bilinmesi, birincilik yolundaki temel etkenlerin farkına varılmasını ve birinci olan öğrencilerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Aynı zamanda bu araştırma öğrencilerin birinci olmalarındaki temel özelliklerin bilinmesi ve diğer öğrencilere de model olması açısından katkı sağlayacaktır. Bu fenemenolojik çalışmanın amacı 2015-2016 Eğitim Öğretim Yılında 1. TEOG' ta Malatya İlinden Türkiye Birincisi olan altı öğrencinin birinci olma sürecine ilişkin yaşadıkları deneyimleri keşfetmektir.

Araştırma Yöntemi

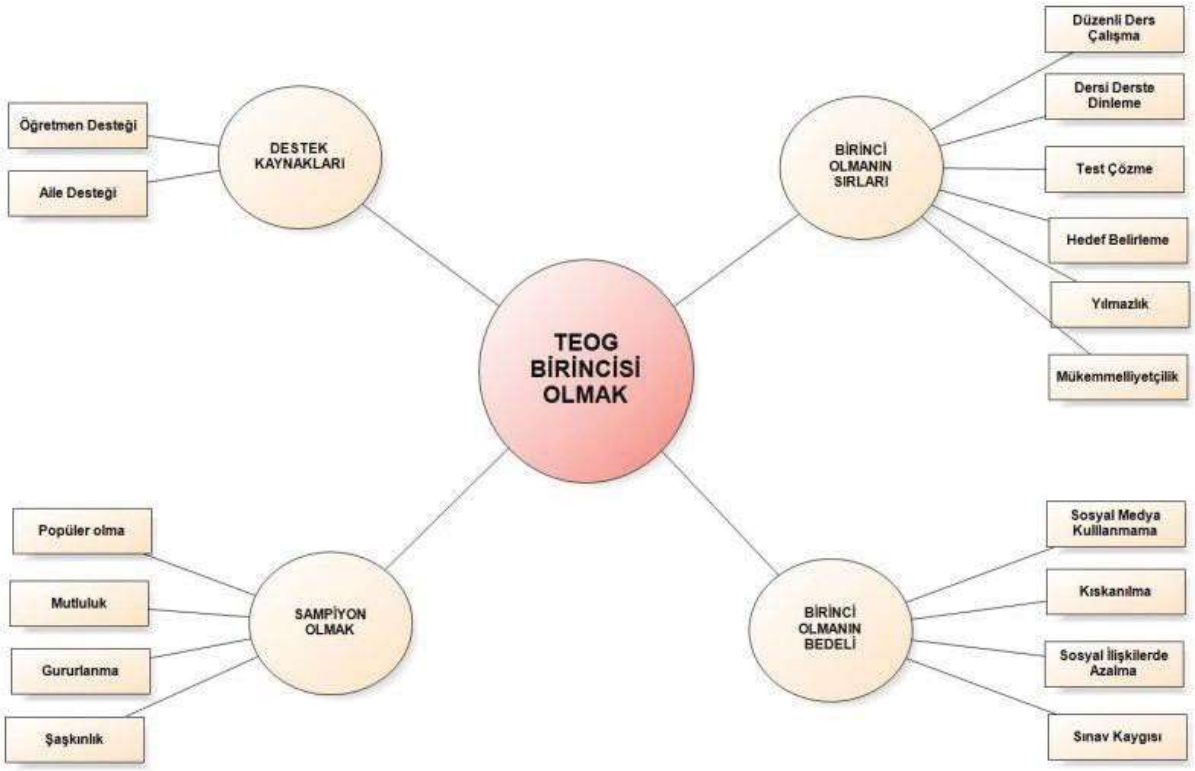
Bu araştırmada TEOG birincilerinin birinci olma deneyimlerini keşfetmek amacıyla fenomenolojik araştırma yöntemi kullanılmıştır. Fenomenolojik çalışma, birkaç kişinin bir fenomen veya kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlar (Creswell, 2015). Fenomenolojik araştırmada başlıca bilgi edinme süreci genel olarak 3 ile 10 kişiye kadar yapılan derinlemesine mülakatlar içermektedir (Creswell, 2015; Merriam, 2013). Bu araştırmanın katılımcıları Malatya ilinde bulunun Özel İbrahim Yücel İlköğretim Okulu'nda 8. sınıfta öğrenim görmekte olan ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş iki erkek dört kız toplam altı öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmelerin tamamı 2016 Şubat ve Mart aylarında Özel İbrahim Yücel İlköğretim Okulu Rehberlik Servisi'nde öğrenci velilerinden ve okul yetkililerinden gerekli izinler alınarak yapılmış ve görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerin ardından ses kayıtları birebir transkript edilmiş ve nitel veri analizi bilgisayar programı NVİVO-10 kodlanarak analizler yapılmıştır. Veri analizi iki araştırmacı tarafından tümevarımsal tematik analiz yöntemi kullanılmıştır.

Verilerin analizinde şu aşamalar izlenmiştir (Braun and Clarke, 2006). Birinci aşamada katılımcıların ifadeleri araştırmacı tarafından birebir transkript edilmiştir. Sonra tekrar tekrar okunarak verilere aşinalık sağlanmış ve genel çerçeve oluşturulmuştur. İkinci aşamada veriler okunarak başlangıç kodlamalar ve katılımcıların ifadelerinden yola çıkan In-Vivo kodlama (Saldana, 2009) yapılmıştır. Üçüncü aşamada daha önce belirlenen kodların tanımlanması ve diğer kodlar ile ilişkileri incelenerek second cycle coding yöntemlerinden pattern coding (Saldana, 2009) yöntemi kullanılarak kategoriler oluşturulmuştur. Dördüncü aşamada kodlardan elde edilen kategorileri kapsayan genel temalara ulaşılmıştır. Bu aşamada belirlenen temaların verilerin genel anlamlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Son aşamada elde edilen temaların verileri ne kadar karşıladığı, araştırma sorularına cevap verip vermediği incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

TEOG birincilerinin birinci olma deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada TEOG birincisi olmak dört ana temada incelenmiştir. Bu temalar "şampiyon olmak", "birinci olmanın sırları", "birinci olmanın bedeli" ve "destek kaynakları" temalarıdır. Şekil 1'de

yapılan tematik analiz sonucunda oluşturulan “TEOG Birincisi Olmak” adlı model sunulmuştur.



TEOG birincilerinin birinci olma deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada birinci olan öğrencilerin popülerlik, mutluluk, gurur ve şaşkınlık gibi duygular yaşadığı; birinci olmalarının sırrını düzenli ders çalışmalarına, dersi derste dinlemelerine, test çözmelerine, ders çalışmaktan bunaldıklarında bunu kendi kendilerine aşabilmelerine, sorumluluklarına, mükemmeliyetçiliklerine ve geleceğe dair hedef ve planlarının olmasına bağladıkları; sınava hazırlık sürecinde sevdikleri ya da yapmak istedikleri bazı sosyal faaliyetlerden kısmen ya da tamamen vazgeçtikleri, sosyal ilişkilerinde azalma yaşadıkları; sınava hazırlık sürecinde ailelerinden ve öğretmenlerinden olumlu yönde motivasyon sağlandığı, öğretmenlerinin dersleri ile birebir özverili bir şekilde ilgilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: TEOG, birinci olmak, fenomenoloji

Kaynakça

Alamdar, S. (2015). Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin etkili okul bağlamında incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3,77-101.

Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.) Ankara: Siyasal.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.

MEB, 2013 Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/sunum.pdf adresinden 06.02.2017 tarihinde indirilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirilmelerine İlişkin Yönetmelik. (2014). *Resmi Gazete,* 29026. 10 Haziran 2014.

Öztürk, F. Z., & Aksoy, H. (2014). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 439-454.

Saldana, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers.* (1. Baskı) SAGE.

Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *11*(3), 107-129.

Şevik, Y. (2014). *İlköğretim müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Üniversitesi, Burdur.

Uğur, Z. (2016). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri,* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Wang, D. B. (2004). Family background factors and mathematics success: A comparison of Chinese and US students. *International Journal of Educational Research*, *41*, 40-54.

(11397) 9-12 Yaş Çocuklarda Algılanan Evlilik Çatışması İle Algılanan Stres Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

MEHMET DEMİR — *Milli Eğitim Bakanlığı*

EVRİM ÇETİNKAYA YILDIZ — *Erciyes Üniversitesi*

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı; çocukların algılanan evlilik çatışması düzeyleri ile algılanan stres düzeylerinin incelenmesi, değişkenler arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının tespit edilmesidir. Ayrıca yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum değişkeninin algılanan evlilik çatışması üzerinde ve algılanan stres üzerinde anlamlı bir farka neden olup olmadığının incelenmesi de araştırmanın amaçlarındandır.

Türkiye'de 1950'lerden sonra iç göç ile birlikte çekirdek aile sayısında artış yaşanmıştır. Günümüzde artık ailelerin büyük bir çoğunluğunu çekirdek aile yapısı oluşturmaktadır (Timur, 1972). Geleneksel aile yapısından çekirdek aile yapısına geçişte anne babalar ve diğer aile bireyleri bir takım sorunlar yaşamışlardır. Çekirdek ailelerin karşılaştığı sorunlardan biriside evlilik çatışmasıdır. Ayrıca, kentleşme ve endüstrileşme, anne babalar için stres yaratıcı etmenlerin sayısının ve farklılıklarının artması, aile destek sistemlerinin bozulması ve kültürel değerlerin değişmesi gibi etkileri de beraberinde getirmektedir (Mocan-Aydın, 2000).

Çatışmaların çok sık olduğu evlerde büyüyen çocuklar risk grubundadır. Anne baba arasında algılanan çatışma sadece ebeveynlerden biriyle olan ilişkiyi değil, hem anne-çocuk hem de baba-çocuk arasındaki ilişkileri bozmaktadır. Evlilik çatışması yoğunlaştığında, annelerin daha müdahaleci ve eleştirel (Katz ve Gottman, 1996), babaların daha az girişken ve daha fazla içe kapanık (Howes ve Markman, 1989) davranışlar sergiledikleri gözlenmektedir.

Ailelerinde çatışma algılayan çocuklar kısa dönemli tepkiler (stres tepkileri; ağlama, donup kalma, sıkıntılı yüz ifadesi vb. Duygusal tepkiler; üzüntü, korku, kızgınlık) ve uzun dönemli tepkiler (içselleştirilmiş davranışlar; içe kapanma, depresyon, endişe vb. Dışsallaştırılmış davranışlar; saldırgan davranışlar, antisosyal davranış, sosyal ilişki sorunları, dikkat sorunları, okul başarısında düşme, arkadaş ilişkisi problemleri vb.) verebilmektedirler. Bu tepkiler birer başa çıkma davranışıdır. Çatışmaların nadiren yaşandığı evlerde büyüyen çocuklar en ufak tartışmada daha hassas davranabilirler ve daha fazla etkilenirler (Davies ve Cummings, 1994; Long ve ark., 1988; El-Sheikh, Cummings ve Goetsch 1989).

Günümüzde stres, yaşamın her alanında ve her kademesinde karşımıza çıkabilmektedir. Yetişkinlerin yoğun stresli durumlarda kaygı yaşayabildikleri gibi ergen ve çocuklar da yoğun kaygı yaşayabilmektedirler. Stres altında yoğun kaygı yaşamalarının çok farklı nedenleri olabilmektedir. Günlük hayatta stres yaratan faktörler çeşitlilik gösterse de bunlardan aile, okul, arkadaşlık ilişkileri ve çevre faktörleri gibi etkenler sıralanabilir. Stresi etkileyen faktörlerden biri olan aileye baktığımızda, aile içi çatışmalar, eşler arası anlaşmazlıklar, eşler arası uyum sorunları öne çıkmaktadır. Anne ve babaları çatışma yaşayan çocukların daha yoğun stres ve kaygı yaşayabileceği düşünülebilir. Bu durum çocukların, akademik, sosyal ve bilişsel gelişimini olumsuz yönde etkileyebileceğini söyleyebiliriz.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, çocuklarda evlilik çatışması algılama ile algılanan stres arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik betimsel bir araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Bu çalışma, Kayseri Yahyalı İlçesindeki Seydili İlkokulu, Atatürk Ortaokulu ve Fatih İmam Hatip Ortaokulu'nda öğrenim gören 9-12 yaş aralığında 452 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin 243'ü kadın ve 209'u erkektir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Algılanan Evlilik Çatışması Ölçeği ve Algılanan Stres Ölçeği Kullanılmıştır. Ölçekler 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar döneminde belirlenen yaş aralığının sağlanması için ilk ve ortaokulda öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır.

Kişisel bilgi formu**,** Çocuklarla ilgili birtakım değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formunda öğrencinin cinsiyet, yaş, ailenin sosyo-ekonomik durumu gibi değişkenler bulunmaktadır. Etik kurallar ve gerçekçi cevap alabilmek amacıyla araştırma sırasında öğrencilere kimlik bilgilerini içeren sorular yönetilmemiştir.

Çocukların Evlilik Çatışması Algısı Ölçeği, (Childrens Perception of Marital Conflict, CPIC), Grych, Seid ve Fincham (1992) tarafından geliştirilmiş olup çocukların ebeveynlerinin çatışmasını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla, 9-12 yaş çocuklarına uygulanmaktadır. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Öz (1999) tarafından 9-12 yaş çocukları ile yapılmıştır. Türkçede kullanılması uygun olan form, 35 sorudan oluşmaktadır.

Algılanan Stres ölçeği (ASÖ) Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 14 maddeden oluşan ASÖ kişinin hayatındaki birtakım durumların ne derece stresli algılandığını ölçmek için tasarlanmıştır. Katılımcılar her maddeyi 'hiçbir zaman (0)', ile 'Çok sık (4) arasında değişen 5'li Likert tipi ölçek üzerinde değerlendirmektedir. Maddelerden olumlu ifade içeren 7'si tersten puanlanmaktadır. 14 maddelik uzun formunun yanı sıra ASÖ'nün 10 ve 4 maddelik olmak üzere iki formu daha bulunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan istatistiki analizler sonucunda, çocukların evlilik çatışması algısı ölçeğinden aldıkları puan ile algılanan stres ölçeğinden aldıkları puan arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Evlilik çatışmalarını sık ve içeriğini şiddetli, çözümsüz algılayan, evlilik çatışmaları nedeniyle yüksek tehdit düzeyi algılayan ve evlilik çatışmasından dolayı kendini suçlayan çocukların stres algılarının da olumsuz yönde olduğu sonucu çıkmıştır. Araştırmada çocukların cinsiyetinin, yaşının ve sosyo-ekonomik durumunun algılanan evlilik çatışması ölçeğinden alınan puanlarla ilişkisi incelenmiştir. Kız ve erkek çocukların, evlilik çatışması ölçeğinin çatışma özellikleri ve tehdit algısı bakımından algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklı olduğu ve farkın kız çocukları aleyhine olduğu bulunmuştur. Bu boyutlara ait ortalama puanlar incelendiğinde, kız çocuklarının yaşanan çatışmaları daha şiddetli, sık ve çözümsüz algıladığı, yine çatışmadan dolayı kendini erkek çocuklarına göre daha tehdit altında algıladığı görülmektedir. Bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Evlilik Çatışması, Algılanan Stres, Çocukların Evlilik Çatışması Algıları

Kaynakça

Timur, S. (1972). *Türkiye'de Aile Yapısı.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.

Mocan-Aydın, G. (2000). Western models of counseling and psychotherapy within Turkey: Crossing cultural boundaries. *The Counseling Psychologist*, 28 (2), 281-298.

Katz, L. F., & Gottman, J. M. (1996). Spillover effects of marital conflict: in search of parenting and coparenting mechanisms. New Directions for Child Development, (74), 57–76.

Howes, P., & Markman, H. J. (1989). Marital quality and child functioning: A longitudinal investigation. Child Development, 60,1044- 1051.

Davies, P.J. & Cummings, EM. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. Psychological Bu İletin, 116, 387-411.

Long, N., Slater E., Forehand R. & Fauber R. (1988). Continued high or reduced interparental conflict following divorce: Relation to young adolescent adjustment. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56, 467-469.

El-Sheikh, M., Cummings EM. & Goetsch, V. (1989). Coping with adults' angry behavior: Behavirol, physiological, and self-reported responding in preschoolers. Developmental Psychology, 25, 490-498.

(11398) Aileye Yönelik Psikososyal - Eğitsel Bir Hizmet Olarak Aile Danışmanlığı Uygulaması

HABİB HAMURCU

Erciyes Üniversitesi

Problem Durumu

Aile sadece toplumların değil devletlerin, dinlerin temelinde olan birleşme, buluşma ve ortak hissediş yeri olarak bir merkez kabul edilir. İbrahimi dinlerde aile kavramları din ve devlet aidiyeti bağlılıklarında da kullanılmaktadır. Devlet baba – anavatan bunun yansıdığı metaforlardan en göz önünde olanlarıdır. İnsanları bir araya getirme ve ortak düşünme, hissiyat oluşturmaya çalışan aile kurumunun sağlıklı bir şekilde işlemesi, devletin diğer üst sistemlerinin de uygun şekilde çalışmasının bir önkoşuludur.

Yaşam koşullarının bir çok alanda değişiklik göstermesi (kültür, ekonomi, teknoloji vb) aile yapısının değişmesine, çekirdek ailenin yaygınlaşmasına ve bireysel yaşam alanlarının artmasına neden olmuştur. Kadının çalışma yaşamına daha fazla girmesi hem iş yaşamında hem de evde rol ve sorumluluk açısından değişiklikleri meydana getirmiştir. İnsanların temel ihtiyaçlarından olan iletişim kurma ve ilişki içinde olma ihtiyaçları değişen aile yapısı içinde farklılaşma göstermiş, artan sanal dünya etkileşimleri aileleri çok farklı alanlara taşımıştır. Dünya, ülke, toplum ve birey düzeyinde meydana gelen her türlü değişim sonucunda, aile ve bireyler uyum çabası içine girmektedir. Hızlı değişen yaşam koşulları, insanları kişisel ve toplum alanında çatışma ve değişimlere yönlendirmektedir. Devam ettirilmeye çalışılan, uyarlanmaya çalışılan roller ve kişisel alanlar ile aile bir çatışma – uzlaşma – değişim yeri haline gelebilmektedir. Evlilik problemleri, çocuk – ergen problemleri, bağımlılıklar, eğitim -iş problemleri, geniş aile sıkıntıları vb birçok problem hayat akışı içinde ve değişen yaşam, toplum şartları içinde meydana gelmektedir.

Ailede meydana gelen bu değişimlerin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi kamu ve özel sektör kurumlarının görevleri açısından önem taşımaktadır. Aile yapısının ve değerlerinin korunması, ailenin güçlendirilme ve aile refahının artırılması, Aile ve Sosyal Politikalar bakanlığının temel görevlerindendir. Bu nedenle bakanlık aile yapısının ve değerlerinin korunması, güçlendirilmesine yönelik çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalardan biri olan Aile Danışmanlığı uygulaması, "Gerçek Kişiler ve Özel Hukuk Tüzel Kişileri İle Kamu Kurum ve Kuruluşlarınca Açılacak Aile Danışma Merkezleri" yönetmeliği şeklinde 25.02.2009 tarihli resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiş ve 04.09.2012 tarihli resmi gazetede son halini almıştır. Şu anda bu yönetmeliğe göre eğitimler verilmekte ve merkezler açılmakta, işlemekte ve denetlenmektedir.

Çok farklı branşlardan (tıp, psikolojik danışman, sosyal hizmet, çocuk gelişimi, okul öncesi öğretmenliği, sosyoloji, aile ve tüketici bilimleri, hemşirelik, psikoloji) kişilerin eğitim aldıkları ve çalıştıkları bu alanda verilen eğitimin değerlendirilmesi ve amaca en uygun şekilde getirilebilmesi adına bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Ortak bir lisans temeline sahip olmayan kişilerin ortak bir eğitime tabi olmalarının meydana getirdiği sıkıntılar – avantajlar kursiyerler ve öğretim üyeleri açısından ele alınmaya çalışılmıştır. Bu değerlendirme çalışmasının daha etkin eğitim programı hazırlanmasına ve yetkin aile danışmanlarının yetişmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Aile danışmanlığı kurslarına yönelik, kursiyerlerin ve öğretim elemanlarının görüşlerini ve karşılaştıkları güçlükleri incelemenin anlamlı olacağı düşünülmüştür. Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (ERSEM) bünyesinde açılan Aile Danışmanlığı Sertifika programına katılan kursiyerler araştırma grubunu oluşturmaktadır. Bu amaçla aile danışmanlığı sertifika programının amaçlarına ve içeriklerine bağlı olarak araştırmacı tarafından 7 sorudan oluşan bir anket oluşturulmuştur. Sorular kursiyer – öğretim üyeleri açısından farklılık göstermektedir. Kişisel bilgiler ve eğitim bilgileri de aynı form ile toplanmıştır. Ankette katılımcıların, üniversiteleri, branşları, ünvanları ve deneyim sürelerine ilişkin sorularda yer almıştır. Aile danışmanlığı eğitimine dair açık uçlu sorular sorulmuştur. Çalışmaya Aile danışmanlığı eğitiminin tamamlayan 38 kişi katılmıştır. Katılımcıların 31 i kadın 7 i erkektir. Katılımcıların sosyoloji lisans mezunu ağırlıklı olduğu, bunların da açıköğretim – örgün olarak ayrıldığı görülmektedir. Katılımcılar arasında psikolojik danışmanlık ve rehberlik, psikoloji, hemşirelik mezunlarının yanında çok az sayıda tıp doktoru da bulunmaktadır.

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Durum belirleme amaçlı olan bu çalışma, nitel araştırmaya dayalı olgubilim modeline göre planlanmıştır. Olgubilim çalışmalarında temel veri toplama tekniği görüşme ve ankettir.

Araştırmacının hazırlamış olduğu anket ile kursiyerlere ve öğretim üyelerine yönelik demografik bilgiler, eğitim bilgileri, çalışma durum ve süreleri, kurs içeriği, öğretim üyeleri - kursiyer yeterliliği gibi konularda katılımcıların görüşlerini içeren veriler toplanmış ve bunlar üzerinde tanımlayıcı istatistiksel işlemler uygulanmış, konu alanlarına göre kategorilendirmeler yapılmıştır. Elde edilen niteliksel verilerin ilk değerlendirilmeleri frekans dağılımı şeklinde yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın nitel veri analiz süreci devam etmektedir. Katılımcı profil analizleri ve soruların frekans dağılımlarına bakıldığında, hem kursiyerler açısından farklı branşlarda eğitim almanın zorlukları hem de öğretim üyeleri açısından farklı

branşlara eğitim vermenin zorluklarının temel problemlerden biri olduğu söylenebilmektedir. Bu problem ile ilgili katılımcıların öneri de alınmıştır. Katılımcılardan alınan problem durumlarına ve önerilere göre araştırmacı tarafından öneriler geliştirilmiştir.

Öğretim üyelerinin görüşlerine göre, örgün – açıköğretim lisans mezunu olma durumlarına göre de derse katılım – geri dönüşler farklılaşmaktadır.

Verilerin ilk incelenmesi sonucunda kursiyerlerin alan farklılıklarına bağlı olarak ders içeriklerine yönelik önerileri, talepleri olduğu görülmüştür. Toplam 450 saatlik bir sertifika programı ile ulaşmak istedikleri hedeflerin ayrı bir lisans – master seviyesi düzeyinde olduğu da görülmektedir. Aile danışmanının – meslek elemanının görev ve sorumluluklarının farklı algılanması ve yorum farklılıklarının bunlara neden olduğu görülmektedir. Araştırma verilerinin analizine devam edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aile Danışmanlığı, Meslek Elemanı, Eğitim Programı, Aile,

Kaynakça

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011) T.C. Resmi Gazete 27958 Mükerrer. 08. 06. 2011

Gerçek Kişiler ve Özel Hukuk Tüzel Kişileri ile Kamu Kurum ve Kuruluşlarınca Açılacak Aile Danışma Merkezleri Yönetmeliği (2009) T.C. Resmi Gazete 27152 25. 02. 2009

Gerçek Kişiler ve Özel Hukuk Tüzel Kişileri ile Kamu Kurum ve Kuruluşlarınca Açılacak Aile Danışma Merkezleri Yönetmeliği (2012) T.C. Resmi Gazete 28401 04. 09. 2012.

Kesici, Ş. Kiper, C. (2012) Aile Terapisine Giriş. Sistemik Teori ve Uygulama. Ankara: Nobel Yayıncılık

Kesici, Ş. (2013) Vaka Örnekleriyle Birlikte Aile Danışma Kuramları ve Teknikleri. Ankara: Nobel Yayıncılık

Nazlı, S. (2003) Aile Danışmanlığı. Ankara: Anı Yayıncılık

Özakkaş, T. (2016) Aile Danışmanlığında Uygulamalı Bütüncül Psikoterapi 1 - 2. İstanbul: Psikoterapi Enstitüsü Yayınları

Özabacı, N. Erkan, Z. (2013) Aile Danışmanlığı Kuram ve Uygulamalarına Genel Bakış Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Sosyal Hizmetler Kanunu. (1983) T.C. Resmi Gazete 18059. 24. 05. 1983

(11409) Affediciliğin Mizah Yoluyla Başa Çıkma ile Mental İyi Oluş Arasındaki Aracılık Rolü

SEYDİ AHMET SATICI — *Artvin Çoruh Üniversitesi*
AHMET RIFAT KAYİŞ — *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Sağlık denilince geçmiş yıllarda ilk akla gelen bireyin fiziksel olarak bir rahatsızlığının bulunmaması olurken günümüzde sağlık denilince hem fiziksel hem de ruhsal açıdan bireyin bir rahatsızlığının bulunmaması akla gelmektedir. Mental iyi oluş bu anlayışın daha çok ruhsal sağlıkla ilişki olan yanını içermekle birlikte bedensel sağlığı da dikkate almaktadır. Bu bağlamda mental iyi oluş bireylerin kendi yeteneklerini fark etmeleri, yaşamlarındaki stres yaratan durumlar ile başa çıkabilmeleri, üretken ve verimli bir şekilde çalışabilmelerini ve topluma faydalı olabilmeleri olarak tanımlanmaktadır (World Health Organisation, 2004). Tanımdan da anlaşılacağı üzere bireylerin yaşamdaki stres kaynakları ile başa çıkmalarının yanı sıra güçlü yanlarını geliştirmeleri de önemlidir. Yaşamdaki stresli ve sıkıntılı durumlarla başa çıkmada ise bireyler çeşitli yollara başvurabilmektedirler. Bu yollardan birisi olan mizah ile başa çıkma ise son yıllarda sıkça araştırılan bir konu haline gelmiştir (örn. Brunault ve diğerleri, 2015; Vela, Booth-Butterfield, Wanzer ve Vallade, 2013). Bu bağlamda yapılan araştırmalar mizahın stres ve sıkıntılarla başa çıkmada kullanabilecek bir yol olduğunu destekler niteliktedir (Nezlek ve Derks, 2001). Öyle ki mizahı başa çıkma yöntemi olarak kullanan bireylerin daha sağlıklı ve daha az depresif olduğu, sosyal çevrelerince beğenildiklerini, psikolojik rahatsızlıklara karşı güçlü oldukları görülmektedir (Celso, Ebener ve Burkhead, 2003; Nezlek ve Derks, 2001). Bu bakımdan psikolojik rahatsızlıklara karşı koruyucu bir faktör olan mizah (Brunault ve diğerleri, 2015) mental iyi oluşla olumlu yönde bir ilişkiye sahiptir (Ganz ve Jacobs, 2014). Bunun yanında mental iyi oluşla olumlu yönde ilişkiye sahip olan bir diğer özellik ise affetmedir. Nitekim bireyin kendisine haksızlık yapan bir kimseye karşı öfke ve kin yerine olumluya giden bir değişimi içeren böylece de kişilerarası ilişkilerin düzenlenmesine yardımcı olan affetmeyi (McCullough, Worthington ve Rachal, 1997) esas alan affetme terapisinin mental iyi oluş düzeyini geliştirdiği bulunmuştur (Akhtar ve Barlow, 2016). Affetme ve mizah arasındaki ilişkiler incelendiğinde de kendi geliştirici mizah tarzının affetmeyi olumlu yönde yordadığı görülmektedir (Hampes, 2016). Dolayısıyla olumlu mizah kullanımı affetme düzeyini, affetme ise mental iyi oluş düzeyini artırmaktadır. Mizah, affetme ve mental iyi oluş arasındaki bu ilişkiler dikkate alındığında ise affetmenin mizahla başa çıkma ve mental iyi oluş arasında ilişkiye aracılık edebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmada üniversite öğrencilerinin mizah yoluyla başa çıkma ile mental iyi oluşları arasında affetmenin aracılık rolü değerlendirilmiştir. Başka bir ifadeyle, mizah yoluyla başa çıkmayı kullanan üniversite öğrencilerinin affetme eğilimlerinin artabileceği ve bu artışında öğrencilerin mental iyi oluşlarını güçlendirebileceği öngörülmüştür.

Araştırma Yöntemi

Yöntem: Bu araştırma 202'si (%60) kadın ve 134'ü (%40) erkek olmak üzere toplam 336 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yaşları 17 ile 26 arasında değişen katılımcıların yaş ortalamaları 20.23 ve yaşlarının standart sapması 1.77'dir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Martin ve Lefcourt (1983) tarafından geliştirilen ve Yerlikaya (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği; Berry, Worthington, Parrott ve Wade (2005) tarafından geliştirilen ve Akın, Akın ve Gediksiz (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Affedicilik Ölçeği ile Tennant ve meslektaşları (2007) tarafından geliştirilen ve Keldal (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesi ve bootstrapping işlemi ile analiz edilmiştir. İki aşamalı yapısal eşitlik modellemesinde öncelikle ölçme modeli sınanmış ardından da öne sürülen hipotetik model gizil değişkenlerle yol analizi olarak da nitelendirilen yapısal model ile test edilmiştir. Modellerin değerlendirilmesinde genel olarak kabul görmüş: $\chi 2/sd < 5$; CFI, IFI, GFI ve AGFI > .90; RMSEA ve SRMR < .08 kritik değer olarak kabul edilmiştir. En tercih edilebilir modeli saptamak için birden fazla yapısal model test edilmiş ve karar verme aşamasında kay-kare fark testi ile AIC ve ECVI değerleri karşılaştırılmıştır. Araştırmada değişkenler tek boyutlu olduğu için yapısal eşitlik modellemesinde parselleme yöntemi kullanılarak değişkenler sanal faktörlere ayrılmıştır. Bu bağlamda, affedicilik ve mizah yoluyla başa çıkma ikişer parsele ve mental iyi oluş üç parsele ayrılmıştır. Araştırmada yapısal eşitlik modellemesine ek olarak, affediciliğin aracılığına ek kanıt sağlamak amacıyla bootstrapping işlemi gerçekleştirilmiştir. 10,000 yeniden örnekleme ile gerçekleştirilen bootstrapping işlemi sonucu oluşan güven aralıklarının sıfırı kapsamaması neticesinde incelenen aracılığın anlamlı olduğu anlaşılmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapısal eşitlik modelinin ilk aşamasında gerçekleştirilen ölçüm modelinin kabul edilebilir bir uyum iyiliği gösterdiği anlaşılmıştır; $\chi 2/sd=2.06$, CFI=.99, IFI=.99, GFI=.98, AGFI=.95, RMSEA=.056 ve SRMR=.02. Ayrıca, ölçüm modelinde yer alan tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu görülmüştür. Cinsiyet ve yaşın kontrol değişkeni olarak kullanıldığı yapısal modelde öncelikle, affediciliğin mizah yoluyla başa çıkma ile mental iyi oluş arasında tam aracı olduğu model sınanmış ve modelin kabul edilebilir uyum iyiliğine sahip olduğu belirlenmiştir; $\chi 2/sd=2.37$, CFI=.96, IFI=.96, GFI=.96, AGFI=.93, RMSEA=.064 ve SRMR=.061. Ardından, affediciliğin kısmi aracı olduğu yapısal modelin daha iyi uyum iyiliğine sahip olduğu görülmüştür; $\chi 2/sd=1.84$, CFI=.97, IFI=.97, GFI=.97, AGFI=.95, RMSEA=.05 ve SRMR=.035. Bu modellerin kay-kare fark

testiyle karşılaştırılması sonucunda kısmi aracı olan modelin daha tercih edilebilir olduğu anlaşılmıştır ($\Delta\chi 2$=13.62, sd=1,

p<.001). Bootstrapping işleminde affediciliğin mizah yoluyla başa çıkma ile mental iyi oluş arasındaki aracılığının anlamlı olduğu saptanmıştır (bootstrap=.10, %95G.A.=.03, .18). Sonuç olarak, üniversite öğrencilerinde affediciliğin belirtilen bu iki değişken arasında kısmi aracı olduğu belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Affedicilik, mizah yoluyla başa çıkma, mental iyi oluş, yapısal eşitlik modellemesi, bootstrapping, pozitif psikoloji

Kaynakça

Akhtar, S., & Barlow, J. (2016). Forgiveness therapy for the promotion of mental well-being: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, First Published March 23, 2016, 1-17.

Akın, A., Akın, U., & Gediksiz, E. (2012). The validity and reliability of the Turkish version of the Forgivingness Scale. içinde *International Counseling and Education Conference* (ss.3-5).

Berry, J. W., Worthington, E. L., O'Connor, L. E., Parrott, L., & Wade, N. G. (2005). Forgivingness, vengeful rumination, and affective traits. *Journal of Personality*, *73*(1), 183-226.

Ganz, F. D., & Jacobs, J. M. (2014). The effect of humor on elder mental and physical health. *Geriatric Nursing*, *35*(3), 205-211.

Hampes, W. (2016). The relationship between humor styles and forgiveness. *Europe's Journal of Psychology*, *12*(3), 338.

Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3*(1), 103-115.

Martin, R. A., & Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, *45*(6), 1313-1324.

McCullough, M. E., Worthington Jr, E. L., & Rachal, K. C. (1997). Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, *73*(2), 321-336.

World Health Organisation (2004). *Promoting Mental Health; Concepts Emerging Evidence and Practice* (Summary report). Geneva.

Yerlikaya, E. E. (2009). Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana*.

Kelime sınırından dolayı alıntı yapılan tüm kaynaklar girilememiştir.

(11432) Bilişsel-Duygu Düzenleme ve Stresle Baş Etme Yaklaşımlarının Psikolojik Dayanıklılık Üzerindeki Etkisi

ZEYNEP DENİZ YÖNDEM — *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*
EMİNE TUNÇ — *Hacettepe Üniversitesi*
ALPEREN YANDI — *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

Problem Durumu

Karmaşık bir yapıya sahip olan dayanıklılık kavramı ilk kez Kobasa (1979) tarafından; yoğun stres altında sağlıklı kalmayı sağlayan bir kişilik özelliği olarak ele alınmıştır. Masten ve Coatsworth (1998)'a göre psikolojik dayanıklılık için, bireyin yaşamında riskli, tehdit içeren bir durumun olması ve bu olumsuz durum karşısında olumlu bir uyum sağlaması gerekmektedir. Bu bakımdan psikolojik dayanıklılık genel olarak olumsuz durumlar karşısında uyum sağlama ve baş edebilme (Windle, 2011), zor durumlar karşısında yeteneklerini ve güçlü yönlerini kullanarak (Luthar, Sawyer ve Brown, 2006) kendini yeniden toparlama ya da o durumunun üstesinden gelebilme yeteneği (Garmezy, 1991) olarak kabul edilmektedir.

Ruh sağlığı ile ilgili çok sayıda araştırmanın konusu olan psikolojik dayanıklılıkla ilgili çalışmalar psikolojik yönden daha dayanıklı bireylerin olumsuz olaylar karşısında psikolojik ve fiziksel sağlığını koruyabildiğini (Tusaie, Puskar ve Sereika, 2007, Bonanno, 2004), daha fazla olumlu duygularla hareket ettiklerini (Hosseini ve Besharat, 2010), psikolojik dayanıklılık ile madde kullanımı, depresyon ve intihar teşebbüsü arasında negatif bir ilişki olduğunu (Tusaie, Puskar ve Sereika, 2007)., depresyon (Min, Lee, Lee, Lee ve Chae, 2012) ve kaygı bozukluğu (Davidson ve diğerleri, 2012) tedavisinde ise dayanıklılık seviyesi yüksek olan bireylerde daha olumlu sonuçlar gözlendiği raporlaştırılmıştır.

Başlangıçtan bu yana psikolojik dayanıklılık ve baş etme kavramları birbiriyle ilişkili kavramlar olarak ele alınmıştır. Hatta psikolojik dayanıklılığın tanımlamasında; stresli durumlara uyum sağlama, direnç gösterme, etkili baş etme gibi kavramlar kullanılmıştır (Folkman ve Lazarus, 1987; Kobasa, Maddi ve Kahn,1982, Kobasa,1979). Yine, baş etme ve psikolojik dayanıklığın birlikte ele alındığı araştırmalar, iki psikolojik kavram arasındaki arasındaki güçlü ilişkiye işaret etmektedir. Psikolojik olarak dayanıklı bireylerin daha aktif baş etme yaklaşımları kullandıkları ve dolayısı ile strese bağlı rahatsızlıkları daha az yaşadıkları (Soderstrom, Dolbier &Leiferman, 2000; Williams, Wiebe & Smith, 1992) belirtilmektedir. Lazarus tarafından bireyin kişisel kaynaklarını zorlayan ya da aşan durumları yönetebilmek için gösterdiği bilişsel ve davranışsal çabalar olarak tanımlanan baş etme kavramı (Lazarus ve Folkman,1984), araştırma literatüründe büyük ilgi görmüştür. Bazı araştırmalar farklı başetme yaklaşımlarının işlevselliği psikolojik sağlık ve rahatsızlıklarla ilişkisi üzerinde yoğunlaşırken bazıları yapısal olarak başetme kavramının bilişsel duygusal ya da davranışsal bileşenlerini tanımlama üzerinde yoğunlaşmıştır.

Dayanıklılığın ve baş etmenin ilişkili olduğu bir diğer kavram ise duygu düzenlemedir. Duygu düzenleme, etkili başa etme yöntemlerini kullanabilme olarak da tanımlanmaktadır ve psikolojik dayanıklılıkla yakından ilişkisi bulunmaktadır. Fredrickson, Tugade, Waugh ve Larkin (2003) tarafından yapılan bir çalışmada da psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin saldırılar karşısında öfke, üzüntü ve korku gibi negatif duygular yerine şükran, ilgi ve aşk gibi olumlu duyguları daha fazla yaşadıkları bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle dayanıklı bireyler stresli durumlarda olumlu duyguları daha fazla kullanabilmektedir (Tugade ve Fredrıckson, 2007).

Alanyazın incelendiğinde dayanıklılık, stresle baş edebilme ve duygu düzenlemenin bir arada yer aldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan birbiri ile ilişkili ancak faklı psikolojik yapıları içeren bu kavramların birlikte ele alınmasının literatüre kavramsal olarak katkıda bulunacağı düşünülmüştür. Bu amaçla; bilişsel duygu düzenleme ve stresle baş etmenin psikolojik dayanıklılığı ne düzeyde yordadığı problemine yanıt aranmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Bilişsel duygu düzenleme ve baş etmenin psikolojik dayanıklılığı yordam gücünü belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Katılımcıları: Araştırmanın katılımcıları, üniversite öğrenim gören 242 (% 63) kadın ve 142 erkek (% 37) toplam 384 öğrenciden oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ranjı 19-33 ve yaş ortalaması X= 21.06 (SD=1.51) dır.

Veri Toplama Araçları:

Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği: Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Durak (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Öz-bildirim ölçeği olan ölçek, toplam 18 maddeden ve 4'lü derecelendirmeden (0-Hiç doğru değil, 3-Çok doğru) oluşmaktadır.

Baş Etme Yolları Ölçeği: Baş etme Yolları Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanmış formu (Senol-Durak, Durak ve Elagöz, 2011) kullanılmıştır. Ölçek toplam 31 maddeden oluşan ve 5'li derecelendirme (0-Hiçbir zaman, 4-Her zaman) türünde bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçekte; Planlı Problem Çözme, Kendine Saklama, Sosyal Destek, Kaçınma, Sorumluluğu Kabul etme, Kadercilik ve Doğaüstü Güçlere İnanış-Batıl İnançlar olmak üzere 7 alt boyut bulunmaktadır.

Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği: Tuna ve Bozo (2012) tarafından Türkçe ye uyarlanan ölçek, bireylerin olumsuz yaşam olayları ardından kullandıkları bilişsel duygu düzenleme stratejilerini belirlemeye yönelik öz-bildirim niteliğinde, toplam 36 maddeden ve 9 alt boyuttan (kendini suçlama, kabullenme, tekrarlayıcı düşünceler, bakış açısına yerleştirme, pozitif yeniden odaklanma, yeniden plana odaklanma, olumlu yeniden değerlendirme, yıkım ve başkalarını suçlama) oluşmaktadır. Ölçeğin yanıtlanmasında 5'li derecelendirme (1-Hiç bir zaman; 5-Her zaman) kullanılmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırma değişkenleri arası ilişkilerin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı testi kullanılmıştır. Bilişsel duygu düzenleme ve stresle baş etmenin alt boyutlarının psikolojik dayanıklılık ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla çoklu regreyon analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada üniversite öğrencilerinin baş etme ve duygu düzenleme düzeylerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerini yordadığı bulunmuştur. Regresyon analizi sonuçlarına göre baş etme becerilerinin alt boyutları olan planlı problem çözme ve sorumluluğu kabul etme ile duygu düzenlemenin alt boyutları olan plana tekrar odaklanma, pozitif yeniden gözden geçirme ve yıkımın, psikolojik dayanıklılığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları bir bakıma, üniversite öğrencilerinin stresli durumlarda kullandıkları baş etme yolları ve duygu düzenleme becerilerinin, psikolojik dayanıklılık özelliklerinin tanınmasında ele alınabilecek bir özellik olduğunu yansıtmaktadır.Yordayıcı beş değişken psikolojik dayanıklılık değişkenine ilişki varyansın yaklaşık %33,5'unu açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlere ilişkin önem sırası yapılmak istenirse, standardize edilmiş beta katsayısına göre bu sıralama, sorumluluk kabul etme, plana yeniden odaklanma, planlı problem çözme, yıkım ve pozitif yeniden gözden geçirme şeklindedir. Elde edilen regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin olarak gerçekleştirilen t testi sonuçlarına göre ise pozitif yeniden gözden geçirme değişkeninin psikolojik dayanıklılık değişkeni için anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir (β=,103; p>,05).

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Dayanıklılık, Stres Baş etme, Bilişsel Duygu Düzenleme

Kaynakça

Folkman, S. ve Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a col-lege examination. *Journal of Personality and Social Psychology,* 48(1), 150-170..

Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American psychologist*, *55*(6), 647.

Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. R. (2003). What good are positive emotions in crisis? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of personality and social psychology*, *84*(2), 365.

Galli, N., & Vealey, R. S. (2008). Bouncing back" from adversity: Athletes' experiences of resilience. *The Sport Psychologist*, *22*(3), 316-335.

Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430.

Gross, J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology, 39,* 281– 291.

Gross, J. J. ve Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice, 2,* 151-164.

Kobasa, S. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology,* 37, 1-11.

Kobasa, S., Maddi, S. R. ve Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology,* 42, 168-177.

Lazarus, R. S. (1974). Psychological stress and coping in adaptation and illness. *International Journal of Psychiatry in Medicine,* 5, 321–333.

(11441) Lise öğrencilerinde Kendine Zarar Verme Davranışı ve İşlevleri

AYGEN GÖKÇAY SANCAK — *Milli Eğitim Bakanlığı*

SERKAN DENİZLİ — *Ege Üniversitesi*

Problem Durumu

Ergenlik, çocukluk ve yetişkinlik arasında bir geçiş dönemi olarak tanımlanmıştır (Geldard ve Geldard, 2013). Çocukluktan erişkinliğe geçiş vücuttaki yapısal değişikliklere ve çevreye psikolojik uyum gerektiren bir dönemdir (Neyzi ve Günöz, 1989). Genellikle kabul edilmiştir ki bu değişiklikler sırasında gencin dikkati ve enerjisi kendisine dönüktür (Ekşi, 1982).

Çocuğun vücut yapısında ve biyolojik fonksiyonlarında oluşan değişiklikler nedeniyle etrafındakilerin kendisine karşı olan davranışlarına alışması gerekir (Neyzi ve Günöz, 1989). Bu dönemde gerçekleşen fizyolojik değişikliklere karşı gösterilen duygusal tepkiler çeşitli yönlerden ele alınmıştır (Ekşi, 1982). Buna göre davranış, düşünce ve eylemler duygusaldır. Özellikle taşkın, ölçüsüz, sınırsız duygular öncelik kazanır. Bütün düşünce ve fikir alanı karışıklık içindedir. Toplum içinde henüz belirli bir yer almamış kişiliğini, değersiz ve yetersiz bulur. Bu duygu ile ya toplumdan uzaklaşır, ilgisizlik, huzursuzluk duyar veya kendini çok beğenir. Kararsızlık, güvensizlik yetersizlik halinin yarattığı bir bocalama ve arama içindedir (Köknel, 1970).

Ergenlik döneminde ortaya çıkan belirgin fizyolojik değişmelerin bu dönemde duygusal davranış üzerinde önemli etkileri vardır. Yaygın olarak bilinen ve çeşitli sınıflamalar altında verilen olumlu ve olumsuz tepkiler kırgınlık, iğrenme, korku, kıskançlık, başkalarını sevme, neşe, hoşlanma olarak belirlenebilir. Ergenlik döneminin başlamasıyla toplumsal korku ve yanısıra okul başarısına ilişkin kaygılar ve akranları tarafından kabul edilmeme korkuları önem kazanır. Fountain'e göre (1961) ergenin duyguları çok şiddetli ve değişkendir. Hemen doyuma ulaşmak ister, engellere karşı hoşgörüsü gelişmemiştir. İçinde bulunduğu gerçekleri yeterince denetleyemez ve kendini eleştiremez.

Bu dönemde bireyin dünyayla ilişkisini kuran bir bağ olan bedendeki değişikliklerin doğurduğu endişelerle mücadele edilir. Ergen içinden geçmekte olduğu bu dönemde bu davranışları bir şeylere karşılık olarak gerçekleştirmekte ve yine bu yolla kendisine dair önemli bir şeyleri anlatmaya çalışmaktadır (Sönmez, 2012). Bu dönemde kendine zarar verme davranışı başlamaktadır ve gizli kalması nedeniyle bu davranışın saptanması oldukça zordur (Aksoy ve Ögel, 2003). Kendine zarar verme davranışı günümüz ergenleri ve genç erişkinlerinde yaygın hale gelmiştir (Serim, Varol-Taş ve Güvenir, 2009).

Literatürde kendine zarar verme davranışı self injury, self mutilation ve self harm olarak adlandırılmıştır. Kişinin kendi bedenine yönelik girişim olarak ifade edilmektedir (Aksoy ve Ögel, 2003). Bu kavramlardan kendini yaralama olarak geçen *self mutilation*, genellikle sonucunda ölüm niyeti olmayan, yalnızca bir kez, ara sıra veya tekrarlı olarak gösterilen ve farklı derecelerde doku zararına yol açan doğrudan, istemli bir kendine zarar verme biçimidir *Self harm* olarak geçen davranış biçiminde riskli davranışlar ön plana çıkmaktadır ve bu kavram daha çok alkol, madde, tehlikeli araba kullanmak gibi dolaylı olarak kendine zarar verme davranışlarıyla açıklanmaktadır (Aksoy ve Ögel, 2003). *Self injury* terimi ise, bilinçli intihar amacı olmayan, tekrarlı, kasti, doğrudan fiziksel bir kendine zarar verme davranışı anlamında kullanılır. Bu çalışmada kendine zarar verme davranışı, "self injury" tanımı altına giren davranışlara karşılık kullanılacaktır.

Bu çalışmada ergenlere kendine zarar verme davranışı ve işlevlerinin araştırmalar ışığında tanımlanması ve araştırıcılara ve uygulayıcılara dönük öneriler getirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bildiride ergenlerde kendine zarar verme davranışı ve işlevlerine ilişkin literatür taraması yapılmıştır.

Ülkemizde yapılan çalışmalardan birinde Oktan (2014) Kendine zarar verme davranışını risk alma davranışı ve benlik saygısı açısından incelediği çalışmasında kendine zarar verme davranışı gösteren ergenlerin KZVDDE puanları ile risk alma davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülürken, benlik saygıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki görüşmüştür. Ayrıca risk alma davranışının ve benlik saygısının KZVDDE puanlarının yaklaşık %76'sını yordadığını bulmuştur.

Tunal (2010) Çalışmaya alınan gençlerin duygusal özellikleri incelendiğinde kendini yaralayan gençlerin yaralamayanlara kıyasla sürekli kaygı, depresyon, sürekli öfke, bastırılmış ve dışa yansıtılan öfke düzeylerinin daha yüksek buna karşılık öfkeyi kontrol altına alabilme becerilerinin daha düşük olduğu saptamıştır.

Kara (2014) ise KZVD gösteren 12-18 yaşları arası ergenlerin akranları ile karşılaştırıldığında duygudurum düzenleme güçlükleri, stresle baş etme zorlukları, güvensiz bağlanma örüntüleri, yüksek ruhsal rahatsızlık indeksi, düşük benlik saygısı sergilediklerini bulmuştur.

Başay (2011) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmasında aile desteğindeki yetersizliğin doğrudan ve duygu düzenlemede güçlüklere yol açarak dolaylı olarak; arkadaş desteğinin de dolaylı yoldan duygu düzenleme güçlüklerine sebep olarak

kendine zarar verme davranışına neden olduğunu saptamıştır. Ayrıca tüm kendine zarar veren ergenler arasında en sık belirtilen kendine zarar verme davranışı işlevi affekt regülasyonu olmuştur, KDZV işlevleri KDZV sayısı ile ilişkili bulunmuştur.

Görüldüğü gibi kendine zarar verme davranışı ergenlik döneminde birçok başka davranış problemleri, ruh sağlığı bozukluklarıyla birlikte görülmekte ve okul yaşantısında başarısızlık ve aksamalarla eş zamanlı görülmektedir. Bu nedenle kendine zarar verme davranışı dikkatle gözlenmesi ve farkına varıldığında kendine zarar veren ergene gerekli profesyonel yardımın derhal planlanmasını gerektiren bir durumdur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ergenlerde kendine zarar verme davranışı giderek daha fazla tanınan bir sorundur ve öğrencilerin zamanının büyük bir bölümünü okulda geçirdikleri düşünüldüğünde risk altındaki kişileri tespit etmede okul önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle kendine zarar verme davranışı ile ilgili olarak davranışın tanınması ve davranış hakkında farkındalık sağlanması bakımından okul psikolojik danışmanlarının ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi önemlidir.

Literatürde hem duyguların farkındalığın hem de duyguları ifade etmenin psikolojik sağlığa etkisini gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Kuzucu 2010). Risk grubundaki öğrencilere duyguları tanıma, fark etme, ifade etme becerilerinin geliştirilmesinin önleyici işlevde bulunacağı beklenebilir. Bununla birlikte etkili iletişim ve atılganlık becerileri, benlik saygısı geliştirme, öfke ve stres yönetimi becerileri konularında da öğrencilerle çalışma yapılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik dönemi, Kendine Zarar Verme Davranışı, Kendine Zarar VErme

Kaynakça

Aksoy, A., Ögel, K. (2003). Kendine zarar verme davranışı. *Anatolian Journal of Psychiatry*:4, 226-236.

Başay Kabukçu, B.(2011). *Lise öğrencilerinde kendine zarar verme davranışı; işlevleri, emosyonel regulasyon ve ayrılma bireyleşme.*(Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

Ekşi, A. (1982). *Gençlerimiz ve Sorunları* (1. Baskı). İstanbul: Nazım Terzioğlu Matematik Araştırma Merkezi Baskı Atölyesi.

Fountain, G. (1961). Adolescents into Adult: An Inquiry. *J. Am. Psycho. Ass*., 9, 417-433. doi: 10.1177/000306516100900304

Geldard, K., Geldard, D. (2013). Ergenliğin Doğası İçinde. Pişkin, M. (Ed). *Ergenler ve Gençlerle Psikolojik Danışma.* (17). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kara, Z.M. (2014). *İntihar girişimi olan ve olmayan kendine zarar verme davranıı gösteren ergenlerde gelişimsel ve psikiyatrik özellikler*. (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Köknel, Ö. (1970). *Türk Toplumunda Bugünün Gençliği*. İstanbul: Bozak Matbaası.

Kuzucu, Y. (2010). Giriş. İçinde. Yeşilyaprak, B. (Ed).*Duyguları Fark Etme ve İfade Etme Psiko-Eğitim Programı* (3). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Neyzi, O., Günöz, H. (1989). Büyüme-Gelişme ve Bozuklukları. İçinde Neyzi, O., Ertuğrul, T. (Ed.), *Pediatri*. (105-113). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevi.

Oktan, V. (2014). Ergenlerde kendine zarar verme davranışının risk alma davranışı ve benlik saygısı açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim 39* (175), 183-191.

Serim, B., Varol-Taş, F., Güvenir, T. (2009). Ergenlerde Kendine Zarar Verme Davranışı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1).

Sönmez, F. (2012). *Kendine Zarar Verme* (1. Baskı). İstanbul: İkinci Adam Yayınları.

Tunal Akay, E. (2010). *Gençlerde kendini yaralama davranışı ile ilişkili duygusal ve ailesel faktörlerin incelenmesi.* (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.

(11448) Facebook Yoğunluğu Ölçeği'nin (FYÖ) Türkçe'ye Uyarlanması: Faktör Yapısı Ve Güvenirliğinin İncelenmesi

KEMAL ÖZTEMEL — *Gazi Üniversitesi*
ZELİHA TRAŞ — *Necmettin Erbakan Üniversitesi*

Problem Durumu

Tüm dünyada, her geçen gün daha fazla sayıda insan interneti aktif bir şekilde kullanmaya başlamaktadır. Bunun sonuçlarından biri olarak yaygınlaşan sosyal ağ siteleri, bireylerin başkalarına kendilerini tanıtmalarını, sosyal ilişkilerini ifade etmelerini ve diğerleriyle bağlantı kurarak yeni arkadaşlar edinmelerini veya arkadaşlıklarını sürdürmelerini sağlamaktadır. Sosyal ağ siteleri, insanların birbirleriyle internet (sanal) ortamında, sosyal iletişim kurmalarına dayanmaktadır. Ancak bu tür iletişim, farklı ortam, farklı çevre ve farklı iletişim yolları içermekte ve farklı işlevler yerine getirmektedir. Örneğin bazı siteler çalışma hayatıyla ilişkili bağlamlara (örn., LinkedIn.com) yönelik iken bazıları romantik ilişkilere (örn., Friendster.com; şimdilerde daha çok online oyun) yöneliktir. Bazıları müzikle ilgilenenleri bir araya getiren ve müzikle ilgili (örn., MySpace.com) paylaşımlara yönelik iken bazı siteler ise arkadaşlarla ya da benzer faaliyette bulunulan kişilerle tanışılmasına ve ortak paylaşımlarda bulunulmasına olanak sağlayan (örn., Facebook.com) sitelerdir.

İnternetteki sosyal ağ sitelerini kullanan bireyler, günlük yaşamdan tanışmış oldukları insanlarla etkileşimde bulunmak ve/veya yeni insanlarla tanışmak ve onlarla etkileşime girmek için kullanabilmektedirler. Bu araştırmada yukarıda sözü edilen sosyal ağ siteleri içerisinde kullanıcılarının çevrimiçi bir profil yoluyla kendilerini tanıtmalarına, birbirlerinin sayfalarına yorum göndermelerine ve birbirlerinin profillerini görüntüleyip "arkadaş" edinmelerine, birbirlerinin ortak ilgi alanlarına dayalı sanal gruplara katılmalarına birbirlerinin hobilerini, ilgi alanlarını, müzik zevklerini ve profilleri aracılığıyla romantik ilişki durumlarını öğrenebilmelerine olanak sağlayan Facebook (Ellison, Steinfield & Lampe, 2007) üzerinde durulacaktır.

Wearesocial.com internet sitesinin yayınlamış olduğu 2016 raporuna göre (Kemp, 2016) dünyada 2.307 milyon sosyal medya kullanıcısı bulunmaktadır. Türkiye'de ise 42 milyon sosyal medya kullanıcısı bulunmakta ve bu kullanıcıların 36 milyonu mobil telefon yoluyla sosyal sitelere bağlanmaktadırlar. Sosyal ağları aktif bir şekilde kullanan bireylerin %32 si Facebook, %16'sı Twitter, %15'i Instagram kullanıyor. Tüm Facebook kullanıcıları arasında, Facebook'u en çok kullananlar; 20-29 yaş (%36) aralığındaki bireylerdir (Kemp, 2016). Bu bulgudan Türkiye'de genç yetişkinlerin Facebook'u aktif bir şekilde kullandığı anlaşılmaktadır.

Günümüzde Facebook, Twitter, Instagram gibi sosyal ağlar, özellikle gençlere, çeşitli etkinlikler, olaylar, haberler ve eş zamanlı aktivitelere çok kolay ve hızlı bir erişim olanağı sağlamaktadır (Fox & Moreland, 2015). Facebook'ta bilgi paylaşmak, gündemi izlemek, arkadaşlarının ve kendilerinin durumlarını güncellemek gibi çeşitli durumlarla karşı karşıya kalan bireyler günlerinin büyük bir kısmını sosyal ağlarda geçirebilmektedirler (Gökler, Aydın, Ünal & Metintaş, 2016). Facebook'un bireylere bu tür fırsatlar sunması, sosyal ağlar arasında popüleritesinin artmasına ve daha fazla kullanıcıyı kendisine çekmesine neden olmuştur. İnternet ve sosyal ağların kullanımı ile ilgili yayınlanan raporlar (bak., https://www.socialbakers.com, http://wearesocial.com/uk) bu durumu destekler niteliktedir. Raporlarda söz edilen artan Facebook kullanımının yanı sıra Facebook kullanan kullanıcıların alışkanlıklarını ve özelliklerini belirleme merakı araştırmacıların Facebook kullanımı ile ilgili çalışmaları yürütmeleri konusunda artan bir ilgiyi beraberinde getirmiştir (Acopio & Bance, 2016).

Ellison ve arkadaşları (2007) bireylerin Facebook kullanım tutumlarını belirlemek amacıyla Facebook Yoğunluğu Ölçeği'ni (Facebook Intensity Scale) geliştirmişlerdir. Çeşitli araştırmalarda kullanılan ölçek (örn., Acopio1 & Bance, 2016; Tomai Rosa, Mebane, D'Acunti, Benedetti & Francescato, 2010; Valenzuela, Park & Kee, 2009) bireyin Facebook kullanım tutumlarını belirlemeyi amaçlayan altı maddeden oluşan 5'li derecelemeli Likert tipi bir ölçektir. Bu araştırmada Ellison ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen Facebook Yoğunluğu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması ve faktör yapısı ve güvenirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı Türkçe FYÖ'nün faktör yapısını ve güvenirliğini incelemektir. Araştırmanın verileri internet yoluyla toplanmıştır. Araştırmaya 267 kadın (%74), 95 (%26) erkek olmak üzere toplam 362 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin %77'si (n=280) lisans, %23'ü (n=82) lisansüstü öğrencilerden oluşmaktadır. Yaş ortalaması 23.49 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada Ellison ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen FYÖ'nün Türkçe'ye uyarlanması ve ölçeğin faktör yapısını ve güvenirliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ölçek öncelikle araştırmacılar ve İngilizce öğretmenliği bölümünden iki öğretim elemanı tarafından birbirlerinden bağımsız olarak Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra çeviriler karşılaştırılarak nihai çeviriye karar verilmiş ve böylece analize hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada kullanılan Facebook Yoğunluğu Ölçeği Ellison ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilmiş olup 6 maddeden (örn., "Facebook günlük faaliyetlerimin bir parçasıdır") oluşan 5'li Likert tipi derecelemeli (1=Hiç katılmıyorum, 2=

Katılmıyorum, 3=Ne katılıyorum ne katılmıyorum, 4= Katılıyorum, 5= Tamamen katılıyorum) bir ölçektir. Bununla birlikte ölçek

puanlamasında kullanılmayan ancak katılımcıların Facebook arkadaş sayıları ve Facebook'da kalma sürelerine ilişkin iki soru daha yer almaktadır. Bu iki soru kişisel bilgi formunda katılımcılara sorulmuştur. Araştırmada ayrıca katılımcıların cinsiyet, yaş ve Facebook kullanımı ile ilgili bilgilerini belirlemek için kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır.

Veriler SPSS 21 paket programı ve LISREL kullanılarak analizi edilmiştir. Türkçe FYÖ'nün faktör yapısı açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak incelenmiştir. FYÖ'nün güvenirliğine ilişkin yapılan çalışmalarda ise iç tutarlık ve testi yarılama (iki yarı test) güvenirliği incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

FYÖ'nün ölçek yapısı öncelikle açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda öz değerler ve yamaç grafiği incelendiğinde orijinal ölçekte olduğu gibi yapının tek faktörlü olduğu gözlenmiştir. Tek faktörlü yapılarda döndürme yapılmadığı için bileşen matrisindeki yük değerleri dikkate alınmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri .63 ile .84 arasında değiştiği ve toplam açıklanan varyansın %56.75 olduğu bulunmuştur. Son olarak ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarında modelin uyum göstergeleri $\chi 2=27{,}241$, sd=9, $\chi 2/df = 3.027$, GFI=.99, CFI=.95, AGFI=.96, NFI=.93, RMSEA=.075 (CI=.042-.110) olarak bulunmuştur.

FYÖ'nün güvenirliği Cronbach's α iç tutarlık katsayısı ile hesaplanmıştır. Altı maddelik FYÖ'nün güvenirlik katsayısı.85 olarak bulunmuştur. Ayrıca bir diğer güvenirlik yöntemi olarak testi yarılama (iki yarı test) güvenirliği hesaplanmıştır. İki yarıdan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Bunlara ilaveten ölçekte yer alan 6 maddenin birbirleriyle korelasyonlarına da bakılmıştır. Maddeler arası korelasyon .30 ile .78 arasında değişmekte olup maddelerin korelasyon ortalaması .48 olarak bulunmuştur.

Araştırma bulgularına göre ölçeğin güvenirlik katsayının iyi derecede olduğu görülmektedir. Ayrıca açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları uyarlanan ölçeğin faktör yapısının orijinal ölçek ile benzer olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak FYÖ genç yetişkin bireylerin Facebook kullanımı ile ilgili tutumlarını incelemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Facebook, facebook yoğunluğu, facebook kullanımı, sosyal ağ, sosyal medya

Kaynakça

Acopio, J. R. B., & Bance, L. O. (2016). Personality traits as predictors of Facebook use. *International Journal of Psychology and Counselling, 8*(4), 45-52.

Ellison, N. B., Steinfield, C., & Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook "friends:" Social capital and college students' use of online social network sites. Journal of Computer-Mediated Communication, 12(4), 1143-1168.

Fox, J., & Moreland, J. J. (2015). The dark side of social networking sites: An exploration of the relational and psychological stressors associated with Facebook use and affordances. *Computers in Human Behavior, 45*, 168-176.

Gökler, M. E., Aydın, R., Ünal, E., & Metintaş, S. (2016). Sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ölçeğinin Türkçe sürümünün geçerlilik ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 17*(1), 52-59.

Kemp, S. (2016, Jan., 27). Digital in 2016. We are social's compendium of global digital, social, and mobile data trend and statistics [Global report]. http://wearesocial.com/uk/special-reports/digital-in-2016 adresinden 18.02.2017 tarihinde alınmıştır.

Tomai M, Rosa V, Mebane ME, D'Acunti A, Benedetti M and Francescato D (2010) Virtual communities in schools as tools to promote social capital with high schools students. *Computers & Education, 54*, 265–274.

Valenzuela S, Park N and Kee KF (2009) Is there social capital in a social network site? Facebook use and college students' life satisfaction, trust, and participation. *Journal of Computer-mediated Communication, 14*, 875–901.

(11523) Süpervizyon Sürecinde Kullanılan Metaforik Çizim Etkinliğine İlişkin Süpervizyon Alan Öğrencilerin Görüşleri

EBRU GÜÇ GÖKHAN ATİK ESMA DAŞCI ASLI AŞÇIOĞLU ÖNAL ELİF GÜLÇİN ÇELİK

Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Metafor, karmaşık düzeyde bilginin göreceli olarak daha basit ve görsel bir şekle büründürülmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Amundson, 1988). Metaforlar, psikolojik danışman eğitimi ve süpervizyonu sürecinde, vak'aların tartışılması, süpervizyon sürecinin özetlenmesi, süpervizyon sürecinde süpervizyon alan kişinin mesleki gelişiminin desteklenmesi ve cesaretlendirilmesi amacıyla terapötik bir müdahale yöntemi olarak kullanılabilmektedir (Hundley ve Casado-kehoe, 2007). Guiffrida ve arkadaşları (2007) süpervizyon sürecinde kullanılan metafor etkinliklerinin, psikolojik danışmanların gelişimi açısından, psikolojik danışman olma sürecini anlamlandırma ve vak'a kavramsallaştırma becerilerini geliştirme süreçlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde, psikolojik danışman adayları ile yürütülen süpervizyon süreçlerinde birçok metafor etkinliğine yer verildiği görülmektedir (Guiffrida ve ark., 2007; Atik, Güç ve Çelik, 2016). Bu etkinliklerden biri de, Fall ve Sutton (2004) tarafından geliştirilen metaforik çizim etkinliğidir. Metaforik çizim etkinlikleri, süpervizyon alan bireylerin geçmiş deneyimlerinde farkında olmadıkları unsurları ortaya çıkarmaya ve bir psikolojik danışman olarak gelişim süreçlerinde karşılaştıkları güçlükleri ve edindikleri kazanımları fark etmelerine katkı sağlamaktadır (Amundson, 1988; Fall ve Sutton, 2004). Ayrıca, metaforik çizimler, psikolojik danışman adaylarının kendi süreçlerini somut, yaratıcı ve sorgulayıcı bir bakış açısıyla değerlendirmelerine olanak tanımaktadır (Atik, Güç ve Çelik, 2016). Guiffrida ve arkadaşları (2007), metafor etkinliklerinin süpervizyon sürecindeki grup dinamikleri ile ilgili değişkenlere (örneğin grup uyumu, geri bildirim süreçleri, dolaylı öğrenme olanağı) nasıl yansıdığı ile ilgili araştırmaların sınırlı sayıda olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca bu alanlarda yapılacak çalışmaların, metaforların grup süpervizyonu sürecini zenginleştirmesi açısından katkılarının ortaya konulmasına yardımcı olacağını vurgulamaktadırlar. Ülkemizde, akran grup süpervizyonu sürecinde kullanılan metaforların Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı son sınıf öğrencileri üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmada (Atik, Çelik, Güç ve Tutal, 2016), grup süpervizyonu sürecinde oluşturulan metafor rollerinin öğrenciler için dolaylı bir öğrenme ortamı yarattığı bulunmuştur. Ancak, metafor etkinliklerinin süpervizyon sürecindeki kullanımlarının grup üyeleri ve grup dinamikleri üzerindeki olası etkilerini ortaya koyacak daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç doğrultusunda, bu çalışmada yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecinin başında ve sonunda kullanılan metaforik çizim etkinliğine ilişkin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı son sınıf öğrencilerinin görüş ve yaşantılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin psikolojik danışman olma süreçlerini anlamlandırabilmeleri için Fall ve Sutton (2004) tarafından geliştirilen metaforik çizim etkinliği kullanılmıştır. Bu etkinlikte grup üyelerinden, çizim sırasında bir psikolojik danışman olarak kendilerini nasıl algıladıklarını bir kağıt üzerine çeşitli sembol, şekil, çizim ya da renkler aracılığıyla yansıtmaları istenmiştir. Etkinlik tamamlandıktan sonra, yapılan metaforik çizimler grup üyeleriyle paylaşılmıştır. Bu çalışmanın ayrıca Fall ve Sutton'ın (2004) önerdiği metaforik çizim etkinliğinin grup süpervizyonu sürecinde kullanımını örneklendirmesi açısından da ulusal alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın katılımcıları, Ankara'da merkez bir üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programı son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya 20 öğrenci (14 kadın, 6 erkek) katılmıştır. Katılımcıların yaşları 21 ile 29 arasında değişmektedir (*Ort.* = 22.8, *SS* = 1.67). Araştırmanın katılımcıları, "Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması" dersini almış ve yedi haftalık yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecini tamamlamışlardır. Akran grup süpervizyonu için katılımcılar beşer kişilik dört gruba ayrılmıştır. Akran grup süpervizyonunun birinci ve son oturumunda katılımcılara metaforik çizim etkinliği uygulanmıştır. Akran grup süpervizyonu sürecinin tamamlanmasının ardından, katılımcıların metaforik çizim etkinliğine ilişkin görüşleri, odak grup görüşmeleri aracılığıyla ele alınmıştır. Toplamda dört odak grup görüşmesi yapılmış ve her bir grupta beş katılımcı yer almıştır. Odak grup görüşmeleri araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılara yöneltilen sorular aracılığıyla; yapılandırılmış akran grup süpervizyonu öncesi ve sonrası yapılan metaforik çizim etkinliğinin öğrencilerin gelişimlerini nasıl etkilediği, süpervizyon sürecinde metaforik çizim etkinliğine ilişkin yaşadıkları güçlüklerin neler olduğu ve metafor çizimi uygulamasının akran grup sürecine ve diğer grup üyeleri ile ilişkilerine nasıl yansıdığı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Odak grup görüşmeleri ortalama 29,5 dakika sürmüştür. Nitel verilerin analizinde, Hill, Thompson ve Williams (1997) tarafından geliştirilen Fikir Birliğine Dayalı Nitel Araştırma Yönteminin aşamaları takip edilmiştir. Bu doğrultuda, öncelikle görüşme verileri incelenerek temel alanlar oluşturulmuş, ardından temel alanlarda yer alan ifadelerin ana fikirleri belirlenmiş ve ana fikirlerle ilişkili olan kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Son olarak, elde edilen temel alan ve kategorilere ilişkin çaprazlama analizi yapılmış ve bu süreç kodlama aşamasında yer almayan başka bir araştırmacı tarafından denetlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında katılımcılardan elde edilen veriler, üç temel alan altında toplanmıştır. Bu temel alanlardan biri olan

"metaforik çizimlerin süpervizyon alan kişiye katkısı" kapsamında katılımcıların görüşleri; yaşantıları normalleştirme,

yaşantıları somutlaştırma ve netleştirme, gelişim sürecini değerlendirme, süreçte kendini ifade etme olanağı bulma, süreçten keyif alma, farkındalık kazanma, farklı bakış açıları edinme, dolaylı öğrenme kategorileri altında toplanmıştır. İkinci temel alan olan "metaforik çizimlerin akran grup süpervizyonu sürecine katkısı" kapsamında, diğer grup üyelerini tanıma ve grup uyumu kategorileri yer almıştır. Üçüncü temel alan olan "grup üyelerinin metaforik çizim sürecinde yaşanan güçlükler" içerisinde ise katılımcı görüşleri, metaforik çizimin içeriğine karar verme ve yaşantıları çizime aktarmada konusunda yaşanılan güçlükler kategorileri altında toplanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Metafor, metaforik çizim, süpervizyon süreci, psikolojik danışman eğitimi, akran grup süpervizyonu

Kaynakça

Amundson, N. (1988). The use of metaphor and drawings in case conceptualization. *Journal of Counseling and Development*, *66*, 391-393.

Atik, G., Güç, E. ve Çelik, E. G. (2016). Psikolojik danışma süpervizyonu sürecinde bir müdahale yöntemi olarak metafor kullanımı. İçinde K. Ersanlı (Ed.), *Hedefe doğru insan: Psikolojik danışma ve rehberlik* (s. 328-341). Samsun: Canik Belediye Kültür Yayınları

Atik, G., Gülçin Çelik, E., Güç, E. ve Tutal, N. (2016). Psikolojik danışman adaylarının yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecindeki metafor kullanımına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi, 17*(2), 597-619.

Fall, M. ve Sutton, J. M. (2004). *Clinical supervision: A handbook for practitioners*. Boston: Pearson Education

Guiffrida, D. A., Jordan, R., Saiz, S. ve Barnes, K. L. (2007). The use of metaphor in clinical supervision. *Journal of Counseling & Development, 85*, 393-400.

Hill, C. E., Thompson, B. J. ve Williams, E. N. (1997). A guide to conducting Consensual Qualitative Research. *The Counseling Psychologist, 25*(4), 517-572.

Hundley, G. ve Casado-kehoe, M. (2007). The wisdom jar. *Journal of Creativity in Mental Health, 2*(2), 33-38.

(11534) Okul Psikolojik Danışmanlarının Ailelerle Yürüttükleri Konsültasyon Çalışmaları

ABDULLAH MÜCAHİT ASLAN
Gazi Üniversitesi

MEHMET GÜVEN
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Aile, çocuğun alışkanlıklarını, tutumlarını, değer yargılarını ve yaşama ilişkin temel duygularını kazandığı, öz kavramının şekillendiği ve içerisinde önemli özdeşim modellerine sahip olduğu insan üzerindeki en anlamlı etkisi olan kurumdur (Amatea, Daniels, Brigman & Vandiver, 2004; Kuzgun, 2008, s.226). Okul ise bireyin aileden sonra topluma ilk adımını attığı, insanlarla birlikte yaşamayı öğrendiği, evrensel bilgi ve değerleri kazandığı insan hayatındaki önemli olan diğer bir kurumdur (Genç, 2005).

Aile ve okul insan için oldukça önemli olan iki temel kurumdur. Birbirlerini karşılıklı olarak etkileyen bu kurumları, çocuğun eğitimi söz konusu olduğunda göz ardı etmek mümkün değildir. Çocuğun eğitim ve öğretiminde istenilen başarılı sonuca ulaşabilmek için ise her şeyden önce okul ile ailenin dayanışma içerisinde olması gerekmektedir.

Okul-aile dayanışmasının sağlanmasıyla birlikte çocukların okulda kazandıkları becerilerin ev ortamında pekiştirilmesi ve desteklenmesi, okul-ev arasında tutarlılığın sağlanması ve anne babaların okulun etkili bir öğesi haline gelebilmesinin önü açılacaktır (Akkök, 1999, s.257). Ayrıca okul-aile etkileşimi sayesinde öğretmen de aileyi yakından tanıma fırsatı bulur. Öğretmenin aileyi tanıması, çocuğu tanımasını kolaylaştırır. Bunun sonucunda ise öğretmen, çocuğun davranışlarını daha doğru anlayacak ve değerlendirecektir (Kandır, 2001).

Okul psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları bağlamında düşünüldüğünde ise okul-aile dayanışmasını dolaylı bir rehberlik hizmeti olan konsültasyon (müşavirlik) ile gerçekleştirmek mümkün olabilir. Çünkü konsültasyonun aile boyutu, ebeveyn desteğini sağlamak, ve çocuğun gelişimi ve geleceğine yönelik çalışmak için okul psikolojik danışmanını ve aileleri bir araya getiren bir süreçtir (Ritchie, 1982). Öyle ki bu süreç sonunda aileler çocuk üzerindeki etkileri daha iyi anlayabilmekte, çocukla iletişim kurabilmek için gerekli becerileri kazanabilmekte ve çocuğa yönelik tutum ve davranışlarına ilişkin geri dönütler alabilmektedir (Conroy & Mayer, 1994; White ve Mullis, 1998). Bu nedenle aile konsültasyonu, aile ile okul arasında etkileşimi sağlaması, aileye sunulan doğrudan yardımla çocuğa dolaylı bir hizmetin ulaştırılmasına imkân vermesi açısından önemlidir.

Ailelerle yürütülen konsültasyon sürecinin başarılı olması ve amacına ulaşmasında ise hem bu hizmeti ailelere ulaştıran konsültanlara hem de bu hizmeti alan ailelere ilişkin faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir. Buradan hareketle araştırmada ailelere sunulan konsültasyon çalışmalarının okul psikolojik danışmanları tarafından nasıl yürütüldüğünü belirlemek ve ailelerin bu çalışmalara ilişkin yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada konsültasyon hizmetini veren ve alan her iki tarafa da yer verilerek okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik bir perspektif sunmak hedeflenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayıcı paralel desende (cocurrent triangulation design) gerçekleştirilmiştir. Yakınsayıcı paralel desen (cocurrent triangulation design) ise herhangi bir ardışıklık gerektirmeden veri toplama sürecinde hem nitel hem de nicel verilerin toplandığı, bu iki tür verinin amaca ulaşma açısından eşit derecede öneme sahip olduğu araştırma desenidir (Creswell & Plano Clerk, 2015, s. 84).

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde 2015-2016 eğitim öğretim döneminde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan okul psikolojik danışmanları ile bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin aileleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu 10'u ilkokulda ve 10'u da ortaokullarda çalışan 20 okul psikolojik danışmanı ile bu okullardaki 392 öğrenci velisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Okul Psikolojik Danışmanlarının Ailelerle Yürüttükleri Konsültasyon Çalışmalarına İlişkin Görüşme Formu" kullanılarak okul psikolojik danışmanları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle; nicel veriler ise araştırmacılar tarafından geliştirilen "Ailelerle Yürütülen Konsültasyon Hizmetlerini Değerlendirme Anketi" nin ailelere uygulanması ile toplanmıştır. Okul psikolojik danışmanlarıyla görüşmeler 2015-2016 eğitim öğretim yılının mart-nisan-mayıs aylarında gerçekleştirilmiştir. Ailelere anket uygulamaları ise 2015-2016 eğitim öğretim yılının nisan-mayıs-haziran aylarında gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmına ilişkin elde edilen verilerin analizinde ise normal olmayan bir veri dağılımı olduğundan non-parametrik testlerden ki kare bağımsızlık testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanları, rehberlik hizmetleri içerisinde yer alan konsültasyon çalışmalarını gerekli ve önemli görmekte; konsültasyona yönelik aldıkları eğitimleri (ders ve hizmetiçi

eğitimler) yeterli bulmamakta; ailelerle konsültasyon sürecinde konsültasyon modellerinden pek yararlanmamaktadırlar. Okul

psikolojik danışmanları, ailelerle konsültasyon çalışmaları yürütürken çoğunlukla bireysel görüşmeler, seminer çalışmaları, ev ziyaretleri ve grup çalışmaları gibi yöntemler kullanılmakta; genellikle ebeveyn tutumları, ergenlik dönemi ve özellikleri, verimli ders çalışma yöntemleri, aile içi iletişim, davranış problemleri, merkezi sınavlar gibi konular üzerinde çalışmaktadırlar. Ayrıca okul psikolojik danışmanları ailelerle konsültasyon çalışmaları yürütürken genellikle okul yönetimi ve öğretmenler tarafından yeterli desteği görmekte; konsültasyona yönelik düzenlenecek bir hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadırlar.

Okul psikolojik danışmanları tarafından sunulan konsültasyon hizmetlerine ilişkin ailelerin yeterlik algıları ise annelerde babalara kıyasla ve ilkokul velisi olanlarda ortaokul velilerine kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin düşük olanlara kıyasla daha düşük yeterlik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Konsültasyon, Aile Konsültasyonu, Okul Psikolojik Danışmanı, Aile

Kaynakça

Amatea, E., Daniels, H., Brigman, N., & Vandiver, F. (2004). Strengthening counselor-teacher-family connections: The family-school collaborative consultation project. *Professional School Counseling, 8*(1), 47-56.

Akkök, F. (1999). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımı. Y. Kuzgun (Ed.), *İlkögretimde rehberlik* içinde (s.257-265). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Conroy, E., & Mayer, S. (1994). Strategies for consulting with parents. *Elementary School Guidance & Counseling, 29*, 60-66.

Cresswell, J.W., & Plano-Clark, V. L. (2015). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi.* (Y. Dede & S.B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Genç, S. Z. (2005). İlköğretim birinci kademedeki okul-aile işbirliği ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri. *Türk Eğitim Dergisi, 3(2)*, 227-243.

Kandır, A. (2001). Çocuk gelişiminde okul öncesi eğitim kurumlarının yeri ve önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, *151*, 102-104.

Kuzgun, Y. (2008). Rehberlik ve psikolojik danışma. Ankara: Nobel Yayıncılık.

White, J. & Mullis F. (1998). A systems approach to school counselor consultation. *Education. 119 (2)*, 242-252.

Ritchie, M. H. (1982). Parental consultation: Practical considerations. *School Counselor, 29*, 402-410.

(11550) Psikolojik Danışman Adayları İçin Öz-Farkındalık ve Yönetim Stratejileri Ölçekleri: Türkçe Formlarının Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

ESMA DAŞCI GÖKHAN ATİK ASLI AŞÇIOĞLU ÖNAL ELİF GÜLÇİN ÇELİK EBRU GÜÇ

Ankara Üniversitesi

Problem Durumu

Psikolojik danışma alanında öz-farkındalık, üzerinde durulması gereken önemli bir kavram olarak göze çarpmaktadır (Hansen, 2009). Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programlarının Kalite Güvencesi Kurulu tarafından belirlenen standartlar kapsamında, psikolojik danışman eğitiminde öğrenim gören öğrencilerin öz-farkındalıklarının arttırılması ve geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır (CACREP, 2016). Bunun yanı sıra, psikolojik danışma sürecinde, yardım hizmeti sunan kişilerin kendilerine ilişkin öz-farkındalıklarının yüksek olması, yetkin bir ruh sağlığı uzmanının özellikleri arasında sayılmaktadır (Williams, 2003). Alan yazında öz-farkındalık kavramının önemine ilişkin vurgu yapılmakla birlikte, Williams (2003) bu kavramın kullanımındaki bazı sorunlara işaret etmektedir. Williams (2003) alan yazında öz-farkındalıkla ilişkili olan çeşitli tanımların olduğunu; kuramcı ve araştırmacıların öz-farkındalığa atıf yaparken aslında farklı bir kavrama işaret ettiklerini belirtmektedir. Birçok kuramcının öz-farkındalık kavramını, kişinin kendisine ilişkin genel bilgisi ya da kişinin iç dünyasına ve kişiliğine ilişkin bir iç görü yeteneği olarak ele aldığını, ancak bu kavramın anlık ya da geçici bir durum (örneğin öz-bilinçlilik) olarak da tanımlanabildiğini ifade etmektedir. Williams (2003), öz-farkındalığın bu yönünün, psikolojik danışma sürecinde yüksek düzeyde algılanmasının engelleyici bir unsur olabileceğine dikkat çekmiş ve yürüttüğü bir çalışmada buna ilişkin bulgular elde etmiştir. Bu çalışmada, psikolojik danışma sürecinde anlık öz-farkındalığı yüksek olan yardım hizmeti sunan kişilerin, daha yüksek düzeyde kaygı ifade ettiklerini ve bu kişilerin ayrıca danışanları tarafından daha az yardım edici görüldüğü sonucuna ulaşmıştır (Williams, 2003). Psikolojik yardım sürecinde, yardım hizmeti sunan kişiler için engelleyici bir unsur olabilecek bu öz-farkındalık durumunun daha detaylı araştırılabilmesi amacıyla Williams, Hurley, O'Brien ve DeGregorio (2003), Öz-Farkındalık ve Yönetim Stratejileri Ölçeklerini geliştirmişlerdir. Bu konunun ülkemizdeki psikolojik yardım süreçlerinde incelenmesi göreli olarak yeni bir konudur. Bu açıdan, psikolojik danışma sürecinde, yardım hizmeti sunan kişilerin kendi duygu, düşünceleri, fiziksel tepkileri ve davranışlarına yönelik anlık ve içsel odaklanmalarının kendilerine ve danışanlara yardımcı olup olmadığına, ayrıca yardım sunan kişilerin, öz-farkındalığın engelleyici yönlerini nasıl yönetebildiklerine ilişkin araştırmaların yürütülmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç göz önünde bulundurularak, bu çalışmada, Williams ve arkadaşları (2003) tarafından geliştirilen Öz-Farkındalık ve Yönetim Stratejileri Ölçeklerinin Türkçeye çevrilmesi, geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının incelenmesi ve ölçeklerin ulusal alan yazına kazandırılması amaçlanmıştır. Ölçeklerin uyarlama çalışması, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı son sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. Gelişimsel olarak, psikolojik danışman mesleğinin başlangıç aşamasında bulunan bu öğrenciler, psikolojik danışma becerilerini etkin bir şekilde kullanma ve danışanlarına etkin müdahalelerde bulunma konularında yoğun kaygı yaşayabilmektedirler (Stoltenberg ve McNeill, 1997; Stoltenberg, McNeill ve Delworth, 1998). Öğrencilerin psikolojik danışma uygulamalarında yaşadıkları bu kaygıların anlık öz-farkındalıkları ile ilişkili olabileceği düşünülmüş ve bu grup üzerinde uyarlama çalışması yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmaya toplam 225 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcılar üç devlet üniversitesinde, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programında okuyan son sınıf öğrencileridir. Katılımcıların 165'i (%73.3) kadın, 58'i (%25.8) erkektir. İki katılımcı cinsiyet bilgisini belirtmemiştir. Katılımcıların yaşları 20 ile 42 arasında değişmektedir (*Ort.* = 22.02, *SS* = 1.79). Ölçek uygulamaları, bireysel psikolojik danışma görüşmeleri tamamlandıktan sonra uygulanmıştır. Katılımcıların yaptıkları bireysel psikolojik danışma oturum sayısı 1 ile 23 arasında değişmiştir (*Ort.* = 4.80, *SS* = 2.74). Uygulama sürecinde katılımcılara; kişisel bilgi formu ile birlikte Williams, Hurley, O'Brien ve DeGregorio (2003) tarafından geliştirilen Öz-Farkındalık ve Yönetim Stratejileri Ölçeklerinin Türkçe Formları uygulanmıştır. Öz-Farkındalık Ölçeği, psikolojik danışma oturumlarında bir psikolojik danışmanın sürece ve kendisine ilişkin engelleyici öz-farkındalığını değerlendirmeyi amaçlarken; Yönetim Stratejileri Ölçeği ise, psikolojik danışmanın süreçte öz-farkındalığı azaltan ya da dağıtan unsurları yönetmesi ve dikkatini daha çok danışana vermesi için kullandığı stratejileri değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Öz-Farkındalık Ölçeği 10 madde ve iki alt boyuttan (kaygıyı fark etme ve dikkat dağıtıcılığı fark etme) oluşmaktadır. Yönetim Stratejileri Ölçeği ise 15 madde ve beş alt boyuttan (öz-bakım, rahatlama, danışana odaklanma, bastırma ve temel tekniklerin kullanımı) oluşmaktadır. Her iki ölçek beşli Likert tarzı bir derecelendirme (1 = *Hiçbir zaman*'dan 5 = *Her zaman*'a doğru) üzerinden yanıtlanmaktadır. Uyarlama sürecinde, öncelikle ölçeklerin Türkçeye çevirisi yapılmış, ardından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Ölçeklerin yapı geçerlikleri veri seti ikiye bölünerek açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) ile incelenmiştir. İç-tutarlık güvenirlik katsayılarını hesaplamak için Cronbach alfa güvenirlik katsayıları kullanılmıştır. Ayrıca her iki ölçek için iki hafta arayla test-tekrar test güvenirlikleri hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öz-Farkındalık Ölçeğinin Türkçe Formunun yapı geçerliği için öncelikle AFA yapılmıştır. Analiz sonucunda orijinal ölçek

yapısında olduğu gibi iki faktörlü yapı elde edilmiş, bu yapı toplam varyansın %49'unu açıklamış ve faktör yükleri .40 ile .80

arasında değiştiği görülmüştür. AFA sonucunda elde edilen bu iki faktörlü yapı DFA analizi sonucunda doğrulanmıştır. Benzer şekilde, Yönetim Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun da yapı geçerliği AFA ile incelenmiş, analiz sonucunda orijinal ölçek yapısında olduğu gibi beş faktörlü yapı elde edilmiş, bu yapı toplam varyansın %60'ını açıklamış ve faktör yükleri .44 ile .90 arasında değiştiği görülmüştür. AFA sonucunda elde edilen beş faktörlü yapı DFA analizi sonucu doğrulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışma süreci, engelleyici öz-farkındalık, engelleyici öz-farkındalığı yönetme stratejileri, psikolojik danışman adayları

Kaynakça

Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) (2016). *2016 CACREP Standards*. 18.02.2017 tarihinde http://www.cacrep.org/ adresinden alınmıştır.

Hansen, J. T. (2009). Self-awareness revisited: Reconsidering a core value of the counseling profession. *Journal of Counseling & Development, 87*(2), 186-193. doi: 10.1002/j.1556-6678.2009.tb00566.x

Stoltenberg, C. D. ve McNeill, B. W. (1997). Clinical supervision from a developmental perspective: Research and practice. İçinde C. E. Watkins (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 184-202). New York: Wiley.

Stoltenberg, C. D., McNeill, B. W. ve Delworth, U. (1998). *IDM supervision: An integrated developmental model for supervising counselors and therapists*. San Francisco: Jossey Bass.

Williams, E. N. (2003). The relationship between momentary states of therapist self-awareness and perceptions of the counseling process. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 33*(3), 177-186. doi: 10.1023/A:1023969502532

Williams, E. N., Hurley, K., O'Brien, K. ve Degregorio, A. (2003). Development and validation of the Self-Awareness and Management Strategies (SAMS) Scales for therapists. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training, 40*, 278–288.

(11572) Okul Psikolojik Danışmanlarının Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterlikleri Ve Çok Kültürlü Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi

İBRAHİM HALİL DEMİR
Yüzüncü Yıl Üniveristesi

FUAT TANHAN
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Problem Durumu

Danışanı gerçekten anlamak için, psikolojik danışmanlar önce karşılarında oturan kişilerin karmaşık ve çok yönlü olduğunun farkında olmalıdırlar. Bu nedenle, anlamanın bir parçası olarak kültürel faktörlerin ve farklılık faktörlerinin birleştirilmesi gereklidir (Gladding, 2013). Geleneksel psikolojik danışmanlık anlayışı azınlık gruplarının ihtiyaçlarını ve kültürel kimliklerini yeterince dikkate almadığı için Pedersen (2000) tarafından eleştirilmiştir. Çünkü ortaya konulmuş psikolojik danışma kuram ve uygulamaların çoğunluğu Batı kültürünü esas almıştır. Bu nedenle farklı kültürlerde çalışan psikolojik danışmanlar farklı zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bu bağlamda değerlendirildiğine psikolojik danışmanların kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerine sahip olması önemli görülmektedir (Doğan, 2000). Çünkü kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerine sahip olan okul psikolojik danışmanlarının, farklı kültürden danışanlarla daha rahat ve verimli çalışacağı bilinmektedir.

Yapılan alanyazın araştırmasında, kültüre duyarlı psikolojik danışma alanı ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu, okul psikolojik danışmanlarının kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerinin ve çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelendiği bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bu nedenle yapılacak bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarının kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerine ne düzeyde sahip olduğunun bazı değişkenlere göre incelenecek olması, alanyazında eksik kalan bu alan ile ilgili hem bilgiler sunacak hem de öneriler getirmeye olanak sağlayacaktır.

Çalışmanın başka bir önemi ise psikolojik danışma ve rehberlik alanındakültüre duyarlı psikolojik danışma, psikoanalitik, davranışçı ve insancı-varoluşçu yaklaşımdan sonra en çok çalışılan dördüncü alandır (Pederson, 1990). Türkiye gibi çok kültürlü bir topluma sahip olan bir ülkede kültüre duyarlı psikolojik danışma ile ilgili çok az sayıda çalışmanın olması, bu çalışmanın önemini daha da netleştirmektedir.

Bu çalışmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlü kişilik özelliklerinin kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerini ne ölçüde yordadığını incelemektir. Çalışmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarının kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ne düzeydedir?

2. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlü kişilik özellikleri ne düzeydedir?

3. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarının kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri; okul psikolojik danışmanların

1. Cinsiyetine
2. Medeni durumuna
3. Çalıştığı süreye
4. Okul kademesine
5. Hayatlarının en çok geçtiği yere
6. Öğrenim düzeyine
7. Bilinen dil sayısına
8. Kültüre duyarlı psikolojik danışma ile ilgili ders alıp almadığına
9. Kültürel olarak farklı danışanlarla çalışma sıklığına göre farklılık göstermekte midir
10. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlü kişilik özellikleri kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerine ne düzeyde yordamaktadır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma Türkiye'de kamu okullarında görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarının kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlik algılarının cinsiyet, medeni durum, okul kademesi öğrenim düzeyi, hayatlarının en çok geçtiği yer, bilinen dil sayısı, kültüre duyarlı psikolojik danışma ile ilgili ders alıp almadığı, farklı kültürden danışanlarla çalışma sıklığı ve hizmet süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlü kişilik özelliklerinin,

kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerini ne düzeyde yordadığını belirlemeyi amaçlayan nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma özünde bir amacı açıklama ve yordamanın yanında bir deneyimin sonuçlarını kontrol etmeyle ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler hakkında sorulan soruları cevaplamayı amaçlar (Leedy ve Ormrod, 2005; akt. Demirel, 2016).

Betimsel araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamayı amaçlar. Eğitim alanında yapılan araştırmalar betimsel yöntem tarama araştırmalarıdır çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetlemeye çalışır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu araştırmada birinci ve ikinci amaç için betimsel yöntem tarama modeli kullanılmıştır. Çünkü psikolojik danışmanların kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlik algıları ve çok kültürlü kişilik özellikleri düzeyleri özetlenmiştir. Büyüköztürk ve diğerlerine (2008) göre araştırmacıların kişilere dair tam bir anlayış sahibi olmak istedikleri için betimsel araştırmanın kendisi yeterli olmamaktadır. Çünkü eğitim alanındaki araştırmacılar durumları betimlemenin ötesinde bir şeyler yapmak istemektedirler. Ve araştırmacılar olası ilişkileri inceleyerek olguyu daha iyi anlayabilmektedir. İlişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırmalar ilişkisel araştırmalar olarak adlandırılır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul psikolojik danışmanların kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlik algılarının yüksek düzeyde (3.40-4.19 arası yüksek) olduğu görülmüştür.

Okul psikolojik danışmanların çok kültürlü kişilik özellikleri algılarının yüksek düzeyde (3.40-4.19 arası yüksek) olduğu sonucuna varılmıştır.

* Okul psikolojik danışmanların kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

* Okul psikolojik danışmanların kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerinin medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

* Okul psikolojik danışmanların kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri çalıştığı süreye göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

* Okul psikolojik danışmanların kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerinin hangi okul kademesinde çalıştığına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

* Okul psikolojik danışmanların kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliklerinin hayatlarının daha çok nerde geçirdiklerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Basamaklı regresyon analizleri sonucunda “açıklık” alt boyutu varyansın %24’ünü Diğer basamaklara “kültürel empati” varyansın %8.3’ünü, “sosyal girişkenlik” varyansın %2.6’sını ve son olarak “duygusal denge” varyansın %0.7’sini açıkladığı görülmüştür. Regresyon eşitliğine dört değişkenin önemli yordayıcı olarak girdiği ve toplam varyansın %35,6’sını açıkladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlülük, kültüre duyarlı psikolojik danışma, çok kültürlü kişilik, çok kültürlü psikolojik danışma yeterlikleri

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, K. (2016). *Psikoloji danışmanların çokkültürlü psikolojik danışma yeterlik algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Doğan, S. (2000). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberliğin durumu ve geleceğe ilişkin yönelimler. Eğitim ve Bilim, 25(118).

Gladding, S. T. (2012). *Counseling: A comprehensive profession*. Pearson Higher Ed.

Kağnıcı, M. Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(40), 222-231.

Kepçeoğlu, M.(1997). *Psikolojik danışma ve rehberlik. (Geliştirilmiş on birinci Baskı).*İstanbul: Toraman Matbaacılık.

Konda araştırma ve danışmanlık, (2006). *Toplumsal yapı araştırması*

Pedersen, P. B. (2001). Multiculturalism and the Paradigm Shift in Counselling: Controversies and Alternative Futures. *Canadian Journal of Counselling*, *35*(1), 15-25.

Pederson, P. (1990). The multicultural perspective as a fourth force in counseling. *Journal of Mental Health Counseling,* 12, 93-95.

(11573) Ergenlerde Yaşam Doyumu ve Psikolojik İstismar İlişkisinde Psikolojik Sağlamlık ve Sosyal Bağlılığın Rolü

BEYHAN CEREN BOSTAN — *Adnan Menderes Üniversitesi*
ERDİNÇ DURU — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Ergenlik çağı, alan yazınında genellikle yetişkinliğe geçiş öncesi bir dönem olarak tanımlanır (Steinberg, 2007). Bireyin çocukluktan sonraki bu yeni dönemi, kimlik kazanımlarını destekleyen birçok imkânı beraberinde getirirken, bireyin birçok uyum sorunlarını ortaya çıkaran yaşam olayları ile de tanıştırmaktadır. Bu süreçte birey, istismar ve ihmal gibi öznel iyi oluşunu etkileyecek birçok problemle karşılaşacaktır. Çocuk ve ergenlerin yaşadığı bu ihmal ve istismarın, yaşam boyu kalıcı bir etkisi olabileceğini bildiren Bulut (1996), Türkiye'de yaptığı çalışmada çocukların % 45'inin ihmal ve istismara maruz kaldığını bildirmektedir (Akt. Güler ve ark, 2002). Bu istismarlar; fiziksel, cinsel ve psikolojik olabilmektedir. Belirtilen istismar çeşitlerinden psikolojik istismarın; bulgulanması, açıklanması ve tanımlanması açısından güçlük yaşanıldığı düşünülmektedir. Psikolojik istismarın ergenlerde; davranışsal, bilişsel, duygusal veya fiziksel hasarlara yol açtığı, bilişsel yeteneklerine ve becerilerinin gelişimine zarar verdiği ve huzursuzluk, kaygı, içe dönme ve bağımlı kişilik gibi olumsuz davranışlar geliştirilmesine yol açtığı bulunmuştur (Hibbard ve ark. 1988; McEachern ve ark., 2008; Kulaksızoğlu, 1998).

Psikolojik istismar, küçümseyerek reddeden, terörize eden, izole eden, kullanan ve duygusal katkı sağlamayan gibi ihmal eden ve yıkıcı davranışları içerir (Glaser, 2002). Ayrıca psikolojik istismar, yaşam doyumunun ve gelişiminin olumsuz etkilenen çocukların kendilerini değersiz, istenmeyen ve sevilmeyen hissetmelerine neden olan tekrarlanan kalıp davranışları da referans olarak alır .

Bu çalışmanın amacı, ergenler üzerinde psikolojik istismarın yaşam doyumu üzerine etkisini anlamada, sosyal bağlılık ve psikolojik sağlamlığın olası rollerini incelemektir. Psikolojik istismarın ergenlerin yaşam doyumu düzeylerine üzerine etkisinde hangi ara mekanizmaların olduğu sorusu, önemli bir soru olarak önümüzde durmaktadır. Bu soruya verilecek yanıt, psikolojik istismara uğramış ergenlere yönelik geliştirilecek psiko-eğitim çalışmaları için bir temel teşkil edebilir. Ayrıca, alan yazın incelendiğinde psikolojik istismar, yaşam doyumu, sosyal bağlılık ve psikolojik sağlamlık ilişkisini araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı, dolayısıyla alanyazında bu konuda bir boşluk oluştuğu görülmektedir. Bu çalışmanın, alan yazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Ergenlerin yaşam doyumu düzeyini etkileyen birçok faktörden sözedilebilir. Bu faktörlerden birisi de psikolojik istismardır. Psikolojik istismar yaşantıları bireye psikolojik olarak zarar verebileceği gibi, sosyal gelişimini de olumsuz olarak etkileyebilir. Psikolojik istismar yaşam doyumu ilişkisinde, sosyal bağlılık ve psikolojik sağlamlık, iki önemli değişken işlevi üstleniyor olabilir. Sosyal bağlılık, psikolojik istismarın ergenin yaşam doyumu üzerine etkisini azaltmada etkili bir değişken olarak görülebilir. Sosyal bağlılık, aidiyet duygusunun gelişiminin son basamağıdır ve duygusal yakınlığın derecesinin bilişsel temsili olarak tanımlanmaktadır (Lee ve Robbins, 1995; Lee ve Robbins, 1998). Sosyal bağlılık, bireyin sosyal ve duygusal ilişkilerinin çeşitliliği içerisinde kendisini bu ilişkilerin "anlamlı bir parçası" olarak hissedebilmesinin öznel farkındalığını içerir (Lee ve Robbins, 1998). Diğerleriyle geliştirilen psiko-sosyal bağların bireyin ruh sağlığı açısından önemi çeşitli araştırmalar tarafından desteklenmektedir (Lee ve Robbins, 1995). Yüksek sosyal bağlılık duygusuna sahip bireyler yeni sosyal ortamlara daha rahat katılabilirken, düşük sosyal bağlılık duygusuna sahip bireyler, duygu ve gereksinimlerini yönetemeyebilir; öz saygıları azalabilir, kaygı ve depresyon yaşayabilirler (Lee ve Robbins, 1998). Benzer şekilde psikolojik sağlamlık, bireyin zorlanmalara karşı toparlanma gücü olarak kavramsallaştırılabilir. Psikolojik istismarında travmatik bir yaşantı olduğu düşünüldüğünde, sağlamlık düzeyi yüksek ergenlerin psikolojik istismar yaşantılarının yaşam doyumları üzerine etkisini azaltmada işlev görebileceği beklenebilir. Sonuç olarak bu çalışmada, ergenlerin algıladıkları psikolojik istismarın öznel iyi oluşları üzerindeki etkisini anlamada, psikolojik sağlamlık ve sosyal bağlılığın olası rolleri incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Denizli Milli Eğitim İl Müdürlüğü'nden ve ölçek uygulanacak olan öğrencilerin velilerinden gerekli izinler alınmıştır Evrenin hepsine ulaşmada yaşanılan sorunlar, etik zorunluluklar ve kontrolde yaşanılabilecek durumlar dikkate alınarak örneklem belirlenmiştir. Örneklemi belirlerken, evreni temsil edecek nitelikte, yansızlık ilkesine uygun, evrendeki her elemanın örneklem için seçilme şansı eşit olacak şekilde olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma evrenini temsil edecek örnekleme yönteminin belirlenmesi konusunda tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmak istense bile bazı okulların 250 kapasiteden az olması nedeniyle araştırmacı tarafından farklı lise türü ve farklı sınıf düzeylerinde öğrenciler belirlenmiştir. Bu haliyle oluşturulan örneklem 635 (434 kız, 192 erkek) lise öğrencisinin, 219'u Sosyal Bilimler, 222'si Mesleki ve Teknik, 184'ü İmam Hatip Liselerinde öğrenim görmektedir. Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu, Arslan (2014) tarafından Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (Arslan, 2015) temel alınarak geliştirilen Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Duru (2007) tarafından kültürümüze uyarlanan Sosyal Bağlılık Ölçeği, Arslan (2015) tarafından geliştirilen Psikolojik İstismar Ölçeği, ve Diener ve arkadaşları tarafından 1985 yılında geliştirilen ve Köker (1991) tarafından kültürümüze uyarlanan Yaşam Doyumu Ölçeği uygulanacaktır. Verilerin öncelikle, normal dağılım sayıltılarını karşılayıp karşılamadığı test edilecektir. Bağımsız değişkenlerin (Psikolojik İstismar, Psikolojik Sağlamlık, Sosyal Bağlılık) bağımlı değişkeni (Yaşam

Doyumu) ne düzeyde yordayıp yordamadığı bir dizi regresyon analiziyle test edilmiştir. Sürekli değişkenlerin birbirleriyle ilişkisini anlamada korelasyon analizi, sürekli değişkenlerin kategorik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı test etmede ise varyans analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak yaşam doyumu ile algılanan psikolojik istismar düzeyleri arasındaki ilişkide sosyal bağlılık ve psikolojik sağlamlık düzeylerinin rolü aracılık analizi ile test edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma hipotezlerine bağlı olarak psikolojik istismarın yaşam doyumu üzerindeki etkisinde sosyal bağlılık ve psikolojik sağlamlığın göreli etkilerini incelemek amacıyla bir dizi regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan regresyon analizinde her bir değişken tek tek analize girilmiş ve elde edilen değerlere bakılmıştır. Analiz sonuçları her bir değişkenin yaşam doyumu varyansına katkısının anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Algılanan psikolojik istismar yaşam doyumu varyansının yaklaşık %10'nu (R=0.309, R2=0.096, F (1, 635)=66.991), algılanan psikolojik istismar ve psikolojik sağlamlık ile birlikte yaklaşık %27'sini (R=0.514, R2=0.265 F (2, 635)=113.753, p<.000) açıklamaktadır. Benzer şekilde sosyal bağlılık yaşam doyumu varyansının yaklaşık %6'sını (R=0.239, R2=0.057 F (1, 635)=38,241), algılanan psikolojik istismar ve sosyal bağlılık ile birlikte yaklaşık %13'nü (R=0.350, R2=0.122 F (2, 635)=44.110, p<.000) yordamaktadır. Analizler sosyal bağlılık ve psikolojik sağlamlığın yaşam doyumu üzerinde temel etkilerinin yanında, dolaylı roller üstlendiğini de göstermektedir. Diğer bir deyişle her iki önemli değişken algılanan psikolojik istismarın yaşam doyumu yordamasında kısmi olarak aracılık ettiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: yaşam doyumu, psikolojik istismar, psikolojik sağlamlık, sosyal bağlılık

Kaynakça

Arslan G. (2015). Çocuk ve genç psikolojik sağlamlık ölçeği'nin (çgpsö-12) psikometrik özellikleri: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 16,* 1-12

Arslan, G. (2014). Psikolojik sağlamlık ölçeği: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *3rd World Conference On Educational and Instructional Studies*- Wceıs,Antalya,Türkiye.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., Griffin, S. (1985) The satisfaztion with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*, 71-75

Duru, E. (2007). Sosyal Bağlılık Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *Eğitim*

Araştırmaları Dergisi, 26, 85-94.

Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. Child Abuse & Neglect, 26(6), 697-714.

Güler, N., Uzun, S., Boztaş, Z., Aydoğan, S. (2002). Anneleri tarafından çocuklara uygulanan duygusal ve fiziksel istismar/ihmal davranışı ve bunu etkileyen faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 24*, 128-134.

Hibbard R. A, Brack C. J, Rauch S., & Orr D. P. (1988). Abuse, feelings and healt behaviors in a students population. *Am J Dis Child, 142,* 326-330.

Kulaksızoğlu, A. (1998). *Ergenlik Psikolojisi*. İstanbul, Remzi Kitabevi.

Lee, R. M. ve Robbins (1995). Measuring belongingness: The social connectedness and the social assurance scales, *Journal of Counseling Psychology, 42,* 232-241.

Lee, R. M. ve Robbins, S. B. (1998). The Relationship between social connectedness and anxiety, self- esteem, and social identity. *Journal of Counseling Psychology, 45*, 338-345.

Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları

World Health Organization (WHO), (1999). Report of the Consultation on Child Abuse Prevention, 29–31 March 1999, WHO, Geneva.

(11583) Romantik İnançlar ve Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

HALİL EKŞİ — *Marmara Üniversitesi*
CANSU AKALP — *Kütahya Emet Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi*
DUYGU DİNÇER — *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*

Problem Durumu

Romantik ilişkiler, kültürel ve sosyal bağlam içinde gelişmekte; içinde yaşanılan kültürdeki yaygın romantik inançlardan ve cinsiyet ideolojilerinden etkilenmektedir. Yüzeyden bakıldığında cinsiyetçilik ve romantik ilişkiler birbirinden bağımsız iki olguymuş gibi görünse de ideal eşin bulunması konusundaki kültürel inançların cinsiyetçilikle ilişkili olduğu gözlenmektedir (Lee ve diğerleri, 2010). Kültür temelli bu inançlar, sadece romantik ilişki içindeyken değil, ilişki henüz başlamamışken, yani henüz ortada yokken de aktif bir şekilde işlemektedir. İlk görüşte aşkın mümkün olduğu, bütün ömür boyunca yaşanabilecek tek bir gerçek aşk olduğu, sevilenin mükemmel olduğu, aşkın her tür zorluğu aşacağı ve kendi yolunu bulacağı yönündeki romantik inançlar, eş seçiminde belirleyici rol oynayabilmektedir (Küçükarslan ve Gizir, 2013). Bu çalışmanın ana odaklarından biri, yetişkin yaşamını etkileyen bu romantik inançların incelenmesidir. Öte yandan yakın ilişki yaşantılarının cinsiyet ideolojilerinden bağımsız olamayacağı düşünüldüğünde, bu çalışmanın bir diğer odağı olarak cinsiyetçilik konusu gündeme gelmektedir. Glick ve Fiske'in (1996) ortaya koyduğu çelişik duygulu cinsiyetçilik yaklaşımından hareketle yeni bir boyut kazanan cinsiyetçilik olgusu, romantik ilişkiler başlamadan önce, başladıktan sonra ve halihazırda devam ettiği sırada insan yaşamını etkileyen faktörlerden biri olarak önem arz etmektedir.

Çelişik duygulu cinsiyetçilik; düşmanca cinsiyetçilik ve korumacı cinsiyetçilik olmak üzere iki temel bileşenden oluşmakta ve bu iki unsur da kendi içinde alt dallara ayrılmaktadır: Cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma ve cinsiyetler arası yarışmacı farklılaştırma; baskıcı ataerkillik ve koruyucu ataerkillik; heteroseksüel düşmanlık ve heteroseksüel yakınlık. Korumacı cinsiyetçilikte; kadın zayıf, güçsüz, bağımlı ancak korunulası ve desteklenilesi bir ikinci cins olarak görülmekte (koruyucu ataerkilik); kadın ve erkek birbirini bütünleyen, tamlığa kavuşturan parçalar olarak algılanmakta (cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılaştırma) ve türün devamı için erkeğin kadına ihtiyacı olduğu inancı paylaşılmaktadır (heteroseksüel yakınlık). Düşmanca cinsiyetçilikte ise katı ve hatalı önyargılar baskın olup erkeklerin kadınlardan üstün olduğu ve kadınların düşük ve bağımlı birer ikinci cins oldukları yönündeki bilişler belirgin şekilde hissedilmektedir (baskıcı ataerki). Bu cinsiyetçilik türünde kadınlar meta olarak görülmekte (heteroseksüel düşmanlık) ve onların bedenleri üzerinden erkekler üzerinde hakimiyet kurmaya çalıştıkları düşünülmektedir (cinsiyetler arası yarışmacı farklılaştırma) (Sakallı, 2002).

Çelişik duygulu cinsiyetçilik perspektifinden bakıldığında düşmanca cinsiyetçilik ile korumacı cinsiyetçiliğin romantik ilişki inançlarıyla ilişkili olması beklenmektedir. Özellikle korumacı cinsiyetçiliğin, cinsiyetler arası yakınlık ve tamamlayıcılığa yaptığı vurgu nedeniyle geleneksel romantik ideallerin içinde yerleşik olduğu öngörülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı halihazırda ilişkisi olan (evli, nişanlı ya da sevgilisi olan) yetişkinlerin romantik inançları ile çelişik duygulu cinsiyetçilikleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Alanyazında çelişik duygulu cinsiyetçilik ile romantik ilişki inançlarını yakından inceleyen az sayıda çalışma bulunduğundan, şimdiki çalışmanın iki değişken arasındaki ilişkilerin anlaşılması açısından dikkate değer bir adım olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmış betimsel bir araştırma olup romantik inançlar ile çelişik duygulu cinsiyetçilik arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışmaya İstanbul ve Kütahya illerinde yaşayan ve halihazırda evli, nişanlı/sözlü ya da sevgilisi olan 186 (112 kadın, 74 erkek) katılımcı dâhil edilmiştir. Araştırma katılımcılarına, önce çalışmanın doğası konusunda bilgi verilmiş; onayları alınmış; ardından romantik inançlarını ölçmek üzere Romantik İnançlar Ölçeği (Küçükarslan ve Gizir, 2013), korumacı ve düşmanca cinsiyetçilik eğilimlerini belirlemek üzere Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği (Glick ve Fiske, 1996) ve bazı demografik bilgilerine ulaşmak üzere demografik bilgi formu sunulmuştur. Demografik bilgi formunda katılımcılara yaş, cinsiyet, eğitim durumu, aile yapısı ve sosyoekonomik durum ile ilgili soruların yanı sıra halihazırda bir ilişkileri olup olmadığı, (varsa) yaşadıkları ilişkinin türü ve ne kadar süredir devam ettiği konusunda bildirimde bulunmalarını gerektiren sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların yaş aralığı 18-61 olup, ortalaması 30.21'dir. Verilerin analizinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma değişkenleri (aşk bir yol bulur, idealleştirme, ilk ve tek, ilk görüşte aşk, düşmanca cinsiyetçilik, korumacı cinsiyetçilik, heteroseksüel yakınlık, koruyucu ataerkillik ve tamamlayıcı cinsiyetler arası farklılıklar) arasındaki ilişkiler Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı; araştırma değişkenlerinin demografik bilgilere (cinsiyet, aile yapısı, ilişki durumu, sosyoekonomik düzey vb.) göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise bağımsız örneklemler t testi ve ANOVA testlerinden yararlanılarak saptanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları romantik inançlar ile korumacı ve düşmanca cinsiyetçilik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Korumacı cinsiyetçilik ile aşk bir yol bulur, idealleştirme ve ilk görüşte aşk inançları arasında; düşmanca cinsiyetçilik ile ilk görüşte aşk inançları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Heteroseksüel yakınlık ile aşk bir yol bulur, idealleştirme ve ilk görüşte aşk inançları; koruyucu ataerkillikle ve cinsiyetler arası tamamlayıcı farklılıklar ile aşk bir yol

bulur inançları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca ilk ve tek aşk inancı ile düşmanca cinsiyetçiliğin

cinsiyete göre farklılaştığı saptanmıştır. Erkeklerin ilk ve tek aşk inancı ile düşmanca cinsiyetçilik puanlarının kadınlarınkinden yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular ilgili literatür ve kültürel özellikler ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: romantik ilişkiler, romantik inançlar, çelişik duygulu cinsiyetçilik

Kaynakça

Glick, P. ve Fiske S. T. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 491–512.

Küçükarslan, M. ve Gizir, C. A. (2013). Romantik İnançlar Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(2),* 461-469.

Lee, T. L., Fiske, S. T., Glick, P. ve Chen, Z. (2010). Ambivalent sexism in close relationships: (Hostile) power and (benevolent) romance shape relationship ideals. *Sex Roles, 62,* 583-602.

Sakallı-Uğurlu N. (2002). Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, *17*, 47-58.

Sakallı, N. ve Curun, F. (2001). Romantik ilişkilerle ilgili kalıpyargılara karşı tutumlar. *Tecrübi Psikoloji Çalışmaları, 22*, 31-45.

Sakallı-Uğurlu, N. ve Glick, P. (2003). Ambivalent sexism and attitudes toward women who engage in premarital sex in Turkey. *The Journal of Sex Research, 40(3),* 296-302.

Sakallı-Uğurlu, N., Yalçın, S. Z. ve Glick, P. (2007). Ambivalent sexism, belief in a just world, and empathy as predictors of Turkish students' attitudes toward rape victims. *Sex Roles, 57(11/12),* 889-895.

(11585) Okul Psikolojik Danışmanların Çok Kültürlü Kişilik Özellklerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

FUAT TANHAN — *Yüzüncü Yıl Üniversitesi*

İBRAHİM HALİL DEMİR — *Yüzüncü Yıl Üniveristesi*

Problem Durumu

Kişilik, bireyin kendisinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları ve kişilik içi süreler olarak tanımlanabilir. Bu tanım iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişinin tutarlı davranış kalıplarına sahip olması ile ilgilidir. Yani kişiliğin tutarlı olması demektir. İkinci bölüm ise kişilik içi süreçleri ele alır. Kişilik içi süreçler, nasıl davranacağımızı ve hissedeceğimizi etkileyen ve içimizde gelişen bütün duygusal, güdüsel ve bilişsel süreçleri kapsar (Burger, 2006). Van der Zee & Van Oudenhoven (2000) tarafından geliştirilen Çok kültürlü kişilik kavramı beş alt boyuttan oluşan çok boyutlu bir yapıdır. Çok kültürlü kişilik, kültürel empati, açıklık, duygusal denge, sosyal girişkenlik ve esneklikten boyutlarından oluşmaktadır. Bu kavramlar aşağıda açıklandığı gibidir.

Ruben (1976) kültürel empatiyi, farklı kültürden olan bireylerin duygu, düşünce ve deneyimlerini doğru anlama ve yansıtma yeteneği olarak tanımlamıştır. Başka bir deyişle kültürel empati farklı kültürden olan bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve empati kurma becerisidir Açıklık boyutu bireyin, farklı gruptan olan bireylere, farklı kültürlerin normlarına ve değerlerine karşı açık olması ve önyargısız bir tutuma sahip olmasını ifade etmektedir (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000). Bu boyut kültürel farklılıklardan dolayı gelişen çatışmalarda ve stresli durumlarda bireylerin duygusal dengesini korumasını ve sakin kalabilme derecesini ifade eder. Sosyal girişkenlik, bireyin sosyal durumlara etkin bir şekilde yaklaşma ve girişimde bulunma eğilimlerini ifade eder. Esneklik boyutu, bireylerin yeni ve bilinmeyen durumlara alışabilme yeteneğini ifade eder (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000, 2001).

Holland'ın mesleki tercih kuramına göre kişilik ile mesleklerin yürütüldüğü çevre veya mesleklerin gerektirdiği faaliyetler arasında anlamlı bir ilişki vardır, dolayısı ile mesleki ilgi kişiliğin bir parçasıdır. Yani meslek seçimi rastgele bir olay olmaktan çok kişiliğin bir yansımasıdır (Ivancevich, 2003; akt. Kamaşak ve Bulutlar, 2010). Corey'e göre (2008) psikolojik danışmanların kültürel farklılıklar konusunda yeterlik kazanmaları için, birçok farklı kültürel özelliğe sahip danışanlar ile çalışma sonucunda kendi değerlerini yeniden gözden geçirmeleri ile olanaklıdır. Fakat bu yeterlilik psikolojik danışmanların ulaştığı ve düzeylerini koruduğu bir durum olmaktan çok, zamanla kazanılan ve sürekli geliştirilmesi gereken, devam eden bir süreçtir. Bu bağlamda psikolojik danışmanların farklı kültürden olan danışanlarıyla daha etkili çalışabilmesi için kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliğine sahip olmalarının yanında, çok kültürlü kişilik özelliğine de sahip olması gerekmektedir. Çünkü bir kültürü öğrenmenin en etkili yöntemlerinden biri de kültürel olarak farklı olan insanlarla etkileşim içinde olabilmektir. Kağnıcı'nın (2014) yaptığı çalışmaya göre kültüre duyarlı psikolojik danışma dersi alan öğrencilerin kültürel empati ve açıklık düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Formal eğitimin katkısı yadsınamaz bir gerçek olsa da tek başına yeterli olmamaktadır. Diğer bir deyişle çok kültürlü kişilik düzeyleri yüksek olan psikolojik danışmanların kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliğine daha iyi düzeyde sahip olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlü kişilik özelliklerini bazı değişkenlere göre incelemektir. MEB bağlı okullarda görev yapmakta olan okul psikolojik danışmanlarının çok kültürlü kişilik özellikleri, okul psikolojik danışmanların cinsiyetine, medeni durumuna, çalıştığı süreye,, mezun olduğu bölüme, okul kademesine, hayatlarının en çok geçtiği yere, mesleki tutumuna, öğrenim düzeyine, kendisini kaç dilde ifade edebildiğine, kültüre duyarlı psikolojik danışma ile ilgili ders alıp almadığına ve kültürel olarak farklı danışanlarla ne sıklıkla çalıştığı durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Okul psikolojik danışmanlarının Çok kültürlü kişilik özelliklerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada ilişkili tarama modeli kullanılacaktır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok değişkenin arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelleridir. Ayrıca araştırma betimsel bir çalışma özelliği da taşımaktadır. Olayları objeleri, varlıkları, grupları ve çeşitli alanları açıklamayı hedefleyen araştırmalar betimsel çalışmalardır (Karasar, 2014). Milli eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan okul psikolojik danışmanları araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden basit seçkisiz yöntem ile seçilen 450 okul psikolojik danışman örneklem grubunu oluşturacaktır. Basit seçkisiz örnekleme, her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı verilen örnekleme yöntemidir (Karasar, 2014). Araştırmada elde edilecek veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilecektir. Betimsel istatistikler, fark analizleri (Bağımsız Gruplar için T Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi) kullanılacaktır. Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarından biri Van der Zee & Van Oudenhoven (2002, 2003), tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Polat (2014) tarafından yapılan *Çok kültürlü Kişilik Ölçeği* (Multicultural Personality QuestionnaireMPQ)'dir. Ölçek kültürel empati, açıklık, sosyal girişim, duygusal denge ve esneklik olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçek; 11'i kültürel empatiyi, 6'sı sosyal girişimi, 7'si duygusal dengeyi, 5'i açıklığı ve 4'ü esnekliği ölçen toplam 33 maddeden oluşmaktadır. 5'li likert türündeki ölçek ,*(1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2)*

Katılmıyorum, (3)Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum' şeklinde 5 aralıklı olarak derecelendirilmiştir. Çok kültürlü kişilik ölçeğinin alfa güvenirlik katsayısı .82 çıkmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Okul psikolojik danışmanların çok kültürlü kişilik özellikleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Okul psikolojik danışmanların çok kültürlü kişilik özellikleri ile medeni durumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Okul psikolojik danışmanların çok kültürlü kişilik özellikleri ile hayatlarının en çok geçtiği yer değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Okul psikolojik danışmanların çok kültürlü kişilik özellikleri ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Okul psikolojik danışmanların çok kültürlü kişilik özellikleri ile kendilerini kaç dilde ifade edebildikleri arasında anlamlı bir fark vardır.

Okul psikolojik danışmanların çok kültürlü kişilik özellikleri ile kültüre duyarlı psikolojik danışma ile ilgili ders alıp almadığı değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Okul psikolojik danışmanların çok kültürlü kişilik özellikleri ile kendi kültüründen farklı danışanlarla ne sıklıkla çalıştığı değişkeni arasında anlamlı bir fark vardır.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlü kişilik, kültür, psikolojik danışma

Kaynakça

Burger, J. M. (2006). Kişilik. Kaknüs Yayınları

Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma ve psikoterapi kuram ve uygulamaları*. Ankara: Mentis Yayıncılık.

Kağnıcı, D. Y. (2014). Reflections of a multicultural counseling course: a qualitative study with counseling students and counselors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *14*(1), 53-62.

Kamaşak, R., & Bulutlar, F. (2010). Kişilik, Mesleki Tercih ve Performans İlişkisi: Akademik Personel Üzerine Bir Araştırma. Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2(2).

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.

Van Der Zee, K. I.,& Van Oudenhoven, J. P. (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European journal of personality*, *14*(4), 291-309.

Van der Zee, K. I.,& Van Oudenhoven, J. P. (2001). The multicultural personality questionnaire: reliability and validity of self- and other ratings of multicultural effectiveness. *Journal of Research in Personality*, *35*(3), 278-288.

Ruben, B. D. (1976). Assessing communication competency for intercultural adaptation. Group & Organization Management, 1(3), 334-354.

(11656) Aynı Dünyanın İki Farklı Aktörü: Annelik-Babalık

HİLAL ÇELİK

Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

İlk ilişkiler özelikle ebeveynlerle yani anne ve babayla kurulan ilişkiler insan yaşamının kalbi olarak kabul edilir. İnsan yavrusunun önce biyolojik, sonra psikolojik olarak dünyada varlık göstermesinin ön koşulu ona hayat verecek ebeveynlerinin yani bir annenin ve bir babanın varlığıyla mümkündür. Ebeveynlerle olan ilişkiler bireylerin duygusal ve sosyal gelişimleri açısından sarsılamaz bir yerde konumlanmış olup, aynı zamanda olası acılarının, korkularının ve yalnızlık hislerinin kaynağı olarak da işaret edilir (Salmon & Shackelford, 2008).

İlgili alan yazında ebeveynlik tek bir kavram olarak tanımlansa da bu kavram en iyi annelik ve babalık olgularına dayandırılarak açıklanabilir. Annelik ve babalık aynı alt sistemin (ebeveynlik) temel bileşenleri olmalarına rağmen işlevleri açısından farklılaşan olgulardır. Annelik her şeyden önce biyolojik bir olay olup, anne-çocuk ilişkisi bu biyolojik süreklilik içinde doğrudan ve kesintisiz olarak gelişir. Gebelik, doğum, süt verme gibi biyolojik işlevler açık ve net bir şekilde yaşanır. Ne var ki söz konusu babalık olduğunda bu durum daha karmaşık bir hal alır (Parman, 2004). Baba-çocuk ilişkisi, baba ve evladı arasında gerçekleşen bağımsız bir oluşum değildir. Normal koşullar altında bu ilişki, bir aile ortamı ve kültürel bağlam içinde gerçekleşir (Lynn, 1974).

Ebeveynlik yani anne-babalık üzerine çalışmalar yürüten pek çok teorisyen ve araştırmacı da genel geçer tek bir ebeveynlik (anne-baba) tanımı ya da rolüne karşı çıkar. Ebeveynlik tanımı, çocukların gelişim sonuçlarına ve buna ek olarak ebeveynlik performansının icra edildiği kültürel ve ailesel bağlamın yönerge ve arzularıyla ne derece örtüştüğüne bakılarak yapılabilir (Amato, 1998, Lamb, 2010; Sewar, 1991). Çünkü bir birey olarak kadın ve erkeğin nasıl davranacağı, nasıl düşüneceği ve nasıl hareket edeceğine ilişkin beklentiler kültür tarafından belirlenir (Macionis, 2012). Dolayısıyla anne ve babalık kavramlarının içeriği içinde yaşanılan kültürel değişkenlere göre belirlenir.

Batılı ailelerle kıyaslandığında Türkiye'de ki aileler, işlevsel açıdan (ilişkiler ve roller bakımından) geleneksel toplum kategorisinde yer almaya devam etmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010; Volkan & Çevik, 1989). Geleneksel olarak tanımlanan toplumlarda ebeveynlik eşitlikçi olmayan cinsiyet rollerine göre şekillenir (Prentice & Carranza, 2002). Kadınların sıcak, şefkatli, duygusal olması; erkeklerin ise güçlü, maskülen, sert mizaçlı olması geleneksel toplumlardaki beklentilerle örtüşür. Ailedeki rol dağılımı dolayısıyla ebeveynlik görevleri de geleneksel kültürel kodlara göre düzenlenir; erkeklere göre sıcak ve şefkatli olan kadın, çocuklarının bakımından ve ev içi işlerden sorumludur, erkek ise ekonomik geçimi ve aile devamlılığının sürdürülmesinden sorumludur. Toplumsal cinsiyet rolü anneyi birincil bakım veren yani ev ve çocukların bakım işleriyle ilgilenen kişi, babayı ise para kazanan ve ikincil bakım veren kişi olarak tanımlamaktadır (Aldous vd., 1998; Ickes, 1993; Prentice & Carranza, 2002). Bu ayrım, batı kültüründe de hala etkisini sürdürmekle birlikte (akt: Santrock, 2012) özellikle Türkiye'de ağırlığını çok daha yoğun bir şekilde hissettirmeye devam etmektedir. Bu bağlamda bu çalışma Türk kültüründe ebeveynliğin genç yetişkinler tarafından ne anlama geldiği, bunun yanısıra anne ve babalığın genç yetişkinler tarafından kavramsal açıdan nasıl algılandığını ve tanımlandığını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma ebevenlik ve dolayısıla anne ve babalığın bir evlat olarak genç yetişkinler tarafından nasıl algılandığının ve anlamlandırıldığının özünü ortaya koymayı hedefeyen fenomenolojik bir araştırma örneğidir. Bir olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek için katılımcılar tarafından tecrübe edilmiş dünyayı tanımlamaya çalışan fenomenoloji araştırması (Creswell, 1998), bireylerin yaşantılarını, yaşanmış deneyimlerini kendi bakış açılarıyla ve kelimeleriyle ortaya koyan nitel bir araştırma yöntemidir (Miller, 2003; Koch, 1995). Bu bağlamda bu çalışmada katılımcıların ebeveynliğe, anne ve babalığa ilişkin ortak algı ve yorumlarının olduğu gibi ortaya çıkarmak için tanımlayıcı fenomenoloji yönteminden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemenin kullanıldığı araştırmada yaşları 18-33 arasında değişen toplam 30 genç yetişkinine ulaşılmıştır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde kuramsal doygunluk kriteri ile Creswell (1998) fenomenoloji araştırmaları için önerisi (n= 5-25) dikkate alınmıştır. Derinlemesine görüşmeler yoluyla toplanan verilerin anaizinde MaxQDA-10 programından faydalanılarak Colaizzi'nin (1978) yedi aşamalı verilerin analizi yöntemi takip edilmiştir. Veri analizinde izlenen adımlar şöyledir (Colaizzi, 1978): 1- Tüm içerik ile ilgili genel bir anlam elde etmek için her bir transkript tekrar tekrar okunmuştur. 2- Her bir transkript için, çalışılan olguya ait önemli ifadeler çıkarılmıştır. 3-Bu önemli ifadelerden çıkarılan anlamlar biçimlendirilmiştir. 4-Biçimlendirilen anlamlar temalara, tema kümelerine ve kategorilere ayrılmıştır 5-Çalışmanın sonuçları, çalışılan olgunun ayrıntılı bir benimlemesi/tanımlaması) yapılmıştır. 6- Olgunun temel yapısı tanımlanmıştır. 7- Katılımcı deneyimleri ve araştırmacının tanımlayıcı bulgları ile katılımcı deneyimlerini karşılaştırmak amacıyla katılımcılara tekrar dönülerek sonuçların geçerliliği denetlenmiştir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Başlangıç aşamasındaki veri analiz sonuçları katılımcıların annelik ve babalık olgularına ilişkin algılamalarının birbirinden farklı olduğunu ortaya koymaktadır. İlgili alan yazında annelik ve babalık olgusu özellikle günümüz dünyasında ebeveynlik kavramı içine yedirilerek tek bir başlık altında açıklanmaya çalışılır. Bu açıklamanın ardında ise eş-ebeveynlik olgusu yer alır. Özellikle batı kültüründe aile üyelerinin rol ve sorumlulukları cinsiyetten bağımsız olarak şekillenmektedir. Hem anne, hem de baba artık ev-idaresi, ailenin geçimi ve çocuğa bakım sağlama gibi görevleri eşit şekilde paylaşan ve yerine getiren "eş-ebeveyn" olarak resmedilmektedir. Bu çalışma ise ülkemizde anne ve babalık olgularının eş-ebeveyn düzeyinde işlev göstermediğini katılımcıların annelik ve babalık olgularına ilişkin farklı algılarının ve tanımlamalarının olduğunu ortaya koymaktadır. Annelik ve babalığa ilişkin algıların ve tanımlamaların arasındaki farklılığın ardında ise toplumsal cinsiyet rollerinin ağırlığının göze çarpmaktadır

Anahtar Kelimeler: Ebeveynlik, annelik, babalık

Kaynakça

Aldous J, Mulligan GM, Bjarnason T. (1998). Fathering over time: What makes the difference? *Journal of Marriage and the Family. 60,* 809–820.

Amato, P. R. (1998). More than money? Men's contributions to their children's lives. In A. Booth and A. C. Crouter (Eds.), *Men in families: When do they get involved?*

Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. Vaile & M. King (Eds.), Existential phenomenological alternatives for psychology (pp. 48-71). New York: Oxford University Press.

Ickes, W. (1993). Traditional gender roles: Do they make, and then break, our relationships? *Journal of Social Issues, 49,* 71-8

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi kültürel psikoloji.*İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Lamb, M. E. (2010). How do fathers influence children's development? Let me count the ways. In M. E. Lamb (Ed.). *The role of the father in child development 5th ed.* (pp. 1-26). New Jersey: John Willey & Sons.

Salmon, C. A. & Shackelford, T. K. (2008). Towards an evolutionary psychology of the family. In C. A. Salmon & T. K. Shackelford (Eds.), The Oxford Handbook of Evolutionary Psychology. Oxford University Press.

Parman, T. (2004).*Psikanalitik denemeler*. Ankara: Bağlam Yayıncılık

Prentice, D. A., & Carranza, E. (2002). What women should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes. *Psychology of Women Quarterly*, *26*(4), 269-281.

Seward, R.,R. (1991). *Determinants of familyculture: Effects on fatherhood*.In E W. Bozett & S. MH Hanson (Eds.), Fatherhood and families in cultural context

(11683) Suriyeli Çocukların Eğitim Süreçlerinde Yaşadıkları Sorunlar

ELİF GÖKÇEARSLAN ÇİFCİ — *Ankara Üniversitesi*

ABDURRAHMAN TEMEL — *Sığınmacı Ve Göçmenlerle Dayanışma Derneği*

Problem Durumu

2010 yılında Tunus'ta başlayan ve daha sonra Mısır, Libya, Suriye, Bahreyn, Cezayir, Ürdün ve Yemen başta olmak üzere Arap Dünyasında baş gösteren halk hareketleri, protestolar, mitingler ve silahlı çatışmalar birçok ülkenin siyasi, sosyal ve ekonomik yapısında değişmelere sebep olmuştur. Şüphesiz bu siyasi, sosyal ve ekonomik dalgalanmadan en çok etkilenen ülkelerden biri Suriye'dir.

Birleşmiş Milletler Mülteci Örgütü'nün (UNHCR) Aralık 2016 verilerine göre tüm dünyada 4 milyon 863 bin 684 Suriyeli mülteci durumundadır. Yine aynı veriye göre 2 milyon 814 bin 631 Suriyeli Türkiye'de kayıt altına alınmıştır. Türkiye'ye gelen Suriyeli mültecilerin yaklaşık yarısını çocuklar oluşturmaktadır. UNICEF Ekim 2016 raporuna göre Suriyeli toplam çocuk sayısı 1 milyon 200 bin, okul çağındaki toplam çocuk sayısı 860 bin, okula kayıtlı çocuk sayısı 490 bin, tahmini okul dışı çocuk sayısı 370 bin.

2012 yılında Suriyeli çocukların eğitimlerine yönelik izlenen politikalar, ilk etapta Suriyelilerin geri dönecekleri varsayımı üzerinden geliştirilmeye çalışılmış ve kısa vadeli bu politikalar sadece kamp içindeki Suriyeli çocuklara yönelik hazırlanmıştır. 2013 yılına gelindiğinde, Suriye'deki iç savaş şiddetlenerek devam etmiş, Türkiye'deki Suriyelilerin sayısı ise günden güne artmıştır. Dolayısıyla acil ihtiyaçların tedarik edilmesi üzerine yoğunlaşılmıştır. İlk etapta gündeme gelemeyen eğitim sorunları ise zaman ilerledikçe daha çok ön plana çıkmaya başlamıştır.

Bu çerçevede MEB, 26 Nisan 2013 ve 26 Eylül 2013 tarihlerinde yayımladığı genelgeler ve çeşitli faaliyetlerle Suriyelilerin eğitim sorununa çözüm üretmeye çalışmıştır. Suriyeli nüfusun 2 milyona yaklaştığı 2014 yılında ise, Türkiye'de yaşayan yabancı, mülteci ve sığınmacılara yönelik ilk kapsamlı yasal düzenleme hazırlanarak, Nisan 2014'te 6458 sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) ile yürürlüğe girmiştir. Ekim 2014'te yürürlüğe giren Geçici Koruma Yönetmeliği sayesinde, Suriyeliler sağlık, eğitim ve sosyal yardım hizmetlerine erişim hakkı elde etmişlerdir. Daha sonra 23 Eylül 2014 tarihinde 2014/21 sayılı Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri başlıklı genelge ile Suriyeli çocuklara sunulacak eğitim hizmetleri belirli bir standarda bağlanmış ve güvence altına alınmıştır. Dahası MEB'in yayımlamış olduğu 2015-2019 Stratejik Planında ilk defa mültecilerin eğitimlerine yönelik planların yer aldığı görülmektedir.

Suriyeli çocuklar, Geçici Koruma Yönetmeliği ile sağlanan haklara erişirken en başta dil sorunu olmak üzere birçok engelle karşı karşıya kalmaktadır. Bu çalışmada, yönetmelik ile Suriyeli çocuklara sağlanan eğitim hakkına erişip erişemediklerini, bu hakka erişen çocukların okullarda ne tür sorunlarla karşılaştıklarını ve erişemeyen çocukların neden erişmediklerini açıklamayı amaçlamaktadır.

Okul çağındaki çocukların eğitim hakkına ulaşabilmesi sadece Türkiye açısından değil, Suriye ve bölgenin geleceği adına da büyük önem taşımaktadır. Sosyal hizmet mesleği hak temelli uygulamayı içerir. Bu bağlamda dezavantajlı bir grup olan mülteci çocukların en temel haklarından biri olan eğitim hakkına erişmeleri önündeki engelleri kaldırmaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Yöntemi:

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılacaktır. Araştırmacılar, okula giden ve gidemeyen Suriyeli çocukların yaşadıkları sorunları daha iyi anlamak için keşfedici, betimleyici niteliksel bir çalışma yürütülmesi planlanmaktadır..

Araştırmanın evrenini, Ankara'da ilkokul çağında bulunan Suriyeli çocuklar oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi, kartopu örneklem yöntemiyle belirlenecek olan ve Sığınmacı ve Göçmenlerle Dayanışma Derneğinden yardım alan, okula giden 10 Suriyeli ve okula gidemeyen 10 Suriyeli çocuk oluşturacaktır.Araştırma verileri yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanacaktır. Suriye'den aileleri ile birlikte göç etmiş ve Türkiye'de 6.-7. ve 8. sınıflara giden çocukların okullarda yaşadıkları sorunları ve eğitim hakkına erişemeyen çocukların ne tür sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını incelemek/irdelemek için tasarlanan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış soru kâğıdı kullanılmıştır. Bu soru kâğıdının birinci bölümü, Suriyeli çocukların yaş, cinsiyet, Türkiye'ye gelmeden önceki eğitim durumu, ne zamandan beri Türkiye'de bulunduğu gibi bazı sosyo-demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Soru kâğıdının ikinci bölümünde, Suriyeli çocukların okula kayıt yapılırken karşılaştıkları yapısal engelleri, akran baskısını, yabancı düşmanlığını, dil problemlerini, akademik başarılarını, okula devam etme motivasyonlarını, okul idaresinin ve öğretmenlerin tutumunu saptamaya yönelik sorular yer almaktadır.

Soru kâğıdının üçüncü bölümünü ise okula kayıt yaptıramayan çocukların karşılaştıkları yapısal engelleri saptamaya yönelik sorular yer almaktadır.

Araştırmada ayrıca çocukların aileleri ile de görüşmeler yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Göç ederek Türkiye'ye gelmiş çocukların eğitim haklarını ne düzeyde kullandıkları ve eğitim sistemi içerisinde ne gibi sorunlar yaşadıklarını ve nasıl önlemler alınacağı üzerine çıktılar alınması planlanmaktadır. Suriye'den savaş nedeniyle gelen ailelerin çocuklarının bir kısmı eğitim süreçlerine ara vermiş veya okul çağına gelen çocuklar Türkiye'de okul sistemine adapte olmaya çalışmaktadır. Dilleri ve kültürlerini bilmedikleri bir ülkede sistemin yapısal kurallarına alışmak gerek çocuk gerekse aile için oldukça zor bir süretir. Bu çalışma ile bir süredir eğitim hakkı tanınan çocukların okul sistemi içerisinde yaşadığı sorunlara ilişkin sonuçlara ve sosyal hizmet müdahalesi ile ilgili önerilere yer verilmesi planlanlanmıştır. Türkiye için yeni bir alan olan okul sosyal hizmeti alanı özellikle göçmenlerin uyum süreçlerinde aktif olarak rol alabilecek bir mesleki uygulama alanıdır. Bu çalışmada okullarda göçmen çocukların uyum sürecinde okul sosyal hizmeti uygulamaları da ele alınacaktır.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli Çocuk, eğitim, uyum, göç

Kaynakça

AFAD, (2013). Republic of Turkey Prime Ministry Disaster and Emergency Management

Presidency, *Syrian Refugees in Turkey: 2013 Field Survey Results*, Ankara.

AFAD, (2014). Republic of Turkey Prime Ministry Disaster and Emergency Management

Presidency, *Türkiye'deki Suriyeli Kadınlar,* Ankara.

AFAD, (2015) Republic of Turkey Prime Ministry Disaster and Emergency Management

Presidency, https://www.afad.gov.tr/TR/IcerikDetay1.aspx?ID=16&IcerikID=848

Date accessed 06.01.2016

Akkaya, A. (2002). *Mülteci Kadınlar ve Sığınmacı Kadınlar.* Toplum ve Hukuk, Vol. 2,

No:4, 75-83

UNHCR. (2001). The State of the World's Refugees: Fifty Years of Humanitarian Action

Ankara.

YUKK. (2013). Law on Foreigners and İnternational Protection, Republic of Turkey.

Ministry of İnterior, Directorate of Generel Migration Management http://www.goc.gov.tr/icerik/yabancilar-ve-uluslararasi-koruma-kanunu,

Date accessed: 11.12.2014

UNHCR. (2015). Global Trends Forced Displacement in 2014:World at War, The UN

Refugee Agency.

UNHCR, (2014) 2014 Syria Regional Response Plan: Strategic Oveview.

USAK. (2014). *Misafirliğin Ötesine Geçerken: Türkiye'nin Suriyeli Mülteciler Sınavı*,

Ankara.

ORSAM, (2014). Center For Middle Eastern Strategic Studies, *Suriye'ye Komşu Ülkelerde*

Suriyeli Mültecilerin Durumu: Bulgular,Sonuçlar ve Öneriler, No:189

ORSAM, (2015). Center For Middle Eastern Strategic Studies, *Türk Kızılayı Toplum*

Merkezi Projesi İhtiyaç Tespiti,, Vol. 200

(11687) Lise Öğrencilerinin Azim Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

ORHAN YONCALIK

Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Azim kavramı, Pozitif Psikoloji alanındaki çalışmalar sonucu öğrencilerin akademik ortamlardaki ve sosyal yaşamlarındaki başarılarını zeka düzeylerinden daha çok etkilediği varsayımı ile öne sürülmüş ve günümüzde eğitim dünyasında giderek daha çok araştırmalara konu olan bilişsel olmayan faktörler arasındadır. Türk Dil Kurumu'nun sitesinde "azim" sözcüğü "bir işte karşılaşılan engelleri aşmadaki kararlılık" olarak tanımlanmaktadır. Azim kavramını bilimsel olarak ilk çalışan ve azmin öğrencilerinin akademik başarısını zeka düzeylerinden daha çok yordadığı konusunda araştırma bulguları ortaya koyan Duckworth, Peterson, Mathews, ve Kelly (2007) yaptıkları çalışmada azim kavramını "uzun vadede bir hedefe ulaşmada yüksek kararlılık gösterme ve istekli olma durumu" olarak tanımlamışlardır. Etrafındaki kişilere göre daha azimli olan bireylerin evlenme, askerlik görevini sorunsuz tamamlama, okulda akademik olarak iyi performans gösterme, okuldan mezun olma, iş hayatını başarı ile devam ettirme gibi önemli yaşam görevlerini yerine getirme ve tamamlamada daha başarılı oldukları, yaşam dönemlerinin kendilerine biçtiği görevlerin ve rollerin üstesinden gelme konusunda sürekli aktif ve kararlı olarak hareket ettiklerini ortaya koyan çalışmalar vardır (Duckworth, Kirby, Tsukayama, Berstein, & Ericsson, 2011; Duckworth, Quinn, & Seligman, 2009; Duckworth et al., 2007; Eskreis-winkler, Duckworth, Shulman, & Beal, 2014; Robertson-Kraft & Duckworth, 2014). Lise dönemi öğrencilerin yaşları gereği ergenlik döneminde oldukları ve bu dönemin yaşam görevi olarak kimlik karmaşası ile karşı karşıya oldukları bir dönemdir. Ayrıca öğrenciler, lise öğrenimlerinin bitiminde girecekleri üniversite sınavı gereği de oldukça yoğun çalışma yaptıkları ve stresli bir dönemin içindedirler. Bu yüzden bu dönem boyunca karşı karşıya oldukları kimlik karmaşasını aşmaları ve yaşamlarının ileriki yıllarını şekillendirmede önemli rol oynayacak kararları almalarına yardımcı olmak açısından kendilerine gerek aileleri gerekse öğrenimlerini devam ettirdikleri liselerindeki öğretmenleri tarafından sunulacak imkan ve kaynaklar hayati önem taşımaktadır. Bu dönemde öğrencilerin yaşam görevlerini tamamlamada onlara yardımcı olacak bilişsel olmayan becerilerden biri olan azim düzeylerinin belirlenmesi ve bu beceriyi dolaylı yoldan geliştirecek rehberlik hizmetlerinin sunulması öğrencilerin içinde bulundukları ergenlik dönemi gereği yaşadıkları stresi aşmalarında yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerin azim düzeylerinin sınıf düzeyi, cinsiyet, okul türü, sosyoekonomik düzey, akademik başarı, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Öğrencilerin azim düzeylerinin belirlenmesi ve bu bilişsel olmayan özelliğin çeşitli açılardan betimlenerek ortaya konulmasının alan literatürüne önemli katkı sağlayacağı ve öğrencilere uygulanacak rehberlik hizmetleri için de bir belirleyici olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Katılımcılar: Katılımcılar sistematik rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Ankara iline bağlı ilçelerdeki çeşitli lise türlerinden toplam 866 öğrenci (425 erkek 441 kız) araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılar, okudukları okul türüne göre, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Ticaret ve Meslek Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi olmak üzere 8 farklı lise türünden seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla yazar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı ise Duckworth ve Quinn (2009) tarafından geliştirilen ve Sarıçam ve arkadaşları (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kısa Azim Ölçeği'dir. Bu ölçek 5'li Likert tarzı 8 maddeden oluşan ve 2 alt boyutu olan bir ölçektir. Kısa Azim Ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlık güvenirlik katsayıları ölçeğin bütünü için .83, ilginin tutarlılığı alt boyutu için .80, gayrette ısrar alt boyutu için .71 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenirlik katsayısı .69 olarak hesaplanmış olup düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının .33 ile .65 arasında sıralandığı görülmüştür.

Yöntem: Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21 Paket Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilere yönelik Parametrik test varsayımlarından normallik ve homojenlik varsayımları sağlanmıştır. Elde edilen veriler, One-Way Anova, bağımsız örneklem t-testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı analizleri yapılarak incelenmiştir. Ayrıca betimsel istatistik yöntemlerinden ortalama, standart sapma, minumum maksimum çarpıklık basıklık değerleri hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin cinsiyetleri ile Kısa Azim ölçeğinden aldığı puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile Kısa Azim Ölçeğinden aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Sosyoekonomik düzeylerini düşük olarak işaretleyen öğrencilerin Kısa Azim ölçeğinden aldıkları puanlar sosyoekonomik düzeylerini yüksek olarak işaretleyen öğrencilerin aldıkları puanlardan daha yüksektir. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ile Kısa Azim Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Katılımcıların anne ve babalarının eğitim düzeyleri ile Kısa Azim Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye bakıldığında, anne baba eğitim düzeylerini ilkokul mezunu olarak

işaretleyen katılımcıların ölçekten aldığı toplam azim puanlarının anne baba eğitim düzeylerini üniversite mezunu olarak işaretleyen katılımcıların toplam azim puanlarından daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Azim, Bilişsel Olmayan Beceriler, Akademik Başarı, Lise Öğrencileri

Kaynakça

Duckworth, A. L., & Eskreis-winkler, L. (2013). True grit. The Observer, 26(4), 1–3.

Duckworth, A. L., Kirby, T. A., Tsukayama, E., Berstein, H., & Ericsson, K. A. (2011). Deliberate practice spells success why grittier competitors triumph at the national spelling bee. Social Psychological and Personality Science, 2(2), 174–181.

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. Journal of Personality and Social Psychology, 92, 1087–1101.

Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (Grit-S). Journal of Personality Assessment, 91, 166–174.

Duckworth, A. L., Quinn, P. D., & Seligman, M. E. P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. The Journal of Positive Psychology, 4, 540–547.

Eskreis-winkler, L., Duckworth, A. L., Shulman, E. P., & Beal, S. (2014). The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. Frontiers in Psychology, 5(36), 1–12.

Robertson-Kraft, C., & Duckworth, A. L. (2014). True grit: Trait-level perseverance and passion for long-term goals predicts effectiveness and retention among novice teachers. Teachers College Record, 116(3).

Sarıçam, H., Çelik, İ. ve Oğuz, A. (2016). Kısa Azim (Sebat) Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5(2), 927-935.

(11777) Benlik Ayrımlaşması: Kaygıyı yordamada unutulmuş bir kavram

EGEMEN HANIMOĞLU

Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Doğal sistem kuramları, tüm organizmaların doğadaki ortak süreçler tarafından güdülendiklerini varsayarlar (Bowen, 1978; Kerr ve Bowen, 1988; Papero, 1990; Titelman, 1998). Bowen'ın aile sistemleri kuramı, "benliğin ayrımlaşması" ilkesiyle birlikte doğal sistemler kuramı üzerine inşa edilmiştir.Benliğin ayrımlaşması, Bowen'ın kuramında en temel kavramlardan birisidir. Hem intrapsişik hem de kişilerarası ilişkilerle ilgili bir kavram olan benliğin ayrımlaşması, benliğin psişik ve kişilerarası boyutlarını dengelemeyle ilgili bir kavram olmasının yanı sıra bir bireyin kendisini köken ailesinden duygusal ve bilişsel düzeyde ayırması anlamına gelmektedir (Bowen, 1978). Bireyin temel görevi köken aileden ayrımlaşmaktır. Önceki kuşakların davranışları ve fonksiyonellik düzeyi bu süreci ve mevcut bireysel işleyişi etkilemektedir. Köken ailesinden ayrımlaşan bireylerin başaçıkma davranışları ve yetenekleri, bireyin kendi duygu ve anksiyetesiyle birlikte diğerlerinin duygu ve anksiyetesiyle de ilgilidir. Oysa ki, geleneksel doğal sistemler kuramı intrapsişik süreçleri vurgular. Bowen'ın benliğin ayrımlaşması kavramı ise hem intrapsişik hem de kişilerarası bir kavramdır (Bowen, 1978; Kerr ve Bowen, 1988; Skowron ve F,1998).

Bireyin temel görevi köken aileden ayrımlaşmaktır. Önceki kuşakların davranışları ve fonksiyonellik düzeyi bu süreci ve mevcut bireysel işleyişi etkilemektedir. Köken ailesinden ayrımlaşan bireylerin başaçıkma davranışları ve yetenekleri, bireyin kendi duygu ve anksiyetesiyle birlikte diğerlerinin duygu ve anksiyetesiyle de ilgilidir. Oysa ki, geleneksel doğal sistemler kuramı intrapsişik süreçleri vurgular. Bowen'ın benliğin ayrımlaşması kavramı ise hem intrapsişik hem de kişilerarası ilişkilerle ilgili olmasının yanı sıra bireyin adaptasyon(uyum) sürecini de etkileyen bir kavramdır (Bowen, 1978; Kerr ve Bowen, 1988; Skowron ve Friedlander,1998).

Depresyon ile ilgili açıklamalar dikkate alındığında, özellikle literatürde temel olarak verilen ve depresyon oranlarının yaygınlığı ile ilgili olan araştırmalar, çeşitli alanların (örneğin, aile sistemi gibi) incelenmesini önermektedir (Kessler, Demler, Frank, Olfson, Pincus, Walters ve Zaslavsky, 2005). Buradan hareketle, aile sistemi çerçevesinde, aile sistem faktörlerinin (benliğin ayrımlaşması) depresyon, kaygı ve algılanan stres düzeyleri ile ilişkili olduğu ve yordadığı düşünülmektedir. Bowen'ın kuramı, depresyonu anlamada hem geçmişteki kuşaklar arası sistemlerin ve fonksiyonların etkisini hem de şu andaki bireysel fonksiyon düzeyini ve semptomları göz önünde bulundurur. Ayrıca ilişkilerin ve davranışların karmaşıklığını göz önünde bulundurmasının yanı sıra aile ile bireysel riskler ve koruyucu faktörler arasındaki ilişkiyi de göz önünde bulundurur. Yani Bowen'ın kuramı, sadece bireysel düzeyde faktörleri irdelemek yerine birçok düzeyi ve sistemi irdelemektedir (Bartle-Haring ve Lal, 2010; Fisher ve Weihs, 2000; Hooper, Marotta, ve Lanthier, 2008).

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma ilişkisel bir araştırma olup üniversite öğrencilerinde benliğin ayrımlaşması durumunun ve öğrencilerin kaygı düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek üzere düzenlenmiştir.

Araştırmanın hedef evreni Türkiye'de üniversiteye devam eden öğrencilerdir. Çalışma evreni ise 2016-2017 yılları arasında Çukurova Üniversitesi'nin Balcalı yerleşkesinde yer alan fakültelere devam eden öğrencilerden oluşmaktadır. Bu çerçevede araştırmanın örneklemini Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik-Mimarlık ve Ziraat fakültelerine devam eden yaşları 17 ila 40 arasında değişen (= 21.36, Ss= 2.36) %60.8'i kız (n=312) %39.2'si erkek (n=201) toplam 513 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmada, benliğin ayrımlaşması değişkenine ilişkin ölçümler Benliğin Ayrımlaşması Ölçeği (Differentiation of Self Inventory),kaygı değişkenine ilişkin ölçümler Sürekli Kaygı Ölçeği (Trait Anxiety Inventory) edilmiştir.

Sürekli Kaygı Envanteri (SKE), Spielberger, Gorsuch ve Lushene tarafından (1970) yanıtlayıcının durumluk ve sürekli kaygı seviyelerini ayrı ayrı saptamak amacıyla geliştirilen Durumluk-Sürekli Kaygı Envanterinin iki alt ölçeğinden biridir. SKE, kısa ifadelerden oluşan bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Öner ve Le Compte (1985) tarafından gerçekleştirilmiştir. Sürekli Kaygı Envanteri bireyin genel olarak ne düzeyde kaygı yaşadığını ölçmektedir. Yirmi maddeden oluşan ölçekte her bir madde dörtlü bir derecelendirme ile değerlendirilmektedir.

Benliğin Ayrımlaşması Envanteri (Skowron ve Schmitt, 2003) kendini ifade tarzında 46 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Bowen'ın benlik ayrımlaşması yapısını yakalamak için tasarlanmış, 6'lı likert (1=tamamen doğru değil, 6=tamamen doğru) tipindedir. Ölçek, duygusal tepkisellik (emotional reactivity), duygusal kesinti (emotional cutoff), ben pozisyonu (I position) ve iç içe geçme (fusion) olmak üzere 4 alt ölçekten oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan, öğrencilerin benliğin ayrımlaşması ölçeğinden aldıkları puanların, kaygı düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu düşünülmektedir ve bu yönde bir sonuç beklenmektedir. Bunun yanısıra bazı demografik değişkenler açısından da benliğin ayrımlaşması düzeyinin farklı olabileceği düşünülmektedir.

Diğer yandan bu araştırmayla benliğin ayrımlaşması kavramıyla ilgili olarak diğer araştırmacıların dikkatinin çekileceği düşünülmekte olup, psikolojik uyum açısından bu kavramın ne kadar önemli olduğunun anlaşılmasına katkıda bulunulacağı beklenilmektedir. Örneğin toplulukçu kültürün etkisi nedeniyle kadın katılımcıların benlik ayrımlaşma düzeylerinin erkek katılımcılara göre daha düşük olması beklenilmektedir. Ayrıca katılımcıların bulundukları fakültelere göre benliğin ayrımlaşması açısından anlamlı derecede farklı puanlar alabilecekleri öngörülmektedir. Bunun dışında yaşça daha büyük olan öğrencilerin benliğin ayrımlaşması bakımından anlamlı derecede daha yüksek puanlara sahip olacağı tahmin edilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Benlik Ayrımlaşması, Bowen'ın Teorisi, Kaygı

Kaynakça

Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice.* New York: Jason Aronson.

Kerr, M.E., & Bowen, M. (1988). *Family evaluation.* New York: W.W. Norton.

Kessler, R. C., Demler, O., Frank, R. G., Olfson, M., Pincus, H. A., Walters, E. E. ve Zaslavsky, A. M. (2005). Prevalence and treatment of mental disorders, 1990 to 2003. *The New England Journal of Medicine,* 352, 2515-2523.

;margin-bottom:0cm; margin-left:35.45pt;margin-bottom:.0001pt;text-align:justify;text-indent:-35.45pt; line-height:150%;mso-outline-level:1;mso-layout-grid-align:none;text-autospace: none'>Skowron, E. A., ve Schmitt, T. A. (2003). Assessing interpersonal fusion: Reliability and validity of a new DSI fusion with others scale. *Journal of Marital and Family Therapy,* 29, 209-222.

Skowron, E.A. & Friedlander, M.L. (1998). The differentiation of self inventory:

Skowron, E.A. & Schmitt, T.A. (2003). Assessing interpersonal fusion: Reliability and validity of a new DSI fusion with others subscale. *Journal of Marital and Family Therapy,* 29(2), 209-222.

Papero, D.V. (1990). *Bowen family systems theory.* Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Titelman, P. (Ed). (1998). *Clinical Applications of Bowen Family Systems Theory.* New York NY: The Haworth Press.

Skowron, E. A., Stanley, K., ve Shapiro, M. (2009). A longitudinal perspective on differentiation of self, interpersonal, and psychological well-being in young adults. *Contemporary Family Therapy*, 31, 3-18.

Skowron, E. A., ve Schmitt, T. A. (2003). Assessing interpersonal fusion: Reliability and validity of a new DSI fusion with others scale. *Journal of Marital and Family Therapy,* 29, 209-222.

Skowron, E.A. & Friedlander, M.L. (1998). The differentiation of self inventory:

Skowron, E.A. & Schmitt, T.A. (2003). Assessing interpersonal fusion: Reliability and validity of a new DSI fusion with others subscale. *Journal of Marital and Family Therapy,* 29(2), 209-222.

Skowron, E.A. (2004). Differentiation of self, personal adjustment, problem solving, and ethnic group belonging among persons of color. *Journal of Counseling and Development,* 82, 447-456.*Clinical Applications of Bowen Family Systems Theory.* New York NY: The Haworth Press.

(11834) Psikolojik Danışman Adaylarında Bilinçli Farkındalık ile Yılmazlık Arasında Özgünlük ve Özanlayışın Aracılık Rolü

MEHMET SARIÇALI *Anadolu Üniversitesi*
ENES RAHAT *Anadolu Üniversitesi*
ZÜBEYDE ENDER SARIÇALI *Milli Eğitim Bakanlığı*
AYŞE SİBEL TÜRKÜM *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Günümüzde ruh sağlığı çalışanları savaş, göç, terör ve deprem gibi travmatik yaşantıya maruz kalmış bireylere hizmet sunmaktadırlar. Bu anlamda yılmazlık bireylerin olumsuz yaşam koşulları karşısında uyum sağlama kapasitesi olarak ifade edilmektedir. Bu nedenle özellikle krize müdahale gerektiren doğal felaketler, aile içi şiddet gibi stres yaratan durumlar karşısında psikolojik danışmanların daha sağlıklı baş edebilmeleri adına en az danışanları kadar kendilerinin de yılmazlık özelliğine sahip olmaları gerekmektedir (Skovholt, Grier, & Hanson, 2001). Sağlık çalışanları ve özellikle ruh sağlığı çalışanlarında şefkat yorgunluğu (compassion fatigue), başkalarının travmalarıyla travmatize olma/ ikincil travmatizasyon (vicarious traumatization) gibi psikolojik sorunlar görülebilmektedir (Baker, 2003; Figley, 2002; Kahill, 1988; Pearlman & Saakvitne, 1995). Psikolojik danışma mesleğinin doğasında da bu türden etkilere yol açabilecek yaşantıların olması sebebiyle psikolojik danışmanların proaktif bir şekilde kendilerini tükenme gibi durumlara hazırlamalarının faydalı olacağı belirtilmektedir. Bu anlamda psikolojik danışman eğitiminde kazanılması gereken temel yapılar arasında gösterilen yılmazlığın (Lawson & Venart, 2005), eğitim sürecinde üzerinde durulması gerekmektedir. Psikolojik danışmanların yılmazlıklarıyla ilgili kavramlar incelendiğinde bilinçli farkındalık, özgünlük ve özanlayışın önemli değişkenler olduğu görülmüştür. Bu açıdan bilinçli farkındalık ile anlık deneyimlerin farkında olan bireyin özgünlüğüne katkı sağlayacağı ve böylece yılmazlık özelliğini artıracağı düşünülmüştür. Bununla beraber bilinçli farkındalığa sahip olan bireyin öz-anlayışını artırarak yılmazlık özelliğine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırma kapsamında oluşturulan modele ek olarak psikolojik danışmanlık öğrencilerinin kişisel gelişimlerini içeren veriler elde edilmiştir. Bu şekilde psikolojik danışmanlık eğitim süreçlerinde öğrencilere sunulan olanakların öğrencilerin bilinçli farkındalık, özgünlük, öz anlayış ve yılmazlık gelişimleri bakımından herhangi bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Alan yazın incelendiğinde yılmazlığa ilişkin bu kavramları bütünlük içinde inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca ülkemizde psikolojik danışman eğitimi bağlamında psikolojik danışmanlık öğrencilerinin kişisel ve profesyonel gelişimlerini irdeleyen yeterli bilimsel bulguya rastlanılmamıştır. O nedenle psikolojik danışman eğitiminin niteliğine yönelik araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Alanyazındaki bu eksiklikten yola çıkarak kuramsal bilgiler ve mantıksal önermeler çerçevesinde oluşturulan bu modelin test edilmesi, gerek kuramsal gerekse uygulama açısından psikolojik danışma alanına faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, psikolojik danışman adaylarının bilinçli farkındalıkları ile yılmazlıkları arasındaki ilişkide özgünlük ve özanlayışın aracılık rolünü test etmektir. Bunun yanında bilinçli farkındalık, özgünlük, öz- anlayış ve yılmazlık bakımından öğrencilere sunulan yaşantı zenginliklerinin bir farkılılığa yol açıp açmadığı da incelenmek istenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı psikolojik danışman adaylarında bilinçli farkındalık ile yılmazlık arasındaki ilişkide özgünlük ve özanlayışın aracılık rolünü ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye genelindeki farklı coğrafi bölgelerdeki 11 farklı devlet üniversitesinden toplam 365 rehberlik ve psikolojik danışma 4. Sınıf öğrencisi oluşturmaktadır (248 kadın 117 erkek, sd: Myaş = 22.3 yaş, SD = 2.10, ve yaş aralığı: 20-45). Verilerin toplanmasında Bilinçli Farkındalık Ölçeği (Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz, 2011), Öz-anlayış Ölçeği (Deniz, Kesici ve Sümer, 2008), Özgünlük Ölçeği (İmamoğlu, Günaydın ve Selçuk, 2011), Kendini Toparlama Gücü Ölçeği (Terzi, 2006) ve Kişisel Bilgi Formundan yararlanılmıştır. Araştırmada, test edilen modelin aracılık etkilerinin istatistiksel olarak önemli olup olmadığı Yapısal Eşitlik Modellemesine (YEM) dayalı yaklaşım ve önyükleme (Bootstrapping) Yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmada verilerin analizinde SPSS 22 ve AMOS 22 programlarından yararlanılmıştır. Buna göre öncelikle gizli değişkenlerin gösterge değişkenleri temsil etme güçlerini test etmek için ölçüm modelinin analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmada test edilen modeldeki dolaylı etkilerin istatistiksel açıdan önemli olup olmadığına bakmak için bootstrapping metodundan yararlanılmıştır. Yine araştırmada en iyi modelin ortaya konuşması için alternatif modeller de test edilmiştir. Son olarak araştırmada danışman adaylarının eğitim süreçlerindeki yaşantı zenginlikleri dikkate alınarak ele alınan değişkenler açısından anlamlı farklılaşmanın olup olmadığına bakılmıştır. Bu farklılıklara karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular önerilen hipotetik modelin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğunu ortaya koymuştur ($\chi2$ = 335.84, df = 86, $\chi2$/df = 3.91, p = .001, CFI = .92, GFI = .89, NFI = .90, IFI = .92, SRMR = .086, RMSEA = .089). Bunun yanı sıra en iyi modelin ortaya konulması için alternatif modeller üzerinden analizler yapılmıştır. Test edilen toplam dört model arasından elde edilen en güçlü modelin araştırmacıların önerdikleri model olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre bilinçli farkındalık ile yılmazlık arasında öz-anlayış ve özgünlüğün tam aracı (full mediator) olduğu görülmüştür. Araştırma bulguları psikolojik danışman adaylarında bilinçli farkındalık ve yılmazlık arasındaki ilişkinin öz-anlayış ve özgünlük üzerinden açıklandığını ortaya koymaktadır. Çalışmanın bulguları psikolojik danışman eğitiminde, bilinçli farkındalık temelli özanlayışı ve özgünlüğü

artırıcı çalışmaların yapılmasının yılmazlığı artırma yönünde önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmanın diğer

bulgularına göre bireysel ya da grupla psikolojik danışma alıp almamanın bağımsız değişkenler üzerinde anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Bununla beraber kongre/seminer gibi bilimsel faaliyetlere katılan psikolojik danışman adaylarının yılmazlık puanlarının, katılamayanlara göre anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Son olarak topluma hizmet gibi gönüllü faaliyetlere katılan danışman adaylarının, katılmayanlara göre özgünlük ve yılmazlık puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar psikolojik danışman adaylarının gönüllü faaliyetlere ve bilimsel faaliyetlere katılmalarının yılmazlık ve özgünlükleri üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın bulguları psikolojik danışman eğitiminde program içeriklerinin araştırma kapsamında ele alından kavramlarla zenginleştirilebileceğine işaret etmektedir. Ayrıca eğitim sürecindeki öğrencilerin bilimsel etkinliklerin yanı sıra topluma hizmet gibi gönüllü faaliyetlere katılmalarının yılmazlık ve özgünlüklerinin artırılması açısından teşvik edilmesinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: bilinçli farkındalık, yılmazlık, özanlayış, özgünlük, yapısal eşitlik modeli, psikolojik danışman eğitimi

Kaynakça

Baker, E. K. (2003). *Caring for ourselves: A therapist's guide to personal and professional wellbeing*. Washington, DC: American Psychological Association.

Deniz, M., Kesici, Ş., & Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of the Self-Compassion Scale. *Social Behavior and Personality: an international journal, 36*(9), 1151-1160.

Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self care. *J Clin Psychol, 58*(11), 1433-1441. doi:10.1002/jclp.10090

İmamoğlu, E. O., Günaydın, G., & Selçuk, E. (2011). Özgün benliğin yordayıcıları olarak kendileşme ve ilişkililik Cinsiyetin ve kültürel yönelimlerin ötesinde. *Türk Psikoloji Dergisi, 26*(67), 27-48.

Kahill, S. (1988). Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 29*(3), 284.

Lawson, G., & Venart, B. (2005). Preventing counselor impairment: Vulnerability, wellness, and resilience. *VISTAS: Compelling perspectives on counseling*, 243-246.

Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye Uyarlama Çalışması Adaptation of the Mindful Attention Awareness Scale into Turkish. *Education, 36*(160).

Pearlman, L. A., & Saakvitne, K. W. (1995). *Trauma and the therapist: Countertransference and vicarious traumatization in psychotherapy with incest survivors*: WW Norton & Co.

Skovholt, T. M., Grier, T. L., & Hanson, M. R. (2001). Career Counseling for Longevity: Self-Care and Burnout Prevention Strategies for Counselor Resilience. *Journal of Career Development, 27*(3), 167-176. doi:10.1177/089484530102700303

Terzi, Ş. (2006). Kendini toparlama gücü ölçeği'nin uyarlanması geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(26).

(12100) Psikolojik Sağlamlılığın Yordayıcısı Olarak Zaman Perspektifi ve Yaratıcılık

HÜLYA ŞAHİN BALTACI MERVE NUR ÇINAR

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Modern dünyada bireyler zaman zaman zor yaşam koşulları, stres olayları, savaşlar, kayıplar gibi uyum mekanizmalarının sekteye uğradığı sıkıntılar ile karşılaşmaktadır. Yaşanılan bu olumsuz durumların beraberinde birtakım ruhsal sorunları da getirmesiyle ruh sağlığı alanında önleyici çalışmalar giderek önem kazanmış ve zayıflıkları gidermekten çok yeterlilikleri arttırmaya yönelik bir bakış gelişmiştir (Arslan, 2015). Bireylerin mutlu ve sağlıklı olabilmeleri için kendi yaşamlarındaki etkililiklerini artırmak amacıyla son yıllarda psikolojinin önemli çalışma alanlarından biri olarak pozitif psikoloji ön plana çıkmıştır. Pozitif psikolojinin önemli konularından biri de psikolojik sağlamlıktır (Tümlü ve Recepoğlu, 2013).Psikolojik sağlamlık, latince "resiliens" kelimesinden türetilmiştir ve bir maddenin esnek olması, elastiki olması ve eski haline kolay bir şekilde yeniden dönebilmesi anlamlarına gelmektedir (Doğan, 2015). Psikolojik sağlamlığın evrensel olarak kabul görmüş bir tanımı olmasa da ortak olarak görülen önemli bazı noktalar vardır; psikolojik sağlamlık olgusunun dinamik bir süreç olması; travma ve zorlu yaşam olaylarıyla etkili baş edebilmeyi ve sağlıklı uyum gösterme ya da yeterlik geliştirebilme süreçlerini içermesi; psikolojik sağlamlığın gelişebilmesi için bireyin risk ya da zorluğa maruz kalması ve duruma uyum sağlayarak yaşamın farklı alanlarında başarı elde etmesi; psikolojik sağlamlık için bireylerin koruyucu faktörler olarak nitelenen birtakım kişilik özelliklerine sahip olmasıdır (Gizir, 2007; Gürgan, 2006; Öz ve Yılmaz, 2009) Bireyde ve bireyin içinde bulunduğu çevrede koruyucu faktörlerin varlığı, bir taraftan problemi ortaya çıkmadan önlemeyi ve bir problem davranışın oluşumunu azaltmayı sağlarken; diğer taraftan var olan sorunun etkisini azaltarak bireyin duygusal ve fiziksel iyi oluşuna katkıda bulunacak davranışları, tutumları ve bilgileri güçlendirmesine yardımcı olarak, zorluklar karşısında ayakta kalmasını sağlar (Tümlü ve Recepoğlu, 2013). Psikolojik sağlamlık tanımları bireyin beklenmedik ve organizmada stres yaratıcı durumlara karşı olumlu uyum mekanizmaları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Karşılaşılan durumlara ve olaylara farklı açılardan bakmayı, sorunlara beklenmedik çözümler üretmeyi içeren bir başka kavram ise yaratıcılıktır. Torrance yaratıcılığı; sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine, mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçsüzlükleri belirleme, çözümler bulma, tahmin yapma veya eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma ve bunları tekrar tekrar test etme ve ortaya çıkanları açıklama olarak tanımlamaktadır. Rıza (2000) ise; var olan kalıpları yıkmak, başkalarının yaşantılarına açık olmak, alışılmışların dışına çıkmak, bilinmeyenlere doğru bir adım atmak, dayatılmış düşünce çizgisini kırmak ve yeni bir düşünce çizgisini ortaya koymak, belirli bir problem için değişik alternatif çözümler getirmek, başkalarının izlediği yoldan çıkmak, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulmak, yeni bir ilişki kurmak veya var olan düşünceler arasında ilişki kurmak, yeni bir düşünce ortaya koymak, bilinmeyen yeni bir teknik veya yöntem icat etmek ve insanlığa faydalı olan bir aracı veya aygıtı bulma olarak tanımlamıştır. (Akt. Topoğlu, 2015) Yaratıcılık özetle, bilginin alınması ve yeni bir şekil alana veya yeni bir düşünce oluşturana kadar yeniden düzenlenmesi sürecidir. (Aydın, 2009) Yaratıcı kişi, sorunlara yeni çözüm yolları bulur, karmaşık düzeyde bir sentez yapabilir, sorunlara karşı hassastır, kendi kendine yeterlidir, dikkatini ustaca yoğunlaştırabilir, yüksek bir hayal gücüne sahiptir, esnek ve orijinal düşünme yetileri vardır, motivasyonel açıdan hırslı, başarıya yönelmiş ve dominanttır, çevresindeki herhangi bir alandaki uyumsuzluğu/problemi görmekle kalmayıp sosyal sorumluluk bilinci ile bu sorunu çözmeyi de kendisine görev edinir, ele alınan problemi o güne kadar denenmemiş bir yoldan çözecek cesarete ve zihni manevra gücüne de sahiptir (Aslan, 2001).Psikolojik sağlamlık, yaşanılan zor durumların yanısıra geleceğe ilişkin değerlendirmelerden de etkilenmektedir. Buradan hareketle bireylerin zaman ilişkin değerlendirmelerinin psikolojik sağlamlık düzeylerini açıklamada bir rolü olabilir. Zaman perspektifi, günümüzde insanların hayatlarındaki tercihleri üzerinde etkisi olduğu ve belki de bireyin hayatına yön verebileceği düşünülen bir kavramdır (Kızanlıklı ve Konaklıoğlu, 2016). Zimbardo ve Boyd, (1999) zaman perspektifini, geçmişi olumlu değerlendirme, geçmişi olumsuz değerlendirme, şimdide kaderci, şimdide hazcı, gelecek yönelimli olmak üzere beş boyutta ele almışlardır. Geçmişi olumlu değerlendirme; geçmişin keyifli ve duygusal anılarına odaklanma eğilimlerini içerir. Geçmişi olumsuz değerlendirme; geçmişe yönelik olumsuz düşünme eğilimindedir ve tatsız anılara odaklanır. Şimdide kaderci; hayata yönelik çaresiz ve umutsuz bir tutumu yansıtır. Şimdide hazcı; dürtüselliği ve risk almayı içerir, geleceğe yönelik bir endişe yoktur ve içinde bulunulan andan maksimum düzeyde keyif alma odaklıdır. Gelecek yönelimli; gelecekte ulaşmak istenen hedefler ve bunlara ulaşmak için kararlı bir çalışma ve sorumluluk algısı vardır. Bireylerin, geçmişe, şimdiye veya geleceğe yönelik algılamaları olarak tanımlanan zaman perspektifinin, bireyin mevcut davranış, duygu ve düşüncelerinde; önemli karar ve eylemleri üzerinde güçlü ve dinamik bir etki yarattığı; aynı zamanda psikolojik koşullardan, toplumsal yapı ve onun motivasyonel süreçlerinden etkilendiği düşünülmektedir (Zimbardo ve Boyd,1999).Sadece bedensel değil, psikolojik sağlığı korumanın da güçleştiği günümüzde, koruyucu ve önleyici faktörleri belirlemek önemsenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinde, zaman perspektifi, yaratıcılık ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi inceleyen betimsel bir çalışmadır (Büyüköztürk ve ark., 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Pamukkale Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü üniversite öğrencileri oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Zaman Perspektifi Ölçeği: Araştırmada, zaman perspektifi yönelimini belirlemek amacıyla Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Akın ve arkadaşları (2015) tarafından uyarlanan Zaman Perspektifi Ölçeği kullanılmıştır. Likert tipi 5 dereceli olan ölçek alt boyutlara göre puanlanmakta ve toplam puan elde edilmemektedir. Yapı geçerliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda beş boyutlu (geçmiş- olumsuz, geçmiş-olumlu, şimdide kaderci, şimdide hazcı, gelecek) ve 15 maddeden oluşan modelin iyi uyum verdiği bulunmuştur (x^2= 140.21, sd= 80, RMSEA= .067, CFI=.90, IFI=.90, GFI=.90, SRMR=.072). Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayıları alt boyutlar için sırasıyla .82, .69, .57, .76, .42 olarak bulunmuştur. Ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları .21 ile .82 arasında sıralanmaktadır (Akın, Ertürk, Yalnız, Akın ve Demirci, 2015).

Psikolojik Sağlamlık Ölçeği: Araştırmada Arslan (2015) tarafından geliştirilen, Psikolojik sağlamlık Ölçeği kullanılmıştır. Açımlayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin 21 maddelik dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Faktör yük değerleri 51 ile 81 arasında değişmektedir. Analiz sonuçlarına göre dört faktör benlik saygısı ve olumsuz/olumlu duygulanım ile beklenen yönde korelasyon verdiği görülmüştür. Ayrıca ölçeğin içi tutarlılık kat sayısının alt boyutlar için .78 ile .82 arasında değiştiği ve toplam iç tutarlılık katsayısının .93 olduğu görülmüştür.

Torrance Yaratıcılık Ölçeği: Araştırmada Torrance tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Aslan (2001) tarafından uyarlanan Torrance Yaratıcı Düşünce Testinin kullanılmıştır. Ölçeğin üniversite öğrencileri için güvenirlik katsayıları sözel akıcılık .84, sözel esneklik .69, sözel özgünlük .62, şekilsel toplam .56'dır. Test her yaş grubu için uygun olup tümünün uygulanma süresi ve puanlanması yaklaşık 75-80 dakikadır.

Verilerin Analizi.

Araştırmada, değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerini görebilmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı, betimsel istatistikler ve aşamalı çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada beklenen sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: Yaratıcı bireylerin yaşamda karşılacakları sorunlara yönelik çözüm yollarının bulunmasında da yaratıcı olacakları düşünülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin psikolojik sağlamlık ile yaratıcılık düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişki olacağı beklenmektedir. Yaratıcılığın akılcı, esnek ve özgünlük boyutları ile psikolojik sağlamlık arasında da olumlu yönde anlamlı ilişki olacağı beklenmektedir. Zaman tutumuna ilişkin olarak geçmiş olumsuz, şimdi kaderci ve şimdi hazcı tutum ile psikolojik sağlamlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olacağı beklenirken, şimdi olumlu ve gelecek yönelimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olması beklenmektedir. Cinsiyet, yaş ve sosyo ekonomik düzeyin de üniversite öğrencilerin psikolojik sağlamlık düzeyini açıklamada öaçıklayıcı bir rolü olacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik sağlamlık, zaman perspektifi, yaratıcılık

Kaynakça

Akın, A., Ertürk, K., Yalnız, A., Akın, Ü., ve Demirci, İ. (2015). Zimbardo zaman perspektifi ölçeği'nin Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirliği. VII. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi. Nevşehir, Türkiye

Alacatlı, E. (2013), Üniversite öğrencilerinin zaman perspektifleri ile beş faktörlü kişilik özellikleri arasıdaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.

Arslan, G. (2015). Yetişkin Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin (YPSÖ) Psikometrik Özellikleri: Düşük Sosyoekonomik Örneklemde Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, *16*(2), 344-357.

Aydın, M. (2009).Sorun çözme becerisi ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Pegem Akademi, Ankara.

Cihandide, G. (2013). Kanser hastalarında zaman perspektifi ve sosyal destek algısının sosyo-demografik değişkenler eşliğinde incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*

Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *3*(1), 93-102.

Gizir, C. A. (2016). Psikolojik Sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(28), 113-128.

Kızanlıklı, M., & Konaklıoğlu, E. (2016), Üniversite öğrencilerinin kontrol odağı ve kariyer tercihlerinin zaman yönelimleri

üzerindeki rolü. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 172-191.

Öz, F., & Yılmaz, E. B. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, *16*(3), 082-089.

Topoğlu, O. (2015). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: ADÜ örneği. *International Journal of Social Science, 35,* 371-383.

Tümlü, G. Ü. veRecepoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *3*(3), 205-213.

Zimbardo, P.G. ve Boyd, J. N.(1999). Putting time in perspective: A valid, reliable, individual, differences metric, *Journal of Personality and Social Psychology, 7*, 1271-1288.

(10997) Öz-Yeterlik Algısının Yordayıcısı Olarak Ergenlerin Mükemmeliyetçilik Ve Umut Düzeyleri

ASUDE MALKOÇ — *Trakya Üniversitesi*
BERNA ÖZEN — *Lala Şahin Paşa Ortaokulu*

Problem Durumu

Ergenlik ve dönemi insan hayatında en hızlı fiziksel ve psikolojik değişimlerin meydana geldiği dönemlerden biridir. Genel olarak ortaokul ve lise yıllarına damgasını vuran bu değişimlere uyum sağlamak birçok birey için zor olmaktadır. Bu değişimler temelde fiziksel olmakla birlikte, birçok ciddi psikolojik değişimler ve özelliklerle de şekillenmektedir. Bu dönemde gencin kişilik yapısı ve onun oluşumuna etki eden faktörler, onun hem akademik hem de sosyal yaşantısına etki etmektedir. Özellikle de bu faktörlerin bireyin öz-yeterlik algısında önemli olduğu düşünülmektedir.

Sosyal öğrenme kuramının öncüsü olan Bandura, (1986), ve bu konuda çalışmaları olan Zimmerman ve Cleary (2006)'e göre öz-yeterlik, bireyin fiziksel ya da kişilik özellikleri hakkındaki kişisel yargılardan daha çok yapabileceği şeyler hakkındaki inançlarıdır. Fizyolojik ve psikolojik değişimlerin yaşandığı ergenlik döneminde bireylerin kendini yeterli hissetmeleri duygusal ve sosyal açıdan da yaşamlarını etkilemektedir. Öz-yeterlik, yaşantılar aracılığıyla gelişir. Yetenekli olduğuna inanan bir bireyin olumlu bir öz-yeterlik algısı vardır. Olumsuz bir öz-yeterlik algısına sahip olan bireyler ise, davranışlar sergileme eğilimindedirler (Bjorklund, 1995). Literatürde öz yeterlik algısının uyumlu mükemmeliyetçi kişilerin bir özelliği olduğu saptanmıştır (Ashby ve Rice, 2002). Mükemmeliyetçiliğe ilişkin tam bir tanım olmamakla birlikte, literatürde birçok önemli özelliği üzerinde durulmuştur. Bunlar arasında en çok göze çarpan özellik, Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate (1990)'in mükemmeliyetçiliği performans üzerinde aşırı kişisel standartlar oluşturma ile tanımlamasıdır. Bu tanımlama, mükemmeliyetçiliğin başarı odaklı olma yönünü yansıtmaktadır.

Başarı odaklı bireylerin amaçlarına ulaşmada mücadeleci oldukları ve yapması gereken görevlerin üstesinden gelmede farklı yollar geliştirebildikleri gözlenmiştir (Caprara ve Cervone, 2003). Synder (2002)'e göre bireyin "başarılı olabileceğine ilişkin bir duyuma sahip olması" başarılı olmanın ön koşullarından birisi olarak kabul edilmektedir. Bir başka ifade ile bireyin gelecekte başarılı olabileceğine dair umutlu olması onun bir şeyi başarabileceğine olan inancını da olumlu yönde etkileyecektir. Birey umutlu olduğu sürece geleceğe dönük planlar yapar. Birçok çıkış yolu olduğuna ve yardım ile bireyin varlığında değişiklikler olabileceğine ilişkin inanç, umudun en önemli özelliğidir. Umutta plânların başarılacağı öngörüsü varken, umutsuzlukta başarısızlık yargısı vardır (Uz Baş, 1998). Yukarıda belirtilenlerden hareketle bu araştırma, ergenlerin umut ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin öz-yeterlilik algısı üzerinde etkin bir rol oynayıp oynamadığını belirleme amacı gütmektedir. Bu amaç doğrultusunda bu araştırmada umut ve mükemmeliyetçilik düzeylerinin öz-yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcılığı olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama türünde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan modeldir (Karasar, 2003). Çalışma grubunu, Edirne il merkezindeki Lala Şahin Paşa, Alper Yazoğlu ve Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu'na devam eden 586 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları 10 ile 15 (X=12.54; ss=1.16) arasında değişmektedir. Veri toplama araçları olarak araştırmacılar tarafından katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek üzere hazırlanmış Kişisel Bilgi Formu, Snyder ve diğerleri (1997) tarafından geliştirilmiş, Atik ve Kemer (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ); Muris (2001) tarafından 12–19 yaşları arasındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilen ve Telef (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış Çocuklar için Öz-Yeterlik Ölçeği; Flett ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen, Uz Baş ve Siyez (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çocuk ve Ergen Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin toplanma işlemleri için öncelikle Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra Edirne İl'inde bulunan üç farklı ortaokulda (Lala Şahin Paşa, Alper Yazoğlu ve Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu) okuyan öğrencilere yukarıda bahsedilen ölçekler uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde araştırmacı hem sınıfında uygulama yapacağı öğretmenleri araştırma hakkında bilgilendirmiş hem de öğrencilere verecekleri cevaplardaki samimiyetin önemi hakkında bilgiler verilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin işlenmesi, çözümlenmesi ve yorumlanmasında SPSS for WINDOWS 22.00 paket programı kullanılmıştır. Veriler, Eşzamanlı Çoklu Regresyon Analizi ile çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın amaçları kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerine ilişkin bulgular, ergenlerin umut, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik düzeylerinin öz-yeterlik algılarını anlamlı düzeyde açıkladığını göstermektedir. Bir diğer ifade ile Eşzamanlı Çoklu Regresyon Analizi sonucunda umut, kendine yönelik mükemmeliyetçilik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik değişkenlerinin birlikte ergenlerin öz-yeterlik algılarını anlamlı düzeyde [F(3;563)= 9,49; p<.001] yordadığı saptanmıştır. Adı geçen değişkenler birlikte umut düzeyinin toplam varyansının %22'sini açıklamaktadır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin β ve t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sırasıyla umut

(β= .95 p<.05), kendine yönelik mükemmeliyetçilik (β= .95 p<.05) ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik (β= .122 p<.01),

değişkenlerinin öz-yeterlik algısı değişkenini anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, bireyin geleceğe yönelik olumlu beklentisinin ve mükemmele ulaşma arzusunun öz-yeterlik algısında önemli rolleri olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlik algısı, ergenler, mükemmeliyetçilik, umut

Kaynakça

Ashby, J. S. & Rice, K.G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes and self- esteem: a structural equations analysis. *Journal of Counseling and Development*, *80*, 197-208.

Atik, G., & Kemer, G. (2009). Çocuklarda umut ölçeğinin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 8*, 379-390.

Telef, B.B.,& Karaca, R. (2012). Çocuklar için Öz-yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik Çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*, 169-17

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.

Bjorklund, D. F. (1995). *Children's Thinking: Developmental function and individual differences*, Brooks/cole pub.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, *14*, 449–468.

Karasar, N. (2003) *Bilimsel araştırma yöntemi* (12.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Synder, C. (2002). Psychological İnquiry: *An International Journal for Advacement of Psychological Theory*, *13* (4), 249-275.

Uzbaş, A. (1998). Çocukların çaresizlik davranışlarının depresyon düzeylerine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: D.Ü., Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uz Baş, A., & Siyez, M. (2010). Adaptation of the child and adolescent perfectionism scale to Turkish: The Validity and Reliability Study. *Elementary Education Online, 9*(3), 898-909,

Zimmerman, B. J., Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (45–69). Information Age Publishing.

(10841) Hemşirelik Öğrencilerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri ile Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

GÜLSÜM ÇONOĞLU — *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi*
FATMA ORGUN — *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi*
NİLAY ÖZKÜTÜK — *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi*

Problem Durumu

Felsefe, etkili düşünme ve akıl yürütmeyi esas almaktadır. Tüm gerçekleri bir bütün olarak ele alıp incelemekte ve sistemleştirmeye çalışmaktadır. Felsefe insanın; "İnsan nedir?", "Yaşam nedir?", "İnsanın kaynağı nedir?", "İnsanın amacı nedir?" gibi kaçınılmaz ve kişisel soruların cevaplamasına yardımcı olan bir araştırmadır. Felsefede sorular, cevaplardan daha önemlidir. Çünkü her filozof ve felsefi sisteme göre cevaplar değişirken, sorular hemen hemen aynı kalmaktadır. Felsefe, hemşirelik bilimsel bilgisinin ortaya çıkmasında gerekli olan bir değer sistemidir. Hemşirelikte profesyonelleşmek için, bilim ve felsefeyi anlamak ve mesleğe yansıtmak gerekir.

Eğitim etkinliklerinde amaçlanan hedefin "nitelikli insan" olması gerektiği üzerinde durularak, insanın var olan potansiyelini geliştirmek eğitim felsefesinin temelini oluşturmaktadır. Eğitim felsefesi, eğitime ve eğitim çalışmalarına yön veren, amaçları biçimlendiren, eğitimle ilişkisi olan bütün diğer toplumsal olgularla birlikte bütünlük içinde anlam veren ve eğitim uygulamalarına yol gösteren bir disiplin ya da sistemli fikir ve kavramlar bütünüdür. Eğitimde; idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm ve varoluşçuluk gibi farklı felsefi yaklaşımlar vardır.

İdealizm; dünyayı ve varoluşu, bilinç ve düşünceye önem vererek açıklar. İdealizm hemşireliğe temel alındığında; hemşire insanı spiritüel yönden ele alır ve iş merkezli yaklaşım gösterir. Realizm; varlığın, insan bilincinden bağımsız ve nesnel olarak var olduğunu savunur. Realizm, hemşireliğin spiritüel ve dini gelişmeler için fedakarlık yapmasına karşı çıkmıştır. Hemşireleri toplumun beklentilerini, hekimlere, okullarına, hastalarına sadakatla bağlamıştır. Hemşirenin bağımsızlığı, girişimciliği ve karar vermesi engellenmiştir. Natüralizm; sadece doğanın var olduğu, doğaüstü dünyanın olmadığını savunan metafizik bileşendir. Hemşire, hastalarının kullandığı dini ve doğaüstü kavramları anlama yeteneğine sahiptir; fakat onları kabul etmek zorunda değildir. Pragmatizm; gerçeğin değişken ve bilginin göreceli olduğunu savunur. Pragmatizm, hemşireliği hümanizme ve bütüncü yaklaşıma yöneltmiş, hemşireler bakımın kalitesini ve etkinliğini arttırmak için bireyi ele almaya başlamışlardır. Varoluşçuluk; insan öznelliğinin önemini vurgularken, insanın düşünsel olanlar kadar estetiksel, ahlaksal ve duygusal ilgilerine de önem verir. İnsancı varoluşçuluk, hemşirelik bakımının bireysel yaklaşımla verilmesi gerektiğini, bu yaklaşım doğrultusunda normların sorgulanmasını ve gerektiğinde bu normlardan sapmalar olabileceğini savunur. Bu felsefe, hemşireleri etkileyerek araştırmaya yöneltmiştir. Profesyonel kimliğin gelişmesi için, bütüncül ve hümanistik hemşirelik felsefesine inanmak, mesleki özellik olarak onu içselleştirmek önemlidir.

Çağdaş eğitimde, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Öğrenmeyi öğrenme; öğrenme stratejileri ve stillerinin temel ilkesidir. Öğrenme stratejileri, öğrencinin çalışması sırasında öğrenmesini kolaylaştıran ve kendisinin kullandığı etkinliklerdir. Öğrencinin kolay ve kalıcı öğrenmesini sağlar, öğrenmedeki verimliliği artırır, bağımsız öğrenebilme niteliği kazandırır ve öğrenmeyi bilişsel ve duyuşsal yönden etkiler.

Öğrenme yaklaşımı, öğrencinin öğrenme konusunu ele alırken ki niyetine bağlı ortaya çıkan yönelimidir. Öğrenme yaklaşımları yüzeysel, derin ve stratejik yaklaşım olmak üzere üçe ayrılır. Derin yaklaşıma sahip öğrenciler konuyu anlama, yakın ilişki kurma, faaliyette bulunma ve değer verme amacına sahiptirler, kapsamlı öğrenmeyle ilgilenirler. Yüzeysel yaklaşıma sahip öğrencilerin motivasyonları, puan alma ya da yeterlik kazanmak için karşılaşılan engellerin üstesinden gelme eğilimi üzerinedir. Bu öğrenciler daha çok olguları hatırlamak, öğrendiklerini ezberlemek ve sınavlarda başarılı olmakla ilgilenirler. Stratejik yaklaşım, öğrencilerin dersi geçme ya da daha iyisini sağlamaları açısından olumlu sonuçları başarmayı istediklerinde kabul ettikleri yaklaşımdır. Geçmiş eğitim yaşantıları, öğretme-öğrenme ortamının özellikleri, başarı düzeyi, ön bilgileri, yetenekleri, öğrenme stilleri ve stratejileri, müfredat içeriği, öğretim planları, öğretim ve değerlendirme yöntemleri öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörlerdir.

Eğitim çağdaş yaklaşımla ele alındığında özellikle yükseköğretimde, öğrenenlerin öğretme-öğrenme sürecine etkin katılımının, sorumluluk üstlenmesinin ve özyönelmeli öğrenme yaklaşımlarının kullanılmasının gerekli olduğu kabul edilmektedir.

Bu bağlamda, Türkiye'de hemşirelik öğrencilerinde bu konuyla ilgili yeterli araştırma bulunmadığından yapılan bu çalışma sonuçlarının hemşirelikte üniversite eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalara ve daha etkili ve yenilikçi öğretim stratejilerinin planlanmasına veri sağlayabileceği için bu çalışmanın önem taşıdığı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, farklı eğitim sistemlerinde öğrenim gören hemşirelik öğrencilerinin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle

kullandıkları öğrenme stratejileri ve yaklaşımlarını incelenmek amacıyla yapılan tanımlayıcı tipte bir çalışmadır. Araştırmanın

verileri "Tanıtıcı Bilgi Formu", "Felsefi Tercih Değerlendirme Formu", "Öğrenme Stratejilerini Belirleme Ölçeği" ve "Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği" olmak üzere dört bölümden oluşan bir anket formu aracılığıyla, araştırmaya katılmaya kabul eden 1., 2., 3. ve 4. sınıf hemşirelik öğrencilerinden toplanmaktadır.

Çalışmada (N=2246) örneklem sayısını belirlemek için, evreni bilinen örneklem seçimi formülünden yararlanılmış (n=328) ve her bir sınıftan örnekleme girecek öğrenci sayısını belirlemede olasılıklı örnekleme yöntemlerinden tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Tanıtıcı Bilgi Formunda, örnekleme giren öğrencileri tanımayı sağlayan ve kullandıkları eğitim felsefeleriyle öğrenme stratejileri ve yaklaşımlarını ilişkilendirilen bilgileri elde etmeye yarayan özellikleri içeren 17 madde yer almaktadır.

Felsefe Tercih Değerlendirme Formu, likert tipi beş derecelendirmeli olan ölçek, 40 maddeden ve daimicilik, idealizm, realizm, deneyselcilik ve varoluşçu felsefeye ilişkin beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .81'dir.

Öğrenme Stratejileri Belirleme Ölçeği, yineleme, örgütleme, anlamlandırma, anlamayı izleme ve duyuşsal stratejiler başlıkları altında düzenlenmiştir. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .90 bulunmuştur.

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği, yirmi maddeden oluşan, her biri beş maddeden oluşan ve ikişer belirleyicisi olan iki alt ölçekten oluşmaktadır: Derin Yaklaşım ve Yüzeysel Yaklaşım. Ölçeğin Cronbach Alfa Değeri "Derin Yaklaşım" için 0.772 ve "Yüzeysel Yaklaşım" için 0.80 olarak bulunmuştur.

Çalışma için etik izinler alınmış ve veriler toplanmaya devam etmektedir.

Verilerin analizinde, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows 20.0 istatistik programı kullanılacaktır. Yüzde dağılımları, t-testi, varyans ve korelasyon analizleri uygulanacaktır. Verilerin istatistiksel anlamlılık durumu $p<0.05$ düzeyinde değerlendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulguları doğrultusunda, klasik ve entegre eğitim sistemlerinde öğrenim gören hemşirelik öğrencilerinin kullandıkları eğitim felsefeleri, öğrenme stratejileri ve yaklaşımları belirlenecektir. Hemşirelik öğrencilerinin "Tanıtıcı Bilgi Formu"'nda belirtilen yaş, cinsiyet, sınıf, fakülte ya da yüksekokul, yılda ortalama okunan kitap sayısı, ortalama günlük ders çalışma süresi gibi değişkenlerle onların eğitim felsefelerinin, öğrenme stratejilerinin ve yaklaşımlarının arasındaki ilişki incelenecektir. Türkiye'de hemşirelik öğrencilerinin eğitim felsefeleri, öğrenme stratejileri ve öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili bu konuda yeterli araştırma bulunmadığından, yapılan bu çalışma sonuçlarıyla literatüre katkı sağlayacak önerilerde bulunulacaktır. Bu araştırmadan çıkacak sonuçla, hemşirelikte üniversite eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalara, daha etkili ve yenilikçi öğretim stratejilerinin planlanmasına katkı sağlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Hemşirelik eğitimi, hemşirelik öğrencileri, eğitim felsefesi, öğrenme stratejileri, öğrenme yaklaşımları.

Kaynakça

Akçin,E.(2005).Hemşirelik ve hemşirelik eğitimini etkileyen bazı felsefi akımların incelenmesi.*İstanbul Üniversitesi Florence Nightingale Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi,13*(55):161-170.

Basavanthappa,BT.(2009).Philosophies of Education.BT Basavanthappa,(Ed.), *Nursing Education*(2. Baskı)içinde(126-160).New Delhi:Jaypee.

Batı,A.H.,Tetik,C.,Gürpınar,E.(2010).Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği Yeni Şeklini Türkçeye Uyarlama ve Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması.*Turkiye Klinikleri J Med Sci,30*(5):1639-1646.

Çelik,S.,Yıldırım,D.,Batur,Ö.,Çime,E.,Çapraz,F.,Kubat,N.(2014).Öğrenci Hemşirelerin Öğrenme Stratejileri ve Stillerinin Belirlenmesi.*Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi,13*(1):13-28.

Duman,B.(2008).Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması.*Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,17*(1):203-224.

Ekinci,N.(2009).Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları.*Eğitim ve Bilim, 34*(151):74-88.

Erden,M.(2008).Eğitim Biliminin Diğer Bilimlerle İlişkisi.İçinde:Eğitim Bilimlerine Giriş,2. Baskı,Arkadaş Yayınevi,Ankara,27-81.

Güven,M.(2004).Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki.Anadolu Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi,Eskişehir.

Güven,M.(2008).Development of Learning Strategies Scale:Study of Validation and Reliability.*World Applied Sciences Journal,4*(1):31-36.

Hussey,T.Naturalistic nursing.Nursing Philosophy2011;12(1):45–52.

Kahraman,S.(2008).Modern ve postmodern düşünceler hemşirelik felsefesini etkiledi mi?*Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi,12*(2):56-61.

Kaya,H.,Akçin,E.(2002).Öğrenme Biçemleri/Stilleri ve Hemşirelik Eğitimi.*C.Ü. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi,6*(2):31-35.

Lublin,J.(2003).Deep, surface and strategic approaches to learning.UCD Dublin. http://www2.warwick.ac.uk/services/ldc/development/pga/introtandl/resources/2a_deep_surfacestrategic_approaches_to_learning.pdf

Pektekin,Ç.(2013).Hemşirelik Felsefesine Giriş.İçinde:Hemşirelik Felsefesi Kuramlar-Bakım Modelleri ve Politik Yaklaşımlar,1. Baskı,İstanbul Tıp Kitabevi,İstanbul,1-29.

Pimparyon,P.,Roff,S.,Mcaleer,S.,Pemba,S.(2000).Educational environment, student approaches to learning and academic achievement in a Thai nursing school.*Medical Teacher,22*(4):359-364.

Sabancıoğulları,S.,Doğan,S.(2012).Profesyonel kimlik gelişimi ve hemşirelik. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi,15*(4);275-282.

Sönmez,V.(2014).*Eğitim Felsefesi*(12. Baskı).Ankara:Anı Yayıncılık.

Şendir,M.(2014).Hemşirelik Felsefesi, İçinde: Editörler. Türkinaz Atabek Aşti ve Ayişe Karadağ, Hemşirelik Esasları Hemşirelik Bilimi ve Sanatı 1, Akademi Basım ve Yayıncılık, İstanbul,103-112.

Taşocak,G.(2003).Öğretmeden öğrenmeye: felsefi ve kurumsal temeller, stratejiler. I. Uluslararası & V. Ulusal Hemşirelik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, 7-12. İstanbul:Özlem Grafik Matbaacılık.

Taşocak,G.(2014).Hemşirelik ve Hemşirelik Eğitimine Genel Bakış, İçinde: Editörler. Türkinaz Atabek Aşti ve Ayişe Karadağ, Hemşirelik Esasları Hemşirelik Bilimi ve Sanatı 1, Akademi Basım ve Yayıncılık, İstanbul,17-23.

(10958) Ergoterapi Bölümünde Eğitim Gören Öğrencilerin Stresle Baş Etme Ve İletişim Becerilerinin İncelenmesi

SİNEM KARS *Hacettepe Üniversitesi*
GÖKÇEN AKYÜREK *Hacettepe Üniversitesi*
ESRA AKI *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Stres, yaşam zorluklarının, onlarla baş etme becerilerimizi aştığını anladığımız zaman ortaya çıkan bedensel, psikolojik ve davranışsal belirtilerle kendini gösteren bir tepkidir. Genel olarak stres, organizmanın bedensel ve ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi ve zorlanması ile ortaya çıkan içe dönük bir tepki, bireyin fizik ve sosyal çevredeki uyumsuz koşullar nedeniyle üzerinde hissettiği baskı, gerginlik ve ruhsal gerilim olarak tanımlanmaktadır (1). Stres kaynakları fiziksel, psikososyal ve psikolojik kaynaklı olmak üzere üç grupta sınıflandırılmaktadır. Olumsuz çevre koşulları, ısıdaki ani değişiklikler, kalabalık, gürültü, doğal afetler, yaralanmalar, bedensel travmalar ve bir hastalığa maruz kalma gibi kişinin içinde ve dışında olan etkenler fiziksel stres uyaranlarıdır. Bireylerin yaşadığı sosyal çevre ve o çevrenin beklentileri, değer yargılarının kaybı, inanç sistemi, geçmiş yaşantılar ve sosyal hayatından kaynaklanan rollerle ilişkili yaşam amaçlarının olmaması gibi uyaranlar da psiko-sosyal stres uyaranları şeklinde sınıflandırılmaktadır. Psikolojik stres uyaranları ise, bireyin algıladığı tehlike ile ilgili duygu, düşünce ve endişeleri, sahip olduğu kişilik yapısı, algısal özellikler, kontrol odağı, zihinsel kaynaklar düşünce tarzları gibi daha öznel uyaranları kapsamaktadır (2). Ergoterapi sağlığı ve refahı geliştirmeyi amaçlayan, kişi merkezli bir sağlık mesleğidir (3). Sağlık mesleği olarak, ergoterapistler müdahaleleri sırasında stres altına girebilirler. Craik (1988), ergoterapistlerin stres ve tükenmişlik riskini artırabilecek bazı durumları tanımlamıştır. Bu durumlar arasında a. multidisipliner çalışmalarda deneyimsiz diğer sağlık çalışanlarından dolayı oluşan rol karmaşıklığı; b. engel seviyesi yüksek olan hastaların ergoterapistlere yönlendirilmesi; c. iş yerinde yeterli sayıda sağlık çalışanının olmaması ve d. ergoterapistlerin görev ve sorumlulukları tanımlarındaki karmaşıklıklar ile ilgili devam eden tartışmalardır. Bu durumların ergoterapistlerin stres seviyesini artıracağı diğer çalışmalarla da desteklenmektedir (4). Ergoterapist fiziksel, duysal, kognitif, mental, gelişimsel veya emosyonel problemi olan tüm yaş grubundaki kişiler ile toplumdan dışlanmış dezavantajlı kişilerde anlamlı ve amaçlı aktivitelerle sağlığı ve refahı geliştirmek, günlük yaşam aktivitelerinde bağımsızlığı ve toplumsal katılımı sağlamak amacıyla çalışır. Tüm yaş grupları ve çeşitli gruplarla birebir çalışan ergoterapistlerin, diğer sağlık personellerine kıyasla strese daha çok maruz kaldıkları bildirilmektedir (5). Kişi merkezli çalışan ergoterapistler için kişilerarası ilişkilerdeki sorunlar önemli stres kaynaklarından biridir (6). Bu sorunları çözebilmek için etkili iletişim becerileri geliştirmek önemlidir. İletişim engellerinin etkileri arasında kişinin stres düzeyinde artışa neden olması ve başa çıkma becerilerini olumsuz etkilemesi yer almaktadır (7). Ergoterapi öğrencileri iletişim becerileri ve stresle başa çıkma yöntemleri ile ilgili dersler almaktadır. Bu derslerin çıktısı olarak bu becerileri kazanmakta olduğu düşünülmekte ve hem kendileri için hem de stajların ve ileriki meslek hayatlarında kazandıkları bu becerileri kullanacakları düşünülmektedir. Dolayısı ile bu çalışma staj yapmış ve çalışmaya gönüllü katılan ergoterapi öğrencilerinin iletişim becerileri ve stresle başetme yollarının belirlenmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Kesitsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini 2016-2017 öğretim yılı güz ve bahar döneminde Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Ergoterapi Bölümünde eğitim gören, en az bir defa staj yapmış olan, çalışmaya katılmaya gönüllü olan 60 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş aralığı 18-28'dir. Araştırma kapsamındaki üniversite öğrencilerinin yaş ortalaması 20,9 ± 2,67 olup, %78,3'ü kadındır. Öğrencilerin %5'i sigara, %13,3'ü ise alkol kullanmaktadır. Çalışmada yazarlar tarafından hazırlanan ve sosyo-demografik bilgileri içeren form ile Stres Baş Etme Tarzları Ölçeği ve İletişim Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Stres Baş Etme Tarzları Ölçeği, Folkman ve Lazarus tarafından 1980 yılında geliştirilen 4'lü likert tipi bir ölçektir. Şahin ve Durak (1995) tarafından ölçeğin 30 maddelik formunun Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek çaresiz yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama olmak üzere toplam 5 alt parametreden oluşmaktadır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları alt testler için 0,45-0,80 arasında değişmektedir. Alt ölçeklerdeki toplam puan artışı, bireyin o başa çıkma yöntemini daha çok kullandığı şeklinde yorumlanmaktadır (8). İletişim Becerileri Ölçeği, Korkut ve Bugay (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış ve geçerlik-güvenirliği yapılmıştır. Ölçek, toplam 25 madde ve 4 alt boyuttan oluşmakta ve 5'li likert (5=Her zaman, 1=Hiçbir zaman) şeklinde puanlanmaktadır. Bu çalışma kapsamında ölçekten alınabilecek puan aralığı 33-121'dir. Ölçek 4 alt parametreden (iletişim ilkeleri ve temel beceriler, kendini ifade etme, etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim, iletişim kurmaya isteklilik) oluşmaktadır (9).

İstatistiksel Analiz: Ölçeklerin alt parametreleri arasındaki ilişki Spearman korelasyon analizi ile incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak kabul edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Stresle baş etme tarzları ölçeğinin kendine güvenli yaklaşım alt ölçeği ile çaresiz yaklaşım arasında ters; iyimser yaklaşım arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). İletişim becerileri ölçeğinin tüm alt ölçekleri arasında ise doğru orantılı anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). kendine güvenli yaklaşım ile kendini ifade etme ve iletişim kurmaya isteklilik alt ölçekleri arasında pozitif yönde zayıf şiddette anlamlı ilişki tespit edilmiştir (sırası ile $r=0,33$; $r=0,26$; $p<0.05$). İyimser

yaklaşım ile iletişim ilkeleri ve temel beceriler ve iletişim kurmaya isteklilik alt ölçekleri arasında pozitif yönde orta-zayıf şiddette anlamlı ilişki tespit edilmiştir (r=0.42, r=0,30; p<0.05). Bulgulara bakıldığında öğrencilerin stres ile başa çıkma ve iletişim becerilerinin birbirinden bağımsız olduğu ve okulda öğretilen becerilerin anlamlı şekilde kullanıldığı görülmektedir. Böylece birçok kişi ve grupla çalışan ergoterapistlerin stresle başa çıkabilmeleri ve etkili iletişim kurmaları, hem onlara başvuran kişilerin iyilik haline katkı sağlayıp hem de çevresine karşı daha duyarlı, uyumlu ve tutarlı davranışlar sergilemelerini sağlayacaktır (10).

Anahtar Kelimeler: Ergoterapi öğrencileri, Stres, İletişim; Baş Etme

Kaynakça

1. Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(1), 91-109.

2. Aydın, B. ve İmamoğlu, S. (2001). Stresle başa çıkma becerisi geliştirmeye yönelik grup çalışması*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14*, 41-52.

3. Hinojosa, J., ve Kramer, P. (1996). Statement-fundamental concepts of occupational therapy: occupation, purposeful activity, and function. *The American Journal of Occupational Therapy: Official Publication of the American Occupational Therapy Association*, *51*(10), 864-866.

4. Craik, C. (1988). Stress in occupational therapy: How to cope. *British Journal of Occupational Therapy,51,* 40–43.

5. Sweeney, B., Nichols, K., ve Kline, P. (1993). Job stress in occupational therapy: An examination of causative factors. *British Journal of Occupational Therapy, 56*, 89–93.

6. Brollier, C. (1970). Personality characteristics of three allied health professional groups. *The American Journal of Occupational Therapy: Official Publication of the American Occupational Therapy Association*, *24*(7), 500-505.

7. Korkut, F. (1996). İletişim Becerileri Eğitimi Programının liselilerin iletişim becerilerini değerlendirmelerine etkisi. *3P Dergisi, 3*, 191-198.

8. Şahin, N.H., ve Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi, 10*(34), 56-73.

9. Owen, F. K., ve Bugay, A. (2014). İletişim becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2).

10. Sweeney, G. M., Nichols, K. A., ve Cormack, M. (1993). Job stress in occupational therapy: Coping strategies, stress management techniques and recommendations for change. *The British Journal of Occupational Therapy, 56*(4), 140-145.

(11083) Hemşirelik Öğrencilerinin Sağlık Okuryazarlığı Hakkında Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi

MERVE GÜNGÜR **NİLAY ÖZKÜTÜK** **FATMA ORGUN**

Ege Üniversitesi *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi*

Problem Durumu

Geçtiğimiz yüzyılın ortalarına kadar dünyada önde gelen sağlık sorunları bulaşıcı hastalıklar ve bebek ölümleri iken gelişen ilaç ve aşı çeşitleri ile birlikte bu sorunların sıklığı giderek azalmıştır. Dünyada yaşlı nüfusun artması ile gündeme gelen sağlık sorunları da değişmeye başlamıştır. Bulaşıcı hastalıkların yerini kalp damar hastalıkları, kanserler, kronik akciğer hastalıkları, diyabet gibi kronik ve dejeneratif hastalıklar almaya başlamıştır.

Bilgiye erişimin kolaylaşması, insan ömrünün uzaması, kronik hastalıkların artması, bunlara yönelik sağlık hizmetlerinde değişim arayışları gibi çağımızda yaşanan değişiklikler ile birlikte sağlık okuryazarlığının önemi de artmıştır. Kişilerin sağlık bilgisine erişiminin geliştirilip onların bu bilgiyi efektif bir şekilde kullanma kapasitesinin arttırılması sağlık okuryazarlığının gelişimi için önemlidir.

"Sağlık okuryazarlığı" kavramı, ilk kez 1974 yılında "sosyal politika olarak sağlık okuryazarlığı" başlıklı çalışmada tanımlanmıştır. Sağlığı geliştirme alanında ise, ilk kez 1986 yılında Ottawa şehrinde "Uluslararası Sağlığı Geliştirme Konferansı" yapılmıştır. Bu konferansta, sağlıkla ilgili bilgilerin anlaşılabilir bir şekilde düzenlenmesi gerektiği ve toplumun buna uygun davranış geliştirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bunun içinde sadece sağlık sektörü çabasının yetersiz olduğu, diğer sektörlerin de desteğinin önemi vurgulanmıştır.

Sağlık okuryazarlığı, insanların yaşamları boyunca sağlık hizmetleri ile ilgili konularda kanaat geliştirmek ve karar verebilmek, sağlıklarını korumak, sürdürmek ve geliştirmek, yaşam kalitesini yükseltmek için sağlık ile ilgili bilgi kaynaklarına ulaşabilme, sağlık ile ilgili bilgileri ve mesajları doğru olarak algılama ve anlama konularındaki istekleri ve kapasiteleridir. Sağlık okuryazarlığı, tanımlanmasından yola çıkarak bireyin kendi sağlığı ile ilgili kararları doğru alabilmesi için sağlık mesajlarını doğru anlaması için önemlidir. Yetersiz ve sınırlı sağlık okuryazarlığı düzeyi olan bireyler, yeterli olan bireylere göre değerlendirildiğinde, gereksiz hastane masraflarının arttığı, hastane yatış sürelerinin uzadığı, gereksiz tetkik yaptırma oranlarının daha yüksek olduğu bilinmektedir. Ayrıca, bu bireylerin gereksiz acil servis kullanımlarının da arttığı görülmektedir. Tüm bu nedenler, gereksiz işgücü kayıplarına ve bununla birlikte artmış sağlık harcamalarına neden olmaktadır.

Sağlık sistemi, eğitim sistemi, kitle iletişimi ve sağlık okuryazarlığı arasında önemli bir bağ vardır ve sağlık okuryazarlığı toplumun her kesimini ilgilendiren bir gereksinimdir. Sağlık profesyonelleri bir ulusal halk sağlığı zorluğu olan yetersiz sağlık okuryazarlığına etkin şekilde değinmemişlerdir. Düşük sağlık okuryazarlığı hemşireler tarafından yeterince dikkate alınmayan ve değerlendirmesi yapılmayan ciddi bir sorundur. Düşük işlevsel sağlık okuryazarlığı, hemşirenin organize olmuş bir şekilde verdiği güncel sağlık eğitiminin etkinliğini, gücünü ve zamanını önemli ölçüde etkiler.

Geleceğin sağlık profesyoneli olan hemşire adaylarının sağlık okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi bu bağlamda önem taşımakta olup çalışma bu amaçla yapılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma "Hemşirelik Öğrencilerinin Sağlık Okuryazarlığı Hakkında Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi" amacıyla yapılan tanımlayıcı tipte bir çalışmadır. Araştırma için gerekli olan veriler "Tanıtıcı Bilgi Formu", "Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği" olmak üzere iki bölümden oluşan bir anket formu ile toplanmıştır.

Veri toplama araçlarına bakıldığında; Tanıtıcı bilgi formunda örnekleme giren öğrencileri tanımayı sağlayan bilgileri elde etmeye yarayan maddeler yazılmıştır. Bu kapsamda cinsiyet, yaş, medeni durum, sınıf, en uzun yaşanılan yerleşim yeri, sosyal güvence, gelir durumu, anne-baba öğrenim durumu, yılda ortalama okunulan kitap sayısı, akademik yönden kendini değerlendirme biçimi, internette geçirilen zaman, internet kullanma amacı, kronik hastalığın varlığı, hastaneye başvurma sıklığı gibi sosyo-demografik özelliklere ilişkin bilgiler yer almıştır. İkinci bölümde ise; Sağlık Okuryazarlığı Araştırma Konsorsiyumu (HLS-EU CONSORTIUM, 2012) tarafından geliştirilen, ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Okyay ve Abacıgil (2016) tarafından yapılan ve 32 maddeden oluşan "Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır.

Bu çalışmanın evrenini, 2016-2017 öğretim yılında Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi'nde birinci (n=300), ikinci (n=296), üçüncü (n=480) ve dördüncü sınıfta (n=380) öğrenim gören öğrenci hemşireler oluşturmuştur. Evrenden seçilecek olan örneklem grubunu belirlemede olasılıklı örnekleme yöntemlerinden tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada Evren'den (N=1456) örneklem seçimi evrendeki birey sayısı biliniyorsa formülünden yararlanılarak örneklem sayısı (n: 213) belirlenmiştir.

Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için, Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan etik kurul izni, Fakülte Dekanlığı'ndan kurum izni ve hemşirelik öğrencilerinden sözlü onam alınmıştır.

Araştırma verilerinin değerlendirilmesi için bilgisayarda Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Windows 20.0 istatistik programı kullanılacak, yüzde dağılımları, t-testi, varyans ve korelasyon analizleri uygulanacak, önem düzeyi .05 olarak alınacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma için kurumlardan gerekli yazılı izinler alınmış ve veriler araştırmacılar tarafından toplanma aşamasındadır. Araştırma bulguları doğrultusunda hemşirelik öğrencilerinin sağlık okuryazarlığı hakkında bilgi düzeyleri belirlenecek ve önerilerde bulunulacaktır. Bu doğrultuda, alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde bireylerin, sağlık risklerine ve sağlık hizmetlerinin kullanımına ilişkin eğitim materyallerini (reçeteleri, prospektüsleri ve bakım için gerekli bilgileri) okuyup anlayabilmeleri, sağlık aktivitelerine katılmaları, sağlık koşulları değiştiğinde mevcut bilgilerini kullanabilme konusunda yetkin olmaları, sağlık bilgilerini eleştirel olarak analiz edebilmeleri, sağlığın sosyal ve ekonomik belirleyicilerine göre davranabilmeleri, kendi sağlık durumları ile ilgili kararları alabilmeleri ve sağlık profesyonelleri ile etkin iletişim kurabilmeleri beklenmektedir. Yapılan çalışmaların çoğunluğu ise hasta bireylerin sağlık okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yöneliktir. Bu anlamda hasta bireylere bakım ve eğitim verecek olan geleceğin hemşirelerinin sağlık okuryazarlık düzeylerini belirlemeye ihtiyaç duyulmakta ve bu çalışma ile hemşirelik literatüründe bu konu ile ilgili yapılan az sayıda çalışma olması nedeniyle literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: sağlık okuryazarlığı, öğrenci, hemşire, eğitim

Kaynakça

Betz, C. L., Ruccione, K., Meeske, K., Smith, K., & Chang, N. (2008). Health Literacy: A Pediatric Nursing Concern. Pediatric Nursing, 34(3), 231.

Bilir, N. (2014). Sağlık Okuryazarlığı/Health Literacy. Turkish Journal of Public Health, 12(1), 61-68.

Boswell, C., Cannon, S., Aung, K., & Eldridge, J. (2004). An Application of Health Literacy Research. Applied Nursing Research, 17(1), 61-64.

Copurlar, C. & Kartal, M. (2016). What Is Health Literacy? How To Measure It? Why Is It Important? Turkish Journal of Family Medicine & Primary Care, 10(1), 40. Https://Doi.Org/10.5455/Tjfmpc.193796

Ilgaz, A., ve Gözüm, S. (2016). Tamamlayıcı Sağlık Yaklaşımlarının Güvenilir Kullanımı İçin Sağlık Okuryazarlığının Önemi. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(2).

Okyay, P. Ve Abacıgil, F. (2016) Türkiye Sağlık Okuryazarlığı Ölçekleri Güvenilirlik Ve Geçerlilik Çalışması.

Tanrıöver, M. D, Yıldırım H. H. Ready, F. N. D, Çakır, B ve Akalın, H. E. (2014).

Hls-Eu Consortium. (2012). Comparative Report of Health Literacy in Eight Eu Member States. The European Health Literacy Survey Hls-Eu (Http://Www.Health-Literacy.Eu, Erişim: 23.10.2016). 23.

(11136) Çocuklarda İnternet Bağımlılığı Ve Ruhsal Sorunlar

HÜLYA KÖK [1]

[1] *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi*

Problem Durumu

İnternet bağımlılığı nedenleri üzerine birçok model geliştirilmiştir. Davis'in internet bağımlılığının nedenleri üzerine geliştirdiği bilişsel davranış modeli bu modellerden biridir. Davis bu modelde sağlıklı internet kullanımı ve patolojik internet kullanımını tanımlamıştır. Sağlıklı internet kullanımını; uygun sürede, doğru amaçlarla, gerçek iletişim kurarak, gerçek kimlikle kullanılan internet kullanımıdır. Patolojik internet kullanımı ise; etiyoloji zinciri belirleyip proksimal ve distal nedenler belirlemiştir. İnternetten ayrı kaldığında kalp atım hızının artışı, terleme, ağız kuruluğu gibi anksiyete belirtilerinin gelişimi yani tehlike veya diğer korku uyandıran durumları proksimal nedenler olarak sınıflandırmıştır. Distal nedenleri ise uyku örüntüsünde bozukluk, kendini yeterince değerli hissetmeme, umutsuzluk, yalnızlık gibi durumlar olarak tanımlamıştır. Davis'in ortaya attığı bu bilişsel- davranışçı modele göre; patolojik internet kullanımı uyumsuz düşüncelere sebep olmaktadır İnternet bağımlılığı olan kişilerin 'İnternette olmadığım zaman değersizim, ama internette önemli bir bireyim.', 'İnternette olmadığımda başarısızım.' Saygı duyulduğum tek yer internet.', 'İnternette olmadığım zaman kimse beni sevmiyor.', 'İnternet benim tek arkadaşım.', 'İnsanlar bana internet ortamı dışında kötü davranıyor.' şeklinde düşünceleri, internet bağımlılığının etiyolojisinde bilişsel çarpıtmaların olduğunu göstermektedir (Davis, 2001).

Dauglas ve arkadaşları yaptığı bir çalışmada kavramsal bir internet modeli önermişlerdir. Bu modelde internetin kişinin içsel gereksinimlerini, sosyal ihtiyaçlarını karşılanması, bireyin kendini saklayabilmesi ve rahatlatıcı etkisi nedeniyle kişiyi aşırı internet kullanımına ittiği belirtilmiştir. Bununla birlikte internetin kullanımına olanak sağlayacak çevrenin varlığı, kişinin öz güven eksikliği hissetmesi, yalnızlık hissi, diğerleri tarafından yanlış anlaşılma hissi gibi duyguları internet bağımlılığına sebep olabilmektedir (Douglas et al., 2008; Morahan-Martin & Schumacher, 2000).

Caplan internet bağımlılığı ile ilgili "yetersiz sosyal beceriler" teorisini geliştirmiştir. Caplan bu modelde depresyonu olan yalnız, insanlara sosyal etkileşimi az olan, düşük öz saygıya sahip insanların internet bağımlısı olduğunu öne sürmüş ve böyle kişilerin internet sayesinde bu olumsuz duygularını rahatlıkla saklayabildiklerini ifade etmiştir (Caplan, 2002)

Yapılan çalışmalarda internet bağımlılığının depresyon, anksiyete, uyku bozuklukları, dikkat eksikliği, duygudurum bozukluğu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, dürtü kontrol güçlükleri, düşük benlik saygısı, alkol ve tütün kullanımında artış, sosyal ilişkilerde bozukluk, umutsuzluk, yalnızlık, yüz yüze ilişkilerde sıkıntı yarattığı belirlenmiştir (Colwell & Kato, 2003; Kaltiala-Heino, Lintonen, & Rimpela, 2004; Li, Chen, Li, & Li, 2014; Mitchell & Wells, 2007; Seo, Kang, & Yom, 2009; Shapira et al., 2003; Whang, Lee, & Chang, 2003; Young, 2007). Fakat yapılan bu çalışmalar genel popülasyonda yapılmış olup, tehlike altında ve çok riskli grup olan çocuklarda yapılan çalışmalar sınırlıdır.

İnternet ortamı çocukların keşfetmeleri, öğrenmeleri, eğlenmeleri için uygun bir ortamdır. Çocuklar yetişkin insanlarda olduğu gibi gerçek ile sanal ayrımını kolay biçimde algılayamaz ve bu ayrımı iyi yapamazlar. İnternette oynadığı bir oyunun gerçek yaşamla bağdaştırıp, oyunu ve gerçek dünyayı ayırt edemeyebilir (Muslu & Bolışık, 2009). Çocukların sürekli internette vakit geçirmeleri, ailenin takipsizliği, aile içindeki çatışmalar, ailenin işlevsizliği gibi nedenler çocuğu internet bağımlılığına yatkın hale getirmektedirler (Gür, Yurt, Bulduk, & Atagöz, 2015; Yellowlees & Marks, 2007).

Araştırma Yöntemi

Çocukların patolojik internet kullanımı sosyal etkileşimde sorun yaşamasına, çocuğun aile ve arkadaşlarıyla kişilerarası ilişki kurma ve sürmede zorluklar yaşamasına ve en sonunda çocukta depresyona, sosyal izolasyona, yalnızlığa ve ev/okul/iş performansında azalmaya sebep olmaktadır (Muslu & Bolışık, 2009). Gür ve arkadaşlarının (2015) yaptığı çalışmada internet bağımlısı olan çocukların aileleri ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin azaldığı, internette geçirdikleri süreden dolayı sürekli aileleriyle tartışma yaşadıkları ifade edilmektedir (Gür et al., 2015). Geniş örneklemde (447 çocukla) yapılan bir çalışmada ise internet bağımlılığı olan çocukların mutsuz olduğu ve depresyon belirtileri gösterdiği bulunmuştur (Oh et al., 2013).

Holman ve ark. (2005) tarafından yapılan çalışmada yaygın internet kullanan ve zamanını bilgisayar oyunları ile geçiren çocukların sosyal gelişimlerinin önemli ölçüde gerilediği, bu çocukların öz güvenlerinin düşük, sosyal kaygı düzeylerinin ve saldırganlık davranışlarının yüksek olduğu bulunmuştur (Holman, Hansen, Cochian, & Lindsey, 2005). Colwell ve Payne (2000) özgüven ve bilgisayar oyunlarını oynama sıklığı arasında olumsuz ilişki olduğunu belirlemiştir (Colwell & Payne, 2000). Anderson ve Bushman (2005) bilgisayar oyunlarının çocuk ve gençlerde saldırganlığa neden olduğunu ileri sürmektedir. Çocuk ve gençte şiddet eğiliminin oluşmasında oynanan oyunun türünün, oyun oynama sıklığı ve süresinin etkili olduğu ifade edilmektedir (Anderson & Bushman, 2001).

Kim ve arkadaşları (2010) internet kullanıcılarının düzensiz yatma zamanları ile ilgili yüksek riske sahip olduklarını bulmuştur (Kim et al., 2010) Yapılan çalışmalarda internet bağımlılığı olan çocuklarda insomnia, apne, horlama, kabus görme gibi uyku problemlerinin olduğu saptanmıştır. Çocuklarda internet bağımlılığı ve uyku bozuklukları arasında ilişki olduğu

gösterilmektedir (Chen & Fengau, 2016; Choi et al., 2009; Gür et al., 2015).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Güney Koreli 535 ilköğretim öğrencisiyle yapılan bir çalışmada Yoo ve arkadaşları (2004) problemli internet kullandıkları belirlenen 80 öğrencinin % 30'unda aynı zamanda DEHB semptomları olduğunu saptamışlardır. Ayrıca internet bağımlılığı olan çocuklarda somatik şikayetler, depresyon, anksiyete, cinsel kimlik problemleri görülmektedir (Yoo et al., 2004).

Çocuklar giderek artan oranda interneti kullanmaktadır. İnternet bağımlılığı çocuklar için çok önemli bir tehlikedir. İnternet bağımlılığı çocukların ruhsal sağlığını olumsuz etkilemekte, özgüven eksikliğine, saldırganlığa, anksiyeteye, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sebep olabilmektedir. Ruh sağlığı profesyonelleri ve anne-babalar bu durumu önemsemelidir. Bu soruna dikkat çekecek aile eğitimleri ve yasal düzenlemelere ihtiyaç vardır. Aileler çocuklara yasaklayıcı değil, güvenli internet kullanımını öğretmelidir. İnternetin bağımlılığının çocuklar üzerindeki ruhsal etkilerini ortaya koyacak araştırmalar yapılmalıdır**.**

Anahtar Kelimeler: internet bağımlılığı, ruhsal sorunlar, çocuk

Kaynakça

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behaviour, agressive cognition, aggressive affect, physiological arousel, and prosocial behaviour: A metaanalysis of the scientific literature. *Psychosocial Science, 12*, 353-359.

Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı. *Türkiye Klinikleri Psikiyatri Özel Dergisi, 2*(1), 75-83.

Bozkurt, H., Şahin, S., & Zoroğlu, S. (2016). İnternet Bağımlılığı: Güncel Bir Gözden Geçirme. *Çağdaş Tıp Dergisi, 6*(2), 1-13.

Byun, S., Ruffini, C., Mills, J. E., Douglas, A. C., & Niang, M. (2009). Stepchenkova S et al. Internet Addiction: Metasynthesis of 1996–2006 Quantitative Research. *CyberPsychology & Behavior, 12*(2), 203-207.

Caplan, S. E. (2002). Problematic İnternet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive–behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior, 18*, 553–575.

Chen, Y., & Fengau, S. (2016). Sleep problems and internet addiction among children and adolescents: a longitudinal study. *European Sleep Research Society*, 1-8.

Choi, K., Son, H., Park, M., Han, J., Kim, K., Lee, B., & Gwak, H. (2009). Internet overuse and excessive daytime sleepiness in adolescents. *Psychiatry and Clinical Neurosciences, 63*, 455–462.

Colwell, J., & Kato, M. (2003). Investigation of the relationship between social isolation, self-esteem, agression and computer game play in Japanese adolescents. *Asian Journal of Social Psychology, 6*, 149-158.

Gür, K., Yurt, S., Bulduk, S., & Atagöz, S. (2015). Internet addiction and physical and psychosocial behavior problems among rural secondary school students. *Nursing and Health Sciences, 17*(331–338), 331.

(11391) Cinsel Sağlık Dersini Alan Öğrencilerin Dersin Önemi Konusundaki Görüşleri

SİNAN ERTEN [1]

[1] *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

GİRİŞ:

Cinsel sağlık bilgileri eğitimi, konuşulması garip karşılanan duyarlı konuları içerir; kişiyi bilgilendirmenin yanı sıra değer oluşturma amaçlarını da taşır. Cinsellik, yaşamın en doğal, en gerekli ve en sağlıklı bir parçasıdır. Bu kadar önemli ve gerekli olan bir konuda ilköğretim ve ortaöğretim okullarında her hangi bir cinsel sağlık eğitimi ile ilgili dersin olmayışı büyük bir eksiklik olarak karşımızda durması bu konuda bir şeylerin yapılması gerekliliğini kamuoyunun gündemine getirmek bu çalışmanın amaçlarından biridir.

Bu araştırmanın ikinci temel amacı, 2014-2015 eğitim öğretim döneminde üniversite öğrencilerinin seçmeli ders olarak sürdürülen cinsel sağlık dersi hakkındaki düşüncelerini, cinsellik konusundaki temel bilgilere ne derece sahip olduklarını, cinselliğe yönelik tutumlarını tespit etmek ve ortaya çıkarmaktır.

Toplumumuzda son yıllarda görülen en çirkin şiddet olaylarından birisinin kadına yönelik şiddet olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Yaklaşık her gün televizyon kanalları bir kadın cinayetinden ve onlarca kadına yönelik şiddet uygulamalarından haber verirken tüm ülke olarak bu durumdan utanç duymakta olmamız acilen bu konuya bir çözüm bulunmasını zorunlu kılmaktadır. Bu durumun insan eğitimimizle yakından ilgili olduğu gerçeğini bilmeyenimiz yok gibidir. Özellikle anne babaların cinsiyet fakına dayalı olarak çocuklarını sevmeleri ve yetiştirmeleri kısacası cinsiyet ayrımcılığı yapmaları bu sorunun kaynağını oluşturduğunu bilim insanlarının araştırmalarında görmekteyiz. Bu sorunun üstesinden gelmek için cinsel sağlık dersinin okullarda zorunlu ders olarak programlara alınması cinsel sağlık dersinin amaçlarına uygundur.

Şiddeti uygulamalarının ortadan kalkması için eğitim ve öğretimde bu konular da tüm derslerde ele alınacak şekilde okutulmalıdır. Ayrıca cinsel sağlık dersinin kapsamında olan toplumsal cinsiyet rollerinin de ele alınmasını, erkekler tarafından kadınların kendi malları gibi görülmesi algısının ortadan kaldırılması için de çalışmaların yapılması gereklidir. Şiddeti ancak kendini ifade edemeyen kişilerin uyguladığı gerçeğini de bireylere eğitim yoluyla kazandırma da cinsel sağlık dersinin hedeflerindendir. Buradan hareketle bu dersin zorunlu bir ders olarak ilk ve ortaöğretim okullarında okutulması zorunlu olmalıdır.

Bugüne kadar cinsel sağlık dersi almaya gelen öğrencilere dersin başında sorulan temel cinsel sağlık bilgilerini bile bilmedikleri örneğin, doğum kontrol hapının cinsel yolla bulaşan hastalıkların önlenmesinde kullanılacağını inanan öğrenciler hiç de azımsanacak sayıda olmadığı görülmüştür. Şu anda evlenme yaşında olan üniversite öğrencilerinden kadın ve erkeklerden yüzde otuzu üzerindeki kadın ve erkek cinsel yolla bulaşan hastalıkların önüne geçmek için doğum kontrol hapını kullanmanın gerekli olduğuna inanmışlardır. Bu bir örnek bile toplumumuzdaki gençlerin cinsel sağlık konularında ne kadar ilgisiz olduklarını göstermektedir. Bu durumun garip karşılanmaması gerekir. Çünkü çocuklarımız ne aile içerisinde ne de ilk ve ortaöğretimde cinsel sağlıkla ilgili herhangi bir eğitimden geçmemiştir. Bunun yanında yine çocuklarımıza cinsel taciz konularında herhangi eğitim ve bilgilendirme örgün eğitim içerisinde verilmediğinden dolayı birçok taciz olaylarıyla ilgili haberleri maalesef görsel ve işitsel yayın organlarından Türk halkı olarak sık sık görmekte ve izlemekteyiz. Bu sorunların da en aza indirilmesi için cinsel sağlık dersi gereklidir.

Araştırma Yöntemi

METOD:

Bu çalışma hem nitel ve hem de nicel bir çalışma olarak planlanmıştır. Öğrencilere ilk ders cinsel sağlıkla ilgili bilgileri, tutumları ve davranışları içeren anket uygulanmıştır. Bu anketin amacına uygun olarak ders öncesi ve ders sonrası öğrencilerdeki farklılığı ve gelişim düzeylerini ortaya koymak olduğu için son dersten bir ders öncesi tekrar uygulanmıştır. Son derste ise öğrencilerin gelişim düzeyleri onlarla tartışılarak onlarla paylaşılmıştır. Tabii ki öğrencilerin başarılarını ölçmek için final sınavı yapılmıştır. Bu başarı testi geçerliliği, güvenirliği ve zorluk derecesi yapılmış 60 soruluk bir testtir. Bu testten de derse devam eden bütün öğrenciler 100 üzerinden 60 ile 100 arasında notlar alarak başarılı olmuşlardır.

Araştırmanın nicel verilerine destek oluşturmak için de rastgele seçilen gönüllü 9 öğrenci ile de yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğrencilere bir dönem boyunca aldıkları dersle ilgili, ilk ve son derste yapılan anketlerdeki bilgi ve tutumları hakkında, dersi niçin seçmeli olarak aldıklarını ve dersin sonunda bu dersi almadan önceki kişi ile dersi aldıktan sonraki kişinin ne gibi farklara sahip olduğu konusundaki gibi konularda derinlemesine sorular sorulup onlardan alınan cevaplar kayıt altına alınmıştır. Daha sonra bu cevaplar dinlenerek çözümlemesi yapılmış, kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra bu kategorilerden ortaya çıkan bulgulardan öğrencilerin cinsel sağlık dersine bakışları ve dersin önem hakkında ne gibi düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Cinsel sağlık eğitimi kapsamında ele alınan konuları, anlatılan bilgileri ve cinselliğe yönelik tutumları nasıl değerlendirdiklerini bu görüşmeler açık bir şekilde ortaya koymuştur.

Görüşmede hem dersin hocası hem de bir gözlemci bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

SONUÇLAR

Üniversite öğrencilerinin derse ilk geldiklerinde sağlıklı cinsel yaşam konusunda bilinmesi gereken birçok konuyu ya bilmedikleri ya da eksik bildikleri ortaya çıkmıştır. Bugüne kadar cinsel sağlık dersi almaya gelen öğrencilere dersin başında sorulan temel cinsel sağlık bilgilerini bile bilmedikleri örneğin, doğum kontrol hapının cinsel yolla bulaşan hastalıkların önlenmesinde kullanılacağını inanan öğrenciler hiç de azımsanacak sayıda olmadığı görülmüştür. Şu anda evlenme yaşında olan üniversite öğrencilerinden kadın ve erkeklerden yüzde otuzu üzerindeki kadın ve erkek cinsel yolla bulaşan hastalıkların önüne geçmek için doğum kontrol hapını kullanmanın gerekli olduğuna inanmışlardır Sağlıklı cinsel yaşam konusunda olumlu tutumlar kadar olumsuz tutumlara da sahiptirler. Ayrıca öğrencilerin evlilik öncesi ilişkilerde, evlilik öncesi birlikte yaşama ve cinsel davranışlar konusundaki farklı görüşler de ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca yapılan analizler sonucunda kadın ve erkekler arasında anlamlı farklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Anahtar Kelimeler: Cinsel sağlık, cinsel sağlık bilgisi, öğretmen

Kaynakça

1. Bulut, A., Ortaylı, N., Çokar, M.,; Nalbant, H. (2002). *Cinsel Sağlık Bilgileri Eğitimi. Hizmet Öncesi Eğitim Programı*. İnsan Kaynağını Geliştirme Vakfı. İstanbul. 2. Götz, K. (1995). *Sexualität des Menschen*. Verlag C.H. Beck. München. 3. Eschenhagen, D., Kattmann, U., Dieter, R. (1998). *Fachdidaktik Biologie*. Aulis Verlag. Deubner. Köln.

4. Fincancıoğlu, N. (2005). *Ergenlerde Sağlık Bilinci*. İnsan kaynağını geliştirme vakfı. İstanbul.

5. Leiblum, S.R., Rosen, R. C. (2000). *Princirles and Practice of Sex Therapy*. The Guilford Press, Newyork, London.

6. Zitelmann, A. and Carl, T. (1970). *Didaktik der Sexualerziehung*. Verlag Julius Beltz. Berlin, Basel.

7. Çokar, M. ve Nalbant H. (2006. 4. baskı). *Ögretmen ve Ögretmen Adavları İcin Cinsel Saglık Egitimi*. Ceren Yayın Dağıtım. İstanbul.

8. Çelik, Y.Y. (2011). *Çocuklar için Cinsel Eğitim Öyküleri*. Net yayıncılık. İstanbul.

9. Akman, B., Ertür*k, G., Deniz, A., Dönmezer, İ., Ogelman, H.G. ve Veziroğlu, M. (2012).* Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. (Ed) Eda Kargı. Pegem Akademi. Ankara.

(12082) Üniversite Öğrencilerinin Aile Planlaması Ve Sağlıklı Cinsel Yaşama Dair Bilgilerinin İncelenmesi

ŞENAY ÇETİNKAYA **EMRA DOĞAN** **BURCU ÖZ TÜRKOĞLU**
EMİNE ERÇİN **MUSTAFA KARA**

Çukurova ÜniversitesiÇukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

Problem Durumu

Giriş

Birtakım cinsel aktivite ve fantaziler pek çok toplumda tabu olarak yerleşse de, cinsel birleşme insanoğlunun neslinin devamını sağladığı için gerek kültürel gerek ise dinî açıdan -birkaç istisnâ dışında- yasak kabul edilmemiştir.

Tüm bireyler, başkalarının haklarına saygı göstermek koşuluyla, cinsellik ve üreme yaşamlarını sürdürme ve kontrol etme hakkına sahiptir.

DSÖ üreme sağlığı programlarının hedefleri olarak; bireylerin, sağlıklı, eşit ve sorumlu ilişkiler ve cinsellik ve sağlıklı cinsel gelişme ve olgunlaşma için kapasitelerini geliştirebilmelerinin, bireylerin üreme ile ilgili kararlarını (çocuk sayısı ve çocuklarının zamanlamasını) güvenli ve sağlıklı bir şekilde uygulayabilmelerinin sağlanmasını belirtmektedir. Ayrıca; bireylerin, cinsellik ve üremeye bağlı hastalık ve sakatlıklardan korunma ve ihtiyaç duyduğunda uygun danışmanlık, bakım ve rehabilitasyon alabilmelerinin sağlanmasını hedefleri içinde belirtmektedir.

Aile planlaması; eşlerin istedikleri zamanda, istedikleri sayıda çocuk sahibi olmaları veya kişisel isteklerine ve ekonomik olanaklarına göre çocuk sayılarını belirlemesi ve doğum aralıklarını istedikleri şekilde gerçekleştirmelerini sağlamaya yönelik yapılan çalışmalar.

Aile planlaması hizmeti 1978 yılında yayımlanan ve tüm dünya tarafından kabul edilen Temel Sağlık Hizmetleri Bildirgesinde temel bir sağlık hizmeti olarak belirtilmiştir.

Aile planlaması (doğum kontrolü) yöntemleri kısaca geleneksel ve modern yöntemler olarak iki ana başlıkta incelenebilir. Geleneksel yöntemler çok uzun yıllardır kullanılan ve daha çok az gelişmiş toplumlarda kullanılmaktadır. Modern yöntemler ise teknolojinin gelişmesi ve ucuzlamasıyla günden güne daha sık kullanılmaya başlanan yöntemlerdir.

Genç insanlar başkalarının haklarına saygı göstererek, cinsel ve üreme yaşamlarından hoşlanma ve kontrol etme hakkına sahiptir.

Genellikle ilk cinsel ilişki için uygun yaş ve durumun tanımlandığı sosyal ve kültürel normlar olmasına rağmen, sağlık çalışanları, bir bireyin ilk cinsel ilişkisinin toplumun kabul ettiğiyle uyumlu olmayabileceğini unutmamalıdırlar. Adolesanlar, yaşadıkları birtakım cinsel deneyimleri sağlık çalışanlarına ya da başkalarına açıklama konusunda endişe duyabilirler.

Kontraseptifler, sağlıklı bebeklere sahip olmanın önemli bir öğesi olan gebelik aralıklarının istenildiği gibi düzenlenmesi olanağını sağlar. Adölesanlar kontraseptif yöntem kullanmazlarsa istenmeyen gebeliklerle karşı karşıya kalabilirler.

Sağlık personeli, cinsel işlevlere ilişkin öykü alarak hem üreme sağlığı hizmeti için gerekli bilgiyi elde etmiş olur, hem de koruyucu sağlık hizmeti verme fırsatını değerlendirerek, bireyin genel sağlık düzeyine ve kişisel mutluluğuna katkıda bulunur. İstenmeyen gebeliklerin önlenebilmesi için adölesanların eğitilmesi oldukça önemlidir.

Amaç

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin aile planlaması ve sağlıklı cinsel yaşam konusundaki bilgi düzeylerini ve bunu etkileyen etmenleri saptamak amacıyla tanımlayıcı olarak planlandı.

Araştırma Yöntemi

Materyal ve Metot: Araştırma tanımlayıcı tiptedir.

Araştırmanın evrenini bir üniversitenin 2014/2015 eğitim-öğretim yılı güz döneminde öğrenim görmekte olan öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve bilgilendirilerek sözel olarak izin alınan 400 öğrenci oluşturdu.

Araştırmanın uygulanmasında yararlanılan anket formunu ise çalışmaya destek vermek isteyen bir grup öğrenci uyguladı. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğrenciler anket formunu kendileri doldurarak uygulayanlara teslim etti.

Araştırmanın uygulaması, öğrencilerin yoğunlukta bulunduğu kantin, yemekhane ve kaldıkları yurtlar gibi yerlerde gerçekleştirildi.

Verilerin toplanmasında; öğrencilerin demografik özelliklerini (yaş, cinsiyet, anne-baba eğitimi, okuduğu bölüm, kaçıncı sınıfta olduğu vb), cinsellik ve aile planlanmasına ilişkin bilgi sorularını içeren 24 soruluk anket formu kullanıldı. Ankette, aile planlaması hakkında bilgi alıp-almaması, bilgi aldı ise bu bilgiyi kim/nereden aldığı, sağlıklı cinsel yaşam tanımı, cinsel yaşamın sosyal hayata etkisi, cinsel yaşamın gerekliliğ ve ilk cinsel deneyim hakkında düşüncesi vb sorular yer almakta idi. Anket formundaki açık uçlu sorular uygun şekilde gruplandırıldı.

Anket formu ilgili literatürden yararlanarak hazırlandı. Ön uygulaması yapıldı ve ön uygulaması yapılan 10 anket araştırma dışında bırakıldı.

İstatistiksel analizler SPSS (IBM SPSS Statistics 20) adlı paket program kullanılarak yapıldı. Bulguların yorumlanmasında frekans tabloları ve tanımlayıcı istatistikler kullanıldı. Nitel değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin incelenmesinde $\chi 2$ çapraz tabloları kullanıldı.. 2x2 tabloların dışında olan tablolar için "Pearson $\chi 2$" testleri kullanıldı. Beklenen değer durumlarına göre değişkenlerin düzeylerinde birleştirmeler yapıldı.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bulgular: Katılımcıların 244'ünün (%61) sağlık bölümü öğrencisi olduğu, 156'sının (%39) diğer bölüm öğrencisi olduğu belirlendi. 226 kişinin (%56.5) cinsiyetinin kadın, 174 kişinin (%43.5) erkek olduğu belirlendi. Öğrencilerin 335'inin (%83.8) aile planlaması hakkında bilgi sahibi olduğu, 65'inin (%16.2) aile planlaması hakkında bilgi sahibi olmadığı belirlendi. Katılımcıların 203'ünün (%50.8) aile planlaması hakkında sağlık ocağı, hastane ve sağlık personelinden bilgi aldığı, 74 kişinin (%18.5) internet, TV, reklamlardan (kamu spotu) bilgi aldığı belirlendi. 296 kişinin (%74) 20 yaş ve üzerinde olduğu, 104 kişinin (%26) 18-20 yaş grubunda olduğu belirlendi. Katılımcılardan 147'sinin (%36.7) aile planlama yöntemini kadının kullanması gerektiğini, 167'sinin (%41.7) korunma yöntemi olarak prezervatifi, 41'inin (%10.3) RİA yöntemini tercih ettiği belirlendi. Katılımcıların sağlıklı cinsel yaşamın önemi hakkındaki düşünceleri ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edildi. ($\chi 2=12,845;p=0,025$).

215 kişinin (%53.7) aile planlaması hakkında bilgi ihtiyacı olduğu, 191 kişinin (%47.7) bilgi ihtiyacını sağlık personelinden temin edilmesi gerektiğini düşündüğü belirlenmiştir.

Sonuç: Üniversite öğrencilerine yönelik düzenli eğitim çalışmalarının yapılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: aile planlaması, cinsellik, üreme sağlığı, üniversite, sağlıklı cinsel yaşam

Kaynakça

Ok Ş, Zincir H, Ege E. Hemşirelik ve Ebelik Öğrencilerinin Aile Planlaması Konusunda Bilgilerinin İncelenmesi. *Atatürk Üniv. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi,* 1999; 2(2): 66-75

Kaya F, Serin Ö, Genç A. Eğitim Fakültesi Birinci Sınıf Öğrencilerinin Cinsel Yaşamlarına İlişkin Yaklaşımlarının Belirlenmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 2007; 6 (6): 441-448.

Pınar G, Doğan N, Ökdem Ş, Algıer L, Öksüz E. Özel Bir Üniversitede Okuyan Öğrencilerin Cinsel Sağlıkla İlgili Bilgi Tutum Ve Davranışları. *Tıp Araştırmaları Dergisi,* 2009; 7 (2):105 -113.

Ege E, Timur S, Zincir H. Ebelik Son Sınıf Öğrencilerinin Aile Planlaması Eğitimi Etkinliğinin Değerlendirilmesi. *Sted*, 2005;14(9): 202-207.

Çiftçi Öztürk Ö. Sağlık Personelinin Aile Planlaması Yöntemlerini Tercih Nedenleri. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar, 2009.

Çayan A. 15–49 Yaş Evli Kadınların Aile Planlaması Yöntemlerine İlişkin Tutumlarının Kullandıkları Kontraseptif Yöntemler İle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın, 2009.

Saygılı P. Aile Planlaması Hizmetlerinde Hemşirenin Rolü. *Türkiye Klinikleri*, 2006; 2(13): 37-44.

Toker SO. Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Aile Planlaması Hakkında Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Aile Ve Toplum*, 2005; 7(2).

Toker SO, Çakır A, Turgut A, Sural S, Oral S. Aile planlaması kavramına genel bir bakış. *Dirim Dergisi,* 2002; 77 (5): 23-30.

Kurtuluş H. Aile Planlaması Danışmanlığı Verilmesinin Yöntem Seçimine Etkileri. Uzmanlık Tezi, Sağlık Bakanlığı Dr. Lütfi Kırdar Kartal Eğitim Araştırma Hastanesi Aile Hekimliği, İstanbul, 2009.

(9644) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik ve Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İnançları

EMİNE GÖZEL — *Şırnak Üniversitesi*

VELİ TOPTAŞ — *Kırıkkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitim sisteminin temel öğesi öğretmenlerdir. Ülkemizde öğretmenlerin ve eğitim sisteminin etkililiği uzun senelerden beri tartışılmakta, daha verimli bir eğitim sistemi için nitelikli öğretmen yetiştirme önemini ve popülaritesini korumaktadır. Okullarda daha iyi yetiştirilen öğretmenlerin daha istekli çalışacakları ve yeni nesli daha iyi eğitecekleri düşüncesi konuya ilgiyi arttırmaktadır (Okursoy, 2016). Bu anlamda öğretmen yetiştiren kurumlara önemli görevler düşmektedir. Çünkü mesleğini severek yapan, kendini geliştirmeye çalışan, toplumun gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmen adaylarına gereksinim duyulmaktadır. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adayının mesleki alan bilgisinin yanında özyeterlik duygusuna da sahip olması büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla sosyal öğrenme kuramı içerisinde yer alan denetim odağı kavramının model alma yolu ile öğrenilebileceği düşünüldüğünde, ilköğretim düzeyindeki öğrencileri yetiştirmeden sorumlu olacak olan öğretmen adaylarının kontrol odağı kavramlarının üniversite öğrenimi sürecinde incelenmesi ve ona yönelik çalışmaların yapılması bu noktada önemli görülmektedir (Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013). Bu açıdan bakıldığında özyeterlik ve matematiksel problem çözme konuları öğretmen eğitiminde önemli çalışma alanlarında olduğu söylenebilir. Matematik öğretiminin amaçlarından biri, matematiksel problemleri çözme süreci içinde, öğrencilerin matematiksel düşünce ve akıl yürütmelerini ifade etmelerine yardımcı olmaktır. Bilim ve teknolojideki gelişmelerde göz önüne alındığında öğrencilerde problem çözme yeteneğini geliştirmek önemlidir. Bunun içinde öncelikle öğretmen adaylarının güven duygularını geliştirmek gerekmektedir. Bu da iyi bir eğitim ortamı ile mümkündür. Öğretmen adaylarının kendilerini alanlarında yeterli algılamaları ve matematiksel problem çözmeye yönelik inançlara sahip olmaları matematik öğretiminde eğitim-öğretim niteliğini olumlu yönde etkileyecektir. Çünkü yetkinliklerinin temelini öğretmenlik eğitimi süreci içerisinde kazanan öğretmen adayının, hizmet içi eğitimde de öğretmenlik mesleğini daha iyi yerine getireceği beklenmektedir. Buna göre sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve matematiksel problem çözmeye yönelik süreçlerini nasıl algıladıkları bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu konuda görülen eksikliklerin giderilmesine yönelik öneriler sunmak bu araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın problem cümlesi ise "Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu çerçevede araştırmada şu alt problemlere yanıt aranmıştır; 1. Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir? 2. Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir? 3. Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilen 2.sınıfta öğrenim gören 102, 3.sınıfta öğrenim gören 100 ve 4.sınıfta öğrenim gören 92 olmak üzere toplam 294 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmada veriler Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilen ve Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "*Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği*" ile Kayan (2007) tarafından geliştirilen "*Matematiksel Problem Çözmeye Yönelik İlişkin İnanç Ölçeği*" kullanılarak toplanmıştır. Bu araştırmaya katılan 2., 3. ve. 4. sınıfında öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarına öncelikle araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra gönüllü olarak katılan sınıf öğretmeni adaylarına anket uygulanmıştır. Öğretmen adaylarından toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programında değerlendirilecek, yüzde ve frekans dökümleri alınacaktır. Verilere alt problemler doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarına ilişkin toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız gruplar için t-testi; öğrenim gördükleri sınıf düzeyi değişkenine göre faklılığın olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılacaktır. Ayrıca öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile matematiksel problem çözmeye yönelik inançları anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için pearson korelasyon analizi yapılacaktır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi kabul edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonunda, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve matematiksel problem çözmeye yönelik inançlarının öğrenim gören sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ve matematiksel problem çözmeye yönelik inançları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılacaktır. Daha sonra araştırmanın alt problemlerine ilişkin olarak bulgulara ve yorumlara yer verilecektir. Ardından

araştırmada çıkan bulgular, literatürdeki benzer çalışmaların bulguları ile tartışılacaktır. Bu anlamda araştırmadan elde edilen

sonuçların, öğretmen yetiştiren kurumların etkililiğinin değerlendirilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda ise öğretmenlere, öğretmen adaylarına, araştırmacılara öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, matematiksel problem çözme, özyeterlik, sınıf öğretmeni adayları.

Kaynakça

1) Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

2) Karataş, İ. ve Güven, B. (2004). 8. Sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin belirlenmesi: Bir özel durum çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 163.

3) Kayan, F. (2007). A Study on Preservice Elementary Mathematics Teachers' Mathematical Problem Solving Beliefs. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, İlköğretim Fen ve Matematik Eğitimi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara.

4) Kayan, F. ve Çakıroğlu, E. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*, 218–226.

5) Okursoy, F.T. (2016). Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Denizli.

6) Saracaloğlu, A.S., Yenice, N. ve Özden, B. (2013). Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Algılarının ve Akademik Kontrol Odaklarının İncelenmesi *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 34 (Temmuz 2013/II), ss. 227-250.*

7) Taşkın, Ş. C. ve Hacıomeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27.

(9823) İlkokul Öğrencilerinin Resimlerindeki Okuryazarlık Algısı

ÖMER FARUK TAVŞANLI *Uludağ Üniversitesi*

ABDULLAH KALDIRIM *Dumlupınar Üniversitesi*

Problem Durumu

Çocuklar için resim yapmak, daha önce ortaya konulmamış yeni ve benzersiz bir eser ortaya çıkarmak demektir. Resim yapma süreçlerinde çocuklar farklı becerileri bir arada kullanırlar. Örneğin öğrencilerin resim yaparken bir konu hakkındaki düşüncelerini iletebilmek için içerik, stil, biçim ve kompozisyon gibi birçok bileşeni sentezleyerek renkleri, biçimleri ve çizgileri seçip düzenlemesi gerekmektedir (Malchiodi, 2005). Venger (2007) çocukların çizdikleri resimlerin, onların bir konudaki düşüncelerinin dışa vurulmuş yansımaları olduklarını ifade etmiştir. Bu düşünce göz önünde bulundurulduğunda resimlerin, çocuklar ile iletişim kurma ve çocukların yaşadığı problemlere çözüm bulma noktasında ailelere ve eğitimcilere faydalar sağladığı söylenebilir (Artut, 2002).

Bireyin resim çizme tutumu ve resminde sergilediği yapı genellikle kişilerin yaşanmışlıkları ve hayata bakış açılarıyla ilişkili olabilmektedir. Bu da araştırmacılara resim yapan kişinin kişilik özellikleri ile birlikte bir konuda yaşadığı tecrübeler, tutumlar ve inançlar hakkında bilgi vermektedir (Halmatov, 2016). Bireyi tanımak için kullanılan yöntemlerden birisi olan resim çizdirme yöntemine ilgi her geçen gün artmaktadır. Özellikle Amerika, Rusya ve Batılı ülkelerde resim testleri ile bireylerin bir konudaki algılarını ortaya çıkarmak oldukça yaygın kullanılan bir yöntemdir. Çizilen resim ile resmi çizen kişinin o konuda sahip olduğu yaşantı, tutum ve inançların ilişkili olduğu pek çok uzman tarafından kabul edilmektedir. Buradan hareketle öğrencilere resim çizdirmek onları tanımanın en eğlenceli yollarından biri olarak görülmektedir (Venger, 2007). Çünkü çocuklar bir konuda sahip oldukları fikirleri kınanmak veya eleştirilmek korkusu ile rahatlıkla açığa çıkartamayabilirler. Fakat çocukların sözlü veya yazılı olarak ifade edemedikleri duygu ve düşüncelerini resimler aracılığıyla rahat bir şekilde yansıtabilecekleri düşünülmektedir. Çizilen resimler üzerine konuşmak ve görüşmeler yapmak da duygu ve düşüncelerin daha iyi anlaşılmasına imkan tanıyacaktır (Halmatov, 2016). Resim testleri üzerine araştırmalar yapan Gudinaf, Di Leo ve Dukarevich gibi uzmanların görüşüne göre çocuk resimleri çocukların duygu, düşünce, yaşadıkları problemler, hayattan beklentileri, yaşanmışlıklar ve olaylar hakkında bilgi almak için önemli bir hazine değerindedir.

Erken yaşlardan başlayarak okuryazarlık becerilerin geliştirilmesi hem bireylerin okul yaşamlarındaki başarının temelini oluşturmakta hem de onların gelecekteki kişisel başarılarının sınırlarını belirlemektedir (McCarthey, 2001). Günümüzde öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirerek, onları nitelikli okur ve yazarlar haline getirmek dünyanın her yerinde önemli bir konu olarak görülmektedir (Beach & Ward, 2013; Gerde, Bingham & Wasik, 2012; Smith, 2008). Bireylerin okuryazarlık gelişimlerini etkileyen pek çok etken bulunmasına rağmen, okuryazarlığa ilişkin algıların süreç içerisinde daha önemli olduğu bilinmektedir. Çünkü algı bireyin sosyal yaşamında bir şeye yüklediği anlamları da içerisinde barındırmaktadır (Ersoy ve Türkkan, 2009). Öğrencilerin okuryazarlık konusunda sahip oldukları algılar da onların okuryazarlık gelişimlerini ve öğrenmenin en önemli araçlarından olan okuma ve yazmadaki başarısının sınırlarını etkilediği düşünülmektedir. Bu çerçevede gerçekleştirilmesi planlanan araştırma öğrencilerin bir okuryazar olarak kendilerini nasıl gördüklerinin belirlenmesini sağlayacaktır. Böylece ilkokul öğrencilerinin okuryazarlığa ilişkin algıları belirlenerek hem yapılacak çalışmalara yol gösterilmiş olacak hem de öğrencilerin okuryazarlık algılarından hareketle bu konudaki sorunlar doğru tespit edilerek eğitimcilerin çözüm bulmalarına yardımcı olacaktır.

Bu araştırmanın amacı, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin okuryazarlık algılarını yaptıkları resimler aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Araştırmada bu amaca dayalı olarak *"ilkokul öğrencileri okuryazarlık algılarını resimlerde nasıl yansıtmaktadır?"* ve *"ilkokul öğrencilerinin resimlerindeki okuryazarlık algısı ile sözel görüşleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?"* sorularının cevapları aranacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik araştırma deseni kullanılacak ve araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde fenomenolojik araştırma türlerinden biri olan betimleyici fenomenoloji tercih edilecektir. Bireylerin bildikleri şeyin ne olduğu ile ilgilenen ve bunu betimlemeye çalışan betimleyici fenomenoloji epistemolojik bir bakış açısına sahiptir (Ersoy, 2016). Genel olarak betimleyici fenomenoloji çalışmalarının amacı bireylerin bir olgu, kavram ya da durum hakkındaki deneyimlerinden meydana gelen algılarını betimlemektir (Reiners, 2012).

Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul 2.sınıf düzeyinde öğrenim gören 17 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini öğrencilere okuryazarlık hakkında çizdirilen resimler ve öğrenciler ile gerçekleştirilen okuryazarlık algısına ilişkin görüşmeler oluşturmaktadır. Görüşmelerde hem resimler ile ilgili sorular hem de resimlerden bağımsız okuryazarlık ile ilgili sorular bulunmaktadır.

Verilerin analizi esnasında resim analizinde yaşanan en önemli sorunlardan birisi olan resimlere çocukların gözüyle bakamamak sorunu öğrencilerle resimleri hakkında görüşülerek ortadan kaldırılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle öğrencilerin çizmiş oldukları resimler benzer temalar altında gruplandırılacaktır. Ardından benzer temalar altında öğrencilerin

çizdikleri resimlerde kullanılan nesneler ve bu nesnelerin anlamları üzerine bir analiz yapılacaktır. Daha sonra çizilen farklı temalar altındaki resimler ve bu resimlerde kullanılan nesneler ile anlamları birlikte yorumlanacaktır. Analizin ikinci aşamasında öğrenciler ile okuryazarlık hakkında yapılan görüşmeler analiz edilecektir. Bu aşamada metin içindeki sözcüklerin, kavramların ve karakterlerin varlıklarını belirlemek ve bunların altında yatan ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla içerik analizi yöntemi kullanılacaktır (Merriam, 1998; Kızıltepe, 2015 Analizlerin tamamlanmasının ardından öğrenci resimleri ve görüşme dökümleri karşılaştırmalı olarak incelenerek bu iki veri türündeki farklılıklar ve benzerliklerin tespiti yapılacaktır. Böylece ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin okuryazarlık algılarının farklı veri toplama araçları ile ortaya çıkarılacağı ve ilgili verilerin derinlemesine yorumlanabileceği düşünülmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin okuryazarlığa ilişkin algıların ortaya çıkarılmaya çalışılacaktır. Bu amaca yönelik olarak öğrencilerden okuryazarlığa yönelik duygu ve düşüncelerini resim yoluyla ifade etmeleri istenmiştir. Resimleri çizmeleri için öğrencilere bir ders saati süre verilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise öncelik yaptıkları resimler hakkında konuşmalar gerçekleştirilmiştir. Resimlerin anlaşılması amacıyla araştırmacı resimler hakkında öğrencilere sorular yöneltmiş ve cevaplar alınmıştır. Görüşmelerin ikinci kısmında ise öğrencilere okuryazarlık geçmişleri ve okuryazarlığa ilişkin algıları hakkında sorular yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin doğası gereği öğrencilerin verdikleri cevaplara göre araştırmacı ek sorular sorarak görüşmeleri tamamlamıştır. Bu noktada araştırmanın bulguları ve sonuçları ilgili analizler yapıldıktan sonra hazır hale getirilecektir. Elde edilecek sonuçlar ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin okuryazarlık algıları hakkında derinlemesine bilgi verecektir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Öğrencileri, Okuryazarlık algısı, öğrenci resimleri

Kaynakça

Artut, K. (2002). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Beach, S. A., & Ward, A. (2013). Insights into Engaged Literacy Learning: Stories of Literate Identity. *Journal of Research in Childhood Education, 27*(2) 239–255.

Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. Ahmet Saban ve Ali Ersoy (Ed.), Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri, Ankara: Anı Yayıncılık.

Ersoy, A., & Türkkan, B. (2009). Perceptions about Internet in elementary school children's drawings. *Elementary Education Online*, *8*(1), 57-73.

Gerde, H.K., Bingham, G.R., & Wasik, B.A. (2012). *Writing in Childhood Classrooms: Guidance for Best Practices. Early Chıldhood Educatıon Journal, 40* (6), 351-359.

Halmatov, S. (2016). Çocuk Resimleri Analizi ve Psikolojik Testler. Ankara: Pegem Akademi

KIZILTEPE, Z. (2015). İçerik Analizi. *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımlar.* (Ed: Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt), Ankara: Anı Yayıncılık.

Malchiodi, C. A. (2005). Çocukların resimlerini anlamak. Yurtbay, T. (Çev.). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

McCarthey, S. J. (2001). Identity construction in elementary readers and writers. *Reading*

Research Quarterly, 36(2), 122-151.

MERRIAM, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey- Bass.

Reiners, G. M. (2012). "Understanding the Differences Between Husserl's (Descriptive) and Heidegger's (Interpretive) Phenomenological Research", Journal of Nursing & Care, 1 (119).

Smith, F. C. (2008). Literacy identity development. *Literacy Learning: The Middle Years, 16*(1), 47-51.

Venger, A. (2007). Psikolojik resim testleri: resimli rehber. Moskova. Vlados Yayınevi. S.159. (Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: иллюстрированное руководство [Текст] / А. Л. Венгер. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. – 159 с.)

(9893) Velilerinin Okulda Eğitime Katılım Türlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

SONGÜL TÜMKAYA [1]

[1] *Çukurova Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitim sadece okulda gerçekleşen bir süreç değildir. Okulun dışında aile de iyi bir eğitimin gerçekleşmesinde önemli rol oynar. Aile, eğitim açısından okulun dışındaki en etkili çevredir ve çocuğun eğitiminde tek başına roller oynayacağı gibi aynı zamanda eğitim ile doğrudan ilgilenen okulun da önemli bir partneri olarak görülebilir. Bu yüzden eğitim açısından okul ile aile arasında sağlam bir ilişkinin kurulması önemli bir gerekliliktir

(Erdoğan, 2004).

Çocuğun aile içinde geçirdiği yaşantılar sonucu elde ettiği bilgi ve beceriler onun okuldaki başarısını etkiler. Çocuğun aile içinde öğrendiği bilgi, tutum ve beceriler, okulda öğrendiklerini destekler nitelikte ise çocuk okulda daha başarılı olur. Okul ile ailenin öğrettikleri arasında çelişki olursa, bu durum çocuğun başarısını olumsuz yönde etkiler (Erden, 2005; Ünal ve Ada, 2007).

Okullar yönetmelik gereği okul-aile birliklerini kurmak ve işletmek zorundadır. Okulların eğitim-öğretimde velinin rolü, velinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi, okulun yetki ve sorumlulukları konularındaki politikaları velilerin okulla işbirliği yapıp yapmamalarını belirleyen önemli bir faktördür.

Okulların ve öğretmenlerin velileri okulla iş birliği yapmaya nasıl yönlendireceklerini bilmeme gibi bir endişeleri olabileceği gibi velilerin de çocuklarının eğitimine okul içinde ve okul dışında nasıl katkı sağlayacaklarını bilememeleri mümkündür. Çoğu veli çocuğunun eğitimine katılımı yılda en az iki kere yapılan veli toplantılarına katılmakla yeterli görmektedir. Böyle bir durumda verimli ve etkili bir okul-aile iş birliğinden söz edilemez.

Okul ve aile, her ikisi de öğrenci için bir eğitim ve öğrenme yeridir. Dolayısıyla bu durum, iki kurumun eğitimde işbirliği yapmalarını zorunlu kılmaktadır. Hemen bütün ülkelerde bunu sağlamaya dönük bazı düzenlemeler vardır (Şişman, 2002, s. 193). Çocuğun eğitim ve öğretiminde istenilen başarılı sonuca ulaşabilmek için, her şeyden önce okul ile ailenin işbirliği yapması gerekmektedir. Tek taraflı çalışmalar, çocukların istenilen hedefe götürmemektedir. Çünkü öğrenciler zamanının bir kısmını okulda, büyük bir kısmını ise okul

dışında geçirmektedirler. Öğrencinin okul dışında daha çok zaman geçirdiği göz önüne alınırsa, aile çevresinin çocuğun hayatı üzerinde ne kadar etkili olduğu meydana çıkacaktır. Günümüzde aileler, okulların yardımı olmaksızın çocuklarını eğitemeyecekleri gibi, okullar da, ailelerle iş birliği yapmaksızın öğrencilerini gerektiği şekilde yetiştiremezler (Kıncal, 1991). Okul-aile işbirliği süreci öğrenciler ve okullar açısından büyük önem taşımasına rağmen, bu sürecin uygulanmasında bir takım problemler yaşanmaktadır. Bu nedenle çalışmada ilk ve ortaokul velilerinin okuldaki eğitime katılım düzeyleri ve katılım türleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bu genel amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Velilerin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri nedir?
2. Velilerin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Velilerin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri yaş özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Velilerin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri eğitim seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Velilerin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir?
6. Velilerin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri çocuklarının sınıf seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
7. Velilerin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri mesleklerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada velilerin çocuklarının eğitimine katılım düzeyleri ve tercih ettikleri katılım türlerini tespit etmek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006).Araştırmanın evrenini Adana ili merkez ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin velileri oluşturmuştur. Örneklem ise bu öğretim kademelerinde çocukları bulunan ve gönüllü olan 334 veliden oluşmaktadır.

Araştırmada, veri toplama araçları olarak; Kişisel Bilgi Formu ve Şaban (2011) tarafından geliştirilen "Veli Katılımı Ölçeği" kullanılmıştır. Veli Katılım Ölçeği Epstein'in 6 tip veli katılımı göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Faktör analizi sonucunda Veli katılımı ölçeği; "ebeveynlik", "iletişim kurma", "gönüllü olma", "evde öğrenme", "karar verme" ve "toplumla işbirliği yapma" olmak üzere 6 alt boyuttan oluşmuştur. Ölçekteki maddeler 1 "hiç", 2 "nadiren", 3 "çoğunlukla", 4 "her zaman"

şeklinde 4'lü Likert tipi bir derecelendirme ile değerlendirilmiştir.

Veli Katılımı Ölçeğinin birinci alt boyutu olan Ebeveynlik 10 maddeden oluşmaktadır.

İletişim Kurma alt boyutu toplam 11 maddeden oluşmaktadır.

Gönüllü Olma alt boyutu toplam 5 maddeden oluşmaktadır.

Evde Öğrenme alt boyutu toplam 9 maddeden oluşmaktadır

Karar Verme alt boyutu da toplam 9 maddeden oluşmaktadır.

Toplumla İşbirliği Yapma boyutu toplam 4 maddeden oluşmaktadır.

Veli Katılımı Ölçeğinin geneli için bulunan güvenirlilik katsayısı ise $\alpha=0,925$ olmuştur.

Araştırma verileri, bağımsız gruplar *t* testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak değerlendirilmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için LSD testinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan analizler sonucunda velilerin okuldaki eğitime katılım düzeylerinin en fazla sırasıyla "İletişim Kurma", "Ebeveynlik" ve "Evde Öğrenme" alt boyutlarında olduğu saptanmıştır. Cinsiyet açısından bakıldığında kadın velilerin "Karar Verme " alt boyutu dışında diğer tüm alt boyutlarda erkek velilerden daha fazla eğitime katıldıkları anlaşılmıştır. Yaşa göre sadece "Gönüllü Olma" alt boyutunda 31-35 yaş grubunda bulunan veliler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Eğitim düzeyi açısından "İletişim Kurma", "Gönüllü Olma" " ve "Evde Öğrenme" alt boyutlarında lise ve üniversite mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Çocuk sayısına göre "İletişim Kurma", "Ebeveynlik" ve "Evde Öğrenme" alt boyutlarında anlamlı farklılıklar gözlenmiştir. Sınıf düzeyine göre sadece "Karar Verme " alt boyutunda 6.7. ve 8. sınıf velileri lehine anlamlı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Velilerin meslek türlerine göre okuldaki eğitime katılım türleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Ortaokul, Veli, Eğitime Katılım, Katılım Türleri

Kaynakça

Akbaşlı, S. (2007). Ortaöğretim Okullarındaki Okul-Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akkök, F. (2003). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımı. Y. Kuzgun (Der.), İlköğretimde Rehberlik. Ankara: Nobel Yayınları. Aksoy,

A. B., Turla, A. (1999). Okul-aile işbirliği. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmen El Kitabı. İstanbul:YAPA

Arıkan, S. (2007). İlköğretim Okullarında Çocukları Olan Ana-Babaların Eğitim Gereksinimlerinin Saptanması ve Okulların Bu Gereksinimleri Karşılamadaki Mevcut Durumu. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Halk Eğitim Bilim Dalı, İstanbul.

Aydın, İ. (2004). Okul Çevre İlişkileri. Y. Özden (Der.), Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balli, J. S., Demo, H. D., Wedman, F. J. (1998). Family involvement with children"s homework: An intervention in the middle grades. Family Relations, 47, 149-157.

Erden, M. (2005). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Erdoğan, İ. (2004). Okul Yönetimi Öğretim Liderliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi (16. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Kıncal, R. Y. (1991). Okul Aile Birliğinin Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeyi.Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Ünal, S., Ada, S. (2007). Eğitim Bilimine Giriş. Nobel: Ankara.

Şaban, C. (2011). İlköğretim Okullarında Velilerin Eğitime Katılım Düzeyleri ve Tercih Ettikleri Katılım Türleri. Yayımlanmamış doktora tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şişman, M. (2002), Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar, Pegema Yayıncılık,

Ankara.

(9896) Velilerin Okuldan Beklentileri ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeylerinin İncelenmesi

SONGÜL TÜMKAYA [1]

[1] Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

Okul, çocuk için isteyerek gidilen, sevilen bir kurum olmalıdır (Oktay, 1995). Okul ve ailenin amacı, çocuklara daha iyi bir eğitim ortamı hazırlamak olduğundan, okul ve aileler arasındaki işbirliği hem öğretmenin amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracak hem de anne-baba eğitimi yoluyla çocuklardan beklenen davranış değişikliklerinin kalıcı olmasını sağlayacaktır (Kandır, 2001, aktaran Can,2009).

Ailelerin okula bakısı, öğrencinin okula ilişkin tutumunu etkilemektedir. Aileler çocuklarının öğretmenleri ve okul hakkında olumlu bir tutum gösterdiğinde, çocuklar kendilerinden okulda beklenilen olumlu davranışları göstermeye yönelmektedir. Her aile çocuklarına karsı kendilerini sorumlu hissettiğinden aileler, çocuklarının okul davranışları ve akademik başarıları konusunda bilgilendirilmelidir. Aileler gönüllü olarak öğrencilere danışmanlık yapabilir. Okuldaki cezalandırma veya ödüllendirme, öğrencileri istenilen davranışları, göstermeye yöneltmekte yeterli değildir. Bu durum ailelerin okula desteğini gerekli kılmaktadır (Celep, 2002).

Ailenin ve okulun çocuğun eğitimi konusunda iş birliği yapmasının sayısız yararları vardır. Aile ile öğretim, öğretmenlerin birbirlerini eğitim açısından tanımalarına ve ortak bir paydada anlaşmalarına zemin hazırlamasıdır. İş birliği sayesinde öğretmen ve veli, fikirlere karşılıklı saygı ortamında, birbirlerinin görüşlerini anlamaya, bazı noktalarda görüş birliğine ulaşmaya çalışırlar. İş birlikçi bir tutum çocuğun başarısı üzerinde çok olumlu etkiler yapar.

Okul ve aile, her ikisi de öğrenci için bir eğitim ve öğrenme yeridir. Dolayısıyla bu durum, iki kurumun eğitimde is birliği yapmalarını zorunlu kılmaktadır. Araştırmalar, ailelerin çocuklarına ev ödevlerinde yardım etmelerinin, ev eğitiminin zenginleştirilmesinin, öğrencilerin akademik başarılarını artırdığını göstermektedir.

Okul veli iletişiminin temelde iki faydası olmaktadır. Birinci faydası veliler ile okul arasında bir güven ortamı oluşmakta bu da öğrencinin okul içi motivasyonunu artırmaktadır. Okul veli arasındaki ilişkinin ikinci önemli faydası velinin okul kültürünü tanımasına ve onun bir parçası olmasına yol açmaktadır. Kendisini okul kültürünün bir parçası olarak gören veli öğrenciyi daha iyi yönlendirmektedir. Bu ise okul, veli ve öğrencinin birlikte öğrenen okul ortamını oluşturmalarını sağlamaktadır (Yüzgeç, 2008).

Ailesinin okul ile ilişkisinin yoğun olduğunu bilen bir öğrenci, diğerlerine oranla daha sorumludur. Çünkü kendisiyle ilgili gelişmelerin sıkça aileye yansıyacağının farkındadır. Genel durumunu da buna göre düzenler. Çocuğun okul dışı çevresinin ve bu çevredeki gelişmelerin okula, öğretmenlere yansıtılması, öğrencinin okul sürecinde daha net tanımlanmasına ve öğretmenlerin öğrenciyi tam olarak tanıyarak yaklaşmalarına, ölçmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olacaktır (Ünlü, 2005).

Günümüzün eğitim anlayışı da, ailenin çocuğun eğitimi üzerindeki önemli etkisinden hareketle, aileyi ve öğretmeni daha aktif bir şekilde işbirliğine itmektedir. Bu sayede okullarda çocuğa verilen eğitim-öğretim, ev ortamı doğallığında anne babalar tarafından pekiştirildiğinde, öğrenmenin çok daha kalıcı bir şekilde gerçekleşeceği düşünülmektedir (Can, 2009). Bu çerçevede araştırmanın genel amacı ilk ve ortaokul öğrenci velilerinin okuldan beklentilerini ve bu beklentilerinin karşılanma düzeylerini saptamaktır. Araştırmanın alt amaçları:

1-Velilerinin okuldan beklentileri nelerdir?

2.Velilerinin beklentilerinin karşılanma düzeyi nasıldır?

3. Velilerinin beklentileri; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, sahip olduğu çocuk sayısı, sınıf düzeyi ve mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Velilerinin beklentilerinin karşılanma düzeyi; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, sahip olduğu çocuk sayısı, sınıf düzeyi ve mesleklerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

Yapılan araştırma var olan durumu saptamaya yönelik betimsel türden bir araştırmadır. Araştırma "Tarama modeline" göre düzenlenmiştir. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006).Araştırmanın evrenini Adana ili merkez ilçelerinde bulunan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin velileri oluşturmuştur. Örneklem ise bu öğretim kademelerinde çocukları bulunan ve gönüllü olan 334 veliden oluşmaktadır.

Kişisel Bilgi formunda, velilerin; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çocuk sayısı ve çocuklarının kaçıncı sınıfta oldukları ile ilgili

sosyo-demografik sorulara yer verilmiştir

Veli beklenti ve veli beklenti karşılanma düzeyi ölçeği: Kaya (2012) tarafından geliştirilen bu ölçek velilerin okuldan beklentileri ile beklentilerinin karşılanma düzeylerini ortaya çıkaran 40 maddeden oluşmuştur. Yapılan faktör analizi ölçeğin "ilgi ve iletişim", "fiziki mekan", "öğretmen beklentisi" ve "hizmet yeterliliği olarak adlandırılan dört alt boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Alt boyutların Cronbach"s Alpha değerleri sırasıyla; .67, .85,.84,.86'dır. Ölçekteki maddeler; 1"hiçbir zaman", 2 "ara sıra", 3 "bazen", 4 "sık sık" ve 5 "her zaman" şeklinde 5"li Likert tipi bir derecelendirme ile değerlendirilmiştir. Yüksek puan beklentilerin ve karşılanma düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, veri toplama araçları olarak; Kişisel Bilgi Formu ve "Veli Beklenti ve Veli Beklenti Karşılanma Düzeyi Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma verileri, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak değerlendirilmiştir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını belirlemek için LSD testinden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Velilerin okuldan beklentilerine ilişkin veriler değerlendirildiğinde en yüksek beklentinin birinci sırada "Öğretmen beklentisi", ikinci sırada ise "Hizmet yeterliliği" alt boyutlarına ilişkin olduğu anlaşılmıştır.

Cinsiyete göre incelendiğinde, gerek veli beklentileri, gerekse beklentilerin karşılanma düzeyleri kadın ve erkek velilere göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Yaşa göre veli beklentilerinin "Öğretmen beklentisi" ve "Hizmet yeterliliği" alt boyutlarında 36-40 yaş grubundaki veliler lehine farklılaştığı bulunmuştur. Beklentilerinin karşılanma düzeylerinde ise anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

Çocuk sayısına göre veli beklentilerinde tek çocuklu veliler lehine yalnızca "İlgi ve iletişim" alt boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Beklentilerinin karşılanma düzeylerinde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Sınıf düzeyine göre "İlgi ve iletişim" alt boyutunda veli beklentilerinin 1-3. sınıf öğrenci velilerine göre farklılaştığı anlaşılmıştır. Aynı şekilde beklentilerin karşılanma düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır.

Meslege göre veli beklentileri "İlgi ve iletişim", "Fiziki mekan" ve "Öğretmen beklentisi" alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Beklentinin karşılanması açısından ise anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Veli, Okul Beklentisi, Beklentinin Karşılanması

Kaynakça

Can, B. (2009,Mayıs), Eğitim Programında Veli Katılımı, 8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Caplan, J., Hall, G., Lubin, S., Fleming, R. (1997). Literature Review of School-Family

Partnership. North Central Regional Educational Laboratory.

Chan, B. Y., Chui, H. S. (1997). Parental Participation in School Councils in Victoria,

Australia. International Journal of Educational Management, 11(3), 102-110.

Chavkin, N. F. (1989). Debunking the myth about minority parents. Educational Horizons,

67(4), 119-123.

Cömert, D., Güleç, H. (2004). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi:

Öğretmen-Aile-Çocuk ve Kurum. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,

6(1), 131-145.

Çalık, C. (2007). Okul-Çevre İlişkisinin Okul Geliştirmedeki Rolü: Kavramsal Bir

Çözümleme. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27(3), 123-139.

Davies, D. (1988). Benefits and Barriers to Parent Involvement. Community Education

Research Digest, 2, 11-19.

Decker, L. E., Decker, V. A. (2000). Engaging Families and Communities: Pathways to

Educational Success. Fairfax, VA: National Community Education Publication.

Kaya, Ş. (2012). İlköğretim 1. Kademe Öğrenci Velilerinin Okuldan Beklentileri Ve Beklentilerinin Karşılanma Düzeyi. Yayımlanmamış doktora tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ünlü, H. (2005), Anne Babalar İçin Eğitim Rehberi, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları.Eğitimi.

Yüzgeç, M. (2008), İlköğretim Kurumlarının 4. ve 5. Sınıfında Öğrencileri Bulunan Velilerin, Yönetici ve Öğretmenlerden Beklentileri, Yeditepe Ü. Sosyal Bilimler

Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Programı, Yüksek Lisans

Tezi, İstanbul.

(9930) Matematiksel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Çocuk Toplama ve Çıkarma İşlemini Nasıl Yapar?

ESİN ACAR — *Adnan Menderes Üniversitesi*

MELİS ÇAĞLAYAN — *Adnan Menderes Üniversitesi*

Problem Durumu

Matematikte düşük başarı gösteren öğrencileri tanımlamak için çeşitli terimler kullanılmaktadır (Mazzocco ve Meyer, 2003). Matematik güçlüğü, matematik öğrenme güçlüğü, diskalkuli, gelişimsel diskalkuli, aritmetik öğrenme güçlüğü ve kalıcı matematik güçlüğü) bu terimlerden birkaçını oluşturmaktadır (Kumaş, 2014).

Matematiksel öğrenme güçlüğü gösteren çocukların performanslarıyla ilgili vaka incelemeleri bu çocukların etiketlendiğini söylemektedir (Acar, 2012). Tembel ya da başarısız olarak etiketlendirmenin aksine bu zorlukla baş eden öğrenciler çeşitli öğretim yöntemleri kullanılarak derse kazandırılmalıdır. Matematiksel öğrenme güçlüğü olan çocukların bir miktar çalışma belleği eksikliğine sahip oldukları açıktır. (Hitch and McAuley, 1991; Mclean and Hitch, 1999; Siegel and Ryan, 1989: Swanson, 1993 in Geary, 2004).

Matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin bilişsel süreçlerde yaşadıkları güçlükler onların zayıf işlem becerileri ve zayıf sayı bilgisine sahip olmasına neden olmaktadır (Bull ve Johnston, 1997; Geary, 1990; Geary, Bow-Thomas ve Yao, 1992; Geary, Brown ve Samaranayake, 1991; Geary, Hamson ve Hoard, 2000; Goldman, Pellegrino ve Mertz, 1988; Jordan ve Hanich, 2000). Sayı kavramında güçlük yaşayan öğrenciler toplama ve çarpma işleminin değişme özelliğini kavrayamamakta (örneğin; 8+5 ve 5+8 'in aynı sonucu verdiğini), sayı dizelerini yanlış saymakta ve basamak değeri kavramını algılamamaktadırlar (Geary, 2003). Öğrenciler sayıları sayarken bazı sayıları atlayabilmekte, aynı sayıyı birden fazla tekrar etmekte ya da gelişmemiş sayma stratejileri kullanmaktadırlar (Geary ve Brown, 1991; Goldman ve ark.,1988).(akt. Kumaş, 2014) Bu nedenle bu öğrenciler dört işlemde sorun yaşamakta, işlem sonucunda hata yapmakta ve basit sayma yöntemleri kullanmaktadırlar.

Normal gelişim gösteren öğrenciler 2. sınıf sonunda otomatikleştirme becerisi kazanmaktadırlar (Steinberg, 1985). Otomatikleştirme becerisi toplama, çıkarma, çarpma ve bölmedeki basit işlemleri 3 saniye ve daha az zamanda, parmakla sayma gibi sayma işlemleri yapmadan zihinden cevap vermedir (Cumming ve Elkins, 1999).(akt. Kumaş, 2014)

Öğrencilerin işlem hızının ve doğruluğun normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha zayıf olmasının diğer bir sebebi öğrencilerin gelişmemiş sayma stratejileri kullanmalarına bağlanmıştır. Fuson, Hiebert, Murray, Human, Olivier, Carpenter ve Fennema (1997) toplama ve çıkarma işleminde üç düzeyin olduğunu belirtmişlerdir. İlk seviyede öğrenciler "hepsini sayma" stratejisini kullanmakta (ör; 2 + 5 = [1, 2]; [1, 2, 3, 4, 5]; [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]), ikinci düzeyde öğrenciler" üzerine sayma stratejisi kullanmakta (ör: 2 + 5 = 2, 3, 4, 5, 6, 7), üçüncü seviyede ise öğrenciler zihinden işlem yapmaktadır. Geary, Widaman, Little ve Cormier (1987) de 2., 4. ve 6. Sınıf öğrencileri ile yaptıkları araştırmada, normal gelişim gösteren öğrencilerin 2. sınıfta ikinci düzey stratejileri kullanırken, 6. sınıfta son seviyeye ulaşarak işlemleri zihinden çözdüklerini, buna karşın, matematik güçlüğü olan öğrencilerin her sınıf düzeyinde gelişmemiş sayma stratejileri (1. düzeyde) kullandıklarını bulmuşlardır. (Kumaş, 2014).

Bu çalışma ile matematiksel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin sayma becerileri ve toplama-çıkarma uygulamalarında hangi stratejileri kullandıkları incelenmiştir. Kullandıkları stratejilerin matematiksel öğrenme güçlüğüne sahip olmayan öğrencilere göre nasıl farklılaştığı da görülmek istenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Çalışmanın deseni nitel olarak kurgulanmış ve sınıf etnografisi kullanılmıştır. Matematiksel öğrenme güçlüğü görülen ve görülmeyen öğrencilerin toplama ve çıkarma uygulamalarında kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla öğrencilerle klinik görüşmeler yapılmıştır. Öncesinde de öğrenciler 6 hafta (Ekim ayı başından beri) kendi sınıflarında doğal bir şekilde gözlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada matematiksel öğrenme güçlüğü görülen 2.sınıf ve matematiksel öğrenme güçlüğü görülmeyen 2.sınıf olmak üzere iki öğrenci ile çalışılmıştır.

Öğrencilerle ayrı zamanlarda 3 er görüşme yapılmıştır. Bu görüşmelerde 8 tane toplama 8 tane de çıkarma işlemi yaptırılmıştır. Toplama işlemlerinden 3 tanesi 2 basamaklı, 2 tanesi 1 basamaklı, 3 tanesi ise 2 ve 1 basamaklı sayıların toplanması şeklinde sorulmuştur. Çıkarma işlemlerinin 4 tanesi normal çıkarma, 4 tanesi ise eldeli çıkarma şeklindedir.

Öğrencilerin işlemleri nasıl yaptıklarını anlattıkları klinik görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Ayrıca görüşmelerde araştırmacı tarafından alan notları da alınmıştır. Alan notları araştırmacının gözlemlerinden edindiği izlenimleri içermektedir.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları tekrar tekrar dinlenerek kelime kelime yazılmıştır (transkript). Yazıya geçirilen görüşme kayıtları soruların çözüm şekillerini gösteren durumları gösterecek şekilde sınıflanacak ve belirlenmiş stratejiler doğrultusunda incelenecektir. Öğrencinin sorular karşısındaki çözüm şekilleri, davranışları ve ifadeleri araştırma problemi doğrultusunda kodlanacaktır. Litaratürde yer alan belirli stratejiler dışında araştırmacılar tarafından görülen işlem yapma yolları da ayrı temalar olarak belirlenecektir. Gözlemlerde araştırmanın aldığı alan notları da sınıf içi gözlemlerin analizinde kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan görüşmelerde matematiksel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin sık sık işlem hataları yaptığı, yaptığı işlem hatalarıyla bağlantılı olarak yakın değerler bulduğu ve sayıların basamak değerlerini anlamlandıramadığı görülmüştür. Yani birlik, onluk, yüzlük gibi basamak değerlerinin farkında olmadığı ve ezber yoluyla eldeli işlemleri yapmaya çalıştığı görülmüştür.

Ayrıca eldeli çıkarma işlemi dediğimiz işlemi gerçekleştirirken ezbere bir yöntem kullanıldığı onluğun neden alındığının öğrenci tarafından anlamlandırılamadığı araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Matematiksel öğrenme güçlüğü yaşayan 2.sınıf öğrencinin ikinci seviye dediğimiz üzerine sayma düzeyinde olması beklenirken hala hepsini sayma şeklinde işlem yaptığı gözlenmiştir.

Araştırma sonucuna göre matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin üzerine sayma yerine her seferinde 1'den başlayarak sayma yaptığı ve parmaklarını kullandığı gözlenmiştir. Öğrenci bu işlemleri yaparken üzerine sayma yapmadığı için sık sık sonuçta hata yapmış ve genellikle yakın sonuçlar bulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel öğrenme güçlüğü, toplama-çıkarma işlemleri, etüt çalışması

Kaynakça

Acar, E., (2012). *What does the literature tell us about Children with Mathematical Difficulties and Teachers Attitudes or Instruction Practices?:* Education Policy Analysis and Strategic Research, 2012

Geary, D.C. (2004*). Mathematical and learning disabilities.* Journal of Learning Disabilities, 37, 1, 4-15.

Keeler, M.L., & Swanson, H.L. (2001). *Does strategy knowledge influence working memory in children with mathematical disabilities?* Journal of Learning Disabilities, 34, 418-434.

Koç, B., (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflardaki Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilerine Yönelik Uygulamalarının İncelenmesi:* Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Kumaş, Ö., (2014). *Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Toplama ve Çıkarma İşlemlerindeki Performansları:* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Passolunghi, M.C. & Siegel, L.S (2004). *Working memory and access to numerical information in children with disability in mathematics.* Journal of Experimental Child Psychology, 88, 348-367

Siegel, L.S., Ryan, E.B. (1989). *The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children.* Child Development, 60, 973-980.

Soylu, Y., Soylu, C., (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kesirler Konusundaki Öğrenme Güçlükleri: Kesirlerde Sıralama, Toplama, Çıkarma, Çarpma ve Kesirlerle İlgili Problemler:* Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:7, Sayı:2

Swanson, H.L. & Sachse-Lee, C.(2001). *Mathematical problem solving and working memory in children with learning disabilities: both executive and phonological processes are important.* Journal of Experimental Child Psychology, 79, 3, 294-321.

Tatar, E., Dikici, R., (2008). *Matematik Eğitiminde Öğrenme Güçlükleri:* Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:5, Sayı:9

(9970) Giresun İlindeki Sınıf Öğretmenlerinin Mentor Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforik Algıları

RAMAZAN SEVER — *Giresun Üniversitesi*
DUYGU AVCI — *MEB*

Problem Durumu

İnsanlar hayatları boyunca yeni birçok kavram öğrenir ve bu kavramları zihinlerinde bir yere oturtmaya çalışırlar. Öğrenilen kavram, önbilgilerin süzgecinden geçirilerek bilinen mevcut kavramlara benzerlik ve yakınlığına göre sınıflandırılarak zihinde kendine bir yer bulur. Metaforlar yaşadığımız dünyayı kavramamızda, kendimizi toplum içersinde ifade etmemizde ve başkalarıyla diyalog kurmamızda sık sık başvurduğumuz, ancak kullanırken de pek farkına varmadığımız ifadelerdir (Kalyoncu, 2012).

Metafor kelimesi, Yunanca "Metapherein" kelimesinden türemiştir. Meta, değiştirmek demektir ve pherein ise taşımak anlamındadır (Levine, 2005: 172). Metafor bir fikri, obje yada eylemi bir sözcük veya deyim ile herhangi duruma benzeterek ifade etme biçimidir (Palmer ve Lundberg, 1995'ten akt., Tamimi, 2005: 30) Aristotales'e (2004: 85) göre ise "bir şeyi başka bir şeye ait olan bir adla çağırmaktır". Metaforlar, dile zenginlik ve çeşitlilik katmaktadır (Wulf ve Dudis, 2005: 330).

Metafor en yalın anlatımıyla, karmaşık bir yapıya sahip bir şeyi anlatmak için, çok iyi bilindik bir şeye benzeterek açıklamaya çalışmaktır. Metaforik düşünce, bireyin benzeyen kavramı nasıl algıladığı dışında, öğrenme geçmişi, yaşadığı ortam, konu hakkındaki birikimi, dilini kullanma yeteneği ve yaşama bakış açısı gibi özellikleri hakkında ipuçları verebilir (Coşkun, 2010).

Yapılan tanımların hemen hemen tümünde metaforun, benzetmenin tüm unsurlarını içinde bulundurduğu görülmektedir. Bu özelliğiyle benzetmeyle eşdeğer bir anlamı olduğu rahatlıkla söylenebilir. Metafor kişinin kendini daha kolay ifade etmesini sağlar. Bu anlamda kişiler arası iletişimi de kolaylaştırır. Metaforlar, zihindeki bilgiler arasında bağ kurmayı sağlayarak bilgilerin anlamlandırılması ve ilişkilendirilmesinde kolaylık sağlar.

Metafor olgusu, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak, öğrenmeyi kolaylaştırır ve ilk kez karşılaşılan bilgi yapılarının zihinde hızlı bir şekilde özümlenmesine katkı sağlaması nedeniyle günümüz eğitimcilerinin dikkatini oldukça yoğun bir şekilde cezbetmektedir (Arslan ve Bayrakçı, 2006, Petrie,1980:442).

Tarih boyu insanlar, bilgi beceri ve yetenek yönünden kendinden üstün olmayanlara bu eksikliklerini gidermek için yardımcı olmuş, yol göstermişlerdir. Bu amaçla kullanılan en eski yöntemlerden biri de geçmişi 3500 yıla dayanan mentorluktur. Mentor; rehber, akıl hocası, öğretmen, yol göstericidir. Sizin takip ettiğiniz yolda mesafe kaydetmiş, deneyimlerini ve bilgisini sizinle paylaşabilecek ve bu yolda karşınıza çıkacak güçlüklere karşı sizi hazırlayacak, mücadele gücünüzü arttıracak yol göstericidir (Dünya Gazetesi, 2011).

Mentorluk kavramı koruma anlamına gelen Fransız kökenli "protege" kelimesi ile de özdeşleştirilmiştir. Mentorluk, kişinin ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, fırsat ve hedeflere ulaşmasına yardımcı olan gelişimsel bir süreçtir. Her insan yaşamının bir veya birçok döneminde mentorluk desteğine ihtiyaç duymaktadır. Farklı tanımlarla ifade edilen mentorluk, bir nevi usta-çırak ilişkisi olarak da isimlendirilebilir. Alan yazında farklı birçok tanımı olan mentorluk kavramı için "akıl hocalığı" ifadesi de kullanılabilir (Bakioğlu, 2013).

Mentor kavramının Türkçede rehber, danışman, akıl hocası, guru, koruyucu, usta, staj sorumlusu, pir, yol gösterici, lider, hami, lala, kılavuz, yaşam koçu, yönder vb. isimler ile ifade edilmeye çalışılmakla birlikte tam bir karşılığı olduğu söylenemez. (Kuzu, Kahraman, Odabaşı, 2012).

Mentor teriminin sözlük anlamı ise, "akıllı ve güvenilir öğretmen veya kılavuz" dur (Redhouse English-Turkish Dictionary, 1990: 614). Başka bir tanımda ise mentor, akıllı ve tedbirli nasihatçidir (Redhouse).

Her insan, içinde bulunduğu sosyal çevrede zaman içerisinde hem öğrenen hem de öğreten durumda bulunabilir. Öğretmeyi kendine meslek edinen sınıf öğretmenleri de mesleki görev ve sorumluluklarını yerine getirirken kendi öğrenme açlıklarını gidermek için her insan gibi kendine yol gösterecek ve rehberlik edecek farklı kişilere ihtiyaç duymuştur. Sınıf öğretmeni; kendisi bir mentora ihtiyaç duyabileceği gibi mesleki bilgi, beceri ve tecrübeleriyle kendisine ihtiyaç duyan kişilere de mentorluk yapabilecek vasıflara sahiptir. Sınıf öğretmenlerinin "mentorluk" kavramına diğer kişi ve mesleklere nazaran daha aşina oldukları düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmaya 2016-2017 eğitim- öğretim yılında Giresun ilindeki resmi devlet okullarında görev yapmakta olan 120 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın evrenini Giresun ilindeki resmi devlet okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluştururken örneklemini ise Giresun İlinde ve Dereli ilçesindeki resmi devlet okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Katılımcı öğretmenlerin seçiminde gönüllülük ilkesi esas alınmıştır. Çalışmada veri toplama aracı hazırlanırken ilgili literatür taranarak metaforu araç olarak kullanan araştırmalar incelenmiştir. (Cerit,2008; Öztürk 2007;

Saban, 2004,2008,2009; Saban ve ark., 2006; Semerci, 2007). Yapılan araştırmalarda likert tipi ölçekler kullanıldığı birçoğunda ise açık uçlu cümlelerin (*Ev… gibidir, çünkü… veya Aile… benzer, çünkü …*) kullanıldığı görülmektedir. İlgili çalışmalara dayanarak, bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin, *Mentor... benzer; çünkü...* cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Araştırmanın verileri sınıf öğretmenlerinin *mentor* kavramına yönelik tanımlarının ortak başlıklar altında sınıflandırılması ve ortaya çıkan ortak metaforik kavramlarla elde edilmiştir. Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: (a)*Mentor* kimdir? (b)Sınıf öğretmenleri mentor kavramına yönelik sahip oldukları metaforik algıları hangi metaforlar aracılığıyla açıklamaktadır? (c)Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanmaktadır? Araştırmada nitel ve nicel yaklaşımlar kullanılmıştır. Araştırmada bir grubun sahip olduğu özelliklerin ortaya konulması amaçlandığından betimsel bir çalışmadır. Araştırmaya ilişkin olarak ilgili literatür taranarak araştırma problemi hakkında gerekli bilgilere yer verilmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sosyal yaşantısında hem mentor olduğu hem de bir mentora ihtiyaç duyabileceği düşünülerek "mentor" kavramıyla ilgili sahip oldukları metaforların tespit edilmesi amaçlandığından çalışma fenomenolojik çalışma olarak nitelendirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analiz tekniğiyle çözümlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya yönelik çalışmalar devam etmekte olup araştırma tamamlanmamıştır. Araştırmaya yönelik muhtemel sonuçlarda elde edilmesi beklenen bulgu ve sonuçlar Giresun İlindeki sınıf öğretmenlerinin mentor kavramına yönelik sahip olduğu ön bilgilerin tespit edilmesi ve ortaya çıkarılmasını sağlayacaktır. Sınıf öğretmenlerinin, mentor kavramının zihinlerinde oluşturduğu çağrışımları metaforlar aracılığıyla ifade etmeleriyle elde edilecek bulgularla ortaya çıkacak ortak metaforlar ortaya konmaya çalışılacaktır. Sınıf öğretmenlerinin mentor kavramına ilişkin ortaya koydukları metaforlar kendi meslekleri gereği sahip oldukları, benimsedikleri, uyguladıkları ve olmak istedikleri mentorluk rolleri hakkında bilgiler sunabileceğinden metaforlar zihinsel imgeleri anlamada ve bunları açıklığa kavuşturmada güçlü birer araştırma aracı olarak kullanılabilir. Ortaya çıkan sonuçlardan yola çıkılarak araştırma diğer öğretmen adayları, eğitim yöneticileri ve diğer branştaki öğretmenlere de uygulanabilir.

Anahtar Kelimeler: Mentor, sınıf öğretmeni, metafor

Kaynakça

Aristotales .(2004). *Retorik* (Çev. Mehmet H. Doğan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Arslan, M. M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim, 35(171),* 100-108.

Bakioğlu, A. (2013). *Eğitimde Mentorluk* (2.Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(4)*, 693-712.*

Coşkun, M. (2010). Lise öğrencilerinin "iklim" kavramıyla ilgili metaforları (zihinsel imgeleri).*Turkish Studies,* 5 (3), 919-940.

Kalyoncu, R. (2012) Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının "Öğretmenlik" Kavramına İlişkin Metaforları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 9, Sayı 20, (471-484).

Levine, P.M. (2005), "Metaphors And Images of Classrooms"*,* Kapa Delta Pi Record, 41(4), 172-175.

Petrie, H. G. (1980). Metaphor and Learning, Ortony, A.(Ed.), *Metaphor and Thought,*Cambridge: Cambridge University Press.

Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının "öğretmen" kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2*(2), 131-155.

Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 6*, 461-522.

Saban, A. (2009). *Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu metaforlar. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7*(2), 281-326.

Semerci, Ç. (2007). *"Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretm Programlarına Farklı Bir Bakış.* Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 2(31), ss.125-140.

Tamimi, Y. (2005). *Örgüt Kültürünün Metaforlarla Analizi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.

Wulf, A. & Dudis, P. (2005). "Body partitioning in ASL metaphorical blends". *Sign Language Studies*, 5(3), 317-332.

(10013) Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

DERYA GİRGİN — *Çanakkale Bilim Ve Sanat Merkezi*

ÇAVUŞ ŞAHİN — *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*

Problem Durumu

Mesleki kimlik; öğretmenlerin öğretim yaşantılarındaki sosyal, kişisel deneyimlerinin etkileşimiyle oluşmaktadır. Öğretmen kimliği, öğretmenlerin nasıl bir öğretim yapacağına ilişkin karar vermesi ve eğitim alanındaki değişikliklere karşı ne tür tutumlar takınacaklarını belirlemesi açısından önemlidir."Öğretmen kimliği" kavramı son zamanlarda eğitim söylemlerinde eğitimci ve araştırmaların dikkat çektiği bir konu olmuştur (Weber ve Mitchell, 1995; Danielewicz, 2001; Marsh, 2002; Moore, Edwards, Halpin, ve George, 2002; Zembylas, 2005;Beauchamp ve Thomas, 2009).Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğini toplum, bilgi sistemleri, inançları, sınıf içindeki etkileşimleri ve uygulamaları, gelecek için mesleki beklentileri oluşturmaktadır. Genel bir bakış açısıyla bakacak olursak öğretmenin çalışma yaşamlarında gözlenen ve gözlenmeyen birçok içerik kimliği etkilemektedir. Öğretmen için gözlenebilen alanda; sınıf etkileşimleri, değerlendirmeleri, materyal tasarımları, görev tanımlamaları yer almaktadır. Bu kısım genellikle öğretmen eğitiminin teknik ve fonksiyonel bir boyutu olarak literatürde yer almaktadır. Diğer taraftan gözlenemeyen alan ise daha çok kişisel durumları içeren biliş, inançlar, beklentiler, duyguları içermektedir. Bu iki bakış açısı bütüncül olarak etkileşimli olursa öğretmen kimliği daha verimli ve etkili bir biçimde oluşturulabilir. Bu araştırmada farklı bir bakış açısıyla ilişkisel, aşamalı, dinamik, değişime açık bir yapıda olan sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamı irdelenmiştir.Öğretmenin değişen öğretimsel kimliği de mesleki kimliğini yeniden yapılandırmasında önemli durumsal bir araçtır. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamlarında bulunan karakteristik yapıları belirlemede kullanabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Beijaard (1995) bir öğretmenin mesleki kimliğinin onun öz imajının, öz benliğinin bir parçası olduğunu belirterek, öğretmen kimliğinin topluluklar içinde; öğrencilere konuları öğretirken, onlarla etkileşimde bulunurken, mesleki rollerini tanımlarken ve bu rollere ilişkin kavramlarını yeniden yapılandırırken karşımıza çıkan önemli bir konu olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmen kimliği sabit bir özellik değildir. Öğretmenin kazandığı deneyimlerle, pekiştirilip yeniden biçimlenebilen bir yapıdır. Öğretmenin kişisel ve oluşum/yapılandırma bağlamdaki görüntüleri, topluluk içindeki katılımı, paylaşımı, etkileşimi, sınıf içi uygulamada edindiği deneyimleri, öğretmenin sahip olduğu inançları, değerleri bu kimlik sürecini şekillendiren ana öğelerdir. Öğretmenler sürekli olarak kendileri için yeni hedefler belirlemeli, kendi mesleki gelişim süreçlerini bu çerçeveden oluşturmalıdırlar. Yapılan alan yazın taraması sonucu sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerini belirlemeye yönelik bir ölçeğe rastlanılmamıştır. Alandaki bu eksikliği gidermek için sınıf öğretmenlerinin mesleki kimliklerinin oluşum/yapılandırma bağlamlarını belirlemeye yönelik 5'li likert tipi bir ölçme aracı geliştirmek ve bu aracın geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarını ortaya koymak çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Özellikle sınıf öğretmeni mesleki kimliğinin diğer öğretmen kimliklerinden farklılaşarak daha farklı özellikler ve nitelikler taşıması bakımından kritik önem arz ettiği düşünülmektedir. Sınıf öğretmenin kimliğinin yapılandırma/oluşum bağlamında ele alınması, kimliğin oluşum sürecinin çoklu veri toplama araçları ile irdelenerek sentezinin yapılıp ortaya konması araştırmayı farklı kılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kimlik oluşumuna etki eden faktörlerin belirlenmesi ve bunların mesleki kimlik oluşum sürecine yansıtması alanyazına anlamlı katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışma Grubu

Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamını belirlemeye yönelik geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında Çanakkale ilinde (merkez ve ilçeler dahil) görev yapan 419 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Çalışmanın DEFA analizlerinde Çanakkale ilinde (merkez ve ilçeler dahil) görev yapan 447sınıf öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Çanakkale ilinde merkez dahil dokuz ilçede görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlamını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme sürecinde şu işlemler gerçekleştirilmiştir: (1) Literatür taraması ve yarı yapılandırılmış görüşmeler (2)Madde havuzu oluşturma, (3) Uzman görüşü alma, (4) Açımlayıcı faktör analizi, (5) Doğrulayıcı faktör analizi. (6) Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirliği, (7) Alt boyutlar arasındaki korelasyonların incelenmesi.

Literatür Taraması, Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler ve Madde Havuzu Oluşturma

Çalışmada madde havuzu için öncelikle Çanakkale merkez ve ilçelerinde görev yapan 42 sınıf öğretmeni (18 erkek, 24 kadın) ile öğretmen mesleki kimliğine yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin içerik analizleri ve ilgili alanyazın taramaları sentezlenerek 42 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur.

Uzman Görüşü Alma

Sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/yapılandırma bağlam ölçeği için oluşturulan madde havuzunun, kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan görüş ve öneriler ışığında, anlaşılabilirlik ve ifadenin açıklığı açısından değerlendirilerek bazı düzenlemelere gidilmiştir. Taslak formdaki maddeler gerekçelendirilerek (maddenin anlaşılır olmaması, cümle yapısındaki anlamsal sıkıntılarının olması vb. nedeniyle) 6 madde ölçekten çıkarılmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla ise ölçeklerin açımlayıcı faktör analizleri ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. SPSS programı aracılığı ile Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve LISREL programı aracılığı ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/yapılandırma Bağlam ölçeğinin örtük yapısını ortaya çıkarmak için öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış, Bartlett's Sphericity testi uygulanmıştır. KMO katsayısı .788 olarak hesaplanmıştır. Bartlett testi sonucunun ise (X 2=5939,425 p<.01) olduğu görülmüştür. AFA analizi sonucunda beş faktörlü 32 maddeden oluşan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/yapılandırma Bağlam Ölçeği oluşturulmuştur. Uygulama sonrasında ölçekle ilgili yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan değerlerin uyum indekslerinin iyi değerlere sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Elde edilen değerler incelendiğinde X 2 = 1011.10 ve sd = 314 olduğu görülmektedir Bu değerler birbirine oranlandığında X 2 /sd oranının 3.22 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak; geçerliği ve güvenirliği test edilmiş ve beş alt faktörden oluşan olan Sınıf Öğretmeninin Mesleki Kimliğinin Oluşum/Yapılandırma Bağlamı Ölçeği geliştirilmiştir. Bu noktadan hareketle sınıf öğretmeninin mesleki kimliğinin oluşum/ yapılandırma bağlamını ölçecek düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, mesleki kimlik,ölçek geliştirme

Kaynakça

Weber, S. J., & Mitchell, C. (1995). *That's funny you don't look like a teacher! Interrogating*

images and identity in popular culture. London, UK: Falmer Press.

Danielewicz, J. (2001). Teaching selves: Identity, Pedagogy and Teacher Education. Albany,NY, State University of New York Press.

Marsh, M. (2002). Examining the discourses that shape our teacher identities. *Curriculum*

Inquiry, 32(4), 453–469.

Marsh, M. (2002). The shaping of Ms. Nicoli: The discursive fashioning of teacher identities. *Qualitative Studies in Education, 15*, 333–347.

Moore, A., Edwards, G., Halpin, D., & George, R. (2002). Compliance, resistance and

pragmatism: The (re)construction of schoolteacher identities in a period of intensive educational reform. *British Educational Research Journal*, *28*(4), 551–565.

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A

poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching & Teacher Education, 21*(8), 935-948.

Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: An Overview Of

Issues In The Literature And Implications For Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, *39(*2), 175–189.

Beijaard, D. (1995) 'Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity,' Teachers and Teaching: Theory and Practice,' Vol.I, No.2, pp.281-295.

(10445) İlkokul Öğrencilerinin Bilim İnsanı İmajları

SEYFETTİN BULUT FATMA TAŞKIN EKİCİ [1]

[1] *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Bilim, bir ilerleme sürecidir ve önceki birikimlerden yararlanarak yeniyi oluşturma çabasıdır. Bilim insanı ise bu yolculuğa çıkmış kararlı kişidir. Kendisinden önceki araştırmacıların yapmış olduğu evrensel birikime katkı sağlamakla görevlidir. Bilim insanları çoğu zaman topluma yön veren kişiler olarak tarihe geçmiştir. Fakat topluma yön vermek zordur. Çünkü insanlar alışkanlık sahibidir ve yeniliğe karşı dirençlidir. Günün gereklerine uygun ve zamanına göre çağdaş olan düşünceleri topluma kabul ettirmek bilim insanları için hiçbir dönemde kolay olmamıştır. Bazıları toplum tarafından el üstünde tutulurken bazıları enginizisyon mahkemeleri tarafından yargılanmış, sürgün edilmiş ve düşüncelerini hiç ifade edememiştir (Tekeli ve diğ., 2011). Çünkü toplumlar, bilime ve gelişmeye verdiği öneme göre bilim insanlarına değer vermektedir (Öcal, 2007). Tüm bunlara rağmen günümüz dünyasındaki birikim, bilim insanlarının kararlılık özelliğinin ne denli gelişmiş olduğunu göstermektedir.

TDK, bilim adamını bilimsel çalışmalarla uğraşan kimse, bilim kadını veya bilim adamı olarak tanımlamaktadır. Bu tanım bize bilim adamı ifadesinin hem kadın hem de erkek araştırmacılar için ortak olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Bilim adamı; bilimsel yönteme bağlı kalarak bilgiyi elde eden, olaylar ve olguları inceleyerek altındaki gizemi çözen kişidir (Erkorkmaz, 2009).

Modern dünyanın son iki yüz yılına hakimiyet kuran, onu şekillendiren ve dünyamızın gidişatını büyük ölçüde etkileyen güç bilimdir (Korkmaz, 2009). Dünya üzerinde tek bir bilimden veya tek bir bilim dalından söz etmek gökyüzündeki yıldızların sadece birisini görmek gibidir. Bu nedenle sayısız bilimi tanımlayacak ortak bir tanım yapmak ta zorlaşmaktadır. Araştırmacıların üzerinde yoğunlaştığı ortak bir bilim veya bilim insanı tanımı bulunmamaktadır (Öcal, 2007). Günümüzde bilim dalları araştırma konuları bakımından birbirinden ayrılmıştır ve bilim insanları kendi araştırma alanlarıyla ilgilenmektedir (Doğan, 1985).

Dünya üzerinde birçok bilim dalı ve buralarda çalışan bilim insanı olmasına karşın kitaplar, makaleler, gazeteler bilim insanını belirli kalıplar içerisinde göstermektedir. Tanımlamalarda ve görsellerde toplumun mevcut sosyal sorunlarıyla uğraşan bilim insanları göz ardı edilmekte, bilim sadece fen bilimleri olarak ele alınmaktadır (Kavak, 2008).

Bilim ile eğitim arasında çift yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bilimde veya eğitimde meydana gelecek olası değişim ve gelişimler diğerini etkilemektedir (Erkorkmaz, 2009). Günümüz dünyasını eğitimden ve bilimden uzak düşünmek güçtür ve sağlıklı bir toplum oluşturabilmek için başta öğretmenler olmak üzere eğitimle ilgili herkesin bilimi önemsemesi gerekmektedir. Üstelik bu ilginin kişisel olması da yeterli değildir. Programlarda, kitaplarda ve uygulamada bilimsel etkinlikler yer almalıdır.

Ülkeler, eğitim programlarını yetiştirmek istedikleri insan tipine göre şekillendirmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı da kendi amaçları doğrultusunda program geliştirme çalışmaları yapmaktadır (Demirel, 2013). Ülkemizde 2004-2005 eğitim öğretim yılında değişen programla birlikte öğrencilerin günlük hayatına dair sorunları kendi kendilerine çözebilmeleri amaçlanmıştır. Öğrencilere bilgi değil bilgiye ulaşma yolları öğretilerek öğretmenin yönlendirmelerine göre mevcut problemlerine çözümler üretmeleri istenmiştir. Öğrencilerden bilimin izlediği yolu takip etmeleri ve bilim insanı gibi çalışmaları istenmektedir (Kavak, 2008). Bu sayede bilime ve bilim insanına karşı olumlu tutumlar kazanacakları beklenmektedir.

Günümüz dünyasında öğrencilerin bilime karşı ilgisi gittikçe azalmaktadır. Yapılan araştırmalar gelişmiş ülkelerde dahi öğrencilerin bilimle uğraşmak istemediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca başarı seviyesi yüksek öğrencilerin bile ileride bilim insanı olmak istemedikleri görülmüştür (Toğrol, 2000). Ülkeler tüm dünya medeniyeti adına olumsuz olan bu durumu ortadan kaldırmak için ders kitaplarında öğrencilerin bilime karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Herhangi bir konudaki mevcut durumu bütün yönleriyle ortaya koymak için betimsel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmaktadır. Eğitimde en yaygın olarak kullanılan araştırma türü ise yine betimsel araştırmalardır. Ayrıca grupların belirli bir konudaki özelliklerini belirlemek amacıyla betimsel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2010). Bu araştırmada öğrencilerin zihnindeki mevcut bilim insanı imajını belirlenmek amacıyla yapılmıştır ve betimsel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, Afyonkarahisar ilinin Dinar ilçesine bağlı bir köy okulunda 4. sınıfa devam etmekte olan ve iki farklı şubede eğitim gören 29 öğrenciyle yapılmıştır. Öğrencilerin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzeyleri birbirine benzemektedir. Öğrenciler, eğitim seviyesi ve gelir durumu düşük aile profiline sahiptirler. Öğrencilerden hiçbiri bilimsel projelere veya etkinliklere

katılmamıştır. Bilim ve bilim insanı hakkındaki düşünceleri derslerdeki bilgilerine, medya araçlarından gördüklerine ve hayal güçlerine dayanmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak Chambers (1983) tarafından geliştirilen "Draw A Scientist Test" (DAST) kullanılmıştır. DAST, zihindeki bilim insanı imajını ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılara bilim insanı ile ilgili bir resim çizdirilmesine ve bir kontrol listesine göre yorumlanmasına dayalı ölçektir (Kara, 2013). Ayrıca çalışmada, Nuhoğlu ve Afacan (2011) tarafından geliştirilen "Bilim İnsanı Değerlendirme Anketi" (BİDA) örnek alınarak öğrencilerin yaptığı çalışmalarındaki detayları ortaya çıkarabilmek için araştırmacılar tarafından hazırlanmış açık uçlu sorular kullanılmıştır.

Verilerin toplanması iki farklı uygulamayla gerçekleşmiştir. İlk uygulamada öğrencilere 30 dakikalık süre verilmiş ve zihinlerindeki bilim insanının resmini çizmeleri istenmiştir. Bilim insanının yapabileceği araştırmalarla veya çalışma alanlarıyla ilgili yönlendirici herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Cinsiyet çağrışımı yapmaması açısından "bilim adamı" veya "bilim kadını" gibi kelimelerde kullanılmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrencilerden 11'i bilimi icat olarak tanımlarken 2'si araştırmak olarak tanımlamıştır. Bilim insanını ise 10 öğrenci mucit, 5 öğrenci her şeyi bilen kişiler olarak tanımlamıştır. Bu kısımda sadece bir öğrenci bilim insanını olumsuz ifadeyle tanımlamış ve "*kızgın*" demiştir. Bilim insanının özelliklerine ilişkin olarak yöneltilen soruya öğrencilerden 12'si bir şeyleri icat eden, 7'si çok bilgili kişiler olarak cevap vermiştir. Öğrenciler, bilim insanını işe yarayacak bir şeyler icat eden, günlük hayatı kolaylaştıran kişiler olarak görmektedir. Bu sonuçlar diğer araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Balkı, Çoban ve Aktaş (2003) ile Buldu (2006)'nun araştırmalarında öğrenciler bilim insanını, icat yapmaya çalışan ve icat yapan kişiler olarak tanımlamıştır. Ayrıca Erbudak (2016), öğrencilerin bilimsel olay, durum ve kişilere kendi günlük yaşamlarına, insanlığa, akademik hayatlarına ve bilim tarihine yaptıkları katkıya göre önemlilik atfettiklerini ifade etmiştir. Bu ifade göz önüne alındığında öğrencilerin bilim insanını icat eden kişiler olarak tanımlaması olağandır.

Anahtar Kelimeler: bilim, bilim insanı,,imaj

Kaynakça

Aydoğan, İ. (2008). Bilim İnsanı ve Entelektüel Özellik. *GAU Journal Social & Applied Sciences*, 3*(6)*, 81-87.

Bağ, H. (2013). 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin bilim insanı imajları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. Rize.

Balkı, N., Çoban, A. K. ve Aktaş, M. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Bilim ve Bilim İnsanına Yönelik Düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 17 (*1*), 11-17.

Buldu, M. (2006). Young Children's Perceptions of Scientists: A Preliminary Study. *Educational Research*. 48 (*1*), 121-132.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Basım). Ankara. Pegem Akademi.

Chambers, W. D. (1983). Stereotypic images of the scientist: the draw-a-scientist test. *Science Education*, 67*(2)*, 255-265.

Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (20. Basım). Ankara. Pegem Akademi.

Doğan, H. (2015). Farklı ülkelerden 11-13 yaş aralığındaki öğrencilerin bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi. Antalya.

Doğan, İ. (1985). Bilim politikası ve sosyal bilimler. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 10*(57),* 38-42.

Erbudak, K. C. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bilim tarihi konularına ilişkin tarihsel önemlilik algıları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Erkorkmaz, Z. (2009). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin bilim insanına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi. Isparta.

Güler, T. ve Akman, B. (2006). 6 yaş çocuklarının bilim ve bilim insanı hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 55-66.

(10818) Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programını Tanıma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

SELÇUK ŞİMŞEK [1]

[1] *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültersi*

Problem Durumu

2005 ilköğretim sosyal bilgiler programının temel yaklaşımı, bilgiyi üretmek ve kullanmak için gerekli beceri, kavram ve değerlerle öğrenciyi donatarak etkin bir Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı yetiştirmektir (Sağlam ve Genç, 2015, s.1710). Programda özellikle bilgi beceri dengesi kurulmaya çalışılmıştır. Kazanımlarda da bilgi ve beceri öncelikli olarak verilmeye çalışılmaktadır. Çünkü Günümüzde kullanılan sosyal bilgiler programının temel anlayışı "bilgiyi kullanan" ve "bilgiyi üreten" (Meb. 2005) kişileri yetiştirmek olarak vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra 2004 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında dışa açılım netleşerek daha da liberal bir yapı ortaya çıkmıştır (Kaya ve Eroğlu; 2013, s.64). Bunun gerçekleştirilebilmesinde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Programın uygulamaya başlanması süreci öncesi ve sonrasında öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgilendirilmesine yönelik hizmet içi eğitimler yapıldığı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirtilmiştir. Bu açıklamadan hareketle ilkokul sınıf ve ortaokul sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programına yönelik olarak bilgilendirildikleri sonucuna ulaşılabilir. Ancak yapılan bir araştırmada, Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Ders Programının uygulanmasında çeşitli konularda ve farklı düzeylerde hizmet içi eğitime gereksinim duydukları (Köstereliođlu ve Özen,2014, s.166) belirtilmektedir. Her ne kadar programla ilgili bilgilendirme yapılmış olsa da günümüzdeki değişme ve gelişmeler doğrultusunda mutlaka bilgilendirmeye gereksinim duyulabilir. Arslan ve Demirel, 2007 tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını programı iyi anlamadıklarını, programı benimseyemedikleri için yine geleneksel yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Kalaycıoğlu'nun 2007 yapmış olduğu araştırma sonuçlarına bakıldığında 4. sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarının gerçekleşme düzeyine ilişkin görüşlerinde, içeriğe ilişkin görüşlerinde, öğrenme-öğretme sürecindeki görüşlerinde, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde anlamlı farklıların olmadığı görülmüştür. Buradan da anlaşılmaktadır ki, öğretmenlerin programa ilişkin bakış açılarının benzer özellikler taşıdığı söylenebilir. Sonuç olarak öğretmenlerin programın dayanmış olduğu felsefi anlayışı gerçekleştiremedikleri söylenebilir. Ergin 2006'ya göre 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine karşı olumlu tutum içerisinde oldukları görülmüştür.

Bu çalışmada 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan sosyal bilgiler programları hakkında sınıf öğretmenlerinin tanıma düzeylerinin belirlenmesi önemli olacaktır. Çünkü program ne kadar iyi olursa olsun öğretmenler tarafından doğru olarak tanınmamışsa uygulama kötü olacaktır. Alan yazında yapılan çalışmalarda da görülmektedir ki öğretmenlerin programı tanımada yeterli düzeye ulaşamadıkları görülmektedir. Yeni program geliştirme çalışmalarının yapıldığı bu günlerde mevcut programın tanınırlık düzeyinin bilinmesi Milli Eğitim Bakanlığının yeni programa ilişkin uygulamalarda farklı bir çözüm getirmesine katkı getireceği beklenmektedir. Ayrıca alan yazındaki araştırmalara da yeni bir boyut katmış olacaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır.

Bu araştırmada ''Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programını Tanıma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi" yapılacaktır. Bu çalışmayla ilkokul 4. Sınıf düzeyinde başlayan sosyal bilgiler öğretim programının sınıf öğretmenleri tarafından ne kadar bilindiğini belirlemek olacaktır. Buna bağlı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

1. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programını tanıma düzeyleri nedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim programının tanıma düzeyleri;

a. Cinsiyete

b. Mesleki kıdem

c. Okuttuğu sınıf

d. 4. Sınıfı okutma sayısı

e. 4. Sınıf programını inceleme durumu

f. Hizmet içi eğitime gitme durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, ''Sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programını tanıma yeterlik düzeylerinin ölçülmesi'' amaçlanmaktadır. Araştırmada var olan durumu betimlemeye yönelik olarak genel tarama yöntemi kullanılacaktır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009, s.77).

Araştırmanın evrenini, Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görev yapan 1800 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Denizli ili Merkezefendi ilçesinde bulunan 30 ilkokul ve 900 öğretmen arasından ve Pamukkale ilçesinde 47 ilkokul ve 960 sınıf öğretmeni arasından basit tesadüfî örneklem yoluyla seçilecek 317 sınıf öğretmeni oluşturacaktır. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllük esas olacaktır. Anket uygulamaya istekli öğretmenlere uygulaması gerçekleştirilecektir.

Bu araştırma, Sınıf öğretmenlerinin, 2005 Sosyal Bilgiler öğretim programını tanıma yeterliklerini tespit etmek amacıyla hazırlanan anket formundan oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin araştırma kapsamında 2005 sosyal bilgiler programı hakkındaki tanıma düzeylerinin belirlenmesi olacaktır. Veri toplama aracı daha önce Gürbüz (2013) tarafından geliştirilen "**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını Tanıma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi"** anketi kullanılacaktır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm anketin uygulanacağı sınıf öğretmenlerine yönelik olarak sorulan kişisel bilgilerden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise programa ilişkin sorulmuş olan 19 soru maddesinden oluşmaktadır.

Verilerin analizi için SSPSS paket programı kullanılacaktır. Elde edilen veriler bilgisayar programında her öğretmen için ayrı ayrı girilerek istatistiksel olarak hesaplamaları yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verileri henüz değerlendirme aşamasında olduğu için araştırmaya yönelik veriler hem uygulanmakta hem de veriler değerlendirilmek için SPSS paket programına veriler işlenmektedir. ancak alan yazındaki araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programını tanımada tam yeterli olamdıkları beliritlmektedir. örnek olarak; Sınıf öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Ders Programının uygulanmasında çeşitli konularda ve farklı düzeylerde hizmet içi eğitime gereksinim duydukları (Köstereliođlu ve Özen,2014, s.166) belirtilmektedir. Her ne kadar programla ilgili bilgilendirme yapılmış olsa da günümüzdeki değişme ve gelişmeler doğrultusunda mutlaka bilgilendirmeye gereksinim duyulabilir. Arslan ve Demirel, 2007 tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin program hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını programı iyi anlamadıklarını, programı benimseyemedikleri için yine geleneksel yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. bu ve bunun benzeri araştırmalar ile araştırma bulguları karşılaştırılarak değerlendirmeler yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: sınıf öğretmeni, sosyal bilgiler öğretim programı

Kaynakça

Arslan, A., Demirel, Ö. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yeni Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Millî Eğitim Sayı 175 Yaz/2007. Ss. 198-209

Erdoğan K., Tuba Eroğlu. 2004-Sosyal Bilgiler Öğretim Programında İdeoloji, Akademik Araştırmalar Der G İ S İ, 2 0 1 3, sayı 5-6, Sayfalar 55-92 Yıl: 14, Sayı: 56 Şubat 2013– Nisan 2013

Ergin, Ayşe. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Gürbüz, N. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını Tanıma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

İlker Köstereliođlu, Raşit Özen. 2014 Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını Uygulamaya Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 14 Sayı

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 20. Baskı.

Kaya, E. (2006). Türkiye'nin Ab İle Bütünleşmesinde Sosyal Bilgiler Dersinin İşlevselliği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Kalaycıoğlu, E. (2007). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kaymakcı, S. (2015). Öğretmen Görüşleri Işığında 1998 ve 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarındaki Değişimi Anlamak Eğitim ve Bilim 2015, Cilt 40, Sayı 181, 293-309

Özdemir, S. M. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Değerlendirilmesi. Editör: M. Safran. Sosyal Bilgiler Öğretimi. Pegem Akademi, Ankara.

Sağlam, Ersin, Genç, Salih Zeki. (2015). İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Belirlenen Değerlerin Kazanım Düzeyleri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 4/4 2015 S. 1708-1728,

(10828) Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Uygulamalarının Öğretim Kalitesi Yeterliliğine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

LÜTFİ ÜREDİ BEGÜM SEVAL GÜNDEŞLİOĞLU [1]

[1] *Mersin Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğretmenlik proğramlarına devam eden, öğretmeni olacağı öğretim düzeyi ve alanında, okul ortamında, öğretmenlik uygulaması yapan yüksek öğretim kurumu öğrencilerine aday öğretmen denilmektedir. Öğretmen adayları; hem karar vericiler, hem de planlama öncesinden değerlendirmeye kadar öğretim sürecine değişik stratejilerle yaklaşanlar olarak mesleğe hazırlanmalıdırlar. Öğretme; heyecan, sürpriz hayal kırıklığı ve zevk duygularını kapsayan bir deneyimdir. Deneyim; öğretme işini uygulama, başarıyı değerlendirme, gelecekteki öğretme yaşantılarının daha etkili olabilmesini sağlayabilecek öğretme ve öğrenme anlayışını kazanma olanağı yaratır (Kocatürk, 2006).

Okul deneyimi kuram ve uygulama arasında bir köprü oluşturur. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin amacı, öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim - öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlamaktır. Bu amaçlara ulaşılabilmesi için Eğitim Fakültesi ile Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kurumlar arasında sıkı bir işbirliğine ihtiyaç vardır. Verimli bir işbirliği ortamı ile eğitim ve öğretimin planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinin belirli ilkeler çerçevesinde yürütülmesi ve üst düzeyde bir standardın oluşturulması sağlanacaktır. Öte yandan bu işbirliği teorik çalışmaların yapıldığı fakülte ile pratik hizmetlerin yürütüldüğü okul arasında bilgi ve tecrübe alışverişini temin edecektir. Böylece iki kurum birbirini etkileyerek teorik - pratik uyumunu mümkün kılacaktır (Baştürk, 2010).

Eğitim bilimleri içerisinde öğrenme öğretme araştırmaları genel öğretim bilimi alanında önemi artan bir konumdadır. Öğrenme öğretme süreci araştırmalarının önemli araştırma konusu ise geçmişten günümüze öğretim kalitesi olmuştur. Öğretim kalitesi tanımında ve araştırma geleneklerine bakıldığında, öğretimin kabul gören ve vazgeçilemeyen temel boyutlarının; öğretmen, öğretim süreci (ders) ve öğrenciler oldukları görülmektedir. Öğretim kalite kriterleri her alanın kendine özgü öğretim programı, öğretmen yeterlikleri, öğretim süreci ve öğrenci kazanımları boyutunda genişletilmeli ve alana özgü bu kriterler tanımlanmalıdır. Kaliteli eğitim, öğretim kurumunun mevcut imkânlarını en iyi şekilde kullanarak bilgi çağının gereklerine uygun biçimde, öğrenciye bilgiye ulaşmayı, bilgi üretmeyi öğreten, diğer ulusların bireyleri ile rekabet edebilecek yeteneğe sahip ve sürekli kendini yenileyen bireyler olarak yetişmelerini sağlayan, muhakeme eden, eleştiren, takım halinde çalışmayı ve yaratıcı düşünmeyi özendiren eğitimdir. Eğitim sisteminin kalitesi; insan kaynaklarının, fiziksel kaynakların, öğrenci hizmetlerinin, sosyal ve kültürel çevrenin, eğitim teknolojisinin, öğrenci-okul-sektör işbirliğinin, eğitim yönetiminin ve eğitim programının kalite-zenginlik dengesi ile yükseltilebilir (Okçu, 2008). Öğretimde kalitenin gelişmesini sağlayan en önemli kişiler ise öğretmenlerdir. Bu durumlar göz önüne alındığında öğretmenlik mesleğini yapmaya hazırlanan aday öğretmenleri için okul ile ilk etkileşimde bulundukları Okul Deneyimi derslerinin kendilerini ve öğretim kalitesini değerlendirmede önemli bir rolü vardır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma kapsamında 2016-2017 Güz Döneminde Mersin Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmenliği okuyan ve Okul Deneyimi dersini alan 36 öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Amaçlı örnekleme yoluyla seçilen aday öğretmenlerin uygulama yaptıkları okul yeri, cinsiyetler,i akademik ortalama, staj öğretmenlerinin cinsiyeti ve staj öğretmenlerinin meslek yılı dikkate alınmıştır.

Araştırmada nitel yöntemler kullanılmıştır ve veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan yöntemlerden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşme; önceden hazırlanmış soruların olduğu ve görüşülen kişinin bu sorulara yanıtlar verdiği amaçlı bir söyleşidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüşmeler katılımcı öğretmen adaylarından izin alınarak yapılmış ve bir ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Yazıya dökülen görüşme metinleri, nitel yöntemler kullanılarak analiz edilip yorumlanmıştır.

Görüşme formu toplam 12 sorudan oluşmaktadır. Bu soruların ilk 7 tanesi aday öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemeye yöneliktir. Sekizinci soru aday öğretmenlerin sınıf yönetimi ile ilgili olan konularda nasıl bir yol izlediklerini öğrenmeye, dokuzuncu soru da bu konuda kendilerine güven ve yeterlilik bakımından nasıl bir değişim hissettiklerini öğrenmeye yöneliktir. Onuncu soru aday öğretmenlerin sınıfta öğretimi sağlamak, bir konuyu öğretmek için gerçekleştirdikleri ekinliklerde ne gibi değişiklik olduğunu öğrenmeye ve onbirinci soru ise bu konuda kendilerine güven ve yeterlililik konusunda nasıl bir değişim hissettiklerini öğrenmeye yöneliktir. Onikinci soru Okul Deneyimi dersinin aday öğretmenlerinin alan öğretimi becerilerine katkısının olup olmadığını sorulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan çıkan sonuçlara göre aday öğretmenler sınıf yönetimi konusunda zorlanmaktadırlar ve bu durumlara tecrübe kazandıkça daha çok hakim olacaklarını düşünmektedirler. Öğretimin yapılandırılması ise sınıf içinde yaşadıkları olaylara dayanarak açıklamaya çalışmışlardır. Aday öğretmenler içeriksel açıklık konusunda başarılıdır. Destekleyici öğretim atmosferinde ilk önce kendilerine göre düzenlemeler yapıp, ellerinde olan imkanlar ile sınıflarını ders için uygun hale getirip geliştirmeye çalışmaktadırlar. Aday öğretmenler staj öğretmenlerini öğretmen yeterliliği bakımından genel anlamda yeterli buluyorlar ve neden yeterli bulmadıklarını gerekçeleri ile açıklayabiliyorlar. Aday öğretmenlerin hepsi gözlem yapmayıp konu anlatabildikleri için Okul Deneyimi II dersini daha verimli gördüklerini ifade etmektedirler. Aday öğretmenler aynı zamanda bu derslerin geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğu konusunda hemfikirdirler.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Mesleği, Aday Öğretmen, Okul Deneyimi, Öğretim Kalitesi.

Kaynakça

BAŞTÜRK, S. (2010). Uygulama Öğretmenlerine Göre Okul Deneyimi Grubu Dersleri ve Öğretmen Adayları. *Türk Eğitim Dergisi,* 8(4), 869-894, Güz 2010.

KAYA, H., SAMANCI, O. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Dersinde İletişimle İlgili İlk İzlenimleri. *EKEV Akademi Dergisi,* Yıl: 17 Sayı: 56 (Yaz 2013)

KOCADERE, S., AŞKAR, P. (2013). Okul Uygulamaları Dersine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi ve Bir Uygulama Modeli Önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 28(2), 27-43 (2013)

KOCATÜRK, F. (2006). Okul Deneyimi II Dersi ile İlgili Uygulama Öğretim Elemanlarının, Uygulama Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Proğram ve Öğretim Bilim Dalı (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi).

Okçu, V. (2008). Eğitimde Toplam Kalite Yönetiminin Uygulanması, Milli Eğitim (179): 283-392.

SARIÇOBAN, A. (2008). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Uygulama Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 28, Sayı 3, 31-55 (2008)

TOKİNAN, B. (2013). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri ile Mesleki Benlik Algısı ve Tutum Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Dergipak,* Cilt 8, Sayı 1, 142-152 (2013)

YILDIRIM A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(10905) Öğrencilerin Algısal Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

HAVVA SEBİLE SAVAŞÇI EKBER TOMUL [1]

[1] *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğrenme süreci tüm bireyler için aynı değildir. Öğrenmeyi yönlendiren fiziksel yollar her birey için değişebilen süreçlerin oluşmasına yol açmaktadır. Her öğrenci öğrenirken ya da hatırlamaya çalışırken kendine ait bir yol izler, öğrenme esnasında takip ettiği bu yola öğrenme stili denir. (Demirel, 2003).

Bilgiyi alma ve işleme sürecinde her öğrencinin güçlü olarak tercih ettiği bir yol vardır. Bu yol öğrenciden öğrenciye farklılık gösterir. Bazı öğrenciler veriler, olaylar ve algoritmalar üzerinde yoğunlaşırken bazıları da teorik ve matematiksel modellerde daha rahattırlar. Bazı öğrenciler şemalar, grafikler ve resimler gibi bilginin görsel şekillerine daha rahat tepki verebilirlerken, bazıları da yazılı ve sözlü açıklamaları tercih ederler. Bazıları aktif ve etkileşimli bir şekilde öğrenmeyi tercih ederken bazıları da daha kişisel ve kendi duyguları ışığında öğrenmeyi tercih ederler. Bu farklılıklar öğrencilerin öğrenme stillerini belirler (Bozkurt ve Aydoğdu, 2009).

Öğrenme stili, bireysel farklılığı ifade eden önemli kavramlardan biridir (Ekici, 2001). İlk kez 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılan öğrenme stili kavramı; Dunn tarafından öğrencinin yeni ve zor bir bilgiyi öğrenirken kendine özgü yollar kullanması olarak tanımlanmıştır (Boydak, 2001).

Özellikle 1900'lü yılların ikinci yarısından sonra etkili olmaya başlayan psikolojik ve eğitimsel anlayışlar, bireylerin özelliklerinin birbirlerinden farklı olduğunu ve bu farklılıkların da öğretim sürecinde dikkate alınması gerektiğini göstermiştir (Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Öğrenme stilleri ile ilgili olarak yapılan çalışmaların temelinde, bireysel farklılıkların öğrenme ortamında bir zenginlik olduğu düşüncesi yer almaktadır. Bireysel farklılıkların bir zenginlik olarak görülmesi, öğrenme-öğretme sürecinde ve program geliştirme çalışmalarında dikkate alınması gerekliliği birçok eğitimci tarafından vurgulanmaktadır. Öğrenme stilleri, öğrenme öğretme sürecinin en önemli bileşenlerinden kabul edilmektedir (Ekici, 2003).

Öğrenme stili, birey hakkında bilgi veren gözlenebilir ve ayırt edilebilir davranışları içermektedir (Kaplan ve Kies, 1995). Birey kendi öğrenme stilini bildiğinde daha kolay ve çabuk öğrenir, karşılaştığı problemlere daha hızlı çözüm üretir, kendine güven duygusu artar (Tüysüz, 2013). Bireylerin öğrenme stilleri belirlenirse, bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanması gerektiği anlaşılabilir (Babadoğan, 2000). Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi ile elde edilen bilgiler sayesinde eğitim-öğretim ortamlarının düzenlenmesi sağlanabilir, öğrencilerin gerçek olayları daha iyi algılamaları, neyi-nasıl öğreneceklerini bilmeleri ve öğrendikleri bilgileri uygun şartlarda kullanabilmeleri sağlanabilir (Akkoyunlu, 1995; Ekici, 2013).

Öğretim etkinliklerinde öğrencilere yönelik, farklı öğrenme stillerine uygun etkinliklerle öğrencilerin öğrenme potansiyelleri ve başarı düzeyleri arttırılabilir. Öğrenme stilleri öğrencilerin sadece başarı düzeyini değil, öğrenmeye ve derse yönelik tutumlarını da etkileyebilmektedir. Bu noktada, öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenerek eğitimde dikkate alınması önem taşımaktadır. Bu çalışmanın ilkokul 4. sınıf düzeyinde yapılmış olması, öğrencilerin küçük yaşlarda öğrenme stillerinin farkına varmasını sağlayacaktır. Böylelikle öğrencilerin erken yaşlardan itibaren kendi öğrenme stillerine göre çalışmayı alışkanlık edinmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışma, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin algısal öğrenme stillerini belirlemeyi ve öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Öğrenme stillerinin cinsiyet, annenin ve babanın eğitim durumu, ailenin geliri, ders çalışma biçimi ve çalışma ortamının fiziksel özellikleriyle ilişkisi araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim yılında Burdur ilinde öğrenim gören toplam 2994 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubu "Amaçlı örnekleme yöntemiyle" belirlenerek Devlet Planlama Teşkilatı'nın İlçelerin sosyoekonomik gelişmişlik sıralaması (2004) verilerinden hareketle sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralamasında ilk sırada yer alan Burdur Merkez ve Bucak ilçelerinde toplam 697 4. Sınıf öğrencisi örnekleme alınmıştır. Burdur merkezde ve Bucak ilçesinde örnekleme seçilen okulların belirlenmesinde ise, "basit rastgele örnekleme yöntemi" kullanılmıştır. Burdur merkezde 3 okul (toplam 420 öğrenci), Bucak merkezde ise 3 okul (toplam 277 öğrenci) örnekleme dahil edilmiştir. Verilerin toplanmasında Jonelle (1995) tarafından geliştirilen Güllü (2006) tarafından Türkçe'ye çevrilen öğrenme stilleri envanteri kullanılmıştır. Envanter 14 sorudan oluşmaktadır ve "görsel", "işitsel", "dokunsal/devinsel" olmak üzere üç boyutludur. Envanterin her maddesinde birinci seçenek görerek öğrenmeyi, ikinci seçenek duyarak öğrenmeyi, üçüncü seçenek dokunsal öğrenmeyi ifade etmektedir. Envanterde her soruya verilen yanıtlar doğrultusunda en fazla alt seçeneğin işaretlenmesiyle ağırlıklı öğrenme tercihi tespit edilmektedir. Öğrenme stilleri envanterinin ilk kısmında öğrencilerin kişisel bilgilerine ilişkin sorular yer almaktadır. Bu sorularda "cinsiyet, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin geliri, ders çalışma biçimi, duygu ve düşüncelerle çalışma biçimi

arası etki, çalışma ortamının fiziksel özellikleriyle öğrenme şekli arasındaki etki" gibi değişkenlere ait bilgiler toplanmıştır. Verilerin analizinde, ortalama, sapma, frekans, ANOVA, korelasyon teknikleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenme stilleri anketiyle veriler toplanmıştır fakat veriler henüz spss ortamına işlenmemiştir. eksik veriler çıkarılarak veriler spss ortamına girilerek analizleri yapılıp bulgular ortaya konacaktır. Öğrenme stillerinin cinsiyete, annenin eğitim düzeyine, babanın eğitim düzeyine, ailenin gelirine, ders çalışma biçimine göre farklılaşıp farklılaşmadığı analiz sonucu ortaya konacaktır. Analiz sonucu öğrenme stillerinin cinsiyete, annenin eğitim durumuna, babanın eğitim durumuna, ders çalışma biçimine göre anlamlı farklılıklar göstereceği tahmin edilmektedir fakat öğrenme stillerinin ailenin geliriyle anlamlı bir farklılık yaratmayacağı düşünülmektedir. Bulgular belirlendikten sonra bulgulara dayanarak sonuçlar belirlenerek tartışılacaktır. Bulguların hangi etkenlerden dolayı ortaya çıkmış olabileceği, bulguların nedenleri tartışılacak ve sonuçlar, bu araştırma bulgularını destekleyen ve desteklemeyen araştırmalarla karşılaştırılacaktır.

Anahtar Kelimeler: öğrenme stilleri, algısal öğrenme stilleri

Kaynakça

Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105-109.

Babadoğan, C. (2000). Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme, *Milli Eğitim Dergisi*, *147*, 61-63.

Boydak, A. (2001). *Öğrenme Stilleri.* İstanbul: Beyaz Yayınları.

Bozkurt, O. ve Aydoğdu, M. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeline Dayalı Öğretim ile Geleneksel Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisinin Karşılaştırılması. *İlköğretim Online, 8* (3), 741-754.

Demirel, Ö. (2003). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A.

Ekici, G (2003) *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Ekici, G. (2001) *Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretimin Analizi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb Öğrenme Stili Modellerine göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Cinsiyet ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, *38 (167),* 211-225.

Kaplan, E.J and Kies, D.A. (1995). Teaching Styles and Learning Styles: Which Came First? *Journal of Instructional Psychology*, 22, 29-34.

Tüysüz, C. (2013). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Durum Çalışması: Kahramanmaraş İl Örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (7),* 19-28.

Veznedaroğlu, R.L., ve Özgür, A.O. (2005). Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, Modeller ve İşlevleri, *İlköğretim Online,4 (2),* 1-16.

(10947) Sosyal Bilgiler Dersinde Mekân Algılama Becerisinin Kazandırılmasında Google Earth Uygulamasının Etkililiği

ATİ MERÇ — *Celal Bayar Üniversitesi*

ALİ ERSOY — *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Mekân algılama becerisi, bireyin mekânda kendi konumunu belirleyerek, mekân hakkında bilgileri zihninde oluşturup, mekânı tanıması ve anlaması yoluyla elde ettiği rota bilgisine bağlı olarak yer bulma, yol bulma ve bunları tarif etme becerilerini kullanma sürecidir (Köşker, 2012). Mekânsal düşünme çağdaş toplumlarda zekânın temel biçimlerinden biridir. Bu tür becerilerin geliştirilmesi her bireyin eğitiminin bir parçası olmalıdır (Goodchild, 2008). Sosyal bilgiler dersi, çocukta mekânla ilgili bilgilerin ve coğrafya bilincinin oluşturulmasına, çevre anlayışının geliştirilmesine yardım eder (Öcal, 2007). Bu kapsamda çocuklarda özelikle de ilkokul çağındaki çocuklarda mekân algılama becerisini kazandırmaya ilişkin araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

İlkokul sosyal bilgiler derslerinde doğrudan verilecek beceriler arasında yer alan mekân algılama becerisi verilirken kazanımlara uygun olarak hazırlanmış etkinliklerden yararlanılmaktadır. Bu etkinlikler kroki çizme, harita da yön bulma, pusula kullanma, konum belirleme, yerleşim yerlerini ve hava durumu özelliklerini öğrenme biçiminde oluşturulmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Sosyal bilgiler öğretiminde teknolojiden, özellikle de internetten yararlanmanın bir gereklilik olduğu söylenebilir. Çünkü internet, birincil kaynaklardan yararlanma olanağı sunmasının yanı sıra, coğrafi anlamda mesafeleri ve sınırları ortadan kaldırarak farklı bakış açıları kazanma olanağı da sunabilmektedir (Friedman ve Heafner, 2007). Sosyal bilgiler dersinin yapılandırmacı yaklaşımı benimsemesi, konuların yaşamla iç içe olması ve programda yer alan becerilerin öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına ve hayata taşımasına yönelik olmasından dolayı eğitim teknolojilerinin rahatlıkla uygulanabileceği bir programdır (Ersoy, 2013). Sosyal bilgiler dersinde teknolojinin kullanılması ile sosyal bilgiler dersinden çekinen öğrenciler derse daha kolay güdülenerek ilgileri artabilmektedir (Heafner, 2004). Mekân algılama becerisinin kazandırılmasında kritik bir rolü olan ilkokul sosyal bilgiler derslerinde yeryüzünü internet ortamında gösteren ve tüm yerleşim yerlerine ulaşılabilen bir uygulama olan Google Earth (GE) etkin ve teknolojik bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

GE uygulaması gerçek dünyayı üç boyutlu olarak web ortamına aktaran bireylere somut görseller ortaya koyarak gerçek dünya ile sanal alem arasındaki bağlantıyı mekânsal deneyimler ile sağlayan bir araçtır (Jensen, 2010). Yaşadığı çevreye bilişsel açıdan bakan bir birey, etrafındaki yerleri ve nesneleri daha anlamlı ve yararlı bir biçimde öğrenebilir. Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, gündelik hayatta karşılaşılan "mekânı algılama problemleri" ve ilkokul düzeyinde mekân algılama becerisinin kazandırılmasına yönelik sınırlı sayıda araştırmanın bulunması tetikleyici etmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler dersinde mekân algılama becerisinin kazandırılmasında GE uygulamasının etkililiğini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada mekân algılama becerisinin geliştirilmesi sürecinde gerek nitel gerekse nicel araştırma yöntemlerinden yararlanıldığı için, araştırma karma yöntem olarak desenlenmiştir. Karma yöntemde araştırma sorusunu daha ayrıntılı açıklamak için nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmaktır (Creswell, 2009). Karma yöntemin, gömülü, açıklayıcı, keşfedici ve paralel olmak üzere dört ana deseni bulunmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmada gömülü deneysel desen kullanılmıştır. Burada deneysel desen ile araştırmanın temel sorusu nicel veri ile yanıtlanmaya çalışılmış ve uygulama sürecinde deneysel süreç ile bağlantılı olarak nitel veri toplanmıştır (Plano Clark ve Creswell, 2015). Araştırma, 2015-2016 Öğretim Yılı Güz Döneminde Manisa ili Demirci ilçesinde bir ilkokulun dördüncü sınıfında gerçekleştirilmiştir. Bunun için öncelikle dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersi "Yaşadığımız Yer" ünitesinde yer alan mekân algılama becerisine ait kazanımlar belirlenmiştir. Sonra uygun ders planları hazırlanmış ve derste öğrencilerin kullanacağı bilgisayarlara GE uygulaması kurulmuştur. GE uygulaması kurulduktan sonra öğrencilere tanıtımı yapılmıştır. Hazırlanan ders planlarındaki etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olacak biçimde öğretmenin rehberliğinde öğrenciler tarafından yapılması sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi etkinlikler öncesi ön-test, etkinlikler sonrası ise son-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin video kaydı yapılmıştır, Uygulama sonunda öğrenciler ve sınıf öğretmeni ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Başarı testinden elde edilen nicel veriler Wilcoxon testi, yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler tematik analiz ile çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sosyal bilgiler dersinde mekân algılama becerisinin geliştirilmesine yönelik GE uygulamasına dayalı yapılan etkinliklerin işe koşulması öğrencilerin mekân algılama becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Uygulamaya katılan öğrencilerin başarı testine ait ön-test puanları ve son-test puanları arasında istatiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur. Bu bağlamda, sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin mekân algılama becerilerini geliştirmeye yönelik GE uygulamasına dayalı yapılan etkinliklerin

etkili olduğu söylenebilir. GE uygulamaları kapsamında öğretmen ve öğrenciler etkinliklerin konuları ve içerikleri konusunda

olumlu görüşler belirtmişlerdir. GE uygulaması ile yapılan mekân algılama becerisi etkinlikleri ile çevresindeki mekân, nesne ve varlıkların farkına vardıklarını belirten öğrenciler eğlenceli ve öğretici deneyimler yaşadıklarını ifade etmiştir aynı zamanda GE uygulamasının geleneksel yöntemlerden farklı bir yöntem ve materyal olarak düşündükleri konusunda görüş bildirmiştir. Daha önce GE uygulaması ile yapılan çalışmalarda da GE uygulamasının geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu, sosyal bilgiler dersinde yer alan konuların GE'nin kullanılmasına uygun olduğu sonucuna varılmıştır (Edstrom, 2013; Karakuş ve Oğuz, 2013).

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Sosyal bilgiler dersi, Mekân algılama becerisi, Google Earth, Karma yöntem

Kaynakça

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Edstrom, J. A. (2013). *Comparative analysis of Google Earth versus traditional paper maps in middle school earth science education.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amerika: Oregon Şehir Üniversitesi.

Ersoy, F. (2013). Teknolojinin tarihçesi ve eğitimde kullanımı. R. Sever ve E. Koçoğlu (Edt.). *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s.21-36). Ankara: Pegem A.

Friedman, A., & Heafner, T. (2007). You think for me, so I don't have to. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 199-216.

Goodchild, M. F. (2008). The use cases of digital earth. *International Journal of Digital Earth,* 1(1), 31-42.

Heafner, T. (2004). Using technology to motivate students to learn social studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.

Jensen, J. L. (2010). Augmentation of space: Four dimensions of spatial experience of Google Earth. *Space and Culture*, *13*(1), 121-133.

Karakuş, U. ve Oğuz, S. (2013). Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularında Google Earth kullanımı ve öğretmen görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 110-125.

Köşker, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının mekânsal biliş yeterliliklerine ilişkin düşünceleri. *Journal of World of Turks*, 4(3), 161-173.

MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Öcal, A. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde 6. sınıf öğrencilerinin mekânsal biliş becerilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Plano Clark, V. L., & Creswell, J. W. (2015). *Understanding research: A consumer guide.* NJ: Pearson Education.

(10962) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Deneyimleri: Hayaller, Gerçekler

GÜLSÜM ÇATALBAŞ **ÜMRAN ŞAHİN** **EMEL SARITAŞ**

Pamukkale Üniversitesi *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Gelişen bilgi toplumunun özelliklerini taşıyan nitelikli öğretmen yetiştirme hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının niteliğiyle doğrudan ilgilidir. Öğretmen adaylarının mesleki bilgi, beceri ve tutum kazanmaları amaçlanan hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adayları genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisini kapsayan dersleri almaktadır.

Öğretmen adaylarının eğitimleri boyunca öğrendikleri bilgi ve becerileri öğrencilere nasıl aktarabilecekleri konusunda deneyim kazandıran, öğretmenliğe ilk adımlarını atmalarını sağlayan ders öğretmenlik uygulamasıdır. Yüksek Öğretim Kurulu tarafından 1998- 1999 eğitim öğretim yılında öğretmen yetiştirme programlarında yeniden yapılandırma çalışmalarına gidilmiştir. Bu çalışmalarda öğretmenlik uygulaması öğretmen adayının öğretmenlik becerilerini kazanması ve geliştirmesi amacıyla uygulama okullarında yürüttüğü etkinlikleri ve sınıf içi öğretim uygulamasını içeren bir süreç (YÖK, 1998:5) olarak belirtilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması öğretmen adaylarının fakülte okul işbirliği çerçevesinde uygulama imkanı buldukları bir derstir. Bu ders Eğitim fakültelerinde Sınıf Öğretmenliği programlarında Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II olarak yer almaktadır. Öğretmenlik uygulaması I ve II dersi bir yarıyıl süresince her hafta iki saati fakültede seminer, altı saati de Milli Eğitim bakanlığına bağlı ilkokullarda uygulama olarak gerçekleştirilen bir derstir. Öğretmenlik uygulaması I ve II dersi, öğretmen adayının; alanında uygulanan öğretim programına uygun olarak, girdiği sınıfın ders planlarının düzenlenmesi (planın gerektirdiği ortam, materyal, yöntem ve ölçme araçlarını hazırlama), hazırladığı planı uygulama etkinliklerinden oluşur. Ayrıca bu derste öğretmen adayından etkili bir şekilde sınıfı yönetme, okulun yapı ve işleyişini kavraması amacıyla ders dışı bazı etkinlikleri de yapması istenmektedir. Bu dersteki uygulamalarla ilgili öğretmen adaylarından öğretmenlik mesleği ile ilgili yasa ve yönetmelikleri içeren bir portfolyo hazırlamaları istenmektedir.

Yapılan araştırmalar okullarda gerçekleşen öğretmenlik uygulamalarının, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca edindikleri bilgi becerileri kullanma olanağı sağlaması bakımından hizmet öncesi öğretmen eğitiminin en önemli parçasını oluşturduğunu ortaya koymaktadır (Harmandar, Bayrakçeken, Kıncal, Büyükkasap ve Kızılkaya, 2000; Işıkoğlu,İvrendi ve Şahin,2007; Paker, 2008; Sılay, Gök,2004). Bu çalışmanın amacı da öğretmen eğitiminin en önemli parçasını oluşturan öğretmenlik uygulaması dersini alan Pamukkale Üniversitesi sınıf öğretmenliği anabilim dalı dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasından önce öğretmenlik mesleğine yönelik algıları ile uygulama sonrasındaki algılarında nasıl değişiklikler oluştuğu onların deneyimleriyle ortaya koymaktır. Böylece uygulama deneyimlerine dayalı olarak kendilerini, aldıkları eğitimi ve uygulama okulunu kendi anlamlandırmalarıyla derinlemesine incelemektir.

Bu alanda yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik genel görüşlerini belirlemek (Aydın ve Şahin, 2015; Cepni, Aydın ve Şahin (2015); Çiçek ve İnce, 2005; Eraslan, 2009; Yılmaz, 2011) ya da bu uygulama süreci içerisinde yaşadıkları sorunları (Dursun, Kuzu, 2008; Karaca ve Oral, 2011; Yeşilyurt ve Semerci, 2011) ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Ancak öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi almadan önceki beklentileri ile dersi aldıktan sonraki durum arasında ilişki kurmaya dayalı çalışmalar yapılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın literatüre katkısı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma deseni olan olgu bilim (fenomenoloji) deseninden yararlanılmıştır. Olgu bilim deseninde, olguların bireylerin veya bir grubun yaşadığı deneyimleri nasıl yorumladıkları ve ne gibi anlam yükledikleri bakımından tanımlanması söz konusudur (Şimşek, Yıldırım, 2013; Merriam, 2013, Creswell, 2013). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasından önce ve sonra öğretmenlik mesleğine yönelik algılarında oluşan değişiklikleri onların deneyimleriyle derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu araştırmada olgu bilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yoluna gidilmiştir. Maksimum çeşitlilik sağlamadaki amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla belirlenen katılımcıların seçiminde 2016- 2017 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi anabilim dalında farklı sınıflarda öğrenim gören, farklı ilkokullarda öğretmenlik uygulamasına giden ve farklı cinsiyette dördüncü sınıf öğretmen adayları olmaları dikkate alınmıştır.

Olgu bilim deseninde gerçekleşen bu araştırmanın verileri öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanacaktır. Görüşmeler, katılımcılardan yazılı ve sözlü izin alınıp ses kaydı yapılarak araştırmacıların fakültedeki çalışma odalarında gerçekleştirilecektir.

Araştırmada katılımcıların görüşlerinden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği benimsenmiştir. İçerik analizine uygun olarak verilerin analizi sonucunda temalar belirlenecektir. Bu temalara ilişkin bulguların sunumunda katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılacak ve katılımcıların açıklamalarına dayalı olarak yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinin analizinde elde edilen temalar öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca edindikleri mesleki bilgi ve becerileri uygulama ortamı buldukları öğretmenlik uygulamalarındaki deneyimleri kendi açıklamaları doğrultusunda yorumlanarak verilecektir. Öğretmenlik uygulamasından önce öğretmenlik mesleğine yönelik algıları ile uygulama sonrasındaki algılarında nasıl değişiklikler oluştuğu onların deneyimleriyle açıklanmaya çalışılacaktır. Böylece uygulama deneyimlerine dayalı olarak hem kendilerini hem de aldıkları eğitimi kendi anlamlandırmalarıyla derinlemesine anlamlandırılmaya çalışılacaktır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının üç yıllık eğitimlerinin sonucunda ilk öğretmenlik deneyimini gerçekleştirmeden önce öğretmenlik mesleği ile ilgili kendisi, okul ortamı, sınıf ortamı, öğrenci özellikleri, uygulama öğretmeni, veli ve okul idaresi ile ilgili hayallerinin neler olduğu ortaya çıkartılarak öğretmenlik uygulamasının sonunda bu hayallerinin karşılanıp karşılanmadığı değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenliği, Öğretmenlik uygulaması, Öğretmen Adayı

Kaynakça

Cepni, O. Aydın, F., Şahin, V. (2015). Coğrafya Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşleri. Cumhuriyet International Journal Of Education, Vo.4, No:1

Creswell, J. W. (2013). Araştırma deseni (Çev Edt: Demir, SB). *Ankara: Eğiten Kitap*.

Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3(1), 207-221.

Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R. Y., Büyükkasap, E., & Kızılkaya, S. (2000). Kâzım Karabekir eğitim fakültesinde okul deneyimi uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, *148*, 3-6.

Işıkoğlu, N. İvrendi, A, ve Şahin A. (2007). Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Öğretmen Adaylarının Gözüyle Derinlemesine Bir Bakış. Eurasian Journal Of Educational Research. 26, ss:131-142

Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma. *Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber.(Çev. Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık*.

Paker, T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yıl 2008 (1) 23. Sayı 132

Sılay, İ Gök, T (2004). Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan önerilerle üzerine bir çalışma. 8. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya

Yeşilyurt, E. ve Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. Akademik Bakış Dergisi, 27, 1-23.

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

Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(4), 1377 -1387.

(10995) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Dijital Öyküleme Yoluyla Çocuk Kitaplarından Yararlanma

TUĞBA SELANİK AY *Afyon Kocatepe Üniversitesi*

NURAY KURTDEDE FİDAN *Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Gerçek ya da düş ürünü olan bir olayı edebi bir üslupla aktaran kısa, düz yazılı anlatılara öykü denir. Öykülerin kısalığı, yalın ve düz bir olay örüntüsüne sahip olması, genellikle önemli bir olay ya da sahne aracılığı ile tek ve yoğun bir etki uyandırması, olayın geçtiği yerin sınırlı, anlatımın özlü ve etkili olması kolay anlaşılmasını ve kalıcı etkili olmasını sağlamaktadır. Öykü anlatımı zaman içinde farklı biçimlerde gerçekleştirilmiştir. Günümüzde teknolojideki hızlı gelişimin de etkisi ile öykü anlatma kendisine dijital ortamda yer bulmuştur. Dijital öyküleme, öykülerin dijital biçime dönüştürülmesi ve dijital ortamda sunulmasıdır. Öykünün dijital ortamda anlatılması ile aktarılmak istenen duygu ve düşüncelerin hedef kitlede daha kalıcı etki bırakabileceği düşünülmektedir. Çünkü dijital öykülemede, ses, efekt, gazete haberi, slogan, röportaj, görsel…vb pek çok öge ile desteklenerek öykü anlatımı zenginleştirilmektedir. Bu bağlamda dijital öykülemeyi farklı ve etkili kılan birden fazla medya aracının birlikte kullanılmasıdır. Kullanılan çoklu ortamın ve medya ürünlerinin gücüyle birlikte öyküler karakterlere, durumlara, deneyim ve kavramalara derin boyut ve akılda kalıcılık katmaktadır. Kısaca dijital öyküleme teknoloji sayesinde hikâyeciliğe yeni bir boyut kazandırmıştır. Sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek edebi ürünler roman, öykü, masal, fıkra, mit (efsane), atasözü, bilmece, seyahatname, destan, deneme, şiir, biyografi ve anı biçiminde sıralanabilir. Öyküler edebi yönden olduğu kadar eğitim bakımından da oldukça önemlidir. Eğitim öğretim açısından bakıldığı zaman öyküler genel anlamda sosyal bilgiler ve tarih derslerinde yeni nesile iyi ve kötünün anlatılması, bazı toplumsal ve kültürel değerlerin öğrencilere aktarılması noktasında etkin olarak faydalanılabilecek bir öğretim aracıdır. Sosyal bilgiler derslerinde özellikle tarihi konular öğrenciye sunulurken öykülerin kullanılması öğrencilerin tarihsel olaylar arasındaki ilişkiyi daha iyi kavraması noktasında olumlu katkılar sağlamaktadır. Öyküler ile işlenen sosyal bilgiler dersi olayların ve durumların öğrencilerin zihninde canlanmasını kolaylaştıracaktır. Sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili son yıllarda yapılan araştırmalarda derslerde edebi ürünlerden yararlanmanın olumlu etkilerine ilişkin pek çok sonuç elde edilmiştir. Bunun yanı sıra pek çok araştırma sonucu sosyal bilgiler ders kitaplarının, öğrenci çalışma kitaplarının ve diğer ilgili kaynakların edebi ürünler ile zenginleştirilmesi gerekliliğini; sosyal bilgiler derslerinde öğretmenlerin bir eğitim materyali olarak öykülere gereksinim duyduğunu; edebiyat temelli yaklaşımın sosyal bilgiler öğretim programında daha fazla yansıma bulmasının katkı getireceğini ortaya koymuştur. Ancak sosyal bilgiler ders kazanımlarının ve değerlerinin çocuk edebiyatı ürünleri ile bütünleştirilip dijital öyküleme yoluyla derslerin yürütülmesi biçiminde gerçekleştirilen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın temel amacı sosyal bilgiler öğretiminde dijital öyküleme yoluyla çocuk kitaplarından yararlanmanın değerlendirilmesidir. Araştırma kapsamında 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında araştırmacılar tarafından 4. Sınıf düzeyine uygun olduğu belirlenen 18 çocuk kitabı ile ilgili dijital öykülemeler oluşturulmuştur; seçilen kitaplar sosyal bilgiler dersinin bir kazanımı ile ve bir değer ile ilişkilendirilerek ders planları hazırlanmıştır. Dijital öykülemelerin her birinde ilgili kitabın seslendirilmesi; kitaptaki olay ve karakterlerle ilgili görseller kullanılması; konuyla ilgili gazete haberleri, tablo ve grafiklerden yararlanılması; çocuklarla sokak röportajları yapılması ve sokak röportajı kamera çekimlerinin dijital öykülemeye eklenmesi; bir slogan geliştirilmesi gibi ögelere sahip olması sağlanmıştır. Hazırlanan planlar; dijital öykülemeler ve öykü kitapları araştırmacılar ve alandan 2 uzmanla birlikte incelenerek uygulama süreci için yapılan hazırlıklara son biçimi verilmiştir. Araştırma uygulama süreci toplam 3 hafta sürmüştür. Afyon İl Merkezinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde yer alan 3 farklı ilkokulun 4. sınıfına devam eden 100'ü kadın 80'i erkek toplam 180 ilkokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dijital öyküleme ile işlenen derslerin sonunda uygulama süreci ile ilgili araştırmacı günlükleri tutulmuş; aynı şekilde her ders bitiminde ilkokul öğrencilerinin de işlenen dersle ilgili görüşlerini yansıttıkları sosyal bilgiler günlükleri tutmaları istenmiştir. Elde edilen dokümanlar betimsel analiz yoluyla analiz edilecektir. Araştırmadan elde edilen bulgular iki ana başlık altında ele alınmıştır. İlk olarak ilkokul öğrencilerinin yazdığı 540 günlük içerik analizi yoluyla çözümlenecektir. İkinci başlıkta ise 18 araştırmacı günlüğü içerik analizi yoluyla çözümlenecektir. Elde edilen veriler bütüncül bir bakış açısı ile ele alınarak; araştırmacılar ve ilkokul öğrencilerinin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar ile desteklenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda elde edilen verilerin sosyal bilgiler dersinde öykülerden yararlanma bağlamında araştırmacılara ve uygulayıcılara ışık tutması umulmaktadır. Belirlenen öykülerin hangi kazanım ve değerlerle ilişkilendirildiği de tablo biçiminde verilerek 4. Sınıf düzeyinde öykülerden yararlanma konusunda kaynak olarak kullanılması amaçlanmaktadır. İlkokul öğrencilerinin dijital öyküleme ile öykülerden yararlanılarak işlenen sosyal bilgiler dersini ilgi çekici ve eğlenceli bulduğu araştırmada beklenen sonuçlar arasındadır. Bunun yanı sıra ilkokul öğrencilerinin işlenen derslerin kendilerine akademik, sosyal, duyuşsal ve psikomotor boyutlarda sağladığı katkılara ilişkin görüşlerinin yapılacak uygulamalara ışık tutması beklenmektedir. Uygulama sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin olarak ilkokul öğrencilerinin ve araştırmacıların günlüklerinde belirttikleri görüşlerin etkili uygulamalara zemin sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmanın farklı ders, konu, değer, beceri

ya da ara disiplinler bağlamında ve hatta disiplinler arası düzeyde gerçekleştirilecek araştırmalara ışık tutması umulmaktadır.

Yapılan alan yazın taraması sonucunda sosyal bilgiler dersinde dijital öyküleme ile öykülerden yararlanmaya ilişkin yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın alan yazındaki boşluğu doldurması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler öğretimi, dijital öyküleme, çocuk kitapları, çocuk edebiyatı

Kaynakça

Alismail, H. A. (2015). Integrate Digital Storytelling in Education. Journal of Education and Practice, 6(9), 126-130.

Ayvaz Tunç, Ö., Karadağ, E. (2013). Postmodernden Oluşturmacılığa Dijital Öyküleme. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2 (4), 310-315.

Balaman, F. (2016). Dijital öykülemenin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisi: Mustafa kemal üniversitesi örneği. Current Research in Education, 2 (1), 42-52.

Chapin, J. R. (2006). Elementary social Studies. Pearson Education: United States of America.

Demir, S. B., Akengin, H. (2011). Hikayelerle sosyal bilgiler öğretimi. Pegema Yayıncılık: Ankara.

Michaelis, J. U., Garcia, J. (1996). Social studies for children. Allyn&Bacon Publishing: United States of America.

Miller, E. A. (2009). Digital storytelling. Unpublished Degree of Master Thesis. University of Northern Iowa.

Mcnamee, A. (2014). Teacher perception of storytelling in social studies. Unpublished Degree of Master Thesis: Californıa State Unıversity, Northridge

Martorella, P. H. (1998). Social studies for elementary school children. Prentice Hall. Mcmillan Publishing Company: New Jersey.

Öztürk, C., Otluoğlu, R. (2005). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller. 3. Baskı. Pegema Yayıncılık: Ankara.

Savage, T. V., Armstrong, D. G. (1996). Elementary social studies. Macmillan Publishing Company: Englewood Cliffs, New Jersey.

Smeda, N., Dakich, E., Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. Smart Learning Environments, 1(6), 3-21.

Tatlı Z., Bayramoğlu, A. (2015). Öğretmenlik uygulaması sürecinin dijital öyküler ile yansıtılması. Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 4(2), 16-28.

Zarillo, J. J. (2004). Teaching elementary social studies. Pearson Education: New Jersey.

(11006) Sınıf Öğretmenlerinin Okul Deneyimi Ve Öğretmenlik Uygulama Derslerine Yönelik Görüşleri

TUĞÇE DEĞİRMENCİ — *İstanbul Aydın Üniversitesi*
GANİME AYDIN — *Stanbul Aydın Üniversitesi*

Problem Durumu

Gelişen bilim ve teknoloji beraberinde birçok yenilikler getirirken, bu yeniliklerin öğrenilmesi; kullanılması ve hayata uyumunda öğretmenin rolü ve yeterliliklerinin değişiminde kaçınılmaz olmuştur. Atatürk, eğitimin önemini " Eğitimdir ki bir ulusu özgür, bağımsız, şanlı, yüce bir toplum halinde yaşatır veya esirliğe ve sefalete sürükler" sözleriyle belirtmektedir. Eğitimin temel unsurlarından biri olan öğretmenin nasıl yetiştirilmesi gerektiği konusu, tüm toplumlarda olduğu gibi, Türkiye'de de üzerinde önemle durulan eğitim sorunlarının başında gelmektedir. Öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak ortaya çıkan modellerin günümüz toplumuna uyum sağlayamaması tüm toplumların sorunu haline gelmiştir. Öğretmen niteliğinde, üniversite giriş puanı, puan türü, eğitim fakültelerindeki eğitimin kalitesi önemli bir role sahip olmasıyla birlikte öğretmenin sürekli ve sürdürülebilir eğitimi de en önemli etmenlerdendir. Öğretmen yetiştirme programları, Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin yükseköğretim ayağı kapsamında 1997-1998 eğitim öğretim yılında sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçilmesi nedeniyle yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırmaya göre ilköğretim ve ortaöğretime yönelik öğretmen yetiştirme programları şeklinde eğitim kademelerine göre bölümler ve anabilim dalları oluşturulmuş ve öğretim programlarının içerikleri de güncellenmiştir. Ancak, MEB tarafından 2003-2004 eğitim öğretim yılından itibaren başlatılmış olan ilköğretim programlarının güncellenmesi ve 2003 yılından bu yana Türkiye'nin de içinde yer aldığı Avrupa Yükseköğretim Alanı (European Higher Education Area) kapsamında, lisans programlarından beklenen 'öğrenme çıktılarının elde edilmesine yönelik hedefler' doğrultusunda eğitim fakültelerinin, ortaöğretim alan öğretmenliği hariç, ilk ve ortaöğretime öğretmen yetiştiren bölümlerinde yürütülen programlarda yeni düzenlemeler yapılmış ve 21 Temmuz 2006 tarihli YÖK Genel Kurulunda yeni programların uygulanmasına karar verilmiştir. Söz konusu yeniden yapılanma ile eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin sayısı ve çeşitliliği gibi konular üzerinde durularak programların niteliğinin arttırılması yoluyla öğretmen niteliğinin arttırılması hedeflenmiştir Öğretmen yetiştirme alanında 2016 yılı itibariyle temel sorun "öğretmen eksikliği değil öğretmen niteliğidir (TEDMEM,2016). Ancak 2006 yılından sonra kısmen yapılan değişikliklere rağmen öğretmen eğitiminde köklü ve yenilikçi bir değişime henüz gidilememiştir. Sadece üniversite giriş puanı, puan türü ve puan sıralamalarında değişikliklere gidilmiştir. Bu alanda ülkemizde yapılan çalışmalara baktığımızda, bu dersten sorumlu olan öğretim elemanıyla ilgili olarak, öğretim elemanı seçiminde kriterlerin olması gerektiği (Aytaç,2010), öğretim elemanının görevini yeterince yerine getiremediği, öğretim elemanının ders, uygulanış, değerlendirme bölümlerine ilişkin yönlendirmede yetersiz olduğu (Yıldız ve Arslantaş,2013) tarafından saptanmıştır. Lisans eğitiminde, yapılandırmacılık uygulanmasına karşın öğretmenlik uygulamalarında öğretmen adaylarının programı uygulayamadıkları tespit edilmiştir (Sarıgöl,2011). Uygulama derslerinin öğretmen adaylarına olumlu katkıları olduğu bulunmuştur (Sarıtaş,2007). Uygulamada yaşanan sorunlara bakıldığında uygulama okulu ile fakülte iletişimi arasında sıkıntılar olduğunu (Yıldız, 2006) çalışmalarında belirtmişlerdir. Uygulama derslerine ilişkin yaşanan sıkıntıların belirlenmesi ve çözüm yollarına ilişkin,Yıldız (2006) durum tespiti yaparak ve yeni bir model tasarlayarak soruna çözüm arayan (Özonay,2014; Aslan,2015) araştırmalar gerçekleştirmiştir. Tüm bu sonuçların yanında, bu alanda doğrudan meslekteki öğretmenlerle yapılan çalışmaların yetersizliği ve henüz hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ciddi bir modelin uygulamaya geçilmemiş olması bizi bu araştırmayı yapmaya yönlendirmiştir.Bu çalışmanın amacı, lisans eğitiminde öğretmen adaylarına verilen Öğretmenlik Uygulaması (ÖU) ve Okul Deneyimi (OD) derslerinin mesleki bilgi ve becerilerin kazanımında etkililiğini öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda saptamak ve çözüm önerileri getirmektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacının, probleme ilişkin olarak zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında özellikle, bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir ve bu konuyla ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi önerirsiniz şeklinde (Patton,1987) sorularla görüşmecilerin desteğiyle örneklemlerini artırmasıyla çalışma grubu oluşturulur. Başlangıç sayısı 2 olmak üzere devlet ve vakıf üniversitelerinden mezun 4 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Veriler, yapılandırılmış açık uçlu soruların aracılığıyla yüz yüze görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Stewart ve Cash(1985) görüşmeyi, "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci" (s.7) olarak tanımlamıştır. Sorular literatür ve araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, uzman görüşü ve ön görüşmeden sonra tekrar düzenlenerek diğer görüşmecilerde kullanılmıştır. Görüşme sorularında, öğretmenlerin OD ve ÖU derslerinin hedeflerine, işleyişine, değerlendirme sürecine, verimliliğine, bu derslerde görevli olan öğretim elemanı ve okullardaki uygulama öğretmenine yönelik yaşanan sorunlar ve olumlu deneyimler doğrultusunda öğretmenlerin önerilerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Görüşme sırasında elde edilen veriler, deşifre edildikten sonra görüşmeciye gönderilmiş ve onayı istenmiştir. Araştırmada iç geçerlilik; uzman incelemesi ve katılımcı teyidi ile dış geçerlilik ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme güvenilirlik; teyit edilebilirlik yöntemiyle sağlanmıştır. erilerin analizinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler üç uzman tarafından kodlanmış ve ortak temalar oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler ışığında, öğretmenlik lisans eğitiminde uygulama derslerinin mesleki bilgi ve becerilerin kazanılmasında büyük rol oynadığı, öğretmenlerin mesleki uygulama derslerini doğru şekilde tanımlamalarına rağmen, dersin uygulanması sırasında gerek üniversite gerekse uygulama okulu temelinde sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğretim elemanlarının süreçte yanlarında olmadıklarını, yeterli danışmanlık hizmeti sağlayamadıklarını, uygulama öğretmenlerinin ve okul yönetiminin bir aday öğretmene göre fazla sorumluluk verdiğini, uygulamanın bir program dâhilinde yapılmamasını doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca uygulamada devlet ve vakıf üniversitelerinde uygulama öğretim elemanının dersi uygulama biçimi bakımından farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler yaşanılan tüm sorunlara rağmen uygulama derslerinin kendilerine; öğretmen olma olgusu, mesleki özgüven, mesleğe adaptasyon başta olmak üzere birçok alanda fayda sağladığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul deneyimi, Öğretmenlik uygulaması, Öğretmenlik uygulama dersleri

Kaynakça

Aslan,M.(2015).Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Değerlendirilmesi ve Öğretim Programının Hazırlanması (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir.Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü https://scholar.google.com.tr/scholar?q=Aslan%2CM+%C3%B6%C4%9Fretmenlik&btnG=&hl=tr&as_sdt=0%2C5 adresinden alınmıştır.

Aytaç,A.(2010) Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Uygulama Öğretim Elemanlığının Değerlendirilmesi,(Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Metin, M.(2015).*Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara:Pegem Akademi

Özonay,İ(2014).Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi Derslerine İlişkin Bir Model Önerisi.(Yüksek Lisans Tezi)Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. .

Sarıtaş, M. (2007). Okul deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1). http://ucmaz.home.uludag.edu.tr/PDF adresinden 03.01.2017 tarihinde alınmıştır.

Sarıgöl, J. & Akdeniz, A. R. (2014). The effect of the course of teaching practice on prospective science student teachers' teaching methods and technical knowledge of the subject of electromagnetism. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,*, 463-468. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814038385 adresinden alınmıştır.

TEDMEM (2016).2016 Eğitim Değerlendirme Raporu. https://tedmem.org/yayin/2016-egitim-degerlendirme-raporu adresinden alındı.

TIMSS (Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu [International Association for the Evaluation of Educational Achievement]). (2016). Ulusal matematik ve fen raporu 8.sınıflar.http://timss2015.org/wp-content/uploads/filebase/science/1.-student-achievement adresinden alınmıştır.

Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim, Dünya Ülkelerinden Örneklerle*. Adana: Baki Kitabevi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. .

Yıldız, H. (2006). YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/23817636/fakulte_okul_isbirligi.pdf/561be90b-5e16-4d8a-9c2b-eaba3426b440 adresinden 10.09.2016 tarihinde alınmıştır.

Yıldız, M. A. & Aslantaş, H. İ. (2013). "Öğretmenlik Uygulaması" Dersinin, Uygulama Öğretim Elemanları ve Uygulama Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 58-84.

YÖK.(1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara ttp://yok.gov.tr adresinden 06.01.2017 tarihinde alınmıştır.

(11023) İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazı Yazma Becerilerinin Teknoloji Destekli Öğretim Yoluyla Geliştirilmesi

HACER ULU [1]

[1] *Bozhüyük İlkokulu*

Problem Durumu

Okuma yazma becerilerinin kazanılması temel eğitimin ilk hedefleri arasındadır. Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2001, s.51). Çelenk (2007)'e göre yazı konuşma dilindeki sözcük ve cümlelerin bazı sembolik şekil ve çizimlerle kâğıt üzerine saptanmış biçimleri olarak tanımlanmaktadır (s.154). İlkokullarda bitişik eğik yazı eğitimi verilmektedir. Bitişik eğik yazı, harflerin birbirine bağlanarak heceler, hecelerin de birbirine bağlanarak kelimelerin oluşturulduğu bir yazıdır. Öğrenci yazı yazarken sürekli olarak bağlantılar yapmakta ve bunu giderek alışkanlık hâline getirmektedir. Bu durum öğrencinin yazının öbür bağlantıları ve ayrıntıları üzerinde düşünmesini sağlamaktadır. Böylece bitişik eğik yazı ile öğrenci bağlantılı ve ayrıntılı düşünmeyi öğrenmekte ve geliştirmektedir. Bu süreç öğrencinin bilgiler ve anlamlar arasında da bağlantı yapmasını kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2006). Bitişik eğik yazı, kelimedeki tüm harfler birleşik ve el kaldırmadan yazıldığı için süratli bir yazı şeklidir. Bitişik eğik yazıda amaç, harflerin görünümlerini bozmadan hızlı ve akıcı yazı yazmayı sağlamaktır (Bayraktar, 2006, s.18). Ancak birçok öğrencinin el yazısıyla yazmada güçlükler yaşadığı da bilinmektedir (Medwell ve Wray, 2007). Yapılan çalışmalar, öğretmenlerin ilköğretim öğrencilerine bitişik eğik yazı becerisini kazandırma konusunda yetersiz olduklarını (Coşkun ve Coşkun, 2012, s.771), kendilerini yetersiz hissettiklerini (Güven, 2011, s. 126) ve zorluklar yaşadıklarını (Aslan ve Karataş, 2012, s.5146) göstermektedir. Başaran (2006) öğrencilerin yazılarındaki eğimin, harflerin yükseklik genişliklerinin uygun olmadığını ve Yurduseven (2007) öğrencilerin bitişik eğik yazı yazmakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bazı öğretmenler de ya bitişik eğik yazıyı kullanmamakta ya da bu yazı stilini dik temel yazıyla beraber kullanmaktadır. Ancak bu durum öğrencilere model olma açısından uygun olmayabilir (Yıldız, Yıldırım ve Ateş, 2009, s.83). Bireyin yazma becerisini geliştirebilmek ve bu beceriyi iyi düzeyde kazanabilmesini sağlamak için sürekli yazdırmak gerekmektedir. Nitekim "yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi yazdırmaktır. Bu beceriyi bir düşünce süreci olarak algılamak ve bilmek önemlidir" (Demirel ve Şahinel, 2006, s.111). Son yıllarda teknolojinin eğitim-öğretim ortamlarında kullanımının önemi artmıştır. Anderson-Inman (1986)'ya göre yazma becerisini geliştirmek için bilgisayarların kullanımı uygun öğretim stratejileri ve öğrenme çevreleriyle birleştirilirse başarı sağlanabilir. Araştırmalar incelendiğinde ülkemizde yazma güçlüğünü gidermeye yönelik az sayıda çalışma olduğundan bu çalışmanın alana katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin el yazısı okunaklılığını geliştirmektir. Bu çalışma öğretmen ve velilere yazma güçlüğü yaşayan öğrencilere uygulama boyutunda nasıl destek sağlanacağını önermesi açısından önemli görülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazı yazma gelişimlerini incelemektir. Araştırma Afyonkarahisar'da bulunan bir ilkokuldaki birinci sınıf öğrencileriyle yürütülmektedir. Araştırma eylem araştırması deseninde tasarlanmıştır. Hinchey (2008)'e göre eylem araştırması ''bir alanda katılımcıların ilgisi dahilinde belirli zaman aralığında yeni eylem sonuçları ortaya koyarken aynı zamanda elde edilen verileri sistematik biçimde değerlendirmeyi sağlar''. Araştırma sürecinde ortaya çıkan sorunlar çerçevesinde eylem planı revize edilerek uygulanmaktadır. Bu yönüyle eylem araştırması süreklilik gösteren bir araştırma girişimi olarak da algılanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Uygulamada morpa kampüs, okulistik vb. programlar kullanılarak öğretim gerçekleştirilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerle klavyede ''hand writing mutlu'' yazı tipiyle yazma çalışmaları yapılmaktadır. Bitişik eğik yazıların okunaklılığı için harflerin, harfler arasındaki bağlantıların, harflerin uzantılarının doğru yapılması ve harf boyutlarının, eğimin, kelimeler arasındaki boşluk ile satır çizgilerine yazmanın uygun olmasına yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Öğrencilerin uygulama başında ve sonunda bitişik eğik yazıyla yazdıkları metinler "Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Formu" kullanılarak değerlendirilecektir. Bu formun birinci boyutunda el yazısının okunaklılığıyla ilgili "harfleri doğru yazma", "harflerin boyutu", "eğim", "harfler arası bağlantılar", "harflerin uzantıları", "satır çizgilerine yazma" ve "kelimeler arası boşluk" olmak üzere yedi ölçüt yer almaktadır. Formdaki bu ölçütler "çok iyi (5)", "iyi (4)", "orta (3)", "kabul edilebilir (2)" ve "zayıf (1)" olmak üzere beş düzeyde derecelendirilmekte ve puanlanmaktadır. Formun ikinci boyutu ise yazma hızının belirlenmesiyle ilgilidir. Bu boyutta öğrencilerin bir dakikada yazdıkları harf sayısı belirlenerek forma yazılmaktadır. Formda, öğrencilerin yazdıkları her doğru harfe bir puan verilerek yazma hızı boyutundan aldıkları puanlar belirlenmektedir. Veri analizinde betimsel ve çıkarımsal istatistiklere yer verilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bitişik eğik yazıyı güzel yazamama, sevmeme ve bitişik eğik yazının kötü görünmesi gibi nedenlerden kaynaklanan bitişik eğik yazıya karşı olumsuz tutum, öğrencilerin bitişik eğik yazı yazmamasının en önemli nedenlerinden biri olarak görülebilir. Bilgisayarda öğrencilerin klavyeyle yazmaları öğrencilerin bitişik eğik yazıya olumsuz tutum göstermelerini engelleyebilir. Bu çalışmanın amacı birinci sınıf öğrencilerinin el yazısı yazma becerilerini teknoloji destekli öğretim yoluyla geliştirmektir. Uygulama süreci devam etmektedir. Bulgular doğrultusunda teknolojinin bitişik eğik yazı yazma becerilerinin geliştirilmesine

yönelik yapılan çalışmalar doğrultusunda öneriler getirilecektir. Barrera, Rule ve Diemart (2001) tarafından yapılan

araştırmada bilgisayara dayalı öğretimin 18 birinci sınıf öğrencisinin el yazısı yazma becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışmada önemli farklılık göstermişlerdir. Öğrencilerin okunaklı bir yazıya sahip olmalarının düşüncelerini yazılı olarak ifade etmede, ödevlerde, sınavlarda, performans ve proje çalışmalarında, okul çalışmalarının gerektirdiği diğer görevleri tamamlamalarında kolaylık sağlayacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: yazma, bitişik eğik yazı, teknoloji

Kaynakça

Akyol, H. (2001). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Anderson-Inman, L. (1991). The reading-writing connection: Classroom applications of the computer, In R. Boone, (Ed.). *Teaching process writing with computers* (pp. 27-30). Eugene: International Society of Technology Educators.

Aslan, D. & Karataş, Z. (2012). Cursive handwriting anxiety scale for teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 46,* 5146-5152.

Barrera, M.T., Rule, A.C. & Diemart, A. (2001). The effect of writing with computers versus handwriting on the writing achievement of first-graders. *Information Technology in Childhood Education*, 28, 215-229.

Başaran, M.(2006). *İlkokuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin yaptıkları yazım yanlışları*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Bayraktar, Ö. (2006). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaptıkları hatalar*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelenk, S., (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi.* Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güneş, F.,(2006). Niçin bitişik el yazısı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 6,* 71-73.

Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*, 121-133.

Hinchey, P.H. (2008). *Action research*. New York: Peter Lang Publishing.

Medwell, J. & Wray, D. (2007). Handwriting: What do we know and what do we need to know? Literacy 41, 10-15.

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

Yurduseven, S. (2007). *İlkokuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

(11055) İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin İstenmeyen Davranışlarıyla Baş Etmede Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejileri*

HATİCE KEYİK GÜRSU — *Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü*

EKBER TOMUL — *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğrencilerin sınıfta sergilediği davranışlar, sınıf yönetiminin başarılı ya da başarısız olduğunun en önemli göstergesidir (Erden, 2001). Sınıfta istenmeyen davranışlar, sınıf içinde diğer öğrencileri rahatsız eden, sınıf etkinliklerini bozan, okulun ve öğretmenin yasal beklenti ve kurallar ile ters düşen ya da sınıfta karışıklık yaratan davranışlardır (Tertemiz, 2000).

Korkmaz (2002) öğrencilerin sınıftaki istenmeyen davranışlarını dört ana başlıkta incelemiştir. Bunlar, öğrencilerin kendisinin ya da sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesini engellemesi, öğrencinin kendisinin ya da arkadaşlarının güvenliğini tehlikeye sokması, okulun araç ve gereçlerine ya da arkadaşlarının eşyalarına zarar vermesi ve öğrencinin diğer öğrencilerle sosyalleşmesini engellemesidir. Charles (1992)'de istenmeyen öğrenci davranışlarını, saldırganlık, ahlaksızlık, otoriteye karşı gelme, sınıf içi saygısızlıklar, zamanı boşa geçirme, olmak üzere beş ana başlıkta incelemiştir. Yine bu konuda yaptığı araştırmada Öztürk, (2001) istenmeyen öğrenci davranışlarını; kişilere ve çevreye fiziksel zarar verici davranışlar, toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışlar, ders akışını engelleyici istenmeyen davranışlar, sorumluluklarını gerektiği gibi yapmama ile ilgili davranışlar ve derse ilgi eksikliğiyle ilgili davranışlar olarak beş grupta incelerken, Cameron (1998) sınıf ortamında istenmedik davranışları; saldırgan davranışlar (vurmak, saç çekmek, tekmelemek, itmek ve küfür etmek vb.), fiziksel olarak istenmedik davranışlar (parçalamak, zarar vermek, karalamak, fırlatmak vb.), sosyal olarak istenmedik davranışlar (koşuşturmak, bağırıp çağırmak ve tepinmek, öfkeli olmak vb.), meydan okuyucu davranışlar (istekleri yerine getirmeyi reddetmek, kurallara uymamak, sözel ve sözel olmayan meydan okuyucu davranışlar sergilemek vb.) ve kendine yönelik istenmedik davranışlar (etkinliklere katılmamak vb.) olarak 5 kategoride tanımlamaktadır.

Öğrencilerde çeşitli nedenlerden dolayı meydana gelen bu istenmeyen davranışlar, öğretimi engellemekte, öğretim süresini kesintiye uğratarak öğretim dışı etkinliklere daha fazla zaman ayrılmasına neden olmaktadır. Bu nedenle sınıf yönetiminin temel amacı, sınıfta olumsuz öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasını engellemek ve ortaya çıkan davranışları durdurup olumlu yönde değiştirmektir (Erden, 2001).

Öğrencilerdeki istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla baş etme yollarına yönelik yapılan araştırmalara bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin en çok karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışlarının; birbirleriyle konuşmak, söz hakkı almadan konuşmak, dersin akışını isteyerek bozmak, arkadaşlarına karşı saldırgan davranışlar sergilemek, sınıf kurallarına uymamak, ödev yapmamak, verilen görevleri yerine getirmemek, küfür etmek, yalan söylemek, hırsızlık yapmak, öğretmeni dinlememek, dikkat dağınıklığı, yerinden kalkmak ve sınıfta dolaşmak olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kocabey, 2008, Danaoğlu, 2009). Sınıf içinde bu davranışların değiştirilmesi açısından istenmeyen davranışların sağlıklı bir biçimde tanımlanabilmesi gerekmektedir (Aydın, 2000). Bu nedenle yapılan bu araştırmada öğretmenlerin bu davranışlarla baş etmede kullandığı stratejileri belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin istenmeyen davranışları ile baş etmek için kullandığı stratejileri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma, tarama modelindedir. çalışma grubu Burdur merkez ilçede ve merkeze bağlı köylerde görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenleri arasından seçilmiştir. Burdur merkez ilçede ve merkeze bağlı köylerde görev yapan 55 ilkokul birinci sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Bunlardan 2 tanesi izinde olduğu için, 1 tanesi de kendi isteğiyle çalışma grubuna dâhil olmamıştır. Çalışma grubu olarak 13 merkez köy, 39 merkez ilçe öğretmeni seçilmiştir. Bu çalışma grubu ile merkez ilçe ve merkeze bağlı köylerde müstakil müdürlüğü bulunan her ilkokula ulaşılmıştır. Veriler toplanırken, nitel araştırma yöntemlerinden olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, araştırılan konuda araştırmacının kaynak kişi ile karşılıklı konuşma yoluyla sözel bilgi toplamasıdır (Şahin, 2010, s. 147). Nitel araştırmalarda kullanılan görüşme tekniği, bireylerin bakış açılarını, anlam dünyalarını ortaya koyma, dünyayı onların gözleriyle görme amacını gerçekleştirmek için kullanılır (Cemaloğlu, 2011, s. 152). Bu araştırma da görüşme yüz yüze yapılmıştır. Burdur ili merkez ve merkeze bağlı köy ilkokullarında çalışan 52 birinci sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmış ve öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Daha sonra elde edilen bulgular içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma; İstenmeyen öğrenci davranışları, istenmeyen davranışların ortaya çıkma durumları, istenmeyen davranışları önleme yöntemleri, istenmeyen davranışlarla baş etme stratejileri olarak temalandırılmıştır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen bulgulara göre; ilkokul birinci sınıf öğrencilerinde en çok görülen istenmeyen davranışlar; Birbirleri konuşma, öğretmenin yanında birikme, lavaboya gitmek için izin isteme, ilgi ve dikkat dağılması, birbirlerini itekleme, ayakta dolaşma, söz almadan konuşma, kalem ucu açma bahanesiyle çöp kovasının başında bekleme, öğretmenin söylediğinin tam aksini yapma, arka sıraya dönme, gereksiz yere parmak kaldırma, öğretmenle senli benli konuşma, arkadaşlarını şikâyet etme,

izinsiz öğretmenin eşyasını alma ve dersle alakasız konularda konuşmadır. İstenmeyen davranışların ortaya çıkma durumları; Sessiz okuma sırasında, sesli okuma sırasında, ödev kontrolü sırasında, yazı yazarken, sıkıldıklarında, isteksizlik durumunda ve ders eğlenceli hale getirilmezse olarak belirlenirken, istenmeyen davranışları önleme yöntemleri; dersi eğlenceli hale getirme, Öğretim materyallerinden yararlanma, Öğrencilerin gelişim özelliklerini bilme, Öğrencileri tanıma, sınıf kurallarını belirleme ve doğru davranışı ödüllendirme olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin kullandığı baş etme yöntemleri ise en çok sorunu anlamak, görmezden gelmek, uyarmak, öğrenciyle konuşmak, dersi eğlenceli hale getirmek yöntemlerine başvurduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf yönetimi, istenmeyen davranış, baş etme stratejileri,

Kaynakça

Aydın, A. (2000). *Sınıf yönetimi.* İstanbul: Alfa Yayınevi.

Cameron, R. J. (1998). School disipline in the united kingdom: Promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning. *Educational and Child Psychology,* 15(1).

Cemaloğlu, N. (2011). Veri toplama teknikleri: Nicel-nitel. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri,* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Charles, C. M. (1992). *Building classroom discipline: From models to practice.* London: Longman.

Danaoğlu, G. (2009). *Sınıf ve branş öğretmenlerinin 5.sınıflarda karşılaştıkları istenmeyen davranışlar ve bu davranışlarla başetme stratejileri.* Yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.

Erden, M. (2001). *Sınıf yönetimi.* İstanbul: Alkım Yayınları.

Kocabey, A. (2008). 2005 İlk*öğretim programının uygulaması sırasında sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştığı istenmeyen öğrenci davranışları.* Yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı.

Korkmaz, İ. (2002). İstenmeyen davranışların önlenmesi. Z. Kaya. (Ed.). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, Ç. (2010). Veri toplama teknikleri. R. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri,* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Tertemiz, N. (2000). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

(11067) Veli Ve Öğrenci Görüşlerine Göre İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon İzleme, İnternet Kullanımı Ve Kitap Okuma Alışkanlıklarının Karşılaştırılması

MUSTAFA BİLGEN **RUHİ UYSAL**

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü

2

Problem Durumu

Milletler, yaşam boyunca kendilerine ait oluşturdukları deneyim, bilgi ve kültürleri kendilerinden sonraki nesillere belirli bir sistem içinde aktarmaya çalışırlar. Çünkü her Ulus kültürel hafızasını zenginleştirmek ve gelecek nesillere aktarmak ister (Kalfa, 2013). Bu aktarım sürecinde çocuklar için enönemli kaynaklarından biri de şüphesiz çocuk edebiyatıdır. Çocukların düzeyine uygun çocuk edebiyatı eserlerinin varlığı,çocukları eğitmenin ve bilgilendirmenin önemli bir aracı olduğu düşünülmektedir.

Çocuk edebiyatı eserleri, çocukların 2-14 yaşları arası gelişim dönemindeki edebi metin ihtiyaçlarını karşılayabileceği ürünlerdir. Geçmişten günümüze doğru çocuklara özgü edebiyat yanında radyo ve televizyonlarda çocuklara yönelik programlarda mevcuttur (Oğuzkan, 2000). Günümüzde sadece çocuklara yönelik basılı edebiyat eserleri yanında tiyatro, sinema filmleri ve tematik çocuk televizyon kanalları bulunmaktadır. Tiyatro, sinema filmi ve çocuk kanallarındaki filmlerin ana kaynağı yine çocuk edebiyatı ürünlerine dayanmaktadır. Bununla birlikte internet ortamının gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla çocuklar, internet ortamında da çok çeşitli sunuculardan etkilenmektedir.

Çocukların çizgi film izlemeye ve kitap okumaya en çok vakit ayırdıkları dönem 5-11 yaş dönemidir (RTÜK, 2006; Bonnin ve diğerleri, 1991; Corrigan, 2010). Böylelikle çocukların çizgi film ve kitaplardan etkilenmeleri kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü insan hayatına etki eden etmenler ne kadar uzun olursa, ondan etkilenmesi o kadar büyüktür. Bu yaş dönemi çocuklar temel eğitim döneminde bulunmaktadır. Çocuklar bu dönemde sosyalleşmeye başlarlar. Çocuklar çevreleriyle sürekli iletişim ve etkileşim halindedir. Bu evrede şemalar gelişir ve olumlu yaşantılarla desteklenmesi halinde kavramlar gelişerek zenginleşir (Bee ve Boyd, 2009; Yalçın, 2010).

Işık, M. ve Diğerleri (2008)ne göretelevizyonun çocuk gelişimine olumlu değerler katarak sosyalleşmesine yardımcı olabileceği gibi tersine de, onu toplumdan koparıp asosyal bir birey haline de getirebileceğini bildirmektedir.

Televizyon yayınları içinde çizgi filmler; çocukların en fazla izlediği ve görsel özellikleri nedeniyle en fazla etkilendiği programlar arasındadır (Can, 1995). Çizgi filmler, çocukların yaşamında belli bir dönemin hâkim unsuru konumundadır. Söz konusu dönemde çocuklar için çizgi filmler, gerçek dünyadan hayal dünyasına açılan bir kapıdır. Çocuk, bu diyarda kendisini istediği gibi kurgulamakta ve bu esnada içine girdiği dünyadan öğrendiklerini/gördüklerini gerçek yaşama taşımaktadır. Dolayısıyla çizgi film dünyası ile çocuğu ve bir anlamda onun yaşam şeklini biçimlendirmek mümkündür. Bu şekillenme çizgi filmin kaynağını aldığı kültürle doğrudan ilişkilidir. Çizgi film sektöründe Ülkemiz etkin yapımlar ortaya koyamaması sebebiyle Türk çocuklarına sunulan çizgi filmlerin bu şekillendirme işlevi, yakın zamana kadar farklı kültürlerin etkisi altındaydı (Türkmen, 2012).

RTÜK (2006) araştırmasında çizgi film, internet ve çocuk kitaplarının ilkokul çağı öğrencelerinin boş zamanlarının çok büyük bir kısmını etkilediği bildirilmektedir. İlkokul çağındaki çocukların boş zamanlarını en çok etkileyen çizgi film, internet ve çocuk kitaplarının çocuklar tarafından niçin, ne kadar kullanıldığı önem taşımaktadır. Bu çalışmada çocuk edebiyatı ürünlerinin, edebiyat ürünlerinin günümüze uyarlanması sonucunda ortaya çıkmış olan çizgi filmlerin ve internet kaynaklarının kullanım alışkanlıklarının öğrenci ve veli görüşlerine göre karşılaştırılmasını amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma, tarama modeline dayalı bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte ya dahalen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmayaklaşımlarını içerir.

Herhangi bir konuda durum saptaması yapmak amacıyla bu grubu oluşturan, kişilerin bilgilerini, görüşlerini ve tutumlarını ortaya çıkarmak için hazırlanan veri toplama aracıdır. Belli bir konuda belirlenmiş amaç ya da sorulara bağlı olarak, bir evren ya da örneklemi oluşturan kaynak kişilere sorular yöneltmek suretiyle sistemli veri toplama tekniğidir. Ankette az ya da çok soru olabilir. Bunlar, genellikle geniş kitlelere uygulanırlar ve sonuçlar üzerinde istatistik değerlendirmeler yapılır (Balcı, 2007;Neuman, 2010).

Bu çalışmada öğrencilerin okudukları çocuk kitapları, çocuk kitaplarını okuma sürelerini, izledikleri çizgi filmler, çizgi filmleri izledikleri süreler, interneti hangi amaçla kullandıkları, internet kullanma sürelerini, nicel bir anket aracılığı ile belirlenmeye çalışılmıştır.

Nicel verileri toplamak için ölçüt olarak İlkokul 3. Sınıf öğrenci ve onları velileri seçilmiştir. Evren olarak 3. Sınıfların seçilmesinde, uzman görüşüne başvurulmuş, 3. sınıf öğrencilerinin somut işlemler dönemi özelliklerini en iyi derecede yansıttığı belirlenmiştir.

Nicel verileri toplamak için küme örneklem yöntemi kullanılmıştır. Küme örneklem tek birim ögeler(öğrenciler, veliler) yerine kümelerin(okullar) seçilmesidir (Johnson ve Christensen, 2014).

Nicel veriler için SPSS programına girişi yapıldıktan sonra frekans analizi ve yüzde analizleri yapılmıştır. En çok izlenen çizgi filmler ve en çok okunan kitaplar frekans tablosu şeklinde hazırlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Frekans analizleri sonucunda yabancı kaynaklı çocuk kitaplarında severek okunan çocuk kitaplarında öğrenci görüşlerine göre ilk sırayı Saftirik Greg'in Günlüğü (F=78) bulunmuştur. Veli görüşlerine yabancı kaynaklı çocuk kitaplarında severek okunan çocuk kitaplarında ilk sırayı Saftirik Greg'in Günlüğü (F=58) almaktadır. Yerli kaynaklı çocuk kitaplarında severek okunan çocuk kitaplarında öğrenci görüşlerine göre ilk sırayı Keloğlan ve Levent (F=65) almaktadır. Veli görüşlerine yerli kaynaklı çocuk kitaplarında severek okunan çocuk kitaplarında ilk sırayı Keloğlan (F=67) almaktadır.

Yabancı kaynaklı çizgi filmlerde öğrenci görüşlerine göre ilk sırayı Harika Kanatlar (F=254) olarak bulunmuştur. Veli görüşlerine yabancı kaynaklı çizgi filmlerde ilk sırayı yine Harika Kanatlar (F=307) olarak bulunmuştur. Yerli kaynaklı çizgi filmlerde öğrenci görüşlerine göre ilk sırayı Rafandan Tayfa (F=489) olarak ortaya çıkmıştır. Veli görüşlerine yerli kaynaklı çizgi filmlerde ilk sırada yine Rafandan Tayfa (F=511) yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Kitapları, İlkokul, Televizyon, İnternet

Kaynakça

Balcı, A. (2007). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: Pegem A. yayıncılık

Bee, H.,Boyd, H. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi.(O. Gündüz).İtanbul:Kaknüs Yayınları.

Bonnin, A. C.,Gilbert, S., Rousseau, E., Mason, P., &Maheux, B. (1991). Televisionandthe 3- to 10 yearoldchild. Pediatrics. 88 (1).48-54.

Can, A. (1995). Okul Öncesi Çocuklara Yönelik Televizyon Programları İçinde Çizgi Filmlerin Çocukların Gelişimine Ve İletişimine Yönelik Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Corrigan, C. (2010). Theimpact of televisioneffect on youngchildren. UnpublishedDoctoralThesis. Wright İnstituteGraduate School of Psychology.

Işık, M. ve Diğerleri (2008). Medya ve Çocuk Rehberi. Konya: Eğitim Kitabevi.

Johnson B ve Christiansen,L. (2014). Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar. (Çev:Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Kalfa, M.,(2013). Klasik Eserler Ve Klasik Eserlerin Eğitsel İşlevi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 17, Nisan 2013 Ss:105-112, Ankara.

Neuman, W.L(2010) Toplumsal Araştırma Yöntemleri. (Çeviri: Sedef Özge) İstanbul: Yayın Odası Yayıncılık. (Eserin orijinali 2006'da yayımlandı).

Oğuzkan, A.F.(2000). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Anı Yayıncılık.

RTÜK (2006). İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Araştırması. http://www.rtuk.org.tr/Icerik/DownloadReport/3688 adresinden 27 Ağustos 2015' te alınmıştır.

Yalçın, H., (2010). Çocuk Gelişimi. Ankara: Nobel Yayın.

(11099) İlkokuma Öğretiminin Sesi Hissetme ve Tanıma Aşamasında Kullanılan Şarkıların İncelenmesi (II)

DERYA ARSLAN YILDIZ MUTLU YILDIZ SİBEL KARAKELLE [3]

[1] Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzelsanatlar Bölümü

Problem Durumu

Şarkılar, bütün yaş gruplarındaki bireyleri birçok açıdan etkileme gücüne sahiptir. Bu etkilerden biri de bireylerin öğrenmesini desteklemektir. Eğitimin bir çok alanında öğretimi desteklemek için şarkılardan yararlanılmaktadır. İlk okuma öğretiminde de seslerin öğrencilere fark ettirilmesi amacıyla şarkılardan yararlanılmaktadır. Şarkıların müzik ve okuma öğretiminin ilkeleri dikkate alınarak, hazırlanması önemlidir.

Türkiye'de, ilkokuma yazma öğretiminde Ses Temelli Cümle yöntemi kullanılmaktadır. Yöntem, harflerin adını değil, sesini öğreterek başlamaktadır. Yöntem ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma ve yazmaya başlama ve ilerleme ve okuryazarlığa ulaşma aşamalarından oluşmaktadır. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması kendi içinde sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, sesten heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma ve metin oluşturma basamaklarından meydana gelmektedir (İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005). Yöntemde bu aşamalar; alfabedeki 29 harfin karışık olarak oluşturduğu altı ses grubuna göre öğretilmektedir.Ses gruplarında 2015 yılında değişiklikler yapıldı. Birinci grupta; e, l, a, n, ikinci grupta; i, t, o, b, u, üçüncü grupta; k, ı, r, o, s, ü, dördüncü grupta; m, d, ş, y, c, z, beşinci grupta; c, g, p, h ve altıncı grupta; f, v, ğ, j sesleri bulunmaktadır (MEB, 2015). Şarkı-okuma öğretimi ilişkisini ortaya koyan çeşitli araştırmalar bulunmaktadır.

Şarkılar ve öykülerin birbiriyle, aile ve kültürel gelenekle güçlü ilişkileri vardır ve beyin gelişimini hızlandırmaktadır. Bütün yaşlardaki çocuklar şarkı ve öykülerle adapte olabilir, davranış kazanır ve çocukların ruh halleri etkilenir (Cooper, 2010). Şarkı söyleme sırasında beynin tamamının aktif hale geldiği (Trollinger, 2010) ve çocukların bu yolla yeni sözcük ve cümle kalıplarını öğrenebildiği belirlenmiştir (Mogharbel ve diğerleri, 2005; Trollinger, 2010).

Şarkı seçiminde genel olarak uyulması gereken bazı ilkeler ve ölçütler vardır. Bu ilkeler ve ölçütler; öğrenci düzeyine uygunluk ve öğrencinin müziksel gelişimine hizmet edicilik, amaçlara / hedeflere uygunluk, hedef davranışları kapsayıcılık veya hedef davranışların öğrenilmesinde – öğretilmesinde işe yararlık, içeriğe / konuya uygunluk veya içerikle/ konuyla ilişkililik, müziksel yapı/ doku ve üslup bakımından gerekli veya yüksek nitelikte oluşluk, anlamlı ve kalıcı izler bırakabilirlik, köklü ve kalıcı (estetik) değer taşıyabilirlik (Uçan, 1998:13)'dir. Şarkılar hazırlanırken dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta ise prozodi'dir. Sözlü müzik yapıtlarında söz ve ezginin ayrı ayrı güzelliğinden çok, ikisinin birbiriyle olan ilişkisi sonucu ortaya konulan güzellik önemlidir. Sözlü müzik yapıtlarında söz ve ezgi arasındaki bu ilişkiye "prozodi" denir (Aydoğan ve Özgür, 1999:147). Belirtilen ilkeler dikkate alınarak okuma ile ilgili şarkıların hazırlanması gerekmektedir (Uçan, 1998; Çevik, 1999; Egüz, 1999; Albuz ve Sağer, 2008).

Çocuk şarkılarının incelenmesi ile ilgili alanda çalışmalar sınırlı sayıda bulunmaktadır (Yıldız, 2005). Herhangi bir konu alanının, özellikle okuma öğretiminde kullanılan şarkıların incelenmesi ile ilgili çalışmalar sınırlıdır (Arslan, Yıldız, Karakelle & Ergün, 2015). Arslan, Yıldız, Karakelle & Ergün (2015) çalışmalarında birinci ses (e, l, a, t) ve ikinci ses grubundaki (i, n, o, o, r, m) sesleri, iki farklı yayınevinin şarkılarını temel alarak incelemiştir. Bu araştırmada ise yapılan çalışmadan farklı olarak altı ses grubuna ait şarkılar incelenecektir. Araştırmanın amacı altı ses grubuna göre sesi hissetme aşamasında kullanılan şarkıların okuma öğretimi ilkeleri ve müzik unsurları (müziksel incelemesine) açısından değerlendirilmesidir.

Araştırma Yöntemi

İlkokuma öğretiminde kullanılan şarkıları incelemek amacıyla bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Yıldırım, Şimşek (2005) yazılı kaynakların yanı sıra; film, video ve fotoğraf gibi görsel malzemelerin de incelenebileceğini belirtmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ses öğretimi ile ilgili yazılan bütün ses gruplarına ait şarkılar oluşturmaktadır. CD ya da dijital ortamlarda paylaşılan şarkılar arasından, öğretilen sese ve dinlenme sayısına göre şarkılar seçilmiştir.

İlk okuma öğretiminde kullanılan şarkılar ve sözleri, okuma ve müzik açısından alan uzmanları tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Şarkıların okuma açısından incelenmesi öncesinde ilkokul programı, alan yazın gözden geçirilmiş ve inceleme kriterleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında inceleme sırasında ortaya çıkan unsurlar da olmuştur. Seslerin öğretiminde kullanılan şarkılar; süre, şarkıya hazırlık aşaması, kelime sayısı, ses ile ilgili kelime sayısı, sesin kelime içinde kullanıldığı yer (başında, ortada, sonda vb.), harfin hissettirilme (duyurulma) biçimi (adı ya da sesi), öyküleme yapma incelenmiştir.

Şarkıların, müzik unsurları açısından incelenmesi öncesinde şarkılar notaya aktarılmıştır. Ayrıca alan yazın incelenmiş (Yıldız, 2005), şarkıların inceleneceği kriterler belirlenmeye çalışılmıştır. Seslerin öğretiminde kullanılan şarkıların tonaliteleri, ölçü sayıları, ses alanları, metronom sayıları, formları, seslendirme unsurları ve söz-müzik uyumu (prozodi) ilkelerine

uygunluğa bakılmıştır. Müzik unsurları açısından şarkılar ikinci ve üçüncü araştırmacı tarafından birlikte incelenmiştir. Şarkılar okuma öğretim ilkeleri ve müzik unsurları açısından içerik analizi ile incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Şarkıların incelenmesi sonucunda, şarkılarda çoğunlukla harfin sesi yerine harfin adının söylendiği görülmüştür. Bu durumda öğrenciler, ses temelli cümle yöntemine aykırı olarak harflerin adını öğrendikleri için sesleri çıkarmakta ve hece oluşturmakta güçlük çekebilirler. Şarkılarla sadece ses hissettirilmemektedir. Öğrencinin önbilgileri harekete geçirildiği gibi başka bilgiler de verilmektedir. Şarkılarda yer verilen kelimelerin öğrencinin düzeyine uygun olduğu görülmektedir. Şarkılarda öykülere yer verilmektedir ancak öykülerin çocuk için anlamlı olduğu söylenemez. Harfler bazı nesnelere benzetilmektedir ancak bu benzetmeler anlamlı değildir. Şarkılarda yer verilen öykülerin anlamlı ve bir bütünlük içinde olmaması, şarkı sözlerinin özenli yazılmadığını göstermektedir. Şarkıların genel olarak ilkokul 1. sınıf öğrencilerinin ses alanı dışında olduğu bu nedenle kolay ve rahat söylemeye uygun özellikler taşımadığı ancak temponun çoğunlukla moderato ya da andante olması nedeniyle çocuklar tarafından kolay seslendirilebilir bir özellik taşıdığı söylenebilir. Okuma ve müzik öğretimi ilkeleri uygulanarak daha özenli şarkılar hazırlanabilir.

Anahtar Kelimeler: İlkokuma, sesi tanıma, sesi hissetme, şarkılar

Kaynakça

Albuz, A. ve Sağer, T. (2008). *Eğitim müziği besteleme teknikleri*. Ankara: Maya Akademi.

Arslan, D., Mutlu Yıldız, Y., Karakelle, S., & Ergün, Ö. (2015). İlk Okuma Öğretiminde Kullanılan Şarkıların İncelenmesi. Birinci Uluslararası Müzik ve Dans Kongresi, 6-8 Mayıs, Diyarbakır.

Aydoğan, S. ve Özgür, Ü. (1999). *Müziksel işitme okuma.* Ankara: Sözkesen Matbaası.

Cooper, S. (2010). Lighting up the brain with songs and stories. *General Music Today*, 23 (2), 24-30.

Çevik, S. (1999). *Koro eğitimi ve yönetimi.* Ankara: Yurtrenkleri Yayınevi.

Egüz, S. (1999). *Toplu ses eğitimi I*. Ankara: Doğuş Matbaacılık.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2005). *İlköğretim Türkçe Programı*.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). *İlköğretim Türkçe Taslak Programı*.

Mogharbel, C. E., Sommer, G., Deutsch, W., Wenglorz, M., Laufs, I.(2005). *The vocal development of a girl who sings but does not speak*. ESCOM European Society for the Cognitive Sciences of Music, Special Issue 2005-2006, 235-258.

Trollinger, V. L.,(2010). The Brain in Singing and Language. *General Music Today*, 23(2) 20-23.

Uçan, A., (1998). *İlköğretimde müzik eğitimi ve öğretimi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Beşinci baskı). Ankara:Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, N. (2005). Çocuk şarkıları üzerine bir inceleme. *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 20, 73-100.

(11180) Yaratıcı Okuma Algısı Ölçeği Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması

İBRAHİM HALİL YURDAKALFATMA SUSAR KIRMIZI [1]

[1] *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

2015 Türkçe öğretim programında öğrencilerde geliştirilmesi beklenilen becerilerden birisi de yaratıcı düşünme becerisidir. Bir felsefi düşünme biçimi olan yaratıcı düşünme; insanın amacına ulaşmasını zorlaştıran, karşısına çıkan engellemeleri/problemleri çözebilmesi yönünde etkili bir araç olacaktır. Çünkü yaratıcılık; insanı yaşamı boyunca takip eden bir beceridir (Yazıcı ve Topalak, 2013, s. 196). Smith (1966) yaratıcılığı geçmişte yaşanılan durumlarınve olayların en aza indirgenmesi ve bu eski durumların yeni kalıplara uyarlanması ile yeni düşünceler ve kalıpların oluşturulması durumudur (Wikstrom, 1976, s. 3). Düşünme sistemlerinin tekillikten yaratıcılığa dönüşümü sürecinde okuma becerisinin de açık okumadan yaratıcı okumaya yönelik değişimi gerekmektedir. Bu bağlamda bireylerin okudukları metinlerle etkileşime geçmeleri ve yeni bilgiler üretmeleri ideal bir okuyucudan beklenilen bir tutum haline gelmiştir.

Smith'e (1965, s. 279) göre okuma üç ana kategoriye ayrılmaktadır. Bunlar açık okuma, eleştirel okuma ve yaratıcı okumadır. Açık okumada yazarın metinde belirttiği durumların ve görüşlerin öğrenci tarafından ortaya çıkarılması ön plandadır. Kısaca açık okumaya en temel ve en basit okuma süreci diyebiliriz. Eleştirel ve yaratıcı okumanın yapılabilmesi için öğrencinin temel düzeyde açık okuma yapması gerekmektedir. Eleştirel okumada ise metinde yer alan görüş ve düşüncelerin eleştiri süzgecinden geçirilmesi ve yargılara bağlı olarak iyi-kötü, doğru-yanlış gibi analizlere ulaşılması beklenilmektedir. Yaratıcı okuma ise temelde iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; ıraksak yaratıcı okuma ve yakınsak yaratıcı okumadır. Iraksak yaratıcı okumada yazarın metindeki görüş ve fikirleri aslında yeni fikir ve görüş oluşturmada bir başlangıç noktası olarak kullanılır. Okuyucu bu fikirleri kullanarak özgün ve yaratıcı fikirlere ulaşır. Etkin bir ıraksak yaratıcı okuma için birey zihnini özgürleştirmeli ve mevcut gelenek, görenek ile görüşlerin dışına çıkmalıdır. Yakınsak yaratıcı okumada ise okuyucu kendi fikirleri ile yazarın fikirlerini eşleştirerek veya birleştirerek mevcut problemlere yanıt arar. Yakınsak yaratıcı okumanın başarılı olması için okuyucu kendi fikirleri ile yazarın fikirlerini uygun ortak noktalarda birleştirmelidir (Smith, 1965). Burada dikkat edilmesi gereken yakınsak ve ıraksak yaratıcı okumaların yeri geldiğinde ve iş birliği içinde kullanılmasıdır.

Bilgi üreten toplumlarda bireylerden; okunulan metni anlamaları yerine metni önce anlamaları daha sonra üstbilişsel beceriler ile metinle etkileşime geçmeleri beklenmektedir. Bu kapsamda yaratıcı okuma uygulamaları önem arzetmektedir. Davranışçı yaklaşımla yapılan eğitim-öğretim faaliyetlerinde metinden bilgiyi alma ve kavrama becerileri beklenildiğinden açık okuma, bilişsel yaklaşımlarda metinden elde edilen bilgileri analiz ve sentez süreçlerinden geçirme yani eleştirel okuma becerisi beklenirken yapılandırmacı yaklaşımda bu bilgiler ile etkileşime geçme ve yeni bilgi oluşturma beklenmektedir. Bu bağlamda yaratıcı okuma yapılandırmacı anlayışa uygun bir okuma türüdür. Yapılan araştırmalarda da okuma ile yaratıcılık arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Scanlon, 2006; McVey, 2008; Sturgell, 2008; Wang, 2012).

Bu kapsamda araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı okumaya ilişkin algılarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirme hedeflenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma kapsamında öğrencilerin yaratıcı okumaya ilişkin algılarında meydana gelen değişimleri ölçmek için yaratıcı okumaya ilişkin algı ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik analizleri için örneklem sayısı belirlenmelidir. Bu kapsamda ilk pilot çalışma için yetmiş iki 4. sınıf öğrencisi; asıl uygulama içinse madde sayısının 5 katı olan 270 4. sınıf öğrencisi örneklem olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda çalışma grubunun faktör analizi tekniğinin kullanımı için önerilen madde sayısının beş katı örneklem büyüklüğü ölçütüne uygun olduğu söylenebilir (Child, 2006).

Hazırlanan ölçeğin kapsam geçerliliğini tespit etmede uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliği bir ölçme aracını oluşturan maddelerin ölçeğin ölçmek istediği nitelikler evrenini yeterince temsil edebilmesi ya da yeterince kapsaması olarak tanımlanabilir (Seçer, 2015, s. 18). Bu kapsamda 6 alan uzmanı, 3 sınıf öğretmeni ve 2 Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların dönütleri sonrası ölçekte yer alan 4 madde çıkartılmıştır. 51 madde ile tasarlanan ölçek uzman görüşleri sonrası 47 maddeye inmiştir.

Hazırlanan bir ölçekte bulunması gereken temel özellikler geçerlik ve güvenirliktir. Ölçeğin geçerliliği kapsam ve yapı gibi iki aşamada incelenmiştir. Kapsam geçerliliğinde uzman görüşü alınarak eklenilmesi ya da çıkarılması gereken ifadeler düzenlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede ise açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Hazırlanan ölçeğin güvenirliğini belirlemede ise duyarlılığa ve tutarlılığa bakılmıştır. Soru sayısı ve likert skalası ölçeğin duyarlılığı ile ilgili olup bu kapsamda iki ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Tutarlılık boyutunda ise öncelikle iki yarı güvenirlik yöntemi daha sonra ise iç tutarlılığı belirlemede cronbach alpha güvenirlik yöntemi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ölçek son hali ile 3 boyut ve 25 sorudan oluşmaktadır. Analizler sonucunda ölçekte yer alan her bir boyut isimlendirilmiş ve birinci boyuta "metin bilgileri", ikinci boyuta "yazar bilgileri" ve üçüncü boyuta "karakter bilgileri" ismi verilmiştir.

Birinci boyutta yer alan maddelerin madde yük değerleri 0.420-0.758; ikinci boyutta yer alan maddelerin 0.376-0.663; üçüncü boyutta yer alan maddelerin 0.451-0.571 arasında değişmektedir.

Birinci faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %16.16'ini; ikinci faktör %15.77'unu; üçüncü faktör %9.96'ünü açıklamaktadır. Dört faktörün toplam açıkladıkları varyans ise %41.91'dur.

Ölçeğin geneline ilişkin chronbach alpha katsayısı 0.87'dir. Bu değere göre ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin iyi bir düzeyde olduğu söylenebilir (Seçer, 2013, s. 179).

Ölçeğe ilişkin spearman-brown korelasyon değeri 0.73 ve guttman split-half değeri ise 0.72'dir. Bu kapsamda ölçeğin iki yarı güvenirlik düzeyinin 0.73 olduğu görülmekte olup bu değer iki yarı güvenirliği açısından yeterli düzeydedir.

Anahtar Kelimeler: TÜRKÇE ÖĞRETİMİ, YARATICI OKUMA, ÖLÇEK GELİŞTİRME, GÜVENİRLİK, GEÇERLİK

Kaynakça

Child, D. (2006). The essentials of factor analysis. (3. Baskı). Continuum, London.

McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. Innovations in Education & Teaching International, 45(3), 289–294.

Scanlon, J. (2006). Reading, writing, and creativity. Business Week Online, 00077135, 2/23/2006, p. 10.

Seçer, İ. (2013). SPSS ve LIREL ile Pratik Veri Analizi Analiz Raporlaştırma, Ankara: Anı Yayıncılık.

Smith, E. H. (1965). Developing Creative Reading author, Journal Of Reading. 8 (4), 278-282.

Sturgell, I. (2008). Touchstone texts: Fertile ground for creativity. Reading Teacher, 61(5), 411–414.

Wang, A. Y. (2012). Exploring the relationship of creative thinking to reading and writing, *Thinking Skills and Creativity* 7, 38–47.

Wikstrom, M. (1976). *Creative Reading for the Gifted Child,* Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association Plains Regional,Conference. Wichita, Kansas, March 4-6.

Yazıcı, T. ve Topalak, Ş. İ. (2013). Yaratıcı Düşünme Becerisinin Müzik Öğretiminde Kullanılırlığı İle İlgili Öğretmen Görüşleri, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2 (4), 195-204.

(11226) Sınıf Öğretmenliği Alanındaki Doktora Tezlerinin (2002-2016) Nitel Araştırmaların Temel Özellikleri Açısından İncelenmesi

ALİ ERSOY **CAN UYANIK** **ZUHAL BAŞPINAR**

Anadolu ÜniversitesiSüleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sını Eğitimi Anabilim Dalı

Problem Durumu

Pozitivist araştırma geleneğinin hakimiyeti eğitim alanında da uzun yıllar devam etmiştir. Bu kapsamda eğitim bilimlerinde gerçekleştirilen araştırmalardaki nicel paradigmaya yönelik eğilim devam etse de nitel araştırmalara doğru bir yönelim olduğu da görülmektedir. Amerika'da 1900'lü yılların başından itibaren gelişim gösteren ve temellerini sosyoloji ve antropolojiden alan nitel araştırma geleneği, son çeyrek asırda eğitim alanında da hızla yer etmiştir (Berg ve Lune, 2015). Bu süreçte nitel araştırma, kendi kuramsal temeli, kendine özgü yöntemler, kongreler ve dergileriyle gelişerek bir çalışma alanı haline gelmiştir (Merriam, 2013). Türkiye'de eğitim araştırmalarında nitel paradigmanın özellikle son 10 yıllık süreçte hızlı bir ivme kazandığı görülmektedir. Ancak nitel olarak ifade edilen kimi çalışmaların nitel paradigmanın kuramsal bakış açısına ve süreçlerine uymadığı bilinen bir gerçektir (Saban ve Ersoy, 2016; Uzuner, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bir araştırmanın bilimsel niteliği, kendini meydana getiren birçok özelliğin uygun bir biçimde etkileşimini gerektirir. Bu özellikler arasında benimsenen metodoloji, araştırmanın içeriği ve yapısal niteliğinin oluşturulmasında önemli bir işleve sahiptir. Nitel araştırmaların bilimsel kalitesinin değerlendirilmesinde tercih edilen metodolojinin varsayımlarına uygun olarak araştırmanın desenlenmesi ve yürütülmesi temel ölçütlerinden biridir. Bilimsel bilginin gelişimine katkı sağlama bakımından kaliteli doktora tezlerinin yeri yadsınamaz. Türkiye'de nicel araştırmalara göre geçmişi daha yakın olan nitel araştırma yöntemleriyle sınıf öğretmenliği alanında doktora tezlerinin tamamlandığı görülmektedir. Yükseköğretim Kurumu Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğine (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2016) göre doktora programının amacı, öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısıyla irdeleyerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırmak olarak tanımlanmıştır. Aynı yönetmelikte, doktora programının sonunda hazırlanacak tezin, bilime yenilik getirme, yeni bir bilimsel yöntem geliştirme ya da bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulama niteliklerinden en az birini yerine getirmesi gerektiği vurgulanmıştır. YÖK (2016) tarafından ifade edilen doktora programının amaçları arasında, doktora tezlerindeki metodolojiye özel bir vurgu yapıldığı görülmektedir. Doktora tezlerinde benimsenen metodoloji ister nicel ister nitel olsun bu vurgu değişmemektedir. Bu bağlamda, doktora tezlerinde konuya uygun bir metodoloji seçimi ve seçilen metodolojinin varsayımlarının araştırma süreçlerine yansıtılması beklenmektedir.

Türkiye'de doktora çalışmalarının yürütüldüğü programlarından biri de sınıf öğretmenliğidir. 2002-2016 yılları arasında sınıf öğretmenliği alanında farklı üniversitelerde sayıları yüzlerle ifade edilen doktora tezi tamamlanmıştır. Tamamlanan doktora çalışmalarının belli aralıklarla değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarının yayınlanması (Yaşar, Gültekin ve Ersoy, 2005) alandaki gelişmeleri ve eğilimleri görme açısından önemlidir.

Bu çalışmanın amacı, 2002-2016 yılları arasında sınıf öğretmenliği alanında nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilmiş doktora tezlerini nitel araştırmanın temel özellikleri açısından değerlendirmektir. Alanyazın incelendiğinde, Eğitim Tarihi (Uygun, 2012), Eğitim Yönetimi (İşçi, 2013; Polat, 2010; Üstüner ve Cömert, 2008), Eğitim Bilimleri (Karadağ, 2009), Bilgisayar Teknolojileri (Erdoğmuş, 2009), Okul Öncesi (Yaşar ve Aral, 2011), Özel Eğitim (Eliçin ve Diken, 2011), Görsel Sanatlar (Kartopu, 2016), Fen Bilimleri (Çeliker ve Uçar, 2015), Türkçe (Kan, 2014) ve Matematik (Yaşar ve Papatğa, 2015) gibi eğitimin birçok alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tez çalışmalarının incelendiği araştırmalara rastlanmıştır. Sınıf Eğitimi alanında da yürütülen lisansüstü tez çalışmalarının ele alındığı araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmalarda tezlerin; yayın yılı, türleri, ders ve konu alanı, kullanılan araştırma modeli ve örneklem belirleme teknikleri, çalışmaların örneklemini oluşturan kitle, örneklem büyüklüğü, veri toplama teknikleri, kullanılan analiz tekniği gibi değişkenler bakımından incelendiği belirlenmiştir (Bağcı, 2012; Küçükoğlu ve Ozan, 2013; Şahin, Calp, Bulut ve Özdemir, 2013). Bu çalışmalarda tezlerin belirlenen ölçütlere göre niceliksel bağlamda betimlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Gerçekleştirilmesi düşünülen çalışmanın doğrudan bir lisansüstü eğitim alanı üzerine odaklanması ve tezlerde kullanılan nitel metodolojinin kalitesi açısından sonuçlar ortaya koymayı amaçlaması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, analitik araştırma modelinde desenlenmiştir. Çoğu eğitim araştırması nicel ve nitel araştırma olarak sınıflandırılırken, bu iki sınıflamaya uymayan araştırmalar analitik araştırmalar olarak adlandırılmaktadır. Analitik araştırmalar dokümanlar, belgeler, kayıtlar ve diğer ortamların olaylar, düşünceler, kavramlar ve eserler açısından analiz edilerek incelendiği bir araştırma yöntemidir. Analitik araştırmalar nitel ve nicel araştırmaların özelliklerini içermekle birlikte kendi içinde tarihsel analiz, hukuki analiz, kavram analizi ve karma yöntem araştırmaları olarak sınıflandırılır. Analitik araştırmalarda dokümanlar ve kayıtlar kavramlar, olaylar ve görüşler açısından analiz edilir. Elde edilen verilerin yorumlanmasında bağlam önemlidir (McMillan, 2004). Bu araştırmada Sınıf Eğitimi alanında yapılmış doktora tezleri

doküman olarak kabul edilmiştir. Araştırma örnekleminin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Patton, 2014). Araştırmanın örneklemini 2002 ve 2016 yılları arasında Sınıf Eğitimi alanında yapılmış ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığının veri tabanı üzerinden erişime açık olan doktora tezleri oluşturmaktadır. Bu kapsamda nitel araştırmayla desenlenmiş 38 doktora tezine ulaşılmıştır. Tezlerin nitel araştırma desenine göre tasarlandığına karar verilmesinde, çalışmaların yöntem bölümünde araştırmacı tarafından rapor edilen ve nitel araştırma metodolojisine işaret eden ifadeler dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılacaktır. Araştırmanın ortaya koymayı amaçladığı en temel bulgu nitel araştırma desenlerine göre tasarlanan çalışmaların, bu desenlerin gerekliliklerini karşılayıp karşılamadıklarının ortaya konulmasıdır. Bu kapsamda nitel araştırma alanyazınına dayalı olarak geliştirilecek bir kontrol listesi ile ele alınan tez çalışmalarının tasarlandıkları nitel araştırma deseninin gerekliliklerini karşılayıp karşılamadıkları değerlendirilecektir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda, 2002 ve 2016 yılları arasında Sınıf Eğitimi alanında doktora düzeyinde gerçekleştirilen nitel araştırma desenli lisansüstü tez çalışmalarının; hangi yılda ve hangi üniversite bünyesinde gerçekleştirildiği, yıllara göre nasıl bir dağılım izlediği, tezi yürüten araştırmacının ve danışmanın profili gibi bazı betimsel özelliklerinin yanı sıra, nitel araştırma desenlerinden hangilerine göre tasarlandıkları, bu desenlerin gerekliliklerini karşılayıp karşılamadıkları, kullandıkları veri toplama araçları, bu araçların nitel araştırma çalışmalarına uygun olup olmadıkları, araştırma kapsamında başvurulan veri analiz teknikleri ve nitel araştırma desenlerine ilişkin hangi kaynaklardan atıf yaptıkları gibi niteliksel özellikler bakımından incelenerek nitel araştırma yöntembilimine ne ölçüde uygun tasarlandıklarına ilişkin genel bir değerlendirmenin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf eğitimi, Lisansüstü eğitim, Nitel araştırma, Analitik araştırma

Kaynakça

Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (Çev. H. Aydın). Konya: Eğitim Yayınevi.

McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. (6th Edition): Boston: Pearson.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev: S. Turan). Ankara. Nobel Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2014*). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Saban, A. & Ersoy, A. (Edt.). (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (1. Baskı). Ankara: Anı.

Uzuner, Y. (2015). A critical examination of my qualitative research efforts in Turkey. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 3(3), 44-54.

Yaşar, Ş., Gültekin, M. ve Ersoy, A. (2005). Sınıf öğretmenliği doktora programına eleştirel bir bakış. *II. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu* içinde (s.88-94).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yüksek Öğretim Kurumu, Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği (20 Nisan 2016). *Resmi Gazete*, 2545/29690.

(11277) Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Yeterlilik Algıları ile Sınıf İçi Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

HÜSNÜ KAMİL KARADENİZ — *Anadolu Üniversitesi Doktora Öğrencisi*

MAHMUT BOZKURT BURÇİN TÜRKCAN — *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Yaşanan göçlerin artması ve bu göçler sonucu ortaya çıkan toplumsal çeşitliliğe cevap verebilecek hak arayışları kapsamında çokkültürlü eğitimin bir seçenek olarak ortaya çıkmasını sağlamıştır (Banks, 2008). Son dönemde, çokkültürlü eğitimin hem dünyada hem de ülkemizde son dönemde artarak çalışıldığı da görülmektedir (Günay & Aydın; Gay, 2010; Banks, 2010). Çokkültürlü eğitim en kısa tanımıyla toplumda "diğer" olarak tanımlanan tüm insanların eğitim süreçlerinde dikkate alınmasıdır (Banks, 1993). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri (Başbay & Bektaş, 2009); öğretmen farkındalıkları (Tonbuloğlu, Aslan & Aydın, 2016), öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları (Şahin, Çelik & Bilgen, 2013), lisans öğrencilerinin çokkültürlü eğitim algıları (Tonbuloğlu & Aydın, 2014) gibi konuların ülkemizde de son yıllarda sıkça ele alındığı görülmektedir.

Çokkültürlü eğitimin kavramsal olarak kültürel çeşitliliği, çoğulculuğu ve eşitliği vurguladığı (Uche, 2004); tüm eğitim seviyelerinde bir reform hareketi olduğu ve bu bağlamda tüm okullardan da bir dönüşüm süreci beklentisinde olduğu görülmektedir (Ramsey, 2008). Çokkültürlü eğitimde hem öğretmenler hem de öğrenciler farklı yaş, sosyal sınıf, cinsiyet, ırk ya da etnisite gibi farklı gruplara ait bireylerden oluşabilmektedir. Bireysel ya da sosyal farklılıkların olduğu bir eğitim ortamında öğretmenin bu farklılıkları bir zenginlik olarak kullanabilmesi de beklenmektedir (McGee & Banks, 1995). Mesleki gelişim bağlamında öğretmenlerin sürekli olarak farklı ırk, etnisite, dil ve kültürlere ilişkin (1) kişisel tutumlarını keşfetmesi ve tanımlaması, (2) ülkesindeki ve bulunduğu okulundaki bu farklılıkların tarih ve kültürlerini bilmesi, (3) bu farklılıkların benimsediği birtakım düşüncelere aşina olması, (4) okulların, üniversitelerin ya da popüler kültürün etnik ya da ırksal basmakalıp (stereotype) yargıları nasıl desteklediği/etkilediği, (5) etnisite ya da kültürün birey davranışlarını nasıl etkilediğini de bilmesi tavsiye edilmektedir (Banks ve arkadaşları, 2001). Görüldüğü gibi, öğretmenin eğitim paydaşlarının önemli bir halkası olduğu ve bu bağlamda belirli düzeyde bilgi, beceri ve farkındalıklara sahip olması beklenmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip olduğu bu bilgi, beceri ve farkındalıklarının da sınıf içerisindeki davranışlarına doğrudan yansıyacağı alanyazına dayalı olarak belirtilebilir. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülük yeterlik algıları ile sınıf içi öğretmen davranışlarının arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

• Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülük farkındalık düzeyleri, sınıf içi öğretmen davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

• Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülük bilgi düzeyleri, sınıf içi öğretmen davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

• Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü öğretim becerisi düzeyleri, sınıf içi öğretmen davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

• Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlülük yeterlik algıları, sınıf içi öğretmen davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde kurgulanmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin varlığını belirlemek ve bu ilişkinin olası neden-sonuçları hakkında ipuçları elde etmek için yapılır. Araştırmada katılımcıların çokkültürlü yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Başbay ve Kağnıcı (2011) tarafından geliştirilen *Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği*, sınıf içi öğretmen davranışlarını belirlemek amacıyla ise Büyüköztürk ve arkadaşları (2004) tarafından geliştirilen *Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği* ve araştırmacılar tarafından geliştirilen *bilgi formu* kullanılacaktır. Bu ölçeklerin bu araştırmada kullanılması için gerekli izinler araştırmacılarca alınmıştır. Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği 41 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Her madde için katılımcılardan 1: tamamen katılıyorum, 5: hiç katılmıyorum şeklinde puanlamaları istenmiştir. Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği; farkındalık, bilgi ve beceri olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. İç tutarlık katsayısı .95 olan ölçeğin, öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algılarını belirlemek için geçerli ve yeterli psikometrik özelliklere sahip olduğuna karar verilmiştir. Araştırmanın ikinci veri toplama aracı olan Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği ise 22 maddeden oluşmakta ve tek faktörü ölçmektedir. Ölçeğin Cronbah Alfa iç tutarlık kat sayısı .904 olarak belirtilmiştir. Bu nedenle araştırmada, öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, resmi okullarda ve özel kurumlarda görev yapan 300 sınıf öğretmeni olacaktır. Verilerin toplanması internet ortamında yapılacaktır. Bunun sebebi Türkiye'nin çok çeşitli yerlerinden sınıf öğretmenlerinin de kolaylıkla araştırmaya dâhil edilerek katılımcı çeşitliliği sağlamaktır. İnternet ortamında ölçeklerin doldurulmasıyla toplanacak olan veriler normallik ve doğrusallık şartlarına uygun olarak, güven düzeyi %95 ve güven aralığı .5 için gerekli istatistiksel teknikler kullanılarak analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çokkültürlü eğitim toplumun tüm sosyal katmanlarına ve bireysel farklılıklara hitap edebilecek bir eğitim ortamının sağlanması gerektiğini savunmaktadır. Bu ortamın uygulamadaki en temel sağlayıcısı da öğretmendir. Öğretmenin çokkültürlülük hakkındaki bilgi, beceri ve farkındalığının sınıf içerisindeki öğretmen davranışlarına bir şekilde olumlu ya da

olumsuz olarak yansıyacağı düşünülmektedir. Özellikle son dönemde hem Suriye'den aldığımız büyük göç dalgası, hem de çeşitliliğin daha fazla hissedilir ve gözle görülür hale geldiği günümüz Türkiye'sinde bu tür bilgi, beceri ve farkındalıkların ortaya konmasının birçok yararı olacaktır. Uygulamada yer alan öğretmenlerin çokkültürlü yeterlik algıları ile bu yeterliklerinin sınıf içi davranışlarına nasıl yansıdığı var olan durum hakkında da bir pencere sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, Öğretmen davranışları, sınıf öğretmeni, regresyon analizi

Kaynakça

Banks, J.A. (2010). Multicultural education: characteristics and goals. J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.). in *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. (3-26). USA: Wiley.

Banks, J.A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.

Banks, J.A. (1993). Multicultural education: development, dimensions, and challenges. *The Phi Delta Kappan*, 75(1), 22-28.

Başbay, A., & Kağnıcı, D. Y. (2011). Çokkültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 199-212.

Başbay, A. & Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 30-43.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Karadeniz, Ş. ve Karataş, S. (2004). Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 38, 212-229.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. (2nd Ed.). New York: Teachers College.

Günay, R. & Aydın, H. (2015). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ile ilgili yapılan araştırmalarda eğilim: Bir içerik analizi çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 1-22.

McGee Banks, C. & Banks, J.A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into Practice*, 34(3), 152-158.

Ramsey, P.G. (2008). History and trends of multicultural education. *NHSA Dialog*, 11(4), 206-214.

Tonbuloğlu, B., Aslan, D. & Aydın, H. (2016). Teachers' awareness of multicultural education and diversity in school settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 1-28.

Aydin, H., & Tonbuloglu, B. (2014). Graduate Students Perceptions' on Multicultural Education: A Qualitative Case Study. Eurasian Journal of Educational Research, 57, 29-50.

(11370) Suriyeli Öğrencilerin Okul Kültürüne Ve Derslere Uyumu

ESİN MERAL KANDEMİR — *Konak Bilim Ve Sanat Merkezi*

BAHAR YOLCU TETİK — *Meb İzmir/Konak Bilim Ve Sanat Merkezi*

Problem Durumu

Eğitim en temel haklarımızdan biri olup hayatımızda büyük önem taşımaktadır. Eğitim savaş, doğal afet ve benzeri durumlarda ilk ara verilen insani faaliyettir (Seydi, 2013). Suriye'de eğitim alanının geçmişine bakıldığında eğitime ne derece önem verdikleri dikkatten kaçmamaktadır. Özellikle İslam tarihinde Emeviler döneminde Şam şehri çeşitli bilim insanlarının toplandığı yer olmuş ve günümüze kadar eğitim alanında kendi geleneğini oluşturmuştur (Gür, 2007); fakat Suriye'de demokrasi ve reform istekleriyle Mart 2011 tarihinden beri yaşanan iç savaş ülkeyi ekonomik, sosyal ve toplumsal olarak fazlasıyla etkilemektedir. Savaşın ülke halkı üzerindeki olumsuz etkileri göçü de beraberinde getirmektedir. Suriye'deki bu durum komşu ülkelerinden en çok Türkiye'yi etkilemektedir. Türkiye izlediği açık kapı politikası sonucunda ülkeye kabul ettiği Suriye vatandaşlarına tarafı olduğu uluslararası mülteci hukuku ve uluslararası hukuk teamülleri uyarınca "geçici koruma" statüsü vermiştir. Böylece Suriyeliler, ülkelerindeki durum normale dönünceye kadar Türkiye'de bir anlamda "misafir" konumunda barındırılmaya ve her türlü ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmaktadır.

Göç eden ailelerin ne zaman ülkelerine döneceği konusunda belirsizliklerin yaşanması çocukların eğitimi konusunda ciddi sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Son yıllarda yapılan çalışmalar Suriyeli sığınmacıların eğitim konusunda ciddi sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır (Yıldız, 2013; Seydi, 2013, 2014; UNICEF, 2015; Mercan Uzun, Bütün, 2016). Şu anda %34'ü kamplarda ve %66'sı da kamp dışında olmak üzere 642.867 kayıtlı Suriyeli mülteci bulunmakta olup bu sayının %53'ü (341.362) çocuklardan oluşmaktadır. Son tahminlere göre kamplarda yaşayan okul çağındaki çocukların %20'si ve kampların dışında yaşayan çocukların ise yaklaşık %74'ü okula gitmemektedir (UNICEF, 2015). Bu sayılar gün geçtikçe artmaktadır. 15 Şubat 2017 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı müsteşarı Doç. Dr. Yusuf Tekin'in sosyal medya hesabından yaptığı açıklamaya göre halen 489.149 Suriyeli çocuğumuza eğitim öğretim hizmeti sunduklarını, şu an ülkesi dışında bulunan Suriyeli sayısının yaklaşık 5 milyon olduğunu, bu yaklaşık 5 milyon Suriyelinin yaklaşık 3 milyonunun Türkiye'de olduğunu söylemiştir. Türkiye bu konuyla derinden ilgilenerek çeşitli önlemler almaktadır. Bu önlemlerin başında Suriyeli çocukların çeşitli eğitim kurumlarına yerleştirilebilmesi gelmektedir. Suriyeli çocuklar Türkiye'de eğitim hakkını kullanabilmektedir fakat uygulamada sorunlar yaşanmaktadır.Suriyeli öğrencileri olan öğretmenlerin ve dilini bilmedikleri bir ülkede okumak zorunda olan öğrencilerin bu süreçte yaşadığı bir sorun bulunmaktadır. Suriyeli öğrencilerin eğitim görmeleri için Türkiye'de eğitimlerine devam etmeleri onları büyük sorunlarla karşılaştırmaktadır. Benzer şekilde ilk defa böyle bir durumla karşı karşıya gelen sınıf öğretmenleri bu öğrencilere nasıl öğretim yağacağı ve okul kültürüne uyumları konusunda sorunlar yaşamaktadır. Birçok öğretmen için "hayalet öğrenci" olan bu öğrenciler her gün okula gelip gitmekte hatta sınavlara girmektedir. Bu öğrencilerin başarıları değerlendirip karne verilmektedir. Türkçe bilmeyen, okuyup yazamayan birçok öğrenci bir üst sınıfa geçmektedir.

Bu çalışma ile ilkokula devam eden Suriyeli öğrencilerin okul kültürüne ve derslere uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerlerini kendi görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. 2016-2017 öğretim yılında İzmir ili merkez ilçelerde görev yapan Suriyeli öğrenci olan sınıf öğretmeni ve bu sınıflarda öğretim gören Suriyeli ilkokul öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırma belli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymayı amaçladığından durum çalışması deseniyle örülmüştür. Araştırmanın örneklemi ise amaçlı örnekleme yönteminden, ölçüt örnekleme yoluyla seçilen 40 sınıf öğretmeni ve 30 Suriyeli ilkokul öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma örneklemine ulaşabilmek için öncelikle öğretmenlerin gönüllü olması, sınıf öğretmeni olması ve Suriyeli öğrencisinin olması ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın verileri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı toplandığından görüşmeler yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Bu şekilde tüm sorular, aynı sırada ve standartlaştırılmış bir biçimde öğretmenler yöneltilmiştir. Görüşmeyi yapan araştırmacı tarafsız kalmıştır. Araştırmacı soruları sorarken duruma göre değişiklik yapamamış, esnek davranamamıştır.

Nitel araştırmalarda analizler sosyal olaylar ve olguların nasıl ve ne şekilde gerçekleştiğini anlamamızı sağlayan tekniklerdir. Nitel araştırmalarda amaç ölçmekten çok, değişkenlerin derinlemesine incelenmesi ve çalışılmasıdır. Bu çalışmada veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde farklı kişilerin aynı soru hakkında farklı düşüncelerinin görüşülenlerden elde edildiği tarzda aktarılır. Görüşmelerden elde edilen veriler kodlama sistemi ile sayısal verilere dönüştürülür ve analizi yapılır. Araştırmanın görüşme soruları araştırmanın kategorilerini oluşturmuştur. Araştırmanın geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Bunun için örneklem genişletilmiş, ulaşılabilecek katılımcı sayısı artırılmıştır. Görüşmeye katılan kişilerin görüşleri görüşme sonunda teyit ettirilmiştir. Araştırma bulguları başka araştırmacılar tarafından okutulmuştur. Ulaşılan sonuçlar diğer araştırmacının sonuçlarına başvurularak desteklenmiştir. Güvenirliği sağlamak için izlenilen süreçler açık açık tanımlanmış ilgili dokümanlarla desteklenmiş, araştırma belli bir sistem içinde aşama aşama geliştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucu olarak Suriyeli sığınmacı çocukların okul kültürüne ve derslere uyum sağlamakta zorluklar çektikleri görülmektedir. Suriye'de hiç okula gitmeyen 1. sınıfa Türkiye'de başlayan öğrencilerin okul kültürüne ve derslere uyum sorununun daha az olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin Türkçe okuma-yazma, söylenenleri anlama ve kendilerini ifade etmede daha az zorlandığı görülmüştür. Suriye'de ortaokul seviyesinde olup da Türkiye'de ilkokul seviyesinde eğitim gören Suriyeli öğrencilerle yapılan birleşilen en önemli nokta çocukların Türkçe bilmemeleri, bilseler bile okuduklarını anlamamalarıdır. Bu durumun, bu öğrencilerin öğrenememelerine ve uyum sürecinde sorunlar yaşamasına neden olduğu belirlenmiştir. Suriyeli sığınmacı çocukların derslere olan meraklarının, verilen görev ve sorunlulukları yerine getirme çabalarının, öğrenme isteklerinin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Çocuklar Türkçeyi etkili kullanamadıkları için gerek öğretmenleri ile gerekse arkadaşları arasında iletişim kurmada zorluk çekmektedirler. İletişimde çekilen zorluk çocukların sosyalleşmesinde en büyük engeldir. Barınma, beslenme ve temizlik ihtiyaçları noktasında da sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli Öğrenciler, Türkçe Öğretimi, Okuma-Yazma, Eğitim Hakkı

Kaynakça

GÜR, N. (2007). *Suriye Eğitim Sistemi, Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara 2007,s.524.

MERCAN UZUN, E. ve BÜTÜN, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. 1. Uluslar arası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1.

SEYDİ, A. R. (2013). Türkiye'deki Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin Görüşlerine Göre Suriye'deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansımaları. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 217-241.

SEYDİ, A. R. (2014), Türkiye'nin Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorununun Çözümüne Yönelik İzlediği Politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31,267-305.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YIDIZ, Ö. (2013). Türkiye Kamplarında Suriyeli Sığınmacılar: Sorunlar, Beklentiler, Türkiye ve Gelecek Algısı. *Türkiye Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 16(1).

Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) Web Sitesi, TBMM İnsan Hakları İnceleme Komisyonu, "Ülkemize Sığınan Suriye Vatandaşlarının Barındıkları Çadırkentler Hakkında İnceleme Raporu", 2012, s.3-8, http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/belge/ulkemize_siginan_suriye_vatandaşlarının_barındıklari_çadırkentler_hakkında_inceleme

UNICEF. (2015). Suriye insani yardım operasyonu. 28.10.2016 tarihinde http://unicef.org.tr/sayfa.aspx?id=72&mnid=134&d=1&dil=tr sitesinden alınmıştır.

(11389) Öğretmenlik Mesleğine Yolculuk: Yeni Atanan Öğrtmenlerin Yaşadıkları Deneyimler

ŞENGÜL SAİME ANAGÜN HÜSEYİN ANILAN BURCU ANILAN NURHAN ATALAY ZEYNEP KILIÇ [1]

[1] *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Ömer Halisdemir Üniversitesi*

Problem Durumu

Meslek, bireyin yaşamını kazanmak için yaptığı, kuralları toplumca belirlenmiş ve belli bir eğitimle kazanılan düzenli ve kurallı etkinlikler bütünüdür. Meslek hem bireyin kendini geliştirmesinde ve yaşamda mutlu olmasını sağlar hem de bireyin toplumun bir parçası olarak toplumsal işbölümüne, devamlılığına katkı sağlar. Toplumların devamlılığına katkı sağlayan mesleklerden birisi öğretmenliktir ve eğitim sisteminin temel bileşenlerinden birisidir. Öğretmenlik mesleği, ülkenin kalkınması, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanması, bireylerin sosyalleşmesi, toplumsal yaşama hazırlanması, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara kazandırılması ve nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir meslektir. Öğretmenlik Türkiye'de 1739 sayılı milli eğitim temel kanunun 43. maddesinde *"Öğretmenlik devletin eğitim, öğretim bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir uzmanlık mesleğidir."* biçiminde tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleğini gerekliliklerini yerine getiren öğretmenler, öğrencileri ile etkileşimde bulunan, öğrencilerine yol gösteren, öğrencilere belirlenen kazanımları kazandırmak için eğitim programlarını uygulayan, öğrencilerin kalıcı öğrenmelerini sağlamak için çeşitli yöntem ve teknikleri kullanan, yaptığı uygulama sonuçlarını izleyen ve değerlendiren ve bireylerin aileden sonra eğitim ve öğretiminden sorumlu kişidir. Dolayısıyla bireyin aileden sonra eğitimine devam ettiği ilkokullarda karşılaştığı öğretmenler sınıf öğretmenleridir. Türkiye'de sınıf öğretmenleri, lisans eğitimlerinden sonra merkezi bir sınavla aldıkları puanlara göre devletin belirttiği yerlerde görev yapmaktadırlar. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programından mezun olan bireyler ne kadar iyi olurlarsa olsunlar öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra gerçek yaşam problemleri karşı karşıya gelirler. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı problemler; deneyimsizlik, hizmet öncesi eğitimde kazanılanlarla uygulamada karşılaşılan durumlar arasındaki çatışma, aday öğretmen üzerindeki sorumluluktan kaynaklı baskılar, öğrencilerle ile olumsuz ilişkiler, rehber öğretmeninden destek alamama, büroktoik ve hiyerarşik ilişkiler, sınıf disiplinin sağlayamama, öğrenci motivasyonunu sağlamada problemler, öğrenci arasındaki farklılıklar ve öğrencilerin bireysel problemleri, aile-öğrenci-öğretmen ilişkilerindeki eksiklikler okula ve çevreye uyum problemleri olarak ifade edilebilir. Öğretmenlik mesleğindeki ilk yıl öğretmenlik kariyeri için dönüm noktası, hayatta kalma çabasıdır. Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerin kendi başlarına karşılaşmış oldukları problemleri olumlu bir biçimde çözümleyebilmeleri uzun zaman alabilmektedir. Bu kapsamda sınıf öğretmenlerin, mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları problemlerin bilinmesi, kısa sürede problemlerin çözülmesine katkı sağlayacağı gibi sınıf öğretmenlerine problemlerin çözümü konusunda eğitim sisteminin diğer paydaşları ile işbirliği yapma olanağı verecektir. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde alınması gereken önlemler alınabilir. Böylece sınıf öğretmenlerin başarıları artacaktır. Bu araştırmanın amacı da göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları deneyimleri ve karşılaştıkları problemleri ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir. Nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim (fenomenoloji) ise bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desenidir. Bu araştırmanın amacı göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerin deneyimleri ve karşılaştıkları sorunları neler olduğunu belirlemek olduğu için araştırmada olgubilimden (fenomenoloji) yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır. Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde, katılımcıların en fazla üç yıldır öğretmenlik yapıyor olması ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda görev alıyor olmak üzere iki temel ölçüt dikkate alınmıştır. Bu kapsamda araştırmaya 20 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri görüşme yolu ile toplanmıştır. Görüşme, iki ya da daha fazla bireyin, belli amaçla, birinin diğerine doğrudan bilgi aktardığı, sözel ve sözel olmayan iletişim araç ve tekniklerini kullanarak, sohbet havasında yapılan etkileşimdir. Görüşme sorularının yer aldığı görüşme formunun geliştirilme aşamasında uzman görüşleri alınarak görüşme formunun araştırma amaçlarına uygun olmasına çalışılmıştır. Ayrıca, geliştirilen görüşme formunun ön deneme çalışması için iki öğretmen ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Ön deneme amacıyla gerçekleştirilen görüşmeler, araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Görüşme sonucunda ön görüşme yapılan öğretmenlerin her bir soruya verdiği yanıtlar çözümlenmiş ve görüşme sorularının anlaşılır olup olmadığı sınanmıştır. Çözümleme sonucunda anlaşılmayan bir soru olmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın verilerin çözümlenmesinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde Araştırmada, her bir soruya verilen yanıtların dökümü yapılmıştır. Elde edilen bulgular sayısallaştırılmış, daha sonra yorumlanmıştır. Betimsel analiz; *betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması,*

bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmada, verilerin dökümünden sonra, veri

analiz çerçevesi olarak görüşme sorularının kullanılmasına karar verilmiştir. Verilerin ön analizinden elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenleri, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan sınıf öğretmenlerin bu mesleği isteyerek seçtiklerini, göreve heyecanla başladıklarını, ilk zamanları öğrencileri ve aileyi tanımakla geçirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı sınıf öğretmenleri mesleğe başladıklarında zorlanmadıklarını, okul yönetiminden destek aldıklarını ifade ederken bazı sınıf öğretmenleri özellikle birinci sınıf okutan sınıf öğretmenleri mesleğin ilk yılında velilerle ve öğrencilerle iletişime geçmekte zorlandıklarını, daha önce köy yaşamını bilmeyen sınıf öğretmenlerinin köyde öğretmenlik yaparken bazı sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: öğretmenlik mesleği, deneyim

Kaynakça

Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının Öğretmenlik Mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28, 201-212.

Ekinci, A. (2010). Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul müdürlerinin rolü. Dicle Üniversitesi *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15, 63-77.

Erdemir, N. (2007). Mesleğine yeni başlayan Fen bilgisi öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve şikayetleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* www.e-sosder.org ISSN:1304-0278, 6(22), 135-149.

Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (ss.51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.

Helvacı, A. M. (2013). Öğretmenlik mesleğinin özellikleri. N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 286-310). Ankara: Anı Yayıncılık.

Korkmaz, İ. ve Saban, A. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 266-277.

Sarı, H. M. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 30(1), 213-226.

Şahin, A. E. (2013). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 265-309). Ankara: Anı Yayıncılık.

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

Yılmaz, K. ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: Mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2(1), 157-177.

(11402) Sınıf Öğretmenlerinin Matematiği Algılama Ve Günlük Yaşamla İlişkilendirme Durumları

AYŞE ÖZER [1] DERYA CAN [2] AYSUN UMAY [3]

[1] *Milli Eğitim Bakanlığı* *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi* *Hacettepe Üniversitesi Emekli Öğretim Üyesi*

Problem Durumu

Matematiği sevmek, anlamak ve öğrenmek her şeyden önce onu doğru tanımakla başlar. Eğer matematik yaşamımızı kolaylaştıran, bize günlük yaşamımızda her an karşımıza çıkan problemlerle baş edebilmek için mantıklı, akılcı düşünmenin yollarını açan, olayları daha tutarlı, daha yansız değerlendirebilmemizi sağlayan, yaşamımızı renkli, eğlenceli kılan bir destekse onu anlamaya çalışmak tercihten öte, sorumluluk halini almaktadır (Umay, 2002).

Son yıllarda yaşamımızda önemli bir yere sahip olan matematik öğretiminde matematiğin yaşamla ilişkisine vurgu yapan yaklaşımlar yaygınlaşmıştır. Gerçekçi Matematik Eğitimi (Realistic Mathematics Education) (GME) de bunlardan biridir. GME, Freudenthal Enstitüsü tarafından tanıtılan ve geliştirilen matematik eğitimiyle ilgili bir öğrenme ve öğretme kuramıdır. Freudenthal tarihte matematiğin gerçek hayat problemleri ile başladığını, gerçek hayatın matematikleştirildiğini, daha sonra formal matematiğe ulaşıldığını ileri sürer. (Tomic ve Nelissen, 1998) Freudenthal, gerçek hayat problemlerinden başlayarak matematik kavramına ulaşma şeklinde işleyen bu sürece matematikleştirme adını vermiştir. Matematikleştirme sürecinin kazanımı öğrencinin günlük hayattaki durumları matematiksel yaklaşımla ele alınmalarını sağlamasıdır (Altun, 2007 akt. Üzel, 2007).

Toplum içinde geniş bir kesimin matematiği "okulda görülen, kendine özgü işaretler, semboller kullanan, sayılarla, hesaplamalarla ilgili bir ders" olarak algıladıkları bilinmektedir. Oysa matematik, okula giden, gitmeyen herkes için doğduğu andan itibaren yaşamın bir parçası olmuştur (King, 1998; Sertöz, 1999 akt. Umay, 2003). Hem de yalnızca alışverişte ya da saate bakarken olduğu gibi sayılarla, hesaplamalarla ilgili olarak değil, bundan çok daha öte, kavramlarıyla, düşünme biçimiyle de yaşamlarımızdaki yerini almıştır. "Sabah", "daha önce", "kısa zamanda", "yanında", "ortasında", "içinde", "dışında", "az", çok", "azaldı", "çoğaldı", "uzun boylu", "daha esmer" ve daha bunlar gibi her gün onlarca kez kullanılan pek çok kavram doğrudan matematik içerir. Çünkü bu kavramlar miktar, karşılaştırma, sıralama, işlem, ölçü, konum ifade eder. Yalnız bu da değil, sorunları algılayışımız, ürettiğimiz çözümler, göze alınacak risklerin ya da olasılıkların hesabı da hep yaşam içindeki matematiği oluşturur. Bu durum günlük yaşamdan alınan herhangi bir kesitte kolayca görülebilir (Sperry Smith, 1996; NCTM, 2000 akt. Umay, 2003).

Öğrencilerin matematik dersine karşı olan, oluşan veya oluşturulan önyargılardan kurtulmalarını, matematiğe karşı daha olumlu yaklaşmaları ve bu dersten daha başarılı olmalarını sağlamak için matematiğin günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası olduğu mutlaka benimsetilmelidir. Matematik sadece belirli şekillerden, formül ve denklemlerden oluşan soyut sembol ve ilişkilerden oluşmamaktadır. Günlük yaşamla ilişkilendirme yapılmadan matematiği öğretmeye çalışmak onun anlaşılmasını ve öğrenilmesini olumsuz yönde etkilemektedir. (İlgar ve Gülten, 2013)

Çocukların matematiği sevmeleri özellikle matematikle tanıştıkları okulun ilk yıllarındaki öğretmenlerinin yaklaşımlarından etkilenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin matematiği tanımaları, sevmeleri ve matematiği günlük hayatla ilişkilendirme durumları öğrencileri de etkilemekte bu yüzden de önem arz etmektedir.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin metin içerisinde verilen matematiksel unsurları fark etme durumları incelenerek öğretmenlerin matematiği nasıl algıladıkları ve günlük yaşamla nasıl ilişkilendirdiklerine ilişkin verilerin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin metin içerisinde verilen matematiksel unsurları fark etme durumu incelenerek öğretmenlerin matematiği algılama ve günlük yaşamla ilişkilendirme durumlarına ilişkin ipuçlarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın verileri nicel ve nitel yöntemlerle elde edileceğinden, araştırma karma yöntem araştırmasıdır. Yıldırım ve Şimşek (2011), karma yöntem araştırmasının; araştırma problemini kapsamlı ve çok boyutlu incelemek amacıyla pragmatist felsefenin ilkeleri doğrultusunda, nitel ve nicel yöntemleri birlikte kullanarak gerçekleştirilen araştırma olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir.

Araştırmanın evreni MEB İzmir ili Urla İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan sınıf öğretmenleridir. Çalışmada evreni oluşturan sınıf öğretmenlerinin tamamına ulaşılması amaçlandığından ayrıca bir örnekleme yöntemiyle örneklem seçimine gidilmemiştir.

Sınıf öğretmenlerine Umay (2003) tarafından kurgulanan ve günlük yaşamdan kesit içeren bir metin verilerek öğretmenlerin bu metinde yer alan matematiksel unsurları bulmaları istenecektir. Sınıf öğretmenlerinin günlük yaşam içindeki matematiği ayırt edebilme durumları incelenerek verilen metinde bulunabilecek matematiksel unsurların maksimum değeri ile öğretmenler tarafından bulunabilen unsurlar karşılaştırılacak ve yüzde ve frekans değerleri elde edilecektir. Böylece öğretmenlerin metin içindeki matematiksel unsurları bulabilme oranı belirlenecektir. Öğretmenlerin metin içerisinde bulmaları

beklenen unsurlar Umay (2003) tarafından 13 kategoriye ayrılmış olup verilerin analizinde bu kategorilerden yararlanılacaktır. Böylece sınıf öğretmenlerinin farklı kategorilerdeki matematiksel unsurları bulabilme oranlarına yer verilerek öğretmenlerin matematiksel unsurları fark etme oranının daha çok ve daha az olduğu kategoriler belirlenecektir. Nicel aşamada elde edilen veriler değerlendirilerek matematiksel unsurları ayırt edebilme düzeyi düşük ve yüksek olan öğretmenler belirlenecek ve bu öğretmenlerle yapılacak görüşmelerle araştırmanın nitel verileri elde edilecektir. Böylece öğretmenlerin matematiği nasıl algıladıkları ve günlük yaşamla nasıl ilişkilendirdikleri ile ilgili daha derinlemesine analizlerin yapılması planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin matematiğin günlük yaşamdaki yeri hakkında farkındalık durumlarının ne düzeyde olduğu hakkında bilgi edinmemizi sağlayacaktır. Sonuçlarda, bazı kategorilerde yer alan matematiksel unsurların daha kolay ayırt edilmesi, bazılarının ise çok daha zor bulunabilmesi beklenmektedir. Örneğin "yarısı" bir matematik unsuru olarak kolaylıkla ayırt edilebilecekken, "yanı", "arkası", "yanaşmış" gibi konumla ilgili unsurların düşük oranda ayırt edilebilmesi beklenmektedir. Özellikle ayırt etme düzeyi düşük ve yüksek öğretmenlerle gerçekleştirilecek görüşmelerden elde edilecek verilerin öğretmenlerin, gündelik yaşamla matematiği nasıl ilişkilendirdiklerine dair ışık tutması beklenmektedir. Böylelikle öğretmenlerin matematiği doğru tanıması, günlük yaşamla ilişkisini bilme düzeyleri belirlenecek, ilkokul öğrencilerinin matematiği günlük yaşamda kullanabilmelerini ve günlük hayatla ilişkilendirebilmelerini sağlama konusunda öğretmenlerin rolüne vurgu yapılacaktır.

Anahtar Kelimeler: sınıf öğretmenleri, matematik, günlük yaşamla ilşkilendirme, GME

Kaynakça

Çilingir, E., Artut, D, P., Tarım K.(2015). Sınıf Öğretmeni Adayları Üzerinde Gerçekçi Matematik Eğitimine İlişkin Bir Uygulama Örneği. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi,* 1, 1-12

Gülten, D. Ç., Ilgar, L., ve Gülten, İ. (2009). Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Konularının Günlük Yaşamda Kullanımı Konusundaki Fikirleri Üzerine Bir Araştırma. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 51-62

İlgar, L. ve Çağırgan Gülten, D. (2013). Matematik Konularının Günlük Yaşamda Kullanımının Öğrencilere Öğretilmesinin Gerekliliği ve Önemi. Erişim Tarihi, 25 Ocak 2017, www. İzu.edu.tr.

Tomic, W., Nelissen j. (1998). Representations in mathematics education. Hearken. ERIC Document Reproduction Service No. ED 428950.

Umay, A. (1997). Daha Fazla Matematik Neden Olmasın? *Öğretmen Dünyası (Aylık Meslek Dergisi), 18*(216), 2-5.

Umay, A.(2002). Öteki Matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 23, 275-281.

Umay, A.(2003). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretmeye Ne Kadar Hazır Olduklarına ilişkin Bazı ipuçları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 194 -203

Umay, A. (2007). Eski Arkadaşımız Okul Matematiğinin Yeni Yüzü. Ankara: Aydan Web Tesisleri.

Üzel, D. (2007). "Gerçekçi Matematik Eğitimi (RME) Destekli Eğitimin İlköğretim 7. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi." Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., ve Bay-Williams, J. M. (2010). Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11418) Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi ve Farklılıklara Saygı Değerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

MEMET KARAKUŞ — *Çukurova Üniversitesi*
FİKRİYE ÖZTÜRK — *Hatay Bilim Ve Sanat Merkezi*

Problem Durumu

Eğitimin insanlarda demokratik tutum, alışkanlık ve inançlar geliştirerek iyi ve etkili vatandaşlar yetiştirme gibi amaçları bulunmaktadır. Son yıllarda tüm dünyada olmakla birlikte, Türkiye'de de yaşanan olumsuz toplumsal olayların, insanların değerleri yeterince kazanamamasından kaynaklandığı söylenebilir (Deveci ve Ay, 2009:168). Değer kavramı, Türk Dil Kurumu sözlüğünde "bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık" olarak tanımlarken; Doğanay (2009) ise "yaşamımızı etkileyen, yaşamda önem verdiğimiz düşünceler" şeklinde tanımlanmaktadır. Değer eğitimi ile toplumun sahip olduğu sosyal, siyasal, kültürel ve estetik değerlerin öğretimi kastedilmektedir (Veugelers ve Vedder, 2003). Değerler bir anlamda toplumu ayakta tutan dinamiklerdir. Kendini diğer toplumlardan farklılaştıran, değerlerini yitirmeye başlayan bir toplum en güçlü sosyal kontrol aracını yitirmeye başlamış demektir (Avcı, 2007: 822).

Değerlerin kazandırılma sürecinin "evde başladığı" her eğitimcinin dile getirdiği bir noktadır. Günümüz şartlarında hem annenin hem babanın çalışıyor olması, yeni yetişen neslin televizyon ve sosyal medyaya bağımlı bir şekilde yetişmesi, eğitimin aile faktörünü zayıf kılmaktadır. Toplumun gelecek nesillerde görmek istediği değerlerin aktarılması ve geliştirilmesi beklentisi, toplumsal ahlaktaki çöküntünün artması, gençlerin madde kullanma alışkanlığının, suç işleme oranının, şiddet eğiliminin artması değerlerin okullarda verilmesi ihtiyacını pekiştirmiştir (İşcan 2007, Tokdemir 2007). Ulusal ve evrensel değerlerin uyum içerisinde bütünleştirilmesi, ulusal değerlerin toplumsal çeşitliliği yansıtacak bir yapıda düzenlenmesi ve hızla değişen çağa ayak uyduracak bireylerin yetiştirilmesi, eğitim sisteminin dinamik bir yapıda hareket etmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle kültürel değerlerin bireylere kazandırılması, sürekli bir devinim hâlinde ve tüm boyutları dikkate alacak bir yapıda, özenle tasarlanması gerekli bir süreçtir (Başbay, 2014:586).

Her toplumun ortak bir kültürü vardır. Ancak aynı toplum içinde insan toplulukları ortak geçmişleri, yaşadıkları bölge, ekonomik uğraş alanları ve sosyoekonomik statülerine göre farklı kültürler geliştirmektedirler (Cırık, 2008). Toplumda çeşitli kültürlerin, farklı inançların, farklı etnik kökene sahip bireylerin bir arada yaşıyor olması, insanların çeşitli olgulara farklı değer çizgisinde yaklaşması farklılıklara saygı duyma değerinin geliştirilmesini öne çıkarmaktadır. Değerlerin eğitimi sürecinde ise kuşkusuz sınıf öğretmenlerinin çok büyük bir rolü bulunmaktadır. Yapılan bu araştırma ile ülkemizin geleceği olan bireyleri yetiştiren sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenleri çalıştıkları okulların çevresini ve fiziksel koşullarını dikkate alarak, derslerin öğretim programını ve ders kitaplarını değerler eğitimi çerçevesinde nasıl değerlendirmektedir?
3. Sınıf öğretmenleri, eğitimcilerin farklılıklara saygı değeri konusundaki tutum ve davranışlarını nasıl değerlendirmektedirler?
4. Sınıf öğretmenleri, farklılıklara saygı değeri çerçevesinde öğrenci davranışlarını nasıl değerlendirmektedir?
5. Sınıf öğretmenleri farklılıklara saygı değerini kazandırmak amacıyla derslerinde ne gibi etkinlikler yapmaktadır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin değerler eğitimi ve farklılıklara saygı değerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formuyla bireylerin deneyimlerine, şikâyetlerine, görüşlerine ve tutumlarına ilişkin bilgiler toplanmaktadır. Aynı zamanda soruların yarı yapılandırılmış olmasıyla birlikte katılımcılar uygun bir esneklik içinde soruları cevaplarken, araştırmacı da konu hakkında daha detaylı bilgiler edinmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yedi açık uçlu soru sorularak, sınıf öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Açık-uçlu sorular hazırlanırken öncelikle literatür taraması yapılmış, ardından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formunun son şekli verilmiştir.

Araştırmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Akdeniz bölgesinin bir ilinde görev yapan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde % 53'ü erkek, % 47'si kadındır. Öğretmenlerin tamamı eğitim fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre dağılımları incelendiğinde %54'ü 6-10 yıl, %33'ü 11-15 yıl, %13'ü ise 16-20 yıl arası mesleki deneyime sahiptir.

Görüşme formlarından elde edilen verilerin içerik analizi yapılmıştır. Öğretmenler tarafından verilen cevaplar, tek tek incelenerek kodlanmış ve bu kodlar birbirleriyle ilişkilendirilip bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Verilerin analizinde bilgisayar destekli nitel veri analizi programı kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak için veri analiz süreci ayrıntılı olarak ele alınıp incelenmiştir. Nitel analiz sonuçlarının güvenirliğini sağlamak için sonuçlar farklı bir kodlayıcı tarafından tekrar kodlanmış, kodlayıcıların ulaştıkları sonuçlar karşılaştırılarak görüş birliği ve ayrılıklar tespit edilmiştir. Daha sonra Miles ve Huberman'ın (1996) [Güvenirlik: Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)] formülü uygulanarak araştırmanın güvenirliği hesaplanmıştır. Bu formüle göre araştırmanın güvenirliği 0,94 olarak bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sınıf öğretmenleri değerler eğitimine yönelik; değer eğitiminin ailede başladığını bundan dolayı ailelere eğitim verilmesi, farklı değerlere yönelik hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin tüm yaşantısında etkin olacak şekilde planlanması ve değerler eğitiminin okul dışı etkinliklerle bütünleştirilerek verilmesi gerektiği şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu değerler eğitimi bağlamında öğretim programını ve ders kitaplarını yetersiz bulmaktadırlar. Ayrıca sınıf öğretmenleri tarafından değerler eğitiminin farklı bir ders olarak okutulması önerilmektedir. Sınıf öğretmenleri eğitimcilerin farklılıklara saygı değeri konusuna yönelik daha anlayışlı, hoşgörülü ve adaletli davranmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler; öğrencilerinin farklılıklara saygı duyma davranışlarını değerlendirdiklerinde sıkıntı yaşadıklarını, özellikle söz konusu inanç ya da cinsiyet farklılığı ise öğrencilerin farklı tepki gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin yanlış davranışlarına sözlü uyarma ile çözüm aradıklarını, drama etkinlikleri hazırladıklarını, sunumlar izleterek öğrencilere özeleştiri yapmayı ve empati kurmayı öğretmeye çalıştıklarını ve farklılıklar konusunda öğrencilere bilgi verdiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Farklılıklara Saygı Değeri, Sınıf Öğretmenleri

Kaynakça

Avcı, N. (2007). Üniversite gençliğinin bireysel ve toplumsal değerlere ilgi ve bakışı. R. Kaymakcan. vd.(Ed.), Değerler ve Eğitimi içinde, 819-851. Başbay A. (2014). Çokkültürlü Eğitim Kapsamındaki Derslerinin İncelenmesi: Georgia State Üniversitesi Örneği. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.14(2), 585-608. Cırık İ. (2008). Çokkültürlü Eğitim ve Yansımaları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 34, 27–40. Deveci, H. ve Ay, T. S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin günlüklerine göre günlük yaşamda değerler, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6), 167-181. Doğanay, A. (2009). Değerler Eğitimi. C. Öztürk (Ed.). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (225-256). Ankara: PegemA Yayıncılık. İşcan, C. D. (2007). İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkiliği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Tokdemir, M. A. (2007). Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon. Veugelers, W. &Vedder, P. (2003). Values in Teaching. Teachersand Teaching, 9(4), 377-389. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.

(11593) Sınıf Öğretmenlerinin Ağız ve Diş Sağlığı Hakkındaki Bilgi ve Davranışları

MELEK DİLEK TURGUT **SEVGİ KINGIR** **REYHAN YÜKSEL**

Hacettepe Üniversitesi

2

Problem Durumu

Bireyin bir konudaki tutumu, bilgisi ve bu hususta sergilediği davranışı ile birlikte bilinci oluşmaktadır. Bilinçli olan toplulukta olumlu tutum, bilgi ve davranış göze çarpar. Sağlıklı bir neslin yetişmesinde en önemli etkilerden biri de kuşkusuz bu konuda bilinçli olan toplumdur. Toplum bilincini sağlayan en ufak yapı ailedir. Aileden sonra birey formal yollarla bilinçlenmeye okulda başlar.

Kişinin ruh ve beden sağlığı hakkında bilinçli olması hayat kalitesini etkileyecektir. Beden sağlığının önemli alanlarından biri de ağız ve diş sağlığıdır. Ağız ve dişlerin sağlıklı olması bireyin yaşam kalitesini, sosyal ilişkilerini, beden ve ruh sağlığını da etkileyen oldukça önemli bir faktördür ve bu problemlere dikkat edilmediğinde bireylerde sorunlar oluşmaktadır (Kuru, Kuru ve Akman, 2015; Yelsalı, 1987). Özellikle yetersiz ve dengesiz beslenme, alkol ve sigara gibi genel anlamda sağlığımızı olumsuz etkileyen alışkanlıklar ağız ve diş sağlığımızı da olumsuz etkilemektedir (Aktürk, 2013).

Okul döneminde verilen sağlık eğitimi ile yanlış ve eksik olan davranışların düzeltilebilmesi amaçlanmaktadır (Hubbezoğlu ve Özgün Başıbüyük, 2008). Çocuğa öğretilen ve geliştirilen ağız ve diş sağlığı bilgi ve davranışları ile çocukların ilerleyen dönemlerinde beslenme ve diş fırçalama gibi genel sağlık durumu ile ilgili bilgi ve davranışlarını da etkileyecektir. Çocuklar bu dönemde ailelerini, öğretmenlerini ya da model aldıkları başka insanların davranış ve sözlerinden etkilenmekte ve onları model almaktadır (Kuru ve ark., 2015).

Öğrencilerle devamlı iletişim hâlinde olan öğretmenler rehberliğinde etkili öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak çocuklara ağız ve diş bakım alışkanlığı kazandırmak daha kolaydır (Özperk ve Yazıcıoğlu, 1995; Eraslan, 2011). Gelişimlerindeki kritik dönemlere dikkat edilerek çocuklara ilkokulda ağız ve diş sağlığı ile ilgili davranışlar doğru olarak kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bu durum da sınıf öğretmenlerinin bilinçlendirmede ne kadar önemli bir rol oynadığının göstergesidir. Öğretmenlerin bilgileri, inançları ve tutumları sınıf içerisindeki öğretim faaliyetlerini etkilemektedir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin ağız ve diş sağlığı eğitimi alması büyük önem taşır (Eraslan, 2011; Özperk ve Yazıcıoğlu, 1995).

Sınıf öğretmenleri ile yapılan ağız ve diş sağlığı bilgisi üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır. Tezel'in (1995) ilkokul 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin ağız ve diş sağlığı konusundaki bilgi ve tutumlarını incelediği araştırmada öğrencilerin ağız ve diş sağlığı hakkındaki bilgilerin %45'ini okuldan, %8'ini televizyondan, %4'ünü de diş hekimlerinden aldıkları görülmüştür. Akal, Bodur ve Tulunoğlu (1999) aile eğitim düzeyinin çocuklarda ağız ve diş sağlığına etkisini inceledikleri araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeyi ile çocukların dişlerindeki çürük oranı arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Ramroop, Wright ve Naidu (2011) Trinidad ilköğretim okulu öğretmenlerinin diş sağlığı konusunda bilgi ve tutumlarını incelemişlerdir. Bu araştırmada öğretmenlerin %8'inin diş sağlığı eğitimi aldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunda diş çürüğü tespit edilmiştir ve bunun nedeni olarak ise yetersiz diş fırçalama ve şekerli gıdaların tüketilmesi öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu nedenlerden dolayı bu araştırmanın amacı ağız ve diş sağlığı konusunda özellikle çok önemli rolü olan sınıf öğretmenlerinin bilgi ve davranışlarını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada sınıf öğretmenliğinin ağız ve diş sağlığı konusunda bilgi ve davranışlarının ortaya çıkarılması amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır. Amasya ilindeki devlet ilkokullarında çalışan sınıf öğretmenleri araştırmanın evrenini meydana getirmektedir. Amasya İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Amasya'da 833 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Amasya'da 1 merkez ve 6 ilçe olmak üzere toplam 7 ilçe olduğu tespit edilmiştir. Örneklem ise tabakalı şekilde, her ilçedeki toplam öğretmen sayısına bakılarak oluşturulmuştur. Bu ilçelerdeki devlet ilkokulları örneklem birimi olarak kabul edilerek küme örneklemeye yer verilmiştir. Her bir ilçedeki okullar basit seçkisiz yöntemle seçilerek örnekleme alınmıştır. Örneklem büyülüğünde toplam 300 sınıf öğretmenine ulaşılması hedeflenerek araştırmada yer alan her bir ilçedeki toplam sınıf öğretmeninin evrendeki ağırlığı oranında örneklemde yer alması gerektiğine dikkat edilmiştir. Toplam 302 sınıf öğretmenine ağız ve diş sağlığı konusundaki bilgi ve davranışlarını belirlemek için üç bölümden ve 69 maddeden oluşan Ağız ve Diş Sağlığı Anketi kullanılmıştır. Uygulamaya önce merkez ilçeden başlanarak örneklemde belirlenen tüm ilçelerdeki okulların hepsine araştırmacı tarafından gidilmiştir. Burada okul müdürleri ile görüşme gerçekleştirilmiş, araştırmanın amaç ve içeriğinden bahsedilerek uygulama için alınan resmi izin yazıları sunulmuştur. Öğretmenlere yapılan gerekli açıklamalardan sonra gönüllülük esasına dayalı olarak anketin uygulanmasına geçilmiştir. Araştırmacı tarafından öğretmenlere anket formu maddelerinin yanıtlanması hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama yaklaşık 15-20 dakika arasında sürmüştür. Araştırmada yer alan sorular ilk olarak aritmetik ortalama ve yüzde kullanılarak betimsel analiz gerçekleştirilmiştir. Daha sonra sınıf öğretmenlerinin ağız diş sağlığı ile ilgili bilgi veya davranışları demografik bilgilerle ilişkilendirilerek ki kare testi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ağız ve diş sağlığı konusunda kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha fazla bilgi sahibi olması öngörülmektedir. Dişin çürümesinde sınıf öğretmenlerinin beslenme durumları, diş hekimine gitme alışkanlıkları ve ailelerinin sosyo ekonomik durumları arasında ilişkinin olduğu gözlenmesi beklenmektedir. Sosyo ekonomik durumu iyi olan ailelerin diş hekimi ziyaretleri daha fazla olması düşünülmektedir. Sağlıklı ve dengeli beslenen sınıf öğretmenlerin diş sağlığının daha iyi olması beklenmektedir. Yardımcı diş temizleme aracı kullanan sınıf öğretmenlerinin sayısının düşük olması düşünülmektedir. Katılımcıların ağız ve diş sağlığı bilgisini ilk olarak aile ve okuldan öğrendiği düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ağız ve diş sağlığı bilgi düzeyine ilişkin algıları ile mesleki kıdemlerinin ilişkili olduğu beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmenliği, ağız ve diş sağlığı

Kaynakça

Aktürk, A. (2013). Ağız ve diş sağlığı. *Ayrıntı Dergisi, 1*(1), 33-35.

Eraslan, B. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin, sık görülen bulaşıcı hastalıklar ile ilgili sağlığı koruma davranışlarının değerlendirilmesi. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi, 4*(2), 17-22.

Hubbezoğlu, İ. ve Özgün Başıbüyük, G. (2008). Sivas il merkezinde bulunan ilköğretim çağındaki çocukların ağız diş sağlığı yönünden değerlendirilmesi. Cumhuriyet Üniversitesi Hekimliği Fakültesi Dergisi, 11 (2), 108-113.

Kuru, N., Kuru, N. ve Akman B. (2015). *Düşük sosyo-ekonomik seviyedeki 4-8 yaş grubundaki çocuklara ve ailelerine verilen ağız ve diş sağlığı eğitiminin aileler üzerindeki etkililiğinin değerlendirilmesi.* Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale", 11-13 Mayıs 2015.

Özperk, G. ve Yazıcıoğlu, B. (1995). İlkokul öğretmenlerinin ağız ve diş sağlığıyla ilgili bilgilerinin saptanması, *İstanbul Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi, (29), 204-209*.

Ramroop, V., Wright, D. ve Naidu, R. (2011). Dental health knowledge and attitudes of primary school teachers toward developing dental health education. *West Indian Med J, 60 (5), 576-580.*

Tezel, A. (1995). Erzurum ili ilkokul 4. ve 5. sınıf çocuklarının ağız ve diş sağlığı konusundaki bilgi tutum ve davranış düzeylerinin araştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Tulunoğlu, Ö., Bodur, H. ve Akal, N. (1999). Aile eğitim düzeyinin okul öncesi çocuklardaki ağız diş sağlığı uygulamaları üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi, 16 (2), 27-32.*

Yelsalı, İ. (1987). Çubuk sağlık eğitim ve araştırma bölgesi orta öğretim gençliğinde ağız ve diş sağlığı. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

(10110) İlköğretim 8. Sınıfların Müfredatında Türk Dünyasının Olmamasının Gelecekteki Dış Politikamıza Etkisi Bakımından Akademisyen Görüşleri

ASIM ÇOBAN [1]

[1] *Amasya Üniversitesi*

Problem Durumu

Türkiye^nin üzerinde yer aldığı coğrafyanın stratejik anlamda ne kadar büyük önem taşıdığını bilmeyen bir akademisyen, bir strateji kuramcısı veya bir asker bürokratın varlığı asla düşünülemez. Üzerinde yer aldığı coğrafyanın taşıdığı startejik değerin ötesinde, bu coğrafyada en uzun ömürlü devleti kurabilen ve yaşatabilen Türk Milleti tereddütsüz insanlık tarihinin gördüğü en köklü milletlerden birisidir. Günümüz dünyasında orta vadede bölge ülkesi, uzak vadede ise mutlak anlamda küresel bir güç olması sürpriz olmayacak olan Türk Milletinin bugün dünya coğrafyasında farklı siyasal statüde yaşamakta olduğu coğrafyalara bigane kalması elbette düşünülemez. Bir taraftan bağımsız Türk Cumhuriyetleri, diğer taraftan özerk oluşumlar, bir başka taraftan ise azınlık statüsünde Türklerin yaşamakta olduğu coğrafyalar öncelikle Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının mutlak manada ilgi gösterdiği, tabiri caizse bu coğrafyalarda uçan kuştan haberi olacak kadar yakınlık gösterdiği coğrafyalar olmak zorundadır. Bu konuda orta dereceli okulların müfredatında Türk Dünyası ile ilgili yeteri kadar ünite ve konunun bulunup bulunmadığının araştırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Bu düşünceyle Sosyal Bilgiler dersinin müfredatı incelenmiş, kapsam konusunda da Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur.Türk Milli Eğitim sisteni olarak küresel güç olmaya en yakın potansiyele sahip olan Türk Dünyası hakkında nesillerimize hangi konuda, ne kadar bilgi birikimi ve şuur kazandırdığımızı test etmeye yönelik olarak böyle bir çalışmayı yapmaya ihtiyaç hissedilmiştir. Nitel Araştırma Yöntemleri dersi kapsamında yapılan bu araştırmanın amacı, İlköğretim 8. Sınıfların müfredatlarında Türk Dünyasına yer verilmemesinin gelecekteki dış politikamızı nasıl etkileyeceğini tespit etmektir. Çalışmanın içeriğinde ulaşılmak istenen amaç ise bu konuya yönelik akademisyen görüşlerinin neler olduğunu belirlemektir. Bu bağlamda 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Amasya Üniversitesinde görev yapmakta olan öğretim elemanlarıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma; görüşme ve literatür taraması olmak üzere 2 ayrı veri toplama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada olgu bilim (fenomenoloji) çalışması deseni kullanılmıştır.

Yapılan araştırma sonucu Türk dünyasıyla ilgili ilkokul 6. Sınıf müfredatında çok az, 7. Sınıf müfredatında ise bu konuyla ilgili herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. Bu anlamda 8. Sınıfların müfredatında Türk Dünyasına yer verilmemesinin gelecekte telafisi olmayacak sorunlara neden olabileceği tespit edilmiştir. Çünkü bu günün 8. Sınıf öğrencileri geleceğin ülke yönetiminde söz sahibi olacak olan nesilleri olma durumundadırlar. Böyle bir durumda bu öğrenciler Türk Dünyasıyla ilgili yeterli donanıma sahip olmadığında ilerde bunu telafi etme şansları olmayabilir ve bu yüzden organik bağımızın olduğu bu Türk Dünyasına karşı eğilimleri de çok yüzeysel ve yetersiz olacaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada derinlemesine bir çalışma yapmaya olanak sağlaması açısından uygun bir yöntem olan nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır.Olgu bilim farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Çepni, 2010). Bu yöntem, aynı dünya ve kültürde yaşayıp-yetişen bireylerin aynı olayları farklı şekillerde algılayabiliyor ve yorumlayabiliyor olmasından dolayı öğrenimde bireysel farklılıkları ortaya koyması yönünden etkilidir (Morton, 1986). Ayrıca daha önce bu konuyla alakalı yapılmış olan çalışmalar incelenerek literatür taraması yapılmıştır. Daha önce yapılan benzeri çalışmalarda bilgilerine başvurulan kişilere yöneltilen sorular güncellenmiş, istenilen sonuçların ortaya çıkmasını sağlayacak nitelikte soruların hazırlanmasına özen gösterilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemi 2014-2015 yılında Amasya Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan 3 öğretim elemanıdır. Adı geçen kürsüde görev yapmakta olan 5 öğretim elemanından 3 tanesi böyle bir çalışmada muhatap olmayı ve konuyla ilgili bilgi paylaşmayı uygun görmüşlerdir. Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır.Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Şimşek ve Yıldırım,2004).

Ölçütler;

1. 2014-2015 yılında görev yapmakta olan
2. Amasya Üniversitesi'nde görev yapmakta olan öğretim elemanları
3. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında görev yapmakta olan öğretim elemanları

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1998 yılında hazırlanan programda 6. sınıfta Türk dünyasına hiç değinilmemiştir. 7. sınıf düzeyinde, bir ünitenin yarısı kadar bir kısmı Türk dünyasına ayrılmış, 2005 yılında ise Günümüz Türk dünyasına ait herhangi bir kazanım bulunamamıştır(Bayram,2011). Aynı şekilde 8. sınıf müfredatında ise hiçbir bilgi yoktur. Bu anlamda yapılan görüşmeler sonucunda akademisyenlere göre ülkemizde büyük bir çoğunluk Türk dünyası hakkında yeterli bilgiye sahip değiller, hatta bir kısmı da hiçbir bilgiye sahip değildir. Bununsa temel sebebinin Türk Dünyasıyla ilgili yeterli alt yapının oluşturulamamasının olduğunu belirten akademisyenler, bu konunun temelde yani ilköğretimde bu öğrencilere verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun da Türk dünyasıyla ilgili bilgilerin müfredatlarda yer verilmesiyle sağlanacağını dile getirmişlerdir. Bu sonuç da Ulusoy (Tarihsiz)'in yaptığı çalışmayla benzerlik göstermektedir. (Ulusoy (Tarihsiz))'e göre öğrencilerin büyük bir bölümünün Türk Cumhuriyetleri ve Türk Dünyasının coğrafi, konumu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Öğrencilerin verdikleri cevaplara bakılırsa öğrencilerin bırakın Türk Cumhuriyetlerinin coğrafi konumunu bilmesini, Türkiye'nin bile coğrafi yapısını bilmediği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk Dünyası, 8. Sınıf Sosyal Bilgiler müfredatı, dış politika, sosyal bilgiler öğretmen adayları.

Kaynakça

Alım, M. (2009). *Coğrafya eğitimi öğrencilerinin Türk dünyası algıları (Atatürk Üniversitesi Örneği)*. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,6(2), 574-586.

Bayram, H. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Türk Dünyası* (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü,Niğde.

Behar, B.E. (1994). *Azerbaycan Özbekistan ve Türkmenistan'da Eğitim ve Kültür Politikaları "Bağımsızlığın İlk Yılları (Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan),*Ankara: TC. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Çepni, S. (2005). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, (2. Baskı), Trabzon.

Gömeç, S. (2007) *Türkiye-Türk Cumhuriyeti İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme,* Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Vol 1/1, 2007.

Kaya, Y. ve Özlem, Y. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Avrupa, Ortadoğu Ve Türkiye'ye Komşu Ülkelere İlişkin Algıları,* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)38:318-334.

Memiş, E., Köstüklü N. (2005).Yeni ve Yakınçağda Türk Dünyası, Konya: Çizgi Kitabevi.

Morton, F. (1986). *Phenomenograpy- A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*. Journal of Tougth, 21(3), 28-49.

ULUSOY, K. (tarihsiz).*İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türk Dünyası ve Türk Cumhuriyetlerine Yönelik Tutum ve Düşünceleri*, Türkiyat Araştırmaları Dergisi, s.357.

URL-1 (2014).http://www.wikipedi.com.tr (2014 tarihinde alınmıştır).

URL-2 (2014).http://www.mfa.gov.tr/turkiye-orta-asya-ulkeleri-iliskileri.tr.mfa (2014 tarihinde alınmıştır).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2004).Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(10302) Kültür Politikaları Ekseninde Modernleşme ve Mevlana

DİLSAD NAĞME AKBAŞ [1]

[1]

Problem Durumu

Kültür kavramı, Türkçe tercümesi "ekin ekmek, mayalamak" olan Latince "cultura" kelimesinden türemiş ve 18. yüzyıl sonlarında ilk olarak Batı dillerinde Alman düşünürler tarafından günümüz anlamıyla kullanılmıştır. Bu anlam betimsel olarak, belirli bir toplum ya da tarihe özgü çeşitli değerler, gelenek ve görenekler, inançlar, alışkanlıklar ve pratikler bütünüdür. Kültür, doğrudan insan ve toplumla ilişkili olduğu için sosyal bilim çalışmalarının temelinde yer almakta ve antropoloji başta olmak üzere sosyoloji, felsefe, psikoloji, iletişim gibi alanlarda gelişimini sürdürmektedir (Thompson, 2013: 148-149; Arslantürk ve Amman, 2014: 227-229).

Hall (1989: 83-92), kültürel olandan bahsederken, politik ilişkilerden söz etmenin kaçınılmaz olduğuna ve bunun da ideolojiyle eklemlendiğine dikkat çekmektedir. Nitekim, 60'lı yıllarda gerçekleşen UNESCO toplantılarında, ilk defa kültür kavramının yanına politika kavramı da eklenmiş ve kültür politikaları kavramı ortaya çıkmıştır (Çelik, 2011: 101). Kültür politikaları, bir ülkede kültürün ve kültür varlıklarının korunması ve geliştirilmesi amacıyla izlenen politikalardır. Merkezi yönetimi oluşturan bakanlıklar ve diğer devlet kurumları, yerel yönetimler ya da diğer kültür kurumları tarafından kabul edilmiş, kültüre yönelik olarak izlenen belirli davranış biçimleri, ilkeler ya da kurallar dizisini oluşturmaktadır (Gürgezoğlu, 2009: 8).

Doğu ve Batı toplumlarında kültür politikaları bağlamında değerlendirilen ve Anadolu topraklarında başlı başına köklü bir kültürü temsil eden en önemli isimlerden biri ise Mevlana Celaleddin-i Rumi'dir. Doğu ve Batı arasındaki mücadele, son bir kaç yüzyıldır kültür ve buna bağlı kavramlar üzerinden yürümektedir. Mevlana, kimi zaman Doğu ve Batı arasındaki siyasi ilişkilerde bir köprü olarak kullanılmakta, kimi zaman Batı'nın Doğu'dan aldığını, yeniden Doğu'ya pazarlamasıyla vuku bulmaktadır. Tüm bu politikalar, Türkiye'nin modernleşme süreciyle ilintilidir. Nitekim, siyasi yapının değişmesi, her zaman toplumsal değişimle sonuçlanır. Dolayısıyla Türkiye'de kültürün tahribatı ve modernleşme süreci de siyasal değişimin bir ürünüdür.

Modernleşme, Batı Avrupa merkezli olarak Orta Çağ'ın sonlarında başlayıp bugüne kadar devam eden ve sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasal alanlarda yaşanan büyük dönüşüm sürecini tanımlamak için toplum bilimciler ve tarihçilerin kullandıkları bir kavramdır. Geleneksel olandan köklü bir kopuşu ifade eden modernleşme, çok yönlü bir değişim ve dönüşüm sürecine işaret etmekte; pozitivizm, ulusçuluk, kapitalizm, sanayileşme, kentleşme, laiklik, bürokrasi, uzmanlaşma ve benzeri süreçleri içermektedir (Bayhan, 2006: 68).

Türkiye'nin modernleşme sürecine bakıldığında ise, 19. yüzyılın ikinci yarısından başlayıp, 20. yüzyıla kadar süren dönemde köklü bir kültürel değişim görülmektedir. (Uzun, 2012: 150-151). Mevlana'ya dair oluşan algı ve değişimler de bu sürecin bir sonucudur.

Tüm bu bağlamlar çerçevesinde, kültürel bir imaj olan Mevlana'nın, modernleşme süreci içerisinde dünden bugüne Doğu ve Batı ilişkileri ile kültür politikaları ekseninde değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, kültür politikaları ve modernleşme süreçlerinin nasıl bir etkileşim içerisinde bulunduğu, bu etkileşimin Mevlana ve Mevlevilik kültürüne nasıl yansıdığı ve bu yansımanın Doğu ve Batı ilişkileri içerisinde nasıl konumlandığı sorularına yanıtlar aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Kavramsal çerçevesini, kültür politikaları ve modernleşme kavramlarının oluşturduğu bu araştırma, Mevlana ve Mevlevi kültürü örneği üzerinden eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmiştir.

Nitel yöntemlerle araştırılan bu çalışmada, ilk olarak kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Genel olarak kültür politikaları ve kültür politikaları çerçevesinde Türkiye'deki kültür politikalarının tarihsel süreci ayrıntılı olarak incelenmiş, modernleşme kavramı açıklanarak, kültür politikaları kapsamında değerlendirilen Türkiye'de modernleşme süreci ele alınmıştır. Bunların yanı sıra Mevlana ve Mevlevi kültürüne de kısaca yer verilmiştir. Bu bilgiler ışığında, Mevlana'nın dünden bugüne Batı ile Doğu ilişkisi, siyasi süreç ve söylemlerdeki rolü irdelenmiştir. Bu bağlamda, bilimsel araştırma tekniklerinden nitel araştırma yöntemi olan söylem analizi yöntemi kullanılmıştır.

Söylem analizi (discourse Analysis) yöntemi, yazımlanmış durumda olan söylemin, karmaşık bir yapı içerisinde dilbilgisel özellikler dikkate alınarak, niteliksel olarak ve kuramsal biçimlemelerle çözümlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Aziz, 2003: 137).

Van Dijk'a göre, toplumsal boyutta ideolojilerin kamusal söylemi biçimlendirmesi daha çok medya aracılığıyla olmaktadır. Bu da bireysel boyutta 'sosyal biliş'in biçimlendirilmesiyle mümkün olmaktadır. Söylemle topluma aktarılan ideolojiler, bireylerin zihinlerinde belirli bir gruba yönelik tutumları, fikirleri veya inançları örgütleyen sosyal temsilleri etkilemektedir. Bireylerin

kamusal alandaki etkileşimleriyle yeniden anlamlandırılan sosyal temsiller ise, hakim ideolojilerin yeniden tanımlanmasını

sağlamaktadır. Bu anlamda medya, söylemler aracılığıyla hem ideolojilerin aktarıldığı hem de yeniden inşa edildiği bir alandır. Bu aktarım sırasında çoğunlukla medyaya, hakim ideolojilerin taşıyıcısı olan sembolik elitler (politikacılar, akademisyenler) ve kurumlar eşlik etmektedir (Göregenli, 2013: 59).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yapılan araştırmalar neticesinde, kültür politikaları ve modernleşme sürecinin Türk kültür yapısında, dolayısıyla Mevlana ve Mevlevilik kültüründe değişime sebep olduğu görülmüştür. Tüm bu süreçlerin aynı zamanda ideolojik ve ekonomik sebeplerle de etkileşim içerisinde olduğu sonucuna varılmıştır. Mevlana Celaleddin-i Rumi, dünya çapında büyük platformlar tarafından desteklenen birtakım siyasal ve sosyal projelerin tanınması ve bireylerin algılarında bunu normalleştirmek üzere kurgulanan kültürel bir ürün halini almıştır. Batı ve Doğu arasındaki gerilimin merkezinde her zaman birleştirici olarak görülen ya da sunulan Mevlana, politik ve ekonomik küreselleşmenin kültürel ve psikolojik süreçlerinin tamamlanmasına yönelik uluslararası çabaların dört elle sarıldığı bir figürdür. Batı'nın Doğu'dan alıp yeniden ürettiği bu Mevlana figürü ideolojik bir araç olarak kullanılmaktadır. Kültür politikaları çerçevesinde özellikle, UNESCO'nun 2007 yılını Mevlana Yılı ilan etmesiyle birlikte, Mevlana'nın popülaritesi daha da artmış ve Mevlana'ya olan rağbet tüm endüstriyel sektörleri harekete geçirmiştir. Araştırmamızda Mevlana'nın siyasi söylemlerde ve uluslararası politik ilişkiler üzerinden yapılan atıflarda da yer aldığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kültür Politikaları, Modernleşme, Mevlana Celaleddin-i Rumi, Mevlevi Kültürü

Kaynakça

Adorno, T. W. (2014). *Kültür Endüstrisi: Kültür Yönetimi.* N. Ülner, M. Tüzel ve E. Gen (çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Althusser, L. (2000). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları.* Y. Alp ve M. Özışık (çev.) İstanbul: İletişim Yayınları.

Arslantürk, Z. ve Amman, T. (2014). *Sosyoloji: Kavramlar, Kurumlar, Süreçler, Teoriler.* İstanbul: Çamlıca Yayınları.

Aziz, A. (2003). *Araştırma Yöntemleri Teknikleri ve İletişim.* Ankara: Turhan Yayınları.

Bayhan, H., (2006). *Ulus Devlet, Modernizm ve Postmodernizm.* Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

Baudelaire, C. (2013). *Modern Hayatın Ressamı*. A. Berktay (çev.). İstanbul: İletişim Yayınları (orijinal baskı tarihi 1863)

Berman, M., (2013). *Katı Olan Her Şey Buharlaşıyor*. Ü. Altuğ ve B. Peker (çev.). İstanbul: İletişim Yayınları (orijinal baskı tarihi 1982)

Çelik, A. (2011). *Kültür Endüstrisi: Üç Yanlış Bir Doğru.* İstanbul: Literatür Yayıncılık.

Göregenli, M., (2013). Temel Kavramlar: Önyargılar, Özcü İnançlar Ve Ayrımcılık. Mahmut Çınar (ed.), *Medya Ve Nefret Söylemi* (s. 23-37). İstanbul: Hrant Dink Vakfı

Gürgezoğlu, A. (2009). *Ulusal Kültür Politikaları: Avrupa Birliği'nden Örnekler ve Türkiye İçin Öneriler.* Uzmanlık Tezi, Kültür ve Turizm Bakanlığı Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü, Ankara.

Hall, S. (1989). "İdeoloji ve İletişim Kuramı", *Medya Kültür Siyaset.* S. İrvan (drl.). Ankara: Pharmakon Yayınevi.

Thompson, J. B. (2013). *İdeoloji ve Modern Kültür: Kitle İletişim Çağında Eleştirel Toplum Kuramı.* İ. Çetin (çev.). Ankara: Dipnot Yayınları (orijinal baskı tarihi 2000)

Uzun, H. (2012). *İslami Uyanış, Çoklu Modernlik ve Popüler Kültür Bağlamında Mevlevi Semasının Dönüşümü: Afyonkarahisar Örnek Olayı,* Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Müzik Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.

(11408) Yeni Nesili Bekleyen Tehlike: Kültürel Değerlerimizin Yok Olması

MUAMMER DEMİREL SEVDA GÜLŞAH YILDIRIM [1]

[1] *Uludağ Üniversitesi*

Problem Durumu

Dünyada nüfusun hızla artması, kirlilik gibi etmenler, doğal kaynakların tüketimini hızlandırmakta, insanların dikkatsiz kaynak kullanımı da çeşitli canlı türlerinin yok olmasına sebep olmaktadır. Günümüzde söz konusu tehlike fark edilmiş ve farklı kurum ve kuruluşları harekete geçirerek müdahale etmelerini sağlamıştır. Ancak yeni nesilleri bekleyen başka bir tehlike daha söz konusudur: Kültürel değerlerin yok olması. Küreselleşen dünyada evrenselleşme ve uluslaşma arasında kalan toplumlar, bir yandan kültürel değerlerini korumaya çalışmakta, bir yandan da evrenselleşmeye ayak uydurmaya çabalamaktadır. Bir milleti var eden ve onu sonsuza kadar yaşatacak olan onun değerleridir. Değerlerini kaybeden toplumların milli kimliklerini de kaybettiklerini tarih bize göstermektedir (Eroğlu, 2008, s. 260).

Dünyada toplumun sahip olduğu değerlerin nesillere aktarılması görevi, eğitim kurumlarına verilmiştir. Ülkemizde de bu görev, özellikle Sosyal Bilgiler dersinde kendini hissettirmektedir. Sosyal Bilgiler, bireylerin topluma intibakı için onlara gerekli bilgi, beceri ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir çalışma alanı olarak tanımlanmaktadır ve tanımdan da anlaşılacağı üzere, değerlerin doğrudan öğrencilere aktarılması istenen bir derstir (MEB,2005). Sosyal Bilgiler dersi kapsamında değerler, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlar olarak tanımlanmıştır (Özgüven,1999). Tanıma göre, toplumun idamesi için, o toplumun sahip olduğu değerlerin unutulmaması, yok olmaması ve nesillere aktarılarak yaşatılması zorunludur.

Günümüzde genellikle yaygın olan görüş, kültürel değerlerimizi kaybettiğimiz yönündedir. Ancak, bilimsel açıdan geçmişimizde var olan ancak unutulmaya yüz tutmuş ya da unutulan değerlerin hangileri olduğu ile ilgili yapılan çalışmalara rastlanmamıştır. Değerler üzerine yapılmış birçok çalışma, literatürde mevcuttur. Özellikle, doğrudan değerlerin verildiği ders olan Sosyal Bilgiler üzerine yapılmış araştırmaların sayısı yıldan yıla artmaktadır. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında değerlerin durumu (Ersoy ve Şahin, 2012; Tonga ve Uslu, 2015; Topkaya ve Tokcan, 2013), Sosyal Bilgiler programı öğretmen adaylarının değerler üzerine algıları veya görüşleri (Demirbaş ve Çelikkaya, 2012; Gömleksiz, Kan ve Öner, 2012), Sosyal Bilgiler Ders Programının incelendiği çalışmalar (Yiğittir ve Kaymakçı, 2012) gibi çalışmalar dikkati çekmektedir. Bu çalışmalarda, hangi değerlerin ön plana çıktığı, hangi yaklaşımların kullanıldığı gibi problemler ele alınmıştır.

Buradan hareketle, bu araştırmanın temel problemi, günümüzde hangi değerlerin unutulduğunu ya da unutulmaya yüz tuttuğunu ortaya çıkarmaktır. Çünkü toplumda birlik ve beraberliğin sürmesi, toplumsal yapının ayakta kalması, toplumun geneli tarafından kabul olmuş değerlerin nesillere aktarılmasıyla gerçekleşebilir. Bu kabulle, unutulan ya da unutulmaya yüz tutan değerlerin ortaya çıkarılmasının, değerler eğitimi etkinliklerinde hangi değere öncelik verilmesi gerektiğine ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, nitel temelli bir araştırmadır. Araştırma, durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Veri toplama aracı, araştırmacılar tarafından hazırlanan iki açık-uçlu sorunun yer aldığı formdur. Katılımcılardan, ilk olarak "onlara göre, unutulan ya da unutulmaya yüz tutan değerin/değerlerin neler olduğunu belirtmeleri ve bunu örnekle açıklamaları" istenmiş, ikinci olarak da "belirttikleri değerin/değerlerin neden unutulduğunu ya da unutulmaya yüz tutuğunu düşündükleri" sorulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 1. ve 4. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında öğrenim gören toplam 70 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, çeşitli yaş grupları olmasına dikkat edilmiştir. Öğrencilerin en küçüğünün yaşı 18 iken, en büyüğünün yaşı 22 olarak bulunmuştur. Veriler analiz edilirken yaş gruplarına göre değerlerin değişip değişmediğini karşılaştırabilmek amacıyla 20 yaş ve altı ve 21 ve üstü şeklinde ayrılmıştır. Araştırmada daha üst yaş gruplarının yer almaması, araştırmanın sınırlılığı olarak kabul edilmiştir.

Açık uçlu soru formu uygulanırken, katılımcılara formlar dağıtılmış ve düşünmeleri için yeterli süre verilmiştir. Araştırmacı tarafından dağıtılan formlar, yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Toplanan veriler, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmacılar tarafından katılımcıların cevapları önce kodlanması, sonra kategorilendirilmesi ve böylece temalar oluşturulması planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada toplanan veriler analiz edilmeye başlanmıştır. İlk bulgulara göre, katılımcıların birçoğu Sosyal Bilgiler programında da doğrudan öğretilmesi gereken değerler arasında yer alan "aile birliğine önem verme" değerinin unutulmaya başladığını belirtmişlerdir. İkinci olarak, iletişim becerisini kültürel değer olarak ifade etmişler ve kişiler arası iletişimin, arkadaşlığın, mahalle ilişkilerinin yok olduğundan söz etmişlerdir. Bunlar dışında, yine öğretmen adayları tarafından en çok belirtilen kültürel özellik ise "sokak oyunları" olmuştur. Bu bulgulara göre, değer teması dışında, beceri ve diğer kültürel öğeler teması da geçici olarak araştırma sonuçlarına dâhil edilmiştir. Katılımcıların unutulan veya unutulmaya yüz tutan değerlerin nedeniyle ilgili veriler ise, geçici olarak "bireyselleşme", "teknolojiye bağımlılık" ve "kentleşme" şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Genel olarak bakıldığında, katılımcıların, toplum içinde bireyler arası ilişkilerin yok olmasına yönelik değer ve becerilerden söz ettiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: kültürel değerler, sosyal bilgiler programı, değerler eğitimi

Kaynakça

Demirbaş, Ç. Ö. ve T. Çelikkaya. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Programdaki Değerlere İlişkin Algısal Farkındalıkları. *The Journal of Academic Social Science Studies, 5*(8),415-427.

Eroğlu, A. M. (2008). *Toplumda manevi değerler dili*. Uluslararası Sosyal Bilimciler Kongresi. 22-24 Ekim 2008, Kırgızistan.

Ersoy, F. ve T. Şahin. (2012). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(2), 1535-1558.

Gömleksiz, M. N., Kan, A.Ü. ve Ü. Öner. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bir Değer Olarak Demokrasi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, *10*(24), 79-100.

MEB (2005). Sosyal Bilgiler Ders Programı. URL: http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx adresinden indirilmiştir.

Özgüven, İ. E. (1999). *Psikolojik testler* (3. Baskı). Ankara: PDREM Yayınları

Tonga, D. ve S. Uslu. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Kazanım-Değer İlişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(1), 91-110.

Topkaya, Y. ve H. Tokcan. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Belirlediği Değerlerin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yansıma Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(4), 33-43.

Yıldırım, A. ve H. Şimşek. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğittir, S. ve Kaymakçı, S. (2012). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 49-73.

(11514) 1974 Sonrası Göç Eden Kıbrıslı Türkler Üzerine Sözlü Tarih Araştırması

FEVZİ KASAP — *Yakın Doğu Üniversitesi*

GÖKÇE KEÇECİ AYHAN DOLUNAY — *Yakın Doğu Üniversiyesi*

Problem Durumu

1571 yılında Kıbrıs'ın Osmanlı İmparatorluğunca fethinden 1878 yılına kadar, Osmanlı egemenliğindeki ada, 1878 yılında, Osmanlı İmparatorluğu tarafından, Birleşik Krallığa (İngiltere) kiralanmış, 1. Dünya savaşında Osmanlı İmparatorluğu ve Birleşik Krallığın ayrı cephelerde yer alması ve Osmanlı İmparatorluğu'nun güç kaybetmesinin de etkisi ile, Birleşik Krallık, adayı 1914 yılında, tek taraflı olarak ilhak etmiştir.

1914 yılından, 1960 Kıbrıs Cumhuriyeti kurulana değin, İngiliz yönetiminde kalan adada, İngiliz yönetimine karşı 1931'de patlak veren isyanın örnek verilebileceği çeşitli isyanlar olmuş; bu kapsamda, İngiliz yönetimi de, adada yaşayan Kıbrıs Türk ve Kıbrıs Rum toplumlarının, birleşerek, kendisine karşı isyan etmesini önlemek için, adada "böl ve yönet" politikası uygulamış; bu politika çerçevesinde de, iki toplum arasına nifak tohumları ekmiştir.

İngiliz yönetiminin böl ve yönet politikası çerçevesindeki çalışmaları sonuç vermiş; 1950'li yıllarda, Kıbrıs Rum toplumu tarafından EOKA ve Kıbrıs Türk toplumu tarafından TMT adlı teşkilatlar kurulmuş; iki toplum, bir birine karşı ciddi önlemler almaya ve savunma mekanizmalarını harekete geçirmeye başlamıştır.

1960 yılına gelindiğinde, iki toplum arası konsensüs sağlanmış ve Kıbrıs Cumhuriyeti kurulmuştur. Ancak, Kıbrıs Cumhuriyeti ortaklığı sadece üç yıl sürmüş; 1963 yılından 1974 yılına kadar, "karanlık yıllar" olarak anılan "kanlı" dönem yaşanmıştır.

1974 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin adaya müdahalesi ve yeşil hattın günümüzdeki şeklini alması ile, iki toplum arası ilişkiler neredeyse "tamamıyla" kesilmiştir.

Kıbrıs'ta, 1974 yılında son şeklini alan Yeşil Hat uygulaması ile, kendi sınırları içerisinde yaşamaya başlayan, özellikle 1974 sonrası doğan nesillerin, doğrudan iletişimle değil; önceki nesillerin sözlü anlatımları ile algılarının oluştuğu bilinmektedir.

Diğer yandan, iki bölge arası telefon dahil olmak üzere, kitle iletişim araçlarının yasaklar nedeniyle kullanılamadığı, eğitim ile ilgili müfredatın ve dolayısıyla ders kitaplarının, iki tarafça da, hasmane şekilde hazırlandığı, ateşkes antlaşması nedeniyle, sınır geçişlerinin mümkün olmadığı bu süreçte, bir birini tanımak ve anlamak yönünde, yegane iletişim aracının, bireysel yaşanmışlıkların sözlü aktarımı ile söz konusu olduğu bilinmektedir.

Bu çalışmanın amacı, 1974 sonrası Kuzeyde doğan Kıbrıslı Türklerin, aynı topraklarda yaşamasına rağmen, doğrudan iletişim kuramadıkları Kıbrıslı Rumlara ilişkin, önceki neslin sözlü anlatımları ile oluşan algılarının, günümüzde de süren barış sürecine katkısını ele almaktır.

Çalışma, 1974 sonrası adada doğan Kıbrıslı Türkler ile sınırlı tutulup; özellikle, sınırların kapalı olduğu ve karşılıklı gidiş gelişlerin (geçişlerin), hatta iletişimin dahi mümkün olmadığı, 1974-2003 dönemini kapsamı altına almaktadır.

Araştırma Yöntemi

Kıbrıs siyasi tarihi araştırılacaktır. Yazılı birçok kaynakta rastlanmayan bilgi ve deneyimlere ulaşılması amacı ile dönem içerdinde aktif olarak milli mücadeleye katkı koyan kaynak kişilerle görüşülmesi planlanmaktadır. Yazılı resmi tarih dışına çıkabilmek ve bu perspektiften olaya yeni bir bakış açısı getirebilmek açısından bu kişiler ile yapılacak derinlemesine görüşmeler Kıbrıs'ta barış görüşmeleri sürecinde insani açıdan yeni bir çerceve oluşturacaktır.

Özellikle 1974 sonrası doğumlular ile şimdiye değin çalışma yapılmamış olması hususu, çalışmanın özgünlüğünü oluşturacaktır. Daha önce bahsi geçtiği gibi, 1974 sonrası doğumluların diğer toplum ile ilgili tüm bilgileri oldukça sınırlı (yüzeysel) kitle iletişim araçları (Rum tarafında yayın yapan Rum kanalı PIK 1) ve olaylar içerisinde aktif olarak yer alan, ilgili dönemi deneyimlemiş aile büyüklerinin aktarımlarına dayanmaktadır. İlgili aktarımın oluşturduğu bahse konu algıya, tıpkı dönemde aktif olarak milli mücadeleye katılan kişilerle olduğu (yukarıda belirtildiği) gibi, 1974 sonrası doğan Kıbrıslı Türkler arasından, önceki nesillerin anlatımlarını sıklıkla dinleyen, tespit edilecek kişiler ile görüşülmesi ile de, netlik kazandırılacak; anlatımlar sonucu oluşan algı ve bu kapsamda ortaya çıkan yaklaşım, ortaya koyulacaktır.

İki farklı dönemde doğanların, karşı toplum (Rum toplumu) ile ilgili hissiyatlarının olası bir barış sürecinin onanmasında etkili olacağı düşüncesinden hareketle bu çalışmada olayları yaşayanlar ile onların aktarımı ile yetişen, şekillenen yeni neslin sözlü altarımlarla karşı topluma ilişkin tutum ve düşüncelerinin ne yönde şekillendiğinin de ortaya koyması amaçlanmaktadır. Halen ateşkes antlaşması durumunun yaşandığı adada bu tutumun saptanması açısından, yineleyelim ki, derinlemesine görüşme ve mülakat yöntemlerinin uygulanması planlanmaktadır

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma, öncelikli olarak, tarihsel süreç içerisinde adanın sosyolojik açıdan geldiği son durumun genel tespitini sağlayacak,

ardından ise, temelde, 1974 yılına kadar, güneyde yaşarken, 1974 ile birlikte Kuzeye göç eden Kıbrıslı Türk ailelerin, 1974

sonrası doğan çocuklarının, aynı adada yaşanmasına rağmen, 1974 - 2003 yılları arasında neredeyse hiçbir iletişim imkanlarının söz konusu olmadığı Kıbrıslı Rumlara ilişkin, sadece önceki nesillerin sözlü anlatımları ile oluşan algılarını ortaya koyacak; bu kapsamda da, oluşan ilgili algının, günümüzde de süren Kıbrıs sorununa ilişkin çözüm ve barış çalışmalarına yönelik olumlu ve olumsuz katkılarının tespit edilmesini sağlanacaktır.

Buna istinaden, sözlü tarihin önemi ve algı yaratma hususundaki yüksek etkisi vurgulanırken; diğer yandan da, oluşan ilgili algı sonucu barışa yönelik çalışmalar üzerindeki etkilerin olumlu noktaya taşınabilmesi hedeflenecektir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Sözlü Tarih, Kıbrıs.

Kaynakça

Catherine Dauvergne (2008), Making People Illegal: What Globalization Means for Migration and Law, Cambridge University Press.

Elçin Ergül (2012), Uluslararası Hukuk ve Türk Mevzuatında Yabancı Kavramı ve Türleri, Türk İdaresi Dergisi, Aralık, Sayı 475. ss. 213-228.

Elspeth Guild (2004), The Legal Elements of European Identity: EU Citizenship and Migration Law, Kluwer Law International.

Işıl Özkan (2013), Göç İltica ve Sığınma Hukuku Seçkin Yayıncılık-Ankara.

Mültecilerin Korunmasında Uluslararası Hukuki Çerçeve (2014), <>.

Nazlı Töre (2016), Uluslararası Göç Hukuku, Turhankitabevi, Ankara.

Niyazi Kızılyürek (1993), Ulus ötesi Kıbrıs.

Niyazi Kızılyürek, Kıbrıs Sorununda İç ve Dış Etkenler, 1983.

Richard Plender (1988), International Migration Law, Martinus Nijhoff Publishers.

Sığınma, Sınırlar ve Göç İle İlgili Avrupa Hukuku El Kitabı (2014), Belçika << http://www.echr.coe.int/Documents/Handbook_asylum_TUR.pdf>>.

Some Assessments and Evaluations on Current Developments in the Immigration Law (2014), International Conference On Eurasian Economies.

Uluslararası Göç Hukuku, Göç Terimleri Sözlüğü, Richard Perruchoud ile Jillyanne Redpath – Cross, Uluslararası Göç Örgütü, <>.

Ulvi Keser (2016), Kıbrıs'ta Göç Hareketleri Ve 1974 Sonrasında Yaşananlar ÇTTAD, V/12, (Bahar), ss. 103–128.

Zeynep Aksoy (2012), Uluslararası Göç ve Kültürlerarası İletişim, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research Cilt: 5 Sayı: 20, Kış.

(11552) Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin kronolojik düşünme becerisinin geliştirilmesi üzerine bir inceleme

ERKAN DİNÇ — *Uşak Üniversitesi*
İBRAHİM AKŞİT — *MEB*

Problem Durumu

Disiplinler arası bir ders olan sosyal bilgilerin içeriğini oluşturan bilim dallarından biri tarihtir. Tarih kavramının alanyazında birçok tanımı bulunmaktadır (Uzun, 2006; Acun, 2006). Uzun (2006) tarih ile ilgili farklı tanımların ortak noktalarına dayanarak tarihin geçmiş ve günümüzle ilgili olduğu, insanların faaliyetlerini konu edindiği, belgelere dayandığı ve tahlile muhtaç olduğunu ifade etmiştir. Acun (2006) ise en genel anlamıyla tarihi *"geçmiş üzerine yapılan araştırmalar"* olarak tanımlamıştır. Sosyal bilgiler dersinin içeriğini oluşturan her bir disiplinin kendine özgü temel kavramları, becerileri ile yöntem ve teknikleri vardır. Bu çalışmada tarih disiplini ile ilişkili kronoloji kavramı ile kronolojik düşünme becerisi ele alınmıştır. Öğrencilerin toplumu, yaşadıkları kültürü ve kendilerini tanıyabilmeleri için geçmiş, bugün ve gelecek ilişkisi içinde, sosyal bilgileri öğrenerek içselleştirmeleri gerekmektedir. Sosyal olayların, insanların nesneleri ve mekânları geçmişten günümüze nasıl bir değişim gösterdiklerinin anlaşılabilmesi için, sosyal bilgiler derslerinde öğretilmesi gereken tarih disiplini ile ilişkili olan temel kavramların başında zaman, kronoloji, değişim ve süreklilik gelmektedir (Demircioğlu ve Akengin, 2007). Bu bilgi doğrultusunda kronolojik düşünme becerisi, tarihsel olayların öğrenilmesi ve öğretilmesinde öncül bir öneme sahiptir. Poulquie 'ye (1994) göre kronoloji *"Tarihi olayların art arda gelişi olayını belirlemeyi ve bazı başlangıç noktalarına göre bunları tarihlendirmeyi konu alan bilim dalıdır."* Kronolojik düşünme becerisi ise takvim ve zaman kavramını edinen öğrencilerin sahip olduğu tarih bilgisi doğrultusunda verilen olayları geçmişten günümüze doğru sıralaması olarak tanımlanabilir. Dördüncü ve 5. ile 6. ve 7. sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında kazandırılması öngörülen temel kavramlar başlığı altında kronolojinin kavramsal bilgi boyutu incelendiğinde 5. 6. 7. sınıflar düzeyinde kronoloji kavramının öğrencilere aktarılması gerektiği bilgisi verilmiştir. Yine 6.-7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında *Zaman, Süreklilik ve Değişim* öğrenme alanında doğrudan verilecek beceri olarak zaman ve kronolojiyi algılama ya da diğer bir ifadeyle kronolojik düşünme becerisi yer almaktadır. Dördüncü ve 5. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programında verilen zaman ve kronolojiyi algılama becerisine ait aşamalar şunlardır: 1) Takvim bilgisi edinme, 2) Zamanları ayırt etme (geçmiş-şimdiki-gelecek zaman), 3) Zaman ifadelerini doğru kullanma, 4) Kronolojik sıralama yapma, 5) Zaman şeridindeki veriyi yorumlama ve 6) Zaman şeridi oluşturma. Alanyazın incelendiğinde doğrudan öğrencilerin kronoloji kavramı ve kronolojik düşünme becerisini ele alan çalışmaların (Şimşek, 2006; Kale, 2006; Ercan, 2007) sınırlı olduğu saptanmıştır. Fakat bazı çalışmalarda, özellikle tarih öğretiminde karşılaşılan sorunları inceleyen çalışmalarda, kronolojiye (Yıldız, 2003; Memioğlu, 2004; Delen, 2007; Demircioğlu ve Akengin, 2007; Akbaba, 2008; Dinç, 2009; Köksal, 2010; Bal, 2011; Hali, 2014; Keçe, 2015; Akşit, 2015) değinilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde kapsamında öğretilen tarih konuları işlenirken öğrenciler kronoloji kavramını ve kronolojik düşünme becerisini nasıl ve hangi düzeyde kazanmaktadır? Sorusundan yola çıkılarak başlanan bu araştırmanın amacı ders kitaplarında kronoloji kavram bilgisi ile kronolojik düşünme becerisinin incelenmesi ve ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi aracılığıyla öğrendiği geçmişteki olay, durum veya gelişmeleri kronolojik düşünme becerisini davranışa dönüştürmeleri durumlarını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin tarih, kronoloji ve tarih şeridi kavram bilgisi ile araştırma kapsamında örnek olarak verilen olayları kronolojik olarak sıralama becerisi ölçülmüştür. Öğrenciler tarafından sosyal bilgiler dersi kapsamında verilen tarih disiplini etkili ve sağlık bir şekilde öğrenilmesi için kronolojik düşünme büyük bir öneme sahiptir. Alanyazında öğrencilere doğrudan kronoloji becerisi kazandırma üzerine yapılan çalışmalar sınırlı olduğundan yapılan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nitel araştırmanın desenlerinden biri olan durum çalışması deseni ve doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Creswell'e (2013) göre durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum veya belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında gözlemler, mülakatlar, görsel ve işitsel materyaller ve dokümanlar-raporlar gibi çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi veya durum temaları ortaya koyduğu nitel yaklaşımdır. Araştırmada amaçlı örneklem türlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum (Miles ve Huberman, 2015: 28) türü kullanılmıştır. Araştırmacılardan birinin görev yaptığı ortaokulda öğrenim gören on üç beşinci sınıf öğrencisi araştırma grubunu oluşturmuştur. Araştırma verilerinin elde edilme süreci üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi olarak araştırma kapsamında incelenen beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında kronolojik bilginin verilme durumu incelenmiştir. İkinci aşamada öğrencilerin tarih, kronoloji ve tarih şeridi gibi kavramların kavramsal bilgi düzeyleri; üçüncü aşamada ise incelenen ders kitaplarından seçilen örnek olaylar veya gelişmeleri kronolojik olarak sıralama ve tarih şeridinde göstermeye dayalı bir etkinlik ile öğrencilerin kronolojik düşünme becerileri değerlendirilmiştir. Uygulama öncesi araştırmacılar tarafından araştırmanın amacına uygun örnek ölçütler oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analize tabii tutulmuştur. Betimsel analizde önce belli bir çerçeve oluşturulur, tematik çerçeveye göre elde edilen veriler işlenir, bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda şu üç sorunun cevabı aranmıştır: İlk olarak beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında kronoloji kavramı, tarih şeritleri ve kronolojik düşünme becerileri nasıl sunulmuştur? İkinci olarak öğrencilerin tarih, kronoloji ve tarih şeridi hakkındaki bilgi ve farkındalıkları hangi düzeydedir? Üçüncü olarak öğrenciler ders kitaplarından seçilerek kendilerine verilen örnek olaylar ya da gelişmeler üzerinde çalışırken kronolojik düşünme becerisini nasıl ve hangi düzeyde kullanmaktadırlar? Diğer bir ifade ile ders kitaplarında kronolojik bilginin verilme düzeyi ile öğrencilerin kronolojik bilgi düzeyleri ve davranışa dönüştürme (kronolojik düşünme becerisi) durumları incelenecektir. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda ders kitabı yazarlarına, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, tarih, öğrenci, kronoloji, kronolojik düşünme becerisi

Kaynakça

Acun, F. (2006)."Tarihte Objektiflik Tartışması. *Muhafazakar Düşünce Dergisi*, 2(7).

Akbaba, B. (2008). Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Bakış*. 1(2).

Bal, M.S. (2011). Türkiye'de tarih öğretiminin sorunları ve çözüm yolları konusunda öğretmen adayı ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.*

Creswell, J.W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Çev. Ed. M, Bütün - S.B, Demir). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Dinç, E. (2009). Etkili tarih öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(5)

Ercan, Y. (2007). Tarih ders kitaplarının kronolojik ve tematik tasarımların öğrenci başarısı üzerindeki etkileri. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara..

Keçe, M. (2015). Türkiye'de tarih öğretim programlarında tarih okuryazarlığı becerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*.

Miles, M.B. ve Huberman, A.M. (2015). Nitel Veri Analizi. (Çev.Ed. S.A. Altun ve A. Ersoy). Ankara: PegemA Akademi.

Memioğlu, A.Z. (2004). Tarih öğretimi üzerine bazı düşünceler. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9.

Poulquie, P. (1994). Pedagoji sözlüğü. (Çev. C. Karakaya). İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu: 4-5. Sınıflar. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Şimşek, A. (2006). İlköğretim öğrencilerinin tarihsel zaman kavramının gelişimi ve öğretimi. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uzun, H. (2006). Tarih bilimi ve tarihte nedensellik. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi.* 7(1).

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, Ö. (2003). Türkiye'de tarih öğretiminin sorunları ve çağdaş çözüm önerileri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.

(11553) Ötekileştirilmesinler: Suriyeli Öğrencilere Yönelik Topluma Hizmet Uygulamasına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri

KEMAL DAŞCIOĞLU KUDRET AYKIRI [1]

[1] *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Küresel sorunlara karşı duyarlılık günümüzde istenilen düzeyin çok altındadır. Küresel sorunlara farkındalığı artırmak için belki de en etkili yöntem bilinçli insan yetiştirmektir ve bunun için de üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve siyaset kurumu gerçeği yansıtan ve uygulanabilir projeleri hayata geçirmelidir (Aydın, 2016, önsöz). Üniversite düzeyinde bu projeler bilimsel çalışmalar, gönüllülük veya ders kapsamında gerçekleştirilmektedir. Ders kapsamında ele alındığında, eğitim fakültelerinde tüm branşlarda zorunlu olan topluma hizmet uygulamaları dersi karşımıza çıkmaktadır. Sönmez (2009)'a göre eğitim, toplumun tamamını etkiler ve bu sistemin en önemli öğesi de öğretmenlerdir (s.2). Bu bağlamda topluma hizmet uygulamaları dersi de öğretmen adaylarını toplumdan soyutlanmış olarak yetişmemesi için önemlidir. Bu bilgiler ışığında Türkiye'nin şu anki en temel toplumsal konularından biri Suriyeli mülteciler olduğu göz önüne alınırsa, topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında Suriyeli mültecilere yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi elzem görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu konudaki önceliği ebetteki Suriyeli öğrenciler olacaktır. Suriyeli öğrenciler konusunu ele alındığında: Türkiye'de kayıtlı Suriyeli mülteci nüfusun yarısından çoğu 18 yaşın altındaki yani çocukluk dönemindeki bireylerden oluştuğu, hem savaş hem göç travması yaşayan bu çocuklar sağlık, barınma vb. temel ihtiyaçlarının yanında eğitimle ilgili de büyük sorunlarla karşılaştığı, bu sorunlardan eğitim boyutu ele alındığında Suriyeli çocukların 2014/21 Yabancılara Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi ile geçici eğitim merkezlerinde ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda eğitim alabileceği, ilgili çalışmalarda kamplarda iyi olanaklara sahip eğitim aldıkları, fakat Suriyeli mültecilerin -buna bağlı olarak Suriyeli çocukların- büyük bir çoğunluğu kamp dışında yaşamını devam ettirmeye çalışmakta ve kamp dışında eğitim almak durumunda kaldığı, kamp dışındakilerin okullaşma oranları düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmanın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik olmasının nedeni hem topluma hizmet uygulamaları dersinin bir çok konu ve kazanımının hem de günümüz dünya sorunlarından mülteci sorununda yer alan bir çok kavramın (vatandaşlık, insan hakları, göç, sürgün, mülteci, sığınmacı, çok kültürlülük, farkındalık, empati, saygı, hoşgörü vb.) programları ile ilişkili olmasından dolayıdır. Peki sosyal bilgiler öğretmen adaylarımız bu konuda hangi etkinliklerde bulunacak, bu etkinliklerde hangi problemlerle karşılaşacak, bu problemlere hangi çözüm önerileri getirecek ve en önemlisi bu etkinliklerin öğretmen adaylarımıza katkıları neler olacaktır. Bu nedenlerle bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli öğrencilere yönelik topluma hizmet uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu amaca bağlı alt amaçlarımız:

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli öğrencilere ilişkin algıları nasıldır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adayları Suriyeli öğrencilerin uyumu kapsamında hangi etkinliklerde bulunmuşlardır?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli öğrencilere yönelik uyguladıkları topluma hizmet uygulamaları etkinliklerinde hangi problemlerle karşılaşmışlar ve bu problemleri nasıl çözmüşlerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli öğrencilere yönelik uyguladıkları topluma hizmet uygulamaları etkinliklerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarına katkıları nelerdir?
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli öğrencilere yönelik örnek topluma hizmet uygulamaları önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın modeli

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanılmasının nedeni nitel araştırmanın niçin kullanılması gerektiği ve temel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemiyle desenlenmiştir. Merriam'a (2013) göre vaka (durum) çalışması sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Araştırılacak şey tek bir kişi, bir program, bir grup, bir kurum vb. sınırlı bir sistem olmalıdır. Bu çalışmada da bir okul kurumuna, orada gönüllü hizmet veren sekiz kişilik bir öğretmen adayı grubuna ve onların bu kurumla ilgili tecrübelerine odaklanılmıştır. Creswell'e (2016) göre durum çalışması durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları ile detaylı bilgi toplanıp, durum analizinin yapılmasıdır. Bu çalışmada da öğrencilerin Suriyeli öğrencilere yönelik uyguladıkları etkinliklerle ilgili tecrübeleri çoklu bilgi kaynakları – odak grup görüşmesi, dokümanlar ve raporlar ile bilgi toplanıp, analiz edilecektir.

Araştırma Grubu

Araştırma, 2016-2017 öğretim yılı Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı III. sınıf sekiz öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir devlet ortaokulu bünyesinde 10

hafta boyunca öğretmen adayları tarafından etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının seçimi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye göre belirlenmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formundan,odak grup görüşmesinden, öğretmen adaylarının haftalık fotoğraflı raporlarından ve proje sonu çalışması olan dergi yazısından yararlanılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmeden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntemde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da görüşme esnasındaki soruların ortaya koyduğu temalara göre veriler düzenlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

araştırmanın beklenen sonuçları:

araştırmanın çalışma grubunun suriyeli öğrencilere yönelik olumlu algılarının olduğu ancak gözlemlerine dayalı çoğu öğretmen adayı arkadaşının olumsuz algıya sahip olduğu

dil farklılığına bağlı iletişim problemi ve etkinlik bulmada zorlanma dışında başka büyük problemlerle karşılaşmadıkları, dil problemini hem türkçe hem arapça bilen bir öğrencinin tercüman olması ve öğretmen adaylarından bir kaçının arapça bilmesiyle çözüldüğü, etkinlik problemlerinin de genel olarak bilinen sosyal etkinlikler (film gösterimi, oyun oynama, spor müsabakası, muhabbet etme) yapılarak aşıldığı

öğretmen adaylarına suriyeli öğrencilere yönelik farkındalığın arttığı, bazı beceri ve değerlerine katkısı olduğu ve etkinlik bulma konusunda bilgilerinin arttığı

öğrencilerin zorunlu ihityaçlarına yönelik etkinlik önerileri olduğu

Anahtar Kelimeler: Topluma Hizmet Uygulamaları, Sosyal Proje, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları, Suriyeli Öğrenciler

Kaynakça

Akkaya, A. (2013). Suriyeli mültecilerin Türkçe algıları.Ekev Akademi Dergisi, 17(56), 179-190

Aydın, F. (2016). Önsöz. F. Aydın (Ed.) Günümüz Dünya Sorunları. Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2016). Nitel Araştırma Yöntemleri. (3. Baskı). (M. Bütün, S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitapevi. (Orijinal çalışma Basım Tarihi 2013).

Çetin, A. ve Uzman, N. (2012). Sığınmacılar çerçevesinde Suriye-Türkiye ilişkilerine bir bakış. Çankırı Karatekin Üniversitesi Uluslararası Avrasya Strateji Dergisi. 1(1), 3-18.

Güçer, Mehmet, Sema Karaca ve Osman Bahadır Dinçer (2013), Sınırlar Arasında Yaşam Savaşı: Suriyeli Mülteciler; Alan Araştırması. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu (USAK) Sosyal Araştırmalar Merkezi: Rapor No: 13-04.

Meriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber (birinci baskı). (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sönmez, Ö. F. (2009). Topluma Hizmet Uygulamaları ve Tanımlar. B. Aksoy, T. Çetin, Ö. F. Sönmez (Ed.), Topluma Hizmet Uygulamaları (1-19). Ankara: Pegem Akademi

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

(11580) Sosyal Bilgiler Dersinde Branş Derslik Sistemi Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

PINAR SAYAR — *MEB*
EMRULLAH YILMAZ — *Bartın Üniversitesi*

Problem Durumu

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

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

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

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

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

Araştırma Yöntemi

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

Araştırmanın çalışma evrenini, Bartın ilinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılında branş derslik sistemi uygulayan 27 ortaokulda çalışan 16 kadın, 20 erkek olmak üzere toplam 36 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, nicel verileri toplamak için 26 maddeden oluşan üçlü derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Nitel verileri toplamak için ise öğretmenlere üçlü derecelendirme ölçeğinin hemen altında toplam üç açık uçlu soru sorulmuştur. Üçlü derecelendirme ölçeğinden elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 22 istatistik programı; nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları hazırlandıktan sonra eğitim bilimleri ve sosyal bilgiler alanında çalışan akademisyenlerden ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşan bir gruptan görüş alınmış ve beyan ettikleri düşünceler

doğrultusunda veri toplama araçları üzerinde gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Öğretmenlerin veri toplama aracına verdikleri cevaplara göre maddeler en yüksek katılım yüzdesine sahip olandan en düşük olana doğru sıralanmış ve dikkat çekici maddeler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Nitel bölümde ise, öğretmenlerin verdikleri yazılı cevaplar tek tek incelenmiş ve dile getirilen görüşler ortak noktalarına göre gruplara ayrılmış ve bu gruplar frekanslarına göre en yüksekten en düşüğe doğru sıralanarak analiz edilmişlerdir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenler sosyal bilgiler dersinde branş derslik sistemi uygulamasını gerekli görmektedir. Öğretmenlerin ölçekte en yüksek katılım gösterdikleri madde branş derslik sistemini yararlı bulduklarını belirten madde olmuştur. Katılma düzeylerinin en düşük olduğu madde ise branş dersliklerinin teknolojik donanımlarının yetersiz olduğunu ifade eden madde olmuştur.

Araştırmanın nitel kısmından elde edilen verilere göre, öğretmenler ders için gerekli araç-gerece anında ulaşma, zamanı verimli kullanma, derslikte bulunan öğretim materyallerinin derse hazırlığı kolaylaştırması, sınıf aidiyetini kolaylaştırması ve ilgi ve motivasyonu canlı tutma gibi nedenlerden dolayı branş derslik sistemi uygulamasını olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin hatırı sayılır bir bölümü branş dersliği uygulamasına ilişkin olumsuz görüş beyan etmezken, en önemli olumsuz yanı olarak öğrencilerin sınıf değiştirme sürecinde yorulmaları ve kargaşa yaşanması öne çıkmıştır. Son olarak, öğretmenlerin branş dersliklerinde bulunmasını istedikleri materyallere bakıldığında, görsel açıdan zengin bir donanım olmasını ve sınıfa it yazıcı, bilgisayar ve akıllı tahta gibi donanımlar bulunmasını istemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler dersliği, branş derslik sistemi, öğretmen görüşü

Kaynakça

Akdağ, H., Kaymakçı, S. (2013). Sosyal Bilgiler Laboratuvarlarının (Sınıflarının) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 12(1), 164-177.

Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:85

Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches.* Thousand Oaks: Sage.

Çelikkaya,T. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Araç-Gereç ve Materyal Kullanımının Önemi. (Ed. R. Sever, E. Koçoğlu). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. 39-68.* Ankara: Pegem Yayınları.

Demirci, A. (2008). Coğrafya Öğretiminde Laboratuvar Çalışmaları. (Ed. A, Demirci., R, Ö.) *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar*. (57-76). İstanbul: Aktif Yayınevi.

Dündar, E. (2010). *Coğrafya Öğretiminde Laboratuvar Çalışmalarının Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi.* Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi.*Ankara: Alkım Yayınevi.

Ersöz, Y. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Branş Derslik Sistemi Uygulamasına İlişkin İdareci, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Şimşek, N.(2002). Derste Eğitim Teknolojisi Kullanımı.(2. Baskı). Ankara: Nobel Yayınlar

TTKB (2006). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 2006 tarih ve B.08.0.TTK.0.01.01.01 sayılı yazısı.

(11663) 1990'lı Yıllardan Günümüze Türk Sinemasında Dış Göç Temsili ve Kimlik Sorunsalı

FEVZİ KASAP İZLEM KANLI PELİN AGOCUK [1]

[1] *Yakın Doğu Üniversitesi*

Problem Durumu

Sinema tarihsel ve toplumsal koşulları bağlamında yaşanan sorunları yansıtan, kültürel ve toplumsal dönüşüm ve değişimleri kendi oluşturduğu gerçeklikle yeniden inşa eden bir sanat dalıdır. Bu doğrultuda sinema, içinde bulunduğu dönemi ve gerçekliği yansıtma ya da yeniden inşa etme bakımından toplumsal, kültürel, ekonomik ve siyasi sorunlara odaklanan en önemli kitle iletişim aracıdır. Türk sinemasında göç olgusu kentleşme, sanayileşme ve toplumsal dönüşümlerin yaşanmasıyla birlikte en çok işlenen konular arasına girmiştir. 1960'lı yılların sonuna doğru dış göç olgusu işleyen filmler, yurdşına göçlerin artmasıyla birlikte ağırlık kazanmaya başlamıştır.

1960'lı yıllardan itibaren, Almanya başta olmak üzere, çeşitli Avrupa ülkeleri endüstriyel işgücü ihtiyacını karşılamak amacıyla Türkiye'den işçi almaya başlamıştır. Türkiye'de işsizliğin ve ekonomik sorunların sonucu olarak, işsizliğe çözüm, ülkeye döviz akışının sağlanması ve ulusal ekonomiye katkıları nedeniyle, dönemin hükümetinin de desteğiyle yurtdışına göçlerde özellikle 1970'li yıllarda yoğunluk yaşanmıştır. Yurtdışına göçler ulusal kimlikte kırılmalara neden olmuş ve bu kırılmalar paralelinde toplumsal cinsiyet açısından da dönüşümler yaşanmaya başlanmıştır.

Dış göç konusu 1970'li yıllardan itibaren Türk sinemasında işlenen temel sorunlardan biri haline gelmiştir. Bu yıllardan itibaren yurdışına göç konusunu işleyen filmlerde göçeden insanların dramını anlatan filmler yapılmıştır. 1990'lı yıllardan sonra ise dış göç olgusu yurtdışında yaşayan Türkler tarafından işlenmeye başlanmış ve göçmen kökenli Türklerin temsilini içeren filmlerde artış gözlemlenmiştir. Türk sinemasında 1990'lı yıllardan günümüze işlenen dış göç olgusunun doğurduğu sonuçlar, göçedenlerin gözünden yansıtılmaya başlanmış ve yurtdışında yaşayan göçmen sinemacılar tarafından ele alınmıştır.

Çalışmanın amacı, 1990 sonrası gelişen "Yeni Türk Sineması"yla birlikte ekonomik, toplumsal veya siyasal nedenlerle yurtdışına göç olgusunun sinemada nasıl işlendiği, Türk kökenli göçmenlerin sinemada nasıl yansıtıldığı ve dış göç olgusu ile kimlik politikalarının nasıl temsil edildiğini incelemektir.

Çalışma, göç sürecini deneyimleyenler tarafından dış göç olgusunun sinemada temsil edilmesinin, Türk sinemasına nasıl bir katkıda bulunduğunu ve göçedenlerin gözünden göçmenlerin yaşadığı kültürel dönüşümler ile çatışmalar, kendi kültürel kimliklerini ne kadar koruyabildikleri veya bulundukları ortama ne kadar uyum sağlayabildiklerini sinematik temsiller aracılığı ile ortaya koyacaktır.

Bu çalışma, medya ve kültürel çalışmalar alanından Stuart Hall'ün ulusal kimlik ve temsiliyet çalışması ekseninde kuramsal olarak nitelendirilerek, Türk sinemasında temsil edilen dış göç olgusu, ulusal kimlikteki kırılmalar paralelinde yaşanan değişim ve dönüşümlerin doğurduğu sonuçlar ile yarattığı etkiler sinematik temsiller bağlamında ele alınarak açıklanmaya çalışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada, 1990 sonrasından günümüze dış göç temsilini ele alan sayılı filmler içerik analizi ve söylem analizi yöntemi ile değerlendirilecektir. İçerik analiz yöntemi ile Türk sinemasında 1990 sonrası dış göç olgusunu işleyen filmler tespit edilerek, yıllara göre dış göç olgusu içeren filmlerin hangi sorunlara odaklandığı, yönetmenlerin göçmen olup olmadığı belirlenecektir.

Söylem analizi yöntemi ile filmlerde temsil edilen karakterlerin söylemleri aracılığıyla kültürel dönüşümleri ve kimlik sorunları analiz edilecektir. Bu doğrultuda, filmlerde oluşturulan söylemler aracılığıyla, ulusal kimlikte kırılmalar, kültürel dönüşümler ve toplumsal cinsiyet açısından yaşanan değişimler ile Türkiye'de ve yurtdışında uygulanan kimlik politikalarının nasıl temsil edildiği belirlenecektir. Göçmen olarak temsil edilen karakterlerin yaşadığı sorunlar, göç ettikleri ülkelerde ve kendi ülkelerinde karşılaştıkları kültürel uyumsuzluklar filmlerde oluşturulan söylemler aracılığıyla ortaya çıkarılacaktır.

Ayrıca araştırma medya ve kültürel çalışmalar alanından Stuart Hall'ün ulusal kimlik ve temsiliyet çalışması ekseninden kuramsal olarak temellendirilecektir. Araştırmanın kuramsal çerçevesi Türk sinemasında temsil edilen dış göç olgusunun sonuçları olarak ulusal kimlik ve kimlil politikaları ile göçmenler üzerindeki kimlik sorunları bilimsel bir temele dayandırmada yardımcı olacaktır.

Araştırmanın odak noktasını Türk sinemasında dış göç olgusunun sonuçları olarak yurtdışına göçedenlerin kimlik sorunları ile kültürel uyuymsuzlukları oluşturacaktır. Çalışma kuramsal bir temele dayandırıldıktan sonra içerik analizi yöntemi ile filmler ve yıllara göre dağılımları tespit edilecektir. Söylem analizi yöntemi ile temsil edilen karakterlerin söylemleri araştırmanın amacı ve problemi doğrultusunda incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de 1970'li yıllarda ekonomik sıkıntılar ve işsizlik sorunları nedeniyle yoğunlaşan yurtdışına göç, kimliksel değişim ve dönüşümlerin yaşanmasını da beraberinde getirmiştir. Tüm bu değişim ve dönüşümlerin sinemada nasıl inşa edildiği ve sinemayı nasıl etkilediğine dair kuramsal bulgular ışığında belli bir yöntem ile ortaya çıkarılacak olması araştırmayı belli açılardan özgün kılmaktadır.

Araştırmada beklenen olası sonuçlar;

Dış göçle birlikte, yaşanan kimliksel değişim ve dönüşümlerin kuramsal bir çerçevede yorumlanması bağlamında bu araştırmanın özgün bir nitelik kazanması,

Dış göçle birlikte ulusal kimlikte kırılmalar meydana gelmiştir. Bu sorunun sinemada nasıl yansıtıldığının araştırılması,

Ulusal kimlikteki bu kırılmalar paralelinde toplumsal cinsiyet açısından da dönüşümler yaşanabileceğinin ortaya çıkarılması,

Bu çalışmanın tüm bu kırılma ve dönüşümleri sinematik temsil bağlamında ortaya çıkaracak olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: ulusal kimlik, göç, Türk sineması, temsil, kimlik politikaları.

Kaynakça

ONARAN, Oğuz, Parlak Işıktan Yoksun Alaca Karanlığın Filmleri: Türk Filmleri ve Demokrasi, **Türk Sinemasında Demokrasi**: TC Kültür Bakanlığı, Ankara, 1994.

ÖZGÜÇ, Agah, **Türlerle Türk Sineması**: Dönemler / Modalar / Tiplemeler, Dünya Kitapları, İstanbul, 2005.

---------- 100 Filmde Başlangıcından Günümüze **Türk Sineması, Bilgi Yayınevi 2. bs.** İstanbul, 1993.

RYAN, Michael, DOUGLAS, Kellner: **Politik Kamera**, Çev. Elif Özsayar, İstanbul, Ayrıntı Yayınları, 2010.

SALIJI, Sali, "Kiraz Tadının Rüzgarla Karıştığı Yer: "Vantel" (Potlaç Kültürü ve Sinema Üzerine Bir Deneme), **Sinema, İdeoloji, Politika:** "Büyüleyen Faşizm ve Diğer Yazılar", Ankara, Öncü Basımevi, 2008.

SCOGNAMİLLO, Giovanni, **Türk Sinema Tarihi**, Kabalcı Yayınevi, İstanbul, 2003.

HALL, Stuart, Representation: Cultural Representations and Signifying Practices (Culture, Media and Identities series) 1997.

_____, vd. (der.) (2005). Culture, Media, Language. Working Papers in Cultural Studies. Londra: Routledge.

_____, Cultural Studies 1983, Duke University Press.

_____, Kültürel Çalışmalar ve Teorik Mirası. Çelenk, S. (der.) içinde. İletişim Çalışmalarında Kırılmalar ve Uzlaşmalar. Ankara: De Ki Basım Yayım. 2008.

TEKSOY, Rekin, **Sinema Tarihi**, 2. bs. Oğlak Yayıncılık, İstanbul, 2005.

(11866) 21. YY OKURYAZARLIĞI: Öğretmen adaylarının medya algılarına genel bir bakış

DENİZ ÇOŞKUN — *Pamukkale Üniversitesi*
FİSUN BOZKURT — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

"Küreselleşen dünya kültüründe medya ve teknolojinin birbirine yaklaşmasıyla beraber dünyayı öğrenme şeklimiz değişmiş ve eğitimin en temel kavramlarını bile anlamak zor hale gelmiştir. Bir yayını sadece okumak artık kesinlikle yeterli değildir; günümüzde çocuklar, gençler ve yetişkinler hem medya kültürünün kendilerine sunduğu etkili ve güçlü imajları eleştirel bir açıdan açıklayabilecek hem de değişik medya araçlarıyla kendilerini ifade edebilecek yeteneklere sahip olabilmelidirler. Medya okuryazarlığı eğitimi içinde bulunduğumuz 21. Yüzyılda yaşamak, çalışmak ve vatandaş olabilmek için gerekli olan yeni bir okuryazarlık türüne pedagoji anlamda genel bir çerçeve oluşturacaktır. Buna ek olarak medya okuryazarlığı eğitimi sürekli değişen dünya da ömür boyu öğrenim için gerekli olan yetenekleri en üst seviyede verebilmek için yol gösterici olacaktır. Bilişim, dijital ya da elektronik çağ olarak değerlendirilen günümüz dünyasında medya araçlarının bireyin toplumsallaşması, bilişsel, sosyal, duygusal ve kişilik gelişimi üzerinde önemli etkilerde bulunduğu kabul edilen bir gerçektir. Bu anlamda medya araçlarının etkisini çözümlemek, değerlendirmek ve eğitim sisteminin bir parçası haline getirmek ve buradan yola çıkarak eğitsel çıktılar elde etmek, temel bir amaç olarak değerlendirilmelidir. Medya günümüzde insan yaşamının önemli ve vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Medyanın bireyin toplumsallaşma sürecindeki önemi ve etkisi arttıkça eğitimsel amaç ve hedeflerin yeniden tanımlanması gereği kendisini açıkça hissettirmektedir. Bu nedenle görsel, işitsel ve yazılı medya karşısında savunmasız bir alıcı konumunda bulunan çocukların ilköğretimden başlayarak, bilinçli ve eleştirel bir medya tüketicisi ve bunun yanı sıra medya üreticisi olma bilincini kazandırma, kurgu ile gerçeği birbirinden ayırabilme, genel olarak medyanın işleyişini değerlendirebilme, meydanının iletilerini çözümleme ve değerlendirebilme yeterliliğini kazandırma eğitimin temel amaçlarına eklemlenmesi gereksinimi açıkça ortaya çıkmıştır. Mevcut enformasyon bombardımanı altında, birey neyi özümsüyor, neyi içselleştirip davranış modeli haline getirip neyi reddediyor, ya da ekran yolu ile ulaşan mesajları bilinçli bir tüketici olarak tüketebiliyor mu? Burada bireyin güçlendirilmesine yönelik toplumsal projeler önem kazanmaktadır. Bu alışkanlığın küçük yaşlarda edinilerek, televizyon izlemenin bilinçli bir edime dönüştürülmesi, kendine sunulan -hatta bazen sunulmayan- metni/mesajı eleştirel okuması/okuyabilmesi, maruz kalınan mesajlar karşısında eleştirel bir bakış açısı edinilmesi ancak medya okuryazarlığı eğitimi ile mümkün görünmektedir. İköğretimde de bu misyon sosyal bilgiler öğretmenlerine yüklenmiştir. Bu amaçla çalışmada Medya Okuryazarlığı dersini alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okur yazarlığını nasıl algıladığı ve öğretmen adaylarının kullandığı meteforlardan yola çıkılarak, Medya Okuryazarlığı Merkezinin belirlediği 5 temel anahtar kavramdan hangilerinin farkında olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma ile aşağıdaki soruya verilen cevaplar öğrencilerin ürettikleri metaforlar çerçevesinde açıklanacaktır;

Öğretmen adayları, Medya Okuryazarlığı Merkezinin belirlediği 5 temel anahtar kavramdan hangilerinin farkındadır?

Araştırma Yöntemi: Bu çalışmada nitel verilere dayalı olarak gerçekleştirilmiş betimsel bir çalışmadır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) e göre desenlendirilmiştir. Olgu bilim deseni farkında olunan, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunamayan olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Ancak bu tanışıklık olguların tam olarak anlaşıldığı anlamına gelmez. İnsana tümüyle yabancı olmamakla birlikte, onun tam anlamıyla kavrayamadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar olgu bilim kapsamına dahil edilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 78). Çünkü olgu bilim betimlemenin ötesinde araştırmacıların deneyimlerin anlamı ile ilgili yorum yaptığı süreçtir (van Maanen, 1990: 26, akt. Creswell, 2013: 80). Amaç gerçek ya da hayal ürünü, ampirik olarak ölçülebilir ya da öznel olarak hissedilebilir olsun, kendini bilince sunan herhangi bir şey, potansiyel olarak fenomenolojinin ilgi konusudur (Patton, 2014: 104).

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği'nin 3. sınıfa devam eden ve medya okuryazarlığı dersini almış, 47 erkek, 27 kadın toplam 74 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri öğretmen adaylarına yöneltilen;

Medya .....gibidir; çünkü.....

sorusuna verdikleri cevaplarla elde edilmiştir. Medya Okuryazarlığı dersi sonunda öğretmen adaylarının Medya Okuryazarlığı Merkezinin belirlediği 5 temel anahtar kavram hakkındaki farkındalıklarını belirlemek amacıyla öğretmen adaylarının, medyayı metafor kullanarak tanımlarmaları ve seçtikleri meteforun nedenini açıklamaları istenmiştir.

Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz aşamasında toplanan veriler tanımlanmış kavramlar ve uygun temalara göre kodlanmıştır. Bu kodlar 20 öğretmen adayının yazılı yanıtları üzerinde doğrudan ve elde edilebilir anlamlarından yola çıkılarak tespit edilip, metin içinde işaretlenmiştir. Kodlanmış veriler benzerlikleri ve farklılıklarına göre incelenmiş ve gruplandırılmıştır. Veriler Medya Okuryazarlığı Merkezinin öne sürdüğ beş temel anahtar kavram dikkate

alınarak kategorilere ayrılmıştır;

1. Medya mesajlarının tümü kurgulanmıştır.
2. Medya mesajları kendine özgü kurallar kullanılarak yaratıcı bir dille kurgulanmıştır.
3. Aynı mesajı farklı kişiler farklı şekilde algılayabilirler.
4. Medyanın gizlenmiş değer ve görüşleri vardır.
5. Medyadaki mesajların büyük çoğunluğu kazanç ya da güç elde edebilmek için düzenlenmiştir.

Beklenen Sonuçlar: Bu çalışmanın sonunda, çalışmaya katılan öğrencilerin %77'sinin medya okuryazarlığı konsunda eleştirel bir anlayışa sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yapılan metafor analizi sonucunda sırasıyla öğrencilerin %38'i *"Medya mesajlarının tümünün kurgulanmış",* %26'sı *"Medyadaki mesajların büyük çoğunluğunun kazanç ya da güç elde edebilmek için düzenlenmiş",* %9'u *"Medyanın gizlenmiş değer ve görüşleri içerdiğini",* %3'ü *"Aynı mesajı farklı kişiler farklı şekilde algılayabileceğini",* %1'inin ise *"Medya mesajları kendine özgü kurallar kullanılarak yaratıcı bir dille kurgulanmış"* olduğunun farkında olduğunu söyleyebiliriz. Ayrıca, bu çalışmada yapılan metaforlarda öğrenciler tarafından; medya mesajlarının doğru algılanmasının önemi, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi, gerçeklik-kurgusallık ayrımının yapılabilmesi, medyanın sunduğu dünyanın gerçeğin kendisi olmayabileceğinin vurgusu, medyanın yönlendirme ve yönetme fonksiyonlarının olduğu ve mesajı gönderenlerin kendi düşüncelerini empoze etme gayreti içinde olabileceklerinin belirtildiği görülmektedir. Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezinin (Eorpean Centre For Media Literacy ECML akt. Pekman, 2007) medya okuryazarlığı tanımları arasında iki önemli öğeye vurgu yapmaktadır. Bunlar; *medya mesajlarının çokluğunun farkındalığı ile ne gördüğümüz, ne okuduğumuz ve ne izlediğimizi sorgulama ve analiz etmede eleştirel beceridir.* ECML medya okuryazarlığına yönelik bir eğitim programının amacını da; medyanın fikir, bilgi ve haberi bir başkasının bakış açısıyla nakletmek üzere kurduğunu, duygusal etki oluşturmak için özel tekniklerin kullanıldığını, medyanın bazı kişilerin yararına çalıştığını bazılarını ise dışladığını anlamak, medyadan kimin yararlandığı, kimin neden dışlandığı sorularını sormak ve cevabını bulmak, alternatif bilgi ve eğlence kaynakları aramak, medyayı kendi yararı ve zevki için kullanmak, edilgen olmak yerine aktif olmak, yeni öğrenme kültürü dijital okuryazarlığa hazırlanmak şeklinde açıklamaktadır. Yani medya okuryazarlığı, kaynağı her ne olursa olsun, bilgiyi değerlendirip onu yerinde kullanabilen bireyler olmayı, böyle bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir

Öğrecilerin yapmış olduğu meteforlarda da görüldüğü gibi medya okuryazarlığı algısı kişiye göre değişmektedir. Bu anlaşmazlık bir problem olarak görülebilir ancak hepsinin medya okuryazarlığının eleştirel analiz becerisi olduğu konusunda hem fikir oldukları söylenebilir. Bu açıdan değerlendirdiğimizde medya okuryazarlığı öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede yardımcı olan geniş bir laboratuar sunmaktadır. Başka bnir deyişle Medya okuryazarlığı tanımları arasında iki önemli öğe medya mesajlarının çokluğunun farkındalığı ile ne gördüğümüz, ne okuduğumuz ve ne izlediğimizi sorgulama ve analiz etmede eleştirel beceridir. Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezi (Eorpean Centre For Media Literacy ECML akt. Pekman, 2007) medya okuryazarlığına yönelik bir eğitim programının amacını; medyanın fikir, bilgi ve haberi bir başkasının bakış açısıyla nakletmek üzere kurduğunu, duygusal etki oluşturmak için özel tekniklerin kullanıldığını, medyanın bazı kişilerin yararına çalıştığını bazılarını ise dışladığını anlamak, medyadan kimin yararlandığı, kimin neden dışlandığı sorularını sormak ve cevabını bulmak, alternatif bilgi ve eğlence kaynakları aramak, medyayı kendi yararı ve zevki için kullanmak, edilgen olmak yerine aktif olmak, yeni öğrenme kültürü dijital okuryazarlığa hazırlanmak şeklinde açıklamaktadır. Başka bir deyişle medya okuryazarlığı eğitimindeki amaç; medya mesajlarının doğru algılanması, eleştirel bir bakış açısıyla alınabilmesi, gerçeklik-kurgusallık ayrımının yapılabilmesi, medyanın sunduğu dünyanın gerçeğin kendisi olmayabileceğinin anlaşılması, medyanın yönlendirme ve yönetme fonksiyonlarının olduğunun farkına varılabilmesi, mesajı gönderenlerin kendi düşüncelerini empoze etme gayreti içinde olabileceklerinin değerlendirilmesi gibi hedefleri içermektedir. Yani medya okuryazarlığı, kaynağı her ne olursa olsun, bilgiyi değerlendirip onu yerinde kullanabilen bireyler olmayı, böyle bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Keywords: Medya okuryazarlığı, medya eğitimi, öğretmen adaylarının algısı, metafor

KAYNAKÇA

Akşit F., Yıldız F. (2010). Assessment Of The Current And The Future Of Media Literacy Education In Turkey. The Second International Congress of Educational Rerearch, 1268-1292.

Alagozlu, C. (2012). *Turkiye'de ve Avrupa Birligi ulkelerinde medya okuryazarligi [Media literacy in Turkey and in European Union Countries*] (Unpublished expertise thesis), T.C Radyo ve Televizyon Ust Kurulu, Ankara, Turkey.

Alexander, F. (2008). "Media Education Around The World: Brief History" Acta Didactica Napocensia, Volume 1, Number 2

Altun, A. (2008). Türkiye'de Medya Okuryazarlığı, İlköğretmen Eğitimci Dergisi, Cilt 16 http://www.sosyalbilgiler.gazi.edu.tr/article21.pdf 27.02.2010 tarihinde alınmıştır.

Altun, A. (2009). "Eğitim Bilim Açısından Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Programına Eleştirel Bir Yaklaşım" Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 3, Aralıkhttp://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt10Sayi3/JKEF_10_3_2009_97_109.pdf adresinden 15.03.2010

tarihinde alınmıştır.

Altun,A.(2009)."Türkiye'de Medya Okuryazarlığı" www.acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?SayfaNo=2, acces:25 November 2011.

Arık, B. (2006). "Medya Okuryazarlığı" I. Bölüm Medya Okuryazarlığı – Temel Bir Aktör Olarak Medyanın Rolü, RTÜK, Ankara.

Aufderheide,P.(1993).National Leadership Conference on Media Literacy, Conference Report.Washington, DC: Aspen Institute.

Bektaş, Ç. M. (2009). "Media literacy courses in faculties of communication in TRNC" World Conference on Educational Sciences, Procedia Social and Behavioral Sciences 1

Bowker, J. (1991). Secondary Media Education. A Curriculum Statement, London: British Film Institute Education Department

Canseveri, A. B. (2013). Turkish Teacher Candidates' Perceptions of the "Media Literate Individual" Through Metaphors, International Journal of Scientific Research in Education, 6(2), 204-213.

Doğan, K. N. ve Taşköprülü, Ş. S. (2008). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Medya Okuryazarlığı Kavramı Bağlamında Medyayı Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,(32)

Elma, C. Kesten, A. Dicle N. A. Mercan E. Çınkır Ş. Palavan Ö. (2009). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Medya Ve Medya Okuryazarlığı Dersine İlişkin Tutumları, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27

Evelyn B. (2006). "Medya Okuryazarlığı" kitabı II. Bölüm "Medya Okuryazarlığı – Nasıl Bir Eğitim?" RTÜK, Ankara.

Guo-Ming, C. (2007). Media (Literacy) Education in the United States, China Media Research, 3(3) http://www.chinamediaresearch.net/vol3no3/10_Guo_Ming_Chen.pdf

Hobbs, R. (1994). Pedagogical Issues in U.S. Media Education. Communication Yearbook, 17, 453-366.

İnceoğlu, Y. (2007). "Medya Okuryazarlığı: Neden Gerekli" Medya Okuryazarlığı Ed. N. Türkoğlu ve M. Cinman Şimşek Kalemus Yayıncılık, ISBN 978-975-01610-2-5, İstanbul.

Kıncal, R., Kartal, Y. ve Yılmaz O.(2009). Medya Okuryazarlığı Eğitimi, Milli Eğitim Dergisi, (181):318-333

Kubey, R. ve Baker F. (1999). Has Media Literacy Found A Curricular Foothold? (Education Week, October 27) http://frankwbaker.com/edweek.htm adresinden 28.02.2010 tarihinde alınmıştır.

Meral U. (2006). "Medya Okuryazarlığı" kitabı II. Bölüm "Medya Okuryazarlığı – Nasıl Bir Eğitim?" RTÜK, Ankara.

Özad E. B. (2007) "Medya Okuryazarlığı ve Çocuk Eğitimi", Medya Okuryazarlığı Ed. N. Türkoğlu ve M. Cinman Şimşek Kalemus Yay. s.94, ISBN 978-975-01610-2-5, İstanbul.

Pekman C. (2007) " Avrupa Birliği Çevre Politikalarında Katılım Hakkı: Aarhus Sözleşmesi" Medya Okuryazarlığı Ed. N. Türkoğlu ve M. Cinman Şimşek Kalemus Yay. s.40, ISBN 978-975-01610-2-5, İstanbul

Renee, H. Çev: Bağlı, M. T. (2004). "Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 1, s.122-140

RTÜK VE MEB (2007). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara.

RTÜK VE MEB (2007). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen El Kitabı. Ankara.

RTÜK. (2008). On Soruda Medya Okuryazarlığı http://www.medyaokuryazarligi.org.tr/3.html 20.03.2010 tarihinde alınmıştır.

Taşkıran Ö. N.(2007). Medya Okuryazarlığına Giriş, Beta Basım A.Ş. ISBN 978-975-295-758-9, İstanbul.

Thoman E. (1990). http://www.medialit.org/reading_room/article126.html#bio 12.03.2010 tarihinde alınmıştır.

Thoman, E. ve Jolls T. (2008). 21. Yüzyıl Okuryazarlığı. (Çev. Cevat Elma ve Alper Kesten) Ekinoks Yayınları, ISBN 978-994-449-513-4, Ankara http://www.kff.org/entmedia/upload/Key-Facts-Media-Literacy.pdf adresinden 15.03.2010 tarihinde alınmıştır.

Topuz, H. (2007). "Medyayı Doğru Okumak" Medya Okuryazarlığı Ed. N. Türkoğlu ve M. Cinman Şimşek Kalemus Yayıncılık, ISBN 978-975-01610-2-5, İstanbul.

Treske, G. (2007). " Avrupa Birliğinde Medya Okuryazarlığı" Medya Okuryazarlığı Ed. N. Türkoğlu ve M. Cinman Şimşek Kalemus Yayıncılık, ISBN 978-975-01610-2-5, İstanbul.

Türkoğlu, N. (2007). İletişim Bilimlerinden Kültürel Çalışmalara Toplumsal İletişim. Tanımlar, Kavramlar, Tartışmalar, İstanbul: Kalemus Yayınları, ISBN 978-975-01610-2-5, İstanbul.

Yıldız F., Akşit F. (2012). Social Studies Teacher Candidates' Perceptions about Media Literacy. 4th World Conference on Educational Science, 46, 4897-4901., Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.356

(12156) Eğitim Coğrafyası Bakımından İki Eksterm Şehir: Antalya ve Şanlıurfa

ASIM ÇOBAN [1]

[1] *Amasya Üniversitesi*

Problem Durumu

Mekana veya zamana bağlı olmaksızın devamlılığı olan süreçlerden birisi şüphesiz eğitimdir. Gerek formel, gerekse enformel olarak sürekli içinde yer aldığımız eğitim süreci bireyin kişisel gelişiminde başlıca etkendir. Bireylerin eğitimine verilen önem, toplumsal kalkınmışlığın başta gelen göstergelerinden biridir. Dünya üzerinde coğrafi mekan koşulları bakımından birbirinin aynı özelliklere sahip, ancak kalkınmışlık düzeyleri arasında belirgin farklılıklar bulunan birçok ülke bulunmaktadır.Çevrenin doğal koşulları aynı olmasına rağmen ortaya çıkan bu gelişmişlik farkının sebebi tereddütsüz eğitime verilen önemle açıklanmaktadır. Çevrenin doğal boyutunun iyi okunabilmesi, tüm kaynakların yerli yerinde ve rantabl bir şekilde değerlendirilmesi ancak eğitim sayesinde mümkün olabilmektedir. Doğal kaynakları ne kadar zengin olursa olsun eğitime önem vermeyen, gerekli eğitim yatırımı yapmayan, iyi yetişmiş insan kaynaklarından yoksun hiçbir ülkenin uluslararası rekabette başarı şansı yoktur. Bugün zengin enerji kaynaklarına sahip Ortadoğu ülkelerinin önemli miktarda gelir elde etmelerine rağmen bilimde, teknolojide hiçbir varlık gösterememelerinin sebebi eğitime gerekli yatırımın yapılamamasına bağlıdır. Yine Kore yarımadasında yer alan Kuzey ve Güney Kore örnekleri de konunun öneminin anlaşılması adına başlı başına bir örnek teşkil eder.

Türkiye'de eğitime verilen önem ve eğitime ayrılan genel bütçe payı sürekli artmakta, eğitim ile ilgili istatistikler sürekli olumlu değişme göstermektedir. 1928 yılında harf inkılabı ile alfabe değişikliği gerçekleşen ülkemizde 2015 de, yaklaşık 90 yılda okur-yazar oranı % 96,2 ye yükselmiştir. Ancak ülkemiz coğrafyasında görülen tabi ve beşeri farklılıklar yerel anlamda eğitim istatistiklerinde önemli farklılıkları da beraberinde getirmiştir. 2015 yılı verilerine göre Türkiye'de okur-yazar oranı en yüksek olan vilayet % 98,5 ile Antalya, en düşük okur-yazar oranına sahip olan vilayet ise % 90 ile Şanlıurfa olarak tespit edilmiştir. Türkiye'de eğitim istatistikleri cumhuriyet dönemi boyunca sürekli bir yükselme eğilimi göstermiş, 2015 yılında genel okur yazarlık oranı % 96,2 ye yükselmiştir. Türk Devletinin eğitimde çağı yaşalamak adına sürekli olarak ortaya koyduğu yoğun çabaya rağmen istenilen sonucun elde edilemediği de bir realite olarak ortada durmaktadır. Ülkemizi uzun bir süreden beri yöneten siyasi kardroların en başında yer alan sayın Cumhurbaşkanımızın geçtiğimiz günlerde basına yaptığı açıklama da ''her alanda başarılı olduk ama eğitim ve kültür konusunda istediğimizi gerçekleştiremedik'' şeklindeki açıklaması bu konuda açık bir itiraf olarak kabul edilmektedir. Bu çalışmada bu iki eksterm değere sahip illerimizin eğitim istatistikleri karşılaştırılmış, farklılıkların nedenleri ve buna bağlı olarak ta çözüm önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada Tekirdağ ilinin coğrafi yapısına bağlı olarak fiziki ve beşeri özellikleri incelenmiş, şehre ait eğitim verileri ortaya konarak bunlarla bağlantılı olarak değerlendirmelerde bulunulmuştur. Böylece eğitim coğrafya yönüyle konu ele alınmış ve değerlendirmeler ortaya konmuştur. Araştırmada 2015 yılı verilerine göre Türkiye'de okur yazar oranı en yüksek il olan Antalya ile,okur yazar oranı en düşük il olan Şanlıurfa'nın eğitim özellikleri karşılaştırılmıştır. Her iki vilayetin nüfus ve eğitime ait istatistikî verileri genel olarak TUİK' ten elde edilmiştir. Konu ile ilgili kurumların yayınlarından da istifade edilmiştir. Bu bağlamda daha önce eğitim coğrafyası üzerine yapılmış çalışmalar ve Antalya ile Şanlıurfa'ya ait yayınlar gözden geçirilmiştir. Elde edilen veriler tablolar halinde gösterilmiş ve böylece anlaşılırlığın kolaylaşması sağlanmıştır. Bu bağlamda, Antalya ile Şanlıurfa genelinin ve ilçelerinin örgün eğitim içinde yer alan özellikleri incelenmiştir. Yine Antalya ile Şanlıurfa'nın eğitimine ait okul, derslik, öğretmen ve öğrenci sayıları ortaya konmuştur. Her iki vilayetimizin genel çevre faktörleri dikkate alınmış, eğitimi engelleyici doğal ve beşeri etkenler üzerinde durulmuştur. Çevrenin doğal elemanlarının yanında beşeri faktörlerin de eğitim düzeyi ve niteğliği üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak ortaya konulmaya çalışıl mıştır. Bununla birlikte okullaşma verilerinde bürüt değil net sayılar kullanılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle Antalya ile Şanlıurfa'nın eğitim coğrafyası bazı yönleri ile ortaya konmuş ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de 2015 yılı Tüik verilerine göre ortalama okur yazarlık oranı % 96,2 dir. Ülkemizde okur yazarlık oranı en düşük olan il % 90 lık oranla Şanlıurfa, en yüksek il ise % 98,5 lik oranla Antalya'dır. Bu çalışmada eksterm değerlere sahip olan bu iki vilayetimizin eğitim coğrafyasına ait veriler karşılaştırıldığında gerek fiziki koşullar, gerekse beşeri veriler bakımından önemli farklılıkların ortaya çıkacağı görülmektedir. Fiziki çevre koşulları bakımından gerçekte Antalya'nın dezavantajlı, Şanlıurfa'nin ise avantajlı olduğu açıkça ortaya çıkacak, eğitimle ilgili veriler incelendiğinde ortadaki önemli farklılığın doğal çevre koşullarına değil, beşeri faktörlere bağlı olduğu görülecektir. Bunun için de alınması gereken önlemler sonuç ve öneriler kapsamında değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Coğrafyası Bakımından İki Eksterm Şehir: Antalya ve Şanlıurfa

Kaynakça

Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 11, 33-41. Çalışkan, S., Karabacak, M. ve Meçik, O. (2013). Türkiye'de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011: kantitatif bir yaklaşım. Yönetim Bilimleri Dergisi, 11(21), 29-48). Çolak, N. (2009). Eğitim Coğrafyası Bakımından Doğu Anadolu Bölgesi İllerinde Okullaşma Oranları(1980-2000). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Çorbacıoğlu, N. (2007). Çivril İlçesinde Eğitim Coğrafya İlişkisi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Çöl, M. (2010). Sandıklı İlçesinde Eğitim-Coğrafya İlişkisi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Doganay, H. (1994). Türkiye Beşeri Coğrafyası. Ankara: Gazi Büro Kitapevi. Doğanay, H ve Zaman, S. (2002). Ortaöğretim coğrafya eğitiminde hedefler- stratejiler ve amaçlar. Doğu Coğrafya Dergisi, 7(8), 10-25. Hoşgörür, V. ve Zengin, G. (2005). Ekonomik ve sosyal kalkınmada eğitim, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (2), 2-12. Işık, E. (2013). Erzurum İli'nin Eğitim Coğrafyası. Atatürk Üniversitesi

(9995) Milli Değerlerin Ders Kitaplarındaki Yeri: Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri Örneği

İREM NAMLI ALTINTAŞ LÜTFİ BUDAK ÇİĞDEM BUDAK [1]

[1] *Adnan Menderes Üniversitesi*

Problem Durumu

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti Osmanlı mirasının atılıp yerine milli değerlerin getirilmesini hedeflemiştir. Bu nedenle Türk İnkılapları aynı zamanda Batılıların Türklerle ilgili olumsuz iddialarına cevaben hazırlanmıştır. Bu iddialar; Türklerin medeniyetten uzak, göçebe, barbar kavimler arasında yer aldığı ve Anadolu'yu işgal ettikleri tezleri üzerine kuruludur. Atatürk bu iddiaları çürütmek için Mili Mücadele yıllarından başlayarak Türklerin medeniyet sahasındaki yerleri hakkında bilgi edinmeye çalışmıştır.

Atatürk Türklerin tarih sahnesinde aranmasında bilimsel açıdan oldukça önem vermiştir. Bunun için Güneş Dil Teorisi, Kayıp Kıta Mu hakkında yapılan araştırmalar, Türk tarih tezinin ortaya atılmasının ardından Afet İnan'ın 40.000 insan üzerinde yaptığı araştırmalar hem dış dünyada prestij kazanmak ve kimliğini ispat etmek hem de yeni kurulan Türkiye Cumhuriyetinin vatandaşlarına daha iyi işler yapmaları, inkılapları devam ettirmeleri için bir motivasyon kaynağı olması bakımından önemli görülmüştür.

Atatürk'ün savaş sonrası Türk tarihi üzerine yaptığı çalışmalar, 1930'ların diktatör rejimlerinde ırkçılık propagandalarına bir cevap niteliğinde olması bakımından da önemli sayılmaktadır. Türklerin medeniyet dairesi, dış dünyada yeni kurulan devletin prestijli bir görünüm kazanmasını sağlamıştır. Başka bir deyişle Avrupa'ya "biz de varız" dedirtmiştir.

Yeni devletin inşasında Avrupalıların tezlerinin asılsız olduğu tarih ve yurttaşlık bilgisi dersleri aracılığıyla halka ulaştırılmaya çalışılmıştır. Yeni kurulan devlette vatandaşların milli bir kimlik kazanması, cumhuriyet bilincinin oluşması bakımından da önemli görülmüştür. Bu dönemde Atatürk'ün bizzat Afet İnan'a yazdırdığı *"Vatandaş İçin Medeni Bilgiler El Kitabı" "Tarih III Orta Zamanlar"* ders kitabı yeni bir kimlik inşası ve milli değerlerin oluşturulması için atılan adımlar arasındadır.

Dünya medeniyet sahnesinde yeni devletin yer almaya çalışması, vatandaşlar için bir özgüven duygusu oluşturulması bakımından da önemlidir. Bu dönemde, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki öğrencilerde çeşitli tarih, coğrafya ve vatandaşlık derslerinde Türklerin de dünya medeniyet sahnesinde rol aldığı, medeniyete katkı sağladığı anlatılmaya çalışılmıştır. Ayrıca Türklerin tarihsel kökenleri, hangi medeniyetleri kurdukları da Araplardan ayrı bir uygarlık olarak gösterilmesinde bir kanıt oluşturmuştur.

Özetle, yeni kurulan devlette Türklerin medeni bir topluluk olduğu ile ilgili çalışmalar hem dış dünyada yeni devletin gücünü ortaya koymak hem de iç politikada inkılapların devamlığını sağlamak bakımından önemli bulunmuştur. Yeni ideoloji; tarih, coğrafya ve yurt bilgisi ders kitapları aracılığıyla da eğitim alanında kullanılmıştır.

Bu kitaplardan biri İhsan Şerif'in ilkokul dördüncü sınıflar için 1926 yılında yazdığı "Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri" adlı kitaptır. Bu çalışmada ders kitabının yazıldığı yıllarda dördüncü sınıf öğrencilerine milli değerlerin nasıl verildiği tartışılacaktır. Ders kitabında; "Türkler, Hunlar, Akhunlar, Uygurlar, Türklerin Medeniyete Hizmetleri "İslamiyet ve Medeniyet", "İslam Medeniyeti ve Türkler" "Selçukluların Sonu" "Osmanlı Beyliği" başlıklarının milli değerlerin ilkokul dördüncü sınıf ders kitabında nasıl oluşturulduğu ile ilgili bilgi verdiği düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Yöntemi

Çalışmada nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılacaktır. Tarama modeli geçmişte ya da günümüzde var olan durumu betimlemek amacıyla kullanılır (Karasar, 2009). Seçilen ders kitabında milli değerlerin öğretilmesinde kullanılan temel argümanlar incelemeye alınacaktır. Bu argümanların temelde hangi amaçlara hizmet ettiği, milli değerlerin benimsenmesinde ders kitabındaki diğer konuların yeterli olup olmadığı tartışılacaktır.

Araştırmanın Evreni

Bu çalışmada araştırmanın evrenini Cumhuriyetin ilanından sonra yazılan tüm ders kitapları oluşturmaktadır.

Araştırmanın Örneklemi

Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yola çıkılarak İhsan Şerif'in 1926 yılında yazdığı *"Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri"* kitabı oluşturmaktadır. Ders kitabı ilkokul dördüncü sınıflara okutulmak üzere tasarlanmış ve toplam 107 sayfadan oluşmaktadır. İstanbul Kanaat Kütüphanesi tarafından basılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma İhsan Şerif'in "*Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri"* adlı ilkokul dördüncü sınıf ders kitabıyla sınırlıdır. Ayrıca

çalışmada yalnızca milli değerlerin öğretilmesi ile ilgili konular ele alınacaktır.

Veri toplama

Çalışmada kullanılacak ders kitabının ilk basımına ulaşılmaya özen gösterilmiştir. Ders kitabı 1926 yılında yani Harf İnkılabından önce yazılmıştır. Dolayısıyla kitabın tamamı, Osmanlı Türkçesi ile yazılmıştır. Çalışmada öncelikle tüm kitap günümüz Türkçesine çevrilmiştir. Daha sonra araştırmanın amacına uygun olarak "milli değerlerin öğretilmesi" ile ilgili konular ders kitabından seçilecek uygun temalar oluşturulacak ve bu temalarda bulunacak anahtar kelimelere göre sınıflandırma yapılacaktır.

Analiz

Çalışmada nitel analiz yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği seçilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Analize başlamadan önce, milli değerlerin öğretilmesi ile ilgili konu başlıkları, resimler ve haritalar ortaya konulacaktır. Daha sonra seçilen konular, resimler ve haritalar içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılarak incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Tarih ders kitapları aracılığıyla mili değerlerin öğretilmesi yeni kurulan devletlin ilkelerinin benimsenmesi ve yeni nesilde daha iyi işler yapabilmek için oluşturulmuş bir motivasyon kaynağıdır. Ayrıca modern dünyada yeni kurulan devletin yerinin tespit edilmesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla dönemin ders kitapları, eğitimin hedefini belirlemek amacıyla önemli bir yol göstericidir.

Ders kitabının Tük tarih tezi ortaya konulmadan önce basılması sebebiyle dönemin ideolojik yaklaşımlarından uzak ve bir geçiş dönemi kitabı olma özelliğini taşıması önemli bulunmuştur.

Kitapta bulunan başlıklara bakacak olursak Osmanlı hanedanı, Osmanlı Devleti'nin fetihlerinden daha çok ilk çağ medeniyetleri ve bu medeniyetlerin insanlığa katkısı olduğu yönündedir. Ders kitabı hilafet kaldırıldıktan sonra yazıldığı için Arap coğrafyası ve Arapların kutsal olup olmadıkları konusu da bu çalışmada değerlendirilecek bir husustur. Türklerle ve Araplarla ilgili bölümler milli değerlerin öğretilmesiyle ilgili önemli bir kıstas oluşturmaktadır.

Özetle, milli değerlerin öğretilmesi, çalışmada ele alınacak ders kitabıyla sağlanmaya çalışılmış ve ideolojik kaygılardan uzak bir geçiş dönemi olma özelliğini taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: ders kitapları, milli değerler, tarih öğretimi, içerik analizi

Kaynakça

Carr, E. H. (2009). Tarih Nedir? İstanbul: İletişim Yayınları.

Carr, E. H. ve Fontana J. (1992). Tarih Yazımında Nesnellik ve Yanlılık. (Çev. Ö. Ozankaya). Ankara: İmge Kitabevi.

Ceyhan. E. ve Yiğit B. (2003). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Copeaux, E., (2000). Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993): Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine (Çev. A. Berktay). Ankara: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Güler, İ. (2005). Tarihin Toplumdaki İşlevi ve Öğretimi. İstanbul: Elif Kitabevi.

Halkın, E. L. (2000). Tarih Tenkidinin Unsurları. Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Karal, E. Z. (1986). Atatürk"ten Düşünceler, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Stugu, O. S. (2004). Norveç"te Tarih ve Ulusal Kimlik. Tarihin Kötüye Kullanımı Biçimleriyle Yüzleşmek Sempozyumu, Oslo Norveç 28-30 Haziran 1999. (118-130). (Çev. N. Elhüseyni). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Şerif, İ. (1926). Cumhuriyet Çocuklarına Tarih Dersleri. İstanbul: Kanaat Kitabhanesi

Tekeli, Ġ. (2007). Küreselleşen Dünyada Tarih Eğitiminin Amaçları Ne Olabilir? Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları Buca Sempozyumu 29 Eylül - 1 Ekim 1994. (34-42). İstanbul:Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

Karasar, N. (2009) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Wirth, L. (2004). Tarihin Kötüye Kullanım Biçimleriyle Yüzleşmek. Tarihin Kötüye Kullanım Biçimleriyle Yüzleşmek Sempozyumu. Oslo, Norveç 28-30 Haziran 1999. (18-58). (Çev. N. Elhüseyni). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

(11297) Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Bitlis'teki Eğitim Durumuna Bir Bakış

ABDULAZİZ KARDAŞ [1]

[1] *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Edebiyat Fakültesi*

Problem Durumu

Osmanlı Devleti'nin son döneminde yaşanan siyasi ve sosyal gelişmelerin doğurduğu sonuçların olumsuz etkileri en az merkez kadar taşrada da hissedilmişti. Devletin Birinci Dünya Savaşı'nda yaşadığı sıkıntılar ve Anadolu'nun işgale uğramaya başlamasıyla birlikte eğitim-öğretim işleri çok zor koşullar altında devam etmişti. Milli Mücadele'nin kazanılması ve cumhuriyetin ilânıyla yeni bir dönem başlamıştı.

Yeni devletin kuruluş felsefesi çerçevesinde siyasî, sosyal, iktisadî ve eğitim kültür gibi birçok alanda yenilikler gerçekleştirilmişti. Cumhuriyetle başlatılan eğitim seferberliği ile okullaşma oranı artırılmaya çalışılmış ve bunun yanında yeni nesillerin millî bir eğitimle yetişmelerini sağlayacak sistem arayışlarına girilmiştir. Bu çerçevede birçok vilâyetten memleketlerine okul açılması ile ilgili talepler de merkeze ulaştırılmıştı. Bu taleplerin yoğun bir şekilde dile getirildiği vilâyetlerin başında Bitlis gelmekteydi. Bitlis, Birinci Dünya Savaşı döneminde Ruslarca işgal edilmiş ve büyük bir yıkıma uğramıştı. Bu nedenle burada eğitim faaliyetleri de durma noktasına gelmişti. Aslında bu durum memleketin her tarafında hüküm sürmekteydi. Ülke eğitimindeki bu tabloyu değiştirmek amacıyla hükümet yoğun bir mücadele başlatmıştı. Bundan Bitlis de önemli ölçüde etkilenmişti. Bitlis'te Osmanlı Devleti döneminden kalan medreseler, tekke ve zaviyeler 3 Mart 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat ile kapatılmış ve bunlar eğitim öğretim birliği ilkesi içinde birleştirilmiştir. Bu çerçevede medrese yerini mektepler almıştı. Bu vesile ile yeni devletin istediği nesillerin çağdaş, millî ve inkılâpçı bir zihniyetle yetiştirilmesine başlanmıştı. Bitlis merkezde başta olmak üzere bütün kaza, köy ve mezralarda okullar açılmaya başlanmıştı.

Açılan bu okullarda çalıştırılmak üzere muallim mektepleri açılmıştı. Bunlardan mezun olanlar taşraya gönderilmeye başlanmıştı. Aynı zamanda Harf İnkılâbının gerçekleştirilmesi ve bu çerçevede başlatılan seferberlikle Bitlis'te mevcut okulların yanında Millet Mektepleri açılmıştı. Bu mekteplerde A ve B şubeleri faaliyete geçirilerek eğitim çağı dışında kalan geniş kitlenin Cumhuriyetin ilkeleri çerçevesinde eğitilmeye başlanmıştı. Ancak ülkede etkileri hissedilmeye başlanan 1929 Dünya Ekonomik Buhranı'nın etkisiyle bu mekteplerin varlığı ve etkinliği azalmaya başlamıştı.

Bu dönemde Millî Eğitimin yanında halkın eğitilmesi ve Cumhuriyet ideolojisinin başta vilâyet merkezlerinde olmak üzere çok sayıda kaza, köy ve mezralara ulaştırılmasını sağlayan halkevleri ve halkodaları açılmıştı. Bu yeni kurumlardan çok sayıda Bitlis merkezinde ve taşrasında kurulmuş ve yoğun faaliyetlerde bulunmuşlardı.

Bu çalışmada cumhuriyetin ilk yıllarında ülkenin eğitim sorunları ve bunların taşradaki yansımaları ele alınmıştır. Ayrıca Mustafa Kemal Paşa'nın eğitimle ilgili görüşleri ve onun zamanında eğitim alanında gerçekleşen inkılâp hareketleri eğitim tarihi bilim dalının ilkeleri göz önünde bulundurularak incelenecektir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada Cumhuriyet döneminde eğitim alanında yaşanan aksamalar ve bunların doğurduğu sonuçlar üzerinde durularak hazırlanmıştır. Bu sonuçların olumsuz olanlarının giderilmesi için yeni kurulan Türk Devletinin kuruluş felsefesi çerçevesinde alınan önlemlere yer verilmiştir.

Çalışmada ele alınan konunun daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla öncelikli olarak dönemin koşulları tarih bilim dalı ve eğitim tarihi bilim dalının gerektirdiği ilkeler çerçevesinde dönemle ilgili kayıtlara başvurulmuştur. Öncelikle Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi'nden dönemle ilgili arşiv belgeleri tespit edilerek, alındı ve değerlendirilmeye alındı. Bunun yanında Atatürk Arşivi'nde bulunan arşiv belgeleri tespit edilmiş ve temin edildi. Ayrıca ilgili dönemde devletin tutuğu ve resmi yayın olarak değerlendirilen rapor, meclis zabıtları, ayın tarihi gibi kaynaklara ulaşıldı. Bu belgeler tarih metodolojisi ilkeleri ile ele alındı. Değerlendirilmeleri yapıldı ve gerekli görülenler tablolarla ortaya konulmuştur.

Bu dönemde yaşamış ve dönemin koşullarını çok iyi bilen kişilerin yazdığı rapor ve hatıralara başvurularak varılan sonuçlar eğitim tarihi bilim dalının ilkeleri çerçevesinde ele alındı. Ayrıca bu dönemde çıkan ve önemli kaynaklar arasında yer alan yerel ve ulusal gazete ile dergiler taranarak konu ile ilgili verilere ulaşıldı. Bu veriler tahlil edilerek çalışmada ilgili yerlerde değerlendirildi.

Çalışmayla ilgili olarak başvurulan kaynaklardan bazıları da bazı bilimsel dergilerde yayınlanan makalelere ve kitaplara başvurularak araştırma konusu derinlemesine işlenmeye başlandı. Araştırma bu şekilde tamalanarak sunuma hazır hale getirildi.

Yukarıda ifade edildiği gibi konu tarih ve eğitimle ilgili olduğu için özellikle bu iki bilim dalını araştırma ilke yöntemlerinden faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin yaşadığı sıkıntılar ve Anadolu'nun işgale uğramaya başlamasıyla birlikte eğitim-öğretim işleri çok zor koşullar altında devam etmişti. Milli Mücadele'nin kazanılması ve cumhuriyetin ilânıyla yeni bir dönem başlamıştı.

Yeni devletin kuruluş felsefesi çerçevesinde siyasî, sosyal, iktisadî ve eğitim kültür gibi birçok alanda yenilikler gerçekleştirilmişti. Cumhuriyetle başlatılan eğitim seferberliği ile okullaşma oranı artırılmaya çalışılmış ve bunun yanında yeni nesillerin millî bir eğitimle yetişmelerini sağlayacak sistem arayışlarına girilmiştir. Bu çerçevede birçok vilâyetten memleketlerine okul açılması ile ilgili talepler de merkeze ulaştırılmıştı. Bu taleplerin yoğun bir şekilde dile getirildiği vilâyetlerin başında Bitlis gelmekteydi. Bitlis, Birinci Dünya Savaşı döneminde Ruslarca işgal edilmiş ve büyük bir yıkıma uğramıştı. Bu nedenle burada eğitim faaliyetleri de durma noktasına gelmişti.

Bu dönemde Millî Eğitimin yanında halkın eğitilmesi ve Cumhuriyet ideolojisinin başta vilâyet merkezlerinde olmak üzere çok sayıda kaza, köy ve mezralara ulaştırılmasını sağlayan halkevleri ve halkodaları açılmıştı. Bu yeni kurumlardan çok sayıda Bitlis merkezinde ve taşrasında kurulmuş ve yoğun faaliyetlerde bulunmuşlardı.

Bu çalışmada cumhuriyetin ilk yıllarında ülkenin eğitim sorunları ve bunların taşradaki yansımaları ele alınmıştır. Ayrıca Mustafa Kemal Paşa'nın eğitimle ilgili görüşleri ve onun zamanında eğitim alanında gerçekleşen inkılâp hareketleri eğitim tarihi bilim dalının ilkeleri göz önünde bulundurularak incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Bitlis, Mustafa Kemal Paşa, İlk ve Orta Öğretim.

Kaynakça

KAYNAKLAR

ARŞİVLER

BCA. 030.10.178.226.7.

BCA. 030.10.6.33.14.

BCA. 030.10.64.431.18.

BCA. 030.10.69.455.5.

BCA. 030.10.70.461.1.

BCA. 030.11.1.41.20.1.

BCA. 030.11.1.45.44.19.

BCA. 030.18.1.1.26.58.9.

BCA. 030.18.1.1.26.66.17.

BCA. 030.18.1.1.29.42.13.

BCA. 030.18.1.1.29.44.1.

BCA. 490.01.1795.1277.1.

BCA. 490.01.202.801.5.

2) **Atatürk Arşivi,**

Atatürk Arşivi, D. No: 16, K. No: 177, D. No: 11, F. No: 1-1.

DEVLETİN RESMİ YAYINLARI

1925-1926 Devlet Salnâmesi.

1926-1927 Devlet Salnâmesi

1967 Bitlis İl Yıllığı.

1971 Bitlis İl Yıllığı.

Ayın Tarihi, S: 28-29 Haziran 1927.

Ayın Tarihi, S: 56, Temmuz 1938

Ayın Tarihi, XX/ 67, Birinciteşrin/Ekim 1929.

Düstur, Üçüncü Tertip C: 6, Başvekâlet Matbaası, Ankara 1934.

Düstur, Üçüncü Tertip, C: 18, Başvekâlet Devlet Matbaası, Ankara 1956.

TBMM ZC. I/6, İ: 111, (9.12.1336/1920).

TBMM ZC. I/5, İ: 86, (19.10. 1336/1920).

TBMM ZC. II/15, İ:66, (28.2.1341/1924).

TBMM ZC. II/7, İ: 1, (1.3.1340/1924).

TBMM ZC. II/9, İ: 47, (23.10.1340 /1924).

TBMM ZC. V/20, İ: 1, (1.11.1937)

TBMM ZC. V/27, İ: 1, (1.11.1938).

YEREL VE ULUSAL GAZETELER

Bitlis,

Hâkimiyeti Milliye,

Son Posta,

Şarkın Sesi,

KİTAP VE MAKALELER

Ali Enver Toksoy, *"Doğunun Tarihi Beldesi: Van",* Yarım Ay Dergisi, S: 98, 15 Mart 1939. Hıfzırrahman Raşit Öymen, *"Yeni Üniversitelerimiz",* Eğitim Hareketleri Dergisi, Yıl: 1, S: 3, Mart 1955. John Dewey, Türkiye Maarifi Hakkında Rapor (1924), Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, Ankara 1989.

Kadri Kemal Kop, *"Bitlis",* Ülkü Dergisi, (Yeni Seri), S: 78, Birincikanun/Aralık 1944.

Korkut Boratav, Türkiye İktisat Tarihi (1908-2007), İmge Kitabevi, Ankara 2010, s.63.

Milli Eğitimde 50 Yıl (1923-1973), Devlet İstatistik Enstitüsü, Ankara 1974.

Necdet Sakaoğlu, Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi, İletişim Yayınları, İstanbul 1993.

Yahya Akyüz, Türk Eğitim Tarihi, Alfa Yayınevi, İstanbul 2001.

(12183) Sosyal Bilgiler Öğretiminde İki Aşamalı Teşhis Testi Ölçeği Kullanımı

SERVET HALİ **SELCAN RENCÜZOĞULLARI** **FATİH ÖZYURT**

Mustafa Kemal Üniversitesi

2

Problem Durumu

Sosyal Bilgiler, vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanı olarak tanımlanabilir. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, tarih, coğrafya, ekonomi, antropoloji, arkeoloji, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, sosyoloji ve sanat, din, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden yararlanarak sistematik ve zengin bir çalışma imkânı sağlar. Sosyal Bilgilerin temel amacı, birbirlerine bağımlı, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararına ve bilgiye dayalı, mantıklı kararlar verebilme yeteneği geliştirerek genç insanlara yardımcı olmaktır. Sosyal Bilgilerin kapsamına giren dersler ilk kez Sultan II. Abdülhamid zamanında Maarif Nezaretine bağlı, usul-i cedide uygun eğitim ve öğretim yapan birer ilköğretim kurumu olan iptidailerin programlarında yer almıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra, 1926 yılından itibaren hazırlanan programlarda tarih, coğrafya ve yurttaşlık derslerine yer verilmiştir. Sözel bir ders olan Sosyal Bilgiler, yanlış kavramaların yüksek düzeyde olabileceği bir ders olarak görülmüştür. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini, öğrenme güçlüklerini, programların etkililiğini, öğretimin ve öğretim materyallerinin etkililiğini belirlemek, öğrencilerin gelişimlerini izlemek ve geri bildirimlerde bulunmak için eğitimde ölçme ve değerlendirme önemli yer tutar. Ülkesine ve çevresine etkili birer vatandaş yetiştirme hedefi olan Sosyal Bilgiler öğretiminde davranış değişikliklerini kontrol etmenin yolu, ölçüm yaparak elde edilen verileri değerlendirme aşamasından geçer. Nitel veya nicel toplanan veriler bize program planlamasında hedeflenen sonuca ne düzeyde ulaşılıp ulaşılmadığını gösterir. Ülkemizde Sosyal Bilgiler derslerinde, geçmişten bu yana ölçme değerlendirmede geleneksel yöntemler kullanılmış ve yeni yöntemler bulunsa da geleneksel yöntemlerden vazgeçilmemiştir. Son zamanlarda artan çoktan seçmeli test kullanımı, puanlama kolaylığından dolayı öğretmenlerin ve şans başarısı faktörünü arttırdığından dolayı da öğrencilerin, açık uçlu sorulara göre daha fazla tercih ettikleri bir ölçme-değerlendirme aracı olmuştur.

Bu çalışmanın amacı; ortaokulda Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilecek iki aşamalı test geliştirmek ve uygulamaktır. Türkiye'de ve diğer ülkelerde iki aşamalı testlerin Fen Bilimlerinde kullanımı yaygındır. 20 sorudan oluşan, Ekonomi ve Sosyal Hayat ünitesine yönelik "Sosyal Bilgiler Teşhis Testi (SBTT)" iki aşamalı test geliştirilmiştir. Yapılan alan araştırması sonucu Sosyal Bilgilerde iki aşamalı test kullanımına rastlanılmamış, bu yüzden önemli görülmüştür.

Çalışmada ilköğretim II. kademe öğrencilerinin "Ekonomi ve Sosyal Hayat" ünitesinde yer alan "Toprağın Gücü"," Devletler Gelişiyor", "İnsan Gücünden Makineye", "Sosyal Yaşamda Vakıflar", "Mesleğimi Nasıl Seçmeliyim?" konularına yönelik bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla "İki Aşamalı Teşhis Testi" hazırlanmıştır.

İki aşamalı testler; verilen cevabın, verilen olası cevaplar arasından seçilip işaretlenmesini gerektiren testler, seçmeli veya çoktan seçmeli testler olarak tanımlanabilir. Çoktan seçmeli testlerle öğrencilerin alternatif kavramaları hakkında bilgi sahibi olunabilir ancak verilen cevapların nedenleriyle ilgili bilgi sahibi olunamamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çoktan seçmeli testlerin, öğrencilerin muhakeme yapmasına yönelik herhangi bir içeriğe sahip olmaması, analizlerindeki zorluklar, zaman alıcı olmaları gibi çeşitli dezavantajları bulunmaktadır. Öğrencinin verdiği cevabın nedenini sorgulayamayan bir test, üst düzey bilişsel becerileri(analiz, sentez ve değerlendirme) tespit edebilme yönünden de zayıftır. Bu durumda iki aşamalı testler kullanılır ve öğrencilerden cevap verdiği durumun gerekçesini açıklaması istenir. İki aşamalı teşhis testleri öğrencilerin sahip oldukları kavramaların ve bu kavramaların nedenlerinin ortaya çıkarılmasına yardımcı olmaktadır. Çalışmanın uygulaması iki aşamalıdır. İki aşamalı sorularda, birinci bölümde öğrenciler durum hakkında tahminde bulunurlar, ikinci bölümde ise verilen cevabın nedeni sorgulanır. Böylece çoktan seçmeli sorularda olan şans başarısı azaltılabilir ve öğrenenle öğrenmeyen ayırt edilebilir. İki aşamalı testler; çoktan seçmeli iki aşamalı testler (+Açık Uçlu), sınıflama gerektiren iki aşamalı testler, doğru - yanlış çoktan seçmeli (+Açık Uçlu) olarak üç şekilde hazırlanabilir.

Çalışmada "Ekonomi ve Sosyal Hayat" ünitesine yönelik iki aşamalı test geliştirilmiştir. İki aşamalı test geliştirme süreci üç adımdan oluşur. İlk adım konu içeriğinin belirlenmesidir. İkinci adım öğrencilerin konuyla ilgili kavram yanılgılarını belirlemektir. Son adım ise topladığımız bilgiler yani ön hazırlık ile iki aşamalı teşhis testinin geliştirilmesidir. Toplam 20 sorudan oluşan test Hatay İlinin merkez okullarından İnönü Ortaokulu ve Beyhan Gencay Ortaokulunda öğrenime devam eden başarı bakımından benzerlik gösteren sınıflarda uygulanmıştır. Test uygulanmadan önce 6 uzman görüşüne sunularak maddeler tek tek incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak tamamlanmıştır. Pilot uygulama yapıldıktan sonra seçilen okullarda uygulanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çoktan seçmeli testlerin, öğrencilerin muhakeme yapabilmelerine yönelik herhangi bir içeriklerinin olmadığı, iki aşamalı teşhis testlerinde ise öğrencilerin olası yanılgılarının esas kaynağıyla ilgili bilgi edinilmesini sağlayacak ikinci bir aşama daha olması sebebiyle öğrencilerin ilk aşamada verdikleri cevapları, ikinci aşamada sorgulama, doğru bildikleri yanlışları düzeltme imkânı verdiği öngörülmektedir. Güvenilir ve geçerliliği ölçülüp ispatlanmış iki aşamalı teşhis testleri, öğretmenlere öğrencilerinin var olan kavram yanılgılarını ve bu kavram yanılgılarını belirlemede büyük kolaylıklar sağlayacağı; böylece öğretmenlerin derslerinde uygun alternatif öğretme-öğrenme yaklaşımlarını geliştirebilmelerine veya kullanabilmelerine yardımcı olacağı öngörülmektedir. Aynı zamanda çoktan seçmeli testlerde ölçülemeyen, zayıf kalan taraflar güçlendirilerek ve çoktan seçmeli testlerde ortaya çıkan şans başarısı faktörünün azalacağı öngörülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, öğretim, iki aşamalı test, teşhis testi.

Kaynakça

Bilgin, İ. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Nitel Analiz Konusundaki Kavramları Anlamaları Ve Alternatif Kavramlarının İki Aşamalı Testle Belirlenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt:14 No:2.s. 447-464

Dikmenli, M., Türkmen, L., Çardak, O., & Kurt, H. (2005). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bazı Genel Biyoloji Konularındaki Kavram Yanılgılarının İki Aşamalı Çoktan Seçmeli Bir Araç İle Belirlenmesi [Özel Sayı]. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 365-370

Karataş, F. Ö., Köse, A. G. S., & Coştu, A. G. B. (2003). Öğrenci Yanılgılarını Ve Anlama Düzeylerini Belirlemede Kullanılan İki Aşamalı Testler. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(13), 54-69.

Kenan, O.,(2014). Ortaokulu, B. C., & Özmen, H. Maddenin Tanecikli Yapısına Yönelik İki Aşamalı Çoktan Seçmeli Bir Testin Geliştirilmesi Ve Uygulanması. Eğitim ve Öğretim Aaştırmaları Dergisi.Cilt 3.Sayı 3. Makale No:35.

Özalp, D., & Kahveci, A. Maddenin Tanecikli Yapısı İle İlgili İki Aşamalı Tanılayıcı Soruların Ontoloji Temelinde Geliştirilmesi. National Education, 135.

Özbayrak, Ö.,& Kartal, M. (2012). Ortaöğretim 9. Sınıf Kimya Dersi" Bileşikler" Ünitesi İle İlgili Kavram Yanılgılarının İki Aşamalı Kavramsal Anlama Testi İle Tayini.

Şahin, Ç.,& Çepni, S. (2011). Yüzme-Batma, Kaldırma Kuvveti Ve Basınç. Kavramları İle İlgili İki Aşamalı Kavramsal Yapılardaki Farklılaşmayı Belirleme Testi Geliştirilmesi. Journal Of Turkishscienceeducation (Tused), 8(1), 79-110.

Uğur, U. K. (2010). Lise Öğrencilerinin Sindirim Sistemi İle İlgili Kavram Yanılgılarının İki Aşamalı Testler İle Tespit Edilmesi.

(8877) Teacher Trainees' Use of Mother Tongue in EFL Classes: A case study

PERİHAN KORKUT — *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*

SABRİYE SENER — *Mugla Sitki Kocman University*

Problem Durumu

In a previous study, we had looked at 41 ELT trainees' views perceptions and suggestions regarding L1 use. We had found that the majority of the trainees supported the view that L1 has a significant place in the FL classroom but it should not be overused. It can be said that the majority of the students, then, were at the "maximal position" about L1 use according to a recently- proposed terminology (Dailey-O'Cain and Liebscher, 2015). According to this terminology, the maximal position entails the belief that as much target language as possible should be used in the FL class. The virtual position allows no place for L1. The optimal position embraces L1 as the part of students' background knowledge and identity, and argues that it can be used constructively in the language classes.

The trainees' self-expressions might not necessarily translate into effective practice. When we look at the literature, we can see that there can be a difference between what the teachers say in theory and do in practice. For example, Cai and Cook (2015) found that the teachers used much more Chinese in their lessons than they had stated in the interviews. Also van der Meij and Zhao (2010) calculated that the teachers spoke Chinese 7 times more frequent than they thought. Also Duff & Polio (1990) noticed that a teacher's perception of his target language use was above half of the lesson in fact they found that it was only 10 percent of the lesson. Also in Paker & Karaağaç (2015) the questionnaire results did not match to the observations.By the time the trainees at the ELT department reach to their senior year, they typically have formed a clearly established philosophy regarding the L1 issue. However, since they have little practical experience, these philosophies might not always translate to effective classroom practices.

The purpose of the study:

The purpose of this study was to capture the degree of congruence between the teacher trainees' stated beliefs and intentions and their actual performances related to mother tongue (L1) use in the FL classroom. Therefore, the research questions that this study sought to address were:

1) To what extent are the trainees' stated views, perceptions and suggestions reflected in their lessons?

2) How are their views, perceptions and suggestions affected from the practical experience they gained?

3) What are (if any) other factors than their views that affect the L1 use in their practice lessons?

Araştırma Yöntemi

This is a case study. According to the findings of the previous study, 6 trainees were chosen from different views regarding L1. In order to establish their views again, they were interviewed and confirmed their results from the previous study. They signed consent for the study. Two trainees who frowned upon L1 use in the FL classroom (the virtual position) were chosen. Two other trainees were chosen from among those who think that L1 has certain advantages but should be kept to a minimum (the maximal position). The last two trainees were more positive about L1 use; they had stated that L1 would definitely have a place in their classes (the optimal position). These trainees planned for demo lessons to be video recorded. Each lesson lasted a normal lesson period (approximately 40 min.s). After the video recordings, a stimulated recall interview was scheduled with each trainee. In order to ensure comparability to the previous research, the categories that emerged in the previous study were turned into guiding questions. In addition, the researchers watched the videos and decided on which parts were in line with their stated views and which were not. By this way, they determined some moments to ask. The trainees could also stop when they wish to contribute a point. The stimulated recall interviews were transcribed and analyzed individually first. After that, the researchers came together in order to clear out emerging issues. The results are presented with relevant excerpts from the data.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results that this study yielded give us more insights about the real situation of the trainees' L1 use. It gives us the chance to see how their thoughts are translated into practice and reveal some other factors than their views on the extent of L1 use in their classes. Some initial findings include:

The virtual position trainees and one of the optimal position trainees were at the extreme end of the continuum and their clear cut views were reflected well in their classes.

The maximal position students could not keep target language at maximum and L1 at minimum. On the contrary, they used L1 for various purposes. When they were asked to reflect on the reasons for this, they blamed the level of the students and the practicum system.

Anahtar Kelimeler: Foreign language education; mother tongue; code switching, teacher education

Kaynakça

Cai, G., & Cook, G. (2015). Extensive own-language use: A case study of tertiary English language teaching in China. *Classroom Discourse, 6*(3), 242-266. DOI: 10.1080/19463014.2015.1095104

Dailey-O'Cain, J., & Liebscher, B. (2015). Primary language use in foreign language classrooms. In M.Bigelow & J. Ennser-Kananen (Eds.). *The Routledge Handbook of Educational Linguistics* (pp.327-338). New York: Routledge.

Duff, P.A., & Polio, C.G. (1990). How much foreign language is there in the foreign language classroom? *The Modern Language Journal, 74*(2), 154-166.

Paker, T., & Karaağaç, Ö. (2015). The use and functions of mother tongue in EFL classes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 199*, 111-119.

Polio, C., & Duff, P.A. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *The Modern Language Journal, 78*(3), 313-326.

Van der Meij, H., & Zhao, X. (2010). Codeswitching in English courses in Chinese universities. The Modern Language Journal, 94(3), 369-411. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2010.01090.x0026-7902/10/396–411

(9096) Comparing Pre-Service And In-Service English Teachers' Perspectives: The Effect Of Extra-Curricular Activities On Teaching Career

ÇAĞLA ATMACA [1]

[1] *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Extra-curricular or co-curricular activities may seem demanding on the part of beginning teachers who experience reality shock and are stuck in between theory and practice (Farrel, 2003). Beginning teachers may have difficulties in adapting the school environment since they may come across discrepancies between what is learnt at university and what is expected from them in their real teaching context, which could adversely affect their motivation (Adoniou, 2013). As for in-service teachers, they may refer to extra-curricular activities to satisfy various student needs and stakeholder-related issues based on the contextual factors and their previous teaching experiences. Since ECA was found to be effective in adolescent development (Feldman & Matjasko, 2005), participation in ECA is thought to have positive effects on students but the point is the appropriate use of such activities to foster learning. The teacher may be aware of the importance of ECA but lack professional skills to apply them.

The effect of extra-curricular activities (ECA) on educational outcomes should be deeply examined to contribute to student success and Professional development of teachers. In a similar vein, Shulruf (2010) conducted a meta-analysis on the educational outcomes of using extra-curricular activities and found relationship between participation in ECA and educational outcomes. However, he stressed the lack of evidence for the causal effects. As a respond to this finding, teachers' preferences towards employing extra-curricular activities should be questioned to deepen the understanding of some causal factors which push the teacher to refer to ECA. The positive effect of participation in ECA on students' increased academic achievement is explained by students' increased noncognitive skills (Covay & Carbonaro, 2010). However, ECA need more research studies to be well understood in different educational contexts.

For teachers to apply ECA on their own students, first they should be educated with ECA to appreciate the use of ECA, see its effects on students and notice how it Works in practice. Thus, student teachers should be exposed to some learning-teaching activities with the help of ECA so that they will be well-equipped when they step into their future classes. University students may be encouraged to learn English via ECA but for ECA to be effective, university students should be allowed to participate in activities in which they are interested. Otherwise, ECA could become boring after a while and initial student motivation may decrease (Kirkpatrick, 2012). Similarly, English teacher candidates could be involved in various ECA during pre-service teacher education to be familiar with such activities and gain awareness into practical realities of student characteristics.

Due to the differences in practical experiences and contextual factors, teachers may display different attitudes towards the inclusion of extra-curricular activities in their classes. There are some studies conducted on the use of extra-curricular activities in foreign language courses. However, there are few studies which exemplify the similarities and differences between the perspectives of pre-service and in-service English teachers about the effect of extra-curricular activities on teaching career. Such a division is needed to detect the gaps in theory and practice because pre-service English teachers may not be equipped with the practical realities of a classroom like in-service English teachers with changing years of teaching experience. Therefore, this study aims to find out and compare the perspectives of pre-service and in-service English teachers about the use of extra-curricular activities in English classes.

Araştırma Yöntemi

For this purpose, 302 pre-service English teachers from four different state universities and 47 in-service English teachers from 12 different cities in Turkey participated in the study. Mixed-method research was adopted in the study in order to benefit from the complementary purposes of numbers and words (Cresswell, Plano Clark, Gutmann, & Hanson, 2003; Dörnyei, 2007). The participant reflected their opinions answering some yes/no questions and open-ended questions included in a written interview protocol (WIP), whose validity and reliability were checked by six field experts who were all faculty members in two different state universities in Turkey. SPSS and Excel program were utilized to code and analyze the quantitative data while constant comparison of grounded theory (Glaser & Strauss, 1980) was applied to categorize the qualitative data. However, the coders referred to Informed Grounded Theory (Thornberg, 2012) since they first examined previous studies and then started to analyze the data in order to miss important points or left with unnecessary results. A separate coder apart from the researcher was also involved in categorization of qualitative data analysis procedures to ensure inter-rater reliability and the agreement levels of the formed categories was calculated according to the inter-rater reliability formula (Miles and Huberman, 1994: 64). Each rater first categorized the data and then they revised the previously formed categories and made some revisions to ensure intra-rater reliability as well. The coders held two meetings to detect the agreement levels and discussions went on till there was complete agreement between the two coders.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results showed that the statements with positive connotations are the categories with the highest percentage in both groups in that 263 (87%) pre-service and 34 (72.3%) in-service English teachers held positive opinions about including extra-curricular activities in English classes. This is closely followed by the statements with negative connotations in that 22 (7.2%) pre-service and 7 (14.8%) in-service English teachers possess negative opinions about the role of extra-curricular activities in English classes. That the highest frequency belongs to the positive opinions may result from the fact that the pre-service English teachers are informed and given feedback upon extra-curricular activities and in-service English teachers are provided with the necessary time and opportunities to conduct such activities. The positive quotations focus on improving quality, enhancing teacher imagination and creativity, updating professional skills and meeting student needs whereas negative quotations include time limitations, contextual factors, learner characteristics and coverage of curriculum.

Anahtar Kelimeler: extra-curricular activities, foreign language education, pre-service teacher education, in-service teacher education

Kaynakça

Adoniou, M. (2013). Preparing teachers: The importance of connecting contexts in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education, 38*(8), 47-60.

Covay, E., & Carbonaro, W. (2010). After the bell: participation in extracurricular activities, classroom behavior, and academic achievement. *Sociology of Education, 83*(1), 20–45.

Cresswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). *Advanced mixed methods research designs.* Handbook of mixed methods in social and behavioral research. Thousands Oaks, Calif.: Sage.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative and mixed methodologies.* New York: Oxford University Press.

Farrell, T. S. C. (2003). Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education, 19*(1) 95–111.

Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research, 75*(2), 159–210.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1980). *The discovery of grounded theory*: *strategies for qualitative research* (11th ed.). New York: Aldine Publishing Company.

Kirkpatrick, R. J. (2012). Extracurricular activities as means to improve English at a Thai University. *The Asian EFL Journal, 61*, 52-68.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.

Shulruf, B. (2010). Do extra-curricular activities in schools improve educational outcomes? A critical review and meta-analysis of the literature. *International Review of Education, 56*(5), 591–612.

Thornberg, R. (2012). Informed grounded theory. *Scandinavian Journal of Educational Research, 56*(3), 243-259.

(9646) İngilizce öğretmen adayları tarafından yazılmış yöntem boyutunda drama ders planlarının değerlendirilmesi

PERİHAN KORKUT [1]

[1] *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*

Problem Durumu

Drama, bir konuyu doğaçlama, rol oynama gibi teknikler kullanarak, grubun yaşantılarından yola çıkarak işlemektir. Bireysel farklılıkların, eleştirel düşünmenin ve problem çözmenin ön plana çıktığı günümüz eğitim anlayışında çok önemli bir yere sahiptir. Dramatik kurgunun ögelerinden biri olan dil, dramanın içinde doğal olarak bulunmaktadır. Bu nedenle hem anadil hem de yabancı dil gelişiminde drama ön plana çıkan yöntemlerden biridir. Dolayısıyla, öğretmenlerin drama derslerini etkili bir şekilde planlayabilmeleri ve sunabilmeleri önem arz etmektedir. Hâlbuki bir drama dersinin nasıl planlanacağı konusuna doğrudan değinen bir kaynak çok az sayıda bulunmaktadır (nadir örneklerden biri Akkocaoğlu-Çayır & Erdoğan, 2016). Kaynakların çoğunda (örneğin Maley&Duff,1982; Jeffcoate, 1992;) ısınma oyunlarının ve drama tekniklerinin birbirinden bağımsız halde listelenmesi, sanki bir dersin drama yöntemi ile yapılmış olması için yalnız bir oyun içermesi yeterliymiş gibi yanlış bir algı yaratmaktadır. Oysa drama bir yöntemdir ve kesinlikle yalnızca ısınma oyunları ile drama yöntemini kullanmış sayılmayız. Dramada oyunsu süreçler önemli bir unsurdur ve öğrenciler için oldukça eğlencelidir ancak drama salt eğlence olsun diye değil, belli kazanımlara yönelik olarak planlanmalıdır.

Katılımcıların gelişimsel özellikleri ve bireysel ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı, kazanımlar buna göre belirlenmelidir (Fleming, 2011). Tipik olarak bir drama dersi "ısınma, canlandırma ve değerlendirme" aşamalarından oluşur (Adıgüzel, 2006,2014; Üstündağ, 2002; Doona, 2013). Isınma aşamasında katılımcıları canlandırma aşamasına hazırlamak, grup dinamiği oluşturmak ve bedensel ısınma sağlamak adına oyunsu süreçlere yer verilir. Canlandırma aşamasında Belirlenen kazanımlar doğrultusunda katılımcılara belli bir dramatik kurgu sunulur. Böylelikle katılımcılar belli bir çerçeve içinde roller alır ve kazanımlar doğrultusunda yaşantılardan geçerler. Yaparak ve yaşayarak öğrenirler. Canlandırma aşamasından sonra ise sürecin hem kazanımların elde edilmesi hem de grubun işleyişi açısından değerlendirilmesi için katılımcıların yansıtma yapmalarını sağlayacak ortamlar sunulmalıdır.

Ülkemizde drama dersleri eğitim fakültelerine YÖK'ün 2007 yılında aldığı kararla girmiştir. İngilizce öğretmenliği programında bu ders "Yabancı Dil Öğretiminde Drama" adıyla beşinci dönemde yer almaktadır. Haftada dört saat olarak verilen drama dersinin iki saati teori; iki saati uygulamadan oluşmaktadır. Drama dersine karşı tutumlar(Kocaman, Dolmacı & Bür,2013), drama ile işlenen derslerin diğer yöntemlerle işlenen dersler ile karşılaştırılması (Sam, 1990; Athiemoolam, 2004; Zyoud, 2010), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının drama özyeterlik algıları (Karadağ, Korkmaz, Çalışkan & Yüksel, 2008; Akyel & Çalışkan, 2013;) gibi birçok konu araştırılmış olmasına rağmen ülkemizde drama derslerinin değerlendirilmesi üzerine çalışma bulunmamaktadır.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde drama dersini araştırmacı tarafından yürütülmektedir. Bu ders kapsamında araştırmacı her öğrenciden dönem sonu projesi olarak yöntem boyutunda bir drama dersi planlamasını istemiştir. Bu çalışmada sunulan bu ders planlarının değerlendirilerek güçlü ve zayıf yönler açısından eğilimlerin bulunması amaçlanmaktadır. Bulunan sonuçların özel olarak araştırmacı tarafından verilen drama dersinin etkileri açısından hem de genel olarak drama ders planlarının ölçme ve değerlendirme sürecine katılımı açısından implikasyonları olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma "bireysel çalışma deseni" (self-study research) olarak tasarlanmıştır. Bireysel çalışma (self-study), öğretmenlerin kendi çalışmalarını inceleyerek daha iyi bir uygulamaya ulaşmak için kullanılan, özellikle öğretmenler ve öğretmenleri eğitenler arasında yaygın bir araştırma desenidir(Anderson-Patton & Bass, 2002; Lyons & LaBoskey, 2002).

Nitel olarak toplanan veriler, 2016-2017güz döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi beşinci dönem dersi olan İngilizce Öğretiminde Drama adlı ders kapsamında öğretmen adayları tarafından yazılmış yöntem boyutunda drama ders planları oluşmaktadır. Derse 100 öğrenci kayıt yaptırmış ancak 87 kişi ödev teslim etmiştir.

Toplanan ders planları araştırmacının kendisi tarafından geliştirilen "Drama Ders Planı Rubriği (DDPR)" ile değerlendirilmiştir. Rubrik 9 alt boyuttan oluşmaktadır ve her boyut için 3-2-1-0 değerlerinin açıklamasını içermektedir. Rubrikten alınabilecek maksimum puan 27dir. Rubriğin alt boyutları 1)Dersin kazanımları, 2)Katılımcılar, 3)Materyaller, 4)Etkinlikler, 5)Isınma Aşaması, 6)Canlandırma Aşaması, 7)Dramatik kurgunun bileşenleri, 8)Değerlendirme Aşaması ve 9)Ders planının yazıldığı dil şeklinde belirlenmiştir. Her bir alt boyut için alınan puanlar SPSS programına girilmiş ve frekans analizi yapılmıştır.

Rubrikten aldıkları notlara göre seçilen öğrenciler ile görüşme yapılmıştır. Rubrikten 20'nin üstünde puan alanlardan beş öğrenci, 11-18 aralığında puan alanlardan 5 öğrenci ve 2-8 puan aralığındaki öğrencilerden 5 öğrenci olmak üzere 15 öğrenci görüşme için çağırılmıştır. Görüşmeler için gönüllülük esas alınmıştır. Görüşmeler ses dosyası olarak kaydedilmiş, araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Böylelikle öğretmen adaylarına verilen drama dersinin yaptıkları planların

özelliklerinde etkili olabilecek faktörler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Rubrikten alınan puanlara baktığımızda 87 öğrencinin 30'unun 14 ve altında puan aldığı tespit edilmiştir. 20 ve üzeri puan alan öğrencilerin sayısı ise 20'dir. En yüksek başarı üçüncü kriter olan "materyaller" için kaydedilirken en düşük başarı da yedinci kriter olan "dramatik kurgunun bileşenleri" konusunda görülmüştür. Bu durum dramatik kurgu yaratmak için daha uzun soluklu bir drama eğitimine gereksinim olduğu yönünde yorumlanabilir.

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilecek verilerin rubrik puanlarının yorumlanmasına daha da fazla ışık tutması beklenmektedir. Özellikle verilen drama dersinin hangi özelliklerinin etkili bir planlama noktasında öğrencilere fayda sağladığı, öğrencilerin planlarındaki eksikliklerin verilen derste ne gibi uygulamalar ile iyileştirilebileceği gibi konularda öğrencilerin görüşlerine başvurulması düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: yaratıcı drama; ingilizce öğretmenliği, öğretmen eğitimi, ölçme ve değerlendirme

Kaynakça

Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, *1*(1), 17-31.

Adıgüzel, Ö. (2014). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Akkocaoğlu-Çayır, N., & Erdoğan, T. (2016). Dramada planlama. In T.Erdoğan (Ed.). *Okul Öncesinden İlköğretime Kuramdan Uygulamaya Drama* (p.109-130). Ankara: Eğiten Kitap.

Akyel, Y., & Çalışkan, N. (2013). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin drama yöntemi yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14*(3), 161-173.

Anderson-Patton, V., & Bass, E. (2002). Using narrative teaching portfolios for self-study. In Lyons, N., & LaBoskey, V., *Narrative Inquiry in Practice: Advancing the Knowledge of Teaching*. New York: Teachers College Press.

Athiemoolam, L. (2004). Drama-in-education and its effectiveness in English second/foreign language classes. In *meeting of The First International Language Learning Conference. Universiti Sains Malaysia, Penang*.

Doona, J. (2013). *A Practical Guide to Shakespeare for the Primary School: 50 Lesson Plans Using Drama*. Routledge.

Fleming, M. (2011). *Starting drama teaching*. Routledge.

Jeffcoate, R. (2002). *Starting English Teaching*. Routledge.

Karadağ, E., Korkmaz, T., Çalışkan, N., & Yüksel, S. (2008). Drama lideri olarak öğretmen ve eğitimsel drama uygulama yeterliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(2), 169-196.

Kocaman, P., & Bur, M. D. B. (2013). İngilizce Öğretmenliği 1., 2., 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Drama Aktivitelerine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi ve Karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *2013*(14).

Lyons, N., & LaBoskey, V., *Narrative Inquiry in Practice: Advancing the Knowledge of Teaching*. New York: Teachers College Press.

(9690) Effectiveness of professional development activities for EFL teachers

NUR GEDİK BAL — *Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi*

PERİHAN SAVAŞ — *ODTÜ*

Problem Durumu

In the field of ELT, the effectiveness of teaching has been evaluated by examining the teachers' performances and characteristics for years. However, there has been no consensus on the definition of the attributes of an effective EFL teacher. Many studies have included both students' and teachers' perceptions of an effective EFL teacher and even though certain terms have been accepted, it is still debatable. Furthermore, even though the main goal of many pre-service teacher education programs is to equip future teachers with the knowledge and expertise in teaching, not all objectives are achieved fully. According to Berry, Daughtrey and Wieder (2010), ideal practices and teaching methods are taught to prospective teachers, but these programs generally do not consider the needs of the local population (p.2). Therefore, there is a need for 'continuous professional development' when teachers start their profession. It is not just a must for a newly recruited teacher to be trained to adapt to the teaching environment with the help of induction programs but it is an ongoing process that even the most experienced teacher may want to attend to revitalize his or her teaching. It might be teacher's initiative to develop himself/herself, or sometimes developing oneself as a teacher might be mandatory in an institution. However, having traditional or reformative professional development activities are also debatable in terms of their contribution to teaching. In many studies (Corcoran, 1995; Birman et al., 2000; Collinson, 2000; Hirsh, 2001; Kelleher, 2003; Easton, 2008), traditional professional development activities such as workshops and conferences were criticized because of their lack of length, depth, and ineffectiveness as cited in Bayar (2014). Indeed, there are many factors that make such programs effective or ineffective. This study aimed to reveal teachers' and teacher trainers' perceptions of the effectiveness of certain professional development activities such as keeping teaching journals, peer observations, teacher trainer observations, action research, online teacher development courses, webinars related to ELT, attending to teacher certificate programs, and participating in seminar and workshops in ELT. The study also aimed to explore the qualifications of an effective EFL teacher and teacher trainer considering teachers' and the trainer's beliefs and experiences.

Araştırma Yöntemi

The study was a qualitative study. The main research questions to be investigated via qualitative inquiry were a) *What are the perceptions of EFL in-service teachers on the qualifications of an effective EFL teacher and teacher trainer?* and b) *What are the perceptions of EFL in-service teachers and trainers on the effectiveness of in-service teacher training activities?* The participants of the study included a private university teacher with five years of teaching experience, a state university educator with eleven years of teaching, and a teacher trainer with 25 years of teaching and 19 years of training. All of the participants had in-service teachers training experience. Data collection tools included semi-structured interviews which lasted from approximately 35 to 80 minutes. The interview schedule was organized under 12 categories with a variety of questions to collect data on the perceptions of participants to answer the research questions. Total number of questions asked in the interviews to each participant was 56. The interviews were recorded and transcribed. Data analysis done on the transcriptions was carried out by using constant comparison method in which the codes, concepts, categories and themes were discovered with the help of open, axial and selective coding suggested by Glaser and Strauss (1967).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

With the help of the experiences of the instructors and the trainer, the study revealed the participants' perceptions of the qualifications of an effective EFL instructor and a teacher trainer. These qualifications were mainly related to the personal traits, knowledge, and experience of the teachers and teacher trainers. Moreover, benefits and challenges of afore-mentioned professional development activities were also unearthed. These varied from one professional activity to another. However, some of them (keeping journals, peer observations, action research) were unanimously considered as useful by all the participants' whereas some (online teacher development courses, webinars and workshops) were debatable in terms of their benefits to teaching of the instructors. In addition, some recommendations regarding the improvement of these professional development activities and programs were identified in the study, which can inform teacher trainers for the development of professional development programs, and inspire language teachers to continue their life-learning with similar activities.

Anahtar Kelimeler: ELT, Professional development, In-service training, Effective teacher and teacher trainer

Kaynakça

Bayar A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teachers' Perspective. *International Online Journal of Educational Science, 6* (2), 319-327.

Berry B., Daughtrey A., & Wieder A. (2010). Preparing to Lead an Effective Classroom: The Role of Teacher Training and

Professional Development Programs. *Center for Teaching Quality*.

Çelik S., Arıkan A.,& Caner M. (2013). In the Eyes of Turkish EFL Learners: What Makes an Effective Foreign Language Teacher? *Porta Linguarum, 20*, 287-297.

Desimone L.M. (2009).Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher, 38* (3), 181–199. DOI: 10.3102/0013189X08331140

Garet M.S., Porter A.C., Desimone L &Birman B.F. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal, 38*(4), 915–945.

Hendry G.D & Oliver G.R. (2012). Seeing is Believing: The Benefits of Peer Observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 9*(1), 1-9.

Lee Y.A. & Wang Y. (2012). Searching for New Directions: Developing MA Action Research Project as a Tool for Teaching. *US-China Education Review, 8*, 697-709.

Maarof N. (2007).Telling his or her story through reflective journals. *International Education Journal, 8*(1), 205-220.

Polk, J.A. (2006). Traits of Effective Teachers. *Arts Education Policy Review, 107* (4), 23-29. http://dx.doi.org/10.3200/AEPR.107.4.23-29

Vu P., Cao V., Vu L., & Cepero J.(2014). Factors driving learner success in online professional development. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 15*(3), 120 -139.

(9863) University Vocational School Students' Beliefs about Foreign Language Learning

MUSTAFA ŞEVİK AHMET YALÇIN FATMA BOSTANCIOĞLU [3]

[1] *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi* *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu* *Büyükkabaca 75.Yıl İlkokulu*

Problem Durumu

Researchers in the field of second language acquisition have shown great interest in learners' individual characteristics that can affect the learners' success in language learning (Vipulphol, 2004), hence beliefs about language learning have been one of the pioneering research focuses. Richardson (1996, p.103) defines beliefs as "psychologically held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true". Researchers have found that second language learners come to the language class with some preconceived ideas or beliefs about language and language learning and that these beliefs can indicate what expectations the learners have and what actions in their learning they will take. Therefore, researchers have been investigating the beliefs that second language learners possess and the factors that affect learners' beliefs in order to find ways to help learners adjust their beliefs to facilitate their language learning.

One variable which has received attention recently in the language learning process is beliefs about language learning which Horwitz (2007) considers as central constructs in every discipline which deals with human behavior. Learners' beliefs about themselves and about foreign languages and their learning have been in the focus of educational research because they are considered fundamental to learners' progress (Alsamaani, et al.). As pointed out by Büyükyazı (2010), if beliefs about language learning are prevalent in the culture at large, then foreign language teachers must consider that students bring these beliefs with them into the classroom. Learners' beliefs influence their consciousness, attitude towards learning, learning strategies, and policies. The Turkish National Ministry of Education (MEB) has recognized this need and made several reform movements about the teaching of English in state schools. Turkey has, for example, adopted the European Language Portfolio put forward by the European Council in 2001.This project has been designed to encourage European citizens to learn their first foreign language in primary education. Turkey put this practice into action in 2002 with some pilot projects and widened the scope starting in 2004-2005 academic year.

The purpose of present study is to explore university vocational school students' beliefs about foreign language learning in a Turkish context. More specifically, the present study addresses the following research questions: What are university vocational school students' beliefs about foreign language learning as regards to:

1. English language aptitude?
2. The difficulty of language learning?
3. The nature of language learning?
4. Learning and communicating strategies?
5. Motivation and expectations?

The current study is significant for both theoretical and practical reasons. At the theoretical level, it sheds light on an area of research in foreign language learning beliefs addressed extensively by linguists worldwide. At the practical level, the study will help to those ELT lecturers teaching in the local research site in understanding learners' approaches to studying English and the type of goals they adopt. Moreover, this study is among the first studies carried out in a Turkish university vocational school context about student beliefs.

Araştırma Yöntemi

This paper reports on a descriptive study of language learning beliefs held by 296 university vocational school students studying in the two-year associate degree programmes at Mehmet Akif Ersoy University (MAKÜ), Gölhisar, Burdur. They were enrolled in different departments of Gölhisar Vocational School and Gölhisar Health Services Vocational School in 2015/16 academic year. Of the 296 participants; 127 were females (%42,91) and 169 were males (%57,09). The questionnaire used in this study is the BALLI for foreign language students (Horwitz,1988). BALLI is the most widely used and recognized questionnaire in research on learner beliefs and it contains a prescriptive set of statements to which respondents mark their degree of agreement. The questionnaire was translated into Turkish and only two items were modified so that they could be expressed in Turkish and be suitable in the Turkish context. Although the Likert-scale was originally developed to measure attitudes, its scope has been extended to wider cognitive and affective variables, including beliefs. Data were obtained by distributing the questionnaire to 312 students towards the end of the 2015/16 academic year. However, only 296 questionnaires were eligible to be used in the study. Lecturers distributed the questionnaires during class time. After summarizing and tabulating the information obtained from the background questionnaire, descriptive statistics were computed for the BALLI items.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Even though participants in this study (93,6%) believe that everyone can learn to speak a foreign language, only 25% agree that Turkish people are good at learning a foreign language. Regarding to the difficulty of language learning, half of the participants believe that English is not very difficult to learn and that they will ultimately learn to speak. Regarding to the nature of language learning, a great majority (87%) believe that it is better to learn a foreign language abroad and that learning a foreign language is mostly a matter of learning vocabulary (89%). Regarding to learning and communicating strategies, almost all of the participants (98%) believe that repetition and practice is important. It seems that the great majority of the participants (92%) believe that they will have many opportunities to use English in the future and that (94%) learning English will help them get a good job.

Anahtar Kelimeler: University vocational school, student beliefs, English, Language learning

Kaynakça

Alsamaani, A.S. (2012). Assessing Saudi learners' belief's about English Language Learning *International Journal of English and Education*, 1 (2), 31-55.

Büyükyazı, M. (2010). The beliefs of university foreign language students and their teachers about language learning. *Sosyal Bilimler,* 8(1), 169-182.

Horwitz, E.K. (2007). Becoming a language teacher: a practical guide to second language learning and teaching. Hong Kong: Pearson.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *In Handbookof research on teacher education*, ed. J. Sikula, T.J. Buttery and E. Guyton, 102-19. New York: Macmillan.

Şevik, M. (2013). University Prep school EFL students' beliefs about foreign language learning. Book proceedings of the 13th International Language, Literature and Stylistics Symposium: Simple Style (pp. 1175-1186). Kars, Turkey.

Tercanlıoğlu, L. (2005). Pre-service EFL teachers beliefs about foreign language learning and how they relate to gender. *Electronic Journal of Research in EducationalPsychology,* 5-3(1), 145-62.

Vipulphol, J. (2004). Beliefs about language learning and teaching approaches of preservice EFL teachers in Thailand. *Unpublished PhD thesis*, Faculty of Graduate College of the Oklahoma State University: U.S.A.

(9886) An Investigation of EFL In-service and Pre-service Teachers' Perceptions about Learner Autonomy

GÜLSÜN SOFRACI — *Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu*

DEMET YAYLI — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

The concept of education and understanding of education have changed a lot in recent years. The changes in the nature of society and the needs of increasingly globalized world have caused these radical changes in the policy of education system. In the past, the content of education and the results of teaching this content were important ignoring the other factors such as learners' needs, their readiness, their psychology and etc. However, with the rise of humanistic movement which stresses the importance of improving the quality of learners' lives, the concept of autonomy gained extensional scope of examination. It is apparent that with the needs of the changing world the ways we teach and the ways learners learn have changed. This situation has resulted in that teacher-centered education system has given way to more humanistic approaches with the notion of life-long learning. In other words, learner-centeredness has gained importance. In a related vein, both in education and language education, the importance of autonomy has risen in recent years, and so have the related studies. This has given researchers a lead to work on teachers' and learners' perception of being autonomous in learning process as well as investigating the other aspects of it.

Studies on autonomy deal with it from different perspectives focusing on different aspects. A lot of researchers abroad have laid emphasis on this issue and investigated teachers' and learners' attitudes towards learner autonomy (Camilleri, 1999; Chan, 2001; 2003; Chu, 2004; Chuk, 2003; Cotterall, 1995; Thomson, Mosumi-so & Osho, 2001; Reinders, 2000; Vanijdee, 2003). There are also different studies in Turkey to find out in-service teachers', pre-service teachers' and learners' perceptions or attitudes towards autonomy in ELT (Baylan, 2007; Dişlen, 2010; Durmuş, 2006; Özdere, 2005; Sabancı, 2007; Sancar, 2001; Servi, 2010; Yıldırım, 2005). These studies in Turkey investigated the issue mostly from the perspective of either in-service or pre-service teachers but the studies including both pre- and in-service teachers are quite few. Therefore, the main aim of this study was to investigate the similarities and differences between the instructors' and prospective English teachers' perspectives about learner autonomy by comparing and contrasting the results of the questionnaire items.

Araştırma Yöntemi

The present study was administered at three different institutions of two state universities. Among 123 participants, thirty four (27.6 %) of them were instructors at Adnan Menderes University School of Foreign Languages, 21 (17.1%) were instructors at Pamukkale University School of Foreign Languages, 45 (36.6%) of them were third year ELT students of PAU, and 23 (18.7%) of them were fourth year ELT students of PAU. In the present study, an adapted version of a learner autonomy questionnaire developed by Camilleri (1999), namely 'Learner Autonomy: Teachers' Views' was given to both groups of participants. The first part of the questionnaire included questions of demographic and background information. In the second part, participants indicated their opinions on a five-point Likert-scale, with 'not at all', 'little', 'partly', 'much', and 'very much' for each item, and they were also asked to state their reasons for the answers in the comment part after each item. Therefore, the study employed both qualitative and quantitative research techniques. The quantitative data were analyzed by using the Statistical Packages for Social Sciences (SPSS 20.0). Mann-Whithey U Test and Independent-Samples t-test were run to see whether there was a significant difference on the attitudes towards the main items between groups (i.e., the pre- and in-service teachers). To analyze the comments of the participants, qualitative content analysis was applied. First both the pre- and in-service teachers' comments for each item were read several times and then the emerging patterns and themes were identified.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results of the study revealed that the majority of the participants, both instructors and prospective teachers, reported that they were supportive to learner autonomy. Pre-service teachers supported eight of the main items more strongly than the in-service teachers while only in one main item the in-service teachers showed s stronger support and for the three main items no statistical difference was found. Pre-service teachers, for instance, were more supportive of namely, involving learners in the decision of course objectives, course content, selecting course materials, time, place and pace of the lesson, record keeping, interaction pattern, classroom management and homework tasks. Despite these differences, in general positive attitudes outweighed the negative ones. Additionally, qualitative data obtained supported the results of the quantitative data providing more details.

Anahtar Kelimeler: Learner autonomy, learner involvement, self-assessment, ELT

Kaynakça

Baylan, S. (2007).*University students' and their teachers' perceptions and expectations of learner autonomy in EFL prep*

classes. Unpublished MA thesis, T.C. Marmara University, İstanbul.

Camilleri, G. (1999). *Introducing learner autonomy in teacher education*. Council of Europe.

Chan, V. (2001). Readiness for learner autonomy: What do our learners tell us?. *Teaching in higher education*, *6*(4), 505-518.

Chan, V. (2003). Autonomous language learning: The teachers' perspectives. *Teaching in higher education*, *8*(1), 33-54.

Chu, M. (2004). *College students' and their teachers' perceptions and expectations of learner autonomy in EFL conversation classrooms in Taiwan.* Unpublished doctoral dissertation, The College of Graduate Studies of Texas A & M University.

Chuk, J. Y. P. (2003). *Promoting Learner Autonomy in the EFL Classroom: Exploratory Practice way.* Paper presented at Independent Learning Association, Proceedings of the Independent Learning Conference, September, 2003 at The University of Melbourne. Retrieved on March 14, 2013 from www.independentlearning.org/ila03/ila03_chuk.pdf

Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System, 23(2),* 195-205.

Dişlen, G. (2010). *Students' and teachers' perceptions on the relationship between learner autonomy and the psychological well-being in the ELT context.* Unpublished master's thesis, Çukurova University, Adana.

(9943) Perceptions and Experiences of Students and Instructors on Blended Learning: A Study in an English Preparatory Program

TURAN PAKER — *Pamukkale Üniversitesi*

ERSİN BALCI — *Dokuz Eylül Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu*

Problem Durumu

The search for optimal basis for language learning has always been a prior concern in English language teaching (ELT) context. For decades, developing better approaches and techniques has been principal mission of applied linguists and researchers in this field and the recent approaches to language teaching are eclectic and student centered. The focus has shifted from teaching to learning, and student autonomy is one of the main issues in the language learning process. Considering technological developments in the 21st century, we think that technological devices will contribute to individual learning and students' autonomy as well as classroom instruction because students come to universities having some technological proficiencies and a built in acceptance for new technology (Ugur, Akkoyunlu & Kurbanoglu, 2011). Hence, many institutions attempt to cater for the needs of new generations by embracing the new technologies.

When it comes to contemporary pedagogy in ELT, there are considerably favorable tenets namely personalization, authenticity, autonomy and differentiation which should not be separated from language teaching in any particular context. In a language classroom, a teacher can face with students who have their individual learning preferences, different backgrounds, different priorities and reasons for learning a language. In such a case, creating appropriate tasks and conditions for learning becomes real challenge for teachers. In attempting to achieve an optimal learning environment, teachers should have a number of resources and tools available.

Blending right sources and tools with right students and in the right time is the challenge of a language teacher. "The effective implementation of blended learning is essentially all about making the most of the learning opportunities and tools available to achieve the optimal learning environment" (Marsh, 2012, p.4). Although teachers are familiar with the word "blend", blended language learning in terms of integrating the use of technology into face-to-face learning is still a relatively new concept. Generally, blended learning is the learning delivery methods which combine face-to-face instruction with asynchronous and/or synchronous computer technologies (Osguthorpe and Graham, 2003). Nevertheless, it is not easy to define blended learning shortly as it has various dimensions and formats.

When the matter is the integration of technology into instruction, educators tend to possess this innovation immediately. However, it has never been as simple as it sounds. In such cases, appropriate blend, teacher and student trainings, assessment, and technological literacy become initial concerns of institutions to run blended instruction smoothly. In this research context, blended learning has been used for the first time. Therefore, this study attempted to find out the attitudes of students and instructors towards one-year blended learning English course and its effectiveness.

The purpose of the study is to investigate the perceptions and experiences of students and instructors on blended learning from various dimensions in an EFL and higher education context. More specifically, we aim to discover the effects of blended learning on EFL learners. In addition, the study aims to measure learners' perceptions of blended learning with respect to language skills and learner needs.

Araştırma Yöntemi

The context for the study is an intensive English program at Dokuz Eylül University, School of Foreign Languages. For the purpose of the study, the mixed method research model (quantitative + qualitative) was used. Some of the data were collected through questionnaires and some through interviews with the participants. The participants consisted of 400 students, 212 male (53%) and 188 female (47%), whose age span ranged from 18 to 22, attending English Preparatory Classes in the School of Foreign Languages, Dokuz Eylül University. All the student participants were chosen from four levels (A1, A2, B1, B1+) randomly and equally by means of stratified random sampling. The data were collected through a student's questionnaire, an instructor's questionnaire and interviews with students and instructors. In addition, 100 instructors who teach in the classes of these participants were given a questionnaire. The student's questionnaire consisted of a Likert type questionnaire with 52 items. The Likert Scale was composed of four subcategories as Online Platform, Face-to-face Instruction, Assessment, General views on blended learning. It was administered in January and May during the academic year. In addition, the instructor's questionnaire consisted of a Likert type questionnaire with 13 items, and was administered in May. For interviews, 16 students and 10 instructors participated. They were given a semi-structured interview. All participants were chosen from the ones who volunteered to contribute to the study. The data collected in the study were analyzed using descriptive analysis and independent samples t-tests through SPSS, version 22.0.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The analysis of the findings revealed that students had both positive and negative attitudes towards the implementation of

blended instruction. In addition, some students reported that they were content with the idea but not the practice during the

interview sessions. It was also found that students' attitudes towards blended learning did not change throughout the year after the first data collection at the end of the fall semester. That is, when we compared the means of the questionnaires administered at the end of the fall and spring semesters, there was no statistically significant difference. On the other hand, instructors expressed mostly positive opinions regarding the idea and the implementation of the blended instruction both in the questionnaire and during the interview sessions.

Anahtar Kelimeler: blended learning, English language teaching. preparatory class, perception, language learning

Kaynakça

Akkoyunlu B., M. & Yılmaz-Soylu (2008a). Development of a scale on learners' views on blended learning and its implementation process.

Internet and Higher Education, 11, 26–32.

Al-Huneidi and Schreurs (2013). Constructivism based blended learning in higher education. In M.D. Lytras et al. (Eds), *World summit on the*

knowledge society 2011, Communications in computer and information science (pp.581-593). Berlin, Heidelberg: Springer.

Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson (Ed.). *The theory and practice of online learning*.

Athabasca, Canada: Athabasca University.

Aycock, A, Garnham, C and Kaleta, R. (2002). Lessons learned from the hybrid course project. *Teaching with Technology Today 8(6),* 9-21.

Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory.* New York City: General Learning Press.

Barker, P. (2002). On being an online tutor. *Innovations in Education and Teaching International, 39(1),* 3-13.

Bath, D., & Bourke, J. (2010). *Getting started with blended learning.* Brisbane: Griffith University.

Caner,M. (2009). *A study on Blended Learning Model for Teaching Practice Course*

in Pre-service English Language Teacher Training Program. (Unpublished Doctoral Thesis). Anadolu University, Eskişehir.

Marsh, D (2012). *Blended Learning, Creating Learning Opportunities for Language Learners.* New York: Cambridge University Press.

Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning systems: Definitions and Directions. *Quarterly Review of Distance Education*,

4(3), 227–234.

Ugur, B, Akkoyunlu, B. and Kurbanoglu, S. (2011) Students' opinions on blended learning and its implementation in terms of their learning

styles. *Educ Inf Technol 16,* 5–23.

(9944) REFLECTIONS OF ELT STUDENTS ON LEARNING PROVERBS

SELAMİ OK [1]

[1] *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Learning English proverbs is important for ELT students to understand the language and its culture better becasue they form an essential part of daily speech. A proverb is an old, familiar saying that has been handed down over many years. Thus, when we hear a proverb, it is as if we were hearing the advice of our ancestors. In this sense, by stating basic principles of folk wisdom and conduct, proverbs have become an essential and enduring part of daily speech in all societies. Each language has its own proverbs. The similarity of the cultures in the use of proverbs shows that they are an outgrowth common experiences. In addition to this similarity between cultures, although they may be expressed with different words and structures, the uniqueness of proverbs in each language draws our attention. The phrasing is unique and contributes to the color of the language, conveying similar meanings in different forms. Apart from idioms, Wright (1999, p.3) sees proverbs as idiomatic expressions which are fixed and cannot change, as in 'Two heads are better than one' or 'Early bird catches the worm', which can be used in the same sense in both Turkish and English, though by using different words. As can be seen in these and many examples, proverbs are unique in every culture with their similarities and differencesin terms of the vocabulary used and the sense they create in mind. Therefore, it would be a valuable experience for teacher trainees to focus on such specific sayings that need to be learned as a whole without attempting to use a translation or making any interpretation of them.

As proverbs are essential and natural parts of our language use, a language teacher may use or benefit from the proverbs in his/her classes, and teaching them when necessary may result in a sort of different flavour or variety in English classes and will certainly change the monolithic atmosphere of the classroom. Also, they will serve the learning needs of students when they learn their meanings and use them consciously in the right context. As a result of such a focus, teacher trainees in an ELT department will presumably be able to reflect proverbs into their own teaching experiences and help their students express an opinion by using a proverb.

Keeping all these views in mind, this present study specifically attempted to explore the reflections of ELT students in a Turkish university on learning proverbs from various perspectives. Identifying the reflections of teacher trainees on learning proverbs would offer ELT instructors valuable implications to reflect on their class work in various courses, and hence they can approach this rich language input in the target language more positively.

Araştırma Yöntemi

The participants in this study were 24 teacher trainees attending The ELT Department in Pamukkale University.

The data used in this study were based on a practice work by matching the halves of 92 proverbs which were covered in three class hours. The students were also given meanings and explanations for the proverbs when they found them too complicated. The data were collected in three steps: Firstly, the written reflections of the students on learning English proverbs were used as written documents to be analyzed through content analysis. Secondly, brainstorming technique was used in the post-practice session in order to identify the opinions on why ELT students would use and teach proverbs in their classes. Thirdly, a native instructor was also interviewed and asked to give her views on the use of proverbs.

Content analysis was used to classify the students' opinions. Each written document was read by the researcher and each specific opinion was underlined to give a code. Then, another instructor was asked to read a second copy of the student opinions to make sure that they fall into the same theme and to increase the validity and reliability of the findings. The inter-coder reliability was calculated as .79 over 74 opinions. The disagreements were rescreened by the researcher and second coder to achieve a much higher level of reliability as well as to avoid any subjectivity of the researcher. As a result of the changes in the classification, eighty opinions were classified under nine different themes.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The findings reveal that teacher trainees didn't have much experience in learning proverbs previously, but as a result of the practice they find learning and teaching proverbs significant. The participant report that they can express an opinion directly, easily and effectively by using a proverb rather than using its translation, thus being more fluent in language use. It is also reported that conscious use of proverbs develops their confidence in language use, which raises their motivation to learn more of them. The participants are also interested in the cultural aspect of proverbs and report that they can use them to teach values of the target culture, specific vocabulary and various components of English. Consequently, ELT students can be helped to develop an awareness of proverbs, and naturally, they can benefit from their knowledge of proverbs in their native language and reflect their knowledge of English proverbs into their own teaching.

Anahtar Kelimeler: Proverbs, teacher trainees, English Language Teaching (ELT)

Kaynakça

References Açа, M., Ekici, M. and Yılmaz, A. M. (2012). Anonim Halk Edebiyatı. In Oğuz et al. (2012), Türk Halk Edebiyatı (9. baskı), Ankara: Grafiker Yayınları). Collis, H. (1994). 101 American English Proverbs. Lincolnwood: Passport Books, NTC Publishing Group. Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (1998). Collecting and interpreting qualitative materials. Thousand Oaks, CA: Sage. Erdem, Ö. (2012). Foreword. In M. Yurtbaşı (2012), Sınıflandırılmış Türk Atasözleri. Istanbul: Excellence Publishing. Fernando, C. (1996). Idioms and Idiomaticity. Oxford: Oxford University Press. Hirsch, E. D. (ed.) (1996). A First Dictionary of Cultural Literacy: What our children need to know (2nd ed.), Houghton Mifflin. Kızıltepe, Z. (2015). İçerik analizi. In Seggie and Bayyurt (eds.), Nitel Araştırma: Yöntem, teknik ve yaklaşımları, Ankara: Anı Yayıncılık. Nattinger, J. R. and DeCarrico, J. S. (1992). Lexical phrases and language teaching. Oxford: Oxford University Press. Oğuz, M. Ö. et al. (2012). Türk Halk Edebiyatı (9. baskı). Ankara: Grafiker Yayınları Seggie, F. N. and Bayyurt, Y. (2015). Nitel Araştırma: Yöntem, teknik ve yaklaşımları, Ankara: Anı Yayıncılık. Strauss A. L. and Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage. Trumbull, M. (2005). Qualitative research methods. In G. R. Tailor (Ed.), Integrating quantitative and qualitative methods in research (2nd ed.). Maryland: University Press of America. Wright, J. (1999). Idioms Organizer. LTP Language. Yıldırım, A. and Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık. Yurtbaşı, M. (2012). Sınıflandırılmış Türk Atasözleri. Istanbul: Excellence Publishing.

(10008) Comparative Analysis of Syrian Refugee Students' and Turkish Students' Metaphorical Perceptions of English Learning

HASAN BASRİ MEMDUHOĞLU ŞEHNAZ NİGAR ÇELİK SEVGİ KOÇ [1]

[1] *Yüzüncü Yıl Universitesi*

Problem Durumu

Statement of The Problem

Metaphors have been described in many different ways in different studies. Metaphors is broadly defined as "any comparison that cannot be taken literally" (Bartel, 1983). According to Lakoff and Johnson (1980) "The essence of metaphors is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another". The value of a metaphorical conceptualization is that it transfers characteristics of what is known to what is less known in a way that promotes understanding (Ortony, 1993). Traditionally metaphors have been viewed as figures of speech that embellish the speaker's language. More recently, psychologists and linguists began recognizing metaphors as an "important tool of cognition and communications" (Ortony & Fainsilber, 1989) that reflects "images of social phenomenon" (Morgan, 1983) through "mapping two often incompatible domains into one another" (Kramsch, 2003). In other words, metaphor could be viewed as a cognitive means for people to filter reality through their own mental images of real world phenomena (Nikita ve Furuoka, 2008).

Educational researchers are frequently asking questions about how better to understand educational theory and practice. Therefore, through the years, they have employed a variety of both quantitative and qualitative tools to understand the perceptions about education. Metaphors are one of these tools that is commonly used to reveal the students' or teachers' perceptions and beliefs about curricula, concepts or the changing paradigm in education system.

English is a compulsory course at the first and second semester of all departments in Yuzuncu Yil University. Yuzuncu Yil University, which hosts many foreign students that are generally from the Middle East countries is situated in the eastern part of Turkey and border to Iran. With the rise of conflicts in Syria and the Law on Foreigners and International Protection which gives the Syrian refugees the equal rights to health and education, the number of refugees in Turkey has reached to 2,5 million (Emin, 2016). Yuzuncu Yil University hosts 301 Syrian refugee students who have enrolled to Yuzuncu Yil University to continue their higher education since 2013 with the rise of the conflicts in their country. English is taught as a foreign language in Turkey and as the medium of instruction in Yuzuncu Yil is Turkish, Syrian refugee students have to learn both Turkish and English as foreign languages. It is observed that Syrian students display a positive attitude towards English courses comparing to other compulsory courses. According to Horwitz (1987), studying learner beliefs about language learning is important not only because such beliefs may influence students' expectations for and commitment to their language learning, but also because such beliefs may be more susceptible to change than cognitive style variables or affective variables such as attitudes and motivation. As a research instrument in educational studies, metaphors provide several important and unique qualities. In the field of education, most studies employ metaphor or metaphor analysis as a research tool to describe the philosophy of education, shifts in education policies and the curriculum theory. To this end, in this study, metaphor is used as a research tool to depict the students beliefs and attitudes about English language learning. By revealing the learning experiences they have encountered by metaphor conceptualization the study aims to make a comparison between Syrian Refugee students' and Turkish students' perception of English language learning.

Araştırma Yöntemi

In this qualitative study, metaphor analysis was employed to reveal the students' beliefs and learning experiences of English. The participants were 60 Syrian refugee students and 60 Turkish students at Yuzuncu Yil University in 2nd semester of the academic year 2016/2017. Photocopied forms with an incomplete sentence written in Turkish "Learning English is like…, because.." were distributed to the students.The students were asked to concentrate on only one metaphor to describe learning English. The resemblance between the metaphor topic (learning English) and the metaphor vehicle (the required response) was emphasized through the use of the word "like". The resemblance was expected to be clarified through the use of the word "because". By doing this, participants implicit beliefs were expected to be explicit. The analysis of the data followed the methodology of metaphor analysis. Metaphor analysis is essentially a qualitative research methodology related to content analysis, but it also allows researchers to apply a quantitative procedures on categorical data, resulting from the uncovering of the meanings and reasoning beneath those consciously set forth by the participants in each metaphorical relationship (Moser, 2000). The analysis of the metaphors consisted of the following stages: (1) naming/labelling, (2) sorting, (3)metaphor compilation &categorization, (4) inter-rater reliability. For the reliability of the study, a lecturer was asked to categorize all metaphors into specified conceptual themes again by using compilation of metaphors list and conceptual categories list. The formula (Reliability= Agreement/Agreement +Disagreement X100) formed by Miles and Huberman (1994) was used to estimate the inter-coder reliability rate.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Expected Results: By analysing the metaphorical conceptualization of English language learning, the students' attitudes and the experiences of language learning are aimed to be revealed. In this way, by revealing the possible problems, students encountered during language learning process, the precautions can be taken to foster their learning. The second expected result is about the Syrian refugees students' observed positive attitudes towards English. In this study, the observed positive attitude together with its reasons are expected to be revealed and transferred to language instruction. Furthermore, the cultural motivation of Turkish and Arabic students behind the use of metaphors are also going to be explored.

Anahtar Kelimeler: metaphor, perception, English learning

Kaynakça

Bartel, Roland (1983), *Metaphors and Symbols*: Forays into Language, Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi temel eğitim politikaları. SETA. 22.12.2016 tarihinde http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyeli-cocuklarinegitimi-pdf.pdf adresinden edinilmiştir.

Horwitz, E. K.. 1987. Surveying student beliefs about language learning. In: Wenden, A. & Rubin, J. (Eds.). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Inbar D (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38 (1): 77-92.

Kramsch, C. (2003): "Metaphor and the subjective construction of beliefs", in: P. Kalaja & A.M.F. Barcelos (Eds.), Beliefs about SLA: New research approaches (109-128), Springer

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive Science*, 4(2), 195-208.

Moser, K. S.. 2000. Metaphor analysis in psychology—method, theory, and fields of application. *Forum: Qualitative Social Research* [Online journal], 1(2).

Nikitina, L., & Furuoka, F. (2008a). 'A language teacher is like…'. Examining Malaysian students' perceptions of language teachers through metaphor analysis. Electronic *Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 192-205.

Ortony, A. & Fainsilber, L. (1989). *The role of metaphors in descriptions of emotions*. In Y. Wilks (Ed.), Theoretical issues in natural language processing. Hillsdale, NJ: Erlbaum

Ortony A. (1993). *Metaphor, language, and thought*. In A. Ortony (Ed), Metaphor and thought (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Paivio, A & M. Walsh. 1993. "Psychological processes in metaphor comprehension and memory". *In* A. Ortony (Ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 307-328.

(10086) EFL Learners' Intercultural Awareness: A Case Study at a Public University

NURİYE KARAKAYA — *Kırıkkale Unıversıty*

NURDAN GÜRBÜZ — *Mıddle East Technıcal Unıversıty*

Problem Durumu

In today's world where migration for the myriad reasons increased, we are faced with different people representing different world views on a daily basis. With the accelerated methods of communication and mobility, the cultures are blending in the same pot. Intercultural interactions are taking place in every place all the more so. Therefore; the need for intercultural awareness and sensitivity towards other cultures has immensely increased in return. However; coming into contact with different cultures and having knowledge about the different ways of communicating, eating, speaking, and dressing do not necessarily improve our understanding of the other viewpoints. Additionally, that most of the time, in language classes the learners are seen as the recipients of the culture in knowledge based approaches. However the term "interculturality" highlights actively taking part in the negotiation of different cultures (including one's own culture). The appreciation of the differences and valuing other ways need some conscious effort which is of great significance especially in language classes where language and culture are tightly intertwined. In this regard, this case study aims to shed light upon the current intercultural awareness of the first year EFL students at a public university and show how short term lessons related to culture as part of the English classes could affect their sensitivity in that respect.

Today it is commonly accepted that with the rapid rise of English as Lingua Franca around the world, most of the English language interaction takes place among non-native speakers of English. Therefore the old assumptions of British or American culture focus in English Language lessons have started to lose its validity. Crystal (2001) stated that there are 37 million English speakers in India, 36 million in the Philippines, 16 million in Pakistan, 2 million in Sri Lanka, 2 million in Hong Kong and 1 million in Singapore (as cited in Nault, 2008 p. 316). As it is pointed by Nault (2008) the English spoken in the mentioned countries are not the same English in the inner circles, it is re-interpreted and blended with the cultures of its current speakers. These facts bring the concerns "what we understand from the culture and whose culture we should teach" forward into the interculturality topic.

Araştırma Yöntemi

The participants of the case study were 5 English teachers and 40 first year university students from the departments of Computer Engineering, Electricity and Electronics Engineering and Translation and Interpretation. Participants were chosen by convenient sampling on a voluntary basis.

5 English teachers were interviewed related to how they integrated culture teaching to their lessons and the quantitative data were gathered from 40 first year university students through an "Intercultural Sensitivity Scale" (Bae, 2012). The students also took part in a three- week period of intercultural awareness lessons. The same scale (Intercultural Sensitivity) was completed by the students after the treatment was conducted. In the first part of the inter-culturality awareness lessons, the students were presented with the discussion questions which were used to provoke the ideas and reflections related to inter-culturality, what we understand by the term culture and their ideas related to other cultures. The students were asked to do several activities related to how much (and what) they know about other cultures and how much of it accurately reflects the current situation. In the second lesson the students were presented a reading text related to culture. The students actively constructed the underlying reasons for the ideas in the text, whether or not they agree with the writer or what the writers' intention could be while writing this passage.

The quantitative data were analyzed via paired sample T tests. The qualitative data on the other hand were analyzed via constant comparison method.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The themes "place of culture", "whose culture" "culture integration" "professional development on culture teaching" were identified in the teacher data and "lack of interest towards cultures" in the student data. The findings revealed that although the centrality of culture in the language education was accepted by the teachers, the activities related to intercultural awareness were not systematic. Some of the students were reported as having stereotypical views and a general lack of interest towards other cultures by the teachers. On the other hand, the results of the Interculturality Sensitivity Scale showed a significant increase in the intercultural sensitivity of the students. There was a statistically significant mean difference between the results of the pre test compared to the post test ($t(39) = -4.213$, $p = 0.0005$). This result may suggest the possible effectiveness of the interventions that could be added to the classroom practices to improve intercultural sensitivity.

Anahtar Kelimeler: intercultural awareness, English as Lingua Franca, culture

Kaynakça

Bae, J. (2012). Developing General Literacy Ability and Intercultural Sensitivity through English Literacy Instruction: Using Global Literature for Korean EFL Learners (Doctoral dissertation, University of Kansas).

Bloom, M., & Miranda, A. (2015). Intercultural sensitivity through short-term study abroad. *Language and Intercultural Communication, 15*(4), 567-580.

Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. Language, Culture and Curriculum, 8(2), 83-92

Liddicoat, A. J. (2011). Language teaching and learning from an intercultural perspective. *Handbook of research in second language teaching and learning*, *2*, 837-855.

Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). Beginning qualitative research: A philosophic and practical approach.

McEnaney, L. E. (2013). *Intercultural Competence Development through the Global Awareness Program at the University of Kansas,*

Nault, D. (2006). Going global: Rethinking culture teaching in ELT contexts. *Language, Culture and Curriculum, 19*(3), 314-328.

Piątkowska, K. (2015). From cultural knowledge to intercultural communicative competence: Changing perspectives on the role of culture in foreign language teaching. Intercultural Education,, 1-12.

Yin, R. K. (2009). How to do better case studies. The SAGE Handbook of Applied

Social Research Methods, 2, 254-282.

(10127) English Language Teachers' Perceptions about EBA

MUSTAFA ŞEVİK FATMA BOSTANCIOĞLU AHMET YALÇIN [3]

[1] Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Büyükkabaca 75.Yıl İlkokulu Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu

Problem Durumu

As pointed out by McCormick and Scrimshaw (2001), especially with the entrance of technology in our lives, the educational innovations provide students a technology-based education. Therefore, there has been recent, and considerable, investment in the installation of interactive whiteboards in schools and the previous methods have evolved to a lifelong-learning-based education according to Glover and Miller (2002). Today, the purpose of most English teachers working in government schools is both to make their students enjoy the lesson and to provide a permanent learning. To this end technology has become an integral part of English lessons.

In Turkey, in order to integrate more technology to the lessons, FATIH (Increasing Opportunities and Improving Technology Movement) project was founded in 2011 (FATIH, 2013) and EBA (Education Information Technologies Network) was designed by Innovation and Education Technology General Directorate to use effective materials with informatics technology within the FATIH project (MoNE, 2016). EBA is a social platform serving a safe, examined and correct e-content which is appropriate for the levels of students (EBA, 2013). With its' perpetual updating, EBA has aimed to have an important place in the lessons since it was found in 2012 (EBA, 2013). With these great opportunities, the lessons are expected to be more fruitful and productive.

In detail, the FATIH Project in education has been founded for effective use of lessons in order to provide equal opportunities in education and training, and to improve the technology in our schools. The success of the project is based on 5 basic principles: availability, efficiency, equality, scalability and quality (FATIH, 2013). With this project, it is possible to evaluate the student not only by the success in the field, but also by their interests and tendencies. With this system, interaction between the teacher and the students is aimed with the help of interactive boards and tablets; so, the teacher will be able to share learning materials with students and assign homework. In addition, EBA continues to be built and developed to deliver reliable and accurate e-content that is class-appropriate. Many digital resources prepared by volunteer training companies are shared with MoNE and its contents are published in EBA (MoNE, 2016). Thus, a resource pool has been created and made available to everyone who is willing to learn.

As it is an interesting and new topic, only a few studies have been conducted about EBA and FATİH Project. For example, Altın and Kalelioğlu (2015) examined the perceptions of students and teachers about FATIH project. The findings of this study showed that both teachers and students stated that FATIH project wouldn't contribute to education and EBA website weren't used in an effective way. In a more recent study, Türker and Güven (2016) investigated high school teachers' utilization level and opinions on EBA and found that more than half of the participants in their study stated that they did not use EBA because of the internet connection failures. However; no previous study has been conducted especially for English language teachers. Therefore, the purpose of the present study is to find out:

1. How much time English language teachers allot EBA in their lessons?
2. Which parts of EBA they use most?
3. Do their schools have appropriate technological facilities to use EBA?
4. What are their levels of EBA literacy?
5. What are their perceptions about EBA?

Araştırma Yöntemi

This paper reports on a descriptive study of 134 English language teachers' (working in different grades from 2nd grade in primary schools to 12th grade in high schools) perceptions about EBA. Of the 134 participants, 91 (67,9%) were females and 43 (32,1%) were males; and 114 (85,1%) were graduates of English Language Teaching departments and the remaining 20 (14,9%) were graduates of other departments. The participants were working in 50 different cities in Turkey as English language teachers of whom 63 (47%) were working in the city centers, 49 (36,6%) in towns and 22 (16,4%) in villages. Their age ranged between 20 and 41+; in detail, 20-25 were 32 (23,9%), 26-30 were 50 (37,3%), 31-35 were 37 (27,6%), 36-40 were 7 (5,2%) and 41+ were 8 (6%) participants. Their teaching experiences ranged from 1 year to 21+ years; in detail, 1-5 years were 63 (47%), 6-10 years were 40 (29,9%), 11-15 years were 16 (11,9%), 16-20 years were 12 (9%) and 21+ years were 3 (2,2%) participants.

Data were collected by means of an online survey that consisted of four main sections; background information, technological facilities in the schools, teachers' level of EBA literacy and their perceptions about EBA. The survey was

adopted from Sarıcıoğlu (2010) and administrated in English (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeqNBwmiEOrMNMAMfhOEugOQtSidGBH0nn8hfgyugQCg-4iAQ/viewform?c=0&w=1). 148 ELT teachers voluntarily participated, but only 134 were eligible to be used in this study. Having received the online results, the data were analyzed descriptively through SPSS.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results of the study reveal that 77 (57,5%) of the participants have previously attended EBA seminars and 85 (63,4%) have examined EBA in detail. However, only 45 (33,6%) stated that they use EBA in their classes. Regarding to the technological facilities in the schools, the data reveals that the majority of the schools 106 (79,1%) have internet connection and 101 (75,3%) have smart boards. This may mean that the schools are technologically well-equipped for EBA applications. On the contrary, only 37 (27,6%) of the teachers stated that their students have tablet computers, which may make it difficult for the teachers to give assignments. The results also reveal that the participants have high levels of EBA literacy that is they can use the EBA system effectively and deal with any problems that may come up. Finally, the data shows that the teachers have positive perceptions about EBA in general.

Anahtar Kelimeler: Technology, EBA, English Language Teachers

Kaynakça

Altın, H.M., & Kalelioğlu, F. (2015). Perceptions of students and teachers about FATIH project. *Başkent University Journal Of Education, 2*(1), 89-105.

EBA, (2013). *Hakkında (EBA Nedir?).* Retrieved from http://www.eba.gov.tr/hakkimizda

FATIH, (2013). *Eğitimde FATİH projesi hakkında*. Retrieved from http://fatihprojesi.meb.gov.tr/proje-hakkinda/

Glover, D., & Miller, D. (2002). Running with technology: The impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Journal of Information Technology for Teacher Education, 10*(3), 257-276.

McCormick, R., & Scrimshaw, P. (2001). Information and communications technology, knowledge and pedagogy. *Education, Communication and Information, 1*(1), 37- 57.

MoNE, (2016). *Duyurular*. Retrieved from http://yegitek.meb.gov.tr/www/eba-yalnizca-yegitekin-degil-mill-egitim-bakanliginin-egitim-portali/icerik/734

Türker, A., & Güven, C. (2016). High school teachers' utilization levels and opinions on the education information technologies network (EBA) project. *Journal of Research in Education and Teaching, 5*(1), 244-254.

Sarıcaoğlu, A. (2010). *The use of the international computer-assisted language learning program "Dynamic English" (DYNED) in primary schools in Turkey (Master's thesis).* Hacettepe University, Ankara.

(10217) "A Study on High School Students Learner Beliefs"

GÜLFEM SABANUR KOCA RECEP ŞAHİN ARSLAN [1]

[1] *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

What accounts for the individual differences among learners' success and development is the main question beyond many other studies. For this study, an acceptable answer may be found in learner beliefs. Considering learner beliefs among these variables, it can be understood as "general assumptions that students hold about themselves as learners, about factors influencing language learning, and about the nature of language learning and teaching". The research questions aim to find out problems related to learners' beliefs towards English language learning and the reasons behind these beliefs and results.The necessity of learner needs and beliefs are not yet the heated topics among Turkish context of education, however, any method which does not take students" beliefs and needs into consideration may not contribute to students' learning process and development. There is no doubt that learner beliefs affect the continuum of learning and perception. In order to get acquaint with these issues, learner beliefs are one of the main determinants to help teachers create an understanding and shape the way of learning. Therefore, learners" beliefs are regarded as important factors affecting the process of language learning and there arises a need for deeply understanding learner beliefs with reference to their feelings. Some studies have shown that students' perceptions, beliefs and attitudes are important contributive factors in the learning process and in the final achievement.When learners step in a language classroom, they bring all their personality features including their beliefs, attitudes, and language styles to the learning environment. Almost all of the scholars admit that how successful people are in learning a language is exactly and directly influenced by what they think and how they evaluate the target language, the target language speakers, culture, and of course, the learning setting. Though merely investigating the attitudes and beliefs of learners may not guarantee any success, they, in turn, can be the guidelines for the next steps taken, as learners play the main role in any learning environment. Therefore, the main reason to conduct a study on learner beliefs was the difference between contexts. I aimed to find out attitudes and beliefs towards English language learning in a private school context among high school EFL learners, which demonstrated a difference in results compared to public schools in Denizli, Turkey. Private school students are predicted to be more flexible and conscious about foreign language education in Turkey, which was the main issue to be studied. Among the field of study in Beliefs and Attitudes there are missing parts related to different context and age groups. High school learners in a private school context were a missing point while investigating belief constructs in an EFL setting.

Araştırma Yöntemi

The study obtained data using quantitative research methods.This research paper adopts the same approach to data analysis from Horwitz's studies using descriptive statistics.The purpose of descriptive research is to observe,describe and document aspects of a situation as it naturally occurs.This involves the collection of data that will provide an account or description of individuals, groups or situations.The description is used for frequencies, averages and other statistical calculations. Often the best approach, prior to writing descriptive research, is to conduct a survey investigation. The broad area of survey research encompasses any measurement procedures that involve asking questions of respondents. A "survey" can be anything form a short paper-and-pencil feedback form to an intensive one-on-one in-depth interview. Instruments we use to obtain data in descriptive studies include questionnaires, interviews (closed questions) and observation (checklists, *etc.*) Descriptive analyses were used to statistically analyze the data. Quantitative data from the questionnaire were only utilized for descriptive statistics to answer the research questions mentioned before. Data was analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) for Mac OS X, version 24. Data was analyzed descriptively (mean scores, frequencies, and percentages) and interpreted within 5 dimensions; a) difficulty of language learning, b) foreign language aptitude, c) the nature of language learning, d) learning and communication strategies, e) motivation and expectations.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The BALLI seems to have proven its usefulness in the elicitation and comparison of many student beliefs about language learning. This is a preliminary inquiry into the belief systems of foreign language-adolescent learners and the impact of beliefs on learning strategies and language achievement. The results indicate that high school students hold diverse beliefs about language learning such as "women are better than men at learning foreign languages" or "everyone can learn to speak a foreign language". However, the mean score of each item reveals an acceptable interpretation in accordance with its category. This study shows that high school students in a private school hold discrete beliefs about language learning both similar to and different from those reported earlier within similar contexts.

Anahtar Kelimeler: Learner beliefs, BALLI, Descriptive study.

Kaynakça

Altan, M.Z. (2006). Beliefs about language learning of foreign language-major university students. Australian Journal of Teacher Education 31,45-52. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2006v31n2.5

Bernat, E. & Lloyd, R. (2007). Exploring the Gender Effect on EFL Learners' Beliefs about Language Learning. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology 7, 79-91.

Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tennant, J. & Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year long intermediate level language course. Language Learning, 54, 1-34.

Horwitz, E.K. (1987). Surveying student beliefs about language teaming. In A. L. Wenden & J. Robin (Eds.), Learner strategies in language learning (pp. 119-132). London: Prentice Hall.

Horwitz, E. (1988). The Beliefs about Language Learning of Beginning University Foreign Language Students. *The Modern Language Journal, 72*(3), 283-294. doi:10.2307/327506

Horwitz, E. K. (1999). Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies. System, 27(4), 557-576.

Meshkat, M., & Saeb, F. (2012). The relationship between High School Students Beliefs about language learning and their use of language learning strategies. Issues in Language Teaching, 1, 273–296.

Nikitina, L. (2006). Re-examining Horwitz"s Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI) in the Malaysian Context. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 3(2), 209- 219.

Sakui, K. & Gaies, S.J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. [Special Issue]. System 27, 473-492. http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00046-9

Yang, N. D. (1999). The relationship between EFL learners' beliefs and learning strategy use. System 27, 515-535.

(10500) Ortaokul 5.Sınıf Düzeyinde Öğrenim Gören Öğrencilere Yabancı Dil Ağırlıklı Hazırlık Eğitimi Verilmesi Hakkında Öğretmen Ve Uzman Görüşleri

MUSTAFA ÖZKAN EZEL TAVŞANCIL ESRA BENLİ ÖZDEMİR [3]

[1] Millî Eğitim Bakanlığı Ankara ÜniversitesiMilli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

Dil, insanların kendilerini ifade ettikleri bir iletişim aracıdır. Çağı yakalamanın ve gün geçtikçe küreselleşen dünyada var olmanın araçlarından kuşkusuz en önemlisi dildir. Aksan'a (1995) göre; "Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak aktarılmasını sağlayan çok yönlü bir dizge" olan dil; çağdaş uygarlığa açılan bir kapıdır ve dünyadaki bilimsel gelişmeleri incelemek ancak dil aracılığıyla mümkündür.

Küreselleşen dünyada artık bireylere yalnızca anadilleri yetmemekte, ayrıca bir yabancı dil öğrenme zorunluluğu giderek belirginleşmektedir. Bu nedenle pek çok ülke, eğitim programlarında yabancı dil derslerine yer vererek vatandaşlarının en az bir yabancı dili etkin öğrenebilmeleri için çalışmaktadır.

Avrupa'da yabancı dil eğitimine bakıldığında çoğu ülkede, zorunlu ders olarak birinci yabancı dile başlama yaşı 6 ila 9 arasında değiştiği görülmektedir. Belçika'da ise yabancı dil eğitimi okulöncesi eğitimle beraber 3 yaş itibarıyla başlamaktadır. Ölçeğin diğer ucunda Birleşik Krallık bulunmaktadır. Burada zorunlu ders olarak yabancı dil eğitimi 11 yaşında başlatılmaktadır. Kıbrıs, Almanya, Slovakya gibi bazı ülkelerde ise; şu anda birinci yabancı dilin zorunlu eğitimi için başlama yaşını düşürmeye yönelik reformlar sunmaktadır (EACEA, 2012).

Çocuğun anadilde gelişimini tamamlamasının ardından ya da anadil gelişimi ile eş zamanlı olarak erken yaşta öğrenilmeye başlanan yabancı dilin hem bilişsel hem de kavramsal açıdan daha kalıcı olduğu birçok çalışmada ortaya konulmuştur (Karakoç, 2007; Lopriore, 2002; Moon & Nikolov, 2000; Nikolov & Curtain, 2000). Haznedar (2012) erken yaşta öğrenilen yabancı dilin "… çocuğun olayları algılamada sınırlarını genişletecek, farklılıklara anlayışlı, saygılı ve hoşgörülü olmasını sağlayacak ve en önemlisi farklı kültürleri tanıması kadar, karşılaştırmalar yaparak kendi kültürünü daha iyi tanımasını sağlayacaktır" diyerek erken yaşta yabancı dil öğrenmenin faydalarını vurgulamaktadır.

Avrupa Birliğindeki erken yaşta eğitime başlama ile ilgili hazırlanan bir raporda, Edelenbos, Johnstone ve Kubanek (2006) erken yaşta dil eğitiminin çok dikkatle ele alınması gereken bir konu olduğunu ve öğrencilerin erken yaşta olmasının dil öğrenmeleri konusunda yeterli olmadığını bunun iyi öğretim, etkin öğrenme ortamı ve öğrenimde süreklilik ile desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Kısacası Edelenbos, Johnston ve Kubanek (2006) Avrupa Birliğinin 2004 yayınladığı eylem planında belirttiği "… tüm üye ülkelerin anaokulu ve ilkokuldan başlayarak erken yaşta etkin yabancı dil eğitimine geçilmesi" konusunun ancak donanımlı yabancı dil öğretmenleri ve etkin öğrenme ortamı ve yöntemleri ile gerçekleşeceğini vurgulamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), yabancı dil eğitimi ile ilgili sorunları aşabilmek için çeşitli politikalar geliştirmeye çalışmaktadır. Yabancı dil eğitimi konusunda yapılan önemli değişiklerden ilki 1997 yılından itibaren zorunlu sekiz yıllık eğitime geçilmesidir. Bu kararla, 5. sınıftan sonra yabancı dil hazırlık eğitimi yapan Anadolu liselerinin ortaokul kısımları kapanmıştır. Böylece hazırlık sınıfı, 9. sınıf öncesine kaydırılmıştır. Yabancı dil eğitimi, 1997 yılı itibarıyla 4. sınıfta gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Böylece ilköğretim birinci kademede haftada iki saat; ikinci kademede ise haftada dört saat yabancı dil dersi konulmuştur. Dilbilgisi ağırlıklı yabancı dil eğitimi anlayışı, 2006 yılından itibaren yerini dilin sosyal yaşamda kullanılmasına yönelik bir anlayışa bırakmıştır. Bir başka önemli değişiklik ise 2012 yılından itibaren Talim ve Terbiye Kurulu'nun (TTK) kararı ile yabancı dil eğitiminin 2. sınıfta başlatılmasıdır. Birinci sınıf hariç ilkokulda haftada iki saat; ortaokulda ise haftada dört saat yabancı dil eğitimi yapılmaya başlanmıştır. 2013 yılında yapılan değişiklikle 5. ve 6. sınıflarda haftalık dört saat olan yabancı dil eğitim süresi üç saate indirilmiştir.

Türkiye'de bir birey, ilk ve ortaöğretim sürecinde ortalama 1200 saat yabancı dil eğitimi almaktadır. Bu, bir öğrencinin günde beş saat üzerinden kesintisiz bir buçuk sene yabancı dil eğitimi alması anlamına gelmektedir. Ancak çoğu öğrenci kendini ifade edebilecek düzeyde yabancı dil öğrenmeden liseden mezun olmaktadır. Bu durumda, yabancı dil eğitim sisteminin yeniden kurgulanması ve öğretim metotlarının gözden geçirilmesi gerekmektedir (Küçük, 2006). Bu yöndeki en önemli girişim, TTK'nın 2013 yılında belirlediği ders dağıtım çizelgesi hakkındaki kararıdır. Buna göre, koşulları uygun olan okulların 5. sınıfta yabancı dil ağırlıklı bir eğitim verebileceklerdir. Ayrıca MEB tarafından Nisan 2015'de yapılan bir açıklamayla, 5. sınıflarda yabancı dil ağırlıklı müfredatın pilot uygulamasına 2016 yılının Eylül ayında başlanacağı açıklanmıştır (Kasap & Aktaş, 2015). Ancak konuya ilişkin henüz herhangi bir resmi açıklama yapılmamıştır.

Bu araştırmanın problemini, ortaokul 5.sınıf düzeyinde öğrencilere yabancı dil ağırlıklı hazırlık eğitimi verilmesi hakkında öğretmen ve uzman görüşlerinin belirlenmesi oluşturmaktadır. Çalışma çerçevesinde elde edilen görüşlerin, konuya ilişkin alanyazına ve planlanan yeni uygulamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada, öğretmen ve uzmanların 5.sınıf öğrencilerine yabancı dil hazırlık eğitimi verilmesine ilişkin görüşlerinin bütüncül ve derinlemesine belirlenebilmesi için nitel bir araştırma deseni olan durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminin özelliklerini yansıtan desenlerden biri olan durum çalışmasında, araştırmacı bir durum ya da durumlara odaklanır. Bu durum bireyden, tüm topluluk, toplum ve kurumlara kadar yayılım gösterir. Veriler doğal ortamında toplanır ve araştırmacıların ve katılımcıların bakış açılarını yansıtır (Gall, Gall ve Borg,1999).

Çalışma grubunu, dilbilim alanında iki, çocuk gelişimi alanında dört ve çocuk gelişimi ile yabancı dil eğitimi alanlarında uzman bir kişi olmak üzere yedi akademisyen ile ortaokul 5.sınıf düzeyinde derse giren dört İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada uzmanlar ve öğretmenlerin görüşlerinin alınmasında yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla çocuk gelişimi, dilbilim ve ölçme-değerlendirme uzmanlarından görüş alınarak, öğretmen ve uzman görüşme formları ayrı ayrı hazırlanmıştır. Görüşme formları uygulanmadan önce örnekleme benzer özellikte bir gruba uygulanmıştır.

Verilerin analizinde her katılımcı için açık kodlama yapılmış, ardından kodlar bir araya getirilmiştir. Elde edilen kodlar gruplandırılarak kategoriler oluşturulmuştur.

Görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Böylece araştırmanın tutarlılığının sağlanması da amaçlanmıştır. Kayıtların dökümü herhangi bir düzeltme olmaksızın bilgisayar ortamında yapılmış, dökümün doğruluğu araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Herhangi iki katılımcının görüşme kayıtları, bir ölçme-değerlendirme uzmanı tarafından dinlenerek dökümlerin tutarlılığına bakılmıştır. Bu oran, %97,4 olarak elde edilmiştir.

Aktarılabilirlik açısından elde edilen çıkan bulgular, katılımcı alıntıları ışığında ayrıntılı bir biçimde yazılmıştır. Rastgele dört katılımcıya ait kodlamalar hem araştırmacı hem de ölçme ve değerlendirme alanında uzman biri tarafından incelenmiştir. Gözlemciler arası güvenirlik oranı %82 olarak elde edilmiştir. Alanyazında güvenirlik sonucunun en az %70 olması durumunda değerlendiriciler arası güvenirliğin sağlanabileceği (Miles ve Huberman, 2015), eğitim araştırmalarında ise oranın en az %80 (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2006) olması gerektiği belirtilmektedir. Bu aşamada kodlamanın güvenirliği % 82 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, eğitim araştırmalarında nitel verilerin analizinde geçerli sayılan %80 oranına bağlı olarak kabul edilebilir bir değerdir.

Görüşme sorularının geçerliliği için yönlendirici sorulardan kaçınılmıştır. Ayrıca geçerliliğin artırılması için öğretmenlerin ve uzmanların görüşleri alınmış, farklı iki kaynaktan veri toplanarak triangülasyon yapılmıştır.

Araştırmanın teyit edilebilirliği için veri kaynakları ayrıntılı bir biçimde sunulmuş, ayrıca, araştırmanın ham verileri ve süreç sonunda elde edilen veriler, başka araştırmacıların denetimine de açılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Millî Eğitim Bakanlığı, ortaokul 5.sınıf düzeyinde yabancı dil ağırlıklı hazırlık eğitimi uygulanması konusunda daha geniş kapsamlı ve ilgili tüm tarafları bir araya getirecek çalıştaylar düzenleyerek konuyu derinlemesine ele almalı, önerileri değerlendirmeli ve sonuçları kamuoyu ile paylaşmalıdır.

- Ortaokul 5.sınıf düzeyinde yabancı dil ağırlıklı hazırlık eğitimi uygulanması konusunda mutabık kalındığı takdirde, bu konuda daha önce uygulama gerçekleştirmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelenmeli ve süreç bu biçimde şekillendirilmelidir.

- Uygulamaya ilişkin olarak 2017 yılında 600 civarında seçilecek kurumda gerçekleştirilmesi planlanan ön deneme süreci neticesinde elde edilecek sonuçlar çerçevesinde uygulamaya nihai hali verilmelidir.

- Uygulama için hazırlanacak ve öğretmenler için rehber olacak öğretim programı, nitelikli bir biçimde ve ilgili branştan seçilen bir grup öğretmenin katılımıyla hazırlanmalıdır. Öğretim programına nihai hali verilmeden tüm paydaşların görüşleri alınmalı ve elde edilen geri dönütler doğrultusunda öğretim programına nihai hali verilmelidir.

- Yabancı dil öğretimi için gerekli altyapısal özelliklerde yaşanan eksiklikler, uygulama öncesi süratle giderilmelidir. Akıllı tahtalarla diğer ders materyallerinin entegrasyonu sağlanmalı, ders sürecinde kullanılmak üzere öğretmenlere zengin bir materyal kaynağı sağlanmalıdır.

- Yabancı dil ders saati dağılımı gerçekleştirilirken konuşma ve dinleme uygulamalarına özellikle ağırlık verilmeli, bu sayede dili kullanabilme becerisinin artırılması sağlanarak öğrencilerin kendilerini yabancı dilde ifade etme kabiliyetleri artırılmalıdır.

- Uygulama kapsamında görev verilecek öğretmenler, hizmet içi eğitime alınarak öğretim programı kendilerine tanıtılmalı, ilgili yaş grubunun bilişsel ve gelişimsel özelliklerine dönük alan ve mesleki yeterliliklerinin artırılması sağlanmalıdır.

- Yabancı dil ağırlıklı hazırlık eğitimini yürütecek olan öğretmenler, yalnızca bu alanda kullanılmalı ve profesyonel öğretmenler yetiştirilmesinin önü açılmalıdır.

- Öğretim programının etkililiği, her akademik yıl sonunda yapılacak anketler ve araştırma çalışmalarıyla elde edilmeli, aksaklıklar varsa düzeltilmeli, geliştirilmesi gereken hususlarda ve noktalarda gerekli geliştirme çalışmaları titizlikle gerçekleştirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil eğitimi, 5.sınıf hazırlık uygulaması, Yabancı dil eğitimine başlangıç yaşı

Kaynakça

Aksan, D. (1995). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

EACEA. (2012). *Avrupa'da okullarda dil öğretimi üzerine temel veriler (2012 baskısı)*. Brüksel: EACEA.

Edelenbos, P., Johnstone, R. ve Kubanek, A. (2006). *The main pedagogical principles underlying the teaching of young learners.* [EAC 89/04]. Brussels: Key study for the European Comission.

Fraenkel, J., Wallen, H. Ve Hyun, H. (2006). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill. Gall,

J.P., Gall, M.D. ve Borg, W.R. (1999). *Applying educational research: A practical guide.* (4th Ed.). New York: Longman.

Haznedar, B. (2012). Perspectives on preservice education of English language teachers in Turkish primary schools. *Research Perspectives on Teaching and Learning English in Turkey,* 39-58.

Karakoç, C. (2007). *Okul öncesi eğitimde ana sınıfları İngilizce dersi için bir öğretim programı önerisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Kasap, S. Ve Aktaş, Y.S. (2015). 5. sınıflarda yabancı dil eğitimi seneye başlıyor. Ankara: *Anadolu Ajansı.* http://aa.com.tr/tr/egitim/5-siniflarda-yabanci-dil-egitimi-seneye basliyor/55159 internet adresinden alınmıştır.

Küçük, M. (2006). *Okul öncesinde yabancı dil eğitimi konusunda eğitimcilerin ve ailelerin görüşleri.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tarama.jsp internet adresinden alınmıştır.

Lopriore, L. (2002). The teaching of EFL in the Italian context: Issues and implications. *CAUCE, Revista de Filologia y su Didactica,* 25, 203-223.

Miles, B.M. ve Huberman, A.M. (2015). *Nitel veri analizi.* (1. bs.). (S.Akbaba Altun ve A.Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Moon, J. ve Nikolov, M. (2000). *Research into Teaching English to Young Learners.* Pécs: Pécs University Press.

Nikolov, M. ve Curtain, H. (2000). *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond.* Council of Europe: European Centre for Modern Languages.

(10799) Oyunlarla İngilizce Kelime Öğretiminin Öğrencilerin Erişi Düzeylerine, Öğrenme Kalıcılığına ve İngilizceye Karşı Tutumlarına Etkisi

GÖKHAN ORHAN [1]

[1] *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

İngilizce öğretiminde başarılı bireylerin özellikle de küçük yaş grubundakilerin, kelime, dilbilgisi, telaffuz, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini edinmeleri gerekmektedir. Bu becerilerden en önemlisi de diğer becerilerin temelini oluşturan kelime dağarcığıdır.Kelime hazinesi (vocabulary), basit öğeleri, sözcük öbeklerini veya belirli bir anlam ifade eden sözcük yığınlarını içeren bir dilin kelimeleri olarak tanımlanmaktadır (Soleimani, 2014:141). Bu tanımdan yola çıkarak "Kelime hazinesi", sosyal yaşam, bilim ve teknoloji ile iç içe olan bir dilin kelime hazinesi olarak da tanımlanabilir.

Kelime etkili iletişim kurmak için bireylerin edinmeleri gereken dilin önemli bir parçasıdır. İnsanların dili etkin kullanmak ve ihtiyaçlarını en hızlı şekilde karşılamak için kelime bilgilerinin en üst düzeyde olması gerekmektedir. Üst düzey kelime bilgisi bireyin kendini anlatma ve iletileri anlama becerisi ile doğru orantılıdır (Tosuncuoğlu, 2013:141). İletiler kelime bilgisi ile aktarılmaktadır. Bireylerin İngilizce iletişim kurabilmesi ve duygularını ifade edebilmesi için yeterli kelime dağarcığına sahip olması gerekmektedir. İngilizce dilinin evrensel bir dil olarak bilim, siyaset, ekonomi ve eğitim alanlarında kullanılması ve iyi bir iletişim becerisini gerektirmesi İngilizce öğretiminde kelime öğrenimini önemli hale getirmiştir.

Kelime öğrenimi üzerine çalışmalar yapan birçok araştırmacı öğrencilerin ciddi sorulanlarla karşılaştıklarını ve kelime ediniminde öğrencilerin başarısız olduklarını belirtmiştir. Karşılaşılan sorunlardan en önemlisi etkisiz kelime öğretim tekniklerdir. (Keshta ve Faleet, 2013:47).Kelime edinimindeki öğrencilerin yasadıkları güçsüzlükler, öğrencilerin başarı ve tutumlarını artıracak farklı kelime öğretim tekniklerinin araştırılmasını gerekli kılmıştır.

Noho (2015:761)' a göre oyunlar, İngilizce öğretiminde kullanılabilecek en önemli etkinliklerden biridir; öğretmen hem hedeflenen kelimeleri verir hem de öğrencilerini keyifli ve etkin katılımlı bir sürece dâhil etmiş olur. Kelime öğretimi sürecinde oyunların işe koşulması öğrencilerin eğlenceli ve motive edici bir sınıf ortamında aktif katılarak kelime öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Oyunlarla kelime öğretimi, kelime bilgisi sınırlı olan öğrenenlerin daha fazla kelime öğrenmesine yönelik onları motive etmektedir

Bu gerekliliği sağlamak amacıyla yürütülen bu çalışma, İngilizce dersinde kelime öğretiminde mevcut uygulanan programın aksine belirlenen farklı kelime öğretim oyunlarına dayalı etkinliklerin öğrencilerin erişi düzeylerine, tutumlarına ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkilerini ve bu oyunlarla ilgili öğrenci görüşlerini araştırmayı amaçlamaktadır.

Denenceler

1. Oyunlarla kelime öğretiminin uygulandığı deney grubunun toplam erişi puan ortalamaları ile mevcut programa dayalı etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun toplam erişi puan ortalamaları arasında anlamlı fark vardır.

2. Oyunlarla kelime öğretiminin uygulandığı deney grubunun İngilizce dersine yönelik tutumları ile mevcut programa dayalı etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı fark vardır.

3. Oyunlara dayalı öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun kalıcılık düzeyleri ile mevcut programa dayalı etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun kalıcılık düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

Alt Problemler

1. Oyunlarla kelime öğretimi hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan testlerle nicel; deney grubundaki öğrencilerin görüşlerinin alınması sebebiyle de nitel araştırma özelliği taşımaktadır.Karma yöntem araştırmaları, her iki tekniğin avantajlı taraflarını kuvvetlendirmektedir (Baki ve Gökçek, 2012:3).

Araştırmada nicel değerlendirme türlerinden ön test-son test deneysel kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Bu desende gruplar doğal olarak deney ve kontrol grubuna atanırlar. Her iki gruba ön-test ve son test uygulanır. Deney grubunda deneysel işlem uygulanırken kontrol grubunda uygulanmaz (Sönmez ve Alacapınar, 2016:60). Nitel verilerin toplanması sürecinde nitel veri toplama türlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.İki hafta süren bu çalışmada deney grubunda araştırmacının kendisi, kontrol grubuna da farklı bir öğretmen görev almıştır. *Listing,Erasing A Word, Mini Game Show,Charades, Sketching, Categories oyunları oynatılmıştır* (Perveen, Asif,Mehmood,2016:634). Deneysel çalışmadan 21 gün sonra kalıcılık testi uygulanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim öğretim yılının güz döneminde Uşak ili merkezinde bulunan bir ortaokulun iki sınıfındaki 7. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu sınıflardan biri kontrol gurubu (n=23) bir diğeri de deney grubu (n=23)olarak rastgele atanmıştır.

Oyunlarla kelime öğretiminin etkinliği ölçmek amacıyla 39 maddelik güvenirlik katsayısı .834 olan başarı testi hazırlanmıştır. Çalışma grubunun İngilizce dersine olan tutumlarını ölçmek amacıyla Köksal (2013) tarafından geliştirilen tutum ölçeği kullanılmıştır. Uygulama sonrasında deney grubunun oyunlarla kelime öğretimine ilişkin düşüncelerini almakiçin "Yarı Yapılandırılmış Grup Görüşme Formu" kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizi için SPSS 18 programı kullanılmıştır. Kontrol ve deney grubunun kendi içlerindeki karşılaştırmalar için bağımlı örneklem t testi (Paired t test), birbirleriyle olan karşılaştırmalar için Bağımsız örneklem t testi (Independent t test)kullanılmıştır. Öğrenci görüşlerinin incelenmesi için kodlama yoluna gidilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulanan deneysel işlem deney grubundaki öğrencilerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarını artırırken, geleneksel yönteme uygun yapılan uygulama ise öğrenci tutumlarında anlamlı bir değişiklik yapmamıştır. Oyunların uygulandığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu arasında erişi düzeyleri bakımında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($t= 4.660$ $p<0.05$). Grupların ön test-son test erişi düzeylerine göre (kontrol x ön test-son test erişi=5.87, deney ön test-son test x erişi=16.52) bu fark deney grubu lehine anlamlıdır.Oyunlarla kelime öğretimi, öğrencilerin kelime dağarcıklarını ve kelime öğrenme başarılarını artırmıştır .Oyunlara dayalı öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubunun kalıcılık düzeyleri ile mevcut programa dayalı etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunun kalıcılık düzeyleri arasında bağımsız t testi analizi sonucunda 4.107 t değeri bulunmuştur. Bu değer .005 düzeyinde deney grubu (deney x= 8.717; kontrol grubu x= 8.717) lehine anlamlıdır. Oyunlarla öğrenilen kelimelerin kalıcılığı geleneksel yönteme göre daha yüksek olduğu görülmüştür.Deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelerde oyunlarla kelime öğreniminin "Heyecanlı", "Kolaylaştırıcı" ve "Eğitici" olduğunu dile getirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Kelime Oyunları, Kelime Öğretimi, Dil Öğretim Teknikleri, İngilizce Öğretimi, Tutum

Kaynakça

Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Electronic Journal of Social Sciences*, *11*(42).

Keshta, A. S., & Al-Faleet, F. K. (2013). The effectiveness of using puzzles in developing Palestinian tenth graders' vocabulary achievement and retention. *SciencePG*, *1*(1), 46-57.

Noho, H. (2016, January). Expanding the Students' Vocabulary by Using Language Games. In *Proceeding of International Conference on Teacher Training and Education* (Vol. 1, No. 1).

Perveen, A., Asif, M., Mehmood, S., Khan, M. K., & Iqbal, Z. (2016). Efectıveness of language games ın second language vocabulary acquısıtıon. *Science International*, *28*(1).

Soleimani, Yaser. "The affırmatıve ımpact of vısual and verbal technıques upon raısıng vocabulary achıevement of ıranıan hıgh school students." International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, 7(4),130-144.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Tosuncuoğlu, İ. (2014). İngilizce Kelimelerin Oyunlarla Öğretilmesi/English Teaching with Games. *Journal of History Culture and Art Research*, *2*(4), 140-146.

(10815) Hikâyelerle Desteklenmiş Yabancı Dil Öğretiminin 5 ve 8. Sınıflar Düzeylerinde Kelime Dağarcığı, Okuduğunu Anlama ve Yabancı Dile Karşı Tutuma Etkisi

MEHMET TAŞDEMİR — *Ahi Evran Üniversitesi*
CEM ŞAHİN — *MEB*

Problem Durumu

Türkiye'de İngilizce öğretimi yıllarca eğitim çalışmalarımızın ana konularından olmuştur. Önceleri 6.sınıf düzeyinde verilmeye başlanan İngilizce eğitimi, 1998 yılında yapılan değişiklikle 4.sınıf düzeyine indirilmiş ve son olarak 2012-2013 eğitim öğretim yılında geçilen 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte ilkokul 2. sınıftan başlayarak İngilizce dersi verilmeye başlanmıştır. Dil öğreniminde "dinleme, konuşma, okuma ve yazma" gerekli olan temel dört beceriyi oluşturmaktadır. Özellikle Türkiye şartlarında okuma becerisi ve okuduğunu anlama yetisi YDS ve TEOG gibi sınavlarda öğrenci başarısını artıran önemli bir etken olarak görülmektedir.

İngilizce öğreniminde okumanın vazgeçilmez bir yeri ve önemi vardır. Etkili ve akıcı bir okuma dili öğrenmeye çalışan bireye, İngilizce öğrenimi süresince birçok faydalar sağlar. Okuma etkinlikleri yabancı dilde gerçekleştirilen öğrenmeleri pekiştireceği gibi okuyucunun tanıştığı yeni kelimeler ve dil bilgisi yapısıyla öğrenim hayatı boyunca gireceği sınavlardaki başarını da artırır. Alıcı bir beceri olarak görülen okuma sayesinde okuyucunun üretici becerilerinden olan hedef dilde konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesinde de katkı sağlar. Yabancı dilde okuma, o dilin kültürünü öğrenmede de etkili bir yoldur. Ayrıca okuma etkinliğinin kolaylıkla, her an ve her türlü mekânda yapılabilir olması, okumayı ön plana çıkaran yönlerindendir.

Hikâyeler; İngilizceyi daha eğlenceli bir halde öğrenmenin yanı sıra, öğrencilerin kelime bilgilerini artırma ve zihinlerinde var olan kelimelerin cümle içerisinde belirli bir kurgu içerisinde nasıl kullanıldığını görmeleri açısından etkilidir. Kelime hazinesi dil öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Harmer (1993: 18), eğer bir dilin kuralları o dilin iskeletini oluştursaydı, o dilin hayati organları kelime hazineleri olurdu, diyerek kelime bilgisinin önemini belirtmiştir. Edward ve Vallette (1997: 40) kelime bilgisi dil öğretiminin önemli parçalarından biri olduğunu ve öğrencilerin dilin yapısını öğrendikçe, kelime öğrenimine de devam etmesi gerektiğine inanmıştır. Laufer (1997: 22) kelime öğreniminin, dil öğreniminin ve o dilin kullanımının kalbi olduğunu belirtmiştir. Read (2000: 1) ise kelimeleri cümle, paragraf ve metnin tümü gibi daha büyük yapılar oluşturan birimler ve dilin temel taşları olarak açıklar.

Kelime bilgisi ve okuduğunu anlama becerisinin yanı sıra İngilizce öğretiminin niteliğini etkileyen diğer bir etken ise öğrencinin o derse karşı olan tutumudur. Tutumlar oldukça organize olmuş, uzun süreli duygu, inanç ve davranış eğilimleridir. Bu eğilimler diğer insanları, grupları, fikirleri, ülkenin diğer yörelerini ya da nesneleri konu edinir. (Baron ve Byrne, 1977; akt: Cüceloglu, 1999: 521). Bir dile ilişkin olumlu ya da olumsuz ifadeler; dilsel zorluk ya da kolaylık, öğrenim kolaylığı ya da zorluğu, önem derecesi, seçkinlik, sosyal statü gibi izlenimler yansıtabilir. Bir dile yönelik tutum, insanların o dilin konuşucuları hakkında ne hissettiğini de gösterebilir (Richard vd. 1992: 199).

Bu araştırmanın temel amacı hikâyelerle desteklenen İngilizce öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, kelime bilgileri ve İngilizce dersine karşı olan tutumları üzerine herhangi bir etkisinin olup olmadığını araştırmaktır. Dil öğreniminde temel becerilerden biri olan okuduğunu anlamanın ve hedef dilde sahip olunan kelime bilgisinin önemi üzerinde durulacaktır. Hikâye okumanın İngilizce öğrenimi üzerinde ne kadar etkili olduğu sorusu araştırılacak, bu araştırma sonuçlarının hem dil öğretimine hem de dil öğrenme sürecine katkıda bulunması amaçlanmaktadır. Günümüz dünyasında çok yaygın bir dil olan İngilizce öğrenimi üzerinde durulacak ve öğrencilerimizin daha verimli ve etkili bir öğretim süreci alabilmeleri için İngilizce öğretimine olumlu katkılar sağlayıp, yeni öneriler sunmak amaçlanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olunacağı düşünülmektedir. İngilizce dersindeki başarının yanı sıra öğrencilere Türkçe ya da İngilizce hikâye okuma alışkanlığı kazandırılması amaçlanmaktadır.

Bu araştırmanın temel problemini "hikâyelerle desteklenmiş yabancı dil öğretiminin 5 ve 8. sınıflar düzeylerinde kelime dağarcığı, okuduğunu anlama ve yabancı dile karşı tutuma etkisi nedir?" sorusu oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nicel verilerin kullanıldığı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmada her iki grupta da uygulama öncesi ve sonrası çalışma için hazırlanmış testler uygulanmıştır.

Bu araştırmada öncelikle çalışma gruplarını belirlemek amacı ile uygulamanın yapıldığı okuldaki bütün 5. ve 8. sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama ve kelime bilgisi testi ile Baş (2012) tarafından geliştirilen tutum ölçeği uygulanmıştır. Her iki sınıf düzeyinde de belirlenen bu gruplardan biri deney grubu diğeri ise kontrol grubu olmak üzere ikişer sınıf kura yolu ile belirlenmiştir.

Araştırmanın uygulama aşaması 6 hafta sürmüştür. Uygulama süresinde mevcut ders programına bağlı kalınmış olup, programdaki üniteler işlenmiştir. Deneysel süreçte deney grubu öğrencileri ders kitaplarında bulunan mevcut okuma metinlerine ek olarak araştırmacı tarafından belirlenen, seviyelerine, ünite kazanım ve kelimelerine uygun İngilizce hikâyeler

okurken, kontrol grubundaki öğrenciler sadece ders kitaplarında bulunan okuma metinlerini okumuşlardır. Altı haftalık hikâye okuma çalışmalarının ardından her iki gruba da okuduğunu anlama ve kelime bilgisi testleri ve tutum ölçeği uygulanarak elde edilen puanlara göre gruplar arasında erişi ortalamaları açısından karşılaştırmalar yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve kelime bilgisi testlerinden almış oldukları puanlar bağımsız örneklem t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Grup içi ön test – son test analizinde ise bağımlı örneklem t testi kullanılmıştır. Tutum puanları ise gruplardaki denek sayısının 30'dan az olması ve tutum puanlarının normal dağılım göstermemesi sebebiyle non-parametrik testlerden olan bağımsız örneklem Mann-Whitney U Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Altı hafta süren deneysel işlemler sonucunda beşinci ve sekizinci sınıflar düzeyinde deney ve kontrol gruplarına İngilizce okuduğunu anlama ve kelime dağarcığı testleri ile İngilizce dersi tutum ölçeği uygulanarak çalışmanın nicel verileri elde edilmiştir. Hikâye okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıflar, sadece ders kitaplarında bulunan okuma metinleriyle öğretim gören sınıflara göre hem beşinci sınıf hem de sekizinci sınıf düzeyinde okuduğunu anlama becerisi ve kelime dağarcığı bakımından daha başarılı olmuşlardır. Hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretimi, öğrencilerin İngilizce okuduklarını anlama ve kelime dağarcığı düzeylerine olumlu katkılar sağlamıştır. Ancak hikâye okuma etkinliklerinin gerçekleştirildiği sınıflar ile sadece ders kitaplarında bulunan okuma metinleriyle öğretim gören sınıflara göre hem beşinci sınıf hem de sekizinci sınıf düzeyinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında her hangi bir farklılık oluşmamıştır. Hikâyelerle desteklenmiş İngilizce öğretimi, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına anlamlı düzeyde etki etmemiştir.

Anahtar Kelimeler: yabancı dil, tutum, okuduğunu anlama, hikaye, kelime dağarcığı

Kaynakça

Cüceloglu, D. (1999). İyi Düsün Dogru Karar Ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Baş, G. (2012). İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(*2*), 411-424.

Edward, A. D. and Vallette, R. M. (1997). *Classroom Technique Foreign Language and English as a Second Language.* New York: Harcout Brave Javanovish.

Harmer, J. (1993). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman Group UK Limited.

Jabr, F. (2015). First Impressions: We Start to Pick up Words, Food Preferences and Hand-Eye Coordination Long before Being Born. *Scientific American*, 313, (*1*), 24.

Laufer, B. (1997). *The Lexical Plight in Second Language Reading.* Cambridge: Cambridge University Press.

Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richard, J. C., Platt, J. and Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.

Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretimi Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları: İletişimsel Yöntem, Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve Dil Bilgisi Öğretimi. *International Journal of Language Academy*, 3 (*1*), 265-286.

(10819) İletişimci Yaklaşım Ve Dilbilgisi-Çeviri Metodunun Yabancı Dilde Başarıya Ve Öz Yeterliğe Etkileri

MEHMET TAŞDEMİR OSMAN EMİR ŞENEL [1]

[1] *Ahi Evran Üniversitesi*

Problem Durumu

Türkiye'de ilk ve orta öğretim yılları içinde ortalama 1200 saat yabancı dil eğitimi alınmaktadır. Bu, bir öğrencinin günde beş saat üzerinden kesintisiz bir buçuk sene yabancı dil öğretimi alması anlamına gelmektedir. Ancak liseyi bitiren çoğu öğrenci kendini ifade edebilecek düzeyde yabancı dil öğrenemeden mezun olmaktadır (Çetinkaya, 2003 akt. Sığırtmaç ve Özbek, 2009: 113). Bu durum olduğu gibi yükseköğretime de yansımakta, başarı düzeyinde olduğu kadar yabancı dile yönelik öz yeterlik düzeylerinde de kayda değer bir eksiklik meydana getirmektedir. Türkiye'de uzun yıllardır dil eğitiminin öğretmen merkezli ve dilbilgisi-çeviri metodu gözetilerek gerçekleştirildiğinden söz edilebilir (Yıldız ve Tepeli, 2015: 281). Bu nedenle dilbilimcilerin tarih boyunca geliştirdiği yaklaşım ve metotların Türkiye'de kabul görüp görmediği ve uygulanan öğretim metotlarının etkililiği gözden geçirilmelidir.

Bu çalışmada İngilizce öğretim yaklaşım ve metotlarından Türkiye'de ve Avrupa'da yaygın olarak tercih edilenlerden iki tanesi ele alınmış, bu yaklaşım ve metotların dil öğrenme başarısına ve genel olarak yabancı dil öz yeterlik düzeyine etkileri araştırılmıştır. Araştırmaya konu olan bu iki yaklaşımdan ilki, dilbilgisi-çeviri metodu olarak dilimize geçen "grammar translation method" adındaki eski bir modeldir.

Dilbilgisi-çeviri metodun uygulandığı sınıf ortamları genelde öğrencinin anadili üzerine kurulmuştur ve hedef dille anadil kuralları, bilgileri birbirine çevrilerek karşılaştırılır (Hengirmen, 2006: 18).

Araştırmada olası etkileri incelenecek olan ikinci yaklaşım ise dilimize iletişimci yaklaşım olarak geçen "communicative approach" ya da "communicative language teaching" isimli, dilin iletişim üretme amacına sahip olduğunu varsayan ve bu nedenle konuşma, anlama, akıcılık gibi becerilere daha çok önem veren bir modeldir. Bu yaklaşımın en önemli özelliği, yapılan her işin iletişim kurma amacıyla yapılmasıdır. Öğrenciler ders esnasında yabancı dili oyunlar, rol yapma, problem çözme gibi teknikler aracılığıyla kullanırlar (Demirel, 2004: 50).Education First adlı organizasyonun yayınladığı İngilizce Yeterlik Dizilimi'ne göre (2015) Türkiye 70 ülke arasında İngilizce yeterliği bakımından 47,62 puanla 50. sırada bulunmaktadır. Buna göre Türkiye 51. sıradaki Yemen'in hemen önünde ve 49. sıradaki Sri Lanka'nın hemen arkasındadır. Bu durum, dizilimde yer alan 27 Avrupa ülkesi düşünüldüğünde Türkiye'yi 26. sıraya koymaktadır. Türkiye, Avrupa ülkeleri arasında sadece, dünya sıralamasında 60. olan Azerbaycan'ı geride bırakabilmiştir. Dünya genelinde ise 12. sıradaki Singapur, 29. sıradaki Vietnam, 32. sıradaki Endonezya, 35. sıradaki Peru, 45. sıradaki Pakistan ve 46. sıradaki Guatemala gibi ülkeler İngilizce yeterliği bakımından Türkiye'nin önünde yer alan ülkeler arasındadır.

Bu iki yaklaşım, dil öğrenmeye yönelik bambaşka iki bakış açısı sunmaktadır. Biri tamamen dilbilgisi kurallarına, çeviriye dayalı klasik bir metot diğeri de iletişime dönük, işlevsel bir model olarak ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, yükseköğretim seviyesindeki öğrencilere yabancı dil dersi verirken kullanılacak olan iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metodunun yabancı dil edinimi üzerindeki etkilerini başarı ve öz yeterlik boyutlarıyla karşılaştırmak olmuştur. İki modelin de öğrencilerin başarı ve öz yeterlik düzeylerine etkileri ayrı ayrı incelenmiş, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma öntest - sontest kontrol gruplu deneysel desende yürütülmüştür. Bu gruplar, biri deney diğeri de kontrol grubu olarak ikiye ayrılmıştır. Her iki grup için de deney öncesi ve sonrası ölçmeler gerçekleştirilirmiştir. Çalışmada deney grubuyla iletişimci yaklaşım esaslarına dayalı, kontrol grubuyla da dilbilgisi-çeviri metodu esaslarına dayalı 14 hafta ders işlenmiştir.

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlardan ikisi okuma, yazma, dilbilgisi ve kelime edinimi becerilerini ölçme amacıyla geliştirilmiş olan "Yabancı Dil Başarı Testi – 1", konuşma ve dinleme becerilerini ölçme amacıyla geliştirilen "Yabancı Dil Başarı Testi – 2" adındaki testlerdir. Üçüncü test de yabancı dile yönelik öz yeterlik düzeylerini ölçmeyi hedefleyen, Yanar ve Bümen (2012) tarafından geliştirilmiş "Yabancı Dil Öz Yeterlik Ölçeği" adındaki testtir.

Öntest ve sontest verileri üzerinde dağılımın normalliği ölçülürken çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ve +2 arasında olmasına dikkat edilmiş, varyansların homojenliğini ölçmek için de Levene F testi uygulanmıştır. Dağılımın normal kabul edilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması yeterli görülmüş (George ve Mallery, 2003: 98) ve Levene F testinde $p>0,05$ değeri verinin homojen bir dağılıma sahip olduğunu göstermiştir (Allingham ve Rayner, 2011: 1).

Öntest verileri analiz edilirken varyansı homojen olmayan dilbilgisi başarı durumları ile dağılımları normal olmayan yazma becerisi başarı durumları ve okuma becerisi öz yeterliğine ilişkin verilerde Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Bunların dışındaki tüm verilerin varyansları homojen ve dağılımları normal olduğu için, bu verileri analiz etmede bağımsız örneklem t

testinden yararlanılmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS Statistics 20 programı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadaki iki genel hipotez, iletişimci yaklaşım ve dilbilgisi-çeviri metoduyla İngilizce öğrenenlerin başarı ve öz yeterlik düzeyleri değerlendirildiğinde, iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark oluşacağı yönündedir. Bu genel hipotezler ve bunlardan başarıya ilişkin okuma, kelime edinimi, dilbilgisi, yazma, dinleme ve konuşma becerileriyle öz yeterliğe ilişkin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine ait alt hipotezlere ilişkin denk grupların deney süreci sonrası sontest sonuçları şöyledir:

- Genel başarı, dinleme becerisi başarısı ve konuşma becerisi başarısı boyutlarıyla genel öz yeterlik, dinleme becerisi öz yeterliği ve konuşma becerisi öz yeterliği boyutlarında iletişimci yaklaşım lehine istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür.

Bu sonuçlar iletişimci yaklaşımın özellikle ikinci/yabancı dil eğitiminde konuşma, iletişim kurma gibi üretken becerilerin gelişimini desteklediği yönündeki alan yazın bilgileriyle de örtüşmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dil Edinimi, İngilizce, Metot, Öz Yeterlik, Yaklaşım

Kaynakça

Allingham, D. and Rayner, J. (2011). Two-sample testing for equality of variances. *Research Online*. http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1013&context=asearc

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi Dil Pasaportu Dil Biyografisi Dil Dosyası*. Ankara: Pegem A.

Education First. (2015). EF English Proficiency Index (EF EPI). http://www.ef.com.tr/epi/

George, D. and Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference* (4th Ed.). Boston: Allyn&Bacon.

Hengirmen, M. (2006). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Ankara Yayın Evi.

Sığırtmaç, A. ve Özbek, S. (2009). Teaching English in Early Childhood. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10 (*1*), 107-122.

Yanar, B. H. ve Bümen, N. T. (2012). İngilizce İle İlgili Özyeterlik İnancı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (*1*), 97-110.

Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretimi Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları: İletişimsel Yöntem, Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve Dil Bilgisi Öğretimi. *International Journal of Language Academy*, 3 (*1*), 265-286.

(10867) PORTFOLIO UTILIZATION AS A FORMATIVE ASSESSMENT TOOL BY PRE-SERVICE LANGUAGE TEACHERS

AYNUR KESEN MUTLU
İstanbul Medipol Üniversitesi

YONCA ÖZKAN
Çukurova Üniversitesi

Problem Durumu

When ideas and beliefs changed about teaching, teacher training, and teacher development programs came as a response to conventional teaching methods which are mostly based on memorization and tried to change the perceptions that everyone has about the roles of teachers. Reflection is one of the most functional systems among teacher development methods. According to Cruickshank and Applegate (1981), reflection is a means through which teachers can be helped to think about what happened, why it happened, what they could have done to be more effective and what they would change to improve their teaching and teaching performance. According to John Dewey (1993) reflective thinking means turning a subject in the mind and giving it a serious consideration. Kennth Wolf (1996) stated that reflection is what allows us to learn from our experiences. It is an assessment of where we have been and where we want to go next. Wolf (1996) adds that reflection requires thoughtful and careful reporting and analysis of teaching practice, philosophy, and experience. It is a known fact that instructors' methods and teaching tools affect their classroom practices and their way of teaching. That's why there are many studies focusing on the tools of teaching. In Turkey, Zeyrek (2001) implemented a diary study with fourth-year ELT students doing their practicum at METU. One of the aims in the study was to get feedback on the pre-service ELT courses and understanding students' feelings and attitudes towards various aspects of teaching. Secondly, it was aimed at giving students an opportunity for self-exploration and reflection on professional growth and its relationship with teamwork and the use of technology in teaching English. She analyzed the diaries of only a limited number of students and became aware of their personal views on the topic of professional growth. She made some predictions according to students' diary entries, so she believed that a majority of this group was open to new methodologies in class and was ready to welcome innovative ideas on professional development. The student teachers' desire to identify the needs of the younger generation and their readiness to keep up with changing needs also indicated that they would pursue their idea of professional development. This study can help us to understand how portfolio keeping is important in triggering reflective thinking in pre-service teacher education programs in Turkey. The study also may also help us to find out new ways in order to have more reflective classes and give our teacher candidates to be more critical in their class discussions and projects.

Araştırma Yöntemi

The data of the study was collected through *portfolio* and focued-group *interviews.* Overall, 504 portfolio artefacts related to the methodology courses were examined. Content analysis was employed in analysing all emerging themes in the analysis of portfolios which were categorized under the four reflectivity levels and then was later checked by the other author in the study in order to establish reliability in determining the observed type of reflection.

The focused-group interviews, also conducted in English, with a total duration of ≈420 minutes (≈30 minutes per group), was performed face- to-face with 36 participants three times (beginning, mid, and end of the term). The participants were asked to reflect upon their portfolio keeping process in the methodology course in terms of running of the course, course content, assigned tasks, benefits, difficulties, their own performance during portfolio keeping and assessment process. Interview data which was transcribed by the authors was analysed in the same manner as portfolio artefacts (that is, using an iterative coding process leading to identification of themes), and extracts were presented in verbatim; however, in order to maintain flow, some idiosyncratic mechanics such as punctuations, subject-verb agreement, and case markers were corrected. The transcripts were subjected to member checking for data verification. Regarding participants, an utmost level of anonymity was observed, and data gathered via portfolio was accessible to all participants, who unanimously expressed full consent to contribute to this study.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Findings form content analyses reveal that pre-service teachers gained much as a part of their portfolio keeping process. The participants in the current study started to question their beliefs that are so deeply ingrained via portfolio keeping, which can be an alternative technique in order to trigger reflectivity among pre-service language teachers. Also the course instructor benefited from portfolio keeping process by tracking pre-service teachers' progress in the methodology course. This study also implies that keeping portfolio is of a great value for pre-service language teachers, language instructors, material developers and curriculum designers as well as having the potential for further research.

Anahtar Kelimeler: Pre-service English language teachers, portfolio keeping, reflectivity levels, formative assessment.

Kaynakça

Cruickshank, D.R. & Applegate, J.H. (1981) "Reflective teaching as a strategy for teacher growth", Educational Leadership,

38.

Dewey, J. (1933), How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the education process, Boston: D.C. Heath.

Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teacher and Teacher Education, 11*(1), 33-49.

Kullmann, J., (1998) "Mentoring and the development of reflective practice: Concepts and Context.", System, 26, 471-484.

Lee, H-J. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education, 21*(6), 699-715.

Lee, I. (2004). Using dialogue journals as a multi-purpose tool for preservice teacher preparation: How effective is it? *Teacher Education Quarterly, 31*(3), 73-97.

Lee, I. (2007). Preparing pre-service English teachers for reflective practice. *ELT Journal, 61*(4), 321–329.

Lee, I. (2008). Fostering Preservice Reflection through Response Journals. *Teacher Education Quarterly*, 117-139.

Rose, M. (2007). The reflective practitioner. *European Center for Modern Languages*. Retrieved on May 15.

Schön, D. A. (1987). Teaching artistry through reflection-in-action. In Educating the reflective practitioner (pp. 22-40). San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Stanley, C. (1998) "A framework for teacher reflectivity", TESOL Quarterly, 32.

Thiel, T., (1999) "Reflections on Critical Incidents", Oxford Journals, ELT Journals.

Wolf, K., (1992) "Self- Assessment: The Reflective Practitioner", State Board of Education, Department of Public Instruction www.lupinworks.com.

Zeyrek, D. (2001) Perspectives on Professional Growth: A Study on the Diaries of Undergraduate ELT Students. English Teaching Forum39, 2: 8-13.

(11060) An Analysis Of The Studies Conducted To Evaluate Primary School English Language Curricula In Turkey

ALI ERARSLAN **ECE ZEHİR TOPKAYA**

Pamukkale Unıversıty Çanakkale 18 Mart Unıversıty, Faculty Of Educatıon, Department Of Englısh Language Teachıng

Problem Durumu

Today, the ability to communicate in English is a need brought about by the globalization process encompassing developments in many fields such as science and technology. To address the needs of the global world, each country sets its own policies and guidelines in English language education and designs curricula and teaching programs to provide language learners with necessary knowledge and skills for various purposes. In the last couple of decades in Turkey English language teaching programs also underwent substantial changes within the larger curriculum reform movements taking place in 1997, 2006 and 2013, the last of which is also called the 4+4+4 education system. Yet, it is common knowledge that for any curriculum reform to be successful there needs to be a continuous feed of information from key stakeholders in every phase of curriculum development so that program effectiveness can be improved. Such a need, without a doubt, necessitates designing and conducting rigorous program evaluations. When the literature on language teaching programs is examined, it can be seen that there is a growing body of program evaluation studies in Turkey, which have gained momentum after the introduction of the 1997 curriculum reform. Considering the significant role evaluations play in understanding and increasing program effectiveness as well as facilitating decision-making regarding program renewal processes, there seems to be a need to analyze the results of these studies to clarify how related stakeholders evaluate different aspects of the programs. Since it is not possible to cover all program evaluations investigating language teaching programs launched in Turkey so far, this study narrows its focus to 1997, 2006 and 2013 primary school English language teaching programs (ELTP) and aims to explore the results of the evaluation studies so as to understand the strengths and weaknesses of each ELTP regarding their implementation phases and to find out whether each ELTP change and renewal was effective in eliminating the reported deficiencies of the previous ones. In line with this, studies were investigated thoroughly and their findings, as well as their surface features such as their methodology, participants, data collection tools, were identified for the analysis to answer the research questions.

Araştırma Yöntemi

This is mainly a qualitative study based on document analysis. Document analysis, which is commonly used in most program evaluation studies (Lynch, 1996), is conducted for a variety of purposes such as eliciting meaning, gaining understanding and getting empirical knowledge by reviewing and analyzing the necessary documents (Bowen, 2009). Within the scope of this study, the number of studies evaluating the primary school English curricula in Turkey is 63. The selection of the studies was completed in three different periods of time within 3 years beginning from 2013 and the search for the studies was conducted online. In this context, during the internet search, a number of key word combinations such as “primary education + English +curriculum”, “primary education + English + program”, “primary education + English + curriculum + evaluation”, evaluation + primary school + English” and “primary + education + English + program/curricula/curriculum” were used to find the studies using Google, Google scholar, university library databases, Thesis Center of Turkish Higher Education Council (Yök Tez Merkezi), DergiPark, academia.edu and Research Gate. The studies found were examined elaborately to understand whether they had answers to the research questions of the study. The data gathered from the studies were analyzed through content analysis, the findings related to each ELTP were grouped under common themes and presented qualitatively. In the analysis process, two researchers worked on the data to find and agree on possible themes and codes through constant checking which ensured inter-rater reliability.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Overall, the results of the study indicate that evaluation studies on primary school ELTP have increased in number since the 2013 curriculum change. The analysis of the findings drawn from the evaluation studies conducted on 1997, 2006 and 2013 ELTPs indicates that the weaknesses of the programs related to their implementation phases overweight the strengths and the most reported problems faced in the implementation process of these curriculum changes were almost identical to the previous ones. That is to say, the common themes following the analysis of the results found for each ELTP were related to failures of the program components, teacher quality, workload, professional developments, lack of classroom resources, time allocated for teaching English and compatibility with EU standards all of which were identified as the main concerns belonging to the 1997, 2006 and 2013 ELTPs.

Anahtar Kelimeler: Program Evaluation, English Language Teaching Program (ELTP), Primary school, Integrative Literature Review

Kaynakça

1- Bowen A. G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. Quality Research Journal, 9(2), 27–40.

2- Brown, J. D. (1995). The elements of language curriculum. Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers.

3- Büyükduman, F. İ. (2001). The opinions of primary school teachers of English on the syllabus of English as a second language in primary school fourth and fifth grades. Unpublished Master's Thesis. İstanbul: Yıldız Teknik University.

4- Cihan, T. & Gurlen, E. (2009). Teachers' Opinions on the English Language Curriculum of the 5thGrade of Primary Education. Anadolu University Journal of Social Sciences, 13 (1), 131- 146.

5- Demirlier, H. (2011). Yenilenen İlköğretim İngilizce Programına Karşı Öğretmen ve Öğrenci Tutumları, Unpublished Master's Thesis, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla

6- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. Unpublished doctoral dissertation, Ankara University, Institute of Educational Sciences. Ankara

7- Erdoğan, V. (2005). An Evaluation of the English Curriculum Implemented at the 4th and 5th Grade Primary State Schools: The Views of the Teachers and the Students. Mersin University, Institute of Social Sciences.

8- İyitoglu, O., & Alci, B. (2015). A Qualitative Research on 2nd Grade Teachers ' Opinions about 2nd Grade English Language Teaching Curriculum. Elementary Education Online, 14(2), 682–696.

9- Kirkgoz, Y. (2007). English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and their Implementations. RELC Journal, 38(2), 216–228.

10- Topkaya, E. Z., & Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. Elementary Education Online, 9(1), 52–65.

(11098) Beliefs About Language Learning: A Turkish High School Context

SIDIKA IŞIK RECEP ŞAHİN ARSLAN [1]

[1] *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Language learners constitute 'mini theories' of language learning (Hosenfield 1978), which affects how they approach a learning task. The theories they form are shaped by their beliefs about language and language learning. Beliefs are investigated in order to understand how language learners approach language learning process; their motivations and expectations as to foreing language learning; their views as to the difficulty of language learning; and their learning and communication strategies.

Investigating learner beliefs is crucial in order to understand whether there are crosscultural differences among language learners with regard to their beliefs about language learning; and to see whether there are differences among learners from different educational backgrounds, socio-economic statuses, males and females, and different age groups regarding their beliefs about language learning. In addition to that, how these beliefs affect learners' performance in language learning is tried to be explored to understand the relationship between learner beliefs and success of learners in foreign language learning.

Chawhan and Oliver (2000) examined the beliefs of 54 overseas learners in Australia, Cotterall (1995) investigated about 140 learners in New Zealand, Kim-Yoon (2000) identified the beliefs of 664 ELF learners in Korea and Yang (1992) examined the beliefs of more than 500 learners in Taiwan. Daif-Allah (2012), conducted a research project to explore the overall beliefs of Saudi university English major students about learning English as a foreign language. According to the findings of these studies, learner beliefs about language learning were proved to be context specific and there were significant differences between learner groups of diverse language backgrounds.

The paper deals with the results of a research project conducted among high school students studying at a state high school in the Uşak province. A total of 81 male and female high school students participated in this study. A modified version of Horwitz's (1987) BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory) was used to investigate the overall beliefs of Turkish high school students about learning English as a foreign language. The present study adresses the following research question: "What are the beliefs of high school students in a rural part of Turkey, Karahallı Uşak, about foreign language aptitude, the difficulty of language learning, the nature of language learning, learning and communication strategies and motivations and expectations?"

Araştırma Yöntemi

The instrument used in this study is called the Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI) that consists of 34 items which are related to five areas: 1) English language aptitude; 2) the difficulty of language learning; 3) the nature of language learning; 4) learning and communication strategies; and, 5) motivation and expectations. The questionnaire designed based on five points Likert scale which measures respondents' interest according to their level of agreement or disagreement from 5 (strongly agree) to 1 (strongly disagree). Data were obtained by distributing the questionnaire to 81 male/female students studying at Karahallı Anatolian High School. Data were analyzed using SPSS program. Frequencies, mean scores, and percentages were used to analyze single BALLI items.

Another instrument used in the study was oral interview. 15 students were interviewed with regard to their beliefs about language learning. The respondents were asked to explain the source and the reason of their beliefs by giving examples.

BALLI was preferred as an instrument because it has largely been used in a number of small and large-scale studies in order to explore students', teachers' and pre-service teachers' beliefs, which provides the chance to compare and contrast the studies and find out similarities and diffences. Oral interview was preferred to deeply understand the beliefs of learners and to understand possible reasons and sources of their beliefs.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The results indicate that Turkish high school students are very optimistic as to their foreign language aptitude, the difficulty of language learning and motivation about learning English as a foreign language. The findings also reveal that the students agree on the effect of age on language acquisition. Apart from that, the students believe the importance of vocabulary and grammar in learning a foreign language.

The results of the interview show that the students are highly motivated to learn English in that they believe that they will have many opportunities to use it and find a good job by means of this language. However, the students seem to be under the effect of traditional teaching styles and also their past and present learning experiences affect their beliefs about language learning.

Anahtar Kelimeler: beliefs, language learning, turkish context, high school, horwitz

Kaynakça

Bernat, E., & Gvozdenko, I. (2005, June). Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. *TESL-EJ Teaching English as a Second or Foreign Language, 9*(1), 1-21.

Chawhan, L., & Oliver, R. (2000). What beliefs do ESL students hold about language learning? *TESOL in Context*, 10(1), 20-26.

Cotterall, L.S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195-205.

Horwitz, E. K. (1987). Surveying students beliefs about language learning. In A. Wenden, & J. Rubin (ed). *Learner strategies in language learning* (pp. 119-29). Enlewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hosenfield, C. 1978. 'Students' mini-theories of second language learning'. *Association Bulletin 29:2.*

Kim-Yoon, H. (2000). Learner beliefs about language learning, motivation, and their relationship: A study of EFL learners in Korea. Dissertation Abstracts International, 61(08), 3041A. (UMI No. 9983257).

Yang, N. D. (1992). Second Language learners' beliefs about language learning and their use of learning strategies: A study of college students of English in Taiwan. *Dissertation Abstracts International*, 53(08), 2722A. (UMI No.9225771).

(11132) TEOG İngilizce Başarısıyla İlişkili Değişkenlerin Krashen'in Dil Edinimi Kuramına Göre İncelenmesi

MUSTAFA GÖKCAN DERYA ÇOBANOĞLU AKTAN [1]

[1] *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

2013 yılında ilk kez uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemine kadar, Türkiye'de liselere geçiş için pek çok sistem uygulanmış ve sadece son 10 yılda TEOG'un da içinde olduğu beş farklı sistemle ortaöğretime öğrenci alımı gerçekleştirilmiştir. 2004 yılında kaldırılan Liselere Giriş Sınavı (LGS) yerine Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) getirilmiş ve 2007 yılına kadar devam eden OKS, tek bir sınav olduğundan dolayı gerek öğrenci gerekse de veliler üzerindeki stresi arttırması başta olmak üzere birçok neden dikkate alınarak üçlü Seviye Belirleme Sınavı'na (SBS) yerini bırakmıştır. Daha sonra kademeli olarak 6. ve 7. sınıflarda SBS kaldırılmış ve tekrar tek sınav halinde bir ortaöğretime geçiş sistemi sınavı uygulanmıştır. (Görmez ve Coşkun, 2015). SBS'ye kadar, ortaöğretime geçişte sadece Türkçe, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilimler derslerine ait kazanımlar ölçülürken, SBS ile beraber yabancı dil de bir alt test olarak kendine yer bulmuş, TEOG ile birlikte İngilizce soru sayısı diğer alt test soru sayıları ile eşitlenmiştir.

Liseye geçiş amacıyla kullanılan bu denli önemli bir sınavda İngilizceye yer verilmesi, ülkemizde yabancı dil eğitimine verilen önemi gösteren ve mevcut sorunları azaltmak amaçlı Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılan uygulamalardan sadece biridir. Bu türden politikalara örnek olarak İngilizce öğrenmeye başlama yaşının daha aşağıya çekilmesi amacıyla, ilkokul 2. sınıftan itibaren İngilizce dersinin müfredatta kendine yer bulması gösterilebilir (Özkan, Karataş ve Gülşen, 2016). Yeni başlanan bu uygulamaların eğitim sistemimizdeki İngilizce eğitimine ait sorunlara ne kadar çözüm olacağı bilinmemektedir. Fakat bilinen şudur ki, Türkiye'de yabancı dil eğitimi alanında yaşanan sorunlar ve çözüm arayışları hep gündemde olmuş, yapılan birçok maddi ve manevi özverilere rağmen bu sorunlar aşılamamıştır (Bayraktaroğlu, 2015).

Ülkemizdeki İngilizce eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine birçok araştırma yapılmıştır (Çelebi, 2006; Işık, 2008; Arslan, 2009; Erkan, 2012; Tütüniş, 2012; Can ve Can, 2014; Özkan ve diğerleri, 2016) ve bu araştırmalarda dil eğitiminde tercih edilen yöntemlere ait yanlışlara vurgu yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, teoride klasik ezber ve tercümeye dayalı dil eğitim yöntemlerinden vazgeçilse de pratikte hala bu eski yöntemlerin kullanılmaya devam edildiği görülmektedir. Klasik ezbere dayalı yöntemlerden anlam odaklı modern yöntemlere geçişte önemli pay sahibi olan Krashen'in önerdiği İngilizce eğitim yöntemlerinin en önemli ögesi İngilizceye maruz kalmaktır. Türkiye'de İngilizceye maruz kalmanın öğrencilerin İngilizce başarılarının ne kadarını yordadığını gösteren çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bakımdan alan yazındaki bu boşluk göz önünde bulundurularak bu çalışmada, Krashen'in (1987) "İkinci dil edinimi kuramı" temel alınarak geliştirilen ve yapısal eşitlik modellemesi çatısı altındaki modelleme türlerinden biri olan çoklu göstergeler çoklu nedenler modellemesi çalışmasıyla İngilizce başarısını etkileyen faktörler araştırılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada yapısal eşitlik modellemesi ailesinin bir parçası olan çoklu göstergeler çoklu nedenler (ÇGÇN) modellemesiyle, ebeveyn eğitim durumu (eğitim düzeyi ve İngilizce bilgisi), İngilizceye karşı tutum, yabancı dil kaygısı, İngilizceye maruz kalma ve TEOG İngilizce alt testi sonuçları arasındaki ilişkiler ve ilişkilerin düzeyi incelenmiştir. Bu sebeple bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma türünden yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek değişkenlerin birinden yola çıkarak diğeri yordanmaya çalışılır. Yordayıcı korelasyonel desenlerden biri olan çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desen doğrudan ilişkilerin yanında dolaylı ve aracılı ilişkilerin de toplu olarak incelenmesine olanak sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'nın Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan ve rassal olarak seçilen 4'ü devlet 2'si özel olmak üzere 6 okulda öğrenim gören toplam 826 öğrenci oluşturmaktadır.

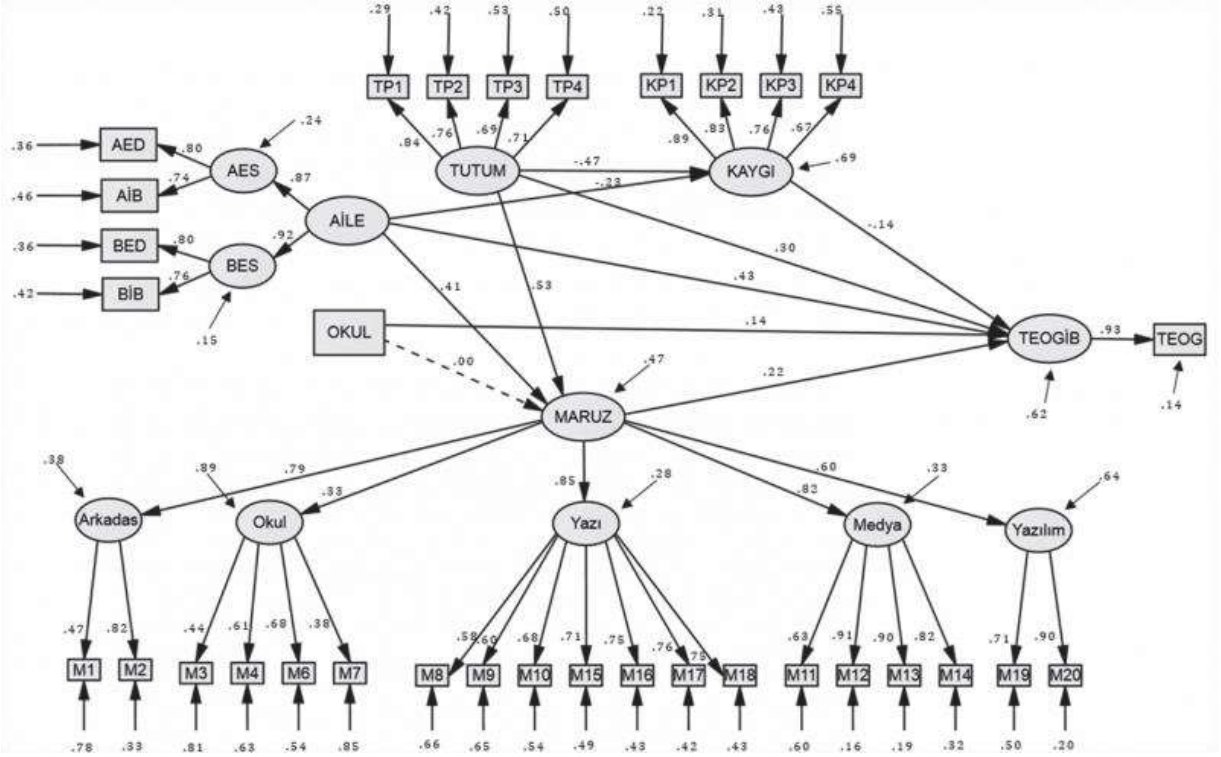
Çalışma kapsamında dört bölümden oluşan bir veri toplama aracı ile veri toplanmıştır. Aracın ilk bölümünü kişisel bilgiler formu oluşturmaktadır. İkinci bölümde, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarını belirleyebilmek için, Baş (2012) tarafından geliştirilen "İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"ne yer verilmiştir. Öğrencilere ait yabancı dil kaygısının ölçülebilmesi için, üçüncü bölümde, orijinali Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen ve Gürsu (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği (FLCAS) yer almıştır. Son bölümde ise öğrencilerin yabancı dile ne oranda maruz kaldıklarının belirlenebilmesi için Gökcan ve Çobanoğlu (2016) tarafından geliştirilen "İngilizceye Maruz Kalma Ölçeği"ne yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin TEOG İngilizce başarısını etkileyen faktörlerin araştırıldığı bu çalışmada, İngilizceye yönelik tutum (TUTUM), yabancı dil kaygısı (KAYGI), ebeveyn eğitim seviyesi ve İngilizce bilgisi (AİLE), öğrenim görülen okul türü

(OKULT), İngilizceye maruz kalma (MARUZ) ve TEOG İngilizce başarısı (TEOGİB) değişkenleri arasında tanımlanan ilişkilerle bir yapısal model kurulmuştur.

ÇGÇN modeli ile incelenen bu ilişkilere ait aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir. İngilizceye yönelik tutum, öğrenim görülen okul türü, ebeveyn eğitim ve İngilizce seviyesi ve İngilizceye maruz kalma sıklığı İngilizce başarısını anlamlı ve pozitif olarak etkilerken, yabancı dil kaygısının İngilizce başarısı üzerinde anlamlı ve negatif bir etkisi vardır. İngilizce başarısını en çok açıklayan değişken AİLE değişkeni iken, OKULT değişkeni İngilizce başarısı üzerinde en az etkiye sahiptir. TUTUM, KAYGI, AİLE, OKULT ve MARUZ değişkenleri TEOGİB değişkenindeki varyansın %38'ini açıklamaktadır.



Anahtar Kelimeler: Yapısal eşitlik modeli, çoklu göstergeler çoklu nedenler modeli, TEOG, dil edinimi, İngilizceye maruz kalma

Kaynakça

Baş, G. (2012). İlköğretim İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 411-424.

Bayraktaroğlu, S. (2015). Cumhuriyet'in 100. Yılına 8 Kala üniversitelerde yabancı dilde ve Türkçe eğitimde yaşanan sorunlar. *Kebikec: Insan Bilimleri Icin Kaynak Arastirmali Dergisi,* 39, 117-160.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010) *Bilimsel araştırma yöntemleri,* Ankara: Pegem Akademi.

Can, E. ve Can, C. I. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 275-285.

Erkan, S. S. S. (2012). Problems of English language instruction in primary in Turkey and their suggestions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1117-1121

Gökcan, M. ve Çobanoğlu Aktan, D. (2016). İngilizceye Maruz Kalma Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliğinin İncelenmesi. *Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Görmez, M. ve Coşkun, İ. (2015). *1. yılında TEOG reformunun değerlendirilmesi*. Ankara: SETA.

Gürsu, F. (2011). *Yabancı dil sınıf içi kaygı ölçeğinin Türkçe eşdeğerlik, geçerlik, güvenirlik çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Horwitz, E. K., Horwitz., M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor. *Journal of Language and Linguistics*, 4(2), 15-26.

Krashen, S. (1987). *Principles and practices in second language acquisition*. New Jersey: Prentice-Hall International.

Özkan, E. S., Karataş, İ. H. ve Gülşen, C. (2016). Türkiye'de 2003-2013 yılları arasında uygulanan yabancı dil eğitimi politikalarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 245-254.

(11135) A comparison of Task-based Language Teaching and Task-supported Language Teaching on the Copular Verb "To Be" in Relative Clauses

MEHMET ALTAY BANU İNAN KARAGÜL DOĞAN YÜKSEL İRFAN KURAN [1]

[1] *Kocaeli Üniversitesi*

Problem Durumu

The main concern of this current research is towards finding a promising approach to an accuracy problem in clauses as in the instruction of relative clauses with copular verb "to be" by using language tasks. Over many years' classroom observation, it has been seen that the Turkish learners of English as a foreign language find it quite challenging either to postmodify the subject or the object of a main clause with a relative clause when the main verb is copular "to be". Despite the fact that copular verbs, or linking verbs, as the verb "to be" are normally regarded as less complex verbs than lexical verbs, they link the subject of a sentence to its predicate and thus both syntactic features refer to the same semantic concept. Having the same reference due to a copular verb "to be", as an instance, often result in such a controversy. Several contemporary linguistic approaches highlight language tasks, but how to conduct one to cope with a syntactic ambiguity as aforementioned is not clear. Tasks have drawn a greater attention in language pedagogy when compared to some other devices such as exercises or activities for over three decades and become one of the priority areas of research in applied linguistics. Task-based language teaching and task-supported language teaching are among the most commonly speculated approaches in this regard with their contributions to language performance. The former takes tasks as its basis for an entire curriculum while they emerge only in the production ring of PPP chain in the latter. Either of the approaches may offer better opportunities depending on the linguistic needs, which stand for the initial stage to analyse. Skehan (1996) distinguishes three productive dimensions of task performance: fluency, accuracy, and complexity. As for this classification, the syntactic ambiguity as in the relative clauses represent a problem of accuracy. Highlighted by Ellis (2003), error-free clauses is one of the measures which refer to the level of accuracy. Therefore, this research aims to investigate if a typical accuracy problem in linguistic performance can better be handled by applying task-based language instruction or task-supported language instruction in an EFL context.

Araştırma Yöntemi

The research adopts a quasi-experimental research design. The data will come from three EFL classes studying English as a foreign language at the same school. The population of each group is expected to be over 20 students and these students took the same placement test at the beginning of the academic year. The first experimental group will be instructed on defining a concept through task-based language instruction, which does not usually focus on any specific linguistic form but initiates pragmatic needs, while the second experimental group will take task-supported language instruction, whose presentation stage usually offers background for form, and then comes practice followed by production where tasks are generally implemented. Therefore, the second experimental will receive a direct instruction on relative clauses for the description of concepts. A third group of participants will stand for the control group and will receive standard instruction on the description of concepts such as using relative clauses as given in any class of their school. A post-test which includes productive questions on relative clauses in sentences with copular verb "to be" will be conducted for all three participant groups and the responses will be analysed considering if each relative clause postmodified the accurate syntactic element. The results will be compared by using One-way ANOVA to see if there is a significant difference among the overall scores of the three participant groups.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Task-based language teaching and task-supported language teaching are confused very often. The former usually presents unfocused tasks while the latter indicates a presentation-practice-production design and thus includes focused tasks. Another difference is that task-based language instruction stresses pragmatic meaning rather than any specific focus on form while educators can present any concentrated form in task-supported language instruction, which is followed by practice drills and then productive tasks. Therefore, the accuracy of the language performance can be enhanced relatively better through the latter as there is focus on form as well as meaning rather than merely stressing pragmatic meaning in isolation.

Anahtar Kelimeler: Task-based language teaching, Task-supported language teaching, Accuracy, Copular verb "to be", Error-free clauses

Kaynakça

Brown, S. (1998). Current Task-based Language Teaching: Some Issues and Models. *The Ohio TESOL* (pp. 1-9). Ohio: TESOL.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching.* China: Oxford University Press.

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, *19* (3), 221-246.

Johnson, K. (2003). *DESIGNING LANGUAGE TEACHING TASKS.* New York: Palgrave Macmillan.

Long, M. (2015). *SECOND LANGUAGE ACQUISITION AND TASK-BASED LANGUAGE LANGUAGE TEACHING.* West Sussex: WILEY Blackwell.

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching.* New York: Cambridge University Press.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language.* (D. Crystal, Ed.) London and New York: Longman.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation od task-based instruction. *Applied Linguistics*, 38-62.

Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, 185-211.

Stern, H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press.

(11138) The Congruence And Incongruence Ofteacher Beliefs And Practices In Turkish Efl Context: Teaching Grammar

BANU İNAN KARAGÜL İRFAN KURAN DOĞAN YÜKSEL MEHMET ALTAY [1]

[1] *Kocaeli Üniversitesi*

Problem Durumu

Teacher cognition research made very important contributions to the field of teacher education as it shed some light on teachers' 'mental lives and into the complex ways in which these relate to teachers'classroom practices' (Borg, 2009). In this context, the relationship between teacher beliefs and their actual practices is one of the most commonly studied topics in recent years on which there is an extensive literature (Freeman, 2002; Borg; 2006). Teacher cognition research, particularly in the context of in-service language teaching (Bailey, 1996; Burns, 1996; Richards, 1996; Mullock, 2006), aimed at understanding what language teachers do and what the cognition –beliefs, knowledge and thoughts- supports these teacher behaviours (Borg, 2009). One of the most contraversial topics in the field of language teaching, whether or not to teach grammar, is a topic of concern in this sense. Grammar has always been an indispensable and necessary part of language learning, teaching and use and different studies focused on whether teachers should teach grammar in the language classrooms or not (Pienemann, 1995; Lightbown & Spada, 1990; Gass, 1991) in spite of the fact that it is now a widely accepted opinion that grammar instruction helps second language (L2) learning (Ellis, 1994). The issue of what teachers believe and do related to teaching grammar is an important one which deserves being investigated especially in countries like Turkey in which grammar has a particularly apparent role in language teaching contexts (Uysal & Bardakçı, 2014) in spite of the recent changes in the English Language Teaching Curriculum of the Ministry of National Education, which focuses on the necessity of training learners that can achieve communicative competence .This study has got significance as there are few studies which investigated beliefs about grammar teaching and compared and contrasted teacher beliefs and practices (Borg, 2001) and it is believed that this study will contribute to the existing literature with the help of presenting a new dimension focusing on the present situation in Turkey. In this sense, it is expected that while most participants will state that they are benefitting from a variety of different ways of grammar teaching techniques, most actual practice will include 'grammar-translation type' classroom teaching.

Araştırma Yöntemi

This is a multiple-source qualitative study (Denzin & Lincoln, 2003) which investigated a specific topic in its natural setting through observation and surveys. The aim of this study is to compare and contrast the beliefs and practices of EFL teachers related to teaching grammar. 5 teachers having different amount of experience in teaching English from randomly-selected state schools in the Marmara Region of Turkey constitute the participants in this study. Initially, participants will be observed for 6 weeks to be able to indetify the ways thay are using while they are teaching grammar and then they will be given a questionnaire including the techniques that are used to teach grammar in the classroom and some questions related to their beliefs on the best way of teaching grammar. The questions of the interview are adapted from Koziol & Call (1988) which includes different grammar teaching methodology such as inductive/deductive teaching, the use of visual aids, presentation of the grammar topic in the target language, presentation of the topic through examples/through a spoken or written text . The next step is to compare and contrast their beliefs about teaching grammar and how they are actually teaching it. In order to analyze the findings of the study, the descriptive frequency analysis of the prevalent teacher beliefs and practices will be conducted.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As the participants of this study are the in-service language teachers in a Turkish context, it is expected that the findings of this study will indicate a similarity with the previous research in which there is a lack of congruence between teachers' beliefs and practices. The main reason behind this is the fact that there are some important constraints that stem from social, institutional, instructional and physical settings which keep teachers away from their ideals. In this sense, it is expected that while most participants will state that they are benefitting from a variety of different ways of grammar teaching techniques, most actual practice will include 'grammar-translation type' classroom teaching.

Anahtar Kelimeler: Teacher beliefs, EFL, Teaching Grammar

Kaynakça

Bailey, K. M. (1996). The best laid plans: Teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans. In K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, pp.15-40.

Borg, S. (2001). Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal*, 55(1), 21-29.

Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Continuum.

Borg, S. (2009). Language teacher cognition. In A. Burns & J. Richards (Eds.). *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.163-171.

Burns, A. (1996). Starting all over again: From teaching adults to teaching beginners. In D. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge Universit Press, pp. 154-177.

Denzin, N,, Lincoln, Y. (2003) (Eds). *The Landscape of Qualitative Research*. Sage: Thousand Oaks.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.

Freeman, D. (1992). Language teacher education, emerging discourse, and change in classroom practice. In J. Flowerdew, M. Brock, & S. Hsia (Eds.). *Perspectives on Language Teacher Education*. Hong Kong: Hong Kong City Polytechnic, pp.1-21.

Gass, S.(1991). Grammar instruction, selective attention, and learning. In: Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, L., Sharwood Smith, M., Swain, M. (Eds.), *Foreign/Second Pedagorgy Researc*h. Multilingual Matters, Clevedon, UK, pp. 134-141.

Koziol, S., Call, M. (1988). Constructing and using teacher self-report inventories, Workshop presented at the 22nd Annual TESOL Convention, Chicago, March, 1988.

(11219) Genre-Based Instruction: the Key ESP solution for Adult Learning in Professional Settings

ASMA NESBA [1]

[1] *Hamma Lakhdar University, El-Oued, Algeria*

Problem Durumu

The present research aims at highlighting the importance of introducing the genre- based approach as an English for Specific Purposes (ESP) solution to speed up the mastery of the English language related activities in the workplace.

In the Algerian context, English is taught as the second foreign language after French.Therefore, many graduated adults come into real contact with English only when being immersed in professional and occupational settings. In the workplace most newly recruited workers encounter difficulties to accomplish English language related activities. They fail to explore their previous English language knowlege in conducting language related activities. Business is considered as the most important field which requires English in Algeria as a growing number of private companies are dealing with internatianl companies as a natural result of being part of the international business network. Business correspondence then constitutes an integral part of the business daily work. Nowadays most of the business correspondence is conducted in the form of e-mailing because of its speed and low cost.

This situation led to the resort to a languge private school by a group of ten adult learners working in the field of business to be equipped with the required English language skills that will help them conduct their professional activities and enhance the quality of their business correspondence. Their demand for an ESP course came after having previously general English lessons for a period of two months in a class of adult learners in the form of evening classes at the University of Continuing Education.They pointed out that their level remained the same. They claimed that the general English instruction was insufficient and of a little help to enable them to master the different genres that constitute the business correspondence, mainly writing both ordinary and electronic letters (e-mails).

This reveals that the general instruction is not efficient for adults in the workplace. They need intentive ESP instruction in the form of genre-based instruction to really master the workplace language- related activities.

Starting from this research problem, the following research questions can be formulated. To what extent does genre-based instruction enhance the adult learners' profeciency of English? How can genre knoledge be exploited in ESP educational settings for adult learners? What benefits can be achieved through adopting the genre-based approach in the professional and occupational settings?

Araştırma Yöntemi

The population of the present study consists of ten participants. All of them hold posts in different business companies as sales managers or secretaries. They enrolled for ESP courses in a private language school in the state of El- Oued, Algeria. To conduct this research, a triangulated study was adopted by using three data gathering tools. First, needs analysis method was used adopting Hutchinson and Waters' (1987) approach to NA to find relevant information about the most likely encountred genres in their professional settings. Results of the first step reveal that most of them were interested in the e-mail genre because e-mailing is becoming the main type of businesss correspondence. Secondly, an intensive genre- based instruction in the form of desgined task- based activities over a period of two months at a rate of three two-hour sessions per week was followed.Different types of business e-mails with different communicative purposes were dealt with. In this phase the « Teaching-Learning Cycle » of Feez (1998) is used. It is based on subsequent steps: deconstruction of a text, joint construction and independent construction of a text. Moves analysis' tasks based on identifying the rhetorical movesof a specific genre was also used. The instruction was based on the explicit teaching of genre to gain time and effort. Finally a post instructional questionnaire was used to elicit the learners' attitudes towards the genre-based instruction.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Results of the present study suggest that the genre- based instruction is an efficient method to enhance the English language writing perfornace of adult learners. It helps in raising the awareness of the learners towards genre. After being subject to genre based instruction, participants gained control over the e-mail genre. They are now able to write different types of business e-mails to fulfill different communicative purposes.

The results also come to prove the importance of needs analysis in designig suitable ESP courses. The learners' attitudes towards genre- based instruction are positive since they can meet the the workplace language needs.

Results led to the construction of recommendations that focus on adopting the genre -based instruction as an ESP solution to promote mainly adult leraners in the professional settings. ESP practionners are responsible for using carefully designed curricula that help in equipping the learners with the required language skills that will satisfy the professional settings' needs.

Anahtar Kelimeler: Adult Learning, EOP, ESP, Genre, Genre-based Instruction

Kaynakça

1- Bhatia, V.K. (1993) *Analyzing Genre. Language Use in Professional Settings*. London: Longman.

2- Burns, A. (2001). Genre-based approaches to writing and beginning adult ESL learners. In C.Candlin & N. Mercer (Eds.), English language teaching in its social context: A reader (pp. 200-207). London: Routledge.

3- Byram, M. (2004). Genre and genre-based teaching. The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning (pp. 234- 237). London: Routledge.

4- Crystal, D. (2001). Language and the Internet. Cambridge: Cambridge University Press.

5- Dudley-Evans, T., & St John, M.J. (1988). Developments in English for Specific Purposes: A multi- disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press.

6- Henry, A., & Roseberry, R. L. (1998). An evaluation of a genre-based approach to the teaching of EAP/ESP writing. TESOL Quarterly, 32(1), 147-156.

7- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). English for Specific Purposes: a learning centered approach. Cambridge: Cambridge University Press.

8- Hyon, S. (1996) Genre in three traditions: implications for ESL. *TESOl Quarterly, 30/4*, 693-720.

9- Swales, J. M. (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Glasgow: Cambridge University Press.

10- Swales, J. (2000). Languages for specific purposes. *Annual Review of Applied Linguistics* 20, 59–76. From http://dx.doi.org/10.1017/S026719050020.

11- Trask, R. L. (2005) *How To Write Effective Emails.* Penguin Group, London

(11368) Türkiye'deki İngilizce Eğitiminde İstenen Hedeflere Ulaşılamamasının Sebeplerinin Uzman Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılması

MUSTAFA GÖKCAN DUYGU ANIL [1]

[1] *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Her ne kadar kabullenmekte zorlanılsa da, Türkiye'de verilen yabancı dil eğitiminde istenen hedeflere bir türlü ulaşılamadığı, yani İngilizce eğitiminde başarısız olunduğu çok açıktır. Ülkemizde verilen yabancı dil eğitiminin yetersizliğine bir gösterge olarak, an itibariyle 112 ülkede faaliyet gösteren bir eğitim kurumu olan ve asıl uzmanlığı yabancı dil eğitimi olan Önce Eğitim (Education First, EF) kurumunun yaptığı araştırmalar gösterilebilir. EF, 2007 yılından bu yana her coğrafyadan farklı ülkelerin İngilizce yeterliklerini internet üzerinden (online) yaptığı 4 farklı testle ölçmekte ve 2011 yılından itibaren her yıl düzenli olarak elde edilen araştırma bulgularını raporlar halinde kuruma ait internet sayfalarında sunmaktadır. İlki 2011 yılında hazırlanan raporda yaklaşık 2,370,000 kişiye ait verilerden elde edilen bulgulara yer verilirken 2016 yılına ait son çalışmada bu rakam 950,000'e düşmüş olsa da çalışmaya dâhil edilen ülkeleri temsil edebilmesi noktasından oldukça büyük bir grupla çalışılmıştır. 400'den az katılımcının olduğu ülkeler incelemeye alınmadığı için her sene rapor edilen ülke sayısında değişiklik olmuştur. Türkiye, ilk araştırmada, İngilizce yeterlik seviyesine göre 44 ülkeden 43., 2016'daki son çalışmada ise 72 ülkeden 51. olmuştur. (EF, 2011, 2016).

Bu başarısızlığın giderilmesi amacıyla devlet eliyle son yıllarda birkaç önlem alınmaya çalışılmıştır. Liselere geçiş için uygulanan eski sistemlerden biri olan Seviye Belirleme Sınavına (SBS) İngilizce de bir alt test olarak eklenmesi ve ilkokul 2. sınıftan itibaren devlet okullarında İngilizce eğitiminin verilmeye başlanarak İngilizce öğrenmeye başlama yaşının biraz daha aşağıya çekilmesi bu gayretlere örnek olarak verilebilir (Özkan, Karataş ve Gülşen, 2016).

Görüldüğü üzere, her ne kadar önlemler alınmaya çalışılsa da ülkemizde verilen İngilizce eğitiminde bir verimsizlik hakimdir ve hedeflenen seviyelere bir türlü ulaşılamamaktadır (Bayraktaroğlu, 2015). Bu verimsizliğin olası sebepleri için yapılan alan yazın incelemesinde, Türkiye'deki İngilizce eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine birçok araştırmaya ulaşılmıştır (Çelebi, 2006; Işık, 2008; Arslan, 2009; Işık, 2011; Erkan, 2012; Tütüniş, 2012; British Council ve TEPAV, 2013; Can ve Can, 2014; Demirpolat, 2015; Özkan ve diğerleri, 2016).

Bu çalışmada da, alanyazın incelemesi sonucu belirlenen yabancı dil eğitiminde karşılaşılan sorunların önem derecelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple, öncelikle ilgili araştırmalarda içerilen sorunlardan en önemli 8 tanesi, yabancı dil eğitimi mezunu 3 uzmana danışılarak belirlenmiş, sonra bu 8 sorunun hangisinin ülkemizdeki İngilizce eğitimde karşılasılan verimsizlikte daha etkili olduğu, 3 uzman grubuna ikili karşılaştırmalar yöntemi kullanılarak sorulmuştur. 3 uzman grubundan birincisini, ilköğretim ve liselerde görevli İngilizce öğretmenleri, ikincisini üniversitelerin hazırlık bölümünde İngilizce eğitimi veren okutmanlar ve son grubu da üniversitelerde yabancı dil eğitimi alanındaki akademisyenler oluşturmaktadır. Yabancı dil eğitiminde karşılaşılan sorunların önem derecelerinin belirlenmesinin, bu sorunların üstesinden gelmede hızlı ve doğru adımların atılmasına katkısı olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada Thurstone (1927) tarafından geliştirilen ve öznel yargıların da ölçeklenebilmesine olanak sağlayan ikili karşılaştırmalar yöntemi kullanılmıştır. Uzman görüşü sonrası belirlenen 8 sorun olan;

1-) Sınıf mevcudunun fazlalığı

2-) İngilizce ders materyallerinin yetersizliği

3-) İngilizce eğitimi için önemli materyallere (bilgisayar, projektör vb.) erişimin kısıtlı olması

4-) İngilizce eğitiminde yanlış yöntemlerin tercih edilmesi

5-) Okul dışında İngilizce ile meşguliyetin çok az olması

6-) İngilizce öğretmenlerinin yetersizliği

7-) Haftalık İngilizce ders saatinin azlığı

8-) İngilizce müfredatındaki eksiklikler,

ikili olarak 28 çift halinde uzmanlara sorulmuş, her bir soruda iki sorundan hangisinin diğerine nispeten daha önemli olduğunu belirtmeleri istenmiştir.

Çalışmaya 105'i akademisyen, 238'i okutman ve 267'si öğretmen olmak üzere toplam 610 kişi katılmıştır.

Verilerin analizi Microsoft Office Excel programı kullanarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle her bir uzman grubuna ait frekans

(F), oranlar (P) ve birim normal sapmalar (Z) matrisleri elde edilmiştir. Sonra her bir sütundaki z değerleri toplanmış ve elde

edilen toplam değer uyarıcı sayısı olan 8'e bölünerek ortalama z değerleri bulunmuştur. Son olarak da cebirsel değer olarak en küçük değere sahip ortalamanın mutlak değeri her bir ortalama z değerine eklenerek uyarıcılara ait ölçek değerlerine (Sj) ulaşılmıştır.

Buraya kadar yapılan işlemler ikili karşılaştırmalar yönteminin V. Hali kullanılarak yapılmıştır. V. Hale ait varsayımların karşılanıp karşılanmadığını ve uzmanlarının yargıda bulunurken dikkatli davranıp davranmadıklarını belirleyebilmek için iç tutarlılık hesaplamaları yapılmıştır. Öncelikle ortalama hata değerleri bulunup sonra da ki kare değerleri hesaplanarak uzmanlar arası iç tutarlılığın olup olmadığına bakılmıştır. Ki kare değerinin manidar çıktığı durumlarda yönteme ait III. Hal eşitliği ile hesaplamalara gidilip yeni ölçek değerleri elde edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

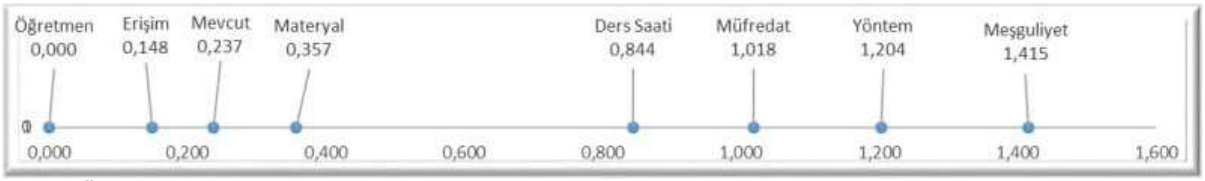
Üç uzman grubundan elde edilen ölçek değerlerine bakıldığında gözlemlenen belli başlı sonuçlar şunlardır;

İngilizce öğretmenlerinin yetersizliği, İngilizce öğretmenlerine göre, yabancı dil eğitimindeki verimsizlikte en az etkiye sahip değişken iken, akademisyenlere göre ülkemizdeki İngilizce eğitimindeki başarısızlığın en mühim sebebidir.

Üç uzman grubuna göre, okul dışında İngilizce ile meşgul olunmaması ve İngilizce eğitiminde yanlış yöntemlerin takip edilmesi, İngilizce eğitiminde istenen hedeflere ulaşılamamasındaki en büyük etkenlerdendir.

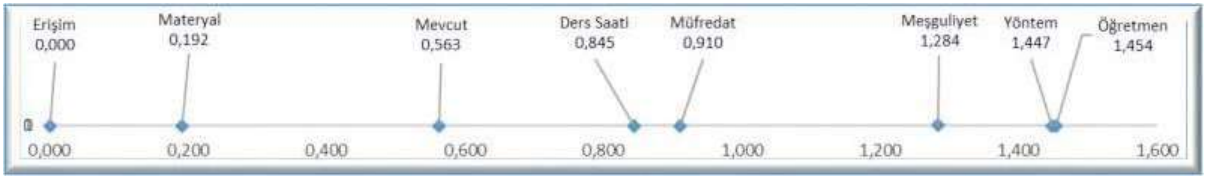
Üç uzman grubuna göre, İngilizce ders materyallerinin yetersizliği ve dil eğitimi için gerekli materyallere erişimde yaşanan sıkıntıların, yabancı dil eğitimindeki başarısızlıkta etkileri çok azdır.

Müfredatta olan eksiklikler, öğretmen ve okutman grupları için en önemli 3. sorun iken, akademisyenlere göre 4. en büyük ölçek değerine sahip değişkendir.



Şekil 1. Öğretmenlere ait nihai ölçek değerleri

Şekil 2. Okutmanlara ait nihai ölçek değerleri



Şekil 3. Akademisyenlere ait nihai ölçek değerleri

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil eğitimi, Türkiye'de İngilizce eğitimindeki sorunlar, ikili karşılaştırma, ölçekleme

Kaynakça

Bayraktaroğlu, S. (2015). Cumhuriyet'in 100. Yılına 8 Kala üniversitelerde yabancı dilde ve Türkçe eğitimde yaşanan sorunlar. *Kebikec: Insan Bilimleri Icin Kaynak Arastirmali Dergisi,* 39, 117-160.

British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) (2013). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi* [Çevrim-içi: http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf, Erişim tarihi: 1 Ocak 2017.]

Can, E. ve Can, C. I. (2014). Türkiye'de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 275-285.

Çelebi, D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 285-307.

Demirpolat, B., C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: SETA.

Education First (EF) (2011). *EF English proficiency index.* [Çevrim-içi: http://media2.ef.com/ /~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v1/ef-epi-2011-report-en.pdf, Erişim tarihi: 25 Ocak 2017.]

Education First (EF) (2016). *EF English proficiency index.* [Çevrim-içi: http://media2.ef.com/ /~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v6/ef-epi-2016-english.pdf, Erişim tarihi: 25 Ocak 2017.]

Erkan, S. S. S. (2012). Problems of English language instruction in primary in Turkey and their suggestions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1117-1121

Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor. *Journal of Language and Linguistics*, 4(2), 15-26.

Işık, A. (2011). Language education and ELT materials in Turkey from the path dependence perspective. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 256-266.

Özkan, E. S., Karataş, İ. H. ve Gülşen, C. (2016). Türkiye'de 2003-2013 yılları arasında uygulanan yabancı dil eğitimi politikalarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 245-254.

Thurstone, L.L. (1927). A law of comparative judgment. *Psychological Review*, 79, 281- 299.

(11463) Examining Foreign Language Reading Anxiety of Native Turkish Students At A Successful College in Turkey

ZEYNEP GONCA AKDEMİR — *Boğaziçi Unıversıty*

ZEYNEP TÜRK — *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Problem Durumu

Introduction

In the global world, learning English as a foreign language is quite important. Through whole educational life, English is a crucial source to access local and global infomation about any innovation in the world. Turkey is one of the countries which emphasizes the requirement of English as a foreign language from early childhood through post-doctorate level. However students in Turkey, especially at college level, find learning English as a complex and demanding process for both educational and social life due to the tasks of listening, speaking, reading and writing in its nature.

It is possible to meet low achievers in foreign language acquisition. One of the reasons associated with learning problems in language acquisition is anxiety. (Batumlu & Erden, 2007; Horwitz, 2010; Saito, Garza & Horwitz, 1999; Subasi, 2014). Anxiety is often caused by reading and understanding text in English for non-English speakers because reading is a cognitively demanding process which involves the coordination of attention, memory, perception, and comprehension processes (Sellers, 2000). One type of anxiety is defined as text anxiety which is mostly seen in students who are proned to take highstake exams (Saito et. al, 1999). It can be deriven not only by listening, speaking and writing tasks, but also can occurred due to the troubles encountered reading tasks according to the research (Horwitz, 2010; Sellers, 2000). While reading in a different language, the domain-specific anxiety which is named as Foreign Language Anxiety (FLA) was determined to be a main obstacle that intervene students' communication skills in second language (Horwitz, 2010). When FLA combines with the anxiety provoking activity of reading, it takes a new form which is called Foreign Language Reading Anxiety (FLRA) in the literature (Saito et. al, 1999). It interferes with both low and high level processing and performances that are experienced in a reading activity (Sellers, 2000; Shi & Liu, 2006). However studies about FLRA is quite a few especially for Turkish-speaking English Language Training (ELT) students. Therefore, this study aims to examine the relationship between Foreign Language Reading Anxiety (FLRA) and reading performance among college students from the school of foreign languages at a public school in Istanbul, Turkey. The research question of this study are as follows:

- What is the relationship between Foreign Language Reading Anxiety (FLRA) and last reading performances of English prep students?

Araştırma Yöntemi

Participants

This study was conducted in the school of foreign languages at a successful public college in Istanbul, Turkey. English prep school is in the concern of this study. 61 participants were involved from the department of English prep school in the current study. Convenience sampling was used to gather data from participants. All of them were native speakers in Turkish.

Instruments

Quantitative data was gathered by using Foreign Language Reading Anxiety Scale (FLRAS) developed by Saito et al. (1999). The scale consisted of 20 likert-type items which were scored on a 5 point scale. Internal reliability of the scale was .86 (Saito et. al, 1999). Both concurrent and discriminant validity was calculated through Pearson product-moment correlation coefficient (r=.64, n=383, p<.01) between Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) and FLRAS in the same study by Saito et. al (1999). In the current study, the internal reliability of the scale is found as .81. It indicates that the FLRA scale can be considered as acceptable and reliable.

Data Collection

The FLRAS was administered during class hours in spring semester. Duration of 10 minutes were given to the students.Their last reading exam scores were also demanded from the participants.

Data Analysis

IBM SPSS 21 was used for descriptive and inferential statistics. The mean, maximum, minimum, the standard deviations of FLRA scores and last reading exam performances of students were calculated. Pearson product-moment correlation coefficient was also computed to explore the correlational relationship between the scores of reading exam performances and FLRAS.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Findings

The purpose of this research was to examine the relationship between reading anxiety and last reading exam scores of English prep students. In order to achieve this aim, the analysis of Pearson product-moment correlation was executed. The results of the correlational analysis showed that there was negative and statistically significant relationship between the scores of reading exam and FLRAS (r= -, 322, p<0.05). It means that students with FLRA can have low exam scores. This is a consistent finding with previous studies as well (Subasi, 2014). Additionally, further data analysis will be done to compare students' reading anxiety levels according to gender and their English levels.

Anahtar Kelimeler: anxiety, foreign language reading, reading anxiety, foreign language reading anxiety (FLRA)

Kaynakça

References

Batumlu, D. Z., & Erden, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Yıldız Technical University School of foreign languages preparatory students. *Journal of theory and practice in education*, *3*(1), 24-38.

Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, *43*(2), 154-167.

Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, *83*(2), 202-218.

Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, *33*(5), 512-520.

Shi, Y., & Liu, Z. (2006). Foreign language reading anxiety and its relationship to English achievement and gender. *Journal of Pla University of Foreign Languages*, *2*(13).

Subasi, G. (2014). Foreign language reading anxiety: Does it really exist?. *Educational Research and Reviews*, *9*(24), 1360.

Young, D. J. (1992). Language anxiety from the foreign language specialist's perspective: Interviews with Krashen, Omaggio Hadley, Terrell, and Rardin. *Foreign Language Annals, 25*(2), 157-172.

(11607) Pre-service Teachers' Thought Processes: A Think-aloud Report of a Pre-service teacher

SEZEN SEYMEN BİLGİN [1]

[1] *Kocaeli Üniversitesi*

Problem Durumu

Pre-service teachers' thought processes is a field that has been widely studied and research shows that it has a significant role in those teachers' future teaching experiences. Clark and Peterson (1986) state that there are two major domains of teaching process. These are teachers' thought processes (i.e. teacher cognition) and teachers' actions and their observable effects. What is meant by teachers' thought processes are the things that occur in teachers' minds. According to Borg (2003), language teacher cognition research has gained more interest in educational research since the end of 70s. He asserts, "I use the term teacher cognition to refer to the unobservable cognitive dimension of teaching-what teachers know, believe and think" (2003, p. 81). In this study, I would like to dismantle the student teacher's thought processes while observing another student teacher. While there is a wide body of research on the relationship between teachers' thought processes and their actions, little attention has been paid to pre-service teachers' thoughts about other teachers' experiences and how this affects the self as a teacher they would like to project in the future. Therefore, the opportunity to analyse the experiences of other teachers is related to how they would like to see themselves as teachers in the future. This study aims to respond this gap in the literature. In the study, I worked with one pre-service teacher who is still studying at English Language Teaching department of a state university in Turkey. My purpose is to investigate her thinking in relation to the teaching sessions of a senior year pre-service teacher during her Teaching Experience course. For this purpose, participant pre-service teacher watched and reviewed five videos of teaching sessions by another pre-service teacher and discussed those teaching sessions in terms of various aspects. The aspects are not pre-determined prompts that were instructed by the researcher, but they are rather the opinions of the pre-service teacher based on the teaching session videos.This study is based on the qualitative analysis of the statements by one pre-service teacher's descriptions, impressions and views of another pre-service teacher's teaching experiences which took place during Teaching Experience course at a state university in Turkey.

Araştırma Yöntemi

The participant pre-service teacher is a sophomore year student at a state university in Turkey. The first step of the research was to obtain video recording lessons taught by a pre-service teacher within the framework of their university Teaching Practice course. The video recording data comes from the data that has been collected for another study. This was followed by individual semi-structed interview conducted with the participant pre-service teacher focusing on her views about her training experience she had at the university and her general opinions on language teaching. The last stage involved think-aloud protocol interviews in which she watched five teaching session videos of another pre-service teacher who taught classes previously as a part of Teaching Experience course. The data were then analysed using thematic analysis. As the videos of the teaching sessions were recorded for a previous study, the transcriptions of the lessons were already completed by the researcher. First initial codes emerges, secondly the relationship between those codes are identified and the last step is to interpret the findings within the framework of the thematic map that emerges from the data. The semi-structured interview is also analysed in terms of the way it contributes to the understanding of the discussion points pre-service teacher makes during the observation sessions in more detail.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The analysis of the data is still continuing; however, preliminary findings suggest that pre-service teachers hold very strong beliefs about how the training they receive contributes to their self-image as a teacher. In addition to this, the pre-service teacher regards teaching as a process in which she can develop herself. She particularly points out the importance of the ways a teacher can reach out to her students. The findings also suggest that this pre-service teacher reckons that a competent English teacher should have a good command of English herself in terms of an accurate and fluent spoken discourse, good vocabulary knowledge and correct pronunciation.

Anahtar Kelimeler: pre-service teachers, student teachers, teachers' thought processes, teacher cognition, pre-service teacher education

Kaynakça

Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. System, 27, pp. 19-31. Borg, S. (2001). Self-perception and practice in teaching grammar, ELT Journal. 55.1, pp. 21-29. Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. Language Teaching, 36, pp. 81- 109. Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. Language Teaching Research. 10.1, pp. 3-31. Borg, S. (2009). "English Language Teachers' Conceptions of Research", Applied Linguistics. 30.3, pp. 355-388.

Clark, C. M. (1992). Teachers as designers in self-directed professional development. In Understanding Teacher Development, Hargreaves, A. and Fullan, M. G. (eds.). New York: Teaches College Press. Clark, C. and Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (ed.), Handbook of Research on Teaching. New York. Macmillan.

Dornyei, Z. (2007). Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies. Oxford: Oxford University Press.

(11654) Exploring multiple perspectives on pre-service English language teachers' preparedness to teach

HANDAN ÇELİK **ECE ZEHİR TOPKAYA**

Trakya Üniversitesi Çanakkale 18 Mart Unıversıty, Faculty Of Educatıon, Department Of Englısh Language Teachıng

Problem Durumu

Due to the significant role that English language plays in every walk of modern societies and the demand for more competent language users, English language teachers are expected to acquire and develop a wide array of teaching knowledge, skills, and behaviors, and apply them in their own contexts at higher levels of mastery than ever before. In this regard, pre-service teacher education process, as a continuum working towards to strengthen pre-service teachers both on their teacher knowledge bases and skills in teaching diverse body of students in diverse contexts, has a vital role to prepare pre-service teachers to perform effectively in their profession. With no doubt, pre-service English language teachers realize and shape their perceptions regarding if and to what extent they are prepared to teach over the course of their preparation. On the other hand, sense of preparedness to teach is a hard to define and also a multifaceted construct (Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002), partly because being or feeling prepared is a very personal phenomenon including some important intellectual, psychological, and personal characteristics. Besides, it is also influenced by several contributory factors such as the faculty education itself, career motivation that pre-service teachers bring into their preparation, emotional attachment that they feel for the profession, or confidence that they have in their teaching knowledge and skills. Furthermore, individuals like faculty teachers and cooperating teachers in practicum schools in the process of learning to teach can also affect pre-service teachers' preparedness to teach. Therefore, there is a strong need to understand it from the lenses of all significant stakeholders. Such an inclusion can lead to a better description of the construct and potential forces and sources shaping it. Despite the need for a multi-perspective understanding, a detailed look into pre-service English language teachers' preparedness to teach in related body of literature has unfortunately revealed only a handful of research studies which are mostly PhD dissertations solely focusing on teachers' perceptions of their preparedness to teach (see Clark, 2009; Tran, 2011; Kraut, 2013). The studies approaching pre-service teachers' preparedness to teach from the perspective of significant others are also seen to be very limited (see Borko & Mayfield, 1995; Browne Hogan, 2011).

Araştırma Yöntemi

With these in mind, thus to address this gap in the related research literature, this study aimed to explore the perceptions of the two key stakeholders, namely the faculty supervisors (FSs) and cooperating teachers (CTs), regarding the pre-service teachers' preparedness to teach in the field experience process, whereby they become closer to the teaching profession, and the potential factors underlying their preparedness to teach. To this aim, 8 FSs and 11 CTs who were responsible for the supervision of the pre-service teachers in inner city primary, secondary, and high schools in a north-west city in Turkey participated in the study voluntarily. Within a descriptive and exploratory research design, a qualitative approach was adopted and one-on-one, semi structured interviews were utilized to elicit the data. With both stakeholders, interviews were conducted towards the end of the teaching practicum phase until when the pre-service teachers were thought to have become more familiar with the tasks and responsibilities of the teaching profession and the FSs and CTs were thought to have also achieved more salient evaluations and sharpened their perceptions regarding the pre-service teachers' preparedness to teach. The data collected from both parties through the interviews were coded and categorized via constant comparison method of analysis.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The categories obtained through the analysis mainly revealed a perception gap between the two stakeholders. While the FSs mainly evaluated the pre-service teachers as unprepared to teach, the CTs regarded them as prepared to teach. Despite some overlaps, the FSs and CTs were found to hold diverse perceptions regarding the sources shaping the pre-service teachers' preparedness to teach. For instance, while the CTs focused on such facilitative sources as *faculty education, positive and higher career motivation, personal characteristics,* or *ethical and appropriate professional behaviors,* the FSs indicated those debilitating sources such as *pre-service teachers' maturity, lack of continuous teaching throughout teacher education program, unfulfilled professional developmental needs* or a *lack of adequate faculty education*. Emergence of a positive-negative perceptions gap may show a lack of common understanding towards the preparation of pre-service teachers. The gap might further indicate a mismatch between the perceptions of the two key stakeholders regarding the standards of high-quality teacher preparation which could also suggest a mismatch between their approaches towards the preparation of pre-service teachers for the profession.

Anahtar Kelimeler: preparedness to teach, pre-service English language teachers, language teacher education, teaching practicum, stakeholders

Kaynakça

Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education, 11*(5), 501-518.

Browne Hogan, A. S. (2011). Preservice teacher preparedness: Deficiencies and Strengths. Unpublished PhD Dissertation. Capella University, MN.

Clark, S. K. (2009). A comparative analysis of elementary education preservice and novice teachers' perceptions of preparedness and teacher efficacy. Unpublished PhD Dissertation, Utah State University, UT.

Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation. How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education, 53*(4), 286-302.

Kraut, N. J. (2013). What it means to feel prepared to teach: A mixed methods investigation into preservice English language arts teachers' perceptions of preparedness. Unpublished PhD Dissertation, North Carolina State University, NC.

Tran, Y. K. (2011). Perceptions of teachers' preparedness and efficacy beliefs for teaching English language learners. Unpublished PhD Dissertation. The University of Texas at Austin: TX.

(11672) Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde 5. Sınıflar İçin Okutulan Klar Text 5 Adlı Almanca Ders Kitabının Çok Kültürlülük Açısından Değerlendirilmesi

MUSTAFA BİLGEN [1]

[1] *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü*

Problem Durumu

Almanya II. Dünya Savaşı sonrasında hem göç vermiş hem de göç almış bir ülkedir. Almanya, II. Dünya Savaşı sonrasında 1948-1951 yılları arasında ABD tarafından dünyadaki çeşitli ülkelere ekonomik yardım amacıyla yapılan Marshall planı çerçevesinde aldığı yardımlar sonrasında hızla kalkınmış, artan işgücü talebini karşılayamaz olmuştur. İşgücü arzını karşılamak için yurtdışından kalifiye işçi alımına gitti. Yurtdışından getirilen işçiler arasında Türkler de bulunmakta idi. Geçici veya misafir işçi olarak bakılan bu insanlar Almanya'da kalıcı olmaya başladılar. Bu yabancı ailelerin Alman toplumuna yeterli dil becerilerinin oluşmamış olması, kültür farklılığı, eğitim eksikliği gibi ana sebeplerden dolayı uyum sorunları ortaya çıkmıştır. Alman Göçmen Dairesi uyumsuzluklarla ilgili çeşitli politikalar yürürlüğe koysa da sorunların üstesinden gelinemediği görülmüştür, çünkü bu politikalar Alman toplumuna uyum odaklı politikalardı, yani çok kültürlülüğü içermiyordu(bkz. Korte, 1983; Ekin, 1987, 290; Toksöz, 2006, 31; Gomolla, 2006, 87; Ceri 2008, 42).

Çok kültürlülük kavramını açıklamadan önce kültür kavramı üzerinde durmak gerek Menck(2006, 51). Kültür kelimesini, insan eliyle işlenmiş ve şekillendirilmiş doğa olarak tanımlarken ona göre insan elini doğaya dokundurduğunda kültür söz konusudur. İnsanın doğayı işlemesi ve şekillendirmesi, yani kültürleştirmesi gerçekten de etkileyicidir. İnsanoğlunun, sulama ve enerji üretimi için barajlar yapması, bir zamanlar yüzde yüz ölümcül olarak bakılan kanser hastalığına ilaç geliştirmesi, yüz ve uzuv naklini gerçekleştirmesi, Mars gezegenine araç yollaması gibi etkinlikleri yapması gerçekten etkileyicidir. Görüleceği üzere insan sadece doğayı değil aynı zamanda kendisini de işlemekte ve şekillendirmektedir. Böylece insanın kültürleşmesinden de söz edebiliriz(Wegscheider, 2012, 18). İnsanın kültürleşmesini Kant, her bir insanın entelektüel ve aynı zamanda da fizyolojik beceri ve yetilerinin eğitilmesi olarak tanımlamıştır(Akt. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2008, 62). Böylelikle birey, kültür ve eğitim arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilmektedir. O halde bireyin eğitim yoluyla işlendiğini ve şekillendiğini, yani kültürleştiğini söyleyebiliriz. Bireylerde bu süreçte her ne kadar benlik oluşsa da amaçlarına ulaşmak için asgari müştereklerde birliktelik sağlayarak toplumsal bir yapı oluşturmuşlardır. Bu yapı da o toplumun kimliği olmuştur. Dolayısıyla her bir topluluğun bir kimliği, bir kültürü vardır. Çok kültürlülük kavramı Almanya'da 1970'lerde ortaya çıkmış bir kavramdır. Çıkış sebebi ise misafir işçilerin ve işçi ailesi nüfusunun artması ve kalıcı hale gelmesidir. Alman kültürünün yanında azınlık kültürünün belirmesidir. Kültürlerin farklı birer kimlik taşıması asgari müştereklerin yetersiz düzeyde kalmasına sebep olmuştur. Almanya, özellikle Hristiyan Demokratlar Birliği'nin iktidarda olduğu dönemlerde geliştirdiği politikalarla, göçmenlerin Alman Kültürü çatısı altında birleşerek asimile olmasını istemiş ancak bu gerçekleşmemiştir. 1980'li yılların sonunda iki Almanya'nın birleşmesi ve Sosyalist Sovyetler Birliği'nin dağılması, birlikteki ülkelerin bağımsızlıklarını ilan etmesi, ülkeler arası göçün hızlanması, Avrupa Birliği' genişlemesi ortaya çok kültürlüğün fiilen meydana gelmesini sağlamıştır. Çok kültürlülük kavramı, kültürler arasında hiçbir farklılık gözetmemek, kültürleri birbirine eşdeğer görmek anlamına gelmektedir(Scherr/Hormel 2006, 106-108; Apa, 2002; Auernheimer 2007, 19-22). Çok kültürlülüğü toplumda sağlamak için o coğrafyadaki yeni nesilleri, tüm farklı kültürleri birbirine denk ve eşdeğer gören bir eğitim programına tabii tutmak gerekir. Yapılan alna yazın sonucu çok kültürlü eğitim programları çerçevesinde ülkelerde hazırlanmış ders kitaplarında farklı kültürlere yer verilip verilmediği ile ilgili yeterince çalışma olmadığı görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde 5. Sınıflar için okutulan Klar text 5 adlı Almanca ders kitabının çok kültürlülüğe yer verilip verilmediğini değerlendirmektir.

Araştırma Yöntemi

Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde 5. Sınıflar için okutulan Klar Text 5 adlı Almanca ders kitabının çok kültürlülük açısından değerlendirilmesi adlı çalışmada nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Nitel araştırmalar verilerin teker teker okunması yoluyla kod ve kategorilere dayalı olarak araştırma sonuçlarının sunulmasını sağlar (Merriam, 1998, s.58). Araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanlar ya da ilgili konuda birden fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır(Yıldırım ve Şimşek, 20002, s.140-143).

Veri kaynağı olarak Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde 5. Sınıflar için okutulan Almanca ders kitapları arasında yer alan ve Westermann yayın evi tarafından 2015 yılında yayınlanan Klar text 5 adlı Almanca ders kitabı kullanılmıştır. Kitap 26 cm X 19,5 cm ebatındadır.

Veriler, bu Almanca ders kitabının okunmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Nitel çalışmalarda dokümanların incelenmesinde içerik analizi kullanılmaktadır (Merriam, 1998, s.123). İçerik analizi genellikle çok sayıdaki metin içeriklerinin ortak yönlerini ortaya çıkarmak amacıyla, önemli olan anlamların

yapılandırılmasına ve sınıflandırılmasına yönelik, nitelden nicele doğru genelleştirmeyi sağlayan bir yorum biçimidir (Gökçe, 2006, s. 17-18). İçerik analizi, metin içeriği toplama ve analiz etme tekniğidir. İçerik, iletilebilen sözcükler, anlamlar resimler, semboller, düşünceler, temalar veya herhangi bir ileti olabilir. Bu ileti gizli ve açık olabilmektedir(Neumann, 2010). Elde edilen bulgular benzer çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Almanya'nın Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti'nde 5. Sınıflar için okutulan Klar text 5 adlı Almanca Ders Kitabı'nın çok kültürlülük açısından değerlendirilmesinde, ders kitabında yer alan metinlerde kız ve erkek Türk çocuk adlarının kullanıldığını görülmüştür. Ancak araştırma tamamlanmadığından bu kişilerin konuşmalarında yer alan içerikle ilgili çok kültürlü ifadelere yeterince yer verilmediği öngörülmektedir. Yapılan hızlı tarama sonucu Türk mutfağından bir yemek tarifinin Klar Text 5. Sınıf Almanca ders kitabında yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca Rapor yazma çalışmalarının yapıldığı bölümde farklı ülkelerden getirilmiş hayvanların yer aldığı bir hayvanat bahçesi gezi raporunda farklı ülke bilgilerinden söz edildiği görülmüştür. Sonuç olarak Almanya'da okutulan bu ders kitabında istenilen düzeyde olmasa da sınırlı ölçüde de olsa çok kültürlülükten söz edildiği söylenebilir. Burada hareketle Türkiye'deki kitaplarda da çok kültürlülüğe yer verilebileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Almanca Ders Kitabı, Çok kültürlülük, Göç, Klar Text 5, Alman Dili Eğitimi

Kaynakça

Auernheimer, G. (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.

Balcı, A. (2007). Sosyal Bilimlerde Araştırma. Ankara: Pegem A. Yayıncılık

Çakır, M. (2001). Almanya'daki Türkler Üzerine Eğitim Kültür Monografileri. Ultima Ratio Dizisi-02: Köln.

Doğan, A. A., (2001), Türkiye'den Almanya'ya Göçün 40. Yılında Beklentiler ve Gerçekler. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi → Cilt.01 Sayı.2. Eskişehir.

Dörpinghaus, A., Poenitsch, A., Wigger, L. (2008): Einführung in die Theorie der Bildung. WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.

Ekin, N. (1987). "Türkiye'den Dış Göçün 25. Yılında Beklentiler ve Gerçekler" . İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecbuası, C.43 "Prof.Dr. S.F.Üigener'e Armağan"İstanbul.

Gemende, M., Schröer, W., Sting, S. (hrsg.) (1999).:Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität. Juventa Verlag: Weinheim und München.

Gomolla, M., (2006), Schulqualität in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien und Fallbeispiele. ZfL-Texte Nr. 16. Münster; Zentrum für Lehrerbildung.

Koete, H.-Schmidt, A. (1983), Migration und ihre sozialen Folgen. Förderung der Gastarbeiterforschung durch die Stiftung Volkswagenwerk. Göttingen Vadenhoeck & Ruprecht Verlag.

Menck, P. (2006): Unterricht Was ist das? Books on Demand GmbH: Norderstedt.

Neumann, W.L(2010) Toplumsal Araştırma Yöntemleri. (Çeviri: Sedef Özge) İstanbul: Yayın Odası Yayıncılık.

Scherr, A. (Hrsg.) et.al. (2006): Soziologische Basics, Eine Einführung für Pädagogen und PädagogInnen. VS Verlag für Volkswissenschaften/Gwv Fachverlage GmbH: Wiesbaden.

Toksöz, G., (2006), Uluslararası Emek Göçü, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

(10023) Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak İngilizce'ye Yönelik Algılarının İncelenmesi

HATİCE ERCAN NİĞDELİOĞLU — *Milli Eğitim Bakanlığı*

SERTEL ALTUN — *Yıldız Teknik Üniversitesi*

Problem Durumu

Dünya'da konuşulan pek çok yabancı dil olmasına rağmen yabancı dil denildiğinde akla ilk gelen İngilizce' dir (Gömleksiz, 2013). Bunun nedeni ise bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesini gerekli kılan ölçütlerin başında o dili konuşan ülkelerin politik ve ekonomik durumu gelmektedir (Karakış, 2014). Dünya'nın en büyük ekonomik güçlerinden olan İngiltere ve ABD'nin anadilinin İngilizce olması bu dilin kullanımını artırmıştır. Endüstri devriminin İngiltere'de gerçekleşmesiyle birlikte İngiliz ürünlerinin diğer devletlere pazarlanması, 1950'lerden itibaren ABD ile ekonomik, siyasi ve ticari ilişkilerin artması ve batılılaşma kapsamında batıdaki teknolojik gelişmeleri takip edebilme çabaları İngilizce'nin önemini daha da artırmıştır (Oral, 2010). Sonuç olarak, küreselleşme sürecinin beraberinde getirdiği uluslararası ticaretle birlikte, Dünya'da ve Türkiye'de İngilizce bilme ve öğrenme büyük önem kazanmıştır.

Yabancı dil öğretiminde hedeflenen başarıya ulaşmak için yabancı dil öğrenimini etkileyen faktörler üzerinde durmak gerekir. Öğrencilerin yabancı dile ilişkin zihin dünyalarındaki algıları dil öğreniminde etkili olan faktörlerden biridir (Gömleksiz, 2013). Öğrenci yabancı dili yararlı, ilginç ve ihtiyaçlarını karşılamada gerekli gördüğü zaman yabancı dil öğretim etkinlikleri öğrenci için bir anlam ifade eder. Diğer bir deyişle, öğrenilen yabancı dilin öğrencinin gözünde nasıl olduğu o öğrencinin o dile yaklaşımını ve dil öğrenme isteğini etkiler (Ergür, 2002). Bu çerçevede öğrencinin zihin dünyasında yabancı dile ilişkin geliştirdiği imgeler onu yönlendirmekte ve dil öğrenme sürecinin niteliğini belirlemektedir (Gömleksiz, 2013).

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine, ders öğretmenine ve ders kitabına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlendiği pek çok çalışmanın yapıldığı (Ahkemoğlu, 2011; Gömleksiz, 2013; Kesen, 2010; Limon, 2015) ancak kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla İngilizce' ye yönelik öğrenci algılarının farklı değişkenlerine göre incelendiği araştırmaların az olduğu görülmektedir. Bu çalışmada kelime ilişkilendirme testi, farklı devlet ve özel okullarda öğrenim gören ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizceye yönelik algılarını belirlemek için kullanılmıştır. Mevcut araştırma öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce' ye ilişkin algılarının farklı değişkenlere göre nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya koyması açısından önemlidir. Eldeki araştırma sonuçlarının İngilizce eğitimi çalışmalarına katkı sağlayacağı ve alan yazına farklı bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, lise öğrencilerinin 'İngilizce' kavramını nasıl algıladıklarını, yabancı dil olarak İngilizce' ye ilişkin algılarının cinsiyet, haftalık ders saati, yurt dışında bulunma durumu ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini bağımsız kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu amaca yönelik öğrencilerin farklı bireysel özellikleri ile İngilizce algıları arasında ilişki olup olmadığı incelenmektedir. Öğrencilerin kavram algılarını belirlemek öğrencilerin ihtiyaçları, tutumları, bakış açıları ve düşünceleri hakkında bilgi edinme imkanı sunar. Dolayısıyla bu araştırmada öğrencilerin İngilizce algılarının farklı bireysel özelliklere göre nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Söz konusu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi şudur: Lise öğrencilerinin yabancı bir dil olarak İngilizce' ye ilişkin algıları farklı değişkenlere göre nasıl bir değişim göstermektedir? Araştırma problemine ilişkin alt sorular ise şöyledir:

1. Lise öğrencilerinin İngilizce kavramına ilişkin algıları nelerdir?
2. Belirlenen kavramsal kategoriler, katılımcıların cinsiyetlerine göre nasıl bir değişim göstermektedir?
3. Belirlenen kavramsal kategoriler, katılımcıların devam ettikleri okulda aldıkları İngilizce haftalık ders saatine göre nasıl bir değişim göstermektedir?
4. Belirlenen kavramsal kategoriler, katılımcıların devam ettikleri okul türüne göre nasıl bir değişim göstermektedir?
5. Belirlenen kavramsal kategoriler, katılımcıların daha önce yurtdışında bulunma durumlarına göre nasıl bir değişim göstermektedir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, ortaöğretim düzeyi öğrencilerin yabancı bir dil olarak İngilizce' ye ilişkin görüşlerinin alınması amacına uygun olarak kişilerin algı, fikir, tecrübe ve duyguları gibi öznel verilerle ilgilenen nitel veri toplama deseni tercih edilmiştir. 'Nitel araştırma, tümevarımcı bir yaklaşımla, olayları ve olguları doğal ortamları içinde betimleme, katılımcıların bakış açılarını anlama ve yansıtma üzerine odaklanan araştırma yaklaşımıdır' (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında İstanbul'da 4 farklı devlet okulunda ve 3 farklı kolejde öğrenim gören ve yabancı dil olarak İngilizce dersini almakta olan 208 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan tüm öğrenciler 10. sınıf düzeyinden rastgele seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından kelime ilişkilendirme testi hazırlanmıştır. Testin hazırlanmasında konuyla ilgili daha önce çalışma yapmış bir öğretim üyesi ve dört İngilizce öğretmeninden görüş alınmıştır. Kelime ilişkilendirme testi katılımcıların demografik bilgilerini içeren sorular ile öğrencilerin cevaplaması istenen uyarıcı kavramı içermektedir. Demografik bilgilerin elde edilmesi için katılımcılardan yaş, sınıf, İngilizce haftalık ders saati, cinsiyet, okul türü ve daha önce yurtdışına çıkıp çıkmama sorularını cevaplamaları istenmiştir. Anahtar kavram olarak 'Yabancı dil olarak İngilizce' belirlenmiştir.

Veri Analizi

Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, birçok kelimeden oluşan bir metnin belirli kodlama kurallarına dayanarak az sayıdaki içerik kategorileri halinde özetlenmesi için kullanılan sistematik bir tekniktir (Tuncel, 2011). Bu yöntem ile birbirine benzer veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre daha önce yurtdışı deneyimi olan öğrencilerin daha çok 'seyahat', 'turistik mekanlar', 'kültür değişimi', 'kariyer', 'iletişim' ve 'arkadaş edinme' kavramsal kategorilerine ilişkin cevaplar verdiği; daha önce yurtdışı deneyimi olmayan öğrencilerin daha çok 'ünlüler', 'iş', 'zorunluluk', 'internet' ve 'eğlence' kategorilerine ilişkin cevaplar verdiği ortaya çıkmıştır. Devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin anahtar kavrama verdiği cevaplar daha çok 'ders', 'öğretmen', 'gramer', 'gereklilik', 'ünlü kişiler', 'sosyal medya', 'zor' ve 'popüler' kategorilerine ilişkin; özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin cevapları ise 'uluslar arası sınavlar', 'kariyer', 'gereklilik', 'yurtdışı gezileri' ve 'yaz okulu' kategorileri altında sınıflandırılmıştır. Haftalık ders saati fazla olan öğrencilerin cevapları ile kolejde öğrenim gören öğrencilerin cevapları örtüşmektedir. Bu da kolejlerdeki İngilizce haftalık ders saatinin diğer okullardan fazla olması ile açıklanabilir. Ayrıca araştırmaya katılan erkek ve kız öğrencilerin cevaplarında ise dikkate değer bir farklılık gözlemlenmemiştir. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak yabancı dil öğrenimi için çeşitli önerilerde bulunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil, İngilizce, Bireysel farklılıklar, Algı

Kaynakça

Ahkemoğlu, H. (2011). A Study on Metaphorical Perceptions of EFL Learners Regarding Foreign Language Teacher.Unpublished Master's Thesis, Çukurova University, Institute of Social Sciences Department of English Language Teaching, Adana.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107.

Ergür, D. O. (2002). Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları. *Eğitim ve Bilim,* 126 (27), 38-42.

Gömleksiz, M. N. (2013). Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 649-664.

Karakış, Ö. (2014). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik kaygıları, motivasyonları, öz-yeterlik algıları ve ingilizce ders başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Kesen, A. (2010). Turkish EFL learners' Metaphors with Respect to English Language Course books. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language),* 4(1), 108-118.

Limon, İ. (2015). 9. ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Yabancı Bir Dil Olarak İngilizce'ye Yönelik Metaforik Algıları. *International Journal of Social Sciences and Education Research,* 1 (2), 445-459.

Oral, Y. (2010). Türkiye"de Yabancı Dil Eğitimi Politikaları Bağlamında İngilizce: "Eleştirel Bir Çalışma". *Alternatif Eğitim E-Dergisi.* 1 (1), 59-68.

Tuncel, G. (2011). Sosyal bilgiler dersinde rubriklerin etkili kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 213-233.

(10377) Prospective Teachers of English Gaining New Perspectives in Teaching Form in English

RECEP ŞAHİN ARSLAN [1]

[1] *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Today all language teachers need to become conversant with the meaningful means of presenting language rather than solely directing their teaching to language forms. Foreign language instruction has therefore seen the emergence of form-focused instruction by adopting a three-tiered approach with the primary focus on meaning and function rather than on form only. This particular study aimed to introduce student language teachers to this recently emerging idea of form-focused instruction with the major emphasis on focus-on-form (FonF) rather than focus on forms (FonFs) view. The former view emphasises the integration of meaning, function, and form while the latter view places primary emphasis on the instruction of discrete forms only. The idea of involving student teachers of English in the preparation of meaningful grammar teaching activities and then having them present these activities through micro-teaching sessions in the classroom are likely to play pivotal roles in learning how to teach grammatical forms in English as a foreign language (EFL) classes more effectively. In language courses in the Turkish context, learners are likely to be exposed to grammatical forms devoid of context and meaning and then they might fail to develop any understanding of why and how these elements of language are used. Hence, Turkish learners of English fail to develop communicative competence in the language, while those grammatical rules memorised are forgotten in time and learners lose their motivation to learn the language. Prospective teachers of English need to realise that competency in the grammatical forms does not automatically lead to fluency unless those forms are presented to the learners through meaningful activities and learners are actively involved in using those forms. Therefore, students teachers need to learn how these three basic constituents of language, meaning, function and form, can be integrated and presented to the learners in language classes. Making language learners notice the meaning and function of a particular form comes at the core of focus-on-form instruction. Involving language learners actively in a number of varying meaningful structuring tasks and activities will activate their understanding of the form. Once language learners have ample practice chances in using these particular forms, they will be ready to use them on their own autonomously. The study sought answers to a number of research questions; what's is student English language teachers' background knowledge in learning English grammar; how can student English language teachers can prepare form-focused language teaching activities; how does focus-on-form instruction prepare student teachers of English for their future professional lives? The aim of this paper is therefore to present the results of a study in which student English language teachers learned how to apply focus-on-form instruction in teaching English in non-native EFL settings.

Araştırma Yöntemi

A number of 86 junior student teachers of English developed focus-on-form activities and presented them in the Teaching Young Learners English undergraduate courses as part of the course at the English Language Teaching Department of Faculty of Education at Pamukkale University in the Fall term of 2016-2017 academic year. In the study all the participants who attended the Teaching Young Learners English courses for 14 weeks first received theoretical information on form-focused instruction and then developed noticing, structuring and proceduralising activities suggested by Batstone (1994). Student teachers presented all these activities in the classroom and received feedback from their course tutor and also from their peers. The participants were asked to prepare their form-focused activities in line with the 4th graders' coursebook. The participants were asked decide on grammatical forms to teach in the units and then prepared noticing, structuring and proceduralising activities. Noticing activities and materials needed to include verbal and visual demonstrations such as power point presentations, pictures, drawing, realia, mimics, gestures, etc. The following stage involved such activities as using these forms through language games, songs, and many other meaningful activities. In the final stage, language learners were expected to use these forms through proceduralising activities such as role-plays, dramas, dictogloss, stories, inter alia. Having prepared and presented their activities, all the participants responded to a questionnaire in order to find out their background knowledge in learning forms in English and also the effect of designing such activities on their professional knowledge.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Participants' responses to the items in the questionnaire showed that preparing and then presenting such activities contributed to their learning of how to teach English more effectively. They reported that their own language learning experience was limited to rule-based instruction. They had to memorize the rules written on the board without developing any fluency. The activities they prepared made them realise the inefficiency of their own language learning experience as such rule-memory did not lead them to develop their communicative competence. Through noticing, structuring and proceduralising activities student teachers realised that grammar teaching activities need to amalgamate meaning, function and form so that language learners can develop competency and fluency in the language. Participants were sure that they would abandon the routine, meaningless, and decontexualised language teaching, but instead implement more meaningful

and contextualised language teaching activities when they commenced their own professional lives.

Anahtar Kelimeler: Form-focused instruction, student teachers of English, pre-service teachers

Kaynakça

Cameron, L. (2001) Teaching Languages to Young Learners. Cambridge: Cambridge University Press.

Cullen, R. (2008). "Teaching grammar as a liberating force." *ELT Journal*, 62(3), 221-230.

Doughty, C., and Williams, J. (1998). Issues and terminology. In C. Doughty and J. Williams (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-11.

Ellis, R. (1993). "The structural syllabus and second language acquisition." *TESOL Quarterly*, 27(1), 91-113.

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective.

TESOL Quarterly, 40(1), 83-107.

Fotos, S. & Nassaji, H. (2007). *Form-focused instruction and teacher education.* Oxford: Oxford University Press.

Loewen, S. (2005). Incidental focus on form and second language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 27(3), 361-386.

Nassaji, H. and Fotos, S. (2004). "Current developments in research on the teaching of grammar." *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.

Spada, N. & Lightbown, P.M. (2008). Form-focused instruction: Isolated or Integrated? TESOL Quarterly, 42, 181-207.

Williams, J. (1995). "Focus on form in communicative language teaching: research findings and the classroom teacher." *TESOL Journal,* 4, 12 – 16.

Williams, J. & Evans, J. (1998). What kind of focus and on which forms? In C. Doughty and J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press. 139-155.

(10812) An Analysis Of Written Errors Of Turkish Adult Learners Of English At A Tertiary Level English Language Preparatory School

NURGÜL DOĞAN
Uşak Üniversitesi

RECEP ŞAHİN ARSLAN
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Learning is fundamentally a process that involves the making of mistakes. Mistakes, misjudgments, miscalculations, and erroneous assumptions form an important aspect of learning virtually any skill or acquiring information. Language learning in this sense, is like any other learning. (Brown,2014,pg.248). Errors are visible proof that learning is taking place. (Corder, 1976). At this point there arises the argument that how we perceive errors. Are they an indication of learners' failure or a source that we can benefit from? As Corder (1967) noted " A learner's errors … are significant in that they provide evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in the discovery of the language".(pg. 167). In order to analyze learner language in an appropriate perspective, it is crucial to make a distinction between two very different phenomena: mistakes and errors. A *mistake* refers to a performance error that is either a random guess or a slip in that it is a failure to utilize a known system correctly. Mistakes must be carefully distinguished from *errors* of a second language learner, idiosyncrasies in the language of the learner that are direct manifestations of a system within which a learner is operating at the time.(Brown, 2014, pg.249). However, apart from the problems of identification that this distinction raises, it is also assumes that competence is homogeneous rather than variable. Thus, if learners sometimes use a correct target form and sometimes an incorrect, non-target form, it cannot necessarily be concluded that the learner 'knows' the target form, and the use of non-target form represent mistake (Ellis, 2008, pg. 48).Therefore, this study examines errors and possible sources of errors in a corpus of 72 essays of 72 adult learners of English in Uşak University. The study may be helpful for the instructors of the institution in that it provides a framework for understanding why the learners are making common mistakes at certain stage of their learning experience. Based on the study, the instructors in Uşak University, may be in a search for remedies for EFL learners' common written errors. One implication of this study may be the number of participants.

Araştırma Yöntemi

The error source may be psycholinguistic, sociolinguistic, epistemic, or may reside in the discourse structure. Psycholinguistic sources concern the nature of the L2 knowledge system and the difficulties learners have using it production. Sociolinguistic sources involve such matters as the learners' ability to adjust their language in accordance with the social context. Epistemic sources concern learners' lack of world knowledge, while discourse sources involve problems in the organization of information into a coherent 'text'. In general, however, SLA research has attended only the first of these. (Ellis 2008, pg. 48)

A number of different sources or causes of psycholinguistic errors have been identified. Richards (1971) distinguishes three:

Interference (Interlingual) errors occur as a result of 'the use of elements from one language while speaking another.'

Intralingual errors 'reflect the general characteristic of the rule learning such as faulty generalization, incomplete application of rules and failure to learn conditions under which rules apply.'

Developmental errors occur when the learner attempts to build up hypotheses about the target language on the basis of limited experience.

First, data were collected through written compositions of the participants. Then, errors were identified and categorized into three major classes: interlingual errors, intralingual errors and developmental errors. For each major category some subcategories were determined. Subcategories are as follows:

1.INTERLINGUAL ERRORS

1.1.Lexical Interference

1.2. Grammatical Interference

1.2.1. Missing Verb

1.2.2. Pluralisatisation

1.2.3.Word Order

2.INTRALINGUAL ERRORS

2.1.Misuse of Articles

2.2.Subject- Verb- Agreement

2.3. Overgeneralisation

3.DEVELOPMENTAL ERRORS

3.1.Possesives

3.2.Wrong Word Form

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Findings show that the dominant part in terms of error source is the interlingual ones. Although the study is carried out with a limited number of participants and it is hard to generalize the findings, it may be helpful for similar teaching and learning contexts both inside and outside of the institution. Baring in mind that students' errors are not failure instead they give a perspective of how language is acquired, it is the teacher and learner who may benefit from those errors. Brown(2010) notes that nevitably learners will make mistakes in the process of acquisition, but most successful learners are those who convert those "bloopers" into learning opportunities.

	No
INTERLINGUAL ERRORS	***58***
Lexical interference	*20*
Grammatical interference	
Missing verbs	*15*
Pluralisation	*18*
Word order	*5*
INTRALINGUAL ERRORS	***22***
Overgeneralization	*9*
Misuse of articles	*12*
Subject verb agreement	*1*
DEVELOPMENTAL ERRORS	***17***
Possessives	*7*
Wrong Word Form	*10*
TOTAL	***87***

Anahtar Kelimeler: Errors Analysis, Interlingual Errors, Intralingual Errors, Developmental Errors

Kaynakça

Brown, D. (2014). *Principles of Language Learning and Teaching*. The USA:Pearson

Ellis, R.(2008). *The Study of Second Language Acquisition*. China:Oxford

Krashen S.D.(1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pearson

Kırkgöz, Y.(2010) An analysis of written errors of Turkish adult learners of English. *Prodcedia Social and Behavioural Sciences*, 4352-4358

Corder, S.P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. International Review of Applied Linguistics, (9): 147-159.

Burt, M. K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. TESOL Quarterly.

Selinker, L. (1972). Interlanguage. International Review of Applied Linguistics.

Kogen, M. (1986). The conventions of expository writing. *Journal of Basic Writing.*

Bartholomae, D. (1980). Study of error. *College Composition and Communication.*

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition.* Oxford: Pergamon Institute of English.

Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective.* New York: Longman.

Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching.* Hong Kong: Oxford University Press.

(11195) Using technology in the English Language classroom

TİNATİN SHURGHAİA **TSİNULU QVLİVİDZE**

I. Javakhishvili State University Tbilisi Georgia I, Javakhishvili State University Tbilisi, Georgia

Problem Durumu

How using technolohy in the classroom can make learning more interesting and to help children be more motivated during the learning process.

Technology has been a major focus on Education world. This article combines many of the features on the subject of using technology in the classroom. It shows how teaching changes using different appliances in the classroom.

Many changes have happened in the world and these changes have occurred in education. The traditional method of teaching, conducted in the classrooms, has been changed by online education and trainings.

Learning involves the transfer of information from the notes of the lecturer to the notes of the student without passing through the minds of either.

The lecture method now isn't very popular instructional approach to attract students' attention. It was revealed that students attention and concentration during lectures begins to lessen after 10-15 minutes (according to Stuart and Rutherford 1978).

If we compare traditional 50 minute classroom lectures to interactive lectures, we can see that interactive lesson maximized student learning in the colleges and universities. Students study better by becoming involved both psychically and physically. They don't learn just by sitting listening, memorizing ready assignments.

Teachers should try to involve them in different activities in the classroom or use interesting materials according to their age and interests. This will allow for productive discussions. They can use different equipments or materials to maintain active learning

Sometimes there are not enough equipments or materials to maintain active learning approaches. Students resist non lecturing approaches because it provides a sharp contrast to the very familiar passive listening to which they were accustomed.

These approaches are pause procedure, pair work, personal responses, questioning purposefully

and many others.

We now live in the world of global technological changes and we have opportunity to use different technologies in the classroom. If we have access to internet we and our students can find different Web sites that focus on different aspects of the English language.

Integrating web-site use and creating on-line classrooms has truly become today's students' best place for finding information, but the difficulty may be as follows: Considering the source of information, how the information fits into an explanation and if the given information is true.

Using technology can help not only students but to the school authorities. They will be able to save schools budgets by replacing school books with on line books and also it will be very helpful for teachers to cut printing and copying costs. They will save money and nature at the same time. New updates are designed to help teachers differentiate learning through various learning tools. It includes teachers to share assignment or extra practice with individual students based on their unique need as opposed to the whole class. Creating an assignment post or questions teachers can choose whether to share it with class or with an individual student. To be better organized with all assignments teachers distribute account and it helps them to manage students' works.

Araştırma Yöntemi

At the university where I teach we use e-books for teaching the English Language. The book consists of six modules. The student's Book is the main component of the course. The Workbook is in full color and contains units corresponding to those in the Student's Book containing practice on all four skills. The book has class audio CDS. They contain all the recorded material which accompanies the course. It also has audio CD with Students book and different games, videos and many additional exercises. We use audio CD with an overhead projector and students enjoy it very much.

In recent years the use of video in English classes has grown rapidly as a result of the increasing emphasis on communicative teaching techniques. Being a rich and valuable resource, video is well-liked by both students and teachers. Students like it because video presentations are interesting, challenging, and stimulating to watch. Teachers like it because video helps promote comprehension. Video makes meaning clear by illustrating relationships in a way that is possible with

words- a picture is worth a thousand words. It is widely used for oral practice to develop creativity and self-expression. Using E-book is an exccelent method for teaching and we highly recomend it for teaching at other universities too.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

For teachers there are various online resources for making teaching more interesting. Professional scholars sharing experience about modern methods used in teaching. Ready lesson plans on different topics which help save time on writing lesson plans themselves. With the help of computer teachers can organize parents' conferences and discuss school or university problems with them which will be positive and collaborative experience.

Creating a productive atmosphere and sense of community in language classes is essential for students to use the target language communicatively. Joyful communicative activities provide students with positive reinforcement and motivation in the foreign language learning process.

Educational technology is one tool for creating joyful, communicative activities. Teachers must decide how best to integrate devices such as the overhead projector (OHP) into construction. As Harmer (2001, 136) states: Overhead Projectors….. are extremely useful pieces of equipment since they allow us to prepare visual or demonstration material. They require little technical knowledge, and usually are easy to carry around".

.

Anahtar Kelimeler: technology classroom using

Kaynakça

Thus different technical devices we have mentioned in the article have been carefully crafted

This everything is very good when people have access to the internet, but if they don't have it they can use other technological appliance such as radio. With the help of it students and children can hear authentic speakers' language. Radio can be especially useful in developing countries, most of which have no access to internet but they have short wave transistors and tape players. and selected by trained and experienced educationalists for the purpose of stimulating children's learning skills at their own pace and own time and achieve the same effect as a teacher for many learning situations. This is not to say that the teacher will become redundant. Far from it learners of all ages will always benefit from the proximity of an experienced guiding hand.

In short we tried to give ideas about the use of different technologies in the classroom to make lessons interesting.

(11322) İlköğretim Öğrencilerinin Yabancı Dil Konuşma Kaygısına Yönelik Bir Çalışma: (İngilizce Ve Müzik Öğretmenlerinin İş Birliği)

BİLAL DUMAN NECİP TÜRKER ÇELEBİ EZGİ İMERCİ [1]

[1] *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*

Problem Durumu

Türkiye'deki eğitim sisteminin en temel iki problematik konusu İngilizce ve müzik dersleridir. İngilizce Yeterlik Endeksine göre (EF English Proficiency) Türkiye, dil becerilerinde 72 ülke arasından ancak 51. sırayı alabilmiştir. Bu araştırmadan anlaşılacağı üzere, yeni programda İngilizce öğretimine ilköğretim 2. sınıfta başlanmasına rağmen üniversite çağına gelen öğrencilerin çoğu İngilizce konuşamamakta ve bu durumdan yakınmaktadır. Aynı şekilde müzik eğitimine ilköğretim 1. sınıfta başlanmaktadır fakat müzik öğretim programlarında yer alan kazanımlardaki istenilen düzey ve verim elde edilememektedir. Türkiye'nin İngilizcede başarısız olmasının temel kaynaklarını inceleyen birçok araştırma, öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olmasının akademik başarılarını etkilediğini göstermektedir (Öner, Gedikoğlu, 2007; Batumlu, Erden, 2007). Çeşitli literatürler incelendiğinde öğrencileri başarısızlığa iten kaygı durumunun birçok türü (kişilik kaynaklı kaygı, durum kaynaklı kaygı, olay kaynaklı kaygı, yabancı dil kaygısı, iletişim kaygısı, sınav kaygısı, olumsuz değerlendirme korkusu), bu kaygının nedenleri (yabancı dil öğrencilerinin yeterlilik düzeyleri, sınav uygulamaları, öğretmenlerin davranışları, yabancı dil derslerindeki zorluk düzeyi, öğrencilerin dildeki yetenek düzeyleri, kültürel farklılıklar) ve kaygıyla baş etme yolları (müzikle öğretim, yapısal alıştırmalar, grup ve ikili çalışmalar, oyunlar ve benzetimler, kodlamalar) olduğu görülmüştür (Aydın, Zengin, 2008). Yapılacak olan bu çalışmada, öğrencilerdeki kaygı türleri, nedenleri ve bunlarla baş etme yollarından biri olan müziği ve müzik dersinin İngilizce dersiyle işbirliği içinde nasıl işlenebileceği incelenecektir. Literatürler incelendiğinde; müziğin, hem çocuklar hem de yetişkinler için psikolojik açıdan zihin açıcı ve rahatlatılmış uyanıklık ile öğrendiklerini aktif bir süreçlemede katalizör görevi yapabildiği görülmektedir. 6 ile 15 yaş arasındaki çocukların nöron bağlantılarının yetişkinlere göre çok daha fazla olduğu bilinmektedir. Bu aşama eğitim ve öğretim sistemlerinin en kritik aşamasıdır. Özellikle yabancı dil öğretiminde öğrencilerin bu kritik aşamada kaygıdan uzak müzikle desteklenmiş öğrenme öğretme süreç ve ortamlarında kendilerini gerçekleştirici etkinliklerle eğitim almaları gerekmektedir. Yabancı dil öğretiminin başlangıç aşamasında dili tanıtmak ve hissettirmek için şarkıları dil öğretim sürecine dâhil etmek gerekir. Dili duraksamadan, hızlı ve akıcı bir şekilde kullanmayı sağlayan şarkılar bu sebeple dili geliştirme sürecini de hızlandırır (Hisar, 2006).

Öğrencinin stres ve kaygısını azaltmak için İngilizce dersinde müzik, müzik dersinde İngilizceden yararlanarak bir harmoni oluşturabiliriz. Bu harmoni öğrencinin dünyayı algılaması açısından önemlidir. İngilizce dersinde müziğin kullanımı, müzik dersinde de İngilizcenin kullanımı öğrencilerin algısını açabilir ve dersi farklılaştırıp eğlence de katarak kaygıyı büyük oranda azaltabilir. Oysaki bizim ülkemizdeki okullarda işbirliğine dayalı bir yapılaşma bulunmamakta, hatta öğretmenlerimiz kendi içinde çatışmaktadır.

İngilizce ve müzik derslerinin; programlarında istenilen başarının elde edilememesi ve derslerin öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını karşılayamaması, bununla birlikte derslerin otantik bir şeklide işlenmemesi ve kazanımları gerçekleştirmede işlevsel olmaması gibi ortak problematik durumları vardır. Oysaki hem İngilizce hem de müzik dersi kişinin kendini yerel ve evrensel düzeyde en çok ifade etmesine yardımcı olan dersler arasındadır. Ancak her iki dersin genel ve özel amaçları bir türlü istenilen öğrenci kazanımlarına dönüştürülememektedir. Müziğin sakinleştirici, rahatlatıcı ve eğlendirici özelliklerinin İngilizce derslerinde kullanılmasının, özellikle konuşma kaygısını azaltabileceği düşünülmektedir. Yukarıda bahsedilen derslerin problematik durumlarında işbirliği yapılması araştırılabilecek bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Şarkılarla yabancı dil eğitiminin öğrenmeyi kolaylaştırmasının yanı sıra, öğrencilerin dinledikleri şarkılarla verileri hatırlamaları, aynı zamanda farklı bakış açıları geliştirip müziğin vermiş olduğu rahatlık ve kaygıdan uzak bir psikolojiyle hareket edip daha yaratıcı düşünebilecekleri umulmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Hayatımızın her anında yer alan şarkılar eğlendirici özelliğinin dışında eğitim ve öğretimde de, özellikle beyin temelli öğretimde, yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğrenciler; sayılar, alfabe, vücut bölümleri ve bunlar gibi birçok veriyi sınıfta şarkıların desteğiyle bu şarkıların ritmine göre fiziksel hareketler yaparak kolaylıkla öğrenirler. İngilizce eğitiminde dikkat çeken noktalar ise geniş kelime kapasitesi, akıcı konuşma ve düzgün telaffuz, öğrencilerin İngilizceye olan merakı ve öğrenme hızları şeklinde sıralanabilir. Bunların sağlanabilmesi için ise öğrencilerin öğrenmelerine engel olmayacak, kaygılarını azaltacak endişesiz ve rahat bir ortam sağlanması gerekmektedir. Araştırmada kullanılacak olan ölçekler ve görüşme formları, yukarıda belirtilen veri kodlama teknikleri, İngilizce öğretiminde dikkat çeken noktalar ve öğrencilere sağlanmak istenen ortam esas alınarak hazırlanmıştır. Bu araştırmada, İlköğretim 7. sınıf düzeyinde İngilizce ve Müzik dersi almış öğrencilerin kaygı seviyeleri ve bu öğrencilerin derslerine giren İngilizce ve Müzik öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri incelenecektir. Bu amaçla araştırma, yöntem olarak karma desene göre tasarlanmıştır. Karma yöntem çalışmaları, hazırlanan bir araştırma programında yapılan çalışmalar içerisinde, nicel ve nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesini kapsar (Creswell, 2006). Araştırmanın nicel kısmında, ilköğretim 7. Sınıf öğrencilerine kaygı ölçeği uygulanacaktır. Nitel

kısmında ise İngilizce ve Müzik öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanacaktır. Araştırmanın çalışma

grubunu ise daha önce belirtildiği gibi ilköğretim 7. sınıf öğrencileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Bunun sebebi ise bu seviyedeki dil seviyesinin incelenmek istenen başlangıç seviyesinde olması ve öğrencilerin çalışmakla meşgul olduğu bir TEOG sınavı olmamasıdır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın amacı; şarkıların yabancı dil eğitiminde öğrenmeyi kolaylaştıracağının ortaya konmasının yanı sıra, öğrencilerin dinledikleri şarkılarla verileri daha iyi hatırlayabileceklerini, farklı bakış açıları geliştirip müziğin vermiş olduğu rahatlıkla ve kaygıdan uzak bir psikolojiyle hareket edip daha yaratıcı düşünebileceklerini, sınıflara uygulanacak olan odak grup görüşme ile sonuçları gözler önüne sermektir. Bu amaç doğrultusunda elde edileceği düşünülen ilk sonuç, öğrencilerin yabancı dil kaygısının yüksek seviyede olduğudur. Sonraki aşamada ise öğrencilerdeki bu yüksek stres ve kaygının, başta şarkıların olduğu çeşitli aktivitelerle en aza indirilebileceğinin, hem öğrenciler hem de öğretmen görüşleri alınarak ortaya konulacağı beklenmektedir. Son aşamada ise beklenen sonuç, İngilizce öğretmenleri ve müzik öğretmenlerinin iş birliği içinde işledikleri derslerin öğrencilerdeki yabancı dil kaygısını azalttığını ortaya koymaktır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce, müzik, kaygı, öğretmen iş birliği

Kaynakça

Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. Journal of Language and Linguistic Studies. 4(1).

Baş, G. (2014). Lise Öğrencilerinde Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı: Nitel Bir Araştırma. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36, 101-119.

Batumlu, D. Z., & Erden, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Yıldız Technical University School of Foreign Languages preparatory students. *Journal of Theory and Practice in Education*. 3 (1), 24-38.

Hisar, Ş. G. (2006). 4. ve 5. Sınıf İngilizce derslerinde kullanılabilecek etkili öğretim yöntemleri üzerine deneyselbir çalışma. *Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi*.

Kurbanov, B., Zengin, B. (2003). Yabancı Dil Eğitimi ve Müzik: Bütünlüklü Öğretim ve Öğrenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 187-209

Öner, G., Gedikoğlu, T. (2007). Foreign language anxiety affecting learning English of secondary school students in Gaziantep. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6 (2), 67-78.

EF English Proficiency (2017). http://www.ef.com.tr/epi/regions/europe/turkey/ 17.02.2017 tarihinde ulaşılmıştır.

(11489) The Impact of the Theme-Based Instruction on Young Learners' Success

SABRİYE SENER — *Mugla Sitki Kocman Universitesi*

AYTEN ÇOKÇALIŞKAN — *Denizova Ortaokulu*

Problem Durumu

Content – based instruction (CBI) is an approach used in second language learning where teaching is organized around the content or information that students can acquire, rather than around a linguistic or other syllabus (Richards & Rodgers, 2001). According to Brinton et al. (1989), theme – based teaching is one of the CBI teaching models that practitioners can use. Learners are exposed to a considerable amount of language through stimulating content. Learners explore interesting content and are engaged in appropriate language-dependent activities.

Theme-based teaching is one of the approaches within the broader model of content-based instruction, in which the emphasis is on exposing students to a "highly contextualized" second language environment (Wesche and Skehan, 2002). The main aim of theme-based teaching is to help learners acquire second language competence by studying on particular topic activities (Brinton, Snow & Wesche, 1989). The most beneficial advantage of this approach is that teachers can relate all the areas in the curriculum. There are four major underlying principles of second language teaching in theme-based instruction identified by Brown (2001). They are automaticity, meaningful learning, intrinsic motivation and communicative competence. Automaticity is learning a language without focusing on its forms, bits and pieces. Brown also states that meaningful learning will lead toward better long term retention than rote learning. (p. 57) Besides, meaningful learning has a direct effect on enhancing learners' intrinsic motivation, which is an effective factor in second language learning. Finally, the communicative competence, one of the basic principles in theme-based teaching, is the ability to use the language correctly and appropriately to accomplish communication goals. In conclusion, Brown posits that language instruction in the classroom should not only focus on accuracy and drills but on fluency and authentic context.

Since people learn better when the topic addresses their needs, theme-based teaching has several advantages for learners. Cameron (2001) indicates that theme-based teaching provides learners with motivation and meaningful use of the language. Additionally, he claims that new vocabulary items can easily be learned because themes can provide a meaningful context for understanding, and also the natural use of a wide range of discourse types, both written and spoken. It offers more opportunities for using the target language in different contexts. Brown (2001) states that this method is practical and promotes effective language learning. In the Turkish context, the study carried out by Alptekin et al. (2008) revealed that theme-based teaching provided progressed motivation in addition to improved learning because of the integration of language. They concluded that carefully selected language and content enabled learners to have meaningful, purposeful, and enjoyable experience. Similarly, Kızıltan and Ersanlı (2007), examined the contributions of theme-based instruction to young learners' language development and indicated that the students who received theme-based instruction have developed their language skills in English than those who received classical instruction.

Although there are some studies investigating the effectiveness of theme-based instruction, some recent studies are required. The aim of the study is to identify the effectiveness of the theme-based instruction on students' success. To reach this goal, this study seeks to find answers to the following question: Is it an effective way to use theme-based instruction in teaching English to young learners in terms of their success?

Araştırma Yöntemi

The study was carried out at a primary state school in Muğla, Turkey in the spring term of 2015 – 2016 Education year. The participants of this study included 20 (11 female – 9 male) primary school students of 3rd grades. The mean age of the participants was 9 and they were young learners. They had one – year experience in learning English. There were 10 students in each group. A quasi-experimental design was used. Quasi-experiments are similar to true experiments but they do not use random assignment to create the comparisons and it is generally accepted that properly designed and executed quasi-experimental studies yield scientifically credible results (Dörnyei, 2007, p. 118). Achievement tests were also used to measure the participants' proficiency in English.

The theme-based instruction used in the present study paralleled the topical content of subject areas in the curriculum of the Turkish Ministry of National Education. The experimental group was taught using the theme-based syllabus and relevant content materials were developed by the researcher. The topics were selected from the main subjects of the Social studies lesson. The control group was taught by following the curriculum and the materials developed by the Ministry of National Education. The data collected by means of pre and post tests were analyzed statistically to find any differences between the control and experimental groups.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The quantitative data gathered from the participants were analyzed by using the Statistical Package for the Social Sciences

20.Test results indicated that there was homogeneity of variances between the control and the experimental groups. The

groups' levels were parallel in the beginning of the study. However, the results of the post-test indicated that there was a statistically significant difference between test results of the participants' in the experimental group and control group.

In the pre-test, the achievement test scores of the control and the experimental groups were not significantly different. However, the difference between the scores of the groups was statistically significant (20.8 - 23.7) in the post test. In other words, it was revealed that the participants receiving theme-based instruction were more successful than those who followed the curriculum designed by the Ministry of National Education.

Anahtar Kelimeler: Content and language integrated learning, young EFL learners, theme-based instruction

Kaynakça

Alptekin, C., Erçetin, G., and Bayyurt Y. (2007). The effectiveness of a theme-based syllabus for young L2 learners. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 28(1),* 1-17.

Brinton, D. M., Snow, M. A. and Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction.* Boston: Heinle and Heinle Publishers.

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy 2nd edition.* New York: Addison Wesley Longman, Inc.

Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Spain: Oxford.

Kızıltan, N., and Yangın Ersanlı, C. (2007). The Contributions of theme-based CBI to Turkish young learners. *The Journal of Language and Linguistic Studies. 3(1),* 133-149.

Richards, J. C., and Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching (2nd ed.).* New York: Cambridge University Press.

Wesche, M.B., and Skehan, P. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. In R.B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (pp. 207–228). New York, N.Y: Oxford University Press.

(11526) The Investigation of Surface and Deep Structure on EFL Learners' Sentence Processing

ÖZGEHAN UŞTUK [1]

[1] *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Problem Durumu

While the early discussion on the effects of deep and surface structures on sentence processing dates back fifty years ago (Chomsky, 1965; Sachs, 1967), the issue is still unearthed with respect to the meaning and structure of language in the scope of foreign language (FL) learning. Although the goal of the sentence processing is to build the meaning that is based on representations bound in a sentence form, the question of whether strategies for sentence processing that are employed by a first language (L1), second language (L2) and a foreign language speaker are similar or different remains.

Sachs (1967) asserted in her study that listeners' memory of the meanings of sentences is more durable than their memory of the surface forms of sentences especially after a certain amount of time passed after listening for the first time. Gleason and Ratner (1992) also suggested that the semantic relations derived from the sentences are more significant during sentence processing than surface forms; the former is more durable in the memory whereas the letter is not. The importance of meaning or "gist" of the sentence over the formal structure is demonstrated several times (Branford & Franks, 1971; Branford et al., 1972; Gernsbacher, 1985).

The general idea of "meaning over form" dominance is emphasized several times for native speaker sentence processing. However, general characteristics and approaches of sentence processing for non-native speakers are less known (Frenck-Mestre, 2005; Nitschke, Kidd & Serrattice, 2010; Warren, 2013). At this juncture, this paper aims to clarify the pattern of what non-native speakers prioritize in sentence processing in the foreign language comprehension: deep or surface structure?

However, it is not revealed in the prior study whether FL listeners recall information regarding the deep structure or surface structure of a text being heard better. Moreover, such a psycholinguistic study has not been conducted in the context of Turkish speakers of English as a foreign language. Aiming to reveal these points; the current study intends to investigate the following research question:

- What is the effect deep and surface structure on the proficient Turkish EFL speakers' memory during sentence processing in FL.

Araştırma Yöntemi

The current study adopts a qualitative design. The rationale behind such a selection depends on two paradigms. First, the study was conducted in a certain setting with a small group of participants to reveal a foreign language learning pattern of those participants; thus, by scale the setting was considered as a case. Second, the study intends to discuss the effect of a phenomenon by discussing it without empirical evidence.

Participants in the current study involved 30 Turkish EFL learners, who were all third grade students in English Language Teaching Department in a state university that is located in the west of Turkey. They self-reported that they are proficient EFL speakers. They participated into the current study willingly and provided written consent forms.

The rationale behind sampling is based on several paradigms. First, all the participants were Turkish EFL speakers who speak Turkish as the native tongue. This was important to eliminate any first language effect as a variable and to conduct the study in the scope of foreign language speakers' sentence processing. Second, all the participants were monolinguals to eliminate any effect that might have been caused by being bilingual. Third, all the participants reported that they are proficient EFL speakers. This was also essential to ensure that language proficiency was not a variable that may have affected the results. Last, all the participants agreed to get included into the current study willingly to foster ethical qualification of the study.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

This study concludes that proficient Turkish speakers of English as a FL show better performance in memorizing the surface structure during sentence processing in the target language. This may rest on two reasons. First, the learners perform better in dealing with syntactic aspects since their FL learning background reinforces and strengthens the syntactical memory while processing the foreign language input. Second, the reason why the learners score higher in syntactical memory test is that their national circumstance forces them to be more attentive and careful about the syntactic form of the sentences in FL that constitute surface structure of them rather than deep structure.

Anahtar Kelimeler: Sentence processing, surface structure, deep structure, English as a foreign language

Kaynakça

Birdsong, D. (2006). Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Language Learning*, *56*(1), 9-49.

Bransford, J. D., & Franks, J. J. (1971). The abstraction of linguistic ideas. *Cognitive Psychology*, *2*(4), 331-350.

Bransford, J. D., Barclay, J. R., & Franks, J. J. (1972). Sentence memory: A constructive versus interpretive approach. *Cognitive Psychology*, *3*(2), 193-209.

Bowden, H. W., Steinhauer, K., Sanz, C., & Ullman, M. T. (2013). Native-like brain processing of syntax can be attained by university foreign language learners. *Neuropsychologia*, *51*(13), 2492-2511.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of a theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Coskun, A. (2011). Investigation of the application of communicative language teaching in the English language classroom: A case study on teachers' attitudes in Turkey. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, *2*(1), 85-109.

Demirezen, M. (2014). The audio-lingual method. In S. Çelik (Ed.), *Approaches and principles in English as a foreign language (EFL) education* (pp.27-38). Ankara: Eğiten Kitap.

Frenck-Mestre, C. (2005). Eye-movement recording as a tool for studying syntactic processing in a second language: A review of methodologies and experimental findings. *Second Language Research*, *21*(2), 175-198.

Gernsbacher, M. A. (1985). Surface information loss in comprehension. *Cognitive psychology*, *17*(3), 324-363.

Gleason, J. B., & Ratner, N. B. (1998). *Psycholinguistics.* CA, Belmont: Thomson and Wadsworth

Hahne, A., & Friederici, A. D. (2001). Processing a second language: Late learners' comprehension mechanisms as revealed by event-related brain potentials. *Bilingualism: Language and Cognition*, *4*(02), 123-141.

(10109) Yaşamboyu Öğrenmede Eğitim Çiftlikleri ve Ekomüzeler

FÜSUN BAYKAL [1]

[1] *Ege Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitim çiftlikleri ya da pedagojik çiftlikler, kırsal hayatın gerçeklerini yerinde gözlemleyerek, izleyerek ve uygulayarak öğrenmeyi, analizler yapabilmeyi ve olayları, işlemleri, etkinlikleri kurgulamayı sağlayan informal eğitim ortamlarıdır. Pedagojik çiftliklerin amacı; gözlem ve merak duygusunu uyandırmak, tarım dünyasının gerçeklerini en iyi biçimde tanımaya yardımcı olmak, çiftçilik mesleğini keşfetmek, çevreye saygıyı bilinçlendirmek, gıda ve endüstriyel ürünlerin kaynağını ortaya koymaktır. Bu tür yerler yalnızca çocuklar için değil, gençler ve yetişkinler için de "sürekli eğitim" konseptine uygun olarak düzenlenmektedir.

Günümüz dünyasında artık herşey çok çabuk yenilenmekte, değişim ve dönüşüm geçirmektedir. Bu noktada daha çocuk yaşlarda insanın çevresi hakkında farkında olması, korumayı öğrenmesi, neden ve sonuçları karşılaştırmaya başlaması gerekmektedir. Bu nedenle eğitim çiftlikleri, özellikle kentsel nüfus yetişkinlerine kırsal yaşamın gerçeklerini yerinde öğrenmeye fırsat tanımakta, açılan kurslar ve uygulamalı faaliyetler boş zamanları en iyi biçimde değerlendirme ve yeni meslekler öğrenmeye katkı vermektedir. Avrupa'da sayısız örneğini gördüğümüz eğitim çiftliklerinin Türkiye'de hizmet vermeye başlamasını özendirmek; hem eğitim yönüyle hem de kırsal turizme destek açısından, bu araştırma konusunu değerli kılmaktadır (Ballenberg, 2015. Musée Suisse en Plein Air, 37e Rapport Annuel 2014; Doğan, M., 2010. Ekomüze odaklı sürdürülebilir destinasyon ve Gökçeada üzerine bir uygulama. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi; Doğan, M., 2015. Ekomüze ve Türkiye'nin ekomüzeleri, Eko-Gastronomi Dergisi, 1 (2), 81-90; Yücel, Ç., Yücel, Ü., 2013. Bursa'da turizm ve sosyal amaçlı yerleşke: Anadolu Evleri Müzesi, Bursa 4. Kent Sempozyumu, 7-8 Haziran 2013, Bildiriler Kitabı, 305-314; http://www.ecomusee-alsace.fr/fr/ (Erişim tarihi: 21.04.2016); http://www.ballenberg.ch/fr/(Erişim tarihi: 21.05.2016).

Kırsal ortamlarda yer alan müzeler, «ekomüze» adı altında toplanmakta, ülkelere ve bölgelere göre farklı türleri ortaya çıkmaktadır (açık hava müzesi, yerel toplum müzesi, yaşayan müze gibi). Ekomüzeler kırsal turizmin önemli bir bileşeni ve onun tamamlayıcısıdır. Ekomüzeler; yerel kültürel mirasın belgelendiği ve sergilendiği yerlerdir. Onlar yerel halk, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetim ve kamu işbirliğinde kurulurlar. Geçmişi, günümüzü ve geleceği bir arada yaşatır, yerel halka, işletmecilere ve esnafa çeşitli eğitimler verilir, mesleki kurslar açılır. Ekomüzeler, işbirlikçi anlamda toplumun katılımını gerektirir ve etkinlikler ve tartışmalar yaratarak toplumun hayatında etkin bir rol alır. Ekomüze bir eylem ve animasyon aktörüdür. Ekomüze kavramı ve uygulamaları, ekoturizm ve sürdürülebilir turizm anlayışına paraleldir. Ekomüzelerdeki eğitim faaliyetleri hem ekomüzelerin en önemli misyonlarından biri hem de ekomüzelerin sürdürülebilirliğinin garantisidir. Ekomüzeler çocuklar ve gençler için bir eğitim-öğretim, deneyim ve keşif yeri; yetişkinler için hem geçmişi sahiplenme, bilinç ve farkındalık kazanma yeri hem de mesleki ve teknik kursların yeri; yaşlılar için geriye dönüş ve nostaljidir.

Ekomüzelerin çoğunlukla sergiler, kurslar, gösteriler ve yayınlar sunan canlı bir kırsal kültür merkezi olması, onu kırsal yerleşmeler, kırsal nüfus ve kırsal kalkınma için ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye kırsalında da doğal ve kültürel çevrelerin korunması ve miras değerlerin yaşatılmasında, kırsal halkın eğitiminde ekomüzelere büyük bir ihtiyacın olduğu ortadadır. Bu doğrultuda Ankara'nın Beypazarı ilçesindeki "Yaşayan Müze" ilk örneği teşkil etmektedir (Türker, A., Özaltın Türker, G. 2016. Deneyimsel Pazarlamanın Halk Bilimi Ürünlerinde Kullanımı: Yaşayan Müze Örneği, Akademik Bakış, sayı 58, 702-716).

Araştırma Yöntemi

Araştırmada sosyal bilimlerin nitel araştırma yöntemi izlenmiştir. Bildiri konusu turizm coğrafyası yaklaşımıyla (ilişkiler, mekansal analizler, etkiler vd) araştırılmıştır. Kuram ve uygulama birarada verilmiştir. Araştırmanın odağındaki eğitim çiftlikleri ve ekomüzeler eğitim işlevleri yanında mekansal ve sektörel ilişkiler-karşılıklı etkiler-sonuçlar çerçevesinde analiz edilmiş ve karşılaştırma yöntemiyle sorgulanmıştır. Bu temel üzerinden Türkiye boyutuna geçilmiş, hem eğitim çiftlikleri hem de ekomüzelerin nerelerde, nasıl oluşturulabileceği, hangi temalara sahip olabilecekleri, sorunlar ve eksiklikler üzerinde durulmuştur. Her ikisi hakkında var olan örneklere de eleştirel bakış açısıyla değerlendirmeler yapılmıştır. Son olarak bildiri yazarının Türkiye'de bir eğitim çiftliği ve ekomüze modeli taslağı hakkında bilgi verilmiştir.

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

web sitelerine de başvurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitim çiftlikleri; Günümüzde eğitim-öğretim sisteminde açık havada verilecek derslerin, uygulama gezilerinin, doğa pratiklerinin, el becerilerini geliştirme kurslarının önemi büyüktür. Türkiye'de ve diğer ülkelerde yaz okulları, yaz kampları, doğa okulları, izcilik gibi etkinlikler hep bu amaca hizmet etmek için var olmuştur. Bu etkinliklerin bir adım daha ötesi eğitim çiftlikleridir. Türkiye için en uygun ortamlar; köyler ve kullanılmayan eski okullardır. Eski okullar onarılarak bu tür eğitimler için hizmete açılabilir. Seçilecek köyler, terkedilmiş ya da yarı terkedilmiş olabilir ve bu durumda, keşif ve eğitim okulları köye canlılık getirebilecektir.

Ekomüzeler; kırsal kültürü sevdirmeyi ve gelecek kuşaklara aktarma konusunda farkındalık yaratmayı misyon edinmiştir. Ekomüzeler yerel toplumun gelişmesinde bir eğitim merkezi gibi işlev görürler; bir laboratuvar, okul, yerel tekniklerin öğretim yeri, bir araştırma merkezi, öğretmenlerin, öğrencilerin, zanaatkarların, araştırmacıların ve yerel nüfusun buluşma yeridir. Ekomüze ve ekomüzecilik konusunda Türkiye'deki farkındalık yeterli düzeylerde değildir. Türkiye, ekomüze uygulamalarının hayata geçirilebileceği oldukça zengin bir tarihi, kültürel, doğal mirasa sahiptir.

Anahtar Kelimeler: yaşamboyu öğrenme, eğitim çiftlikleri, ekomüzeler

Kaynakça

Ballenberg, 2015. Musée Suisse en Plein Air, 37eRapport Annuel 2014.

Doğan, M., 2010. Ekomüze odaklı sürdürülebilir destinasyon ve Gökçeada üzerine bir uygulama. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

Doğan, M., 2015. Ekomüze ve Türkiye'nin ekomüzeleri, Eko-Gastronomi Dergisi, 1 (2), 81-90.

Kılıç, B., Kurnaz, A. 2010. Alternatif turizm ve ürün çeşitliliği oluşturmada ekolojik çiftlikler: Pastoral Vadi örneği, İşletme Araştırmaları Dergisi 2 (4), 39-56.

Lane, B., Kastenholz, E. (2015). Rural Tourism: The evolution of practice and research approaches-towards a new generation concept? Journal of Sustainable Tourism, 23 (8-9), 1133-1156.

Moinet, F. (2006). Le Tourisme rural. Concevoir, Créer, Gérer, 4eédition, Paris: Editions France Agricole.

Türker, A., Özaltın Türker, G. 2016. Deneyimsel Pazarlamanın Halk Bilimi Ürünlerinde Kullanımı: Yaşayan Müze Örneği, Akademik Bakış, sayı 58, 702-716.

Yücel, Ç., Yücel, Ü., 2013. Bursa'da turizm ve sosyal amaçlı yerleşke: Anadolu Evleri Müzesi, Bursa 4. Kent Sempozyumu, 7-8 Haziran 2013, Bildiriler Kitabı, 305-314.

http://www.ecomusee-alsace.fr/fr/ (Erişim tarihi: 21.04.2016).

http://www.ballenberg.ch/fr/(Erişim tarihi: 21.05.2016).

(10248) Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Ve Girişimcilik Becerisi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

FATMA ÜNAL — *Bartın Üniversitesi*

DURDANE GÖZÜBÜYÜK — *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

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

Girişimci kişi, var olan ya da potansiyel iş gücü, sermaye ve diğer faktörleri de üretim sürecine dâhil ederek, ortaya koyduğu mal ve hizmet üretimiyle toplumsal gelişmişlik seviyesini artıran kişi olarak karşımıza çıkmaktadır (Koçel, 1998). Girişimcilik kavramıyla ilgili yapılan tanımların hemen hemen hepsinde ortak kabul edilen bazı noktalar vardır. Bu noktalar kısaca şu şekilde ifade edilebilir: İnisiyatif sahibi olmak, piyasadaki kaynakları değerlendirmek, risk ve başarısızlığı kabul etmektir (Ataseven, 2014, 19). Uluhan (2012) ise girişimciliğin unsurlarını, yenilikçi ve yaratıcı olmak, risk almak, öncü olmak ve rekabetçi düşünmek şeklinde sıralamıştır.

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

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

Duygusal zeka yardımıyla birey değişim ile başa çıkabilme ve değişime uyum sağlama gerekse kontrollü ve bilinçli hareket ederek karar verme sürecinde tutarlı davranma özelliklerine sahip olabilmektir. Bu da akla duygusal zekası yüksek bireylerin girişimcilik konusunda bir adım daha mı önde olduğu sorusunu da beraberinde getirmektedir. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının duygusal zeka ve girişimcilik becerisi arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Öğretmen adaylarının duygusal zeka ve girişimcilik becerisi arasındaki ilişkinin ne olduğunun belirlenmesinde ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014, 77). Araştırmanın evrenini, öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem belirlemede, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama sürecinde ilgili kurumlardan izin alınmıştır. Araştırmanın verileri, Girişimcilik Niyeti Ölçeği ve Duygusal Zeka Anketi yoluyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarının girişimcilik niyetleri, Linan ve Chen (2009) tarafından geliştirilen bir ölçekle ölçülmüştür. Ölçekte öğrencilerden, girişimcilik niyetlerine yönelik olarak belirtilen ifadelere, 7'li Likert Ölçeği (1=Kesinlikle katılmıyorum, 7=Kesinlikle katılıyorum) üzerinde ne oranda katıldıklarını işaretlemeleri istenmektedir. Tek boyutlu olarak tasarlanan ölçekten alınan yüksek puanlar, bireyin girişimcilik niyetinin de yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin güvenirliği (cronbach alfa) .86 olarak bulunmuştur. Duygusal Zeka Anketi ise; Haifan Üniversitesi'nden Dr. Reuven Bar-On'un geçerlilik ve güvenirlilik çalışmalarını yaptığı ankette, anketin güvenilirliğini artırmak amacıyla, anketin içinde yer alan önermeler arasında iç tutarlılık Cronbach Alpha güvenilirlik analizi ile test edilmiştir. Buna göre, 87 ifadenin yer aldığı anketin toplam boyutlarında Alpha katsayısı .92,12 olup, kabul edilebilir düzeydedir. Temel alt boyutlardan, *kişisel yetenekler* boyutunun Alpha katsayısı .83,73 olup, kabul edilebilir düzeydedir. *Kişilerarası yetenekler* boyutunun Alpha katsayısı .77,87 olup, kabul edilebilir düzeydedir. *Uyumluluk* boyutunun Alpha katsayısı .65,42 olup, kabul edilebilir düzeydedir. *Stresle başa çıkma* boyutunun Alpha katsayısı .73,14 olup, kabul edilebilir düzeydedir. *Genel ruh durumu* boyutunun Alpha katsayısı .75,06 olup, kabul edilebilir düzeydedir. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının duygusal zeka ve girişimcilik becerisi arasındaki ilişkinin ne olduğunun belirlenmesine yönelik bu araştırma sonucunda duygusal zeka ile girişimcilik niyeti arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarıyla tutarlı olan bu bulgudan hareketle, duygusal zekâya sahip girişimci öğretmen adaylarının, fikirlerini açıklama, iş yapma ve yaptırma sürecinde daha başarılı olacağı ve öğrencilerine girişimcilik becerisi kazandırmada daha etkin olacakları söylenebilir. Duygusal zeka yardımıyla birey değişime ve yeniliklere daha kolay uyum sağlayabilmekte, bilinçli hareket edebilmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının eğitim bilimi ile ilgili gelişmelere, yeniliklere daha kolay uyum sağlayabilmeleri ve bu yenilikleri girişimci birer öğretmen olarak sınıfa taşıyabilmeleri mümkündür. Bu nedenle öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında, girişimciliğin tüm türleri dikkate alınarak girişimcilik eğitimi verilmesi yerinde olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, duygusal zeka, öğretmen adayı.

Kaynakça

Arıcıoğlu, M. A. (2002). Yönetsel başarının değerlemesinde duygusal zekanın kullanımı, *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 4.

Ataseven, M. (2014). *Girişimcilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Cansız, E. (2007). *Üniversite öğrencilerinin girişimcilik özelliklerinin belirlenmesi: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.

Döm, S. (2008).*Girişimcilik ve küçük işletme yöneticiliği*.(2. Basım). Ankara: Detay Yayıncılık.

Günay, G. Y. ve Cin, H. (2013). Girişimcilerin girişimcilik tipleri ile duygusal zekâları arasındaki ilişki: Edirne örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8 (2), 7-32.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi "Kavramlar ve ilkeler teknikler"*. (26. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Koçel, T. (1998). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta Yayınları.

Korkmaz, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Bülent Ecevit Üniversitesi örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 14 (2), 209-226.

Top, S. (2006). *Girişimcilik – keşif süreci*. İstanbul: Beta Yayınları.

Uluhan, R. (2012). *Kendi işini kurmak isteyenler için girişimcilik kılavuzu*. (3. Basım). İstanbul: Nakış Ofset.

(10249) Öğretmen Adaylarının Girişimcilik Düzeylerinin İncelenmesi

FATMA ÜNAL — *Bartın Üniversitesi*
DURDANE GÖZÜBÜYÜK — *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

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

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

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

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

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

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

Araştırma Yöntemi

Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesinde tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2014, 77). Araştırmanın evrenini, öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örneklem belirlemede, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya gönüllü destek vermek isteyen öğrencilerle veri toplama araçlarının uygulanmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde ilgili kurumlardan izin alınmıştır. Araştırmanın verileri, Demografik Bilgi Formu ve Girişimcilik Niyeti Ölçeği yoluyla toplanmıştır. Demografik bilgi formunda öğretmen adaylarının (cinsiyet, sınıf, bölüm gibi) kişisel bilgilerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının girişimcilik niyetleri, Linan ve Chen (2009) tarafından geliştirilen bir ölçekle ölçülmüştür. Ölçekte öğrencilerden, girişimcilik niyetlerine yönelik olarak belirtilen ifadelere, 7'li Likert Ölçeği (1=Kesinlikle katılmıyorum, 7=Kesinlikle katılıyorum) üzerinde ne oranda katıldıklarını işaretlemeleri istenmektedir. Tek boyutlu olarak tasarlanan ölçekten alınan yüksek puanlar, bireyin girişimcilik niyetinin de yüksek olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin güvenirliği (cronbach alfa) .86 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımına yönelik analizler yapılmıştır. Normal dağılım sonuçlarına göre yapılacak testlere

karar verilmiştir. Değişkenlere göre anlamlı bir fark olup olmadığına yönelik test sonuçları dikkate alınarak bulgular yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada veri analizi süreci devam etmektedir. Bu nedenle araştırma sonuçlarına burada yer verilememiştir. Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda alanyazındaki araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak sonuçlar ve tartışma yazılacak olup araştırma sonuçlarına göre öneriler sunulacaktır. Günümüzde toplumların ekonomik ve sosyal alanda kalkınmasında büyük rolü olan girişimciliğin her bakımdan desteklenmesi, özendirilmesi ve girişimcilik eğitiminin sağlanması gerekmektedir. Girişimcilik gelişmekte olan ülkelerde ekonomiyi iyileştirirken; gelişmiş ülkelerde ise ekonomik refahın devamının sağlanmasını ve mevcut durumun korunmasını sağlar. Sadece ekonomik boyut olarak değil bireylerin bağımsızlığı, yaratıcılığı gibi özelliklerin kazandırılması açısından da girişimcilik önemlidir. Tüm sebepler göz önüne alındığında girişimcilik konusunun önemi dünyadaki tüm ülkeler tarafından anlaşılmış ve bu amaçla bireylerin girişimci ruhunu harekete geçirecek çalışmaların sayısı artmıştır. Bu bağlamda yetiştirilen öğretmen adaylarının girişimcilik becerisinin yüksek olmasının, onların eğitim verecekleri öğrencilerde de girişimcilik becerisini kazandırmalarında önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, öğretmen adayı, girişimcilik eğitimi.

Kaynakça

Arıkan, S. (2002). *Girişimcilik temel kavramlar ve bazı güncel konular*. Ankara: Siyasal Kitapevi.

Arslan K. (2002). Üniversiteli gençlerde mesleki tercihler ve girişimcilik eğilimleri. *İstanbul Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6, 1-11.

Balaban, Ö. ve Özdemir, Y. (2008). Girişimcilik eğitiminin girişimcilik eğilimi üzerindeki etkisi: Sakarya Üniversitesi İ.İ.B.F. örneği. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 32, 133-148.

Bozkurt, Ö. (2007). Girişimcilik eğiliminde kişilik özelliklerinin önemi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1 (2), 93–111.

Coulter, M. (2008). *Entrepreneurship in Action*. New Jersey: PrenticeHall-PearsonEducationInc.

Çevik, E. (2006). *Girişimcilerin, girişimcilik tipleri ile çalışma amaçları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Döm, S. (2008). *Girişimcilik ve küçük işletme yöneticiliği*.(2. Basım). Ankara: Detay Yayıncılık.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi "Kavramlar ve ilkeler teknikler"*. (26. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Öneren, M. (2012). İç Anadolu bölgesindeki genç nüfusun girişimcilik eğilimleri üzerine bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 7 (2), 7-28.

Pan, V. L. ve Akay, C. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EducationSciences*, 9(6), 125-138.

(10893) Bilim Şenliğinin Yetişkinlerin Bilimsel Epistemolojik İnançlarına Olan Etkisi

HAKAN TÜRKMEN — *Ege Üniversitesi*

EYLÜL BAŞKURT SAYHAN — *Özel Bilim Koleji*

Problem Durumu

Epistemoloji, bilginin ve bilmenin doğası ile ilgilenen bir felsefe dalıdır. İnanç kavramı bireylerin geçmiş yaşantıları ile şekillenen, duyuşsal ve bilişsel boyutları olan psikolojik anlayışlardır (Karakuş ve Aydoğdu, 2014). Bilimsel epistemolojik inançlar ise bilimsel bilginin anlamı, özellikleri, üretilme ve paylaşılma süreçleri gibi konular hakkında kişilerin felsefi anlayışlarını ortaya koymaktır (Deryakulu ve Bıkmaz, 2003). Bilimsel epistemolojik inançlarda iki temel yaklaşım benimsenmiştir. Bunlar geleneksel (pozitivist) ve geleneksel olmayan (post-modern, yapılandırıcı) yaklaşımlardır. (Yavuz vd., 2014). Bu iki yaklaşım arasındaki temel farklılık Tablo 1'de verilmiştir;

Tablo 1: Geleneksel ve geleneksel olmayan bilim anlayışlarının karşılaştırılması

Geleneksel (Pozitivist) Bilim Anlayışı	**Geleneksel Olmayan (Post-Modern, Yapılandırıcı) Bilim Anlayışı**
Nesnel gerçekleri ortaya koymaya çalışır	Bilim insanının kültüründen, sezgilerinden, hayal gücünden etkilenir, özneldir
Bilimsel bilgi kesindir, değişmez	Bilimsel bilgi yanlışlanabilir, değişebilir
Tekrar edilebilir gözlemlere ve deneylere dayalıdır	Bilim insanının bakış açısı gözlemini etkiler

(Deryakulu ve Bıkmaz, 2003)

Öğrenme yaşam boyu süren bir süreci kapsar. Bu süreç belli programlara ve planlara sahip olan okul gibi formal bir eğitim kurumunda gerçekleşebileceği gibi; bahçe, sinema, hayvanat bahçesi gibi informal bir ortamda da gerçekleşebilir. Özellikle fen eğitimi sırasında informal ortamları (müze, hayvanat bahçesi, botanik bahçesi, oyun alanları, aqua park, medya, hastane vb.) kullanmak, bireylerin bilimsel süreçleri takip etmeleri, bu süreçleri kullanarak problemlere çözüm yolu bulmaları, bilim insanı gibi davranarak doğayı ve doğa olaylarını etkileşimli bir şekilde anlamlandırmaları açısından önemlidir (Şahin ve Çelikkanlı, 2014; Türkmen, 2010, 2015). Bilim Şenlikleri, etkin bir informal fen öğretimi ortamı sayılabilir. Bilim Şenlikleri, bir şölen havasında geçen, öğrencilerin kendi çalışmalarını gelen ziyaretçilere sundukları halka açık sergilerdir. Öğrenciler, Bilim Şenliğine hazırlık aşamasında ve şenlik süresince araştırma becerilerini geliştirme, bilime karşı olumlu tutum geliştirme ve eleştirel düşünme gibi birçok kazanım elde ederler (Tortop, 2013a).

Ulusal ve uluslararası alanyazında bireylerin (özellikle öğretmen ve öğrenci) bilimsel epistemolojik inançları ve bu inançların yordayıcıları hakkında birçok araştırma bulunduğunu (Kaleci ve Yazıcı, 2012) gibi informal öğrenme ortamlarında çocukların ve yetişkinlerin öğrenme düzeyleri ve bağlı oldukları yordayıcılar hakkında da birçok çalışmada araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaların birçoğunda epistemolojik inançlar ile öğretim çıktıları arasındaki ilişki incelenmiştir (Dierking ve Falk,1994; Borun vd., 1996; Falk vd.,1998; Anderson vd., 2002; Patterson, 2007; Briseno vd.,2007). Özellikle bilim şenliklerinin konu olduğu araştırmalarda ise örneklemler öğrencilerden (Czerniak ve Lumpe, 1996; Syer ve Share, 2001; Wilson vd., 2004; Şahin, 2012; Tortop, 2013a; Şahin ve Çelikkanlı, 2014), öğretmen adaylarından (Bunderson ve Anderson, 1996; Tortop, 2014; Yavuz vd., 2014), öğretmenlerden (Tortop, 2013a; Tortop, 2013b) ve yöneticilerden (Tortop, 2013a) seçilmiştir. Bu çalışma alanyazında kısıtlı olan epistemolojik inançların sorgulandığı, informal öğrenme ortamı açısından bilim şenliklerinin kullanıldığı ve ayrıca çalışma gurubu olarak yetişkinlerin seçildiği bir çalışmadır. Amaç bilim şenliklerinin ebeveynlerin bilim algılarında ve sahip oldukları bilimsel epistemolojik inançta değişim olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla 2 tane alt problem belirlenmiştir;

1. Katılımcıların bilimsel epistomolojik inançlarının ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Katılımcıların bilim algıları ve bilim şenliği hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçlarından yararlanılarak karışık yöntem seçilmiştir. Nicel veriler için Deneme Öncesi modellerden tek grup ön-test son-test deseni benimsenmiştir. Verilerin geçerliğini arttırmak ve veri çeşitliliği sağlamak amacıyla açık uçlu sorular ile de nitel veriler toplanmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini İzmir'de yakın zamanlarda 3 özel okul tarafından düzenlenen Bilim Şenliklerini ziyaret eden 146 ebeveyn oluşturmaktadır. Örneklem grubu ise şenliklere katılacaklarını beyan ettikleri ve isimlerinin kayıt altına alınan kayıt defterinden olasılıklı örneklem seçim yollarından rastgele seçilen 64 kişi (41 kadın, 23 erkek) oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Birincisi Pomeroy (1993) tarafından geliştirilen, Deryakulu ve Bıkmaz (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alfa) 0.91 olarak bulunmuştur. İkincisi ise 4 açık uçlu soru ile ebeveynlerin bilim, bilimsel bilgi, bilim insanı, katıldıkları Bilim Şenliği ve informal öğrenme ortamı ile ilgili düşünceleri alınmıştır.

Uygulama

Çalışma İzmir ilindeki 3 farklı özel okulda düzenlenen, 1 gün içinde ortalama 5-6 saat süren Bilim Şenlikleri kapsamında yürütülmüştür. Bilim Şenliklerinde "Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği" ön-test amaçlı olarak doldurmaları istenmiştir. Şenlik bitiminden en az 15 gün sonra çalışmaya katılan veliler ile iletişime geçilerek aynı ölçek ikinci kez uygulanmıştır. Ön-test ve son-test verileri arasındaki puan farkı göz önünde bulundurularak 20 katılımcıya (8 erkek, 12 kadın) açık uçlu anket uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeği ön-test ve son-test puanları normal dağılım gösterdiğğnden parametrik testlerden ilişkili ölçümler t testi ile analizi yapılmıştır. Açık uçlu anketin değerlendirilmesi nitel veriler frekans analizi yapılarak betimsel yolla sonuca gidilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Yetişkinlerin geleneksel öğretim yöntemleri ile eğitim aldığı düşünüldüğünde, çocukları ile aralarında oluşabilecek kavram yanılgılarını önlemek için bilimsel epistemolojik inançlarını ortaya çıkarmak ve bu inançlarda post-modern yaklaşım yönünde değişimi sağlamak fen okuryazarı bireyleri arttırmak için önemlidir. Bilim şenliği gibi informal bir ortam bu amaç için oldukça elverişlidir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde Bilim Sanat Şenliklerin ebeveynlerin sahip oldukları bilimsel epistemolojik inançlarda istatistiksel anlamda bir değişime neden olmadığı görülmektedir. İnançların değişmesinin zor ve zaman aldığı (Yavuz vd., 2014) gerçeği göz önünde bulundurulursa bu beklenen bir sonuçtur. Özel okullarda gerçekleştirilen bu bilim şenlikleri çalışmaya katılan katılımcıların sosyo-ekonomik ve eğitim durumları dikkate alındığında ortaya çıkan ön-test ve son-test ortalamaların yüksek olmasının bariz göstergesidir. Bunun yanında bilim şenliklerinin epistemolojik inançlarında anlamlı farklılık yapmamasına rağmen artışın olduğu hatta 9 maddede anlamlı bir farklılık düzeyinde artışın olduğu çalışmanın olumlu tarafıdır. Özellikle şenliklerdeki bilimin doğası için hazırlanan sunumlar ebeveynlerin post-modern bilim anlayışının sadece bazı özelliklerinde (öznel olması, bilimsel bilginin değişebilir olması) değişime neden olduğu söylenebilinir.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel Epistemolojik İnanç, Yetişkin öğrenmesi, İnformal öğrenme ortamı, Bilim Şenliği,

Kaynakça

Borun, M., Chambers, M., &Cleghorn, A. (1996). Families are learning in science museum. *Curator,* 39(2), 123-138.

Briseno, A. G.,Adriana, D., & Anderson, A. (2007). Entry and emergentagendas of adultsvisiting an aquarium in familygroups. *Visitor Studies Association,* 10(1), 73-89.

Davis, E. A. (1997). Students' epistemological beliefs about science and learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago IL.

Deryakulu, D. ve Bıkmaz, F. H. (2003). Bilimsel Epistomolojik İnançlar Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Educational Science and Practice,* 2(4), 243-257.

Karakuş, F. ve Aydaoğdu, B. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarındaki Değişim Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 373-394.

Patterson, A. R. (2007). "Dadlook, she's sleeping": Parent–child conversations about human remains. *Visitor Studies*, 10(1), 55-72.

Şahin, E., & Çelikkanlı, N. Ö. (2014). Bir Ortaöğretim Kurumunda Gerçekleştirilen Bilim Sergisinin Sergide Görev Alan Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 8(2), 71-97.

Şahin, Ş. (2012). Bilim Şenliklerinin 10. Sınıf Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutumlarına Olan Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 5(1), 89-103.

Terzi, A. R. (2005). Üniversite ögrencilerinin bilimsel epistemolojik inançları üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(2), 298-311.

Türkmen, H. (2010). İnformal (Sınıf-dışı) Fen Bilgisi Eğitimine Tarihsel Bakış ve Eğitimimize Entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(39), 46-59.

Yavuz, S., Büyükekşi, C., & Büyükekşi S.I. (2014). Bilim Şenliğinin Bilimsel İnanışlar Üzerine Etkisi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences,* 2, 168-174.

(10986) Sedanterlerin Fiziksel Aktiviteye Yönelik Tutumları Ve Obezite İlişkisi

FATMA ÇELİK KAYAPINAR — *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*
SİBEL KARACAOĞLU — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Günlük yaşamda gereğinden fazla besin alma, fiziksel aktivite azlığı, psikolojik, metabolik ve hormonal bozukluklar şişmanlığın oluşumunda oldukça etkilidir. Günlük belirli saatlerde düzenli aktivite yapmak ve beslenme düzeni obezitenin engellenmesinde önemlidir. Düzenli aktivite alışkanlığı kazanmak aktiviteye yönelik olumlu tutum geliştirilmesi ile mümkün olabilir. Bu amaçla öncelikle farklı yaş gruplarının aktiviteye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve olumlu tutum geliştirmek için gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir.

İnsan organizması hareket için yaratılmış ve düzeni ona göre kurulmuştur. Uygarlık ilerledikçe gerek ulaşım imkanlarının artması gerekse işçilikten tasarruf sağlayan çok sayıda alet ve cihazların ortaya çıkması, bedensel faaliyetlerin çoğunu modern yaşamda azaltmıştır. Yavaş ve hareketsiz yaşantı çağımızın en sinsi ve tehlikeli hastalığı diyebiliriz. Uzun süre hareketsizlik, insan bedeninin hareket yeteneğini kaybetmesine ve organik çöküntüye neden olur (Erkan,1998,ss.8;Mengütay,2005,ss.113).

Günlük yaşamda gereğinden fazla besin alma, fiziksel aktivite azlığı, psikolojik, metabolik ve hormonal bozukluklar şişmanlığın oluşumunda oldukça etkilidir.

Son yıllarda fiziksel aktivitenin azalmasına bağlı olarak çocukluk çağı ve adolesan dönem obezitesi önemli bir sağlık problemi haline gelmiştir. Adolesan dönemi vücut yapısında ve ölçülerinde büyük değişikliklerin olduğu bir dönemdir. Bu dönemdeki obezite, kişinin yetişkin dönemindeki obezitenin bir habercisidir ve bu ilerde kalp ve damar hastalıklarına neden olabilir. Obezitenin önlenmesinde en etkili yöntem diyetle birlikte yapılan egzersizdir. (Baltacı ve Düzgün,2008,ss.7;Berberoğlu,2008,ss.79).

Günlük belirli saatlerde düzenli aktivite yapmak ve beslenme düzeni obezitenin engellenmesinde önemlidir. Düzenli aktivite alışkanlığı kazanmak aktiviteye yönelik olumlu tutum geliştirilmesi ile mümkün olabilir. Formda olmak, kendini sağlıklı ve iyi hissetmenin koşuludur. Kalbimiz güçlenir, kan dolaşımı düzenlenir, tansiyon ve kandaki kolesterol dengelenir, fazla kilolar gider ve strese maruz kalınmaz (Zorba, 2012,ss.105).

Toplumun büyük bir çoğunluğunda fiziksel aktivite, "spor" kelimesi ile eşanlamlı olarak algılanmaktadır. Oysa fiziksel aktivite, günlük yaşam içinde kas ve eklemlerin kullanılarak enerji harcaması ile gerçekleşen, kalp ve solunum hızını artıran ve farklı şiddetlerde yorgunlukla sonuçlanan aktiviteler olarak tanımlanmaktadır (Baltacı ve Düzgün,2008,ss.3).

Fiziksel aktivite ve egzersiz; Bireyin sağlığını geliştiren, gelişmiş durumunu devam ettiren, yorgunluğa ve hastalıklara karşı direncini arttıran hareketlerin toplamıdır. Sistemli ve programlı bir şekilde uygulanan fiziksel etkinliklerin ardından kişinin, bedensel birtakım rahatsızlıklarıyla ilgili algılamasının olumlu yönde değişmesi ve buna paralel olarak kendisini fiziksel açıdan iyi ve sağlıklı hissetmesi, fiziksel iyilik haline yönelik etkinin işaretidir. (Vural, 2010, ss. 13;.Zorba ve diğerleri, 2005,ss.120).

Tüm insanlar çocukken oyun, spor ve diğer aktivitelerle sosyalleşirler. Spor bireyin sosyalleşmesinde önemli roller üstlendiği için, aileler çocuklarının daha sosyal olabilmelerine fırsat tanıyan spor olgusuna uzak kalmamaktadırlar. Adelosan dönemde de fiziksel aktivite yapmak, fiziksel gelişimin yanı sıra sosyal açıdan da önemlidir. Spor yoluyla, çevresini tanır, iletişim kurar, kendine olan öz güveni artar, toplum içerisinde sahip olduğu yerini sağlamlaştırır. (Sevim, 2002. ss,341; Yetim,2005.ss,171; Kılcıgil, 1998. ss,43).

Düzenli fiziksel aktivite, egzersiz ve spor bu sorunların büyük bir bölümünün çözülmesine yardımcı olacaktır. Bu amaçla öncelikle farklı yaş gruplarının aktiviteye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve olumlu tutum geliştirmek için gerekli tedbirlerin alınması gerekmektedir. (Özüdoğru, 2013.ss,3).

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Örneklem grubunun tutum puanlarını belirlemek için Çelik Kayapınar F., ve Savaş B. (2013) tarafından geliştirilen Fiziksel Aktivite Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 25 maddeden ve üç boyuttan oluşmuş, 9 maddeden oluşan birinci boyuta **Ekipman-donanım,** 9 maddeden oluşmuş ikinci boyuta **sağlık** ve son olarak 7 maddeden oluşmuş üçüncü boyuta **sosyal-duyusal** boyut adı verilmiştir. Alt boyutların güvenirlik katsayıları sırasıyla; 0.790, 0.800 ve 0.798, ölçeğin tamamının güvenirlik katsayısının ise 0.874 olduğu belirtilmiştir. Ölçek 5'li likert tipi oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenirlik katsayısının bedensel etkinliklere ilişkin tutumları ölçmek için oldukça yüksek oranda güvenilir olduğu düşünülerek yapılacak araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan çalışmadaki güvenirlik katsayısı cronbach's alpha,924 olarak bulunmuştur. Araştırma evreni Denizli ilinde lise öğrenim görmekte olan ve 15-18 yaş aralığında olup sözlü onamları olan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma örneklemi araştırmaya katılmayı kabul

eden 236 lise öğrencisinden oluşmuştur. Araştırma spor yapmayan adolesan dönemi öğrencilerin fiziksel aktiviteye yönelik

tutumlarını ve obezite ilişkisini belirlemek amacı ile gönüllü lise öğrencilerinden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubunun boy uzunlukları ve vücut ağırlıkları araştırmacılar tarafından ölçülmüştür. Araştırmaya katılanların tamamı araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde BKİ (Beden Kütle İndeksi) kg/m2 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. BKİ değerlerinin gruplandırılmasında 17.9 ve altı değerler zayıf, 18-23.9 arası değerler normal ve 24 ve üstü değerlerde olanlar şişman olarak değerlendirmeye alınmıştır. BKİ gruplandırması ile tutum puanları arası ilişkiye bakmak için tek yönlü varyans analizi (Anova), cinsiyetler arası farkı belirlemek için bağımsız t testi ve toplam tutum puanı ortalaması ile maddeler arası ilişkiye bakmak için kay-kare analizleri kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

BEKLENEN GEÇİCİ SONUÇLAR:

Çalışma grubunun yaş ortalaması 16,3 yıl, boy uzunlukları ortalaması 1,69 m, vücut ağırlığı ortalamaları ise 59,36 kg olarak tespit edilmiştir. Çalışma grubunun fiziksel aktiviteye yönelik toplam tutum puan ortalamasının yüksek olduğu (X=82,84 puan) görülmüştür. Araştırmaya katılanların %14,8'i zayıf, %74,6'sı normal ve % 10,6'sı şişman kategorilerine girmektedirler. Dünya ve Türkiye ortalama değerlerine bakıldığında şişman olanların oranı ortalama değerlerin altındadır. 25 maddelik ölçeğin çalışmadaki güvenirlik katsayısı cronbach's alpha,924 olarak oldukça yüksek bulunmuştur. Cinsiyet, yaş ve beden kütle indeksi değişkenlerine göre tutum puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Beden kütle indeksi düzeyleri karşılaştırıldığında cinsiyetler arasında kadınlar lehine anlamlı fark gözlenmektedir. Bu farkın sebebi kadınların erkekler tarafından güzel bulunmaları önem taşıdığından olabilir. Yaş düzeylerine göre anlamlı fark gözlenmemiştir. Benzer özelliklerin her yaşta aynı olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sedanter, beden kütle indeksi, obezite, fiziksel aktivite, tutum

Kaynakça

Baltacı,G.,Düzgün,İ. (2008). Adolesan ve egzersiz. Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayın No: 730

Berberoğlu, M.(2008). Adolesanlarda Obezite. İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Adolesan sağlığı II.

Özüdoğru, E. (2013).*Üniversite personelinin fiziksel aktivite düzeyi ile yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi,* Yüksek Lisans Tezi, Burdur; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.

Erkan,N. (1998). Sağlık mutluluk zindelik güzellik ve uzun ömür için yaşam boyu spor. Ankara: Bağırgan Yayımevi.

Kılcıgil,E. (1998). Sosyal çevre spor ilişkisi teori ve elit sporculara ilişkin bir uygulama. Ankara: Bağırgan Yayımevi.

Mengütay,S.(2005).Çocuklarda hareket gelişimi ve spor. İstanbul: Morpa Yayınları.

Sevim, Y. (2002).Antrenman bilgisi. Ankara: Nobel Yayın.

Vural, Ö. (2010*).Masa başı çalışanlarda fiziksel aktivite düzeyi ve yaşam kalitesi ilişkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara; Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Programı.

Yetim,A.A.(2005).Sosyoloji ve spor. İstanbul: Morpa Yayınları.

Zorba, E., İkizler, H.C., Tekin, A., Miçoğullar, O., Zorba, E. (2005).Herkes için spor. İstanbul: Nobel Yayın.

Zorba, E. (2012).Herkes için yaşam boyu spor. Ankara: Neyir Yayınları.

(11239) Investigation of how much instructor-student interaction in asynchronous messaging in online forums predicts student academic achievement in distance higher education.

ASU ALTUNOĞLU
Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi

BİLGE ÇAM AKTAŞ
Anadolu Üniversitesi

Problem Durumu

In today's hugely multicultural and globalised world, distance education both has become more critical in terms of addressing the educational needs of adults, and has naturally been embellished with online features. Online education has recently been an indispensable component of formal education as well as distance education programs. The inclusion of an online component into an existing distance education program largely based on print material is usually possible through the use of asynchronous discussion forums where students and instructors interact. Various forms of discussion forums with different aims may be seen in different online academic programs. Mazzolini and Madison (2003) list some of these as forums for social interaction, forums for assignments, as a collaborative tool for group project tasks, for tutorial purposes, and as a teaching strategy.

In Anadolu University Open Education Faculty, asynchronous messaging in the form of a discussion forum is used in the Anadolum-eKampüs learner management system as a voluntary learning task. Weekly, the instructor assigned to a course enters a message in the form of an open-ended discussion question related to the content in that week's unit for students enrolled in that course to reply; and for a meaningful exchange of dialogue to take place between the instructor and the student. The aim of this learning task in our case is both to engage the learners cognitively in an interaction so that they can use higher order thinking skills to retain the content in the unit, and also to increase the student activity in the learner management system. Anadolum-eKampüs is actually designed in a way that would keep students regularly, socially and voluntarily engaged in itself and thus in the course content by providing several interaction opportunities such as instructor-student and student-student interaction. For instructor-student interaction to be realised, there are also other opportunities such as webinars in the system. Just like webinars, these interactive tasks are not compulsory for students in our system, but exist both as a teaching strategy to help learners revise the content via discussion with the instructor, and as a social component to increase the presence of the students in the learner management system.

It is suggested that online components especially in the form of social interaction have a positive influence on retention rates in distance education (Frankola,2000). Thus, asynchronous messaging with the instructor in the form of discussion forums is a crucial concept worthy of examination considering its benefits for both student retention and their social presence in the system. Secondly, although the relationship between instructor-student interaction and learning outcomes has well been examined in traditional classrooms, it has not been looked into in adequate levels yet especially in the higher education context. Therefore, this study aims to investigate the extent to which the level of instructor-student interaction can predict academic achievement in a distance higher education program with online components.

Araştırma Yöntemi

This study was designed as a quantitative correlational study. Correlational studies are used to identify the relationships between two or more variables and the degree of these relationships (Fraenkel ve Wallen, 2006). In this study regression type of correlational research technique will be used, in order to predict one of the variables based on the other, by looking at the relationships among them (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, Tabaschnik and Fidell, çev. Atalay Kabasakal, 2015).

Data for this research was collected from learner analytics of students enrolled in 2016-2017 academic year Fall semester in six courses in Anadolu University Open Education Faculty. All courses were compared and the ones with most active student- instructor interaction as part of "Search-and-Find" learning activity designed for students and instructors to get into contact and pursue discussions related to the subject matter in Anadolum-e-Kampüs learner management system were selected. The participation levels of students in this voluntary activity were extracted from Anadolum-e-Kampüs learner management system and student academic achievement was taken from student services.

Data consist of frequencies of participation levels of students in asynchronous discussion forums with the instructors as independent variable and student academic achievement as dependent variable. The extent of how much the independent variable predicts student academic achievement as dependent variable will be investigated through simple linear regression analysis using SPSS 23.0.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The lack of face-to-face interaction between students and instructor is one of the major criticisms brought to distance learning (Berge, 1999). However, although students and instructors are physically separated, they can interact in a more customized format than those in crowded halls if appropriate methods are used (Sher,2009). Learner-instructor interaction is identified by

Moore (1993) among three types of interaction that are essential for learning in distance education. Thus, there is a need to

examine the impact of communication and interaction between students and instructors on student learning in web based distance education programs. In this study, students' frequency of participating in asynchronous discussion forums is expected to positively correlate with academic achievement, and the level of interaction between the students and the intructor is expected to predict academic achievement.

Anahtar Kelimeler: lifelong learning, distance education, asynchronous messaging, learner-istructor interaction, academic achievement

Kaynakça

Berge, Z.L. (1999). Post-secondary Web based learning. *Educational Technology*, 39(1), 5-11.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara:Pegem Akademi.

Fraenkel, J.R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education.* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.

Frankola, K. (2000). *Why online learners drop out.* Available at http://www.workforce.com/2001/06/03/why-online-learners-drop-out/.

Mazzolini, M. & Maddison, S. (2003). Sage, guide or ghost? The effect of instructor intervention on student participation inonline discussion forums. *Computers & Education, 40, 237-253.*

Moore, M. G. (193). Three Types of interaction. In K. Harry, M. Hohn, & D. Keegan (ed.), *Distance Education: New Perspectives*, (pp.12-24). London: Routledge

Sher, A. (2009). Assessing the relationaship of student-instrcutor and student-student interaction to student learning and satisfaction in web-based online learning environment. Journal of Interactive Online Learning, 8(2), 102-119.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L. S. (2015). Multiple Regression. (Çev. K. Atalay Kabasakal), *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı.* Ankara: Nobel.

(11395) Çevrimiçi Öğretmen Mesleki Gelişiminde Sosyal Medya Aracı Olarak Facebook

İSLİM DERYA DENİZ [1]

Gaziantep Üniversitesi

Problem Durumu

Her alana yenilik getiren teknoloji insanların iletişim biçiminde de etkili olmuştur. Teknoloji yoluyla daha hızlı ve kolayca iletişim kuran insanlar çevrimiçi ortamlarda bir araya gelmeye ve bilgi alışverişi yapmaya başlamıştır. Bu ortamların bir türü de sosyal medya araçlarıdır. Facebook ve LinkedIn gibi sosyal medya araçlarında kurulan gruplarda kişiler ilgi alanlarına göre gruplara katılmaktadır. Bu tür grupların adı Lave ve Wenger(1991, s.98) tarafından uygulama toplulukları olarak adlandırılmaktadır. Barab ve Duffy (2012, s.41), bir uygulama topluluğunun; 1) Örtüşen bir amaç ya da ortak girişim, 2) Ortak kültür ve tarihi miras, 3) Birbirine bağlı sistem ve 4) Yeniden üretim döngüsü olmak üzere dört özellik taşıdığını belirtmiştir. Gray (2004) uygulama topluluklarının kendi kendini yönettiğini ve resmi olmayan öğrenme sistemleri olduğunu belirtmektedir. Ayrıca diğer topluluklardan farklı olarak üç özelliği olduğunu ileri sürmektedir: 1) Üyelerin yoğunlaştığı ilgi alanı ortaktır. 2) Üyeler, birbirleriyle iletişim kurarak ortak etkinliklere ve tartışmalara katılır, birbirlerine yardım eder ve bilgi paylaşırlar. Böylece birlikte öğrenirler. 3) Üyeler ortak bir koleksiyon geliştirir. Bu koleksiyon yolu ile ortak bilgi temeli oluşturan üyeler daha sonra yeni durumlarla karşılaştıklarında bu temeli kullanabilirler. Uygulama topluluklarını bir arada tutan unsurlar ortak öğrenme ve ilgidir. Zorla var olmayan bu toplulukların varlığı üyeleri için katılımın değerli olduğu müddetçe devam eder (Gray, 2004).

Uygulama toplulukları oluşturan öğretmenler için de çeşitli grupların bulunduğu sosyal medya araçlarında öğretmenler istedikleri gruba katılıp paylaşımda bulunmakta ve paylaşımlardan yararlanmaktadır. Bu yolla mesleki gelişimlerini çevrimiçi ortamda ilerletmektedirler. Çevrimiçi mesleki gelişimin amaçlarından ilk ikisi öğretmenlerin bilgisini artırmak ve mesleki öğrenme toplulukları kurmaktır (Loucks-Horsley vd., 1998, s. 275). Nitekim, kurumsal temelli veya gayri resmi olan çevrimiçi gruplar, çevrimiçi öğretmen mesleki gelişimini sağlamada büyük bir önem arz etmektedir (Dela Cruz-Yeh, 2011, s.76).

Facebook adlı sosyal medya aracında kurulan gruplar da kurumsal temelli olmamakla beraber öğretmenlerin kendisi tarafından kurulmuştur. Bu gruplarda; kaynak paylaşımı, gerek öğretim programına gerekse klasik öğretime ve teknolojik öğretime yönelik meslektaşlarından doğrudan yardım istemek ve uygulamada yaşanan sorunlara ilişkin iletişime geçmek için sosyal paylaşım sitelerinde öğretmenler yıl boyu birbirleriyle sık sık iletişimde bulunmaktadır (Baker-Doyle & Yoon, 2010, s.124). Birbirlerinden uzakta olan öğretmenlerin birlikte öğrenmeye erişim olanaklarının var olması, mesleki öğrenmelerini zenginleştirme amacı ile çevrimiçi mesleki gelişimi kullanmalarının en büyük avantajlarından biridir. Farklı okullarda veya farklı şehirlerdeki öğretmenlerin, böylece, yerel olarak sağlanamayan kaynaklara ve birbirlerine ulaşma imkânı vardır (Loucks-Horsley vd., 1998, s.275).

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin çevrimiçi gruplarda etkileşimlerine yönelik araştırmalar olmakla birlikte (Hur & Hara, 2007; Hur & Brush, 2009) sosyal medyaya yönelik araştırmaların çok az olduğu (Öztürk, Öztürk ve Özen, 2016) gözlenmiştir. Bu sebeple, ilgili alanyazındaki boşluğa katkıda bulunmak amacıyla çevrimiçi öğretmen mesleki gelişiminde sosyal medya araçlarının etkisini incelemek üzere Facebook adlı sosyal medya aracında kurulan bir öğretmen grubu incelenmiş ve

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma modelinde yer alan durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Durum seçimi için yedi ölçüt göz önünde bulundurulmuştur: 1) Uygulama toplulukları 2) Katılımcı sayısı 3) Katılımcılar 4) Grup geçmişi 5) Grup tipi 6)Gönüllülük 7) Kendi kendine kurulma. Bu ölçütleri sağlayan İlkokul İngilizce Öğretmenleri Platformu araştırmada incelenmek üzere seçilmiştir. Facebook'ta var olan bu grup 22 Mayıs 2014'te kurulmuştur ve üye sayısı 11 Mayıs 2015 tarihinde 11.000 olmuştur. Grubun 20 Şubat 2017 tarihi itibariyle 27,336 üyesi bulunmaktadır.

Grupta bulunan gönderiler ve yorumlar veri doyumuna ulaşılana kadar kaydedilmiştir. Bu bağlamda, 15 günlük verinin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Söz konusu veri 633 gönderi ve 3690 yorumu içermektedir. Bu gönderi ve yorumların içerik analizi, nitel veri analiz programlarından birisi olan NVivo 8 ve 11 programları ile yapılmıştır. Düşük düzeyli kodlama ile yapılan analiz sonucu 469 adet kod ortaya çıkmıştır. Analizin ikinci aşamasında düşük düzeyli kodlarda aynı amaca hizmet eden kodlar bir araya getirilerek 106 adet kod oluşturulmuştur. Kodlar 10 kategori ve 1 alt kategori altında toplanmış, kategorilerden ise 4 tema oluşmuştur. Bu temalar öğrenme süreci, yönetmelik işleri, beğeni-teşekkür etme-sitem ve eğitim dışı olarak adlandırılmıştır.

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak amacıyla nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğe denk gelen inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik ve onaylanabilirlik ölçütlerini karşılayan alanyazındaki tekniklerden faydalanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin katılmış oldukları İlkokul İngilizce Öğretmenleri Platformu grubunda etkinlik gerçekleştirme üzerine birbirlerine tavsiye verdikleri, gerçekleştirdikleri etkinliklerde yaptıkları değişiklikleri belirttikleri, etkinlikler için gerekli materyalleri grup üyeleri ile paylaştıkları görülmüştür. Ayrıca, uygulanan etkinlikler veya hazırlanan materyaller üzerine öğretmenlerin gerekli durumlarda olumlu yönde tavsiye verdikleri görülmüştür. Gönderi paylaşan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun gerçekleştirdikleri etkinlikleri veya hazırladıkları materyalleri fotoğraflarıyla birlikte yayınladıkları da bir diğer bulgudur. Bu bulgular, öğretmenlerin materyal ve etkinlik paylaşımı konusunda aktif şekilde birbirlerine destek olduğunu göstermektedir.

Bunun dışında, öğretmenlerin değerlendirme ölçekleri paylaştığı, kılavuz kitap isteğinde bulunduğu, sınav içeriklerine dair görüşlerini bildirdiği, yıllık plan, sınav veya çalışma kâğıtlarına dair tavsiye ve evrak paylaşımı talebinde bulunduğu bulgusu öğretmenlerin çeşitli konularda da yardımlaşmaya devam ettiğini göstermektedir.

Öğretmenler ayrıca yönetmelikte yer alan maddelere yönelik birbirlerine soru sorup cevap almaktadır. Bu bulgu öğretimle dolaylı yoldan ilişkili olan yönetmeliğe dair de öğretmenlerin birbirleriyle paylaşımda bulunduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin birbirleriyle bazı gönderiler altında sohbet ettikleri grupta samimi bir ortamın oluştuğunu göstermiş olup bu bulgu ise gruba aidiyet duygusunun oluştuğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, tüm bu bulgular ışığında Facebook'ta kurulan bu grubun çevrimiçi mesleki gelişime katkıda bulunacağını söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: çevrimiçi mesleki gelişim, sosyal medya, Facebook, İngilizce öğretmenleri

Kaynakça

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge:Cambridge University Press.

Loucks-Horsley, S., Hewson, P., Love, N. & Stiles, K. (1998) *Designing professional development for teachers of science and mathematics.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gray, B. (2004). Informal learning in an online community of practice. *Journal of Distance Education*, *19*(1), 20-35.

Hur, J. W., & Hara, N. (2007).Factors cultivating sustainable online communities for K-12 teacher professional development. *Journal of Educational Computing Research*, *36*(3), 245-268.

Hur, J. W., & Brush, T. A. (2009).Teacher participation in online communities: Why do teachers want to participate in self-generated online communities of K–12 teachers? *Journal of Research on Technology in Education*, *41*(3), 279-303.

Baker-Doyle, K. J., & Yoon, S. A. (2010).Making expertise transparent: Using technology to strengthen social networks in teacher professional development. In A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 115-126). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Dela Cruz-Yeh, A. (2011). *Facilitating teacher professional development in online learning environments: a study of Taiwanese English teachers in private language supplementary schools* (Doctoral dissertation). University of Birmingham, Birmingham.

Barab, S. A., & Duffy, T. (2012). From practice fields to communities of practice. In D. H. Jonassen & S. M. Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments (2nd ed.)* (pp. 29-65). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Öztürk, D. S., Öztürk, F., & Özen, R. (2016).Teachers' use of social-media tools for their professional development Öğretmenlerin sosyal medya araçlarını mesleki gelişim amaçlı olarak kullanım durumları. *Journal of Human Sciences*, *13*(1), 7-21.

(11492) Haydi Hayatı Kucakla-Yaşam Becerileri Eğitimi

HARUN YAMAN *İstanbul Valiliği Ab Ve Dış İlişkiler Bürosu*

ZEYNEP GONCA AKDEMİR *Boğaziçi Unıversıty*

Problem Durumu

GİRİŞ

Günümüzün en önemli iletişim ve paylaşım aracı olan internet, kısa zamanda hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. İnternet kullanımının bilgilendirici ve geliştirici olumlu özelliklerinin yanında, fazla kullanılması sebebiyle tembellik, yüz yüze iletişim becerisi eksikliği ve zamanla meydana gelen asosyal yaşam gibi günlük hayatımızı etkileyebilecek olumsuz durumlar meydana gelebilmektedir. Özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin internete olan düşkünlüğü zamanla "internet bağımlılığı" olarak tanımlanmıştır (Caplan, 2005). İnternet bağımlılığının günümüzde gençler arasında yaygınlaşan bir problem olmasından dolayı araştırmacıların internet bağımlılığı ve etkilerini erken yaştan itibaren ele aldığı görülmektedir (Baran ve Kuloğlu, 2001) çünkü internete olan aşırı bağlılık durumu, özellikle ergenliğe geçiş döneminde olan ortaokul öğrencilerinin psikolojik, bedensel ve sosyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Biçer, 2014). Ergen bireyler, ilişkiyi başlatma ve sürdürme, grupla bir işi yürütme, duyguları anlama ve karşıya aktarma, saldırgan davranışlarla ve stresle başa çıkma, problem çözme ve plan yapma gibi yaşamsal becerileri gerçekleştirme konusunda zorluk yaşayabilmektedirler ve bu yaşamsal beceriler literatürde sosyal beceriler olarak tanımlanmaktadır (Akkök, 1996; Biçer; 2014).

İnternet bağımlılığı ile ilgili yapılan alan yazın çalışmalarına bakıldığında cinsiyet, sınıf seviyesi, anne-baba eğitimi, internet erişimi gibi değişkenlerin incelendiği görülmektedir (Biçer, 2014; Chen ve Chou, 1999; Chou, Condron ve Belland, 2005; Çevik ve Çelikkaleli, 2010). Özellikle sınıf seviyesi ve anne eğitim düzeyinin çocukların internet bağımlılık durumlarına olan etkisi üzerine yapılan çalışmalar dikkat çekmektedir. Gençlerde genellikle ortaokul yıllarına denk gelen ergenlik dönemi, internet bağımlılık durumunun sık gözlemlendiği yıllardır (Biçer, 2014). Ayrıca ergenlerin internet bağımlılığının ebeveyn tutumu ve eğitim seviyesine göre değişiminin incelendiği diğer bir çalışma göstermektedir ki, özellikle anne eğitimi öğrencilerin internet bağımlılık durumlarını anlamlı bir şekilde etkilemiştir (Çevik ve Çelikkaleli, 2010).

İnternet bağımlılığı karar verme becerisi, zaman yönetimi, yaratıcı düşünme, çatışma ve problem çözme gibi günlük hayat için gerekli yaşam becerileri (sosyal beceriler) üzerinde olumsuz etki göstermektedir (Caplan, 2005) ancak ne yazık ki Türkiye'de bu duruma yönelik önleyici program, seminer, konferans, seminer vb. farkındalık yaratıcı ve bilgilendirici faaliyetler yeterli düzeyde değildir. Özellikle çocuk ile gençlerde internet bağımlılık durumunun sadece bilgi düzeyinde değil, beceri ve yeterlilik düzeyinde de azaltılabilmesi için davranış değişikliğine yol açabilecek içeriklerin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması konusunda çalışmaların yetersizliği bu araştırmanın temel gerekçelerindendir. Bu bağlamda, İstanbul Kalkınma Ajansı (İSTKA) tarafından desteklenen "Haydi Hayatı Kucakla-Yaşam Becerileri Eğitimi" projesi, çocuk ve gençlerde internet bağımlılık durumunun azaltılması ve buna bağlı olarak okul ile diğer çevreyle ilişkiler için gerekli olan sosyal becerilerin yaşam becerileri eğitimi ile geliştirilmesini amaçlamaktadır. Bu hedef doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma soruları oluşturulmuştur.

1. Yaşam becerileri eğitimi, katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları ve sosyal beceri düzeylerinde değişime yol açmakta mıdır?

2. Yaşam becerileri eğitimi, cinsiyet değişkeni açısından katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları ve sosyal beceri düzeylerinde değişime yol açmakta mıdır?

3. Yaşam becerileri eğitimi, sınıf seviyesi değişkeni açısından katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları ve sosyal beceri düzeylerinde değişime yol açmakta mıdır?

4. Yaşam becerileri eğitimi, anne eğitimi düzeyi değişkeni açısından katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları ve sosyal beceri düzeylerinde değişime yol açmakta mıdır?

5. Yaşam becerileri eğitimi, baba eğitimi düzeyi değişkeni açısından katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları ve sosyal beceri düzeylerinde değişime yol açmakta mıdır?

6. Yaşam becerileri eğitimi, internet erişim durumu değişkeni açısından katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık durumları ve sosyal beceri düzeylerinde değişime yol açmakta mıdır?

Araştırma Yöntemi

YÖNTEM

Araştırma Deseni

"Haydi Hayatı Kucakla" projesi ön-test/son-test tek gruplu zayıf deneysel model olarak desenlenmiştir. Araştırma bir

"müdahale çalışması" olarak tanımlanabilir.

Projede, iki ana bağımlı değişken vardır. Bunlar proje katılımcılarının "internet bağımlılıklarında" ve "sosyal becerilerinde" süreç içerisinde meydana gelen değişimlerdir. Buna ek olarak katılımcıların (öğrenciler) internet bağımlılık (IBD) ve sosyal beceri düzeylerinde (SBD) proje etkisiyle meydana gelen değişimler ana bağımsız değişken (yaşam becerileri eğitimi) ve ikincil aday bağımsız değişkenler (cinsiyet, sınıf seviyesi, anne eğitimi, baba eğitimi, internet erişim durumu) açısından incelenmiştir.

Katılımcılar

Araştırma, İstanbul'daki 22 ilçede yürütülmüştür. Bu ilçeler Ataşehir, Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Beşiktaş, Beyoğlu, Beylikdüzü, Esenler, Eyüp, Fatih, Güngören, Kadıköy, Kâğıthane, Kartal, Küçükçekmece, Maltepe, Sarıyer, Şişli, Ümraniye, Üsküdar ve Zeytinburnu'dur. Çalışmaya, her ilçeden 10 devlet okulunda öğrenim gören ortaokul (5., 6., 7. ve 8. sınıf) öğrencileri katılmıştır. Her ilçeden yaklaşık 2500 öğrenci çalışmaya katılmıştır ancak tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 277 öğrencinin eşleşmiş verisi ile derinlemesine bir çalışma yürütülmüştür..

Veri Toplama Araçları

Projenin hedef kitlesi olan katılımcı öğrencilere demografik bilgi formu, "İnternet Bağımlılık Ölçeği" (Young, 1998) ve "Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği" (Matson, Rotatori ve Hessel, 1983) uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi için IBM SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Çalışma kapsamında çeşitli tek değişkenli ve çok değişkenli varyans analizleri yapılmıştır. Ön-test/son-test IBD VE SBD puanları arasındaki proje uygulamaları ile meydana gelen değişimi ölçebilmek için, Tekrarlı Ölçümler için t testi uygulanmıştır. Yaşam Becerileri Eğitimi ve moderatör değişkenlerin IBD ve SBD puanlarına olan etkileşimli etkisi ise Tekrarlı Ölçümler için Çok Değişkenli Varyans Analizi (*Tekrarlı ölçümler için ANOVA*) ile ölçülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

BULGULAR

Analiz bulguları iki ana başlık altında toplanmıştır:

1. Proje uygulamalarının internet bağımlılık ve sosyal beceri düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan analiz bulguları

Hem IBD hem SBD puanları açısından, Haydi Hayatı Kucakla Yaşam Becerileri projesine katılan öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). Bu bulgu, Haydi Hayatı Kucakla Yaşam Becerileri projesinin öğrencilerin hem internet bağımlılık düzeylerini azaltmada hem de sosyal beceri düzeylerini arttırmada geniş bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

1. Proje uygulamaları ile birlikte moderatör değişkenlerin internet bağımlılık ve sosyal beceri düzeyi üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik yapılan analiz bulguları

Proje uygulamalarının cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitimi ve internet erişimi değişkenleri ile ayrı ayrı etkileşime girdiğinde elde edilen sonuçların ortak olduğu ve ilgili değişkenlere dayalı sonuçların IBD azaltma ve dolayısıyla SBD'yi artırma noktasında etkili olmadığı görülmüştür ($p\geq.05$). Bu sonuç proje uygulamalarının evren genellemesi özelliğini taşıdığını gösterebilir. Projenin etkinliklerinin uygulanma aşamaları kişilerin sosyo-demografik özelliklerine bağlı olmadığı, ancak etkinliğin içeriğine ya da uygulayanın uygulama başarısına bağlı olduğu çıkarımı yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: yaşam becerileri, internet bağımlılığı, ortaokul, müdahale

Kaynakça

Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi: Öğretmen el kitabı*. TC Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Baran, A. G., & Kuloğlu, C. (2001). Internet kafelerdeki Internet kullanımı ve sanal-sosyal ilişkiler: Ankara örneği. *Bilişim Toplumuna Giderken Psikoloji, Sosyoloji ve Hukukta Etkiler Sempozyumu, Ankara*.

Biçer, U. (2014). Sosyal beceri eğitiminin ortaokul öğrencilerindeki internet bağımlılık düzeyine etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı*, Adana.

Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic internet use. *The Journal of Communication, 55*(4), 736.

Chen, S. H., & Chou, C. (1999, August). Development of Chinese Internet addiction scale in Taiwan. *Poster Presented at the 107th American Psychology Annual Convention,* Boston, USA.

Chou, C., Condron, L. & Belland, J.C. (2005). A review of the research on internet addiction. *Educational Psychology Review, 17*(4), 363-388.

Çevik, G. B., & Çelikkaleli, Ö. (2010). Ergenlerin arkadaş bağlılığı ve internet bağımlılığının cinsiyet ebeveyn tutumu ve anne baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(3).

Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and therapy*, *21*(4), 335-340.

Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology & Behavior*, *1*(3), 237-244.

(11548) Halk Eğitim Merkezlerinde Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesi

TAHA YAZAR — *Dicle Üniversitesi*
ÖZLEM LALA — *MEB*

Problem Durumu

Toplumun sahip olduğu değer yargılarını, bilgi birikimini ve kültürünü geleceğe aktarmada önemli bir yeri olan eğitim kurumları, aynı zamanda yaşam boyu öğrenen, öğrendiklerini sorgulayan, üretken ve yaratıcı bireylerin yetişmesinde vazgeçilmez kurumlardır.

Günümüzde bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, toplumun ekonomik, kültürel, siyasal ve toplumsal yapısında değişmelere neden olmaktadır. Bireylerin bu değişmelere uyum sağlaması, değişmenin gerektirdiği bilgi, beceri ve değerleri kazanmasını zorunlu kılmaktadır. Örgün eğitim yoluyla bu değişikliklerin gerektirdiği bilgi ve beceri, bireylere ancak belli bir yaşa kadar aktarılmaktadır (Celep, 2003, s.3). Halk eğitimi, başlangıçta örgün eğitimden yoksun kalmış kişilerin eksiklerini gidermekteydi. Bugün, her yaştaki insana sonradan belli bilgileri, belli becerileri kazandırma görevini yüklenmiş bulunmaktadır (Geray, 1978, s.4). Halk eğitimi yetişkinin davranış, düşünce ve eylemlerinde değişiklik yaratmayı sağlayacak yeni bilgilerin, becerilerin kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bu amacın gerçekleşebilmesi için yetişkinlerin, kendileri için düzenlenecek bir eğitim programının (eğitsel gereksinimlerin, ilgilerin ortaya çıkarılması, eğitsel araçların saptanması, öğretim işleri için planlamanın yapılması, uygulanması ve değerlendirilmesi gibi) her sürecine katılımı sağlanmalıdır (Bilir, 2004, s.100).

Ülkemizde halk eğitimi, yaygın eğitim kimliği ile daha geniş alanlara ve kitlelere yönelme şeklinde bir çalışma içindedir (Kurt, 2014, s. 20). Yaygın eğitim, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademeden ayrılmış ya da bitirmiş bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, öğretim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümünü ifade eder (MEB, 2010). Halk eğitimi, yaygın eğitim, sürekli, eğitim gibi birbirini bütünleyen kavramlar ile ifade edilen yetişkin eğitimi kavramı, dünyada ve Türkiye'de önemini ve gerekliliğini iyiden iyiye daha yoğun hissettiren bir disiplin alanı olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaya, 2015, s.268). Halk Eğitim Merkezleri, yetişkin eğitimi alanında önemli hizmetler vermektedir. (Okçabol, 2006, s.165). Yetişkin eğitimi, yetişkinlerin eğitim hizmetlerine erişmesine, öğrenme engellerini aşmasına, hem eğitim hem de kariyer planları kurmasına yardımcı olmak için danışmanlık ve destek içerir (Smith, 2010, s.4).

Halk eğitimi kalkınmada önemli faktörlerden biri olarak nitelendirilmektedir. Fakat Türkiye'de halk eğitimi okuma-yazma öğretimi dışına çıkarılamadığı için üretime dönük, ekonomi ve kalkınmaya dönük herhangi bir işlevinin olamadığı görülmektedir. Türkiye'de halk eğitiminin tarihi incelendiğinde toplumsal, siyasi ve ekonomik nedenlerle halk eğitime gereken desteğin sağlanamadığı görülmektedir (Türkoğlu ve Uça, 2011, s.60)

Yetişkine yönelik eğitim çalışması bulunan Halk Eğitim Merkezlerinin amaçlanan hedeflere ne derece ulaşabildikleri, hangi ilkelere uygun davrandıkları, hedeflere ulaşmadıysalar hangi sebepler veya engellerden dolayı zorlandıklarının belirlenmesi, yetişkine yönelik çalışmalar yapan tüm kurumları gelecekte hedeflenen amaçlara ve yetişkin eğitimi ilkelerine daha uygun çalışmalar yapmaya yöneltecektir (Ural, 2013, s.189).

İlgili alan yazın incelendiğinde, Halk Eğitim Merkezleri ile ilgili çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmekte ancak bu araştırmalarda öğretmen, usta öğretici ve kursiyer görüşlerinin birlikte ele alınıp değerlendirildiği araştırmanın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda, yetişkin bireylerin yaşam boyu eğitim kapsamında ihtiyaç duyduğu eğitimleri karşılamada önemli bir yeri olan halk eğitim merkezlerinin kurumdaki öğretmen, usta öğretici ve kursiyerlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilesi önem taşımaktadır. Araştırma bulgularının Halk Eğitim Merkezleri ile ilgili yapılacak program ve uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada Halk Eğitim Merkezlerinde karşılaşılan sorunların neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Halk Eğitim Merkezlerinde karşılaştıkları sorunlara yönelik;

- Öğretmenlerin
- Usta öğreticilerin
- Kursiyerlerin görüş ve düşünceleri nelerdir?

2.Halk Eğitim Merkezlerinde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik;

- Öğretmenlerin
- Usta öğreticilerin

- Kursiyerlerin görüş ve düşünceleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). Nitel veriler gerçeğe ilişkin ilk elden ve etkili betimlemeler sağlamaktadır (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır Halk Eğitim Merkezlerinde görevli 20 öğretmen, 46 usta öğretici ve bu kurslara devam eden 45 kursiyer oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın verileri, görüşme tekniği türlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından açık uçlu iki sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın geçerliliğini sağlamak için eğitim bilimleri alanında iki uzmana bu sorular sunulmuş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda sorular uygulama için son şeklini almıştır. Araştırma verileri, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen, usta öğretici ve kursiyerlerle, araştırmacıların yüz yüze gerçekleştirdiği görüşmeler sonucu, katılımcıların kendi el yazılarıyla görüşme formundaki soruları cevaplandırmalarıyla elde edilmiştir.

Yapılan görüşmede öğretmen, usta öğretici ve kursiyerlere şu sorular yöneltilmiştir:

- Halk eğitim merkezinde karşılaştığınız sorunlara yönelik görüş ve düşünceleriniz nelerdir?
- Halk eğitim merkezinde karşılaştığınız sorunların çözümüne yönelik görüş ve düşünceleriniz nelerdir?

Görüşme sonucunda elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda veriler araştırmacılar tarafından incelenmiş, anlamlı veriler araştırmaya katılan öğretmen, usta öğretici ve kursiyerler için ayrı ayrı kodlanarak kategoriler oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularında öğretmen, usta öğretici ve kursiyerler, genel olarak Halk Eğitim Merkezlerinde "Materyal Eksikliği" nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin, kursa kayıt yaptıran ancak düzenli gelmeyen, derslerle ilgili olmayan, düzensiz davranışlar gösteren öğrencilerle ve kurstaki rehberlik hizmeti eksikliği nedeniyle sorun yaşadıkları görülmüştür.

Usta öğreticilerin kadrosuz ve ek ders ücreti karşılığında çalışmaları, araştırma bulgularında belirtilen sorunların başında gelmektedir.

Araştırma bulgularında, usta öğreticilerin kendilerini geliştirmede sorun yaşadıkları ve bu anlamda hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Usta öğreticiler, Halk Eğitim Merkezlerinde açılan kurslara öğrenci bulmada sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularında kursiyerlerin, fiziksel şartlara ve kurs bitiminde alınan sertifika ücretine yönelik sorun yaşadığı görülmüştür.

Araştırma bulgularında kursiyerler, farklı alanlarda ve gereksinimlerini karşılamaya yönelik yeni kursların açılmadığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Halk eğitimi, yetişkin eğitimi, yaygın eğitim

Kaynakça

Bilir, M. (2004). Kentleşme Sürecinde Yetişkinlerin Eğitim Gereksinimi: Ankara Mamakİlçesi, Tuzluçayır Semti,Ege Mahallesi Örneği. Ankara Üniversitesi. *Eğitim BilimleriFakültesi Dergisi*, 37(1), 98-121

Celep, C. (2003). *Halk Eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Miles, M. B. & Huberman, A. M.(1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage

Geray, C. (1978). *Halk Eğitimi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınevi.

Kaya, E. (2015). Türkiye'de Halk Eğitimi Merkezleri. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS).* 3, 268-277.

Kurt, İ. (2014). *Yetişkin Eğitimi.* Ankara: Akçağ Yayıncılık.

MEB (2010). Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete. Ankara

Okçabol, R. (2006). *Halk Eğitimi.* Ankara: Ütopya.

Smith, C. S. (2010). The great dilemma of improving teacher quality in adult learning and literacy. *Adult Basic Education and*

Literacy. 4(2), 67.

Türkoğlu, A. ve Uça, S. (2011). Türkiye'de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri. Adnan Menderes Üniversitesi. *Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri*

Dergisi. 2, 48-62

Ural, O. (2013). Yetişkin Eğitiminde Program Alanları. Ahmet Yıldız ve Meral Uysal (Der). *Yetişkin Eğitimi.* İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.

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

(11644) Tematik Çocuk Kanallarının İlkokul Öğrencilerinin Formal Ve İnformal Öğrenmelerine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri

ALEV ÇINAR GÜREŞ
Milli Eğitim Bakanlığı

HÜSEYİN KAYGIN
Bartın Üniversitesi

Problem Durumu

Problem

Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bireylerin kişilikleri bu süreç boyunca değişime uğrar. Bu değişme süreç boyunca edinilen bilgi, beceri, tutum ve değerler aracılığıyla meydana gelir. Okullar eğitim denilince akla gelen ilk kurumlardır. Bununla beraber eğitim sadece okullarda gerçekleştirilmez. Okul haricinde de bireylerin bir mesleğe hazırlanmak ve yaşama uyum sağlayabilmeleri için kısa süreli eğitim sağlayıcılar bulunmaktadır. Bunun yanında eğitim aile ortamında, iş yerinde, askerlik ortamında, ibadet yerlerinde ve çeşitli toplumsal gruplar içinde de gerçekleşir. En geniş bağlamda eğitim toplumsal "kültürleme" sürecinin bir parçasıdır. (Fidan, 2012, 4).

Formal eğitim "son derece kurumsallaşmış, kronolojik olarak kademelendirilmiş ve hiyerarşik olarak yapılanmış; ilköğretimin en alt basamağından üniversitenin en üst basamağına kadar uzanan eğitim sistemi" olarak tanımlanırken, informal öğrenme "bireyin işyerinden, oyundan, ailesinden, arkadaşlarından, seyahatten, okuduğu gazete ve kitaplardan, dinlediği radyodan, izlediği filmlerden ve televizyonlardan, kısacası çevresinden etkilenerek günlük yaşamda kazandığı ve biriktirdiği bilgi, beceri, tutum ve anlayışları içeren yaşamboyu süreç" olarak ifade edilmiştir (Miser, 2013, 10). Hedefleri belli olmayan informal öğrenme sonucunda olumlu davranışların yanından olumsuz davranışlarda meydana gelebilir. Bu süreçte öğrenilenler her zaman eğitsel bir içeriğe sahip olmayabilir (Özen, 2011).

Günümüzde teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi çocukların çizgi romanlarda ve hikâyeler de okudukları kahramanların maceralarını çizgi filmler sayesinde televizyonda izleme fırsatı sunmaktadır. Bu durumun çocukların hayatlarını hem formal öğrenme ortamlarında hem de informal öğrenme süreçleri bağlamında etkileyebileceği tahmin edilebilir.

Tematik çocuk kanalları yayın hayatına başlamadan önce; ulusal kanallarda sabah ve öğleden sonra özellikle öğrencilerin okul öncesi ve sonrasındaki zaman dilimlerinde yayın akışlarında kendilerine ancak yer bulabilen çizgi filmler artık tematik çocuk kanalları sayesinde günün her saatinde çocuklar tarafından izlenebilmektedir. Bu özelliği sayesinde çocukların daha fazla ekrana bağlanmasının önünü açan tematik çocuk kanalları günlük rutinlerini belirleyen ve günlük hayat içinde kendine önemli bir zaman dilimi ayrılan bir etkinlik halini almaktadır (İlhan ve Çetinkaya, 2013, 323).

Tematik çocuk kanallarında sadece çizgi filmler aracılığıyla hedeflenen kitleye ulaşılamamaktadır.

TRT Çocuk, TRT'nin ilk çocuk temalı televizyon kanalıdır. 2008 yılında yayınlarına başlayan TRT Çocuk kanalının amacı, çocukların milli ve manevi değerlere bağlı, bilgi ve teknolojiyle donatılmış, evrensel değerleri bilen, vatanına, milletine ve insanlığa faydalı bireyler olarak yetişmelerinin sağlanmasına yardımcı olmaktır. TRT Çocuk kanalında, haber, eğitim, kültür, müzik, eğlence, yarışma, drama ve belgesel türü programlar yer almaktadır. TRT Çocuk'ta ayrıca okul öncesi ve okul dönemi çocuklarını kapsayan çocuk dizileri, çizgi filmler, yerli ve yabancı türlerden yapımlar yayınlanmaktadır. TRT Çocuk televizyonunu diğer çocuk kanallarından ayıran özellik, çocuklara ait bir haber bülteninin olmasıdır (Kaya, 2014).

Pembecioğlu (2006)'ya göre 2010 yılında yayın hayatına başlayan ve uluslararası tematik çocuk kanallarından biri olan Planet Çocuk, çocuk gelişimine uygun filmler, süper kahramanlar, maceralar, çizgi filmler yayınlayan kanal olarak tanıtımıyla ve "çocuklar bu kardeş gezegende hem eğlenecek hem öğrenecek", "bu gezegende hayat var" gibi etkileyici sloganlarla çocukları ve anne babaları kendine çekmeye çalışmaktadır (Akt: Kaya, 2014).

Bu çalışmada ilkokullarda öğrenim gören öğrencilerin tematik çocuk kanallarını izleme kültürlerinin çocuklar üzerindeki formal ve informal öğrenmeleri üzerine olumlu ve olumsuz etkilerinin neler olduğu sorusuna cevap aranmış ve illkokul çağındaki çocukların yaşantılarına etki eden tematik çocuk programlarının formal ve informal öğrenme süreçlerini ne yönde etkilediği öğrencilerin gözünden ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Bu araştırma, ilkokul çağındaki çocukların yaşantılarına etki eden televizyonun ve tematik çocuk programlarının ilkokul öğrencilerinin formal ve informal öğrenmeler üzerinde olumlu ve olumsuz etkilerini incelemeyi amaçlayan niteliksel bir araştırmadır. Dey (1993)' e göre istatiksel veri analizine dayalı nicel araştırmanın aksine nitel araştırma, insanların olaylara ne tür anlamlar yükledikleri, diğer bir deyişle olayları nasıl niteledikleri sorusuna cevap aramaktadır (Akt. Özdemir, 2010, 326).

Çalışma Grubu

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme bir durumun, araştırmacının derinlemesine inceleme için belirli örnek olay türleri belirlemek istediğinde kullanılır (Neuman, 2007; Akt. Karadağ, 2011). Araştırmaya katılacak ilkokul öğrencilerinin seçiminde, öğrencilerin görüşme sorularını yeterli düzeyde algılayıp cevap verebilecek, okuma yazma ve kendini ifade becerilerinin görece gelişmiş olduğu 3. ve 4. sınıf öğrencisi olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Bartın ili Sütlüce İlkokulu'nda 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasından tesadüfi olarak seçilen 15 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Uygulanması

Bu araştırmanın verileri, görüşme türlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Bu amaçla öğrenci görüşlerini belirleme formu kullanılmıştır.

Görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında ilgili literatür taranmış, literatürdeki veriler doğrultusunda görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için görüşme formuna iki uzman tarafından son şekli verilmiştir.

Görüşmeler hem ses kayıt cihazı ile hem de yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmacılar görüşme esnasında cevaplara hiçbir şekilde müdahale etmemiş, yönlendirme yapılmamıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde amaç daha önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda mülakat yoluyla elde edilmiş olan verilerin okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde verilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç

Araştırma bulgularına dayanarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

1. Gelir düzeyinin düşük olmasına rağmen her öğrencinin evinde TV bulunmaktadır. Televizyon her evde bir ihtiyaç olmuştur.

2. Öğrenciler boş zamanlarının büyük bir çoğunluğunu tematik çocuk kanallarını izleyerek ve oyun oynayarak değerlendirmektedir. Televizyon izleme nedenlerinin başında 'oyalanma' gelmektedir.

3. Öğrencilerin televizyon karşısında geç vakitlere kadar zaman geçirdikleri ve özellikle hafta sonu izleme saatlerinde hafta içine göre belirgin bir artış olduğu bu nedenle çocukların günlük yaşam etkinliklerinden uzak kalarak akranları ile yeterince oyun oynama imkanlarından mahrum kaldıkları belirlenmiştir.

4. Öğrenciler çocuk kanallarındaki programlarının derslerine doğrudan veya dolaylı olarak olumlu bir katkısını görememişlerdir.

5. Ailelerin çocukların izlediği çocuk programlarının içeriğinden haberdar olmadıkları ve yeterince bilinçli olmadığı ulaşılan sonuçlar arasındadır.

6. Çocuklar çocuk programlarından etkilenmekte, olayları ve duyguları sadece sanal yaşamakta, gerçek hayatla bu tecrübelerini ilişkilendirme zorlandıkları yönünde bulgular elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: formal öğrenme, informal öğrenme, televizyon, tematik

Kaynakça

Fidan, N. (2012) Okulda Öğrenme ve Öğretme. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

İlhan, V. & Çetinkaya, Ç. (2013) İlkokul Öğrencilerinin Tematik Çocuk Kanallarındaki Çizgi

Filmleri İzleme Alışkanlıkları. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi. Cilt:2, Sayı:1.

Karadağ, E. (2011) Okul Müdürlerinin Niteliklerine İlişkin Olarak Öğretmenlerin

Oluşturdukları Bilişsel Kurgular: Fenomonolojik Bir Çözümleme. Eğitim ve Bilim Dergisi, Cilt 36 (159).

Kaya, T. (2014) Tematik Çocuk Kanallarında Yayınlanan Çizgi Filmlerde Yerel ve Küresel

İzler. Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, Güz, 1(1).

Miser, R. (2013) Yaşamboyu Öğrenme Kavram ve Bağlam. Ankara: EBF-MD Yayını.

Özdemir, M. (2010)Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir

Çalışma. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,11(1).

Özen, Y. (2011) Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme. Dicle

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(6), 1-16.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A.& Şimşek, H.(2008) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri(6.Baskı).

Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11652) Yaygın eğitimin psikolojik iyi oluşa, öz şefkate ve psikolojik dayanıklılığa etkileri

ESİN NİSA SOYER GÜLŞAH VURAL ÖZKAN [1]

[1] *Istanbul Bilgi Universitesi*

Problem Durumu

Education includes three types of learning methods. These are; formal (purposive and structural learning leading to recognized certificates and diplomas), informal (the unplanned learning that goes on in daily life) and non-formal learning (any educational activity that takes place outside the formal system) (Mazza, 2007). The concept of NFE is broad, and it is rather difficult to give it a universal definition. It can take variety of forms based on the different demands and needs of different individuals and groups (Dib, 1988; Hamadache, 1991). According to the Quality Assurance of Non-Formal Education Manual: A Framework for Youth Organisations published in 2013, NFE is defined as an organized educational process that gives people the possibility to develop their values, (soft) skills and competences. Some examples of competences are "interpersonal, team, organisational and conflict management, intercultural awareness, leadership, planning, organising, co-ordination and practical problem solving skills, teamwork, self-confidence, discipline and responsibility" (p. 10). Traditional education or formal education, on the other hand, focuses more on hard skills and attaining knowledge on specific subjects.

Formal education is characterized by "uniformity, certain rigidity, with horizontal and vertical structures (age-graded classes and hierarchical cycles) and universally applicable admission criteria" (Hamadache, 1991, p. 113). The aim is to transfer academical knowledge while the focus of attention is the instructor. The learner is in a more passive state. This type of education is seen in institutions such as schools and universities. "Both the budgets for education and the official regulations (laws of education, national curriculum, school regulations), have been mainly concerned with *formal* education, as a distinct part of *public policies"* (Mazza, 2007, p. 1).

Seligman asks "In two words or less, what do you most want for your children? " (2009, p. 293). According to the many replies he got, most parents say *happiness, confidence, contentment, balance, good stuff, kindness, health, satisfaction* and the like. In short, they are concerned with their well-being. When he asks, "What do schools teach?" the answer is *achievement, thinking skills, success, conformity, literacy, mathematics, discipline* and the like. Schools teach the tools of accomplishment. What is aspired by people and what is delivered through the formal education do not overlap. Success and discipline are important in life, and it would be unfair to say the otherwise but one cannot disregard the importance of happiness, kindness, and satisfaction. Thinking of the wealth of the community is not enough today when the individuals' needs surpass the skills of achievement. Along with the increase in migration around the world, needs of the individuals that are disregarded become more crucial than ever. According to Migration Policy Institute tabulation of data from the United Nations, there were almost 244 million international migrants in 2015. Integration of these people and their ability to fulfil their potential is very much dependent on their positive psychological states. NFE uses methods of education that promote social inclusion, collaboration and intercultural awareness that could make up for the emotional and psychological needs that are not met through the formal education. Therefore, in this study, effects of non-formal education on psychological well-being, self-compassion and resilience will be examined. The three are chosen because they are state-like features, meaning they are open to development, as opposed to trait-like, relatively fixed features.

It must be noted that aforementioned learning method is open to adaptation of an e-learning system. As Luthans et al. had done in their previous research, psychological capital was found out to be developed by a web-based training intervention (2008).

Yaygın eğitim bireye değer, beceri ve yetkinliklerini geliştirmesine olanak sağlayan eğitsel süreçtir. Okul ve üniversite gibi kurumlarda kullanılan örgün (formal) eğitimde, akademik bilgiyi aktarma amacı güdülürken sosyal kapsayıcılık için gerekli araçların ve bireyin duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarının göz ardı edildiği düşünülmektedir. Dünyada artan göçle birlikte azınlık gruplarının eğitim kurumlarında çoğunluğa eklenmesiyle, göz ardı edilen ihtiyaçlar azınlık grubundan bireyin potansiyelini ortaya çıkarabilmesi ihtimalini düşürmektedir. Yaygın eğitim metodu kapsayıcı, eşitlikçi, rekabettense iş birliğini destekleyen; kültürlerarası farkındalık, takım çalışması ve öz değer gibi konular üzerinde duran yöntemler izler. Bu çalışmada yaygın eğitim metoduyla öğrenirken kullanılan metodun genç yetişkinlerin pozitif psikolojik sermayelerine etkileri belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırma Yöntemi

In this study, the role of positive affect and positive group attitude as mediators of self-compassion, psychological well-being and resilience in non-formal education, will be investigated.

Research group will be 60 undergraduate students ages ranging between 18 and 26. Scales that will be used are

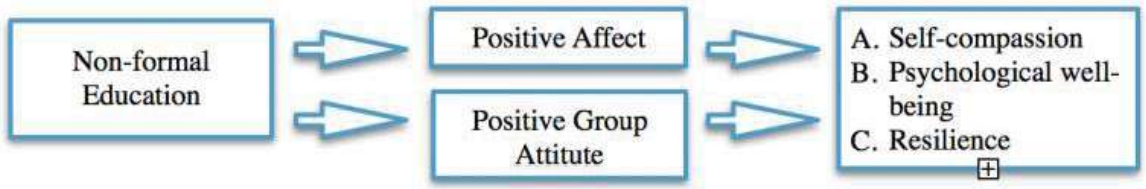
Psychological Well-being Scales, Self-compassion Scale, the Positive and Negative Affect Schedule-PANAS Questionnaire,

Positive Psychological Capital Questionnaire, Resilience Sub-scale and Group Attitude Scale. All the turkish translations of the scales have high validity and reliability except Group Attitude Scale. Studies of validity and reliability will be conducted for the mentioned scale after the research. Questionnaires will be coded with a security question for the sake of confidentiality.

There will be two separate trainings (30 participants each) for three days. Trainings will be given by certified trainers of NFE and the method of education will be limited to again NFE. All the questionnaires except the Group Attitude Scale will be handed in the pre-test. Before the ending of the trainings, Group Attitude questionnaire will be given to the participants. PANAS questionnaire will be given right after the intervention. Two weeks after the intervention, all dependent variable questionnaires will be given with an online follow-up.

Bu araştırmada yaygın eğitimin bireyin öz şefkatine, psikolojik iyi oluşuna ve psikolojik dayanıklılığına ilişkisinde pozitif duygu durumunun ve pozitif grup tutumunun aracı etkisi incelenecektir.

Araştırma grubu 18-26 yaş arası lisans öğrencilerinden oluşacaktır. Üç gün sürecek olan eğitimlerde ön-test, son-test ve izleme testi uygulanacaktır. Psikolojik iyi oluş ölçeği, öz şefkat ölçeği, PANAS duygu durum ölçeği, grup tutum ölçeği ve psikolojik sermaye ölçeğinden psikolojik dayanıklılık alt ölçeği kullanılacaktır. Grup tutum ölçeği dışında tüm kullanılacak türkçe ölçeklerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları önceden yapılmıştır. Grup tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması araştırmayla birlikte yapılacaktır.



	Day 1	Day 2	Day 3
09:00-09:30	Questionnaire	Energizer/Ice-breaker/Memory Bender	
09:30-10:00	Orientation		
10:00-10:15	Break		
10:15-12:15	Training		
12:15-12:25	Lunch Break		Questionnaire
12:25-13:15			Lunch Break
13:15-15:15	Training		
15:15-15:30	Break		
15:30-17:30	Training		
17:30-18:00	Reflection Time		Reflection Time
18:00-18:30			Questionnaire

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Hypotheses are formed as follows,

HI: NFE is expected to affect psychological well-being through its effect on positive affect.

H2: NFE is expected to affect self-compassion through its effect on positive affect.

H3: NFE is expected to affect resilience through its effect on positive affect.

H4: NFE is expected to affect psychological well-being through its effect on positive group attitude.

H5: NFE is expected to affect self-compassion through its effect on positive group attitude.

H6: NFE is expected to affect resilience through its effect on positive group attitude.

It is expected that all six hypotheses will be confirmed. After participating in trainings with methods of NFE, individuals will have higher levels of self-compassion, psychological well-being and resilience. Asserting the relation between positive psychological states, group attitude and NFE will suggest that people benefit from different ways of learning and the benefits are not limited to intellectual knowledge.

Yaygın eğitimin, pozitif duygu durumuna ve pozitif grup tutumuna etkisiyle öz şefkati, psikolojik iyi oluşu ve psikolojik dayanıklılığı etkileyeceği düşünülmektedir. Katılımcıların, yaygın eğitim metoduyla yürütülen eğitimlerden sonra öz şefkat, psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri yükselecektir. Pozitif psikolojik durumlarla yaygın eğitimin arasındaki ilişkiyi kanıtlamak bireylerin farklı öğrenme biçimlerinden faydalanabildiğini ve öğrenmenin entellektüel bilgiyle sınırlı kalmadığını gösterecektir. Bahsedilen metod, farklı gruplara uygulanabilirliğiyle bireylerin birbirleriyle kaynaşmasını destekler. Eşitlikçi yapısıyla hiyerarşik olmayan bir öğrenme biçimini önerir. Seligman'ın da üzerinde durduğu gibi eğitimden beklentimiz yalnız başarı veya disiplin değil aynı zamanda merhamet, mutluluk, iyilik gibi değer ve duygulardır. Bireylerin kendilerini gerçekleştirmeleri ve toplumda var olabilmeleri için duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarının da göz önüne alınması gereklidir.

Anahtar Kelimeler: eğitim, yaygın eğitim, yaşam boyu öğrenme, psikolojik iyi oluş, öz şefkat, psikolojik dayanıklılık, azınlıklar, kültürlerarası eğitim, pozitif psikoloji

Kaynakça

Dib, C. Z. (1988). Formal, non-formal and informal education: concepts/applicability. In J. Barojas (Ed.), *AIP conference proceedings* (Vol. 173, No. 1, pp. 300-315). AIP.

European Youth Forum Working Group on Non-Formal Education Pool of Trainers and Facilitators of the European Youth Forum. (2013). *Quality Assurance of Non-Formal Education Manual: A Framework for Youth Organisations* [Brochure]. Author. Retrieved from http://www.youthforum.org/publication/quality-assurance-of-non-formal-education-manual-a-framework-for-youth-organisations/

Hamadache, A. (1991). Non-formal education. *Prospects*, 21(1), 109-124.

Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 209-221.

Mazza, G. (2007). The interaction between formal and nonformal education–the objective of raising the employability of young people. *European Journal on Youth Policy,* 10.

Migration Policy Institute tabulation of data from the United Nations, Department of Economic and Social Affairs (2015), Trends in International Migrant Stock: Migrants by Destination and Origin (United Nations database, POP/DB/MIG/Stock/Rev.2015). Available here: http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates15.shtml.

Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, *35*(3), 293-311.

(11879) DİSİPLİNLERARASI BİR BAKIŞ AÇISI İLE TARIM OKURYAZARLIĞI

NACİYE SOMUNCU DEMİR MEHMET BAHAR [1]

[1] *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

Problem Durumu

Toplumların canlılık potansiyellerini yitirmemeleri ve sürdürülebilirliklerini sağlama noktasında hayati bir öneme sahip olan tarım alanı (Mollavelioğlu, 2009; Rogers, 1995), 21. yüzyılın stratejik sektörleri arasında gösterilmektedir. Çağın getirdiği hızlı nüfus artışı, nitelikli ve iyi beslenmeyi sağlayacak besinlere ulaşımın azalması, tarımsal kimya girdilerinin ekosistemler üzerindeki olumsuz etkisi, ekonomisi tarıma dayansın veya dayanmasın tüm insanlık ve ülke politikaları bakımında, tarım olgusuna daha dikkatli bakmamızı gerekli kılmaktadır. Gıda, çevre, teknoloji ve sosyal unsurlar gibi birçok alan ile organik bağı bulunan tarım olgusu, zaman içerisinde tarım okuryazarlığı (agricultural literacy) kavramı adı altında literatüre yerleşmiş ve tüm dünyada dikkatleri üzerine çekmiştir. Öyle ki Amerika Birleşik Devletleri'nde, ülke yapısından kaynaklı, toplumun geneli için "tarım okuryazarlığı" kavramının tanımlanması zor olarak görülmekte fakat buna karşılık, özel kuruluşlar ve hükümet ajansları toplumun genelinin tarımla ve tarımsal endüstri ile ilgili temel bir anlayışa sahip olmaları gerektiği fikrini desteklemektedir. Özellikle her yeni nesil ile birlikte, tarımdan uzaklaşan bir toplumun birleşik devletler için büyük bir problem olduğunu ifade eden araştırmacılar, tarım ve gıda alanlarına yönelik bilgi ve algıların değerlendirilmeye ihtiyacı olduğunu belirtmişlerdir (Birkenholz, 1992). Amerikan Ulusal Araştırma Konseyi tarafından yayımlanan raporlarda (NRC, 1988), Amerikan vatandaşlarının tarım okuryazarlığı seviyelerinde ciddi anlamda gerileme ile birlikte bir düşüşün yaşandığını göstermektedir. Ayrıca tarım algılarının, tavuk, inek gibi çiftlik hayvanları ve traktörler ile dolu, çiftçilerin sürekli olarak çalıştığı ve etrafı çitler ile çevrelenmiş çiftliklerin olduğu basmakalıp fikirlerden oluştuğunu etmişlerdir (DeWerff, 1989). Amerikalıların gözünde medya tarafından şekillendirilen bu basmakalıp fikirler, öğretmenlerin tarım hakkındaki yetersiz fikirlerini de etkileyerek, öğrenci zihinlerine yanlış yönde rehberlik ettiğini ortaya çıkarmıştır (Balschweid, Thompson ve Cole, 1998). Amerika da tarım okuryazarlığı konusunda yaşanan bu durum, onlar için büyük bir problem olarak algılanmıştır ve tarım okuryazarlığı kavramına yönelik, küresel vatandaşlık anlamında duyarlı kitlesel bir hareketin oluşmasını sağlamıştır (NRC, 1988) Araştırmacılar, tarım okuryazarlığının erken yaşlarda kazandırılmasını, bireyin küresel anlamda mücadeleci bir tüketici olma yolunda teşvik ettiği, tarımın gerçek yaşamın içerisinde sayısız bağlantının farkına varmasını sağladığı, çevre ve sağlık konularında daha nitelikli kararlar verdiğini ifade etmişlerdir (Frick, Kahler ve Miller 1991; Knobloch, 2008, Knobloch ve Martin, 2002). Akgül ve Macaroğlu-Akgül (2011), yaptıkları çalışmada tarım konusunun ilköğretim çağında, günlük yaşamla ilişkilendirilerek ve diğer alanlarla entegre edilerek öğretilmesinin günümüz bilimsel, ekonomik ve endüstriyel problemlerinin daha iyi anlaşılmasında doğrudan etkili olacağını hatta bunun Dewey'in 1938'de ortaya koyduğu, günlük yaşam deneyimlerinin matematik, tarih, coğrafya ve doğa bilimleri öğretim materyallerinin oluşturulmasında kullanılması felsefesine de uygun olduğunu ifade ederek tarım okuryazarlığının önemini vurgulamışlardır. Tarım okuryazarlığı kavramının varlığının dahi insanoğlu geleceği için hayati değere sahip olduğu aşikâr iken, ulusal alınyazında kavramın tartışılmasından öte anlaşılması ve tanılanması noktasında yeterli duyarlılık ve eğilimin olmaması araştırmacıların çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu bilgiler ışığında kavramın daha iyi anlaşılabilmesi için bir ön hazırlık mahiyetinde olan bu çalışmada, disiplinler arası bir yaklaşım ile uzmanlar gözünden tarım okuryazarlığı kavramına yönelik algıların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın desenini, farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara ve birey karşısına olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar veya durumlar şeklinde çıkabilecek olan durumlara odaklanan (Yıldırım ve Şimşek, 2008), olgubilim oluşturmaktadır. Çalışmada derinlemesine fikir edinilmesi istenen olgu ziraat ve eğitim alanındaki uzmanların tarım okuryazarlığı algısıdır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, bir kavram veya olguyu yaşamış ve bu konuda deneyimlerini yansıtabilecek bireylerdir (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu noktada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi ile belirlenerek göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemde yer alan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amaçlanmıştır ve tarım okuryazarlığı olgusu hakkında çıkarım yapmaya yardımcı olabilecek bireyler olarak, ziraat ve eğitim alanından öğretim elemanları (Tarla Bitkileri, Bitki Koruma, Bahçe Bitkileri, Kanatlı Hayvan Yetiş., Yaban Hayatı Ekolojisi ve Yönetimi, Biyosistem Müh. Gıda Biyoteknolojisi, Tarım Ekonomisi, Veterinerlik, Toprak Bilimi ve Bitki Besleme, Fen Bilimleri Eğitimi, Eğitim Programları, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı) ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ortaokullarda çalışan fen bilgisi öğretmenleri araştırma grubunu oluşturmuştur. Eğitim alanından toplamda 25, ziraat alanından toplamda 29 uzman çalışmaya katılmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenirliği sağlanmış, sondalar ile desteklenen, tek bir anahtar sorudan oluşan ("Tarım Okuryazarlığı kavramı sizce neyi ifade etmektedir?") yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak, dijital ortamdan üzerinden paylaşılmış ve verilerin toplanması sağlanmıştır. Çalışmada toplanan veriler üzerinde tümevarım analizi kullanılmıştır. Tümevarım analizi önceden belirgin olmayan temaları ve boyutları ortaya çıkarmaya, kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı olanak sağlaması ile verilerin derinlemesine çözümlenmesini gerektiren (Yıldırım ve Şimşek, 2008) bir analiz yöntemi ve nitel bir veri analizi türüdür (Creswell, 2013). Tümevarım analizi için öncelikle araştırma sorusuna dayalı olarak gruplandırılan veriler okunup, verilerin doğası ve genel görünümü ortaya

konulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, eğitim ve ziraat alanlarında yer alan uzmanların görüşlerinde, alanlarının vermiş olduğu deneyim bağlamında tarım okuryazarlığı kavramının farklı dinamikler altında toplandığı gözlemlenmiştir. Eğitim alanında yer alan uzmanlar okuryazarlık kavramından hareket ile tarım okuryazarlığı kavramını bireyin yaşamında tarım ve gıda gibi dinamiklerini anlama, gözleme, muhakeme etme, değerlendirme ve üretme becerilerini kullanma süreci olarak görürken, ziraat alanı uzmanları tarımsal bilgi ve beceri kullanma ve analiz etme süreci olarak görmektedirler. Her iki alan uzmanlarının da üzerinde durduğu ortak nokta, tarımsal okuryazarlık olgusunun sadece tarım faaliyeti ile uğraşan bireylerin sahip olduğu bir özellikten ziyade toplumun her bireyinin belli ölçülerde sahip olması gereken temel yaşam becerisi olarak görmeleridir. Eğitim alanından farklı olarak ziraat alanında yer alan uzmanların, tarım okuryazarlığı olgusunun, dünya ve ülke tarım politikaları, ülke tarım sorunları, sağlıklı ve güvenli gıda, gıda işleme, tarımın ekonomik ve kültürel önemi gibi unsurları içerdiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte ziraat alanındaki bazı uzmanların tarım okuryazarlığı kavramını, kırsalda yaşayan, gıda ve endüstriyel ham madde üretiminde, işlenmesinde, pazarlanmasında ve tüketilmesinde rol alan tarım teknolojilerini takip edebilen birey özelliği olarak da algıladıkları görülmüştür. Genel olarak disiplinler arası bir yaklaşım ile tanımlanmaya ve dinamiklerinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı bu çalışmada, tarım okuryazarlığı kavramının bilgi ve beceri boyutunun olduğu, duyuşsal özellikleri de ihtiva ettiği ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tarım Okuryazarlığı, Disiplinlerarası Yaklaşım, Gıda-Lif ve Çevre Okuryazarlığı

Kaynakça

Akgül, H.C., & Macaroğlu-Akgül, E. M. (2011) . Fen eğitiminde yeni bir kavram: tarımsalfarkındalık ilköğretim öğretmen adaylarının genel, fen bilgisi öğretmen adaylarının özel durumu. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15-25.

Balschweid, M. A., Thompson, G. W., & Cole, R. L. (1998). The effects of an agricultural literacy treatment on participating K-12 teachers and their curricula. Journal of Agricultural Education, 39, 1-10

Birkenholz, B., Frick, M., Gartin, S., Hoover, T., Jewel, L., Terry, R., Bishop, D., & Steward, B. (1992). Strategies to promote agricultural literacy. ED 354 36

Creswell, J. W. (2012). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage.

DeWerff, W. (1989). Education in agriculture: Not just a high school matter. Agricultural Education Magazine, *62*(1), 14-15.

Frick, M. J., Kahler, A. A., & Miller, W. W. (1991). A Definition and the concepts of agricultural literacy. Journal of Agricultural Education, 32(2), 49-57

Knobloch, N. A., & Martin, R. A. (2002). Teacher characteristics explaining the extent of agricultural awareness activities integrated into the elementary curriculum. *Journal of Agricultural Education*, *43*(4), 12-23.

Mollavelioğlu, M. Ş. (2009). Sürdürülebilir tarımın ölçümü ve Türkiye açısından değerlendirilmesi. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Ankara.

National Research Council, Board on Agriculture, Committe on Agricultural Education in Secondary Education (1988). Understanding agriculture: New directions for education. Washington DC: National Academy Press.

Rogers, E. (1995). Diffusion of innovations. New York: The Free Press

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma.(6. Baskı). Ankara:Seçkin Yayınları

(12166) Sürekli eğitim merkezi yöneticilerine göre yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yönetsel etkililiğinin değerlendirilmesi

REMZİ YILDIRIM — *T.C. Manisa Celal Bayar Üniversitesi*

R. CENGİZ AKÇAY — *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Problem Durumu

Günümüzde sahip olunan bilgi ve becerilerin hızlı değişim karşısında yetersiz ve geçersiz kalması (Polat ve Odabaş, 2008), bireyler ve toplumlar için yaşam boyu öğrenmeyi önemli bir ihtiyaç haline getirmekte ve eğitim sistemi içerisinde bu kavrama daha fazla önem vermeyi gerektirmektedir (Akkoyunlu, 2008).

Küreselleşmenin etkisi ile eğitimin içine girdiği yeni şekillenmeleri ve yaşam boyu öğrenmenin önemini Akçay (2003) şu şekilde belirtmektedir:

- Küreselleşme ile ihtiyaç duyulan insan tipi: Bilgiye erişimin kolaylaşması ile bilgiye erişimden ziyade erişilen bilgiyi kullanabilmek ve bu beceriyi yaşam boyu öğrenme yoluyla sürdürebilmek önemli hale gelmiştir.
- Eğitim sistemlerinin yapılarındaki değişimler: Nüfus yapısındaki değişimler ve hızla artan bilgi sonucu eğitim, yaşam boyu sürecek biçimde ileri yaş gruplarını da kapsar hale gelmiştir.
- Eğitim yöntemlerindeki değişimler: Günümüzde nasıl öğreneceğini bilmek, bireysel, takım ve örgüt halinde öğrenmek eğitim yöntemleri ile ilgili temel öğeler haline gelmiştir.

İnsanın fiziksel ve zihinsel yapısını kapsayan – bilişsel, duygusal ya da pratik değişimler sonucu bireyin biyografisiyle bütünleşen ve sosyal ortam tecrübeleri vasıtasıyla yaşamının tamamında yer alan süreçlerin birleşimi olan yaşam boyu öğrenme kavramı (Jarvis, 2007), sosyal, ekonomik ve bireysel nedenlerden dolayı ortaya çıkmış ve kısa sürede yaygınlaşmıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012).

Çağdaş bir toplum olabilmek ve toplumsal kalkınmayı sağlamak için çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışlarla donanmış, yaşam boyu öğrenen bireylere ve yaşam boyu öğrenme hizmeti veren kurumlara olan gereksinim artmaktadır.

Üniversiteler, sahip olduğu imkân ve bilgi birikimi ile toplumsal gelişim için yaşam boyu öğrenme hizmetleri vermesi beklenen önemli kurumlardan birisidir. Bu anlamda üniversiteler; çeşitli etkinlikler düzenlemekte, farklı konularda yayınlar çıkarmakta ve toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda bilgilendirme hizmetleri yürütmektedirler. Bu faaliyetler dışında üniversiteler, yaşam boyu öğrenmeyle ilgili hizmetleri örgütsel bir yapıda "Sürekli Eğitim Merkezi" adıyla anılan merkezler aracılığı ile gerçekleştirmektedir. Sürekli eğitim merkezleri, üniversiteler bünyesinde toplumun her kesimine yönelik yaşam boyu öğrenme kavramı kapsamında eğitim hizmeti veren eğitsel amaçlı örgütlerdir.

Sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yeterli ve etkili olması, bu hizmetlerin yönetimi ve yönetsel etkililiği ile yakından ilişkilidir. İra ve Şahin'e (2010) göre amacın istenen düzeyde gerçekleştirilmesi olan etkililik için örgütün etkili bir biçimde yönetilmesi önemlidir. Örgüt yöneticilerinin örgüt amaçlarıyla örtüşen bir yaklaşımla örgütü yönetmeleri, etkililik bakımından önemli role sahiptir denilebilir.

Bu bağlamda sürekli eğitim merkezlerinin yaşam boyu öğrenme amacına yönelik olarak yöneticiler kapsamında değerlendirilme ihtiyacı araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur.

Problem cümlesi:

Üniversitelerde yaşam boyu öğrenme hizmetleri kapsamında çalışmalarını sürdüren sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiği yönetici görüşlerine göre ne düzeydedir?

Alt problemler:

1. Amaç boyutunda bu merkezlerle ilgili yönetici değerlendirmeleri nasıldır?
2. Örgütsel yapı boyutunda bu merkezlerle ilgili yönetici değerlendirmeleri nasıldır?
3. Süreç boyutunda bu merkezlerle ilgili yönetici değerlendirmeleri nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma problemi ve alt problemleri bakımından sürekli eğitim merkezi yöneticileriyle nitel araştırma yöntemleri kapsamında olgu bilim desenine göre veri toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olunan fakat derin ve ayrıntılı bir fikre sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Sosyal bilimlerde kullanılan bu yöntem ile olaylar, durumlar, deneyimler, kavramlar incelenir ve açıklanır (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Araştırmanın hedef evreni olan Celal Bayar Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, İzmir Ekonomi Üniversitesi ve Yaşar Üniversitesi bünyesinde görev yapan SEM yöneticileri ile çalışma grubu oluşturulmuştur.

Verilerin toplanması Yıldırım'ın (2017) geliştirdiği "Sürekli Eğitim Merkezi Yönetsel Etkililik – Yönetici Görüşme Formu" ile gerçekleştirilmiştir. Sürekli eğitim merkezlerinin yaşam boyu öğrenme kapsamında yönetsel etkililiğini değerlendirmek üzere "amaç, örgütsel yapı ve süreç" biçimindeki boyutlar kavramsal çerçeve ile oluşturulmuş ve verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. İlgili analizler yapılırken hazırlık, örgütleme ve raporlaştırma (Elo ve Kyngäs, 2008) aşamalarından oluşan bir düzen takip edilmiştir.

Toplanan verilerin temalara göre dağılımında güvenirliği test etmek için verilerin ham hali konu ile ilgili uzman üç öğretim elemanına ayrı ayrı sunulmuştur. İlgili öğretim elemanlarından gelen sonuçlara göre verilerden elde edilen temalar ve verilerin temalara dağılımı araştırmacının hazırlık aşamasında yorumladığı biçimde gerçekleşmiştir.

Raporlaştırma aşamasında araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen nitel verilerin dağılımlarını göstermek için frekans (f) değerlerinden yararlanılarak tablolar hazırlanmıştır. Ayrıca belirtilen tabloların ardında doğrudan aktarım yoluyla yönetici görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

1. Yöneticilerin yarından fazlası sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen eğitimlerin yaşam boyu öğrenmenin tüm amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenlendiğini belirtmiştir.

2. Yöneticilerin yarıdan fazlası sürekli eğitim merkezlerinde verecekleri eğitimleri belirlerken yaşam boyu öğrenme kapsamında bu kurslara katılan kursiyerlerin amaç ve beklentilerini dikkate almaya yönelik çalışmalar yaptığını belirtmiştir.

3. Yöneticilerin tamamına yakını sürekli eğitim merkezinin eğitim amaçlarına uygun olarak bu hizmetleri veren öğretim elemanlarının amaç ve beklentilerini dikkate almaya yönelik çalışmalar yaptığını belirtmiştir.

4. Yöneticilerin tamamına yakını sürekli eğitim merkezlerinin verdiği hizmetlerle birey, kurum ve toplum bakımından olumlu katkı sağladığını belirtmiştir.

5. Yöneticilerin yarıdan fazlası mevcut örgütsel yapının uygun olduğunu belirtmiştir.

6. Yöneticilerin yarıya yakını mevcut örgütsel yapının özerk olduğunu belirtmiştir.

7. Yöneticilerin yarıya yakını mevcut üst yönetim tasarımının uygun olduğunu belirtmiştir.

8. Yöneticilerin yarıdan fazlası mevcut yasal düzenlemelerin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

9. Yöneticilerin tamamına yakını sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen eğitim süreçlerinin yaşam boyu öğrenme kapsamında dikkate alındığını belirtmiştir.

10. Yöneticilerden yarıdan fazlası sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen eğitimler için yeterli öğretim elemanı kaynağına sahip olunduğunu belirtmiştir.

11. Yöneticilerin yarıya yakını sürekli eğitim merkezlerinin fiziki imkân bakımında yeterli olduğunu belirtmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yönetsel etkililik, yaşam boyu öğrenme, sürekli eğitim merkezleri

Kaynakça

Akçay, R., C. (2003). Küreselleşme, eğitimsel yoksunluk ve yetişkin eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 159, 33 – 49. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/ 159/akcay.htm (17.04.2013).

Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *International Educational Technology Conference (IECT2008)*, 6 – 8 Mayıs 2008. Eskişehir: Anadolu Üniv. http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc (30.03.2013).

Elo, S. ve Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107 – 115. http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x/epdf (05.10.2016).

Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (3), 34 – 38. http://www.suje.sakarya.edu.tr/index.php/suje/article/view/22/22 (05.01.2013).

İra, N. ve Şahin, S. (2010). Yönetsel etkililik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 16 – 28. http://www.befjournal.com.tr/index.php/dergi/article/view/321 (23.10.2013).

Jarvis, P. (2007). Lifelong learning in the social context. *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society* (Dijital Baskı) içinde (1 – 21), ISBN10: 0-203-96440-3. Oxon: Routledge. http://www.ebookstore.tandf.co.uk/ (24.09.2012).

Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (596 – 606), 27 – 30 Mart 2008. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Yayınları. http://eprints.rclis.org/12661/ (23.03.2013).

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı) içinde (98). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, R. (2017). *Üniversitelerdeki Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetsel Etkililiğinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

(11617) Girişimcilik Eğitiminin Girişimcilik Yetenekleri Üzerindeki Etkisi: Adana İlinde Bir Araştırma

BİLGE AKSAY [1]

[1] *Adana Bilim Ve Teknoloji Üniversitesi*

Problem Durumu

1700'lü yıllarda Cantillon tarafından girişimcinin ilk defa tanımının yapılmasından sonra, girişimciliğe dair pek çok farklı tanım yapılmıştır. Söz konusu farklı tanımlarda, girişimcilerin istihdam yaratması, yenilikçiliği attırmaları, ülke ekonomisini desteklemeleri gibi makro faktörlerin yanı sıra kişilik özellikleri, girişimcilik yetenekleri gibi bireysel düzeydeki faktörlerin de girişimcilik konusu kapsamında ele alınması rol oynamıştır. Girişimcilik; toplumsal ve ekonomik sonuçları itibariyle gerek politika yapıcılar, gerekse akademisyenler tarafından tartışılan konuların başında gelmektedir. Girişimciliği arttırabilmek amacıyla dünyanın farklı yerlerinde girişimcilik dersleri verilmekte, uluslararası kuruluşlar tarafından araştırmalar yapılmakta, politika önerileri sunulmaktadır. Türkiye özelinde ise 2014-2018 yıllarını kapsayan dönemde net istihdamın en az yüzde 80'inin yeni girişimler tarafından sağlanması beklenmekte, bu amaçla da çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından girişimciliği destekleyici plan ve programlar belirlenmekte ve uygulanmaktadır. Girişimciliği destekleyen kurumlardan biri olan KOSGEB tarafından 2016 yılının ilk altı ayında uygulamalı girişimcilik eğitimi alan girişimcilere girişimcilik destek programı çerçevesinde 87.519.497 TL destek verilmiştir. Girişimcilik yeteneklerinin kişisel özellik olmayıp, öğretilebilir nitelik taşıması varsayımından hareketle, üniversiteler başta olmak üzere farklı kurum ve kuruluşlarca girişimcilik yeteneklerini geliştirmeye yönelik programlar uygulanmakta ve dersler verilmektedir.

Akademik alanda da girişimcilik eğitiminin, girişimcilik yetenekleri üzerindeki etkisini ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Bu kapsamda uluslararası yazın incelendiğinde, eğitimin girişimcilik yetenekleri üzerinde olumlu etkisi bulunduğunu ileri süren çalışmalar olduğu gibi, eğitimin girişimcilik eğilimi azalttığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır. 2014 yılında yapılan bir meta analiz çalışmasında ise girişimcilik eğitimi ile girişimcilik eğilimi arasında zayıf olumlu ilişki bulgulanmıştır (Bae, Qian, Miao, ve Fiet, 2014). Eğitim ile girişimcilik yetenekleri arasındaki farklı bulgular, girişimcilik yeteneklerinin genellikle girişimci eğilimler kapsamında ele alınması, eğitimin içeriği, süresi, öğreticilerin niteliği, farklı pedogojik modeller gibi nedenlerle ilişkilendirilmektedir.

Eğitim ve girişimcilik arasındaki ilişkileri ele alan Türkçe alanyazında da farklı bulgular dikkat çekmektedir. İbicioğlu, Taş, ve Özmen (2010) işletme bölümü son sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencileriyle kıyaslandığında daha fazla girişimci eğilime sahip olduklarını belirtirken, İrmiş ve Barutçu (2012) ise işletme bölümü son sınıf öğrencilerinin birinci sınıflarla karşılaştırıldığında girişimci kişiliğe sahip olma ve gelecekte kendi işlerini kurma niyetlerinin daha düşük olduğuna dikkat çekmekte, bu durumu alınan eğitim sonucu risklerin farkındalığının artması ile açıklamaktadır. Alanyazındaki bazı çalışmaların ise ise potansiyel girişimci adayları arasında yer alan İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin girişimciliğe dair bakış açılarını ve girişimcilik eğilimlerini etkileyen faktörleri ele aldığı görülmektedir. Özellikle yeni girişimcilere karşılıksız kredi desteği sağlayan KOSGEB'in uygulamalı girişimcilik eğitimlerini irdeleyen araştırmaların ise durum tespiti niteliğinde olduğu, ağırlıklı olarak girişimci adaylarının girişimcilik eğilimlerini incelediği tespit edilmiştir. Girişimciliğin sosyal ve ekonomik önemi, girişimcilik eğitimlerine aktarılan kaynaklar göz önüne alındığında girişimcilik eğitiminin etkinliğinin incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada Gartner'ın (1988:62) girişimciliğin "yeni bir örgütlenme yaratmaktır" tanımından yola çıkılarak, potansiyel girişimcilerin yetenekleri eğitim alma durumuna göre kıyaslanmıştır. Alanyazından hareketle girişimci yetenekler, yeni ürün geliştirme ve pazara sunma, sosyal ağlar kurabilme, yönetim ve finansal durumu değerlendirebilme boyutları itibariyle tanımlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın temel sorusu şudur: KOSGEB uygulamalı girişimcilik eğitimini tamamlayanlar ile eğitime yeni başlayanların girişimciliğe dair yeteneklerini değerlendirmeleri arasında fark var mıdır? KOSGEB uygulamalı girişimcilik eğitimlerine katılanlar arasından kolayda örneklem yoluyla anket yöntemiyle veri toplanmıştır. Araştırma verileri geniş çaplı bir projenin ön testi niteliği taşımaktadır. Bu nedenle örneklem sayısı 69'dur. Eğitimi tamamlayan grupta 25, eğitime yeni başlayan grupta 44 potansiyel girişimci bulunmaktadır. Araştırmada modelinde yer alan yeni ürün geliştirebilme ve pazara sunma (Baum ve Locke, 2004), sosyal ağ kurabilme (Linan, 2008), yönetim yetenekleri (Mitchelmore ve Rowley, 2013) ve finansal yetenekler (Rose, Kumar,ve Yen, 2006) değişkenleri için farklı çalışmalardaki ölçeklerden yararlanılmıştır. Güvenirlik için içsel tutarlılık katsayısı dikkate alınmış ve ilgili boyutlar için Cronbach Alpha katsayısı, yeni ürün geliştirebilme ve pazara sunma boyutu için .87; sosyal ağ kurabilme .87; yönetim .88 ve finansal yetenekler için .92 olarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar arasında T testi yapılmıştır. Uygulamalı girişimcilik eğtimini tamamlayan grup ile eğitime yeni başlayan grupların dağılımına ait varyansların eşit olduğu görülmüştür.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Eğitime yeni başlayan ve eğitimi tamamlayan gruplar arasında sosyal ağ kurabilme, yönetim ve finansal yetenekler açısından gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Uygulamalı girişimcilik eğitimini tamamlayan grubun ilgili

yeteneklerine dair değerlendirmelerinin eğitime yeni başlayanlarla kıyaslandığında daha yüksek olması, eğitimin girişimcilik

faaliyetine olumlu etkisi olduğuna dair varsayımları desteklemektedir. Diğer taraftan yeni ürün geliştirebilme ve pazara sunma yeteneğine ilişkin olarak anlamlılık düzeyi .56 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç örneklem sayısından kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda söz konusu durum, referans bilişsel teori çerçevesinde, yeni bir ürün veya hizmet sunmaya ilişkin iş fikri henüz olgunlaşmamış girişimci adaylarının kendi iş fikirlerini, eğitim esnasında girişimcilik fikri olgunlaşmış girişimci adaylarıyla kıyaslamalarından kaynaklanabilir.

Genel olarak araştırma sonuçları, girişimciliğe dair yeteneklerin eğitim yoluyla arttırılabileceği yönündeki varsayımları desteklemektedir. Aynı zamanda potansiyel girişimcilere iş planı yazdırmaya ve temel işletmecilik becerilerinin kazandırılmasına yönelik hazırlanan uygulamalı girişimcilik modüllerinin başarılı olduğu söylenebilir.

Örneklem sayısının yetersizliği, eğitimin girişimci yetenekler üzerindeki etkisinin farklı gruplar arasında kıyaslama yoluyla değerlendirilmesi ve grupların homojen kabul edilmesi araştırmanın kısıtları arasında bulunmaktadır. Ayrıca öğreticilerin niteliklerinin eğitimin etkinliği üzerindeki etkisi araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda eğitimin etkinliğinin, aynı grup üzerinde eğitim öncesi ve eğitim sonrası olmak üzere değerlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Girişimcilik, girişimcilik eğitimi, girişimcilik yetenekleri

Kaynakça

Bae, T. J., Qian, S., Miao, C., & Fiet, J. O. (2014). The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A meta-analytic review. *Entrepreneurship Theory and Practice, 38*(2), 217-254.

İrmiş, A., &. Barutçu, E. (2012). Öğrencilerin kendilerini girişimci bir kişiliğe sahip görmelerini ve iş kurma niyetlerini etkileyen faktörler: Bir alan araştırması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 26*(2), 1-25.

Baum, J. R., & Locke, E. A. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of applied psychology, 89*(4), 587-598.

Elmuti, D., Khoury, G., & Omran, O. (2012). Does entrepreneurship education have a role in developing entrepreneurial skills and ventures'effectiveness? *Journal of Entrepreneurship Education, 15*, 83-98.

Garavan, T. N., & O' Cinneide, B. (1994). Entrepreneurship education and training programmes: a review and evaluation–part 1. *Journal of European Industrial Training, 18*(8), 3-12.

İbicioğlu, H., Taş, S., & Özmen, H. (2010). Üniversite eğitiminin girişimcilik düşüncesinin değişimine etkisi: Üniversite öğrencileri üzerine bir uygulama, *Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2(1), 53-74.

Linan, F. (2008). Skill and value perceptions: how do they affect entrepreneurial intentions? *International Entrepreneurship and Management Journal, 4*(3), 257-272.

Mitchelmore, S., & Rowley, J. (2013). Entrepreneurial competencies of women entrepreneurs pursuing business growth. *Journal of Small Business and Enterprise Development, 20*(1), 125-142.

Rose, R. C., Kumar, N., & Yen, L. L. (2006). The dynamics of entrepreneurs' success factors in influencing venture growth. *Journal of Asia Entrepreneurship and Sustainability, 2*(3), 1-19.

(8914) The Turkish Version of Mentoring Competency Assessment Scale for Research Mentors: A Reliability and Validity Study

HATİCE ÇAMVEREN — *Ege Üniversitesi*

FAHRİYE VATAN — *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi*

Problem Durumu

Mentoring is a personal relationship in which a more experienced and/or knowledgeable individual (mentor) acts as a counselor, role model, teacher, and champion of a less experienced or knowledgeable individual (mentee), sharing advice, knowledge, and guidance and offering support and challenge in behalf of the mentee's personal and professional development (Leavitt, 2011). It is observed that formal mentoring programs at universities in the world. University administrators should take heed that one of the most important elements of developing and retaining promising, probationary level faculty members and maintaining satisfaction of more senior faculty members is to ensure that there are opportunities to enter into formal support systems, that is, mentoring partnerships (Bean, Lucas, & Hyers, 2014). Otherwise, our country is assigned a faculty advisor to each research assistant on behalf of the counseling. The relationship between research assistants and their consultants must be more than a simple consultancy relationship (Güven & Yaman, 2014). The mentoring relationship should be the whole idea of commitment and passion for a professional career, and a desire to excel and achieve. Commitment to the relationship also entails mutual sharing and driving each other forward (Nickitas, 2014). This process, the challenge of reaching student achievement targets can be much greater for the beginning teacher than for the experienced teacher (Gut, Beam, Henning, Cochran, & Knight, 2014). In addition, benefit of mentoring for students and new faculty is a reduction in the inevitable conflict between work and family roles as well as a reduction in the general stress associated with acclimating to a training environment or a first job. (Johnson, 2007). Therefore, it is important to determine the mentoring skills of faculty members are required (White, Bloomfield, & Cornu, 2010).We identified three instruments that focused on research mentors and provided sufficient information on the development and testing of the measure. One of these was the Mentorship Effectiveness Scale, developed by researchers in the School of Nursing at Johns Hopkins University. (Berk, Berg, Mortimer, Walton-Moss, & Yeo, 2005) Second of these, Özkalp, Kırel, Sungur and Cengiz (2006) was carried out the validity and reliability study of "Mentroring Effectiveness Scale" developed by Noe (1988). This study was identificated mentoring relationship and mentor's effectivenss was examined only mentee's point of view (Noe, 1988; Özkalp et al., 2006). The Mentoring Competency Assessment Scale, could be used to benefit research mentoring programs in Healty Science Faculty. First, the MCA could be used to provide direct feedback to mentors about their strengths and the areas in which they need improvement, especially when the instrument is completed by mentees.In addition the MCA could be used to assess the efficacy of mentor training curricula targeting the six competencies covered by the instrument. Also, simultaneous completion of the MCA by a mentor and his or her mentee may identify areas in which these individuals are "not on the same page" and could benefit from further discussion about the reasons for their divergent assessments. Indeed, not all mentees have the same needs with respect to mentoring, so the MCA could be used to initiate a discussion about the mentee's needs.Because of these reason, the study was performed in order to determine the validity and reliability of the "Mentoring Competency Assessment Scale (Mentoring Competency Assessment-MCA)" developed by Michael Fleming and his colleagues (2013) as adapted to Turkish society.

Araştırma Yöntemi

The research was carried out by face-to-face interview and 161 mentee and 165 mentor who were worked in all the Institute of Health Sciences institutions and volunteered to participate in the study in 2015-2016. Data were collected using the "Mentoring Competence Assessment Scale-MCA" (Mentee Form and Mentor Form). Language validity, content validity and construct validity were used in evaluation of the validity of the research data, and internal consistency and test-retest analysis were used in evaluation of the reliability of the data.Turkish translation and back translation was made and eleven experts were consulted to ensure content validity of the scale. The validity and reliability study of MCA scale was carried out by Fleming and his colleagues in 2013. MCA scale is a 26 item and six subscales to assess research mentoring competency.Each item on a Likert-type scale (1-7) is scored by scaling.Which will be taken from all of the scale is the lowest score and 26 the highest score of 182.Fleming et all (2013) study, the coefficient alpha scores for completion of the 26 items by the mentor group and the mentee group were 0.91 and 0.95, respectively. Evaluation of the data was used Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 22) and Linear Structural Equations Model Language (LISREL 8.7).We were recieved written permission via e-mail from Michael Fleming who the lead author of the scale for Turkish adaptation of the scale. Researchers were recieved written permission fromScientific Ethics Committee of a nursing faculty at university and reletad to institutions.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

In conclusion, the "Mentoring Competency Assessment Scale" has a similar construction to the original scale and is a valid and reliable measuring instrument in Health Sciences Research Mentors in Turkey. Using the Mentoring Competency Scale

in identification to academic mentoring compecencies can be contribute to the development of effective strategies for

improving qualified young academics. The scale creates awareness in terms of having to mentor competencies academics in Turkey. Also, MCA could be used to benefit research mentoring programs in Healty Science Faculty. It can contribute to determination of performance evaluation criteria and establishment of career development programs in higher education institutions. Additional research is needed to confirm the applicability and utility of the MCA in samples involving mentors at in different stages in their academic career and from different areas and to assess the generalizability of the MCA.

Anahtar Kelimeler: Mentors, Mentee,Reliability of Results,Validity of Results, Educational Measurement, Methodological Study, Health Education, Turkey

Kaynakça

Bean, N et al. (2014). Mentoring in higher education should be the norm to assure success: lessons learned from the faculty mentoring program, west chester university, 2008-2011. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, *22*(1), 56–73. http://doi.org/10.1080/13611267.2014.882606

Berk, R.et al. (2005). Measuring the effectiveness of faculty mentoring relationships. *Academic Medicine*, *80*(1), 66–71. http://doi.org/10.1097/00001888-200501000-00017

Fleming, M et al.(2013). The mentoring competency assessment: validation of a new instrument to evaluate skills of research mentors. *Academic Medicine*, *88*(7), 2–16. http://doi.org/10.1097/ACM.0b013e318295e298

Güven, E., & Yaman, E. (2014). *Araştırma görevlilerinin danışanları ile ilişkilerinin mentorluk bağlamında değerlendirilmesi*. Sakarya Üniversitesi.

Johnson, W. B.(2007). On Being a Mentor. In *A Guide for Higher Education Faculty* (pp. 1–17). New York, London: Psychology Press.

Leavitt, C. C.(2011). *Developing leaders through mentoring: a brief literature review*. Capella University Ph.D. Candidate.

Noe, R. A.(1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, *41*, 457–479.

Gut, D. et al. (2014). Teachers' perception of their mentoring role in three different clinical settings: student teaching, early field experiences, and entry year teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, *22*(3), 240–263. http://doi.org/10.1080/13611267.2014.926664

Nickitas, D. M. (2014). Mentorship in nursing: an interview with connie vance. *Nursing Economics*, *32*(2), 65–69. Retrieved from http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24834630

Özkalp, E. et al. (2006). Örgütsel toplumsallaşma sürecinde mentorluk ve mentor'un yeri ve önemi: anadolu üniversitesi araştırma görevlileri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*, 55–70.

White, S et al. (2010). Professional experience in new times: issues and responses to a changing education landscape. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *38*(3), 181–193. http://doi.org/10.1080/1359866X.2010.493297

(9894) Öğrenci Hemşirelerin Öğrenim Gördükleri Fakültedeki Örtük Programa İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

BERNA SARIOĞLU FATMA ORGUN NİLAY ÖZKÜTÜK [1]

[1] *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi*

Problem Durumu

Eğitim-öğretim faaliyetleri planlı ve amaçlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim veren tüm kurumlar resmi olarak hazırlanmış yazılı ve planlı bir eğitim programı uygulamaktadır. Ancak öğrenciler sadece bu resmi ve planlı programdan değil, planlanmamış ve yazılı olmayan başka bir programdan da etkilenmektedir. Bu düşünceyi destekleyen yazarlar her okulda iki tür programın yer aldığını belirtmektedir. Bu programlardan birincisi, formal; yazılı ve açıkça belirli olan resmi program, diğeri ise informal olarak ortaya çıkan; açıkça belirtilmemiş ve yazılı olmayan "örtük program" dır.

Örtük program kavramına karşılık olarak kaynaklarda "açıkça belirtilmemiş program", "gizli program", "okullaşmanın akademik olmayan çıktıları" ve "okullaşmanın insana yaptıkları" ifadeleri kullanılmaktadır. Genel anlamda bakıldığında ise örtük program; öğrencilerin resmi program uygulamalarında belirtilen amaç ve faaliyetlerin dışında kazandıkları bilgi, görüş, algı, uygulama ve değerler şeklinde tanımlanabilir. Bu bağlamda örtük program, siyasal toplumsallaşma, değerlerin aşılanması, geleneksel sınıf yapısının sürdürülmesi, otorite, kontrol, itaat ve hiyerarşi ile ilgili güçlü mesajlar vermektedir.

Yükseköğretimde uygulanmakta olan programlar, ağırlıklı olarak bölüm ve öğretim elemanları tarafından hazırlanmakta olup, ilk ve ortaöğretim programlarına göre çerçevesi daha az belirgindir ve okullarda geliştirilmiş olan resmi programın aynen uygulandığını söylemek zordur. Kısacası, üniversitede yapılan bütün uygulamaların altında bu uygulamalara yön veren ve yazılı olmayan bir sistem gizli olup, bu sistem de örtük program ile yürütülmektedir.

Diğer tüm eğitim-öğretim programlarında olduğu gibi hemşirelik eğitiminin de örtük programdan fazlasıyla etkilendiği görülmüştür. Fakülte, öğretim elemanları ve uygulama alanlarının öğretme-öğrenme süreçlerinde görüşlerini, inançlarını, değer ve beklentilerini gerek açıkça gerekse örtük bir şekilde öğrencilerine ilettiği saptanmıştır. Üniversitelerde uygulanan programlar ile öğrencilere verilen dersler ve içerikleri büyük ölçüde birbirine benzese de, bazı üniversiteler toplumdaki yeri ve yetiştirdiği öğrencilerin kaliteleri bakımından öne çıkmaktadır. Sadece resmi program uygulandığında kalite bakımından aralarında çok fazla bir farkın olmaması gerekmektedir. Oysaki üniversiteler arasında yetiştirdiği öğrenci kalitesi bakımından farklılık olduğu belirgindir. Oluşan bu farkın sebebinin ise, üniversitenin standartları, akademik kadrosu, öğrencilerin geldikleri sosyal sınıf ve akademik başarı düzeyleri, üniversitedeki sosyal ve akademik yaşam gibi kısacası üniversitenin örtük programı olduğu bilinmektedir.

Bu bağlamda genel hedefi "değerler sistemi gelişmiş çağdaş insan profiline ulaşmak ve yaşam boyu öğrenmeyi benimseyerek profesyonel hemşireler yetiştirmek" olan yükseköğretimde hemşirelik eğitimi örtük programı, değerlerin kazanılması sürecinde bir avantaj, teşvik ve yönlendirme aracı olarak görülüp, resmi programda olduğu gibi planlı etkinlikler haline getirilebilir.

Çalışma sonucunda elde edilen verilerin, yükseköğretimde hemşirelik eğitiminin niteliğini arttırmaya yönelik yapılacak çalışmalara, yetiştirilen öğrencilerin kalitesinin arttırılmasına, fakültenin\öğretim elemanlarının kendi örtük programlarını tanıyıp değerlendirmelerine ve gerekli değişimlerin yapılabilmesi için geçerli bir kaynak oluşturmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, hemşirelik öğrencilerinin fakültedeki örtük program hakkında görüşlerini incelemek amacı ile Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi'nde yapılan tanımlayıcı tipte bir çalışmadır. Araştırma için gerekli olan veriler "Tanıtıcı Bilgi Formu" ve "Örtük Program Ölçeği" olmak üzere iki bölümden oluşan bir anket formu ile araştırmaya katılmaya kabul eden 1, 2, 3 ve 4 sınıf hemşirelik öğrencilerinden toplanmaktadır.

Çalışmada (N=1448) örneklem sayısı, evreni bilinen örneklem seçimi formülünden yararlanılmış (n=304) ve her bir sınıftan örnekleme girecek öğrenci sayısını belirlemede de tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri toplama aracının ilk bölümünde örnekleme giren öğrencileri tanımayı sağlayan ve fakültedeki örtük programa ilişkin görüşlerini elde etmeye yarayan maddeler yazılmıştır. Bu kapsamda cinsiyet, yaş, sınıf gibi sosyo-demografik özellikleri içeren toplam 19 soru yer almıştır. İkinci bölüm olan Örtük Program Ölçeği ise 21 maddeden ve "İçerik", "Öğrenme Öğretme Süreci" ve "Değerlendirme" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, Likert tipi beş derecelendirmeli (1- Kesinlikle katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3- Kararsızım, 4- Katılıyorum ve 5- Kesinlikle katılıyorum) bir ölçme aracı olup ölçek maddelerine verilen puanlar arttıkça örtük program algısı artmaktadır. Ölçek, toplam puan ve 3 alt boyut puanını vermektedir. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Verilerin çözümlenmesinde, SPSS programı kullanılarak, yüzde dağılımları, t-testi, varyans ve korelasyon analizleri uygulanacak, önem düzeyi .05 olarak alınacaktır

Çalışma için etik izinler alınmış ve veriler toplanmaya devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İlgili literatürler, araştırma sonuçları ve yapılan gözlemlere dayanarak eğitimde formal program kadar etkili olduğu düşünülen örtük programın; hemşirelik gibi özellikle teşvikin, yönlendirmenin, görüşlerin, inançların, iletişimin, değer ve beklentilerin fazlasıyla önemli olduğu, temeli ve çalışma alanı insan olan bir alanda uygulanmaması olası görülmemektedir. Hemşirelik eğitimi verilen kurumlarda konuyla ilgili yeterli araştırma bulunmamasıyla birlikte yapılan bu çalışmanın hemşirelik alanına hem katkı sağlayacağı hem de bu kadar etkili bir program hakkında farkındalık yaratılacağı öngörülmektedir. Bu farkındalık ve bilinçle yükseköğretimin hedeflerinde olan eleştirel ve bilimsel düşünce gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, mesleğinde yeterli ve nitelikli insanlar yetiştirilerek; bireyleri toplumun yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir üyesi haline getirme amacına büyük ölçüde katkı sağlanabilecektir.

Araştırma bulguları doğrultusunda fakültede örtük programın ne düzeyde uygulandığı ve eğitim-öğretimi hangi düzeyde etkilediği belirlenecek, bazı sosyo demografik değişkenlerle olan ilişkisi incelenecek ve çıkan sonuç doğrultusunda bu konuda sınırlı sayıda literatür olan alana katkı sağlayacak önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: örtük program, hemşirelik eğitimi, öğrenci hemşire

Kaynakça

Akbulut, N., Aslan, S. (2016).Örtük Program Ölçeği: Ölçek Geliştirme Çalışması. Elektronik SosyalBilimler Dergisi, 15(56), 169-176

Aksu B.M.,Çivitçi A.& Duy, B.(2008).Yükseköğretim Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarının Ders Uygulamaları ve Sınıf İçi Davranışlarına İlişkin Görüşleri.İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(16), 17–42

Allan,H. T.,Smith,P.&O'DriscollM.(2011).ExperiencesOf SuperNumeraryStatusandTheHiddenCurriculum İn Nursing:A Newtwist İn Thetheory–Practicegap? JournalOf ClinicalNursing, 20, 847–855

Başar, M., Akan, D. & Çankaya, İ.E.(2014).Örtük ProgramÇerçevesinde Okul Yöneticilerinin Yönetsel Uygulamalarının Değerlendirilmesi.ErzincanÜniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,16(1), 239-263

Bolat, Y. (2014).ÖğrenciGözüyle Sınıfın Örtük Programı. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,7(18)

Brammer, J.D. (2006). RN as Gatekeeper: StudentUnderstanding OfTheRN Buddy Role İn ClinicalPracticeExperience.NurseEducationToday, 26, 697–704.

Demirel,Ö. (2015). Eğitimde Program Geliştirme kuramdan uygulamaya.Ankara:Pegem A Yayıncılık

Ercan,İ.,Yüksel,S., Özkaya,G., Ocakoğlu, G., Yükse,A.&Uncu,Y. (2009).TıpFakültesi Örtük Program Ölçeninin Geliştirilmesi.Cerrahpaşa Tıp Dergisi, 40(3),81-87

Flinders,D.J.,Thornton.S.J.(2004).TheCurriculumStudiesReader.NewYork:Routledge

Hemşirelik Eğitimi Derneği (2014), Hemşirelik Ulusal Çekirdek Eğitim Programı (HUÇEP) 2014, http://www.hemed.org.tr/images/stories/hucep-2014-pdf.pdf [Erişim Tarihi: 03.11.2016]

Jafree, S. R.,Zakar, R., Fischer, F. &Zakar, M.Z. (2015). EthicalViolations İn TheClinicalSetting: TheHiddenCurriculum Learning Experience Of PakistaniNurses. Medical Ethics,16(16)

Jaye,C.,Egan,T.&Parker, S.(2005).Learningtobe a doctor: MedicalEducators Talk AboutTheHiddenCurriculum İn MedicalEducation. FocusOn Health Professional Education: A Multi-Disciplinaryjournal, 7, 1-11.

Murat,M.,Özgan,H. & Aslantaş,H (2005).Öğretmen Adaylarının Öğretim Elemanlarının Empatik Tutumlarına İlişkin Algıları İle Ders BaşarılarıArasındaki İlişki.Milli Eğitim,168.

Ornstein, C.A.,Hunkins,P.F.(2009).CurriculumFoundation,Principles, AndIssues. USA:Pearson.

Senemoğlu,N.(2013).GelişimÖğrenmeVeÖğretim.Ankara:YargıYayınları

Skelton,A.(1997).StudyingHiddenCurricula:Developing A Perspective İn TheLight Of Post Modern İn Sights, Curriculumstudies,5 (2),177–193.

Takala, M.,Hawk,D., &Yannis, R.(2001)."On theOpening of Society: Towards a More Open andFlexibleEducationalSystem", SystemsResearchandBehavioralScience, Special issue on DesigningEducationalSystemsfortheTwenty-First Century,18 (4),291-306

Wilkinson,T.J.(2016).StereotypesAndTheHiddenCurriculum Of Students. MedıcalEducatıon,50,798–806

Yalçınkaya, M.(2002).Öğrencilerin Öğretim Elemanlarını Değerlendirmesi Araştırması:Gazi Üniversitesi Ticaret Ve Turizm

Eğitim Fakültesi Örneği.

Yüksel,S.(2002b).Örtük Program.EğitimVe Bilim,27(126), 31-37

Yüksel,S. (2002a).Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri Ve Örtük Program.Uludağ ÜniversitesiEğitimFakültesiDergisi,15(1).

(9923) World Architecture Festival'de Ödül Kazanmış Bir Eğitim Yapısı

FİRDEVS KULAK TORUN — *Artvin Çoruh Üniversitesi*

ALPER TORUN — *Karadeniz Teknik Üniversitesi Mimarlık Fak. İç Mimarlık Böl.*

Problem Durumu

Toplumlarda çevreyi tanımayla başlayan öğrenme dürtüsü eğitim birimlerinin oluşturulması ile gelişmiş, sonrasında toplumdaki sosyo-kültürel, ekonomik, teknolojik gelişmelere paralel olarak bu yapıların gelişimini düzeylerin yükselmesini ve giderek yüksek öğrenime doğru bir yönelişi beraberinde getirmiştir (Araz, 1990).

Günümüzde de toplumların gelişmişlik düzeylerinin bilgi toplumu olma özelliğiyle ölçülmesiyle eğitim giderek önem kazanmıştır. Toplumlar geliştikçe eğitim süreleri ve eğitim kalitesi artmakta; bunun sonucu olarak eğitim yapılarına daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak bu eğitim yapıları; tip projeler ötesine geçerek, çevreye duyarlı, eğitim kalitesini ve çocukların sağlığını amaç edinmiş niteliklere ulaşmaktadır. Bu amaçlara ulaşabilmiş yapıların; çevrenin, kaynakların ve enerjinin korunmasına katkısı, çocukların başarı düzeylerini arttırması, tasarım yoluyla toplumsal değerleri desteklemesi, sağlıklı, güvenli tasarımlar, gerek şimdiki genç nesil gerekse de gelecek kuşaklar için daha bilinçli bir dünya yaratılması adına önem taşımaktadır (Tonguç, 2012). Eğitim kendi içerisinde sürekli gelişerek devam eden tüm dünya tarafından oldukça önemsenen bir konu olmasıyla beraber kendi içerisinde de gelişmeler göstermektedir. Bir çok alt birime ayrılan eğitim ülkemizde, okul öncesi, ilköğretim, lise, lisans ve lisansüstü olarak beş ana kademeye ayrılmıştır. Ancak bu kademelerde kendi içlerinde farklılıklar göstermektedir. Bu kademelerin kullanıcıları en başta ergonomik farklılıklar gösterirken, eğitimin çeşitlenmesi ve özgünleşmesi de eğitim yapıları için temel farklar ortaya çıkarmaktadır. Bu farklılıklar eğitim ortamlarının niteliklerini etkilemektedir.

Eğitim ortamları; mimarisiyle, biçimiyle ve geniş aktivite çeşitliliği ile öğrencileri araştırmaya, keşfetmeye, deney yapmaya, deneyimlemeye, tartışmaya, oyun oynamaya, sosyalleşmeye, hayal güçlerini ve düşünme kabiliyetlerini geliştirmeye yöneltmeli ve öğrencileri yeniliklere yönlendirmeli ve öğrencilerin kullanımına sunulacak mekânlar düzenlerken, kullanıcı psikolojisini ve gereksinimlerini de dikkate almak gerekmektedir(Atabay,2014).

Genellikle sabit kişilikte olan okul binaları, tekdüze sınıf sistemleri ile öğrencinin dikkatini dağıtmamak esas alınmıştır. Sınıf içi mekânsal düzenlemelerde de aynı yöntem izlenmektedir. Ancak günümüzde gelişen ve değişen dünya düzeni ile teknolojinin büyüttüğü öğrenciler için farklı mekanlara gereksinim vardır. Eğitim verimliliğini artırmak için tekdüze eğitim binalarının yerini öğrenciyi kendine bağlayan yapılara ihtiyaç duyulmaktadır. Düşünülmüş, belli gereksinimlere cevap veren, kullanıcılara has tasarlanmış eğitim yapıları çağın ihtiyaçlarına daha çok cevap vermektedir. Bu bağlamda günümüz eğitim yapıları bazı nitelikler taşımalıdır. Ancak ülkemizde eğitim yapıları genel olarak tüm kademeleri için Tip projeler şeklinde yapılmaktadır ve teknolojik gelişmeler bu yapıları sonradan eklenmeye çalışılmaktadır. Özellikle lisans ve lisansüstü kapsamında eğitim veren üniversiteler tip projelerden biraz daha sıyrılmış nitelikler gösterse de çok fazla farklılaşamamaktadır. Bu sebeple çalışma kapsamında üniversite eğitim yapıları ele alınmıştır. Bu yapıların farklı, özgün teknolojik gelişmelere uygun olabilecek düzeyde de tasarlanabileceğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olarak tasarlanmış ve tasarımları dünya mimarlık alanında önemli bir yer olan ve 2008'den bu yana düzenlenen World Architecture Festival ile tescillenmiş üniversite eğitim yapıları incelenmiştir. Festival kapsamında ödül kazanmış olan Emre Arolat imzalı Kayseri'de yer alan Abdullah Gül Üniversitesi seçilerek çalışma alanı sınırlandırılmıştır. Çünkü eğitim yapıları şekillenerek ait olduğu toplumunda önemli bir faktör olduğu gerçektir. Abdullah Gül Üniversitesi ülkemize ait bir eğitim yapısı olması, dünyaca önemli World Architecture Festival'de ödül kazanması sebebiyle incelenmiştir. Projenin plan ve iç mekan kapsamında analiz edilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen teknik çizimler doğrultusunda mekânsal örgütlenmelerin, geçişlerin analizleri yapılarak, üç boyutta yer alan tasarım kararları saptanarak proje hakkında sonuç kısmını etkileyeceği düşünülen saptamaların yapılması amaçlanmıştır. Böylece günün gerekliliklerine uygun, öğrenciyi okula bağlayan tasarım projelerin tasarım kararları, mekânsal örgütlenmeleri, kullanılan malzemeleri saptanarak toplumumuza ait bir eğitim yapısının çağın gerekliliklerine uygun olarak tasarlanabileceğinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma ilk olarak literatür taraması ile başlamıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda ülkemizde eğitim kademelerine ait yapıların genel olarak tip projelerden oluştuğu saptanmıştır. Eğitim yapıları ile ilgili tezler incelenerek lisans ve lisansüstü kapsamında eğitim veren yapılar hakkında genel bilgiler edinilmiştir. Alışılmışın dışında eğitim yapıları örneklerinin tespiti de literatür taraması ile saptanmıştır. World Architecture Festival'de yer alan eğitim yapıları kategorisinde ödül kazanmış yapılar tespit edilerek çalışma alanı sınırlandırılmıştır. Ardından bu yapılar hakkında plan, kesit gibi teknik çizimler, mekânsal örgütlenme ile ilgili çeşitli görseller elde edilmiştir. Eğitim yapılarının ait oldukları toplumlara göre şekilleneceği hususu göz önüne alınarak, World Architecture Festival kapsamında eğitim yapıları kategorisinde ödül kazanmış olan Emre Arolat tarafından tasarlanmış, Kayseri'de yer alan Abdullah Gül Üniversitesinin projesinin incelenmesine karar verilmiştir. Bu projeyi önemli kılan bir diğer husus ise Sümerbank Tekstil Fabrikası işlevine sahip binadan eğitim yapısına dönüştürülmedir.

Çalışmanın bu bölümünden sonra literatür araştırması neticesinde Abdullah Gül Üniversitesine ait proje ile ilgili elde edilen veriler teknik çizimler ve üç boyutlu görseller olarak sınıflandırılmıştır. Teknik çizimler kapsamında plan üzerinde mekânsal analizlerin yapılması hedeflenmiştir. Bu analiz ile dersliklere ayrılan alanlar, mekanlar arasında yer alan geçişler ile projenin mekânsal analizinin yapılması amaçlanmıştır. Ardından üç boyutlu görseller ile yapı hakkında basında yer alan bilgiler derlenerek projenin tasarım kararları hakkında çeşitli analizler yardımıyla saptamalar yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan analizler neticesinde projenin fiziksel, mekânsal saptamaları tamamlanarak çağın gereksinimlerine uygun ve uluslararası platformda ödül kazanmış ve terkedilmiş bir yapıdan dönüştürülmüş yerel bir eğitim yapısının durumunun ortaya koyulması amaçlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma kapsamında yapılacak analizler neticesinde çeşitli sonuçlara ulaşılması beklenmektedir. Bu öngörülen sonuçlar şu şekildedir:

- İşlev değişikliği yapılarak dönüştürülen eğitim yapıları günün gereksinimlerine uygun hale getirilebilir. Bu husus önemlidir. Çünkü ülkemizde tarihi değeri olan günümüzde bir işleve sahip olmayan bir çok yapı vardır.
- Tarihi öneme sahip ve terkedilmiş yapılar gerek duyulduğu noktalarda eğitim yapılarına dönüştürülerek tekdüze eğitim yapıları projelerden sıyrılabilmek mümkündür.
- Eğitim yapılarında uygulanan çeşitli tasarım kararları eğitim verimi göz önüne alınarak yapıldığı takdirde herhangi bir engel teşkil etmemektedir.
- Eğitim yapıları uygulanırken yerel faktörlerin de tasarıma dahil edilmesi çağdaşlıktan ödün vermek anlamında değildir aksine yerel kültür ile çağa uygunluğun buluşturulmasını sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yapısı, Üniversite Yapıları, AGU, Emre Arolat, WAF

Kaynakça

Araz, A. 1990, Karadeniz Teknik Üniversitesi Kampüsü, Eğitim Binaları Fiziksel Değişimi Üzerine Bir İnceleme (1976-1990), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.

Atabay, S. 2014, Mekan ve Mimarinin Eğitimde Başarıya Etkisi, Vitra Çağdaş Mimarlık Dizisi, Eğitim Yapıları 3, ISBN 978-605-61000-4-8, Birinci Baskı, Editör: Banu Binat, Neslihan Şık, Sayfa:36-46, İstanbul.

Tonguç, B. 2012, Sürdürülebilir Tasarımın Okul Öncesi Eğitim Yapıları Örneğinde İrdelenmesi, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli.

URL-1, 2016, http://www.emrearolat.com/gallery/agu-sumer-campus/, Son Erişim Tarihi: 22.01.2017 Saat:16.15.

URL-2, 2016, https://divisare.com/projects/221104-eaa-emre-arolat-architects-agu-city-campus, Son Erişim Tarihi: 21.01.2017, Saat: 15.24.

URL-3, 2016, https://www.worldarchitecturefestival.com/, Son Erişim Tarihi: 18.01.2017, Saat: 13.45.

URL-4, 2016, https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_World_Architecture_Festival_winners, Son Erişim Tarihi: 16.01.2017, Saat:16.17.

URL-5, 2016, https://www.youtube.com/watch?v=XOhcj1gooDg, Son Erişim Tarihi: 22.01.2017, Saat:20.00.

URL-6, 2016, http://www.arkiv.com.tr/proje/1-odul-kayseri-abdullah-gul-universitesi-kampusu-mast er-plani-davetli-yarismasi/141, Son Erişim Tarihi: 17.01.2016, Saat: 13.14.

URL-7, 2016, http://www.arkitera.com/haber/11962/agu-sumer-kampusu-projesi-turkiye-birincisi-oldu, Son Erişim Tarihi: 17.01.2016, Saat: 15.17.

URL-8, 2016, http://www.pro-ge.com/ref_sumer_kampusu_agu.html, Son Erişim Tarihi: 17.01.2016, Saat: 15.32.

URL-9, 2016, http://www.hurriyet.com.tr/agu-sumer-kampusu-projesi-2017-mies-odulune-a-40315666, Son Erişim Tarihi: 17.01.2016, Saat: 16.35.

(9954) Jigsaw tekniği ve birlikte soralım birlikte öğrenelim yönteminin öğretmen adaylarının iyi bir eğitim için yedi ilke hakkındaki görüşleri üzerine etkisi

SELÇUK ILGAZ EMRE YILDIZ ŞEYMA ÇALIKLARUFUK ŞİMŞEK

Atatürk ÜniversitesiAtatürk Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyleri her açıdan bütünsel olarak geliştirmeyi hedefleyen yapılandırmacı yaklaşım birçok model, yöntem ve tekniği bünyesinde barındıran, günümüz eğitim sisteminde benimsenen etkili bir öğrenme yaklaşımıdır.

Yapılandırmacı yaklaşımda yaygın olarak kullanılan işbirlikli öğrenme modeli, öğrencilerin ortak bir amaç için ufak heterojen gruplarda, birbirlerinin öğrenmelerinden sorumlu olarak, sürece aktif katılım sağladıkları, sınıf içinde ve sınıf dışında birlikte çalıştıkları bir öğrenme modelidir (Şimşek, 2007; Siegel, 2005). İşbirlikli öğrenme modelinin uygulamalarında öğrenci takımları başarı bölümleri, jigsaw, birlikte soralım birlikte öğrenelim, grup araştırması, takım-oyun-turnuva gibi birçok yöntem ve teknik karşımıza çıkmaktadır (Colosi and Zales 1998).

İşbirlikli öğrenme modelinde kullanılan uygulamalarında yapılan bazı değişiklikler nedeniyle jigsaw II, jigsaw III, jigsaw IV ve konu jigsawı gibi farklı isimlerle anılan jigsaw tekniği temelde giriş, uzman araştırması, rapor hazırlama ve yeniden biçimlendirme, tamamlama ve değerlendirme olmak üzere dört ana aşamadan oluşmaktadır. Giriş aşamasında öğrenciler grup içi heterojen ve gruplar arası homojen olacak şekilde gruplara ayrılır. Çalışma materyali, konusu grup üyeleri arasında paylaşılır. İkinci aşamada her gruptan aynı çalışma konusu veya materyalini alan grup üyeleri bir araya getirilerek uzman grupları oluşturulur. Öğrenciler uzman gruplarında çalışarak kendi alanlarında uzmanlaşır ve uzman raporları hazırlanarak başlangıçtaki asıl gruplarına dönerler. Asıl gruplarında her grup üyesi kendi uzmanlık konusunu grup arkadaşlarına öğretir. Son aşamada bireysel, küçük grup ya da sınıf etkinliği yapılarak süreç tamamlanır (Koç, Yildiz, Çaliklar & Şimşek, 2016).

Bu araştırmada kullanılan bir diğer yöntem ise birlikte soralım birlikte öğrenelim yöntemidir. Bu yöntemin ilk aşaması diğer işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinde olduğu gibi öğrencilerin grup içi heterojen ve gruplar arası homojen olacak şekilde gruplandırılmasıdır. Grupların oluşturulmasının ardından çalışma materyalleri olumlu bağlılığı sağlayacak biçimde gruplara dağıtılır. Öğrenciler ilk olarak bireysel çalışma yaparak soru yazarlar. Bireysel çalışmanın tamamlanmasının ardından tüm grup üyeleri bir araya gelerek hazırlanan sorular üzerinde tartışır ve gerek var olan soruları geliştirerek gerekse yeni sorular hazırlayarak grup sorularını hazırlar. Hazırlanan grup soruları rastgele seçilen bir gruba götürülür. Soru grup sözcüsü tarafından sesli olarak sınıfa okunur ve grup kendi arasında tartışarak soruyu cevaplandırır. Sorular bu şekilde sınıf içinde dolaştırılarak süreç tamamlanır.

İyi bir eğitim için yedi ilke Chickering ve Gamson tarafından derslerde uygulanan aktif öğrenme yöntemlerinin etkililiğini artırmak amacıyla geliştirilmiştir. Bu yedi ilke; öğrenci-fakülte etkileşiminin sağlanması, öğrenciler arası işbirliğinin sağlanması, aktif öğrenmenin kullanılması, anlık geribildirimlerin verilmesi, görevlerin zamanında yapılmasının sağlanması, üst düzey ulaşılabilir beklentilere cevap verilmesi ve farklı yetenek ve öğrenme stillerine karşı toleranslı olunması şeklinde ifade edilmektedir (Chickering ve Gamson, 1987).

Bu araştırma Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Vatandaşlık Bilgisi dersinde öğretilmesi hedeflenen "1982 Anayasasının Genel Esasları, Temel Hak ve Ödevler, Yasama, Yürütme, Yargı" konularının öğretiminde uygulanan Jigsaw tekniği ve Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim yönteminin öğretmen adaylarının İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke hakkındaki görüşleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmanın problem durumu "1982 Anayasasının Genel Esasları, Temel Hak ve Ödevler, Yasama, Yürütme, Yargı" konularının Jigsaw tekniği ve Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim yöntemi ile öğretilmesinin Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke'ye yönelik görüşleri üzerine bir etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma modeli benimsenmiş ve öntest sontest karşılaştırma gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (McMillan and Schumacher, 2010). Uygulamanın başlangıcında ve sonunda her iki gruba da öntest ve sontest olarak İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke Ölçeği uygulanmıştır. Deney Grubu-1'de dersler Jigsaw tekniği ile Deney Grubu-2'de dersler Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim (BSBÖ) yöntemi ile yürütülmüştür.

Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 105 Sosyal Bilgiler Öğretmen adayı ile yapılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak; Chickering ve Gamson (1989) tarafından geliştirilen ve Bishoff (2010) tarafından sınıflandırılarak yedi farklı bölüm halinde düzenlenen İyi Bir Eğitim İçin Yedi İlke Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Aydoğdu (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li likert tipindedir ve her biri 10 madde içeren toplam yedi bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin anlam ve yapı bakımından dil bilgisi uyumunun sağlanabilmesi amacıyla Türkçe Eğitimi Anabilim Dalından 2

uzmanın ve ölçeğin aslına uygunluğunun sağlanması için İngilizce ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dallarından 2 uzmanın

görüşleri alınmıştır. Ölçeğin pilot uygulamalarında 52 öğretmen adayı ile çalışılmış ve güvenirlik katsayısı 0,68 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu araştırma için ölçüm sonuçlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,97 olarak hesaplanmıştır.

Uygulama her iki deney grubunda da 14 ders saati (haftalık ardışık 2 saatlik ders – toplam 7 hafta) boyunca araştırmacılar tarafından devam ettirilmiştir. Uygulamanın ilk ders saati öntestin uygulanmasına son ders saati ise sontestin uygulanmasına ayrılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Uygulama başlangıcında öğretmen adaylarının birinci (t(101)=-1,231; p>0,05), ikinci (t(101)=-1,456; p>0,05), üçüncü (t(101)=-0,658; p>0,05), dördüncü (t(101)=-0,637; p>0,05), beşinci (t(101)=0,306; p>0,05), altıncı (t(101)=-1,030; p>0,05), yedinci (t(101)=-0,165; p>0,05) ilkelerine ve ölçeğin geneline (t(101)=-0,938; p>0,05) yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Uygulama sonunda Jigsaw ve BSBÖ yöntemleri uygulanan öğretmen adaylarının iyi bir eğitim için yedi ilkenin birinci (t(91,587)=-0,790; p>0,05), ikinci (t(98,735)=-1,618; p>0,05), üçüncü (t(103)=-1,153; p>0,05), dördüncü (t(103)=-1,186; p>0,05), beşinci (t(89,670)=0,319; p>0,05), altıncı (t(103)=-0,324; p>0,05) ve yedinci (t(103)=-0,582; p>0,05) ilkelerine ait görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Yedi ilkenin geneline ait veriler incelendiğinde öğretmen adaylarının görüşleri arasında BSBÖ yöntemi uygulanan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir; (t(87,638)=-2,228; p<0,05; r2=0,05). Öğretmen adaylarının iyi bir eğitim için yedi ilkeye ait görüşlerinde gözlemlenen değişkenliğin %5'i uygulanan öğretim yönteminden kaynaklanmaktadır. Bu değer Cohen'e (1988) göre küçük etki olarak sınıflandırılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: jigsaw, birlikte soralım birlikte öğrenelim, iyi bir eğitim için yedi ilke, işbirlikli öğrenme, 1982 anayasası

Kaynakça

Aydoğdu, S. (2012). *Üniversite öğretim elemanlarının Chickering ve Gamson öğrenme ilkelerini kullanma düzeyleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Bishoff, J.P. (2010). *Utilization of the seven principles for good practice in undergraduate education in general chemistry by community college instructors.* Unpublished Doctoral Dissertation, University of West Virginia, Morgantown West Virginia.

Chickering, A. W., and Gamson, Z. (1999). Development and adaptations of the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching and Learning, 80*, 75-81.

Colosi, J. C. and Zales, C. R., 1998. Jigsaw cooperative learning improves biology lab course. Bioscience, 48(2), 118-124.

Koç, Y., Yildiz, E., Çaliklar, Ş., Şimşek, Ü. (2016). Effect of Jigsaw II, reading-writing-presentation, and computer animations on the teaching of "Light" unit. *Educational Research and Reviews, 11*(20), 1906-1917.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2006). Research in Education: Evidence-Based. Inquiry. Sixth Edition. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Siegel, C. (2005). An ethnographic inquiry of cooperative learning implementation. *Journal of School Psychology, 43*(3), 219–239.

Şimşek, Ü. (2007). *Çözeltiler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

(10138) The Role of Physical Environmental Factors on University Students' Academic Performance in the Faculty of Aeronautics and Astronautics at Kocaeli University

AYÇA AKDİL SÖNMEZ ALİ TALİP AKPINAR [1]

[1] *Kocaeli Üniversitesi*

Problem Durumu

In many studies, it is proven that the factors related to the physical environment - such as design and condition of the school buildings, color of the classrooms, school facilities, locations and surroundings- have a significant effect on students' motivation and learning. Analyses suggest that factors such as the neighbourhoods where students live, or characteristics of the school that the students attend may be relevant as influences on how well a student performs. For example, some studies have found that there has been a significant positive relationship between tree cover and reading performance, suggesting that initiatives aimed at increasing tree cover in student environments could support academic success. There are studies about education paying attention to how students learn and how their physical and social environments can influence them. However, only a few of these studies are relevant with higher education and university students. In this respect, current study aims to determine the factors influencing the academic performance of university students in terms of physical environment, including building design and conditions, campus layout and surrounding neighborhood.

When it comes to the factors affecting the academic performance of university students, one can name various items starting from the individual factors -which refer to each student's unique combination of socioeconomic elements and ability-, teaching staff and methodology to environmental factors such as facilities, supportive activities, social atmosphere, etc. Despite of the fact that most of the teaching staff like to think it is their teaching methodology that makes the most difference to students' learning, learning environment is also recognized as a powerful influence. As a result of this, current study is particularly focused on physical environmental factors, namely, building conditions, campus layout and surrounding neighborhood. Based on the physical environment, it is aimed to determine the importance of each factor for each "year of study"; and to obtain students' evaluations regarding the items relevant with these factors.

Main hypothesis of the study can be stated as follows: "physical environmental factors, such as building, campus layout and surrounding neighborhood, affect university students' academic performance."

In this respect, this study tends to be one of the pioneer studies regarding the university students' academic performance in context of aviation in Turkey.

Araştırma Yöntemi

This is an exploratory research, the population of which is made up of the students attending three different programs in the Faculty of Aeronautics and Astronautics at Kocaeli University. These programs are Civil Aviation Transportation Management, Aircraft Mainframe and Powerplant Maintenance and Aircraft Avionics. Through literature review and based on two sample studies, a survey questionnaire is developed in which there are three subtitles, namely demographics, details regarding physical environment (building conditions, campus layout and surrounding neighborhood) and additional comments. Relevant data are collected using the above mentioned survey questionnaire consisting of open- and closed-ended questions, some of which are supposed to measure an interval level (e.g. 5-point Likert scale). As the Key Performance Index, the Cumulative Grade Point Average (GPA) is preferred. The questionnaire is given to the students from three different study programs and requested to be filled in. Since the whole survey population is made of Civil Aviation Transportation Management, Aircraft Mainframe and Powerplant Maintenance and Aircraft Avionics students, there is no sampling method applied. Survey is performed on voluntary basis. Ongoing data collection and analysis process are estimated to be completed by the end of February 2017. The results are expected to be declared by the beginning of March.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Civil Aviation Transportation Management, Aircraft Mainframe and Powerplant Maintenance and Aircraft Avionics students of Kocaeli University will be requested to answer the questions on a survey questionnaire, in which there are three subtitles, namely demographics, details regarding physical environment (building conditions, campus layout and surrounding neighborhood) and additional comments.

It is expected to reach the results supporting the main hypothesis of the research "physical environmental factors, such as building, campus layout and surrounding neighborhood, affect university students' academic performance".

This study might be one of the pioneer studies regarding the university students' academic performance in context of aviation in Turkey.

Anahtar Kelimeler: academic performance, physical environment, building conditions, campus layout, surrounding neighborhood, university students, aeronautics and astronautics, aviation

Kaynakça

References

Earthman, G. I. (2002): School Facility Conditions and Student Academic Achievement (Document wws-rr008-1002), UCLA's Institute for Democracy, Education & Access, www.ucla-idea.org.

Hodson, C. B.; Sander, H. A. (2016): Green-urban landscapes and school-level academic perfomance, in Landscape and Urban Planning, 160, pp. 16-27, available at http://dx.doi.org/10.1016/j.landurbplan.2016.11.011.

Hsu, M-C.; Chiang, C; Liang, C. (2014): The mediator effects of imagination between learning environment and academic performance: a comparison between science and engineering majors, in Int. J Technol Des Edue, 24: 413-436.

Manley, D.; Johnston, R. (2014): School, Neighbourhood, and University: The Geographies of Educational Performance and Progression in Enland, in Appl. Spatial Analysis, 7:259-282.

Wilkinson, T. J.; Ali, A. N.; Bell, C. J.; Carter, F.A.; Frampton, C. M.; McKenzie, J. M. (2013): The impact of learning environment disruption on medical student performance, in Medical Education, 47, pp. 210-213.

Win, R.; Miller, P. W. (2005): The Effects of Individual and School Factors on University Student's Academic Performance, in The Australian Economic Review, vol. 38, no.1, pp. 1-18.

Zakaria,Z.; Kassim, R.A.; Mohamad, A.; Buniyamin, N. (2011): The Impact of Environment on Engineering Students' Academic Performance: A Pilot Study, 3rd International Congress on Engineering Education (ICEED).

(10211) Ülkemizde Mesleki Yüksek Öğretimin Uluslararası Akreditasyonun Üzerine Bir Değerlendirme: El Sanatları Teknolojisi Örneği

MİNE CAN [1]

[1] *Kocaeli Üniversitesi*

Problem Durumu

Son yirmi yıl içerisinde teknolojide yaşanan gelişmeler ve buna paralel olarak meslek alanlarının artması ile birlikte mesleki eğitim alanında çeşitli zorluklarla karşılaşılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda özellikle mesleki orta öğretim kurumlarının, Meslek Yüksekokulları ile bu kurumlara öğretmen yetiştiren fakültelerin, atölye donanımları ile eğitim-öğretim programlarının çağın gereğine uygun hale getirilmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Diğer yandan küreselleşme ile birlikte ülkeler arasında bilginin hızlı dolaşımı, tüm ülkelerin işbirliği ve dayanışmaya girmesini zorunlu kılmıştır. Buna bağlı olarak çağımız eğitim sistemleri ile öğretmen yetiştirme modelleri arasında da birliğe gidilmesinin önemini gün geçtikçe artmaktadır. Bu amaçla ülkemizde mesleki eğitim sistemini geliştirmek adına projeler yürütülmüş ve bunun paralelinde mesleki ve teknik alanlarda öğretmen yetiştirmeye yönelik yeni model arayışlarına gidilmiştir. Bu projelerin başında kısaca MEGEP olarak bilinen Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi yer almaktadır. Proje ile mesleki ortaöğretimin hantal yapıdan kurtulması ve daha yüksek becerilere ve sürekli öğrenme alışkanlığına sahip öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu projenin dışında Ortaöğretim ve Yükseköğretim müfredatları arasındaki uyumu sağlamak amacıyla İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (METEK) kapsamında program geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda her meslek dalına ait meslek analizleri hazırlanarak meslek standartları geliştirilmiştir. Bu yolla mesleki eğitim ülke genelinde tekrar cazip hale getirilmeye çalışılmış, Meslek Yüksekokullarına sınavsız geçiş sistemi yoluyla üniversitelere giriş kolaylaşmış ve ilgili sektörlerde yaşanan ara eleman ihtiyacı sorununun aşılmasına çalışılmıştır. Ancak yapılan düzenlemeler mesleki eğitim alanında başka sorunların oluşumuna zemin hazırlamış ve MEGEP projesi ile mesleki eğitimin kalitesi istenilen düzeye getirilememiştir. Yüksek Öğretim Kurulu tarafından yapılan değerlendirmelerde bu durum kabul edilmiş ve Mesleki Yüksek Öğretimde Avrupa Birliği politika belgeleri referans alınarak tüm mesleki eğitim kurumlarının hem yapısal hem de kalite açısından yeniden değerlendirmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ülkemizde mesleki eğitimi uluslar arası standartlara ulaştırması için sarf edilen çabaları bu noktada gözardı etmemek gerekir. METGE projesinin genel amaçları şöyle özetlenmiştir: bölgesel düzeyde eğitim ihtiyaçlarını belirlemek, bilgisayar destekli öğretim, modüler ve bireysel öğretim gibi çağdaş eğitim teknolojilerini öğretimde uygulamak, Avrupa Birliği'nde uygulanan meslek standartlarına uygun program geliştirmek, kadınların istihdam olanaklarını artırmak ve onlara kendi iş yerlerini kurabilme ve girişimci olabilme niteliklerini kazandırmaktır. Ülkemizde bugün orta öğretimde El Sanatları Teknolojisi alanında modüler sistemin durumuna bakıldığında, METGE projesinin tamamen okul odaklı olması ve farklı kurumlarla akreditasyonunun sağlanamaması bu başarısızlığın en büyük göstergesidir. Yapılan araştırmalarda El Sanatları Teknolojisi Programında dersi içerikleri ve modüler sistem konusunda meslek öğretmenlerinin yeterince bilgi sahibi olmadıkları, özellikle seçilen derslerin içeriklerini oluşturmada programda sözü edilen sürecin izlenmediği tespit edilmiştir. Okullarda oluşturulacak koordinatörlük ve danışma kurullarının resmiyette var olmakla birlikte fiili olarak etkin olmadıkları, ders seçilirken ve ders içerikleri belirlenirken projenin aksine öğrencinin ve bölgesel ihtiyaçların göz ardı edilerek, derse giren öğretmenin yeterliğinin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada tarama modeline betimsel bir araştırmadır. Ülkemizde mesleki eğitim alanında karşılaşılan sorunlar el sanatları teknolojisi açısından ele alınarak değerlendirilecek ve sorunun çözümü için yeniden yapılanmanın gerekliliği ve uluslararası akreditasyonun önemi üzerinde durulacaktır. Bu amaçla ilgili literatürün taranması sonucu elde edilen bilgiler ile birlikte, Avrupa ve Kuzey Amerika'da bulunan örnek uygulamalar aracılığı ile mesleki eğitim sürecinin iyileştirilmesi sürecinde ulaşılması gereken hedefler verilecektir. Bu bağlamda el sanatları teknolojisine ait öğretim modüllerinin eksiklikleri, çeşitlendirilmesi ve özel sektörün de devreye alınarak öğretim modüllerinin iş piyasasına uygun hale getirilmesinin gerekliliği üzerine konu tartışılacaktır. Ayrıca MEGEP olarak bilinen Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme Projesi, İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP) ve Mesleki ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Projesinin (METEK) sonuçlar hakkında bilgiler sunulacaktır. Proje ile mesleki ortaöğretimin hantal yapıdan kurtulması ve daha yüksek becerilere ve sürekli öğrenme alışkanlığına sahip öğrencilerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Projelerin dışında Ortaöğretim ve Yükseköğretim müfredatları arasındaki uyumu sağlamak amacıyla yapılması gerekenler ile mesleki eğitim gören bireylerin yeni sistemde yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, girişimcilik, iletişim becerileri konularında eksikliklerini giderecek bir eğitim modelinin esas alınmasının önemi vurgulanacaktır. Özellikle MEGEP projesi ile ortaya çıkan meslek öğretmenlerinin eksiklikleri karşısında, yeni teknoloji ve pedagojik gelişmelere karşı öğretmen eğitiminin de yeniden ele alınmasının gerekliliği üzerinde durulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ülkemizde mesleki eğitimin ana sorunu sadece güncel teknolojinin yetersizliği değil, meslek öğretmenlerinin bilgi düzeyleri ile

öğretme becerileridir. Bilgi ve teknoloji kullanımında ileri olan Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerine bakıldığında, ilk başta

mesleki ve teknik eğitim verilen kişilerin daha ileri yaşlara ötelendiği ve ilgili sektörlerle eğitim işbirlikleri yapıldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlik mesleğinin çeşitli boyutlarını kavramış öğretmenlerle, sektörün, ilgili bakanlıkların, üniversitelerin birlik içinde çalışmaları gereklidir. İş piyasasının beklentileri ve ihtiyaçları dikkate alınarak el sanatları teknolojisi eğitim modülleri zenginleştirilmelidir. Meslek öğretmenlerinin meslek modüllerinde uzmanlaşmaları sağlanmalı, bilgisayar yetkinlikleri artırılmalı, projeler hazırlattırılarak kendilerini yenilemeleri ve alanların dışında yan dallara olan hakimiyetleri arttırılmalıdır. Öğretmenler gerekli olan alanlarda tekstil teknolojisi eğitimi paralelinde eğitim almış, aynı zamanda pedagojik formasyonu olan ve piyasa deneyimine sahip bireyler arasından seçilmesidir. Bu sebeple gelişmiş ülkelere ait modeller dikkate alınarak, amaç, program, yapı ve işleyiş bakımından uluslararası standartlara uygun bir model oluşturulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, mesleki eğitim, el sanatları teknolojisi

Kaynakça

Akçay, C. (1990). Türkiye'nin Eğitim Politikası. İstanbul: Hilal Matbaacılık A.Ş., İstanbul Ticaret Odası Yayın No: 5.

Alkan, C. (1993). Mesleki ve Teknik Eğitimde Temel Politika ve Strateji. Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Ankara.

Günceoğlu, B. (2003). **METGE Projesi Kapsamında Uygulanan Makine İşlemeleri Meslek Programının Değerlendirilmesi, Milli Eğitim Dergisi, 157, ISSN 1301-7669.**

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/gunceoglu.htm, adresinden 22.01.2017 tarihinde indirilmiştir.

M.E.B. Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü

http://mtegm.meb.gov.tr/www/tarihcemiz-kiz-teknik-ogretim-genel-mudurlugu/icerik/24, adresinden 20.01.2017 tarihinde indirilmiştir.

M.E.B. (2000). Metge 2000. Ankara: Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü.

Pocztar, J. (1977). "Programlı Öğretim "Kuramları ve Uygulaması" (Çeviren: Alişan Hızal). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları: 66.

SAN, İnci. Sanat Eğitimi Kuramları, Tan Yayınları, Ankara, 1983.

Sarıoğlu, H. ve Yetim F. (2003). El Sanatları Eğitimi Bölümü Öğretmenlik Programları İle Kız Teknik Ortaöğretim Kurumları El Sanatları ve Teknolojisi Programı Alan Derslerinin Karşılaştırılması**, Milli Eğitim Dergisi, 157,** ISSN 1302-5600.

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/sarioglu-yetim.htm, adresinden 26.01.2017 tarihinde indirilmiştir.

Şahiner, R. Yeni Bir Sanat Eğitimi Üzerine

http://www.rifatsahiner.com/makaleler/yenisanat.pdf, adresinden 26.01.2017 tarihinde indirilmiştir.

(10998) Yabancı Uyruklu Tıp Öğrencilerinin Üniversiteye Uyumu, Başa Çıkma Stratejisi ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi

NİLÜFER DEMİRAL YILMAZ[1] HATİCE ŞAHİN[2] AYLİN NAZLI[3]

[1] *Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi* *Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Tıp Eğitimi Anabilim Dalı* [2] *Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü*

Problem Durumu

Yükseköğretimde küresel öğrenci hareketliliği hızla artmaktadır. Başka bir ülkeye eğitime giden öğrenciler; kültürel ve sosyal uyum, yabancı dil, ekonomi ve sağlık gibi birçok alanda sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğrencilerin bu sorunlarla başa çıkarken kullandıkları veya kullanamadıkları stratejiler önem kazanmaktadır. Bununla birlikte, ülkelerinde önemli aşamaları geçerek başka bir ülkede eğitim almaya hak kazanan öğrencilerin başarıya endeksli burs almaları, uyum, başa çıkma stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesini değerli kılmaktadır.

Yeni bir kültüre uyumu açıklamak için ortaya atılmış bazı kuramsal modeller ve görüşler vardır. Lysgaard'ın U-eğrisi, Oberg'in yedi basamaklı alışma süreci, Gullahorn'un W-eğrisi, Peter Adler'in beş basamaklı gelişimsel süreci bu kuramlar arasında yer almaktadır.

Lysgaard (1955)'ın, farklı bir kültürde yaşamak durumunda kalan bireyin uyum sürecinin zamana göre farklılıklar gösterdiğini belirttiği ve "U-eğrisi" adını verdiği yaklaşımı kültürel uyumu açıklamada ortaya atılan ilk kuramdır. Bu yaklaşıma göre uyumun aşamaları; balayı, kültürel şok, uyum ve iki kültürlülüktür. Bu aşamaların özellikleri aşağıda açıklanmaktadır.

Balayı aşamasında, yeni kültürde herşey heyecan verici ve ilginçtir. Yeni çevreyi tanımaya çalışmak, keşfetmek eğlencelidir. Kültürel şok aşaması, yeni bir kültür içinde ne yapılacağının bilinmemesinden kaynaklanan sıkıntı ve kaygı halidir. Kültür şoku, bireysel özelliklere bağlı olarak farklı düzeylerde gelişebilen bir süreçtir. Bu aşamada, birey yeni kültüre uyum sağlamak için çok çalışmak zorunda olduğunu fark eder. Bu çaba beklenilenden daha stresli olup, bireyler bu süreçte kendini tecrit edilmiş, mutsuz, öfkeli ve umutsuz hisseder. Kişinin farklılıklarla baş etmeyi öğrenmesi ile bu sıkıntı ve kaygı hali zaman içinde ortadan kalkabilmekte ve uyum aşamalı olarak artabilmektedir. Bunun tersi bir durum olarak, bireyler kültürel farklılıklarla etkileşimde başarısızlık yaşadığında, kültür şoku artarak devam etmekte ve göç yaşantısını derinden etkilemektedir. Farklı ülkeye eğitime giden öğrenciler de kültürel şoktan etkilenmektedirler. Araştırmacılara göre, uyum sorunlarının birçoğu kültürel şoka bağlı olarak gelişmektedir. Uyum aşaması, tatmin duygusu, yeni çevrede iken evinde gibi hissetme, gelişmiş performans ve ev sahibi ülkenin insanlarıyla yüksek etkileşim özellikleri taşıyan aşamadır. İki kültürlülük aşaması ise, bireyin yeni çevrede etkin olarak eylemlerde ve ilişkilerde bulunduğu, kendi kültürüyle yeni kültür arasında kolaylıkla hareket edebildiği aşamadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin, kültürleşme sürecinde yaşam değişiklikleri, stres ve uyum sorunlarıyla karşılaşabileceği kabul edilmektedir. Berry (2006, 2009) kültürleşme sürecinde stres ve uyumu etkileyen faktörleri açıklamakta, kültürleşmeyi hayatı değiştiren önemli bir olay olarak tanımlamaktadır. Bu süreçte, bireyin uygun baş etme stratejisi varsa stresörlerin etkisinin daha az olacağını belirtmektedir.

Bu çalışmanın amacı, mezuniyet öncesi yabancı uyruklu tıp öğrencilerinin üniversiteye uyumu, başa çıkma stratejileri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi bütünleşik bir modelde test etmektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, ilişkisel tarama tasarımındadır. Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde tüm sınıflarda öğrenim gören 127 mezuniyet öncesi yabancı uyruklu tıp öğrencisi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmada veriler tek oturumda, araştırmacıların eşliğinde ve öğrencilerin kendileri tarafından doldurularak Mart 2015 tarihinde toplanmıştır. Veriler toplanırken iki ölçme aracı kullanılmış, toplanan veriler öğrencilerin akademik başarıları ile eşleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçme araçları ve özellikleri aşağıda açıklanmıştır.

Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)

Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) Baker ve Siryk (1986) tarafından geliştirilmiştir. Student Adaptation to College Questionnaire üniversiteye uyumun dört boyutunu (akademik uyum, sosyal uyum, kişisel-duygusal uyum ve amaç belirleme / kurumsal bağlanma) ölçmektedir. SACQ toplam 67 maddeden oluşmakta ve 9'lu Likert ile (1: bana hiç uymuyor - 9: bana çok uyuyor) puanlanmaktadır.

Brief COPE

Brief COPE; Carver, Scheier ve Weintraub (1989) tarafından geliştirilen Başa Çıkma Stratejileri (COPE) adlı ölçme aracının Carver tarafından daha sonra düzenlenen kısa formudur. Bu ölçme aracı, Tuna (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Brief COPE 14 alt ölçekten (Aktif başa çıkma, Planlama, Araçsal sosyal destek arama, Duygusal sosyal destek arama, Duyguları açığa vurma, Davranışsal uzaklaşma, Dikkatini dağıtma, Olumlu yönde

yeniden yorumlama, İnkâr, Kabul etme, Din, Madde kullanımı, Mizah ve Kendini suçlama) oluşmaktadır. Ölçme aracında 4'lü Likert ile (1: bunu hiç yapmıyorum - 4: bunu çok yapıyorum) puanlanan 28 madde yer almaktadır.

Akademik Başarı

Bu araştırmada öğrencilerin akademik başarıları, öğrencilerin veri toplama araçlarını doldurdukları döneme kadar olan genel not ortalamalarını ifade etmektedir.

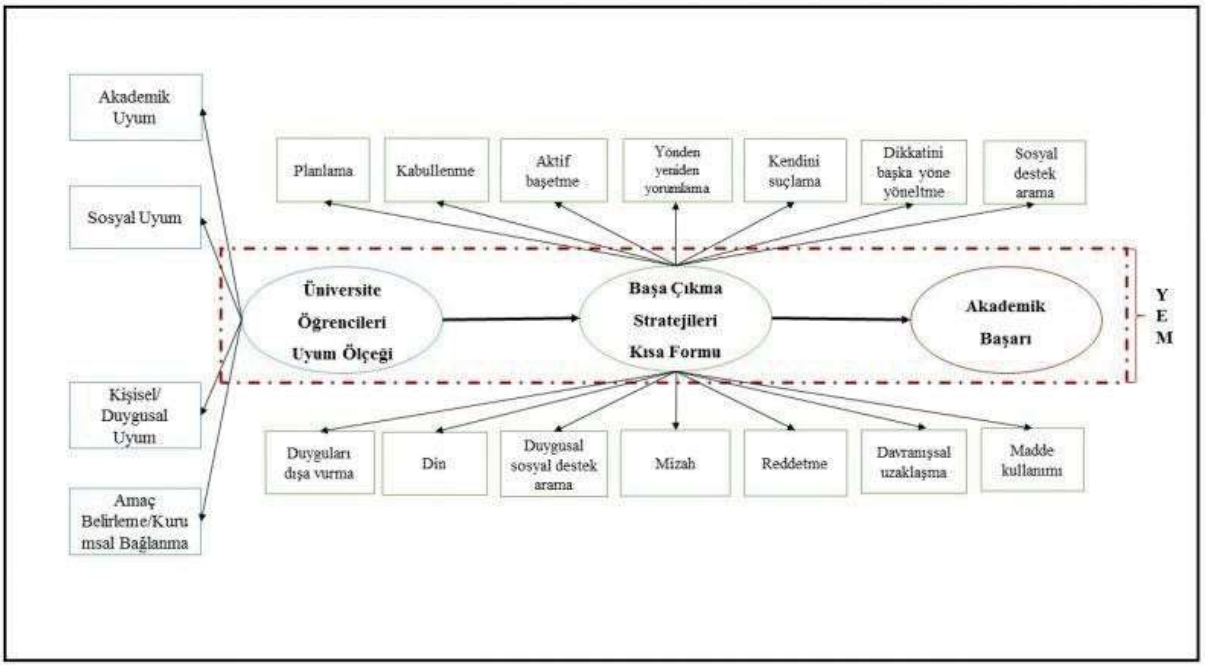
Araştırmada değişkenlerin ilişkisini belirlemede yapısal eşitlik modeli (YEM) kullanılmıştır. Veriler LISREL 8.8 programları ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmaya öğrencilerin % 83,46'sı (n:106) katılmış, 21 öğrenci katılmayı kabul etmemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 28'i Avrupa, % 26'sı Orta Asya, % 20'si Orta Doğu, % 13'ü Kafkas, % 9'u Afrika ve % 1'i Güney Amerika ve Akdeniz bölgelerinden olmak üzere farklı yedi bölgedendir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda mezuniyet öncesi yabancı uyruklu tıp öğrencilerinin üniversiteye uyumu, başa çıkma stratejileri ve akademik başarıları örtük değişkenleri arasındaki ilişkilere ait bir hipotetik yapısal eşitlik modeli kurulmuştur. Söz konusu modelin test edilmesi için 106 öğrenciden elde edilen verilere örtük değişkenlerle path (yol) analizi yapılmıştır. Hipotez model Şekil 1' de verilmektedir.

Şekil 1. Hipotetik model



Araştırma probleminin çözümü için test edilecek olan hipotetik yapısal modelde yer alan örtük değişkenler olan SACQ alt ölçekleri, kendi gözlenen değişken olan SACQ ile ilişkisini test eden bir ölçme modeli kurularak doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Aynı işlem hipotetik yapısal modelde yer alan diğer örtük değişkenler olan Brief COPE alt ölçekleri ile kendi gözlenen değişkeni olan Brief COPE için tekrarlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: yabancı uyruklu tıp öğrencisi, uyum, başa çıkma stratejisi, yapısal eşitlik modellemesi

Kaynakça

Berry JW. Stress perspectives on acculturation. In: Sam DL, Berry JW, editors. Cambridge handbook of acculturation psychology, 2006.

Berry JW. A critique of critical acculturation. Int J Intercultural Relat. 2009; 33(5):361–71.

Baker RW, McNeil OV, Siryk B. Expectations and reality in freshmen adjustment to college. Journal of Counseling Psychology, 1985; 32: 94-103.

Baker RW, Siryk B. Measuring adjustment to college. Journal of Counseling Psychology, 1984a; 31: 179-189.

Baker RW, Siryk B. Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. Journal of Counseling

Psychology, 1986; 33: 31-3

Baker RW, Siryk B. SACQ: Student Adaptation to College Questionnaire Manuel. Los Angeles: Western Psychological Services, 1999.

Carver CS, Scheier MF, Weintraub JK. Assessing coping strategies: A theoretically based approach. Journal of Personality and Social Psychology, 1989; 56: 267-283.

Esentürk Ercan L. Yabancı Uyruklu ve Türk Üniversite öğrencilerine ait sorunların bazı değişkenler açısından incelenmesi, Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 1998, Ankara.

Güçlü N. Yabancı Öğrencilerin Uyum Problemleri, H.Ü.E.F.D, 1996; 12: 101-110.

Hanningen TP. Traits, attitudes, ve skills that are related to intercultural effectiveness and their implications for cross-cultural training: A reviews of literature, International Journal of Intercultural Relations, 1990; 14: 89-111.

Lysgaard S. Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. International Social Science Bulletin, 1955; 7: 45-51.

Tuna EM. Cross Cultural Differences in Coping Strategies as Predictors of University Adjustment of Turkish and U.S. Students, Unpublished doctoral dissertation, University of Middle East Technical, 2003.

(11066) Tasarım Eğitiminde Stüdyoların Öğrenmeye Etkisi

TUĞBA DÜZENLİ ELİF MERVE ALPAK ABDULLAH CİĞDEM [1]

[1] Karadeniz Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Tasarım eğitiminin niteliğiyle ilgili saptamalarda bulunabilmek için öncelikle tasarım kavramı ve tasarlama eyleminin tanımlanması gerekmektedir. Eğitimin biçimi, eğitim konusunun özelliğine bağlı olarak belirlenebilir. Tasarlamak, varları birbiriyle ilişkilendirerek bir var olmayana ulaşma çabasıdır. Bu çaba sonucunda ulaşılan var olmayan ise tasarımdır (Öztürk,2007,2010, 2011). Tasarım adımlara ya da parçalara ayrıştırılamayan bütüncül bir süreçtir, problem belirleme ve problem çözme eylemi olarak tanımlanmaktadır (Uluoğlu,1990). Tanımı gereği bir varları ilişkilendirme eylemi olan tasarlamanın eğitim sisteminin bireyden bireye aktarılan deneyimlenmiş risksiz doğrular çerçevesine sıkıştırılabilmesi çok zordur (Gür, 2003; Dikmen, 2011). Bu deneyimlere dayalı bilgilerin aktarımı yaklaşımı tasarım eğitiminde olmalıdır. Bu yaklaşımın tasarım eğitimindeki karşılığı ise usta – çırak ilişkisidir.

Pratik yapma yoluyla bilgi edinme, öğrenme; en karmaşık, çelişkili ve alışılmamış durumlarla bile başedebilmeleyi sağlar. Tasarım eğitimi veren tüm mesleklerde, yaparak öğrenmenin çok önemli olduğu, bunun eğitim ortamındaki yerinin usta-çırak ilişkisinin yaşandığı stüdyolar olduğu bilinmektedir. Eğitimciler stüdyoları sadece yaparak bilgi edinmenin yeri değil, temel bilginin de kullanıldığı bir öğretme ve öğrenme ortamı olarak görmektedir. Bu ortam yaratıcı problem çözmeyi bir öğretme aracı olarak kullanarak tasarım eğitimine katkı sağlaması açısından çok önemlidir. Tasarım stüdyoları öğrencinin tasarım eğitimi hakkında ilk bilgileri edindiği, yeteneklerinin gelişmesini ve tasarım hakkında kendi fikirlerini açıklayabildikleri ideal bir öğrenme çevresidir (Ketizmen,2002). Tasarım stüdyolarında öğrenci ve öğretim elemanı için en büyük güçlük, yaratıcılık ve tasarıma giden yolun her öğrenciye uyabilecek ve öğrenciyi başarıya götürecek bir yönteminin olmamasıdır. Öğrenci tasarım yaparken karşılaştığı güçlüklerle başa çıkabilmeyi öğrenmeli, tıkandığı noktalarda usta-çırak ilişkisi içinde olduğu öğretim elemanından kritik alarak tasarım becerisini geliştirebilmelidir. Bu süreçte stüdyo danışan ve danışman arasındaki iletişimin sağlandığı ortamdır (Ketizmen,2002).

Tasarım stüdyolarının bir özelliği de sonunda ulaşılması hedeflenenin doğrudan bilgi olarak öğretilmemesi ve diğer derslerde edinilen bilgilerin bir sentezinin beklenmesidir (Ulusoy, 1995). Öğrencinin tüm duyuları ve varlığı ile çalışmasını gerektiren bu süreçte amaç; yaratıcılığın ortaya çıkarılması, akıl, göz ve elin birlikte çalışma yeteneğinin geliştirilmesi olmalıdır (Erzen, 1976). Tasarımın bireysel bir eylem olması ve kişinin algısına bağlı olarak değişkenlik göstermesi yaratıcılığın ortaya çıkarılmasını ve tasarımın öğretilmesini güçleştirmektedir. Tasarım sürecinde kişisel ve mesleki birikimi arttıracak ve geliştirecek uygulamalarla öğrenciye sorunu belirleyebilme, soruna farklı, sıra dışı çözümler üretebilme, çözümü hayal edebilme ve hayal edileni kâğıda aktarabilme, özgün ve üç boyutlu düşünebilme becerisi kazandırılmaya çalışılmalıdır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada Karadeniz Teknik Üniversitesi Peyzaj Mimarlığı Bölümü stüdyo derslerinden olan Çevre Tasarım Proje dersi ele alınmıştır. Öncelikli olarak stüdyo dersinin içeriği ve işleyişi incelenmiştir. Bu ders kapsamında öğrencilerin tasarım ve yaratıcılık becerilerini gelirtirilmeye yönelik sonuç odaklı değil süreç odaklı tasarım eğitimi değerlendirilmiştir. Bu süreçte ilk olarak öğrencilere "Konut Çevresi Tasarımı" konulu proje başlığı verilir. Öğrencilerden öncelikle konu ile ilgili literatür taraması (soyut-karakter birliği, somut- gerçek tasarım örnekleri) yapması, daha sonra bir konut çevresinde yapılan etkinlikler listesi çıkarması istenir. Sonrasında yaratıcılık becerisini geliştirmek için kullanıcı ve bu kullanıcının ihtiyacına uygun özgün bir etkinlik(ana etkinlik) seçip bu etkinlikle ilişkili diğer etkinlikleri(after etkinlik) belirleyerek bir fonksiyon şeması ortaya konulması beklenir. Belirlediği etkinlik listesi, literatür taraması sonucunda öykündüğü örnek ve senaryo doğrultusunda özgün biçimsel yaklaşımlarını oluşturmaları istenir. Bu doğrultuda eskiz çalışmaları yapılır ve maket önerileri oluşturulur. Oluşturulan önerilerden bir tanesi seçilerek kapasiteye uygun ölçü, etkinliğe uygun donatı ve biçim yani mekansal kurgu geliştirilir. Sonuçta bu süreçlerle, öğrenci usta-çırak ilişkisi içinde tasarım stüdyosunda bilgi üretir, fikir geliştirir ve sonuca ulaşır.

Sonraki aşamada derslerin stüdyoda yapılışının tasarım eğitimine ve öğrenime etkilerini araştırmak amacıyla öğrencilere anket yapılmıştır. Ankette öğrencilerden; stüdyo sürecinin yaratıcılığa, öğreticiliğe, tasarım becerisini geliştirmeye etkisini 5 li değerlendirme skalasına (5:Çok, 1:Az) göre işaretlemeleri istenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Belirli tasarım ölçütleri aracılığıyla kullanıcının ihtiyaç ve gereksinimlerine yanıt veren mekânlar yaratmayı amaçlayan Peyzaj Mimarlığı disiplini için eğitim sürecinin nasıl olması gerektiği günümüzde hala tartışma konusudur. Tasarım ve yaratıcılık süreçlerini içeren tüm disiplinlerde olduğu gibi Peyzaj Mimarlığı eğitim programlarında da öğrenciye tasarım ve yaratıcılık becerisi kazandırmaya yönelik üslup ve yöntemler oldukça önemlidir. Tasarım süreci ve bu sürecin stüdyo ortamıyla ilişkileri üzerinde ilerleyen bu çalışma, Karadeniz Teknik Üniversitesi Peyzaj Mimarlığı Bölümü Çevre Tasarım Projesi konulu stüdyo çalışması özelinde incelemiştir.

Çalışmada öğrenciler yapılan anketin sonucunda tasarım stüdyolarının; öğrencilere tasarım becerisi kazandıran, yaratıcılığı geliştiren, pratik yapma şansı sağlayan, öğretici ortamlar olduğu ortaya konmuştur. Stüdyoların öğrencinin ortaöğretimden getirdiği ezberci, öğretmen merkezli ve pasif öğrenme kalıplarını kırarak; eleştirel bakma, baktığını ve görünenin ardındakini görme becerisi kazandıran yerler olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle tasarım stüdyolarında yürütülen derslere peyzaj mimarlığı gibi bölümlerde ağırlıklı olarak yer verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Tasarım Stüdyoları, Öğrenme, Tasarım Eğitimi, Peyzaj Mimarlığı

Kaynakça

Uluoğlu B., 1990. Mimari Tasarım Eğitimi:Tasarım Bilgisi Bağlamında Stüdyo Eleştirileri, Doktora Tezi, İTÜ, İstanbul.

Ketizmen G., 2002. Mimari Tasarım Stüdyosunun Biçimlenmesinde Yöntemsel ve Mekansal Etkilerin İncelenmesi: Anadolu Üniversitesi Mimarlık Bölümü Mimari Tasarım Stüdyosu Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Mimarlık Anabilim Dalı, Eskişehir.

Ulusoy, Z., (1995), Mimarlık Eğitiminde Farklı Alanlar ve Eğitime Yansıması, Mimarlık ve Eğitimi Forum 1: Nasıl Bir Gelecek? Bildiriler, İTÜ, 222–227, İstanbul .

Erzen, J.N., 1976. Eğitimin Estetik Süreç Olarak Yorumu ve Mimarlık Eğitimi, ODTÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi, cilt: 2, sayı: 2, s. 175-185, Ankara.

Öztürk, Ö.B. 2007. İmgesel aritmetik yöntemiyle mekan tasarımı ve tasarım örneği. Sanatta Yeterlik tezi M.S.G.S.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü .

Öztürk, Ö.B., Arayıcı, O. 2011. Tasarım Eğitimi Kapsamında Bir Yöntem Önerisi: İmgesel Aritmetik . 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, Antalya-Turkey.

Öztürk, Ö.B. 2010. Günümüz Tasarım Eğitiminde Yöntem – Üslup Çekişmesi ve Sonuçları Üzerine Bir Deneme International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, Antalya-Turkey.

Gür, Ş.Ö., 2003. Dosya: Mimarlık Eğitiminde Tasarım Stüdyolarına Farklı Yaklaşımlar, Stüdyo Hocalığının 14 Altın Kuralı, Ege Mimarlık, sayı 47, 2003/3, s. 41-42, İzmir.

Dikmen, Ç.B. 2010. Mimarlık Eğitiminde Stüdyo Çalınmalarının Önemi: Temel Eğitim Stüdyoları. e-Journal of New World Sciences Academy 2011, Volume: 6, Number: 4, 1509-1520.

(11179) Üniversite İkinci Sınıf İç Mekân Tasarım Stüdyosu Dersindeki Öğretim Yöntemlerinin Öğretim Tasarımı Yoluyla İyileştirilmesi

ÇAĞRI ÖZKÖSE BIYIK *Yaşar Üniversitesi*

GÜLNUR BALLİCE *Yasar Universitesi*

EBRU BENGİSU CHATZIKONSTATINOU *Yasar Universitesi*

Problem Durumu

Üniversite eğitiminde öğretim tasarımı prensiplerini uygulama konusunda kuramsal, yöntemsel ve pratik çerçevede birçok araştırma mevcuttur. Yapılan bu araştırmaların, öğrenenlerin bireysel farklılıklarının öğretim planlamasına etkisi (Thomas & McKay, 2010), öğretmenlerin öğretimsel yaklaşımları (Stes, Coertjens & Van Petegem, 2009), uzaktan eğitimde öğretim tasarımı stratejileri (Chen, 2007), Türkiye'de kullanılmış olan öğretim tasarımı modelleri (Göksu, Özcan, Çakır & Göktaş, 2014) ve yapılandırmacı öğretim tasarımı yaklaşımı (He, 2013) gibi konular üzerinde yoğunlaştığı ve tasarım stüdyolarındaki öğretim planlaması konusunda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Türkiye'de İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı, Mimarlık, Endüstriyel Tasarım gibi tasarım eğitimi veren bölümlerin ders programlarında hem kredi hem de yoğunluk olarak önemli bir yer tutan stüdyo derslerinde öğrenciler ile ders yürütücüleri arasında önemli bir iletişim eksikliği olduğu görülmektedir. Bu sorunun başlıca nedenleri;

- Bilgiyi net ve yeterli aktaramamak
- Bilgiyi birkaç farklı kanaldan aktarmak (sözlü, sınıf içinde tahtaya yazarak, e-mail, vb.)
- Bazı etkinlikler (teknik gezi, atölye çalışması, ara jüri, ödev teslimi, vb.) öncesi sistematik bilgi paylaşılmaması
- Dersin işleyişi ile ilgili detaylı planlamaya ait bilginin geç paylaşılması
- Derste kullanılan yazılı materyallerde öğretim tasarımı prensiplerinin yeterli uygulanmaması olarak sıralanabilir.

Öğrencilerin tasarım stüdyosunda karşılaştığı zorlukları aşması konusunda stüdyo yürütücülerinin birtakım çözümler geliştirmesi gereklidir. Bu konu, dersin öğrenim çıktılarını sağlamak için yapılan çalışmalar kadar önemlidir. Dönem sonunda stüdyonun hedeflediği başarı ölçütlerini yakalamak her iki konunun da sistematik bir şekilde planlanmasıyla mümkün olabilecektir. 2015-2016 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde başlayan ve 2016-2017 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde devam eden bu çalışma kapsamında, öğrencilerle bir dizi görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde, çoğunlukla orta düzeyde başarılı öğrencilerin şikâyet ettiği konuların başında notlarının neden kırıldığı konusundaki geribildirim eksikliği ve kritiklerde öğrencilere ayrılan sürenin eşit olmaması konularında şikâyetler tespit edilmiştir. Bu duruma neden olan etkenler arasında;

- Öğrencilerin istenenler konusunda yeterince bilgi sahibi olmaması ya da tam olarak ne istendiğini anlayamaması,
- Kritiklere yeterince donanımlı ve hazırlıklı gelmemeleri,
- Araştırma yöntemleri konusunda bilgi eksiklikleri olması ve yeterince araştırma yapmamaları,
- Stüdyoya zamanında gelmemeleri ve stüdyo saatleri içerisinde etkin olarak çalışmamaları sayılabilir.

Bu sorunlar ışığında çalışmanın temel amacı, Türkiye'deki İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü stüdyo derslerinde, öğrencilerle kullanılan iletişim yöntemlerindeki olası sorunları çözmek üzere; seçilen pilot stüdyo üzerinde öğretim tasarımı yöntemlerini uygulayarak stüdyodaki eğitim sürecini yeniden tasarlamaktır. Bu amaçla birlikte çalışmanın diğer alt amaçları şöyle sıralanabilir:

Amaç-1: Tasarım stüdyosunda öğrencilerle iletişim yöntemlerindeki sıklıkla karşılaşılan sorunları en aza indirgemek için öğretim tasarımı yöntemlerini kullanarak planlama yapmak,

Amaç-2: Tasarım stüdyosunda öğrencilerle paylaşılan materyalleri öğretim tasarımı açısından değerlendirip iyileştirmek ve daha etkin hale getirmek,

Amaç-3: Öğrencilerin tasarım stüdyosunda karşılaştığı zorlukları ortaya çıkarıp hem öğrenci hem dersi verenler açısından alınacak önlemler konusunda bir rehber oluşturmak,

Amaç-4: Çalışmanın gerçekleştiği üniversitede 2016-2017 Akademik Yılı'nda kurulmuş olan "Yenilikçi Öğretme ve Öğrenme Birimi" için başka alanlara da transfer edilebilecek bir alt yapı oluşturmak,

Amaç-5: Çalışmanın gerçekleştiği üniversitede Mimarlık Fakültesi İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Bölümü stüdyo dersleri için sistematik bir alt yapı oluşturmak ve 2., 3. ve 4. sınıf stüdyo derslerindeki eğitim sürecini oluşturulacak bu öğretim tasarımı prensiplerine uygun olarak programlamak.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın kuramsal temelini, öğretim tasarımı prensiplerinin tasarım stüdyosu eğitimiyle birleştirilmesi oluşturmaktadır. Öğretim tasarımı prensiplerinin uygulanması, tasarım bölümlerindeki stüdyo eğitiminin sübjektif niteliğinden kaynaklanan problemleri en aza indirgemek için ders materyallerinin sistematik bir şekilde yeniden değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve gerektiğinde yeni materyaller üretilmesi açısından önemlidir. Bu doğrultuda "analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme" süreçlerinden oluşan ADDIE (Analysis, Develop, Design, Implement, Evaluate/Analiz, Geliştirme, Tasarım, Uygulama, Değerlendirme) öğretim tasarımı modeli (Branch, 2009) ve araştırma deseni olarak da eylem araştırması (Stringer, 2013) çalışmanın referans noktalarını oluşturmaktadır. Çalışma, aynı zamanda program değerlendirme kapsamına da girdiğinden, Kirkpatrick ve Kirkpatrick'in (1994) dört aşamalı program değerlendirme modelinin ilk aşaması olan "öğrenenlerin öğrenme süreci hakkındaki görüşleri, bu sürece ilişkin tepkileri" de çalışmanın kuramsal dayanaklarındandır.

Çalışma kapsamında öğrencilerin dersle ilgili beklentilerinin neler olduğu, dönem sonunda nasıl değiştiği, karşılaştıkları sorunların çözümlenmesinde uygulanan yöntemlerin etkisi ve dersin genel değerlendirme kriterlerinin öğrenciler tarafından ne kadar algılanabildiği sorgulanmıştır.

İlk etapta, stüdyo derslerindeki ihtiyaçları tespit edebilmek adına altı iç mimarlık öğrencisiyle bir odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmeden çıkan bulgular, ilk görüşme protokolündeki soruların belirlenmesinde ve 2016 Bahar Dönemi'nde yapılacak değişikliklerin planlanmasında kullanılmıştır. İlk örneklem grubu, 2015-2016 Bahar Dönemi'nde İç Mimarlık Tasarım Stüdyosunu alan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilere dönem başında ve sonunda yedi sorudan ve bu soruların sondalarından oluşan yapılandırılmış görüşme protokolü uygulanmıştır. Dönem başındaki görüşmelere 14, dönem sonundaki görüşmelere ise 15 öğrencinin 12'si katılmıştır. 2016-2017 Bahar Dönemi'ne ait dönem başı görüşmeleri bu bildiri yazıldığı sırada devam etmektedir. Henüz analizler tamamlanmadığından bildiride şu aşamada yalnızca 2016 Bahar Dönemi'nde ilişkin görüşme sonuçlarına genel hatlarıyla yer verilebilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

2015-2016 Bahar Dönemi'nde dönem başında 15 öğrenci ile yapılan görüşmelerden çıkan temel sonuçlar şu şekilde olmuştur: Öğrenciler, onlara dönem başında verilen "project brief, trip brief, workshop brief" gibi belgelerde bilginin yazılı olarak eksiksiz sunulup sunulmadığından çok, bilginin onlara yazılı veya derste sözlü olarak sunulup sunulmadığıyla ilgilenmektedir. Görüşmede, öğrenciler gezi ve atölye çalışması belgelerinde daha fazla detaya yer verilmesini talep etmişler ve dönem sonundaki görüşmelerde yapılan değişikliklerden memnun olduklarını dile getirmişlerdir. Bir öğrenci "önceki döneme oranla ödevlerle ilgili çok daha az soru sorma ihtiyacı duyduk." şeklinde görüş belirtmiştir. Görüşmelerde öğrencilerin üzerinde durduğu bir diğer konu da iletişimin birkaç farklı kanaldan yapılıyor olmasının yarattığı zorluklardı. Yapılan iyileştirme sonucunda öğrenciler tek bir kanal kullanılmasının (moodle) iletişimi kolaylaştırdığını dile getirdi. Çalışma sonunda, öğrencilerle yapılan görüşmelerin, onların ihtiyaçlarını daha iyi anlamada önemli olduğu anlaşılmış ve yapılan iyileştirmelere dair olumlu görüşler belirttikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tasarım Stüdyosu, Öğretim Tasarımı, Eğitimde İletişim Yöntemleri, Yansıtıcı Öğretim

Kaynakça

Altay, B. (2014). User-centered design through learner-centered instruction. *Teaching in Higher Education, 19* (2), 138-155.

Branch, R. M. (2009). *Instructional Design: The ADDIE Approach*. Springer: New York.

Chen, S.-J.(2007). 'Instructional Design Strategies for Intensive Online Courses: An Objectivist-Constructivist Blended Approach', *Journal of Interactive Online Learning*, Volume 6, Number 1, Spring 2007.

Göksu, İ., Özcan K.V., Çakır, R. & Göktaş, Y. (2014). 'Studies Related to Instructional Design Models in Turkey', *Elementary Education Online*, 13(2), 694-709.

He, K. (2013). 'On a Deeper Understanding of the Constructivist Learning Principles and Constructivist Instructional Design, *Journal of Educational Technology Development and Exchange,* Volume 6, No 2, October, 1-12.

Kirkpatrick, D. L. and Kirkpatrick, J. D. (1994). *Evaluating Training Programs: The Four-levels.* (3rd Ed.). San Francisco: Berren-Koehler.

Stes, A., Coertjens, L. and Van Petegem, P. (2009) ' Instructional development for teachers in higher education: Impact on teaching approach', *Higher Education*, 60(2), pp. 187–204. doi: 10.1007/s10734-009-9294-x

Stringer, E. T. (2013). *Action Research*. Sage Publications: Los Angeles.

Thomas, P.R. and McKay, J.B. (2010). 'Cognitive styles and instructional design in university learning', *Learning and Individual Differences*, 20(3), pp. 197–202. doi: 10.1016/j.lindif.2010.01.002.

Bu çalışma Yaşar Üniversitesi Proje Değerlendirme Komisyonu (PDK) tarafından kabul edilen BAP049 no.lu proje kapsamında desteklenmektedir.

(11337) Yükseköğretimde Bologna Sürecinin Etkililiği: Öğretim Elemanları ve Öğrenci Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Çalışma

SEVAL FER ÖZLENEN ÖZDİYAR FUNDA UYSAL SEVİNÇ GELMEZ BURAKGAZİ DERYA ÇOBANOĞLU AKTAN NERMİN KIBRISLIOĞLU UYSAL HÜLYA KELECİOĞLU LEVENT ERTUNA İBRAHİM UYSAL [1]

[1] *Hacettepe Üniversitesi Sakarya Üniversitesi*

Problem Durumu

Bologna süreci resmi olarak 1999 yılında 29 Avrupa ülkesinin yükseköğretimden sorumlu bakanlarının Bologna'da toplanarak Avrupa'da ortak bir yükseköğretim alanı oluşturmak amacıyla Bologna bildirisini imzalamaları ile başlamıştır. Söz konusu bildiride sürecin temel amacı, 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) oluşturma (Çelik, 2012) olarak yer alırken, hedefe ulaşılma tarihi Leuven Bildirgesi ile 2020 yılı şeklinde revize edilmiştir (Süngü, 2009). Avrupa'da yükseköğretime standart getirmeyi hedefleyen Bologna süreci ile (European Higher Education Area, 2015), 2001 yılında Avrupa dışındaki ülkelerin de katılımı ile üye sayısı 47'ye ulaşmıştır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamak ve kültürlerarası iletişimi kolaylaştırmak üzere eğitim adına atılan adımlardan biri olan Bologna sürecine Türkiye 2001 yılında dahil olmuştur (Çelik, 2012).

"AYA" (Avrupa Yükseköğretim Alanı) ve "Avrupa Araştırma Alanı" olarak da dile getirilen Bologna sürecinin üç temel amacı vardır. Birinci amaç, Avrupa'yı küresel rekabette bilim ve teknoloji ile destekleyerek üniversitelerin yeniden düzenlenmesine yönelik olmasıdır. Amaçlardan ikincisi, AYA kapsamında hizmetlerin serbest dolaşımı önündeki engellerin kaldırılması, diplomaların tanınması, öğrenci hareketliliğinin artırılması ve ortak bir *Avrupalı* bilinci ve kültürünün oluşturulması, üniversiteler arasında iş birliği yoluyla bilim ve teknolojide rekabet gücünün geliştirilmesidir. Üçüncü amaç ise yükseköğretimin özelleştirilerek devletin payının küçültülmesi yoluyla kamu finansmanında yeni bir kaynak tahsisi oluşturulmasıdır (Gümüş ve Kurul, 2011).

Hacettepe Üniversitesi'nde öğretim programları Bologna sürecine uygun olarak tasarlandıktan sonra 2012-2013 akademik yılında Sağlık Bilimleri Fakültesi, Eğitim Fakültesi ve Polatlı Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda pilot olarak, 2013-2014 akademik yılından itibaren ise tüm akademik birimlerde uygulanmaya başlanmıştır. Uygulanmakta olan öğretim programlarının Bologna süreci açısından etkililiğinin incelenmesi, program geliştirmenin bir gereği olduğu kadar Bologna sürecinin bir parçası olan kalite güvencesinin de önemli bir gereğidir. Bu fikirden hareketle bu çalışmada öğretim programlarının Bologna süreci açısından etkililiği; öğretim elemanları ile lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim gören öğrencilerin görüşleri doğrultusunda belirlenecektir. Araştırma kapsamında yanıt aranacak olan sorular şöyledir: 1) Eğitim Fakültesi ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğretim programlarının (program ve ders bilgi paketlerinin) hazırlanma sürecinin etkililiğine yönelik öğretim elemanlarının görüşleri nedir? 2) Eğitim Fakültesi ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğretim programlarının (program ve ders bilgi paketlerinin) uygulanma sürecinin etkililiğine yönelik öğretim elemanları ile lisans ve lisansüstü öğrencilerinin görüşleri nedir? 3) Eğitim Fakültesi ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğretim programlarının (program ve ders bilgi paketlerinin) izlenme ve güncellenme sürecinin etkililiğine yönelik öğretim elemanları ile lisans ve lisansüstü öğrencilerinin görüşleri nedir? 4) Kalite güvence sürecinin etkililiğine yönelik öğretim elemanları, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin görüşleri nedir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerine dayalı olgubilim çalışması olarak desenlenmiştir. Olgubilim araştırmalarının amacı, deneyimi yaşayan insanlar aracılığıyla deneyimin ne anlam ifade ettiğini belirlemektir (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Buradan hareketle, tümüyle yabancı olmayan ancak tam olarak anlamlandırılamayan olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma desenidir (Patton, 1987; Silverman, 2013). Bu çalışmada incelenen olgu, "Bologna süreci açısından öğretim programlarının etkililiği"dir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacılar tarafından öğretim elemanları ile lisans ve lisansüstü öğrencilerinin görüşlerini belirlemeye yönelik olmak üzere hazırlanmıştır (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004). Söz konusu görüşme formlarında kişisel bilgilerin yanı sıra, araştırma sorularına yanıt bulmak üzere öğretim programlarının uygulanma, izlenme ve güncellenme süreçlerinin etkililiğine yönelik sorular mevcuttur. Görüşmelerde, Bologna süreci hakkında bilgi sahibi olma ölçütü ve gönüllülük esasları temele alınmıştır İlk odak grup görüşmesi, dört lisans (3K, 1E) iki yüksek lisans (2K) ve iki doktora düzeyindeki öğrenci ile (1K, 1E) olmak üzere toplamda sekiz kişilik bir grup ile gerçekleştirilmiş olup, görüşme yaklaşık 70 dakika sürmüştür. İkinci odak grup görüşmesi ise Eğitim Bilimleri Bölümü (dört öğretim elemanı), Matematik ve Fen Eğitimi Bölümü (iki öğretim elemanı) ve İlköğretim Bölümü (bir öğretim elemanı) olmak üzere toplamda yedi kişilik bir Eğitim Fakültesi Bologna ekibi ve öğretim elemanı grubu ile (6K, 1E) gerçekleştirilmiştir. Görüşme yaklaşık 90 dakika sürmüştür. Verilerin yazıya döküm aşaması tamamlanmış ve toplamda 46 sayfalık belge elde edilmiştir. İçerik analizi, veri analizi programı MAXQDA 11 kullanılarak gerçekleştirilmiş ve bulgular sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ilk sorusuna yönelik olarak öğretim elemanları, hazırlık sırasında direnç gösterilmesi, iş bölümünde adaletsizlik, sürecin anlaşılamaması, çeviri aksaklıkları, program yeterlilikleriyle ders uyumsuzluğu sorunlarına değinmişlerdir. Araştırmanın ikinci sorusu hakkında öğretim elemanları, seçmeli derslerin öğrencilere özgür ders seçme hakkı tanıdığını ancak bölüm derslerini alamama ve zorunlu seçmeli ders seçimi riskine dikkat çekmişlerdir. Öğrenciler ise bir yandan artan seçmeli ders ve özgür ders seçiminden söz ederken, öte yandan zorunlu seçmeli, açılmayan seçmeli ve sınırlı kontenjan, mezuniyet için gereken AKTS'yi tamamlama sorunlarına dile getirmişlerdir. Araştırmanın üçüncü sorusu hakkında öğretim elemanları, güncellemenin kendilerini geliştirmeye yönelik imkan yarattığını ancak sisteme erişimin ve düzeltmeye ilişkin zaman sorunu olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın dördüncü sorusu hakkında öğretim elemanları, kalite güvencesinin öne çıkışı, öğrenci hareketliliği, şeffaflık ve hesap sorulabilirlik (Bir bireyin veya kurumun faaliyetlerini açıklama yükümlülüğü, sorumluluklarını kabul etmesi ve sonuçları şeffaf bir şekilde açıklaması) konularının önemine dikkat çekmişlerdir. Öğrenciler ise öğrenci hareketliliği hakkında bilgi edindiklerini, buna karşın diploma ekiyle ilgili yeterince bilgi edinmediklerini belirtmişlerdir.

***Bilgi**

Bildiri, "Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğretim programlarının Bologna Süreci açısından etkililiğinin değerlendirilmesi" başlıklı, 7199 no'lu Bilimsel Araştırma Projesinin (BAP) bir parçasından oluşturulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Bologna süreci, program değerlendirme, öğretim programı, eğitim fakültesi, eğitim bilimleri enstitüsü, diploma, ortak derece

Kaynakça

Çelik, Z. (2012). Bologna sürecinin Avrupa yükseköğretim sistemi üzerine etkileri. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 2, 100-105. European Higher Education Area. (2015). Bologna process-European higher education area. http://www.ehea.info/ Erişim tarihi: 23.01.2017. Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines. Gümüş, G. ve Kurul N. (2011). Üniversitelerde Bologna süreci neye hizmet ediyor? http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2015/07/fa998e2021b7d94_ek.pdf Erişim tarihi: 23.01.2017. Silverman, D. (2013). Doing qualitative research: A practical handbook. London: SAGE Publications Limited. Süngü, H. (2009). Türkiye'de eğitim fakültesi öğretim elemanları ile üniversite uzmanlarının Avrupa yükseköğretim alanının oluşturulmasına ilişkin görüşleri. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Patton, M. Q. (1987). How to use qualitative methods in evaluation. Los Angeles: Sage. Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Çeviri Editörleri: Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir), Ankara: Pegem Akademi. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları

(11388) Üniversiteleri Kapatılarak Eğitim Yaşantılarına Başka Bir Üniversitede Devam Etmek Zorunda Kalan Öğrencilerin Bulundukları Üniversitelere Yönelik Aidiyet Duygularının İncelenmesi

HÜLYA TERCAN ZÜLFİYE GÜZİN TOPCU [1]

[1] *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Mesleklerinin gereklerini öğrenmek üzere eğitim almak için üniversitelerde okuyan öğrencilerin, belirli durumlar çerçevesinde eğitimlerini ya sonlandırdıkları ya da yatay ve dikey geçiş sonrası farklı bir üniversitede eğitimlerini devam ettirdikleri durumu mevcut bir gerçektir. Bahsi geçen tüm bu durumlarda, öğrencinin bu kararları vermek için iradesi ve rızası geçerlidir. Diğer yandan, eğitim almakta olduğu üniversitenin eğitim verme yetkisi devlet tarafından sonlandırıldığı takdirde, eğitim almakta olduğu üniversiteyi değiştirmek durumunda kalan öğrenciler için benzer bir irade ve rızadan bahsedilememektedir. Bu öğrenciler için bu şekilde bir değişim, kendileri adına yeni okulları için yeniden uyum sürecinden geçmelerini gerektirecektir. Başarılı ilerleyememiş bir uyum süreci ise öğrencinin okulla arasında aidiyet bağını kuramaması durumunu ortaya çıkarabilir (Hagerty, Lynch-Sauer, Patusky, Bouwsema & Collier, 1992; Strayhorn, 2012). Eğitim alınan üniversite kurumlarına yönelik aidiyet duygusunun bu kadar önemli kabul edilmesi ise, Maslow' un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisiyle temellendirilebilir.

İnsanların kendilerini geliştirmeleri eğilimleri genellikle daha öncelikli ihtiyaçlarının karşılanması sonrasında gerçekleşmektedir. Maslow' (1971) un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisine göre, bir insanın daha üst düzey bilişsel becerilere ulaşmaya yönelik adım atabilmesi için öncelikle fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanması, sonrasında ise ait olma ve sevgi ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir. Tüm bu ihtiyaçların karşılanması ertesinde, bireylerin kendilerini bilişsel anlamda geliştirmeye ve kendilerini gerçekleştirmeye daha yakın olacakları savunulur (Maslow & Lewis, 1987). Üniversite eğitimi ise bu noktada kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim süreci boyunca, bireylerin belirli meslekleri uygun bir şekilde yapabilmeleri adına kendilerini geliştirmeleri ve daimi ilerleme fikrini hayatlarına entegre etmeleri beklenmektedir. Ancak, Maslow' un ihtiyaçlar piramidi göz önünde bulundurulduğunda, kendilerini okudukları bölüm ya da okula ait hissetmeyen üniversite öğrencileri için, daha sonraki basamaklarda yer alan bilişsel anlamda gelişime açık olma eğilimi kendini gösteremeyebilir. Dolayısıyla öğrencilerin okullarına yönelik besledikleri aidiyet duygularının, hem akademik yaşantıları hem de sosyal ve duygusal durumlarına etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Alan yazın taramalarında, üniversite eğitimine başlamış öğrencilerin ilk senelerindeki aidiyet duygusu üzerine yapılmış araştırmaların yoğunlukta olduğu ancak belirli bir süre bir üniversitede eğitim alırken, zorunluluk çerçevesinde üniversite değişimine gitmiş olan öğrencilerin aidiyet duygusuna yönelik yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Freeman, Anderman & Jensen, 2007; Hausmann, Schofield & Woods, 2007; Hausmann, Ye, Schofield & Woods, 2009).

Bu bağlamda yapılacak olan bu çalışmada üniversiteleri kapatılarak Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü'ne 2016 güz eğitim dönemi itibariyle dahil olan 52 öğrenci ile araştırmanın yapılması planlanmıştır. Bu öğrencilerin eğitim süreçleri sonucunda meslek hayatlarına geçişi ve önemli sorumluluklar yüklenecekleri gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, mesleklerine nitelikli eleman kazandırmak ve öğrencilerin yeni başladıkları ortama yönelik geliştirmeleri beklenen aidiyet duyguları hakkında fikir sahibi olmanın yararlı olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin bu değişim ertesinde uyumlarının ne durumda olduğu, kendilerini yeni okullarına ait hissedip hissetmedikleri ve akademik başarılarının bu durumdan etkilenip etkilenmeyeceğinin incelenmesi bu öğrencilerin muhtemel ihtiyaçları konusuna ışık tutabilir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, KHK kararı ile üniversiteleri kapatılarak eğitim yaşantılarına başka bir üniversitede devam etmek zorunda kalan öğrencilerin bulundukları üniversitelere yönelik aidiyet duygularının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına ulaşmada anket yöntemi kullanılacaktır. Anket sorularına verilen cevaplar sonucunda istatistiksel verilerle ilişkili yorumlamalar yapılacaktır. Bu araştırmada amacın, KHK kararı ile üniversiteleri kapatılarak eğitim yaşantılarına başka bir üniversitede devam etmek zorunda kalan öğrencilerin bulundukları üniversitelere yönelik aidiyet duygularının incelenmesi olduğundan, amaçlı bir çalışma grubu belirlenecektir. Üniversiteleri kapatılarak eğitim yaşantılarına Hacettepe Üniversitesi SBF Çocuk Gelişimi Bölümü'nde devam eden birinci, ikinci, üçüncü ve son sınıf öğrencilerinden seçilecektir. Bu amaçla yapılan amaçsal örneklemde yaklaşık 50 öğrenci ile çalışmanın gerçekleştirilmesi beklenmektedir.Çalışma grubunun belirlenmesinde; çalışmaya gönüllü olarak katılma ve KHK kararı ile üniversiteleri kapatılarak eğitim yaşantılarına başka bir üniversitede devam etmek zorunda kalma sınırlılıkları göz önünde bulundurulacaktır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaşları 18 ile 25 arasında değişeceği öngörülmektedir. Bu araştırmada veriler, *Genel Bilgi Formu* ve *Anket Formu* ile elde edilecektir.

Genel Bilgi Formu: Bu form, öğrencinin cinsiyeti, yaşı, kaçıncı sınıfta olduğu, sosyo-ekonomik düzey ve vb. ilişkin sorulardan oluşacaktır.

Anket Formu: *Anket Formu'* nda öğrencilere üniversitelerinin kapatılmasının ardından eğitim yaşantılarına başka bir üniversitede devam etmeleri ile alakalı yaşadıkları uyum süreci ve bulundukları üniversitelere yönelik aidiyet duygularını

ölçmeye yönelik sorular sorulacaktır. Veri toplama sürecinde amaçsal örnekleme tekniklerinden tabakalı amaçsal örnekleme yöntemi ile üniversiteleri kapatılarak eğitim yaşantılarına başka bir üniversitede devam etmek zorunda kalan öğrenciler belirlenmiştir. Belirlenen öğrencilere genel bilgi formları ve anket formları sunulacaktır. Her katılımcıya "Gönüllülük Bilgilendirme Formu" imzalatılacaktır. Verilerin analizinde SPSS paket program ve uygun istatistiksel teknikler kullanılarak yorumlamalar yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beklenen geçici sonuçlar: Bu araştırma sonucunda, eğitim yaşantılarına başka bir üniversitede devam etmek zorunda kalan öğrencilerin kendilerini yeni okullarına ait hissedememiş olsalar da uyum süreçlerinin başarıyla tamamlanmış olacağı sonucuna varılabileceği düşünülmektedir. Değişim sürecinden geçen öğrencilerin bu değişimi bireysel olarak atlatmak durumunda kalmayıp, toplu bir şekilde bunu birlikte yaşamaları, bu uyum sürecini kolaylaştıran etmenler arasında yerini alabilir. Diğer taraftan, Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişim Bölümü'nde başından beri okumakta olan öğrencilerin arasında tam olarak kaynaşamamaları durumu ise, aidiyet duygularını ketlemekte olan bir etmen olarak kendini gösterebilir. Toplu bir halde girdikleri yeni ortamda, yalnız gelmemiş olmaktan kaynaklandığı düşünülen, yeni insanları tanımaya yönelik ihtiyacın olmaması ise kaynaşamama ihtimaline bir başka gerekçe sunabilir.

Anahtar Kelimeler: Aidiyet duygusu, uyum süreci, üniversite öğrencileri

Kaynakça

Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, *75*(3), 203-220.

Hagerty, B. M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M., & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Archives of psychiatric nursing*, *6*(3), 172-177.

Hausmann, L. R., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White first-year college students. *Research in Higher Education*, *48*(7), 803-839.

Hausmann, L. R., Ye, F., Schofield, J. W., & Woods, R. L. (2009). Sense of belonging and persistence in White and African American first-year students. *Research in Higher Education*, *50*(7), 649-669.

Maslow, A. H. (1971). The farther reaches of human nature.

Maslow, A., & Lewis, K. J. (1987). Maslow's hierarchy of needs. *Salenger Incorporated*, 14.

Strayhorn, T. L. (2012). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students*. Routledge.

(11505) Akademisyenliğe Yabancılaşma Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

SEVGİ YILDIZ — *Ankara Üniversitesi*

DEVRİM ÖZDEMİR ALICI — *Mersin Üniversitesi*

Problem Durumu

Latince "başkası, yabancı" anlamına gelen ve "alineus" kökünden türetilen yabancılaşma kavramı, "ruh hastası" anlamı ile Fransızca, İspanyolca, Almanca gibi batı dillerine geçmiştir (Osmanoğlu, 2008). Şimşek (2003), yabancılaşmanın bireysel olabileceği gibi bir şeyden uzaklaşma anlamında kullanılabileceğini, insanın doğasında yer alan bir olgu olduğunu belirtmektedir. Ayrıca ona göre yabancılaşma, kişilerin sosyal çevreleri ile yakın ilişkili olup, kıskançlık, rekabet, karşılıklı itaatsizlik ve hatta saldırganlık gibi tehlikeli davranışlar ortaya çıkarabilmektedir.

Amerikalı toplumbilimciler 1960'lı yıllardan sonra deneysel çalışmalar ile sosyolojik olarak incelenen yabancılaşmaya ölçülebilirlik özelliği kazandırmışlardır. Alanyazında kabul gören, bu araştırmacıların en önemli isimlerinden biri Melvin Seeman'dır. Seeman yabancılaşma kavramını beş boyutta ele almaktadır. Bu boyutlar, *güçsüzlük, anlamsızlık, kuralsızlık, sosyal uzaklaşma (izolasyon) ve kendine yabancılaşmadır*. Yabancılaşmanın *güçsüzlük boyutu*, bireyin ortaya koyduğu ürünler ve bu süreçte kullandığı araçların sonuçları üzerindeki denetiminin yokluğunu ifade etmektedir (Seeman, 1959). *Anlamsızlık boyutu*, şimdi ile gelecek arasında bir ilişkinin kurulamamasını ifade etmektedir (Manneheim, 1954, aktaran, Mau, 1992). Başka bir deyişle bireyin kendi inançları ile çeliştiği düşüncesinden dolayı yer aldığı örgütün amaç ve hedeflerine göre hareket etmekte isteksizliğidir (Seeman, 1959). Yabancılaşmanın *kuralsızlık boyutu* ise bazı araştırmacılara göre Durkheim tarafından ele alınan ve bireyin yaşadığı toplumların değerlerini, kurallarını yitirmesi, toplumlarında normlarını kaybetmesi olarak tanımlanan "anomi" kavramı ile örtüşmektedir (Çelik, 2005). Yabancılaşmanın *sosyal uzaklaşma (yalıtılmışlık)* boyutu ise bireyin toplumdan kendini geri çekmesi nedeniyle olabileceği gibi çevresinin onu dışlaması nedeniyle de yaşanabilir (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Yabancılaşmanın son boyutu olan *kendine yabancılaşma* Seeman, (1959) tarafından bireyin kendi gerçeklerinden uzaklaşması, başka amaçlar için bireyin kendini araç olarak algılaması ve kişisel doyumlardan yoksunluk olarak ifade edilmektedir. Kendine yabancılaşan bireyler, işin iç faktörleri ile değil, para, güvenlik gibi getirileri ile ilgilenmekte ve yaptıkları işten doyum elde edememektedir.

Yabancılaşma çalışmalarında üniversite akademik personeli göz ardı edilmektedir. Nitekim eğitim örgütlerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde örneklem grubunu daha çok farklı öğretim düzeylerinde öğrenciler ve öğretmenler oluşturmaktadır. Akademisyenlerin seçilmemesinde üniversitelerin kendine özgü karmaşık yapısı şüphesiz önemlidir. Bilim insanı, araştırmacı, öğretmen, yönetici gibi pek çok tanımlamaları bünyesinde barındırabilen akademisyenlerin (Yıldız, 2014) yabancılaşma olgusuyla ne kadar karşı karşıya geldikleri, sadece onlar adına değil örgütleri ve toplum adına da önem teşkil etmektedir. Erdem'e göre akademisyenlerin üniversitelerin işlevlerine paralel olarak eğitim-öğretim, araştırma ve toplum hizmeti olmak üzere üç temel görevi vardır (2006).

Akademisyenlerin mesleklerine yabancılaşma düzeylerine yönelik ölçme aracı geliştirme çalışmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan alanyazın incelemesinde bu konuda Turhan (2007) ve Halaçoğlu (2008) tarafından gerçekleştirilmiş iki ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmıştır. Bu geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliği konusunda eksiklikler olduğu düşünülmektedir. Zira akademisyenler öğretim, bilimsel araştırma ve toplum hizmeti işlevlerini yerine getirmektedir (Korkut, 2002; Tural, 2004; Günay, 2007). Akademisyenliği sadece öğretim işlevi ile ele almanın sınırlı bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte örgüte, işe ve mesleğe yabancılaşmaya yönelik geliştirilen bu ölçeklerde iş tanımı karmaşıklığının yanı sıra örgüt tanımı konusunda da eksiklikler olduğu görülmektedir.

Ulusal alanyazında akademik yabancılaşmaya ilişkin mevcut ölçeklerde gözlenen bu sorunlar güvenirlik ve geçerliği yüksek yeni ölçme araçlarının geliştirilmesine olan ihtiyacı ön plana çıkarmaktadır. Bununla birlikte bilim insanı, araştırmacı, öğretmen, yönetici gibi pek çok tanımlamaları bünyesinde barındırabilen akademisyenlerin yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi, sadece onlar adına değil örgütleri ve toplum adına da önem teşkil etmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, ölçme aracı geliştirmeye yönelik bir çalışmadan oluştuğu için, temel araştırma türündedir. Çalışma grubu Türkiye'de yer alan devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde doktorayı tamamlamış olma ve gönüllük esasına bağlı kalınmıştır. Buna göre online ortamda oluşturularak gönderilen çalışmaya Türkiye'deki devlet üniversitelerinde görev yapan 536 öğretim üyesi katılmıştır. Literatür incelendiğinde faktör analinizin uygulanabilmesinin ön koşullarından biri olarak belirtilen örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş katı olması gerektiği ifadesine rastlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Erkuş (2012) da büyük örneklemler üzerinde çalışmanın uygun olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda faktör analizi tekniğinin kullanımı için çalışma grubu sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle literatür incelemesi yapılarak yabancılaşma kavramı, kapsamı ve boyutları incelenmiş ve akademisyenliğe yabancılaşmanın işevuruk tanımı ortaya konmuştur. Buna göre "Akademisyenliğe Yabancılaşma Ölçeği" puanı, öğretim üyelerinin mesleklerine yönelik yabancılaşma düzeylerinin

betimleyicisidir. Ölçek 5'li likert tipinde (hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum)

geliştirilmiştir. Katılımcıların yabancılaşma algılarını 1-5 puan arasında değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçek maddelerinin hazırlanmasında öncelikle ilgili çalışmalar incelenmiş ve öğretim üyeleri ile görüşmeler yapılmıştır. Ölçek maddeleri ilgili alanyazın ve öğretim üyeleri görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Ölçeğe ait oluşturulan ilk form 62 madde içermektedir. Ancak yabancılaşma ve yükseköğretim alanı üzerine uzman üç, Türk Dili ve Edebiyatı alanında uzman bir öğretim üyesinin maddeler hakkındaki görüşleri alınarak dört madde ölçekten çıkarılmış ve dört maddede ise düzenleme yapılmıştır. Böylece ölçeğe ait yapı ve kapsam geçerlikleri sağlanmaya çalışılmıştır. Uzman görüşünün ardından 58 maddeden oluşan deneme formu meydana getirilmiş ve online ortamda gerekli açıklamalar yapılarak öğretim üyelerine gönderilmiştir. Toplamda 536 öğretim üyesi ölçek çalışmasına katılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın analiz aşaması devam etmektedir. Yabancılaşmaya ait beş boyut ve her bir yabancılaşma boyutunda, akademisyenlik mesleğinin öğretim, bilimsel araştırma ve toplum hizmeti boyutlarını birlikte sağlamaya yönelik maddelerden oluşan ölçek, ön analize tabi tutulmuştur. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi ile incelenmesinde, içiçe boyutlu yapısından kaynaklı olarak yabancılaşma boyutlarını sağlayamadığı düşünülmektedir. Bu nedenle ölçeğin istenen modeli ortaya koyabilmesi için ölçme değerlendirme uzmanları ve yükseköğretim uzmanlarınca incelenme süreci devam etmektedir. Teoriye uygun olarak geliştirilen ölçeğin sadece doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmesinin yeterli olacağını savunan görüşlerin aksine, yeni geliştirilen bir ölçek için açımlayıcı faktör analizinin şart olduğunu belirten uzman görüşleri mevcuttur. Ölçeğin geliştirilme süreci bu görüşlerin değerlendirilmesi ile tamamlanacaktır. Sonuç olarak bu çalışmanın geçerlik ve güvenirliği yüksek, öğretim üyelerinin yabancılaşma düzeylerini belirleyen ve alandaki boşluğu dolduran bir ölçek ortaya çıkarması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: yabancılaşma, akademisyenlik, ölçek geliştirme

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32* (32), 470-483.

Çelik, F. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Erdem, A. R. (2006). Dünyadaki yükseköğretimin değişimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15,* 299-314.

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-1 temel kavramlar ve işlemler.* Ankara: Pegem Akademi.

Günay, D. (2007). Yirmi birinci yüzyılda üniversite. http://www.durmusgunay.com/linkler/19.YirmibirinciY%C3%BCzyildaUniversite.pdf adresinden 5 Mart 2014 tarihinde elde edilmiştir.

Halaçoğlu, B. (2008). *Üniversitelerdeki akademik personelin mesleki yabancılaşma düzeylerinin çok boyutlu incelenmesi (İstanbul İli Örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Korkut, H. (2002). Sorgulanan yüksek öğretim (2. Baskı).Ankara: Anı Yayıncılık.

Mau, Y. R. (1992). The validity and devolution of a concept: Student alienation. *Adolescence*, *27*, 731-741.

Osmanoğlu, Ö. (2008). Yabancılaşma üzerine. *Sosyoloji Notları Dergisi*, 13-20.

Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, *24* (6), 783-791.

Tural, N. K. (2004). Küreselleşme ve üniversiteler. Ankara: Kök Yayıncılık.

Turhan, E. (2007). Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi öğretim elemanlarının işe yabancılaşma düzeyleri. *5-7 Eylül 2007 Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, 16. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri*. 22 Nisan 2013 tarihinde http://www.pegem.net/Akademi/bildiri_detay.aspx?id=5346 adresinden alınmıştır.

Yıldız, S. (2014). *Öğretim üyelerinin üniversite, akademisyenlik mesleği, bilimsel araştırma, öğretim ve öğrenci kavramlarına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Yılmaz, S. ve Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *6* (2), 314- 333.

(11522) Türkiye'deki Bilgisayar Mühendisliği Alanı Öğretim Programlarının Sektörel İhtiyaçlara Göre Durumu ve Güncel Müfredat Önerisi

DURMUŞ ÖZDEMİR [1]

[1] *Dumlupınar Üniversitesi*

Problem Durumu

Etkin ve güncel öğretim programları, öğrencilerin mezuniyet sonrası iş hayatına katılım oranını ve başarıları ile doğrudan ilişkilidir (Litchfield, Javernick-Will, & Maul, 2016). Literatürde ülkemizde bilişim ve yazılım sektörünün sorunları arasında üniversitelerimizin ilgili programlarından mezun bireylerin, sektörel ihtiyacı karşılayamadıkları belirtilmektedir (Sönmez, 2010). Lisans öğretimi boyunca ihtiyaç duyulan alanlara yönelik mühendislerin yetiştirilmesi ülkemizin insan ve yatırım kaynaklarının doğru kullanımı açısından önem arz etmektedir (Altan, 2010). Bilişim sektörünün, insan kaynakları sorunlarına çözüm bulmak adına bazı çalışmalar yapılmaktadır. Örneğin; algoritma ve programlama gibi derslerle öğrencilerin erken yaşta buluşmasının faydalı olacağı, bu nedenle derslerin ilköğretim seviyesinin ilk basamaklarında verilmesine yönelik planlamalar yapılmaktadır (MEB, 2012). Ancak MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün sunduğu Ulusal Referans Noktası (URN) incelendiğinde, yazılım alanlarında başarılı olan ülkelerin pek çoğunda (Hindistan vb.) bu derslerin ilköğretim seviyesinde yer almadığı görülmüştür (MEB, 2016). Bu nedenle bilişim sektörünün ihtiyaçlarına çözüm oluşturabilecek esas kurumların yükseköğretim alanında verilecek eğitimden kaynaklı olduğu öngörülmektedir. MÜDEK (Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği) 'in 2014 yılında yayınlamış olduğu "Mühendislik Lisans Programları Değerlendirme Ölçütleri'nde" yer alan kriterler incelendiğinde Bilgisayar Mühendisliği alanının halen "Elektrik ve Bilgisayar Mühendisliği" disiplinine özgü ortak kriterler başlığı altında ele alındığı görülmüştür (MÜDEK, 2014). Alanla ilgili kriterlerde genel ifadelerin yer aldığı görülmekle birlikte, matematiksel konulara yönelik özel tanımların yer aldığı ancak teknolojinin gerektirdiği özel alan tanımlarının yapılmadığı görülmüştür. Çalışmada yazılım ve bilgi teknolojileri alanlarında uluslararası standartlarda ürünler ve hizmetler üretmek için, Bilgisayar Mühendisliği Lisans programlarının öğretim programlarına yönelik bir öneri stratejisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada dört farklı aşamadan oluşmaktadır. İlk olarak bilgisayar mühendisliği ve yazılım mühendisliği alanında sektörün önde gelen firmalarında çalışan ulaşılabilen proje yöneticileri ile görüşülerek sektörün görüşleri ve ihtiyaçları doğrudan alınacaktır. İkinci aşamada var olan durumu ortaya koymak için kamu ve özel sektöre ait 3 farklı insan kaynakları platformunda yer alan iş ilanlarının incelenmesi ve alanda ihtiyaç duyulan iş tanımları ve genel nitelikler belirlenecektir. 3. aşamada ise geleceğe yönelik ihtiyaçları ve vizyonu içeren bir öğretim programı oluşturabilmek için Kalkınma Bakanlığı Yüksek Planlama Kurulu'na sunulan Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı eşgüdümüne hazırlanan Türkiye Yazılım Sektörü Stratejisi ve Eylem Planı incelenerek, bilişim sektöründe hizmet veren firmaların gelecekte ihtiyaç duyacakları bilişim elemanların niteliklerinin belirlenmesinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Son aşamada ise 15 farklı üniversitenin, bilişim ve yazılım alanında öğretim imkanı sağlayan bölümlerden olan Bilgisayar Mühendisliği program çıktıları ve öğretim programı incelenerek, sektörün ve ülkemiz yatırımlarının ihtiyaç durumlarını karşılayıp karşılamadığının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden "Durum Çalışması (Case Study)" kullanılmıştır. Durum çalışması, durumu kendi ortamında derinlemesine ve birçok veri kaynağı kullanarak analiz etme imkânı sağlamaktadır (McMillan ve Schumacher, 2010). Alanyazında durum çalışması desenleri farklı şekillerde sınıflandırılmıştır (Merriam, 1998; Stake, 2003; Yin, 2009). Durum çalışması yöntemi; Bütüncül tek durum çalışması, İç içe geçmiş tek durum çalışması, Bütüncül çoklu durum çalışması ve İç içe geçmiş çoklu durum çalışması olmak üzere 4 farklı desene ayrılmıştır (Yin, 2009). şeklinde ele alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışma Yin'in (2009) yapmış olduğu sınıflandırmadaki Bütüncül Çoklu Durum Çalışması (multiple case holistic design) deseninin araştırmanın yapısına uygun olduğu görülmüş ve bu desen esas alınarak araştırma yapılmıştır. Bütüncül çoklu durum çalışması deseni, tek başına bütüncül bir yapıya sahip birden fazla durumun ayrı ayrı incelenmesi ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda durumların karşılaştırılması ilkesine dayanmaktadır (Baş, 2013). Çalışmanın evrenini Türkiye'de Bilgisayar Mühendisliği alanında lisans eğitimi veren, öğrenci yerleşme puanına göre ilk 15'te yer alan programlar oluşturmaktadır. Araştırma evreni amaca uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak görüşme ve doküman incelemesi kullanılacaktır. Bilişim sektöründeki proje yöneticileri ile görüşme yöntemi ile veriler elde edilirken ayrıca öğretim programlarının ve iş ilanlarının incelenmesi ile doküman incelemesi yöntemi kullanılacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 188). Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analizi yönteminden yararlanılarak analiz edilecektir. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde ise daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda Ülkemizde Bilgisayar Mühendisliği alanında öğretim veren bölümlerin öğretim programlarının, bilişim sektörünün ihtiyaçlarına karşılayıp karşılamadığı ortaya çıkacaktır. Bu sayede verilen derslerin sektörün ihtiyaçlarına göre güncellenmesi sağğlanmış olacaktır. Bunun yanında sektörün ihtiyacı olan nitelikli elemanların hangi alanlarda uzmanlaşması gerekliliği belirlenmiş olacaktır. Araştırma sonucunda ülkemizde yazılım ve bilgi teknolojileri alanlarında

uluslararası standartlarda ürünler ve hizmetler üretmek için, Bilgisayar Mühendisliği Lisans programlarının öğretim programlarına yönelik bir önerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Özel sektörün ihtiyaç duyduğu muhtemel alanların başında; Mobil Uygulama Geliştirme Teknolojileri, Enterprise Uygulama Geliştirme Teknolojileri, Yazılım Ölçümü, Çevik Yöntemler (Kanban/Scrum vb.), Big Data, Yazılım Testi konularına hakim nitelikli personellere ihtiyaç duyulmaktadır. Kamusal alanda ise muhtemel ihtiyaçlar başta siber güvenlik ve bulut bilişim alanlar yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimin Niteliği için Etkili Politikalar ve Stratejiler, Yüksek öğretim ve gelecek, Eğitim Programları ve Öğretimi, Bilgisayar Mühendisliği Öğretim Programı

Kaynakça

Litchfield, K., Javernick-Will, A., & Maul, A. (2016). Technical and professional skills of engineers involved and not involved in engineering service. *Journal of Engineering Education*, *105*(1), 70-92.

Sönmez, M. (2010). Türkiye'de mesleki ve teknik örgün öğretimin sorunları ve yeniden yapılandırılma zorunluluğu. *Eğitim ve Bilim*, *33*(147), 71-84.

Altan, Z. (2010). Beykent Üniversitesi Yazılım Mühendisliği Lisans Programı. *Akademik Bilişim*.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R, K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Fourth Edition). SAGE Puplications.

Şimşek, A. (2011). *Öğretim tasarımı* (2. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Şahsuvaroğlu, T., ve Eksi, H. (2008). Odak grup görüşmeleri ve sosyal temsiller kuramı. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 28(28).

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.

MEB (2012). 12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular Cevaplar http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf 20.01.2017 tarihinde adresinden alınmıştır.

MEB (2016). Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün sunduğu Ulusal Referans Noktası (URN). 17.12.2016 http://urn.meb.gov.tr/nrp.html tarihinde adresinden alınmıştır.

MÜDEK (2014). Mühendislik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği. 12.01.2016 tarihinde http://www.mudek.org.tr/tr/ana/ilk.shtm adresinden alınmıştır.

Marulcu, İ. (2010). *Investigating the ımpact of a lego based, engineering-oriented curriculum compared to an ınquiry-based curriculum on fifth graders' content learning of simple machines*. Unpublished doctoral dissertation, Department Of Teacher Education, Special Education. Lynch School Of Education, Boston.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.

(11547) A Qualitative Analysis Of Turkish English Major Post-Graduate Students' Academic Writing Challenges

ÖZKAN KIRMIZI [1]

[1] *Karabük Üniversitesi*

Problem Durumu

As is known, academic writing is one of the most important components for the post-graduate students of English language and literature in that it is one of the most important channels that prepare students to academic discourse Therefore, the present study was undertaken in order to investigate what problems post-graduate English major students face and what suggestion they present as to the solution of these problems.

Academic writing is one of the most important components for the undergraduates of English language and literature students in that it is one of the most important channels that canalize students to academic discourse (Pineteh, 2014). However, most Turkish EFL learners live problems in their academic writing skills. The present article aims to find out what challenges EFL undergraduates face as they are writing their graduation theses, what their strengths and weaknesses are, and what the ways to overcome these challenges are. Among the possible challenges students face as they are performing their academic writing assignments are lack of a mastery in academic writing conventions, lack of proper grammar and vocabulary knowledge, and lack of proper practice.

There is no doubt academic writing is one of the most important components, particularly for English major students. They are supposed to have a good command of writing processes, elements, and features like formality, objectivity, and complexity so that they can bring about precise and accurate academic writings. It is well-known that writing in a foreign language enables students to have the opportunity to think critically and provides the students with the necessary motivation to proceed in their writing efforts. Students are also supposed to master other aspects of writing skill such as paragraph organization, coherence and cohesion, and appropriate conjunctions.

There seems to be a scarcity of research into writing problems of EFL learners. Golshan and Karbalaei (2009) focused on the most recurrent grammatical errors in the writings of Iranian university students studying English. Their study indicated that students had problems in a number of areas such as preposition, lack of concord, article and distribution of verb groups and tense figured more prominently. There are also some other studies that focused on different aspects of the writing skill. Among the research areas in relation to the writing skill are linguistic competence and its relation to EFL/ESL writing (Abdel Latif, 2007; Mojica, 2010); EFL/ESL students' problems with cohesion (Ahmed, 2010); EFL/ESL writing apprehension (Abdel Latif, 2012; Erkan & Saban, 2011; Kara, 2013); and EFL writing strategies and its relation to writing performance.

To the best of the researchers' knowledge, research on EFL writing problems and difficulties in the Turkish instructional settings is rather limited. In addition, Hammad (2014) quite rightfully states that in order to foster FL / L2 students' writing skills, their problems must be understood and researched. Therefore, investigation of the writing problems of students writing their bachelor theses is vital so that their problems can be documented and their writing abilities can be enhanced.

Araştırma Yöntemi

The present study relies on qualitative data collection method. The data for the present study was collected by means of semi-structured interviews. Interview is one of the most important data collection tools in phenomenology studies (Fraenkel, Wallen and Hyun, 2012; Yıldırım and Şimşek, 2011). The researchers developed a semi-structured interview form. Interviews were conducted with each post-graduate student during nearly twenty minutes. The reason why semi-structured interview was used is that semi-structured interviews enable people to express themselves clearly and in detail (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2012)The interviews were conducted with 10 post-graduate students. The participants are post-graduate students enrolled at M.A. program of English Language and Literature Department at Karabuk University. Purposeful sampling method was employed within the scope of the study. Students in their second term and over were selected on the premise that newly enrolled students may not yet have developed ideas about the problems faced in academic writing. Students were presented question related to problems in regard to academic writing, cohesion and coherence, online searching strategies and the ways they cope with these issues.The interviews were recorded and transcribed by the researcher. Content analysis was conducted in order to see emerging codes. Emerging codes and themes were identified.

.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Students opinions seem to converge on problems in academic discourse, and difficulty in online searching strategies. Most students stated that they had difficulty in getting a grasp of academic discourse. They though that the more difficult a text is the more academic it sounds. Secondly, they lived difficulty in adjusting their writing in accordance with the dynamics and mechanics of academic writing. It took most post-graduate students to come to realize that in order to write effectively they

must read extensively. Another problem post-graduate students face is related to locating resources online. One problem is related to understanding whether an online source has academic value or nor. The second problem as regards online resources is to understand the issue of indexing and abstracting. For most cases, they stated that they could not grasp the value of indexes.

Anahtar Kelimeler: academic writing, post-graduate students, English major students

Kaynakça

Abdel Latif, M. M. (2012), Sources of L2 writing apprehension: a study of Egyptian university students. *Journal of Research in Reading*. doi: 10.1111/j.1467-9817.2012.01549.

Ahmed, A. (2010). Students' problems with cohesion and coherence in EFL essay writing in Egypt: Different perspectives. *Literary Information and Computer Education Journal*, 1(4), 211-221.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri Scientific research method*s, Extended 11th ed. Ankara: Pegem Akademi.

Erkan, Y. D., & Saban, A. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing, and attitudes towards writing: A Correlational study in Turkish tertiary-level EFL. *Asian EFL Journal*,13(1), 164-191.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012*). How to design and evaluate research in education*, 8th ed. New York: McGraw-Hill.

Golshan, M. and Karbalaei, A. (2009). Grammatical Problems in the Writings of EFL Undergraduate Learners, *South Asian Language Review*, 19(1-2), 1-11.

Hammad, E.A. (2014). Palestinian University Students' Problems with EFL Essay Writing in an Instructional Setting, *Journal of Second and Multiple Language Acquisition*, 2(1), 1-21.

Kara, S. (2013). Writing Anxiety: A Case study on students' reasons for anxiety in writing process. *Anadolu Journal of Educational Sciences, 3*(1),103-111.

Mojica, L. (2010). An investigation on self-reported writing problems and actual writing deficiencies of EFL learners in the beginners' level. *TESOL Journal*, 2, 24-38

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri: Qualitative research methods in social sciences*, 8th ed. Ankara: Seçkin.

(11584) Öğretmen Adaylarının Etik Kavramına Yükledikleri Anlamlar Ve Öğretmenlerin Sergiledikleri Etik Ve Etik Dışı Davranışlara Yönelik Görüşleri

MEHMET BAHAR YUNUS ÖZYURT [1]

[1] *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*

Problem Durumu

Günümüzde tüm alanlarda yaşanan değişimler giderek hızlanmakta ve bu durum hiç kuşkusuz eğitimi de doğrudan etkilemektedir. Değişim ve gelişmede yaşanan bu hız ayrıca insanlar arasındaki etkiletişimin de hızla artmasını gerekli hale getirmektedir. İnsanın hemen her eyleminde etik kavramının gündeme gelmesinin muhtemel olduğu düşünüldüğünde, insanlar arası etkileşimlerin artmasıyla birlikte etik kavramı daha ön plana çıkmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2011).

Etik kavramı Türk Dil Kurumu'nda (2017) *"töre bilimi, çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü"* olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca etik, insana yaşamını nasıl sürdürmesi gerektiğini gösteren yaşam tecrübelerinin/birikimlerin akıl süzgecinden geçirilerek, iyi olarak nitelenebilecek bir yaşamı nasıl sürdürebileceğine yönelik takip edilmesi gereken kurallar ve ilkeler bütünü belirlemeyi amaçlamaktadır (Des Jardins'den aktaran Karataş, 2013; Gözütok, 1999).

Etik davranışlar bir bütün olarak düşünüldüğünde yalnızca bireylerin değil bir arada çalışanların da kurumsal iklim içinde doğru davranış standartlarına sahip, etik değerleri benimsemiş ve her durumda bu değerler doğrultusunda hareket etmeleri beklenmektedir (Karataş, 2013). Öğretmenlerin toplumda gerçekleştirmeye çalıştığı idealler bağlamında düşünüldüğünde, görevi insanın çok yönlü gelişimini sağlamak ve topluma kazandırmak olan öğretmenin, şartların hızlı değişimine ayak uydurması ve her yönüyle örnek olabilecek şekilde davranışlar sergilemesi beklenmektedir. Bunu sağlayabilmek için de istenilen niteliklere uygun öğretmenlerin yetiştirilmesi önem arz etmektedir.

Yaman, Çetinkaya Mermer ve Mutlugil (2009) yaptıkları çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin etik davranışlar hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin, öğretmeni dinlememesi, saygı göstermemesi, yalan söylemesi, izinsiz bir şeyler alması gibi bulgulara ulaşmışlardır.

Altınkurt ve Yılmaz (2011) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının kendi gözlemleri doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşlerini incelemişlerdir. Öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin en sık yaptığı etik dışı davranış "başarı düzeyi düşük öğrencilerle yeterince ilgilenmemek", en az yaptıkları etik dışı davranış ise "öğrencilere dini konularda baskı yapmak" olduğunu düşünmektedirler.

Kocayiğit ve Sağnak (2012) yaptıkları çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin algılarına göre ilköğretim okullarının etik iklim (okul kültürünün etik içerikli görünümlerine ilişkin algılar) düzeyini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenin ve öğrencilerin algılarına göre, ilköğretim okullarında en yüksek düzeyde öğretmenden-öğrenciye etik iklim boyutu, en düşük düzeyde öğrenciden-öğrenciye etik iklim boyutunun olduğu gözlemlenmiştir. Ancak tüm boyutlarda öğretmen ve öğrencinin algılarının farklı olduğu bulunmuştur.

Kuru Çetin ve Demirkasımoğlu (2015) yaptıkları çalışmada, kamu okullarında görevli öğretmen ve yöneticilerin 2008-2013 yılları arasında medyaya yansıyan etik ve etik dışı davranışlarını belirlemişlerdir. Araştırma sonuçları öğretmen ve yöneticilere ilişkin basına yansıyan etik ve etik dışı haberlerin büyük çoğunluğunun etik dışı davranışları içerdiğini ve etik davranış sayısının oldukça az olduğunu bulmuşlardır. Etik dışı haberlerin de öğrenciye karşı taciz ile fiziksel/psikolojik şiddete yoğunlaştığını ifade etmişlerdir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde etik ve etik dışı davranışlara yönelik olarak ilköğretim öğrencileri, öğretmenler ve yöneticiler üzerinde yoğunlaştığı, öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmaların görece az olduğu söylenebilir. Ayrıca eğitimin temellerinin atıldığı ilkokul yıllarında bu eğitimi verecek eğitimcilerin etik davranışlar konusundaki düşünceleri hem yetiştirecekleri öğrenciler için hem de yetiştirilen öğretmenlerin kalitesi ve öğretmen eğitim programlarının gözden geçirilmesi noktasında önem arz etmektedir. Bu noktalardan hareketle çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının etik kavramına yükledikleri anlamlar ve öğretmenlerin sergiledikleri etik ve etik dışı davranışlara yönelik görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel araştırmayı; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği bir araştırma türü olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması nitel araştırmalarda sıkça kullanılmaktadır. Durum çalışması kendi gerçek yaşam içeriği içinde tartışan, olgu ve içinde bulunduğu içeriğin keskin sınırlarının belli olmadığı, birden fazla veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan gözleme dayalı bir araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (Glesne, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'nin Batı Karadeniz bölgesinde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği anabilim dalında ikinci sınıfı tamamlayan 38 (32 kız, 6 erkek) öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmacılar tarafından, açık uçlu üç sorudan oluşan bir görüş formu geliştirilmiştir. Geliştirilen form üç açık uçlu sorudan oluşan "Etik ve Etik Dışı Davranışlara Yönelik Görüş Formu"dur. Formdaki sorular aşağıdaki şekildedir:

1. a. Etik denildiğinde aklınıza gelen kavramları yazınız.

1. b. Sizce etik ne demektir? Açıklayınız.

2. Sizce öğretmenlerin sahip olması gereken etik davranışlar nelerdir? Yazınız.

3. Eğitim hayatınız boyunca karşılaştığınız ve etik dışı davranış olarak nitelendirdiğiniz öğretmen davranışları nelerdir? Yazınız.

Formun kapsam ve görünüş geçerliliği ile ilgili olarak üç alan uzmanının görüşü alınmış, yapılan düzenlemeler sonucunda oluşan görüş formuna son hali verilmiştir. Verilerin toplanması yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Açık uçlu soruların analizi için içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzdeleri verilerek tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının etik kelimesinin çağrıştırdığı kavramlar incelendiğinde, bu kavramın en fazla ahlak, uygun davranış, kurallar, toplum ve değerler ile ilişkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Etik kavramının tanımı incelendiğinde ise en fazla, toplum, ahlak, uygun davranış, kurallar, davranış ve birey kavramlarının kullanıldığı, bireyler ve bireylerin oluşturdukları toplumların olaylar karşısında sergilemeleri gereken uygun davranışlar, kurallar ve değerler olarak algıladıkları, ayrıca etik ile ahlak kavramlarının aynı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin uyması gereken etik davranışlarla ilgili olarak öğretmen adayları en fazla öğrencilerine ayrım yapmayıp eşit davranan, adil, saygılı ve dersini etkin şekilde işleyen bir öğretmen profiline vurgu yapmışlardır. Aydın'ın (2003) öğretmenlik mesleğiyle ilgili belirlediği etik ilkelerle, öğretmen adaylarının ön plana çıkardığı etik ilkelerin benzer olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarına eğitim yaşantılarında karşılaştıkları ve etik dışı olarak nitelendirdikleri öğretmen davranışları sorulduğunda ise ilk üçte öğrencileri arasında ayrım yapıp eşit davranmayan, öğrencilerine psikolojik/fiziksel şiddet uygulayan, öğrencilere verilen notlarda kriterleri açık ve adil olmayan ve notu bir tehdit aracı olarak kullanan öğretmenler ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Alanyazındaki çalışmaların bulgularıyla bu çalışmadan elde edilen bulguların benzer olduğunu söylemek mümkündür (Altınkurt ve Yılmaz, 2011; Kuru Çetin ve Demirkasımoğlu, 2015; Yaman, Çetinkaya Mermer ve Mutlugil, 2009). Bu çalışmadan hareketle öğretmen adaylarının etik kavramını ahlaktan ayıramadıkları, ancak etik ve etik dışı davranışlarla ilgili olarak ortaya koydukları görüşlerin birbiri ile benzer olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: etik, etik ve etik dışı davranışlar, öğretmen adayları, öğretmenlik meslek etiği

Kaynakça

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(22), 113-128.

Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (2. Baskı). A. Ersoy, P. Yalçınoğlu, (Çev. Ed.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Gözütok, F. D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 32*(1), 83-99.

Karataş, A. (2013). İlköğretim öğretmen adayları için meslek etiğinin önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi, 28,* 304-318.

Kuru Çetin, S. ve Demirkasımoğlu, N. (2015). Öğretmen ve Yöneticilerin Etik ve Etik Dışı Davranışlarının Basına Yansımaları. *Sosyal Ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi, 34,* 95-110.

Kocayiğit, A. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okullarında etik iklimin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi, 10*(23), 183-197.

Türk Dil Kurumu (2017). *Sözlükler.* http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58a8b355c63224.31392578 (Erişim tarihi: 18.02.2017).

Yaman, E., Çetinkaya Mermer, E. ve Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışlara ilişkin görüşleri: nitel bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi, 7*(17), 93-108.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11670) Hemşirelik Öğrencilerinin Profesyonel Benlik Kavramını Yordayan Değişkenler: Özgüven Ve Sosyal Sorun Çözme Becerisi

HATİCE ÖNER ALTIOK [1] NERMİN KORUKLU [2] NUR CEREN KÜÇÜKOĞLU GÜVENÇ [3]

[1] *Adnan Menderes Üniversitesi* *Adnan Menderes Üniversitesi* *Sağlık Bakanlığı*

Problem Durumu

Profesyonellik genellikle inanılan ve önemli olduğu kabul edilen ancak ne olduğu tam olarak bilinmeyen bir kavramdır (Evans, 2008). Profesyonellik kavramının, meslek, meslekleşme gibi kavramlarla eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir.Sosyologlar profesyonel kavramını, bir işi bilgi bütünü ve uzmanlık gerektiren beceriler temelinde toplumun refahını artırmak için hizmet götürmek olarak tanımlamaktadırlar (Mokk ve ark., 2009). Profesyonelliğin meslek üyeleri tarafından uygulamaya nasıl aktarıldığı, daha doğrusu bireyin profesyonelliğini nasıl yaşadığı, onun benlik kavramı ve kendini algılama biçimleri ile yakından ilişkili olabilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, profesyonel bir meslek üyesi olabilmek için en az lisans düzeyinde bir eğitim sürecinin tamamlanmış olması beklenir..

Üniversite düzeyinde hemşirelik eğitiminin en temel amacı, profesyonel benlik oluşumunun sağlanmasıdır. Profesyonel benlik kavramının, öz güven ve sorun çözme becerisi ile de ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Eğitim sürecinin sonunda, öğrenciden mesleğe ilişkin öğrendiği bilgi, beceri ve tutumları klinik uygulamaya aktarabilmesi beklenmektedir. Öğrencinin, bu becerileri çalışma ortamlarına aktarabilmesi aynı zamanda bireyin profesyonel benlik kavramının oluşmuş olabileceğini gösterebilir.

Benlik kavramı, bireyin kendisiyle ilgili algı, tutum ve inançlarını kapsar ve gelişimi yaşamboyu devam eder. Bireyin kendisini tanımasıyla birlikte daha da gelişir(Altunay ve Öz, 2006). Kendi benlik kavramı olumlu olan ve değişime ve gelişime açık bireyler tüm profesyonel meslek gruplarında olduğu gibi hemşirelik için de çok önemlidir. Profesyonel benlik, hemşirelik uygulamalarında vazgeçilmez bir noktadır ve hemşireliğin profesyonelleşmesi için temel oluşturmaktadır (Deppoliti 2008; McKenna and Gren, 2004). Profesyonel benlik gelişimi ise öğrencilikte okul eğitimi ile beraber başlamakta, çalışma yaşantısı içinde gelişmeye devam etmektedir (Strasen 1992). Bu süreçte öğrenciler, hemşireliğin bilgi, beceri, tutum, değer, felsefe ve etik standartlarını içselleştirerek, bunları kişisel kimliği ve davranışlarının bir parçası haline getirmektedir (Fagermoen 1997; Gregg ve Magilvy, 2001). Ancak öğrencilerin mesleki eğitime yönelik motivasyon düzeylerindeki farklılıklar, eğitim öğretim faaliyetleri sırasında gerek eğitim öğretim müfredatı gerek eğitici ve gerek klinik uygulama ortamlarından kaynaklı yaşanan farklı sorunlar ve mesleğin toplumdaki imajı ve sağlık sistemindeki konumuna yönelik algılar ve buna bağlı yaşanan sorunlar, profesyonel bir kimlik oluşumunda ciddi engeller oluşturabilmektedir(Öner Altıok ve Üstün, 2013). Bu faktörlerin sonucunda bir meslek üyesi olarak birey çalışma hayatına başlandığında; kendisinin profesyonel bir meslek üyesi olarak mesleki alanda söz sahibi olamama, mesleğin kabul gören standartlarını karşılama yetersizliği, hemşirelik rolünü başarılı bir şekilde yerine getirememe ve öz güvende azalma gibi bir takım sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu sorunlar profesyonel benlik kavramının oluşmasında olumsuz bir takım sonuçlar doğurabilir. Profesyonel benlik kavramının gelişiminde olumsuz bir takım sonuçların önlenmesinde, öz güven ve sosyal sorun çözme becerilerinin katkısı olabilir.

Bu çalışmada amaç, hemşirelik öğrencilerinin profesyonel benlik kavramını; özgüven ve sosyal sorun çözme becerisinin yordama düzeyini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Adnan Menderes Üniversitesi Aydın Sağlık Yüksekokulu Hemşirelik bölümü 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören 140 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin, % 65'i kız (n=91), % 35'i erkektir (n=49). Öğrencilerin yaşları 18 ile 26 aralığında değişmekte olup aritmetik ortalaması 20.46 (ss=1.87) olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin 86'sı (%61.4) 1.sınıf, 54 (%38.6) 4.sınıfta öğrenim görmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu:

Öğrencilerle ilgili bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Kişisel Bilgi Formunda öğrencinin cinsiyeti, yaşı, sınıfı, bitirilen lise, kaldığı yer, gelir düzeyi gibi sorular bulunmaktadır.

Sosyal Sorun Çözme Envanteri (SSÇE)

Sosyal Sorun Çözme Envanteri, insanların sosyal sorun çözme becerilerini ölçme amacıyla D'Zurilla ve Nezu (1990) tarafından geliştirilmiştir. Duyan ve Gelbal (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanan envanter 70 maddeden oluşmuştur. Envanterden alınan puanın yüksek olması sosyal sorun çözme durumunun yüksekliğini göstermektedir.

Hemşirelerde Profesyonel Benlik Kavramı Ölçeği (HPBKÖ)

HPBKÖ; Sabancıoğulları, Doğan ve Bircan (2011) tarafından, çalışan hemşirelerin profesyonel benlik kavramı düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 36 maddelik, üç alt boyutlu ve 4'lü likert tipinde bir kendini değerlendirme ölçeğidir.

Özgüven Ölçeği (ÖGÖ)

Akın (2007) tarafından geliştirilen Özgüven ölçeği, 33 maddeden oluşan, 5'li likert (1= Hiç bir zaman – 5= Her zaman) tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan yüksek puan, yüksek düzeyde öz-güveni göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada, sosyal sorun çözme, özgüven ve profesyonel benlik algısı arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılmıştır. Arkasından, sosyal sorun çözme ve özgüvenin profesyonel benlik algısını yordama düzeyini ortaya koymak için Çoklu Regresyon Analizi yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

BULGULAR

Çalışmada yer alan sosyal sorun çözme, özgüven ve profesyonel benlik algısı değişkenleri arasındaki korelasyona bakılmıştır. Sosyal sorun çözmenin ve özgüvenin profesyonel benlik algısı ile olumlu yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, sosyal sorun çözme ile özgüven arasında da olumlu ilişki bulunmuştur.

Sosyal sorun çözme ve özgüvenin profesyonel benlik algısını ne derece yordadığını belirlemek amacı ile çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Buna göre, regresyon analizinden elde edilen bulgular, sosyal sorun çözme ve özgüvenin profesyonel benlik algısını anlamlı bir düzeyde yordadığını göstermiştir (R^2= .37, F(2, 137) =40.29, p<.001). Bu bulgu, bireylerin sosyal sorun çözme becerileri ve özgüven düzeyleri arttıkça profesyonel benlik algı düzeylerinin arttığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Profesyonel benlik, sosyal sorun çözme, öz güven, hemşirelik öğrencisi

Kaynakça

Altunay A., Öz. F. (2006). Hemşirelik yüksekokulu öğrencilerinin benlik kavramı. *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi 46–59*

Deppoliti D.(2008). Exploration how new registered nurses construct professional identity in hospital settings. *The Journal of Continuing Education in Nursing*. 39(6):255-62.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1). pp. 20-38.

Fagermoen S. (1997). Professional identity: Values embedded in meaningful nursing practice. *Journal of Advanced Nursing*. 25(3):434-41.

Gregg MF, Magilvy JK. (2001). Professional identity of Japanese nurses: Bonding into nursing. *Nursing&Health Sciences.* 3(1):47-55.

McKenna LG, Gren C. (2004). Experiences and learning during a graduate nurse program; An examination using a focus group approach. *Nurse Education in Practice.* 4(4):258-63.

Mokk. M.W.N.K.A., Grave W.S. D., Wass V., O'Sullivan H., Zwaveling J.H., Schuwirth L.W., et al. (2009). Professionalism: Evolution of the concept. European Journal of Internal Medicine, 20, 81–84.

Öner Altıok H. Üstün B. (2013). Hemşirelik öğrencilerinin stres kaynakları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.* 13(2) Bahar/Spring:747-766

Strasen L.(1992). The İmage of Professional Nursing; Strategies for Action. 1 nd ed. London: J.B. Lippincott Company.p.61-3.

(11829) Türkiye'deki Lisansüstü Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri

DİLDAR ÖZASLANSÜLEYMAN ALPASLAN SULAK [1]

[1] *Necmettin Erbakan Üniversitesi*

Problem Durumu

Yüksek lisans ve doktora programlarını kapsayan lisansüstü eğitimin temel amacı eleştirel düşünebilen, araştırabilen, nitelikli bilim insanı ve öğretim elemanı yetiştirmektir. Lisansüstü eğitim bilim insanı yetiştirme ve ulusal bilim politikasının yürütülmesindeki en önemli etmenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle lisansüstü eğitimin planlaması ve etkin şekilde yürütülmesi, o ülkenin gelişmişlik düzeyi ile yakından ilgilidir (Alhas, 2006).

Yüksek lisans programları tezli ve tezsiz olmak üzere ikiye ayrılır. Tezli yüksek lisans programı öğrencinin bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgilere erişme, bilgiyi derleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneğini kazanmasını sağlar. Tezsiz yüksek lisans programı, öğrenciye mesleki konularda bilgi kazandırarak mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağını gösterir. Tezli yüksek lisans programını tamamlayan adayların başvurabileceği doktora programı, öğrenciye bağımsız araştırma yapma, bilimsel problemleri, verileri geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma, analiz etme ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli becerileri kazandırır (Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği, 2016: Mad. 6, Mad. 11 ve Mad. 15).

Karakütük (1999), lisansüstü eğitimin önem kazanmasında etkili olan nedenler olarak şunları göstermiştir:

1. Nüfus patlaması, sosyal adalet kavramının yaygın duruma gelmesi ve bireylerin taleplerinin artmasından dolayı üniversitelerin lisans programlarındaki öğrenci artışı yeni üniversitelerin açılmasına ihtiyaç duyulmuş, bu da yeni öğretim elemanları ihtiyacı doğurmuştur.

2. Fen ve teknik alanlarında gerekli nitelikli insan gücü ve uzman yetiştirilmesi ihtiyacı lisansüstü eğitime olan talebi artırmıştır.

3. Sanayileşmiş ülkelerin bilim adamı ihtiyacını karşılamak üzere üniversitelere ve araştırma enstitülerine başvurmaları ve bu kurumların da lisansüstü öğretim programlarını geliştirme çalışmaları yapmaları sebebiyle lisansüstü eğitim önem kazanmıştır.

Bireylere sağladığı akademik ve kariyer alanlarındaki kazançlardan ötürü önemli bir unsur olan lisansüstü eğitim, bu eğitimi alan kişilere sağladığı avantajların haricinde bazı sorunları da beraberinde getirebilmektedir (Arabacı ve Akıllı, 2013). Lisansüstü eğitimin sorunlarını tespit edip iyileştirmek, ülkenin kalkınmasında ve bilimin gelişmesinde çok büyük rol oynayacaktır.

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de eğitimine devam etmekte olan yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin karşılaştıkları sorunları tespit etmek ve bunlara çözüm önerileri üretip koşulların iyileşmesine dolayısıyla bilimin gelişmesine katkı sağlamaya çalışmaktır. Bu araştırma kapsamında şu alt problemlere değinilecektir:

1. Lisansüstü öğrenimine devam etmekte olan öğrenciler hangi sorunlarla karşılaşmaktadırlar?
2. Lisansüstü öğrenimine devam etmekte olan öğrenciler karşılaştıkları sorunlara nasıl çözümler önermektedirler?
3. Karşılaşılan sorunlar düzeye göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Karşılaşılan sorunlar cinsiyete göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Araştırma Yöntemi

Araştırma için öncelikle 264 lisansüstü öğrencisinin görüşleri google dokümanlar vasıtasıyla yarı yapılandırılmış odak grup görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Sönmez ve Alacapınar (2014)'a göre yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesinde yanıtlayıcının hazırlanan sorular üzerinde kısmen düzeltme ve düzenleme hakkı vardır. Yanıtlayan ve sorgulayan bazı soruları birlikte düzenleyebilirler. Toplanan veriler ana başlıklar haline getirilerek araştırma için asıl kullanılacak 25 ana soru oluşturulmuştur. Araştırma için 25 soruluk beşli likert tipi ölçek ve bir adet açık uçlu soru kullanılacaktır. Bir şahsın tek bir objeye karşı gösterdiği tutuma ilişkili olarak hazırlanmış cümle serisi içeren likert tipi ölçekte, iki tür cümle yapısı görülür. Birinci tip, ilgi objesine karşı olumlu bir tutumu gösteren onaylama cümleleri, ikinci tip ise objeye karşı olumsuz tutumu gösteren onaylama cümleleridir (Köklü, 1995). Bu ankette her bir madde için verilen cevaplar "tamamen katılıyorum=5", "katılıyorum=4", "kısmen katılıyorum=3", "katılmıyorum=2", "hiç katılmıyorum=1" şeklinde derecelendirilmiştir. "Karşılaştığınız diğer sorunlar ve bu sorunlara getirilebilecek çözüm önerileri nelerdir?" sorusu katılımcılara açık uçlu soru olarak yöneltilecektir. Araştırma grubunu Türkiye'nin farklı üniversitelerine bağlı öğrenim gören yüksek lisans ve doktora öğrencileri oluşturacaktır. Araştırma verileri Google dokümanlar vasıtasıyla toplanacaktır. Çalışma nitel araştırmanın durum analizi desenine uygun olarak yürütülecektir. Katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilecektir. Anket araştırma kapsamındaki

katılımcılara uygulandıktan sonra ortaya çıkan sonuçlar SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilecektir. Verilerin analizi aşamasında kişisel bilgiler için frekans (f) ve yüzde (%) kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda katılımcılar; öğrenim gördükleri okulun yaşadıkları şehre uzak olduğu, danışman hocalarıyla yeteri kadar iletişim kuramadıkları, öğrencilere devlet ve üniversite tarafından sunulan imkânların yetersiz oluşu, yabancı kaynaklara erişmede sıkıntı yaşadıkları, verilen ödev ve sorumlulukları yetiştiremedikleri, çalıştıkları kurum tarafından gereken iznin sağlanmadığı, herhangi bir kurumda çalışmamaları durumunda okul masraflarını karşılayamadıkları, ilgi alanları doğrultusunda dersler seçemedikleri, derslerin öğretim elemanlarının istekleri doğrultusunda seçildiği, akademik kariyer konusunda kaygılarının olduğu ve bu durumun da motivasyonlarını etkilediği, toplum baskısından etkilendikleri gibi konularda problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Açık uçlu soruda katılımcılardan çözüm önerileri istenmiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarından yola çıkarak sorunların çözümüne ilişkin önerilerde bulunulacaktır. Araştırma halen devam etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü Eğitim, Yüksek Lisans ve Doktora Öğrencileri, Lisansüstü Eğitimde Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Kaynakça

Alhas, A. **(**2006). *Lisansüstü Eğitim Yapmakta Olan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitime Bakış Açıları (Ankara İli Örneği).* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Arabacı, İ.B. ve Akıllı C. (2013). "Lisansüstü Öğretimde Öğrenci Sorunları". *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 10-11 Mayıs 2013*, (ss. 124- 133). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Basımevi.

Gömleksiz, M. N., & Yıldırım, F. (2013). "Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri". *Sakarya Üniversitesi VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, *10-11 Mayıs 2013*, (ss. 68- 74). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Basımevi.

Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, *2*, 94-114.

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Elektronik Kaynaklar

Karakütük, K. (1999), *Türkiye'de Lisansüstü Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri*.

http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6373.pdf (Erişim 25.02.2017).

Köklü, N. (1995). *Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler.*

http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/486/5698.pdf (Erişim 26.02.2017).

Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği (2016), Mad. 6, Mad. 11 ve Mad.15.

http://www.yok.gov.tr/documents/10279/23688337/lisansustu_egitim_ve_ogretim_y%C3%B6netmeligi.pdf/8451c3e1-7975- 40f1-bc81-3ca01cb288c8 (Erişim 26.02.2017).

(11904) Comparative Study of Parametric and Non-Parametric Statistics as the Determinants of Student Scholarship and Stipend Dilemma in the Turkish Universities with a Special Case Study of Higher Education in Business and Economics

ERKAN ABDULGAFFAR AGAOGLU [1]

[1] *Yalova Üniversitesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü, Yalova*

Problem Durumu

PROBLEM STATEMENT:

With 1985, Turkish University System saw its first privately owned university, namely, Bilkent University in Ankara. Although, in total their were only 31 universities during 1990; the beginning of year 2011 saw a number of 166 universities, 102 of which were public owned (61.45%); the remaining 55 (33.50%) belonged to foundations (privately owned). In addition, their were 9 (5.40%) foundation based (privately owned) vocational schools of higher education. While the number of privately owned foundation universities has risen to a level of nearly 50% by the end of 2014; the student population of these universities is estimated to exceed 10% of the total population. Although the phenomenon is relatively very new and expanding on a very rapid pace, it serves as an extremely important academic learning exercise. The domain of this research focuses on drawing lessons from the managerial and strategic implications of these rapid developments. The study also attempts to build up a platform for cross cultural research.

The university placement examination is conducted once a year by the "University Selection and Placement Centre (ÖSYM)" and applies distinct sets of examination modules for various clusters of university departments. In order to cope up with the validity of the modeling approach developed for this research, we use data from the departments of "Faculties of Administrative and Economic Sciences" which are subjected to the same examination modules. Secondly, all universities have these faculty departments, hence missing data problem does not exist. Within this perspective and back ground picture cited above so far, the study would serve as the very first of its nature in the Turkish literature of higher education.

Fundamentals of the study are based upon benchmarking fort he higher educational areas of "Business Administration" and "Economics" departments" of all universities. As iterated above, the advantage of such a selection is that almost all universities tend to have these favorite departments in their portfolios. Thus, it is possible to handle research domain without any missing data problem. Moreover such a minimum missing data approach would easily avoid any "Validity" and "Reliability" problems, which are mostly confronted in quantitative approach such as of this study. Most importantly, this approach is very much in line with the theme of this conference; intending to have a strong discussion on strategic planning of higher education. Our next step in future would be to enhance the power of this study by cross checking regional attraction clusters for the above domains.

The population of Public and Foundation Universities are undertaken through the fundamental principles of "bench marking". To increase the student intake, "Foundation Universities" offer plenty of stipends and scholarships, ranking from "Full Tuition Stipend" to various levels of stipends and scholarships assigned as a percentage. Numerous combinations are present at the middle level, making it impossible to develop benchmarking. Thus, intermediete levels are all asumed singular scheme. Third catagory on the scale belongs to full tuition. Public universities offer no scholarships, and the tuition levels are already tremendously below the foundation owned universities.

Araştırma Yöntemi

RESEARCH STRATEGY; RESEARCH METHODOLOGY AND DATA ANALYSIS:

In the first part of the study, we use 0-1 dummy regression analysis (Logit-Probit Regressions) for discriminating between foundation (assigning zero) and public (assigning one) on three variables, namely, number of total seats available for the department of the universities as X1, average entrance scores as X2, and number of seats left unassigned. Later, we concentrates upon parametric test of hypothesis for three levels of scholarships for the foundation universities. A test of hypothesis through ANOVA for three averages of the means of entrance scores is implemented. The H0 is rejected at a level of 5%, indicating that the means belong to different normal distributions. Next, we develop a cross-sectional table to use non-parametric view through the usage of a Chi-Square analysis. The result from ANOVIA repeats itself, both results indicating the major paradox of the Turkish higher educational system, namely, padagogical and teaching quality paradox of the divergently motivated students forming singular class for standard tutorial syllabus schemes of university courses.

Hence, socio-psychological dimensions; scientific and academic attributes; and the systems of complexities for

such a paradox should be studied under the instructional and educational pedagogics.

At this moment, however, we discuss the repurcussions of such a result within the statistical perspective, leaving the remaining for our future academic endeavors. However, socio-psychological dimensions; scientific and academic attributes; and the systems of complexities for such a paradox should be studied under the instructional and educational pedagogics, beyond solely a strategic planning issue detected in part one of the study.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

RESULTS AND GENERAL EVALUATION:

The study undertakes the fundamental principles of populational "bench marking" which aims to develop an appraisal infrastructure for the research context, namely, "Business Administration" and "Economics" departments" of all universities. As iterated above, the advantage of such a selection is that almost all universities tend to have these favorite departments in their portfolios. Thus, it is possible to handle research domain without any missing data problem. Moreover such a minimum missing data approach would easily avoid any "Validity" and "Reliability" problems, which are mostly confronted in quantitative approach such as of this study.

In the first part of the logit-probit study, public universities out perform by having larger capacity, filled with minimum vacancies left unfilled, with relatively high levels of entrance scores. In the second part of the study, results reflect the major paradox of the Turkish higher educational system, namely, padagogical and teaching quality paradox of the divergently motivated students with numerous statistical modes forming singular class for standard tutorial syllabus schemes of university courses.

Anahtar Kelimeler: Higher Education, Analysis of Turkish Higher Education, Business Education, Economics Education, Econometric and Statistical Methods, Early Warning Models, Strategic Planning of the Higher Education, Scholarship and Financial Support Schemes in Higher Education

Kaynakça

ABSTRACT:

The study discusses that there are enormous bottlenecks in the Turkish higher educational system beyond the issue of strategic planning. Because numerous "STATISTICAL MODES" exist in a single university class, their ought to be "instructional and educational pedagogical" issues involved. These instructional and pedagogical issues need to be approached differently than strategic planning bottlenecks. These enormous bottlenecks exists when the competition in the higher education industry is "Imperfect" due to the presence of two groups with conflicting competitive edges. Any policy orientation what-so-ever, needs to concentrate upon this dilemma, and take corrective actions before any long term macro-based strategy can be designated; for example, beyond 2023, which stays as the "100th Anniversary of the Turkish Republic". We expect this study to become a major milestone theme for any further research attempt on these lines. Further future research need to be continued regarding instructional and pedagogical aspects of our results, with plenty of empirical data analysis..

(11906) Statistical Quality Control as the Determinant of KAİZEN. A Statistical Modeling Approach to the Case Study of Turkish Higher Educational System with Special Emphasis upon Business and Economics Education.

ERKAN ABDULGAFFAR AGAOGLU [1]

[1] *Yalova Üniversitesi, Endüstri Mühendisliği Bölümü, Yalova*

Problem Durumu

PROBLEM STATEMENT:

With the first foundation university established in 1985 (Bilkent), the number of foundation universities increased rapidly. While Turkey had 31 universities in total during 1990; it had a total of 102 in 2011, 166 of which were public owned (61.45%); the remaining 55 (33.50%) belonged to foundations (privately owned). In addition, their were 9 (5.40%) foundation based (privately owned) vocational schools of higher education. While the number of privately owned foundation universities has risen to a level of nearly 50% by the end of 2014; the student population of these universities is estimated to exceed 10% of the total population.

Although the phenomenon is relatively very new and expanding on a very rapid pace, it serves as an extremely important academic learning exercise. The domain of this research focuses on drawing lessons from the managerial and strategic implications of these rapid developments.

As a learning exercise, KAİZEN has been a fruitful academic endeavor. The overall goal of kaizen is to make small changes over a period of time to create improvements within an industry perspective. The idea is that every part of the system has a stake in its success and should strive, at all times, to help make the system better. Traditional Japanese ideas of kaizen follow five basic tenets, which are teamwork, personal discipline, improved morale, quality and suggestions for improvement. These five tenets lead to three major outcomes: "elimination of waste"; "good housekeeping"; and "standardization". Ideally, kaizen becomes so ingrained in a system's culture that it happens naturally among all of its employees, from the CEO all the way to entry-level floor workers of any system, which learns to work well with less, meaning less inventory, fewer problems and less waste, and all of these lead to greater efficiency. In addition to all of the technology marvels that help 21st century companies succeed, kaizen plays an important role for those who follow the philosophy. Theoretically, production efficiency is based on a system's ability to produce the highest number of output, while using the least amount of resources possible. The aim is to find a balance between the use of resources, rate of production and quality of the output. When production efficiency has been reached, it is not possible to produce more output without using excess resources or sacrificing output quality. (Adapted from Investopedia).

Such a vision would imply that output of the system would deviate less around the pre-set norms. The Statistical Quality Control puts emphasis upon measuring this tendency of the systems.

We apply dummy regression data as zero for foundation universities, and one for public universities for entrance grades, number of seats available, and the number of seats left unfilled; apply Quality Control Charts for one standard deviational norms; and discuss the statistical behavior of the chart with the perspective of KAIZEN.

Araştırma Yöntemi

RESEARCH STRATEGY, RESEARCH METHODOLOGY, AND DATA ANALYSIS

The methodology part covers the historical and statistical perspectives of the so-called "Statistical Process Control Charts" which began through the Works of W. Edwards Deming and Joseph Juran. This part mainly touches upon period from World War II through the Middle of 1970's, and mainly rests upon advanced statistical methods such as survey sampling, acceptance sampling, statistical hypothesis testing, design of experiments, multivariate analysis, and various methods developed in the field of operations research. With the involvement of Japanese into the work of Deming as statistician and Juran as engineer, definition of quality has come to an era where it is the key for management to being competitive and that it could best be achieved by improving the processes that produce the products and deliver the services. The contemporary implications of this definition has led to a set of tools for planning and implementation which is called Total Quality Management (TQM). In its guidelines, Project Management Institute refers to this set of tools as "Seven Basic Tools", which are known as Cause-and-effect diagram (alternatively called "fishbone" or Ishikawa diagram); Check sheet; Control chart; Histogram; Pareto chart; Scatter diagram; Stratification (alternately called, flow chart or run chart). In order to interpret results, we need to discuss the nature of Statistical Process Control Chart (SPC).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

RESULTS AND GENERAL EVALUATION:

Any Statistical Process Control (SPC) Chart is based upon an application of testing of hypothesis which in turn attempts to detect the presence of variation as common cause plus special cause variations. According to W.Edward Deming. Any system that contains only common cause variation is "Very Predictable", exhibiting an important feature called "stability". As the constant-cause system is operating, it is exhibiting stability, thus it is in control. The reason that the output vary in a predictable manner is that when measurable data is subgrouped and put under a histogram, it tends to cluster around the average and also spread out symmetrically on both sides. Such a tendency is simply a function of Central Limit Theorem, meaning that the frequency distribution of stable processes will tend to resemble the shape of a "Normal Distribution", when values are collected and grouped into classes. Because 99.7% of all data falls within 3 standard deviations around the mean of a normal distribution, for a stable process, virtually all data should fall within this plus minus range. Such a process could be considered as "Stable", "Predictable", and "Under Control". This forms the logic of "Statistical Process Control Chart".

Hence, in harmony with the RULES TAUGHT BY KAIZEN.

Anahtar Kelimeler:: Higher Education, Analysis of Turkish Higher Education, Business Education, Economics Education, Econometric and Statistical Methods, Strategic Planning of the Higher Education, Quality Control; Kaizen; Total Quality Management.

Kaynakça

ABSTRACT AND SUGGESTIONS FOR FURTHER RESEARCH:

In the next part of our analysis, "Basic 7 Tools of the TQM" are employed to test the hypothesis of "Normality" for each group of our data. No normality could be detected in this part of our analysis, leading to the discussion of any strategic implications. In short, the study attempts to iterate that bottlenecks do exist, and such bottlenecks exist when the competition in the higher education industry is "Imperfect" due to the presence of two groups with conflicting competitive edges. Any policy orientation what-so-ever, needs to concentrate upon this dilemma, and take corrective actions before any long term macro-based strategy can be designated for long terms. This study is expected to be the major theme of any other research intending to cover "Inventorial" perspective of the Turkish Higher Education System. Further future research is necessary to develop the mathematical background of the results and issues discudded during this research output.

(12091) Eğitim Fakültelerinin Stratejik Planlarındaki İyileştirme Konularının Gerçekleşme Düzeyi İle Performansları Arasındaki İlişki

SEVGİ YILDIZ — *Ankara Üniversitesi*

ESRA NUR GÜRBÜZ — *MEB*

Problem Durumu

Türkiye'de dünyadaki gelişmelere paralel olarak kamu kurumları ve özel kurumlar için stratejik planlar oluşturulmaktadır. Üniversiteler beşer yıllık süreler için planlama yapmakta ve stratejik planlar oluşturmaktadır. Ayrıca üniversitenin geneli için oluşturulan stratejik planların yanı sıra akademik birimler düzeyinde stratejik planlar oluşturulmaktadır. Öğretmen yetiştirme temel misyonunu yüklenmiş eğitim fakülteleri stratejik planlar oluşturan akademik birimlerdendir. Eğitim fakülteleri stratejik planlar aracılığıyla mevcut durum analizi yapmakta ve bu analizler ile iyileştirme yapılacak alanları belirlemektedir. Nitelikli hazırlanan bir stratejik planın akademik birimler ve üniversitenin sorunlarını azaltması, yöneticilere yol göstermesi ve başarıyı arttırması beklenir. Diğer yandan üniversiteler için en temel başarı ve performans göstergelerinden biri bünyesindeki akademisyenlerin yaptıkları bilimsel yayınlar olarak kabul edilmektedir. Son yıllarda Türkiye'de akademik çalışmaları baz alan akademik teşvik uygulamasına gidilmiştir. Akademisyenlerin yaptığı bilimsel çalışmaların niceliği ve niteliğine göre akademik teşvik puanı elde etmesi ve bu puana göre ek ödeme alması söz konusudur. Buna göre temel performans göstergelerinden biri olan teşvik puanı ve stratejik planlarda yer alan iyileştirme konuların gerçekleşme düzeyi arasında bir ilişki beklenmektedir.

Örgütler açısından mevcut durum analizini yapmak, bugünden geleceği görmek ve değişime ayak uydurabilmek için nitelikli bir planlama ve yönetim sürecinin gerekli olduğu bilinmektedir. Örgütler vizyon, misyonlarını, hedef ve amaçlarını gerçekleştirebilmek için planlama ve yönetim sürecinden yararlanmaktadır. Bu doğrultuda 1980 sonrası neoliberal politikaların etkisiyle merkezi planlamanın işlevini yitirmesi (Yılmaz, 2003) stratejik yönetim ve stratejik plan kavramlarını gündeme getirmiştir. Stratejik yönetim, bir örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için etkili stratejiler geliştirmesi, bunların planlanması, uygulanması ve kontrolüdür (Aktan, 2008). Stratejik planlama, örgüte rehberlik eden, temel karar ve davranışları üreten disipline edilmiş bir etkinliktir (Demirpolat, 2005). Stratejik yönetimin somutlaştırılmış hali olan stratejik planlama başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere pek çok ülkede kamu ve özel kuruluşlar tarafından kullanılmaktadır (Coşkun, 2011). Buna göre stratejik planlamanın stratejik yönetimin bir aşaması olduğu ve örgütler için önemli olduğu görülmektedir.

Diğer yandan stratejik planlamanın bir sonucu olarak stratejik planlar ortaya çıkmaktadır. Coşkun (2011) stratejik planları örgütlerin büyük resmi ortaya koymak için kullandığı etkili bir araç olarak tanımlamaktadır. Altınkurt ve Yılmaz (2011) stratejik planlama çalışmalarının eğitim örgütlerinde kullanıldığını ve planlama anlayışına yeni bir soluk getirdiğini belirtmektedir. Stratejik planı eğitim örgütleri için önemli ve işlevsel kılan nokta, değişen çevresel koşullara göre bu örgütlerin etkili ve verimli yönetilebilmeleri için geleceğe yönelik vizyon, misyon, amaç, hedef ve stratejilerin geliştirilmesine dayalı olmasıdır (Erdoğan, 2002). Türkiye'de kamu kurumlarının işleyişlerini planlı bir şekilde yürütmelerini sağlamak, izleme ve değerlendirme aracı olarak stratejik planların 2003 yılı itibari ile zorunlu hale getirilmesinden itibaren, aşamalı olarak tüm kamu üniversiteleri beş yıllık süreçler için stratejik planlar oluşturmuştur (Coşkun, 2011). Bu planlarda üniversiteler ve akademik birimler mevcut durum analizi yapmakta ve hedeflere ulaşmak için stratejiler belirlemektedir.

Stratejik planların nihai amaçlarından biri akademik başarı ve performansı arttırmaktır. Genelde tüm akademik birimler özelde eğitim fakülteleri için en önemli performans göstergelerinden biri akademisyenlerin yayınlarıdır. Akademisyenlerden yeterli sayı ve nitelikte bilimsel çalışmalar yaparak fakültelerinin ve dolaylı olarak üniversitelerin akademik başarılarını arttırmaları beklenmektedir. Buna göre son yıllarda akademisyenlerin yayın performansına yönelik akademik teşvik (Şahin, Tabak ve Tabak, 2016) uygulanmaktadır. Belirli ölçütlere göre yapılan puanlamalar sonucunda akademisyenler akademik yayınlarından puan elde etmekte ve bu puana göre ücret elde etmektedir (Ulutürk, 2015). Bu puanların toplamı ise fakülteler ve üniversitelerin karnesine işlemekte (Karadağ ve Yücel, 2016) ve akademik performans göstergesi olarak ele alınmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında üniversitelerin stratejik planlarında yer alan hedeflerin gerçekleşme düzeyleri ve üniversitelerin akademik performansları arasında bir ilişki olması beklenir. Bu çalışmada eğitim fakültelerinin akademik teşvik puanları akademik performans göstergesi olarak ele alınacaktır. Bu doğrultuda bu araştırmada eğitim fakültelerin stratejik planlarında yer alan hedeflerin gerçekleşme düzeyi ile fakültelerin akademik teşvik puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmaktadır. Yükseköğretimde stratejik plan konusunda yapılmış çalışma sayısının sınırlı olduğu düşünüldüğünde stratejik planların işlevselliğini belirleyebilecek böyle bir çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma deseni: Eğitim fakültelerinin stratejik planlarında yer alan iyileştirme konularının gerçekleşme düzeyi ile fakültelerin performansları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik tasarlanan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır.

Evren ve örneklem: Araştırmanın hedef evrenini Türkiye'de yer alan üniversitelerin eğitim fakülteleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde ise ölçüt örnekleme kullanılacaktır. Buna göre merkezde yer alan köklü üniversiteler ile taşrada yer alan ve yeni kurulan üniversitelerin eğitim fakültelerinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında merkezde yer alan ve köklü üniversitelerden Ankara, Hacettepe ve Ege eğitim fakülteleri belirlenmiştir. Yeni kurulan ve taşrada yer alan üniversitelerden ise Ordu, Kastamonu ve Bartın eğitim fakülteleri örnekleme dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında ele alınacak üniversitelerin eğitim fakültelerinin merkezi ve köklü olması ile taşrada ve yeni kurulmuş olmasının stratejik planlarının niteliğine ve akademik teşvik dolayısıyla akademik performansları üzerinde etkisi olacağı beklenmektedir.

Verilerin toplanması ve analizi: Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen üniversitelerin eğitim fakültelerinin en güncel stratejik planları edinilecektir. Eğitim fakültelerin stratejik planlarında yer alan öğretim, bilimsel araştırma ve topluma hizmet başlıklarında yer alan iyileştirme hedeflerinin gerçekleşme düzeyi araştırmacılar tarafından belirlenecek ölçütlere göre puanlanacaktır. Ayrıca 2016 yılına ait eğitim fakültelerinin akademik teşvik puanlarından yararlanılacaktır. Araştırma kapsamında stratejik planlarda yer alan iyileştirme hedeflerinin gerçekleşme düzeyine yönelik puanlar ile akademik teşvik puanları arasındaki ilişki incelenecektir.

Verilerin çözümlenmesinde Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı (SPSS) kullanılacaktır. Akademik teşvik puanları ve iyileştirmelerin gerçekleşme puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Peorsan momentler çarpımı korelasyon analizi kullanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nitelikli ve gerçekçi hazırlanmış bir stratejik planın akademik performansı ve başarıyı arttırması beklenmektedir. Buna göre üniversitelerin akademik birimlerinden olan eğitim fakültelerince özenle hazırlanacak stratejik planlar mevcut durumun analizini yaparak gelecek hedeflere yönelik stratejilerden oluşacaktır. Ayrıca bu stratejik planların fakültelerin iç analizini yaparak güçlü, zayıf yönlerini, yine dış çevre analizi ile eğitim fakülteleri için fırsat ve tehditleri ortaya çıkarması beklenmektedir. Eğitim fakültelerinin temel alanlarında iyileştirme konularının belirlenmesi ve bu doğrultuda eksiklerin tamamlanması ve niteliğin arttırılması sağlanmaktadır. Eğitim fakültelerin temel unsurlarından olan akademisyenlerin çalışma ortam ve şartlarına yansıyan bu durumun akademik performanslarını arttırması beklenmektedir. Akademik performansın en önemli göstergelerinden kabul edilen akademik çalışmalar ise son dönemlerde akademik teşvik uygulaması ile desteklenmektedir. Buna göre eğitim fakültelerinin akademik performansın göstergelerinden somut olarak ele alınabilecek akademik teşvik puanları ile stratejik planlarında yer alan iyileştirmelerin gerçekleşme düzeyi arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Stratejik plan, akademik performans, akademik teşvik, eğitim fakültesi

Kaynakça

Aktan, C. C. (2008). Stratejik yönetim ve stratejik planlama. *Çimento İşveren*, 1-18.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Stratejik yönetim ve stratejik liderlik. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* içinde 125-140), Ankara: Pegem A.

Coşkun, S. (2011). Kamu yönetiminde stratejik plan uygulamaları: ABD örneği. *Amme İdaresi Dergisi, 44* (1), 113-134.

Demirpolat, A. C. (2005). Eğitim yönetiminde stratejik planlama ve vizyon-misyon belirlenmesinde liderlik rolleri. *Eğitim ve Bilim, 30* (135), 58-65.

Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Karadağ, E. ve Yücel, C. (2016). *Devlet üniversiteleri sıralaması: 2016 yılı*. http://www.enginkaradag.net/#!blank/whkme adresinden elde edilmiştir.

Şahin, F. Tabak, B. Y. ve Tabak, H. (2016). *Motivasyon teorileri bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi.* 11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Kuşadası.

Ulutürk, S. (2015). Yeni kamu işletmeciliği yaklaşımından hareketle üniversitelerde performans uygulaması üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20* (4), 395-414.

Yılmaz, K. (2003). Kamu kuruluşları için stratejik planlama uygulaması. *Sayıştay Dergisi,* 50-51.

(9613) Yediden Yetmişe Yazılı Anlatım Hataları

ZEKERYA BATUR GÜLTEN ERKEK NESİME ERTAN ÖZEN MEVLÜT ELLİALTI [3]

Uşak Üniversitesi Milli Eğitim Bakanlığı Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Yazma becerisinin kazanımı dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra meydana gelir. Okuma ve yazma becerilerinin gerçekleşmesi sürecinde belleğin işlem yaptığı temel unsur yazıdır. Bir anlatım becerisi olan yazma, binlerce yıldır kullanılmaktadır ve günümüzde de en önemli iletişim araçlarından birisidir (Onan, 2012). Yazılı iletişimde doğru ve akıcı bilgi aktarımının sağlanması önemlidir. Etkin bir yazılı iletişim için bir yazıda dış yapı, iç yapı (anlatım), imla ve noktalama boyutlarının sağlanması gereklidir (Özkırımlı, 1994; Kantemir, 1997; Deniz, 2000; Sever, 2000a). Bu sebeple, yazma eğitiminde dil ve anlatım kurallarının öğretilmesi ve okuma alışkanlığının kazandırılması gereklidir.

Noktalama işaretlerini yol göstericilik bakımından yol kavşaklarındaki trafik memurlarının görevlerine benzeten Uludağ (2002), bu işaretlerin yazının anlaşılmasında kolaylaştırma rolünün olduğunu; cümle ögelerinden, iç cümle, ara cümle ve yan cümleleri birbirinden ayırmakta, cümledeki vurgu, ezgi ve durakları belirlemekte yararlanıldığını belirtmektedir. Yazmada böylesine işleve sahip noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına metin içerisinde dikkat edilmemişse o metin konusunda başarıdan söz etmek zordur; anlatılan tam manasıyla okuyucuya geçmemiş demektir. Çünkü noktalama işaretleri ve yazım kuralları anlamı aydınlatır ve yanlış anlaşılmayı engeller ve iletişimi kolaylaştırır (Kantemir, 1997; Göker, 1996).

Ayyıldız ve Bozkurt (2006) yaptıkları araştırmada özne-yüklem uyumazlıkları, kip uyuşmazlıkları, sözcüğün yanlış ya da gereksiz kullanımına dayanan anlatım bozukluklarının yaygın olduğunu belirtmektedir. Büyükikiz (2007)'in yaptığı araştırmaya göre yanlış anlamda kullanılan sözcükler en çok karşılaşılan anlatım bozukluğu olarak saptanmıştır. Dilin temel işlevi aynı dili konuşan ve yazanların anlaşmalarını sağlamaksa anlatım bozukluğu bu anlaşmazlığa yol açan önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu problem öyle çok karşımıza çıkmaktadır ki Kayasandık (2011), Türkçe ders kitaplarındaki anlatım bozukluklarını tespit ettiği çalışmasının sonucunda durumun kötülüğünden bahsetmekte ve ilköğretim çağındaki çocuklara doğrusu öğretilemediği için sonraki dönemlerde bu yanlışları düzeltmenin çok zor olduğunu dile getirmektedir.

Frank (1997)'e göre okumak yazılı metne kafamızdaki soruları sormak ve kavrayarak okumak da bu sorulara yanıtlar bulmaktır. Okumak, anlamayı ve çıkarım yapma, sorgulama, tahmin etme ve sonuca ulaşma gibi çeşitli beceriler gerektiren bir düşünme sürecidir (Zainal ve Husin, 2011). Karataş (2009) yazmanın ön şartının düzenli bir okur olmak olduğunu ileri sürmektedir ve bu düşüncesini destekleyen birçok çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalara göre okumanın yazma üzerinde etkili olduğu saptanmıştır (Yaghoubi-Notash, 2015; Al-Mansour, 2014; Bayraktar ve Temel, 2014; Göçer, 2013b; Alisinanoğlu ve Şimşek, 2012; Zainal ve Husin, 2011; Grabe, 2003; Leung, 2002; Tsang, 1996; Janopoulos, 1986).

Okumak aynı zamanda bir başkası tarafından yazılmış bir metni incelemektir. Okuyucu kelimelerin cümlelere, cümlelerin paragraflara giden yolculuğuna tanık olmaktadır. Aynı zamanda noktalama ve yazım kurallarını, dil ve üslup farklılıklarını olay yerinde görmekte ve incelemektedir. Bir nevi okuyucu yazmaya stajını okurken yapmaktadır. Dolayısıyla da ne kadar çok okunursa o kadar çok deneyim kazanılmakta ve okuma yazma becerisi gelişmektedir.

Araştırma Yöntemi

Yöntem:

Bu çalışmada, çeşitli yaş ve öğrenim seviyesindeki katılımcıların yazılı anlatılarında yaptıkları hatalar belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma, betimsel olup doküman incelemesiyle yapılmıştır.

Çalışma Grubu:

Çalışma grubunu, ilkokul 4. sınıf, ortaokul 7. sınıf, lise 9. sınıf, üniversite 1. sınıf ve halk eğitim merkezine devam eden farklı yaş gruplarındaki onar kişi oluşturmuştur. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemiyle belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması:

Çalışmanın verilerini elde etmek için tüm yaş gruplarının yazabileceği türler seçilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda yedi alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda uzman otobiyografi ve anı türünde yazı yazdırılması yönünde görüş bildirmişlerdir. Çalışmanın verileri, uzman görüşleri doğrultusunda katılımcılara uygun türler belirlenerek yapılan yazma etkinlikleri sonucunda elde edilmiştir. Katılımcılara otobiyografi ve anı türünde yazılar yazdırılmıştır.

Veri Çözümlemesi:

Bulgular, yazım hataları ve anlatım bozuklukları olarak iki farklı alanda ele alınmıştır. Veriler alanda üç uzman tarafından bağımsız bir şekilde değerlendirilmiştir. Ortak kararlar doğrultusunda yorumlama yapılmıştır. Yazım Hataları: Büyük Harfin Kullanımı, Sayıların Yazımı, Edat ve Bağlaçların Yazımı ve Noktalama İşaretleri başlıkları altında incelenmiştir. Büyük harfin kullanımında Cümle Başı, Özel Ad, Başlık ve Gereksiz Kullanım alt başlıkları; noktalama işaretlerinde ise Nokta, Virgül, Kesme İşareti ve Üç Nokta alt başlıkları kullanılmıştır. Anlatım Bozuklukları: Gereksiz Sözcük Kullanımı, Öge Eksikliği, Özne-Yüklem Uyumsuzluğu, Nesne-Yüklem Uyumsuzluğu başlıkları altında incelenmiştir

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Grupların anlatım bozukluğu hata sayıları incelendiğinde ilkokul için 21, ortaokul için 15, Lise için 2, üniversite için 2 ve yaygın öğretim için 10 olduğu görülmüştür. Yaygın eğitimde öğrenim görenlerin eğitim seviyesinin homojen olmadığı göz önünde bulundurulursa bu sonuç eğitim seviyesi arttıkça anlatım bozukluğu oranında azalma olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Her ne kadar eğitim seviyesinin artmasıyla anlatım bozukluğunun azaldığı görülse de Aslan (2007) çalışmasında, Türkçe ve Edebiyat öğretmenlerinin internet forum sitelerindeki paylaşımlarının içerik analizini yapmış ve en az lisans düzeyinde Türk dili öğretiminin eğitimini alan ve bu alandan sorumlu olan öğretmenlerin "ifade" (anlatım bozukluğu) hatalarını sıklıkla yaptıklarını saptamıştır.

Çalışmamızda özne-yüklem uyumsuzluğuna ilişkin lise, üniversite ve yaygın eğitim gruplarındaki katılımcılarda hata saptanmazken ilk ve ortaokul gruplarındaki katılımcılarda hatalar belirlenmiştir. Chanquoy ve Negro (1996)'nun yaptığı çalışmada Fransızca konuşan çocuk ve yetişkinlerin yazılı anlatımda yaptığı özne-yüklem uyumu hataları incelenmiş ve yetişkinlerin çocuklarla benzer şekilde hatalar yaptıkları saptanmıştır. Bu sonuç çalışmamızın saptamalarıyla çelişmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazılı Anlatım, Anlatım Bozuklukları, Noktalama İşaretleri

Kaynakça

Alisinanoğlu, F., ve Şimşek, Ö. (2012). Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının okul öncesi dönemdeki çocukların yazmaya hazırlık becerilerine etkisinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2*(2), 1-14.

Al-Mansour, N. S. (2014). The effect of an extensive reading program on the writing performance of saudi efl university students. *International Journal of Linguistics*, *6*(2), 258-275.

Applebae, Arthur; Langer, Judith; & Mullis, Ina. (1987). Grammar,punctuation, and spelling: controlling the conventions of written English at ages 9, 13, and 17. New Jersey: Educational Testing Service

Aslan, C. (2007). Content Analysis on Language Mistakes Made by Turkish, Turkish Language and Literature Teachers in Internet. Online Submission. Paper presented at the International Educational Technology (IETC) Conference (7th, Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus, May 3-5, 2007).

Ayyıldız, M. ve Bozkurt, Ü. (2006). Edebiyat ve kompozisyon eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4* (1), s. 45-52.

Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Batur, Z., Akar, C., Sezgin-Tufan, B. ve Topbaşoğlu, N. (2016). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin noktalama işaretlerini kullanma becerisi. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Dergisi: Kuram ve Uygulama, 1*(2), 46-60.

Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programı'nın çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(3). 8-22.

(9768) Konuşma-Yazma Etkileşimi Ve Sözlü Dilin Yazılı Dile Etkisi

KISMET ATEŞ — *MEB*

HAKAN ÜLPER — *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

Problem Durumu

Dilin konuşma dili ve yazı dili olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. Bunlardan asıl olanı konuşma dilidir. Yazı çok sonraları bulunduğu için ikincildir. Sözlü dildeki bildirilerin kalıcılığını sağlamak ve uzaktan iletişim kurabilmek gibi işlevleri vardır yazılı dilin (Ergenç, 2002). Yazılı dilin bu işlevini yerine getirebilmesi için belirli standartlara sahip olması gerekir. Bu durum da ölçünlü bir dilin olması gerektiğine gönderimde bulunur. Ölçünlü dil olarak İstanbul Türkçesi temel alınmıştır (Demir, 2009).

Öçünlü tür, bir dilsel toplulukta bölgeler üstü anlaşma aracı olarak tanınıp benimsenen ve kurumlaşan dil türüdür. Bu kavram yalnız yazılı dil için değil aynı zamanda sözlü dil için de geçerlidir. Ölçünlü bir dilin temel özelliklerinden biri entelektüelliktir. Bu kavram dilin doğru bir biçimde kullanılması konusundaki duyarlılıkla ilgilidir (Bkz. İmer 1990). Bir ülkenin sınırları içerisinde söyleyiş farklılıklarına dayanan birçok ayrım söz konusu olabilmektedir. Örneğin organ anlamındaki el sözcüğü ile yabancı anlamındaki el sözcüğünün söyleyişleri farklıdır. Genellikle ağız olarak adlandırılan bu ayrılıklar aslında kendi bölgesinde iletişimsel açıdan sorun yaratmamakla birlikte ölçünlü dilin hem söyleyiş hem de yazımı açısından çelişen durumlar içermektedir. Bu durum da özünde entelektüellik kavramıyla çelişmektedir.

İnsanın seslendirme organları çok sayıda sesi çıkarabilecek yeterliktedir. Ancak doğal diller konuşurların gereksinimlerini sınırlı sayıda sesle karşılar. Bu sınırlı sayıdaki her bir sesin yazıdaki karşılığı da harf olarak adlandırılır. Dilde anlam ayırt edici en küçük öğeye sesbirim denir (Demir, 2009). O nedenle dilde bulunan seslerden hangilerinin ölçünlü dilde bulunacağı ve bir harf ile temsil edileceğinin belirlenmesi gerekir. Bu belirleme işlemine iç dil planlaması denir.

Dil planlaması sürecinde bir ülkenin diline ilişkin düzenlemeler yaşama geçirilirken yapılan en önemli işlemlerden biri de yazılaştırmadır. Yazılaştırma en genel biçimiyle dilin nasıl yazıya geçirileceğinin belirlenmesi olarak belirtilebilir (Bkz. İmer, 1994). Ülkemizde 1928 yılında yazı devrimi gerçekleştirilmiş ve bununla birlikte ölçünlü Türkçedeki sesler ve sesbirimler arasında çoğunlukla birebir çakışma sağlanmıştır. Aydın tarafından yapılan araştırmada bu çakışmanın oranının %95.33 olduğu bulgulanmıştır. Türkçenin Arap harfleriyle yazılması durumunda bu çakışma oranı yalnız %22.14 olarak görünmektedir (Bkz. Aydın, 2012). Bu çakışma durumunun yüksek oranda olması okumayı öğrenme açısından çok büyük kolaylık sağlamaktadır. Aynı zamanda yazmayı öğrenme açısından da büyük kolaylık sağladığı açıktır. Bununla birlikte söyleyiş ve yazımın bu denli birbirine yaklaşmış olması öğrencilerde söyledikleri gibi yazmaya yönelme durumlarının oluşmasına da yol açmaktadır. Özellikle okul yaşamının ilk dönemlerde bu sorun daha derin boyutlarda karşımıza çıkarken ilerleyen yıllarda yavaş yavaş ortadan kaybolmaktadır. Yine de eğitimin niteliğiyle ilgili bir konu olduğu için bazı yerlerde bu sorunun ilerleyen yıllarda da süregeldiğine tanık olunmaktadır. İmer (1990) yapmış olduğu araştırmasında bu durumu ortaya koymuştur. Benzer bir sorun yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da karşımıza çıkmaktadır (Erdil, 2017).

Bu çalışmanın amacı, konuşma dilinin yazı diline etkisini sesbilgisel sınırlar içerisinde belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmamızın yöntemi betimsel araştırma yöntemidir. Bu yöntemde olayı olduğu gibi araştırmak ve var olan durumu belirlemeye çalışmak esastır (Bkz. Karakaya, 2009).

Veri Toplama Araçları

Bu tür toplumdilbilimsel yöntemlerle veri toplamaya dayanan bir araştırmada sözlü dil yanında yazılı dilden de veriler toplanabilmektedir. (Bkz. İmer, 1990). O nedenle bu çalışmada veri toplama aracı olarak ortaokul öğrencilerine en az üç paragraftan oluşan ve diledikleri konuda yazılı metin ürettirilmiştir. Daha sonra ise öğrencilere öğretmen tarafından üç paragraf uzunluğunda dikte yöntemiyle bir metin yazdırılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Öğrencilerin hem kendi ürettikleri hem de dikte yoluyla yazıkları bu yazılı metinlerden elde edilen veriler içerik çözümlenmesi yoluyla çözümlenmiştir. Büyüköztürk vd.ye (2008) göre içerik çözümlemesi belirli kurallara dayalı olarak kodlamalarla bir metnindeki bazı sözcüklerin daha küçük içerik ulamlarıyla özetlendiği sistematik yinelenebilir bir tekniktir. İçerik çözümlemesi metin ya da metinlerden oluşan kümenin içindeki belli sözcüklerin ya da kavramların varlığını belirlemeye dayanır. Araştırmacılar bu sözcük ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkileirni belirler ve çözümler. Arştırmacı konunun boyutlarını elden geldiğince belirgin biçimde tanımladıktan sonra uygun ulamları belirler. Bu ulamların başka araştırmacıların aynı metinleri çözümlemeleri durumunda aynı sonuçlara ulaşmalarını sağlayacak kadar açık ve belirgin olması gerekir. Çözümleme sonucunda elde edilen verilerin kullanılmasında ve yorumlanmasında genellikle sıklık ve yüzde kullanılır.

Tüm bu bilgiler çerçevsinde çözümleme sürecinde sesbilimsel açıdan ortaya çıkan ulamlara göre bulgular sistemli bir biçimde ayrıştırılmıştır. Son aşamada ise tablolar halinde bulgular sıklıklarıyla birlikte sunulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öngördüğümüz sonuçlara göre öğrencilerde yazılı ve sözlü dil becerileri açısından ölçünlü dil yeterliliği istenen düzeyde değildir. Öğrenciler gerek okulda arkadaşları ve öğretmenleriyle iletişim kurarken gerekse evde ve diğer toplumsal çevreler içinde ailesiyle ve diğer kişilerle konuşurken genellikle yöresel ağızların etkisinde kalmakta ve ölçünlü Türkçe ile örtüşen bir sözlü dil kullanmamaktadırlar. Bu durumun bir sonucu olarak öğrenciler yazılı metin üretirken de konuşma biçimlerini birebir yazıya giçirerek yazma sürecinde konuşma dilinin etkisinde kalmaktadırlar. Özellikle ürettikleri metinlerde yer alan yöresel kavramlarda bu durumu açıkça görünmekte ve dikkat çekmektedir. Bu durumun başlıca nedenleri arasında ölçünlü dil yeterliliğinin yeterince kazanılmamış olması ve çevre ile etkileşmin baskınlığı yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: konuşma becerisi, yazma becerisi, toplumdilbilim

Kaynakça

Aksan, D. (2007). Türkçenin Bağımsızlık Savaşımı, Ankara: Bilgi Yayınları.

Aydın, Ö.(2012). Elifbadan alfabeye: İki yazı sisteminde yazıbirim-sesbirim etkileşimi. ODTÜ Geliştirme Dergisi, 39, 61-86.

Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E.K.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş.; Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Pegem Yayınları.

Demir, N. (2009). Türkçede Ses ve Biçim Bilgisi, Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

Demir, N. (2009). Dil ve İşlevleri, Türk Dli Yazılı ve Sözlü Anlatım içinde (Ed. N. Demir, E. Yılmaz), Ankara: Nobel Yayıncılık.

Erdil, M. (2016). Yabancı öğrencilerin Türkçe Öğreniken Anlatma Becerilerinde (Konuşma Yazma) Yaşadıkları Sorunlar: Fenomenolojik Bir Yaklaşım, Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi (Ed. Selahattin Dilidüzgün). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ergenç, İ. (2002). Konuşma Dili be Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü, İstanbul: Multilingual Yayınları.

İmer, K. (1990). Dil ve Toplum, Ankara: Gündoğan Yayınları

İmer, K. (1994). Toplumdilbilim Kavramları Işığında Türk Dil Devriminin Değerlendirilmesi, İçinde Uygulamalı Dilbilim Açısından Türkçenin Görünümü, Ankara: Dil Derneği Yayınları

Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Ed. A. Tanrıöğen), Ankara: Anı Yayıncılık.

(9838) 2000-2016 Yılları Arası Türkiyede Medya Okuryazarlığı Alanında Yapılan Akademik Çalışmaların Öğrenci Başarısı, Tutumu Ve Görüşleri Açısından İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması

MEHMET NURİ KARDAŞ *YYÜ*

ŞENAY YILDIRIM *MEB*

Problem Durumu

Son yıllarda dünyada meydana gelen teknolojik gelişmeler, en çok iletişim alanında kendini göstermektedir. İnsanlar kitle iletişim araçları sayesinde her bilgiye kolaylıkla ulaşabilmektedir. Ancak bu alandaki hızlı gelişmeler, insanların bu hıza ayak uydurmasını zorlaştırmaktadır. Kitle iletişim araçlarının çoğalmasıyla birlikte iletişim araçları çeşitliliği artmış, medya aracılığı ile ulaşılan bilgilerin güvenilirliğini tespit edebilmek de zorlaşmıştır.. Bu bağlamda çeşitli içeriklerin içerisinden en güvenilir olanının tespit edilebilmesi ve doğru yorumlanabilmesi için medya okuryazarlığı kavramı gündeme gelmeye başlamıştır (Polat & Odabaş, 2008).

Medya dendiğinde akla ilk olarak televizyon gelmektedir. Çünkü her eve girmiş, insanların hayatında büyük yer edinmiştir. Televizyon, tüketim kültürü yaratmakta ve yetişkinleri olduğu gibi çocukları da tüketici olarak görmektedir. Çocuklarda da tüketim alışkanlığı yaratmaya çalışmaktadır. Popüler kültürle beraber çocuğun ilgi ve istekleri önemsenmesine rağmen çocukluk yok olmakta, bir tüketici olarak görülmekte ve çocukluk da bu tüketim kültürüyle birlikte tükenmektedir.(Yılmaz, 2013,s.3) Çocuklar tüketim toplumunun en sadık müşterileridir. Çocukların bu savunmasız masumluğunu, tüketim toplumu hedefleri için kullanmaya açık hale getiren televizyon konusunda dikkatli olmak çok önemlidir (RTÜK, 2007).

Günlük hayatta televizyon aracılığı ile farklı türden mesajlarla sürekli karşı karşıya kalınmaktadır. Bu mesajlar, yetişkin bireylere göre değişime ve gelişime daha açık olan çocukları daha fazla etkilemektedir. Bu yoğun mesaj akışı sürecinde çocuklar çoğu zaman seçme şansları olmadan bilinçsiz olarak medya ürünlerini tüketmektedir. Medya içeriklerine bilinçli veya bilinçsiz olarak maruz kalan bireylerin medyadaki içeriklerin düşüncelerine, davranışlarına, kararlarına hatta konuşmalarına kadar yaşamlarının tamamına etki etmesine neden olduğu düşünülmektedir (Karaman & Karataş, 2009)

Sanders (1999: 135), sıradan bir çocuğun altı yaşından on sekiz yaşına gelene kadar 16 bin saat televizyon seyrettiğini, radyo ve CD dinleyerek 4 bin saat geçirdiğini, bilgisayar karşısında 5 bin saat harcadığını ve 2 bin saatini de sinemada geçirdiğini belirtmektedir. Yani bir çocuk 6-18 yaş arasındaki döneminin %25'ten fazlasını medya araçları karşısında geçirmektedir. Bu oran, çocukların uykuda geçirdikleri zaman da dikkate alındığında daha da anlamlı hale gelerek uyku dışındaki yaşantılarının yarısını oluşturmaktadır. Dolayısı ile çocuklar bu yaş dilimine gelinceye kadar olan yaşantılarını "medya dünyası" ile "gerçek dünya" arasında sıkışmış vaziyette geçirmektedirler.(Akt. Şahin veTüzel,2011).

Bilgi okuryazarlığı, hangi alan ya da konuda olursa olsun gereksinim duyulan bilginin bulunması, elde edilmesi, değerlendirilmesi ve kullanılması becerilerinin kazandırılması şeklinde tanımlanmaktadır.(Korkmaz ve Yeşil, 2011)

Medya okuryazarlığı; yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren biçimlerdeki (televizyon, video, sinema, reklâmlar, internet v.s.) mesajlara ulaşma, bunları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek olarak tanımlanmaktadır (Gomez ve Gomez, 2007, Manzo, 2007)

Medya okuryazarlığı kavramı, Türkiye'nin gündemine ilk defa 2004 yılında Şiddet Önleme Platformu'nda gelmistir. Düzenlenen platformda RTÜK, (Radyo Televizyon Üst Kurulu) medya okuryazarlığı derslerinin okutulmasını önermiştir (www.rtuk.com). Bu kapsamda İlköğretimde 6, 7 veya 8. sınıfta haftada bir saat ve seçmeli olarak verilen bu ders 2012 yılında yapılan değişiklikle ilköğretim 7 veya 8. sınıfta haftada 2 saat ve seçmeli olarak verilmeye devam etmiştir.

RTÜK tarafından yapılan araştırmalar medya okuryazarlığı dersinin verimli yürütülemediği belirlenince 2013 yılında öğretim programı ve ders kitabını yenilemek üzere çalışma başlatılmıştır. Yeni düzenlemede 2014-2015 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulamaya konulacak olan öğretim programı için ders kitabı kullanılmaması, bunu yerine öğretim materyali kullanılması kararı alınmıştır. Öğretim materyalinin hazırlanmasına ve çevrimiçi ortamda öğretmen eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalar devam etmektedir(Altun, 2014)

Araştırma Yöntemi

ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmada Türkiye'de 2000-2016 yılları arasında medya okuryazarlığı konusu ile ilgili akademik çalışmalar incelenmiş ve aşağıdaki problem durumlarına yanıt aranmıştır:

1. 1.Türkiyede medya okuryazarlığı hakkında 2000-2016 yılları arasında yapılan akademik çalışmaların makale, bildiri, tez çalışması alanlarındaki dağılımı nasıldır?

2. Medya okuryazalığı eğitiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi nedir?

3. Medya okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin tutumlarına etkisi/ilişkisi nasıldır?

4. Medya okuryazarlığı eğitimine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada Meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-analiz, bir alanda benzer çalışmaların sonuçlarının birleştirilmesi için kullanılan bir yöntemdir (Ergene,1999: 34). Meta-analiz istatistiksel metotların yardımıyla, belli bir konudaki bir grup çalışmanın sistematik bir şekilde özetlenmesidir (Başol ve Göçmen, 2004).

Bu bağlamda 2000-2016 yılları arasında Türkiyede medya okur-yazarlığı üzerine yapılan araştırmalara ulaşbilmek için tarama yöntemi kullanılmıştır. doküman taraması yöntemiyle ulaşılan verilerin analizinde betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Döküman taramasıyla ulaşılan bulgular araştırmanın problem sorularına bağlı olarak gruplandırılarak sınıflandırılmıştır. Ardından bulgular tablolaştırılarak yüzde ve frekans değerleri belirlnemiştir. Bu işlemkden sonra tablolar yorumlanarak sonuçlar tartışılmıştır.

Araştırmanın sınırlılıkları

Bu çalışma 2000-2016 yılları arasında yapılan akademik çalışmaları kapsamaktadır. Çalışma; makale, bildiri, yüksek lisans tezleri, doktora tezleri, çeviri makaleleri ve araştırmaları kapsamaktadır. Alan taraması yapılırken ASOS, ULAKBİM, Google akademik ve üniversite veri tabanları kullanılmıştır. Bu veri tabanları taranırken " medya okuryazarlığı", "medya ve çocuk", "iletişim ve çocuk" "Medya eğitimi", medya öğretimi, medya okuma, medya yazarlığı," kelimeleri girilerek aramalar yapılmıştır. O yüzden taramalar bu kelimelerin yer aldığı araştırmalarla sınırlı kalmıştır. Bazı yüksek lisans ve doktora tezlerinin künyelerine ulaşılmış ancak henüz basılmamış olanlara ulaşılamamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

SONUÇ

İncelenen 268 çalışmanın; 113'ü makale,103'ü bildiri, 35'i yüksek lisans tezi, 8'i doktora tezi, 9'u çeviri makale türündedir. Ulaşılan makalelerin 3'ü deneysel,108'i betimsel ve 2 si karma makale türündedir. Bildirilerinse tamamı(103 tanesi) betimsel, Yüksek lisans tezlerininse 1'i deneysel, 34'ü betimsel türdedir. Doktora tezlerinin tamamı (8 tanesi), çeviri makalelerin tamamı(9 tanesi) betimsel türdedir.

Bu verilere dayanarak belirtilen yıllar aralığında Türkiyede bu alanda yapılan çalışmaların %42.16 sı makale türündedir. Bunu %38.43 ile bildiri, %13.05 ile yüksek lisans ve % 2.98 ile doktora tezi, % 3.35 ile de çeviri makaleler takip etmektedir..

Ulaşılan çalışmalarda öğrencilerin bu alandaki akademik başarısına etkisinin ölçüldüğü bir çalışmaya rastlanmamıştır. 113 makalenin 6'sı tutumu ölçmüş ve 5'i görüş alınarak hazırlanmıştır. 103 bildirinin 3'ü görüş alınarak hazırlanmış; 35 yüksek lisans tezininse 1'i tutumu ölçmüş, 3'ü görüş alınarak hazırlanmıştır. Böylece toplamda 11 adet görüş alınarak hazırlanan çalışma, 7 tane de tutum ölçen çalışmaya ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Medya okur-yazarlığı, başarı, görüş, tutum

Kaynakça

Akşit, F. ve Dönmez, B. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Medyayı Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. Erciyes İletişim, Cilt:2,Sayı:1

Başol-Göçmen G. (2004).Meta-analizin Genel Bir Değerlendirmesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 209-214

Considine, D. (2008). Case for media literacy in today's schools. www.Medialit.Org/ Reading_Room/Article368.Html, (11.02.2010).

Ergene, T. (1999). *Effectiveness of test anxiety reduction programs: A meta-analysis review. Doktora tezi.* Ohio: Ohio Üniversitesi

Gomez L.,M., Gomez, K. (2007). Reading for learning: Literacy supports for 21st-Century Work. PHI DELTA KAPPAN

Hobbs R (2004) Medya Okuryazarlığı Hareketinde Yedi Büyük Tartışma, M. Türkân Bağlı (Çev.), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Derg, 37 (1), 122-140.

İlhan, E. Ve Aydoğdu, E.(2015). Medya Okuryazarlığı Dersi ve Yeni Medya Algısına Etkisi, Erciyes İletişim Dergisi, Cilt: 4,sayı:1, s.52-68

Karataş, A. (2008). Öğretmen adaylarının medya okuryazalık düzeyleri. Unpublished master's thesis, AfySanders, Barry (1999). Öküzün A'sı- Elektronik Çağda Yazılı Kültürün Çöküşü ve Şiddetin Yükselişi, (Tahir Şehnaz, Çev.), Ankara, Ayrıntı Yayınları.on Kocatepe Üniversitesi,

Korkmaz, Ö., Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenirlik çalışması. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi [Bağlantıda]. 8:2. Erişim: http://www.insanbilimleri.com

Manzo, K., K. (2007). Alliance provides ‘core principles’ for media literacy. Education Week, s. 26- 42

(9839) Türkiye'de Medya Okuryazarlığı Üzerine Yapılan Çalışmalara İlişkin Bir Kaynakça Denemesi

MEHMET NURİ KARDAŞ — *YYÜ*

ŞENAY YILDIRIM — *MEB*

Problem Durumu

Son 30-40 yıldır tartışılmakta olan medya okuryazarlığına verilen önem ve konuyla ilgili yapılan çalışmalar ülkeden ülkeye çeşitlilik göstermektedir. İngiltere, Avustralya, Kanada ve Amerika gibi ülkeler medya okuryazarlığı alanında ilk çalışmalar yapan ülkeler durumundadır. Bu ülkeler, medyanın gücünü erken keşfetmiş, yeni nesli korumak ve geliştirmek için öğretim programlarına "medya okuryazarlığı" konusunu dahil etmişlerdir.

Avrupa Medya Okuryazarlığı Merkezi, medya okuryazarlığına yönelik bir eğitim programının amacını; medyanın fikir, bilgi ve haberi bir başkasının bakış açısıyla nakletmek üzere kurduğunu, duygusal etki oluşturmak için özel tekniklerin kullanıldığını, medyanın bazı kişilerin yararına çalıştığını bazılarını ise dışladığını anlamak, medyadan kimin yararlandığı, kimin neden dışlandığı sorularını sormak ve cevabını bulmak, alternatif bilgi ve eğlence kaynakları aramak, medyayı kendi yararı ve zevki için kullanmak, edilgen olmak yerine aktif olmak, yeni öğrenme kültürü dijital okuryazarlığa hazırlanmak şeklinde açıklamaktadır (European Centre For Media Literacy ECML akt. Pekman, 2007, 44-45).

Avrupa Birliği üye devletleri arasında medya okuryazarlığıyla ilgili olarak çeşitli uygulamalar görülmesine rağmen, medya okuryazarlığı 2000 yılında Lizbon'da gerçekleşen zirve ile AB'nin gündemine girmiştir. Zirvede; yeni enformasyon ve iletişim teknolojisine dayalı bilgi toplumu ve bilgi ekonomisinin şekillendirildiği geleceğin Avrupası'nı ve yaşam boyu öğrenimin desteklenmesi, eğitime genel bütçede ayrılan payın artırılması, enformasyon teknolojilerini kullanma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmuştur (Binark ve Bek, 2010, 73).

Avrupa Birliği Konseyi, Belçika Fransız Topluluğu Medya Okuryazarlığı Yüksek Konseyi'nin 02–03 Aralık 2010 tarihlerinde düzenlediği "Hepimiz için Medya Okuryazarlığı" konulu uluslararası konferans sonrasında oluşturulan "Yaşam Boyu Medya Okuryazarlığı Hakkında Brüksel Deklarasyonu" yürütülecek eğitim faaliyetlerine, her vatandaşın medyayı kullanma yeteneğine, vatandaşın medya okuryazarlığı eğitimine erişimine, araştırmalara ve Avrupa medya politikalarına ilişkin bir tavsiyeler bütünü sunmuştur.(İlhan ve Aydoğdu, 2015,55)

Medya okuryazarlığı kavramı, Türkiye'nin gündemine ilk defa 2004 yılında Şiddet Önleme Platformu'nda gelmistir. Düzenlenen platformda RTÜK, (Radyo Televizyon Üst Kurulu) medya okuryazarlığı derslerinin okutulmasını önermiştir (www.rtuk.com). Bu kapsamda İlköğretimde 6, 7 veya 8. sınıfta haftada bir saat ve seçmeli olarak verilen bu ders 2012 yılında yapılan değişiklikle ilköğretim 7 veya 8. sınıfta haftada 2 saat ve seçmeli olarak verilmeye devam etmiştir.

RTÜK tarafından yapılan araştırmalar medya okuryazarlığı dersinin verimli yürütülemediği belirlenince 2013 yılında öğretim programı ve ders kitabını yenilemek üzere çalışma başlatılmıştır. Yeni düzenlemede 2014-2015 eğitim ve öğretim yılından itibaren uygulamaya konulacak olan öğretim programı için ders kitabı kullanılmaması, bunun yerine öğretim materyali kullanılması kararı alınmıştır. Öğretim materyalinin hazırlanmasına ve çevrimiçi ortamda öğretmen eğitiminin gerçekleştirilmesine yönelik çalışmalar devam etmektedir(Altun, 2014)

Her geçen gün günlük hayatta önemi artmakta olan medya eğitimine ve medya-okuryazarlığı konusuna alan araştırmacılarının dikkatini çekmek be vesileyle alanda daha fazla araştırma yapmak oldukça önemlidir. Bu anlamda alan araştırmacılarına medya okur-yazarlığı kaynakçası sunmak, araştırmacıların akademik çalışmalarına katkı sunacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada 2000-2016 yılları arasında Türkiye'de medya okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmaların künyeleri nelerdir? sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda araştırmada, 2000-2016 yıllarında Türkiyede medya okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışmanın içeriğini oluşturan yayınları belirlemek için tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya konu eserlerin belirlenmesinde "medya okuryazarlığı, medya eğitimi, medya pedagojisi ve medya yetkinliği" kavramları esas alınmış ve "medya okuryazarlığı eğitimi" olarak adlandırdığımız alan eğitimiyle ilgili olan çalışmalar ele alınmıştır. . Ayrıca çalışmaların Türkçe olmasına ya da Türkçeye tercüme edilmiş olmasına dikkat edilmiştir.

Doküman taraması sonucunda belirlenen çalışmalar incelenerek sınıflandırılmıştır. sınıflama işlemi çalışmaların türüne göre olmuştur (tez, makale, bildiri, çeviri vb.).

Bu çalışmadaki bibliyografyalar; tez, makale, bildiri olmak üzere üç temel başlık altında, yazarların soyadlarına göre alfabetik olarak sıralanmıştır.Belrtilen

Kaynakçaların gösteriminde; türlere göre düzenlemeler yapılmıştır. Kaynakçalar düzenlenirken şu şekilde biçimlendirilmiştir:

"Yazar Soyadı, Adı (Basım Yılı). *Kitap Adı*. Basım Yeri: Basımevi."

Makale:

"Yazar Soyadı, Adı (Basım Yılı). Makalenin Adı, *Süreli Yayın Adı*. Cilt (Sayı), Sayfa Numarası."

Bildiri:

Basılı Bildiri:

"Yazar Soyadı, Adı (Basım Yılı). Bildirinin İsmi. *Kongre/Sempozyum/Seminer İsmi*. Düzenlenme Tarihi, Düzenleyen Kurum/Kuruluş, Basım Yeri: Basımevi, Sayfa Numaraları."

Sözlü Bildiri:

"Yazar Soyadı, Adı (Yıl). Bildirinin İsmi. *Kongre/Sempozyum/Seminer İsmi*. Düzenlenme Tarihi, Düzenleyen Kurum/Kuruluş, Bildirinin Sunulduğu Yeri."

Tez:

"Yazar Soyadı, Adı (Basım Yılı). *Tezin Adı*, Tezin Türü (Doktora/Yüksek Lisans/Sanatta Yeterlilik), Üniversitenin, Enstitünün İsmi, Şehir."

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada toplam 268 çalışmaya ulaşılmıştır. Kaynakça; doktora tezi, yüksek lisans tezi, bildiri ve makale başlıkları altında aşağıda sunulmuştur:

1. Akca, E. B., Sayımer, İ., Salı, J. B., & Başak, B. E. (2014). Okulda Siber Zorbalığın Nedenleri, Türleri Ve Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Önleyici Çalışmalardaki Yeri. Elektronik Mesleki Gelişim Ve Araştırmalar Dergisi, Cilt:2, sayı:2, s.17-30.

2. Akdağ, M. (2014). Gündelik Hayat ve Medya Üzerine,Hayat Boyu Öğrenme, Erişim Tarihi, 2, 2015.

3. Akıncı, N. (2008). Çocuk ve Medya. Türkiye Klinikleri Pediatrik Bilimler Dergisi,Cilt: 4, sayı:6, s. 72-75.

4. Akkor Gül, A. (2013). Avrupa Birliği'nde Medya Okuryazarlığı: Düzenleme ve Çalışmalarda Gözlemlenen Eğilimler. AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology, Vol: 4 - Sayı: 11, s. 15-33.

5. Akşit, F.veDönmez, B. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Medyayı Kullanmaya Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi,Erciyes İletişim Dergisi, Cilt: 2, Sayı:1,s.32-46

6. Alper, K., Eğitimi, T., Aytan, Ö. G. D. N., & Ünlü, A. G. S.(2015) Görsel Medya Çağında Çocukların Video Oyun

Anahtar Kelimeler: MEDYA OKURYAZARLIĞI, Kaynakça

Asrak Hasdemir, T. (2012). Gelenekselden Yeni Okuryazarlığına: Türkiye Örneğinde Bir Değerlendirme, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl 5, Sayı 2, s.23-40

Avşar, Z. (2014). Medya Okuryazarlığı. İletişim ve Diplomasi, Sayı 2, URL: http://www.iletisimvediplomasi.com/medya-okuryazarligi-prof-dr-zakir-avsar/.

Barut, E., Demirer, V., Erbas, Ç., Dikmen, C. H., & Sak, N. (2016). Media Literacy Training for Prospective Teachers: Instructional Design Process and Its Evaluation. Çukurova University. Faculty of Education Journal, Cilt:45, sayı:1, s.49-70

Bek, M. G. (2011). Critical media literacy and children in Turkey: Policies, initiatives and suggestions. In International Conference on the future of education, available at:http://www. pixel-online. net/edu_future/common/download/Paper_pdf/MLE11-Bek. pdf(date accessed 24 December 2011).

Cansever, B. A. (2015). Where Are Computer and İnternet In a Chıld's Iıfe?, International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), Cilt:3, sayı:4, s.1-9

Asrak Hasdemir, T. (2012). Gelenekselden Yeni Okuryazarlığına: Türkiye Örneğinde Bir Değerlendirme, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl 5, Sayı 2, s.23-40

Avşar, Z. (2014). Medya Okuryazarlığı. İletişim ve Diplomasi, Sayı 2, URL: http://www.iletisimvediplomasi.com/medya-okuryazarligi-prof-dr-zakir-avsar/.

Barut, E., Demirer, V., Erbas, Ç., Dikmen, C. H., & Sak, N. (2016). Media Literacy Training for Prospective Teachers: Instructional Design Process and Its Evaluation. Çukurova University. Faculty of Education Journal, Cilt:45, sayı:1, s.49-70

Bek, M. G. (2011). Critical media literacy and children in Turkey: Policies, initiatives and suggestions. In International Conference on the future of education, available at:http://www. pixel-online. net/edu_future/common/download/Paper_pdf/MLE11-Bek. pdf(date accessed 24 December 2011).

(9840) Türkçe Öğreticilerinin Yazma Alışkanlığına İlişkin Görüşleri

ERTUĞRUL ERCAN KADİR KAPLAN MUSTAFA YİĞİT [1]

[1] *Uşak Üniversitesi*

Problem Durumu

Yazma, bireylerin konuşma ve düşüncelerini yazılı olarak anlatmalarıdır (Özdemir, 1987: 77) Yazma, bireylerin iletişim kurmaya yönelik gereksinimlerini karşılaması yanında öğrenmelerine de yardım eder. Öğrencilerin yazma becerileri geliştikçe, onların yazılı anlatım konusunda edindikleri bilgileri uygulamaları ve öğrendiklerinin ötesine geçmeleri sağlanır. Ayrıca, öğrenciler, yazma becerilerini geliştirdikçe, düşünme becerilerini kontrol eder, zihinlerini sürekli kullanır ve öğrenme sürecini daha etkili duruma getirirler (Raimes, 1983, aktaran: Belit, Yaşar, 71).Bir dile olan yatkınlık ve hakimiyetin en büyük göstergelerinden biri olan yazma bu kıymetini aynı zamanda en uzun süreçte gelişen beceri olmasına da borçludur. Yazma, bilginin elde edilmesi ve bilginin ifade edilmesi ile ilgili süreçlerden oluşan bir beceridir (Carter vd., 2002: 246).Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir.(MEB: 2006) Çünkü yazma becerisi, bireyin zihninde yapılandırdığı bilgileri inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme gibi işlemlerle yeniden düzenlemelerine imkan sağlamaktadır. Bireyin zihninde yapılandırıldığı öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine de yardım etmektedir. Aynı zamanda yazma becerisi öğrencilere düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin verdiğinden öğrencilerin zihinsel gelişimleri açısından önem taşımaktadır (Güneş, 2007:159-161). Yazma eyleminde konuşmada olduğu gibi tekrar etme imkânı bulunmamaktadır. Bir yazı tamamlandıktan ve kullanımına sunulduktan sonra geri dönüp düzeltme imkânı da yoktur (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz 2008:203).

Dört temel dil becerisinin içerisinde yer alan yazma becerisi, okuma becerisi ile birlikte okullarda planlı ve programlı bir şekilde öğrenilir. Yazma becerisi diğer dil becerilerine nazaran en son kazanılan beceridir. Yazı yazmanın belirli kurallara dayalı olması, esnekliğinin konuşmaya göre daha az olması, duygu ve düşünce aktarımının yüz yüze iletişimden daha zor olması nedeniyle de diğer dil becerilerine göre daha fazla bilgi birikimi gerektirir. Yazma becerisinde bilgi birikimin yanı sıra eğitimin ilk kademesinden başlayarak öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırmak da önemlidir. Yazma eğitiminde, yazı türleri bilgisi ve yazı yazma alışkanlığı ile birlikte, yazı yazmaya yönelik olumlu tutum kazandırmak da gerekir. Yazma eğitiminde Türkçe öğretmenlerinin yazı yazmaya yönelik tutumları, alışkanlıkları becerileri öğrencilerin yazma alışkanlığı ve becerilerini etkileyecektir.

Yazma becerisinin eğitim sürecinde bulunan öğrencilerin kognitif becerilerine yaptığı olumlu katkılar da göz önüne alındığında yazma becerisinin eğitim sistemleri içerisindeki yeri daha da artmaktadır. Yazma faaliyetinin bu denli önemi ortadayken bu temel becerinin öğrencilere kazandırılması yolunda öğreticilere önemli vazifeler düşmektedir. Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir.(MEB: 2006) İşte bu noktada yapılan çalışma yazma alışkanlığının kazandırılmasında yaşanan zorluklara Türkçe öğreticilerinin gözüyle ışık tutmak ve bu zorlukların aşılması için yapılabilecekler hakkında çeşitli önerilerden oluşmaktadır. Daha genel bir bakış açısıyla konuyu daha iyi anlayabilmek için öğretmenler çalışma yıllarına göre 0-9, 10-19, 20+ olmak üzere 3 başlık altında değerlendirmeye tabi tutulmuş ve öğretmenlere yazma ile alakalı 6 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin yazma alışkanlığı kazanım süreçlerinden yola çıkarak ilköğretim çağında öğrenim gören öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırmada öğretmenlerin somut yaşantılarından faydalanarak örnek kazanımlar ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma desenine bağlı olarak nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki soruların belirlenmesinde öncelikle Türkçe öğretmenlerinin görüşü alınmış buna göre altı adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmenler hakkında genel bilgi almak için (meslekteki yılı, mezuniyet durumu ve yeri, cinsiyet, aylık okuduğu kitap sayfa sayısı, süreli yayınları takip edip etmediği gibi) görüşme formunun ilk kısmı "Genel Sorular" kısmı olarak düzenlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin de alınmasıyla görüşme formu iki farklı uzmanın görüşü alınarak son halini almıştır. Bu formdaki sorular meslekte 10 yılını doldurmayan beş, 10 ile 19 yılları arasında çalışan beş ve meslekte 20 yılını doldurmuş beş öğretmene sorularak veriler toplanmıştır. Görüşme formu öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek ya da çevrimiçi (online) olarak doldurtulmuştur.

Yazma eğitiminde Türkçe öğretmenlerinin yazı yazmaya yönelik tutumları, alışkanlıkları, becerileri hakkında bilgi edinmeyi hedefleyen yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu 6 sorudan oluşmaktadır.

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi için veriler, bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra ham veri metinleri, yapılandırılmış görüşme formlarında yer

alan sorular doğrultusunda gruplandırılmıştır. Gruplandırılmış bu metinler üzerinde içerik analizleri gerçekleştirilmiştir.

Görüşme sırasında Türkçe öğretmenlerine okuma alışkanlığı, yazma alışkanlığı, yazma eylemi sırasında yaşanılan zorluklar, yazma alışkanlığı kazanma sürecinde yapılması gerekenler ve okulların yazma alışkanlığı kazandırmadaki rolü hakkında bilgi verecek sorular hazırlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mesleğinde 0-9, 10-19 ve 20-20+ yıl çalışan Türkçe öğretmenleri yazmamalarını genel olarak alışkanlık haline getirmemelerine bağlamaktadır. Bu sebeple yazmayı alışkanlık haline getirilmemiz eğitimle doğrudan bağlantılıdır. Özellikle ilköğretim kademesinde öğrencilere kazandırılacak yazma alışkanlığı bu açıdan önem arz etmektedir. Türkçe öğretmenleri okuma alışkanlığının yazma alışkanlığına etkisi konusunda doğrudan ilişki olduğunu vurgulamıştır. Okumanın yazma alışkanlığımızı etkilediğini, okuma sayesinde farklı tür ve üsluplarla karşılaştığımızı belirtmişleridir. Kısacası okumanın yazmaya ilham olabileceğini anlatmışlardır.

Türkçe öğretmenleri yazma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar konusunda okumaya dayalı kelime serveti yetersizliği, bitişik eğil el yazısının öğrencilerce kullanılamaması ve yaratıcı yazamama, tür ve şekil bilgisi gibi sorunları dile getirmişleridir.

Görüşme yapılan tüm Türkçe öğretmenleri okulun yazma eğitiminde büyük rol sahibi olduğunu dile getirmişlerdir. Türkçe öğretmenleri, okula okuma ve yazma konusunda büyük sorumluluk düştüğünü söylemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, yazma becerisi, yazma alışkanlığı, öğretmen görüşleri

Kaynakça

Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(4), 461-469.

Carter, C.; BSHOP, J. ve KRAVTS, L. (2002). Key to Effective Learning (3 rd Ed.), New Jersey: Printice Hall.

Coşkun, E. (2007). Yazma Becersisi. A. Kırkkılıç, & H. Akyol içinde, *İlköğretimde Türkçe Öğretimi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Belit, D., Yaşar Ş., (2007) Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1):69-86

Duran, E., & Akyol, H. (2010). Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(4), 817-838.

Duran, E., & Bitir, T. (2015). Lise Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıyı Kullanım Durumları. *The Journal of Academic Social Science Studies*(38), 49-59.

Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. sınıflar) Öğretim Programı .* Ankara: MEB Yayınları.

Özdemir, E. (1987). İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu. İstanbul.

Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). Yazma Konusunda Karşılaşılan Sorunlar. *Turkish Studies, 8*(8), 1285-1299.

Taymaz, H. (2001). *Okul Yönetimi.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştilmesi ve Önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilmler Esntitüsü Dergisi* (23), 431-472.

Yavuz, M. (2010). Öğretmenlerin Geri Bildirimlerine Göre Okul Müdürlerinin Dinleme Becerilerinin Analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 292-306.

Yıldız, C., Okur, A., Arı G. ve Yılmaz, Y. (2006). Yazma Öğretimi. Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi (Ed. Cemal Yıldız). Ankara: PegemA Yayıncılık. s. 203- 276.

(9858) Ortadoğu'da Yaşanan Siyasi Gelişmeler Ve Suriye Göçünün Türkiye Üzerine Etkilerinin Değerlendirilmesi

RÜYA GÜLPINAR — *Göç İdaresi*

VİLDAN GÜLPINAR DEMİRCİ — *İstanbul Aydın Üniversitesi*

Problem Durumu

Son yıllarda Irak, Suriye, Mısır, Lübnan ve Libya başta olmak üzere Ortadoğu'daki ülkelerde yaşanan ve tarafların algılayış biçimlerine göre ''Arap Baharı'', ''İç Savaş'' ya da ''Mezhepler Savaşı'' olarak adlandırılan olaylar, Türkiye'yi de hem siyasal ve ekonomik hem de toplumsal açıdan etkilemiştir.

Bir taraftan barınma, beslenme, sağlık ve güvenlik gibi temel konularda yaşam mücadelesi veren Suriyeliler gittikleri ülkelerde zorluklar yaşarken, diğer taraftan ekonomik paylaşım, sosyal ve kültürel sorunlar, etnik ve mezhepsel dengelerin değişmesi gibi sebeplerle ev sahibi ülke vatandaşları da sorunlar yaşamakta ya da yaşadıklarını düşünmektedirler.

Suriye'deki iç savaşın uzaması ve toplumsal olaylarda özellikle güvenlik tehdidi boyutunda Suriyeli göçmenlerin sıklıkla anılmaları, Türkiye'deki bireylerin Suriyeli göçmenlerle ilgili algısında belirleyici olmuştur. Bu algının değişip değişmediği, değiştiyse hangi yönde değiştiği, Türkiye vatandaşlarının Suriyeli göçmenleri kendileri için sosyo-ekonomik anlamda bir tehdit olarak görüp görmediklerinin araştırılması ile, hem bilimsel olarak konuya ışık tutmak hem de henüz şekillenmekte olan devletin Suriyeli göçmenlerle ilgili politikalarına kaynaklık edebilmek hedeflenmiştir.

Suriye'deki iç savaştan kaçan göçmenlerin hem sınır kentlerde; hem de İstanbul, İzmir, Ankara gibi büyük şehirlerde ikamet edilmeleri sonucunda ortaya çıkan sosyo-ekonomik problemlerde, Türkiye halkının algısının ne derece etkili olduğu araştırılmak istenmiştir.

Mevcut algının ne olduğunu incelemek kadar, geçmiş dönemlerdeki algı ile karşılaştırılması da büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle Suriyeli göçmenler ile ilgili Türkiye halkının süreçlere göre algısının bilinmesi de aynı derecede önemlidir.

Bunlara ek olarak; literatürde göçün yapıldığı ülkelerde, göç faaliyetinin ülkelere getirdikleri yükler yanında bir kalkınma aracı olarak görülebileceği de sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu amaçla ülkemizde de yeni stratejiler izlenmesi gerekliliği ortaya çıkmış ve hem ülkenin sorumlulukları ve yükümlülükleri hem de göçmenlerin sorumlulukları ve yükleri için yeni idari birimler kurulmaya başlanmıştır. Bu yeni kurumların temel amacı, göç faaliyetinin ülkenin temel yapısını bozmadan sağlıklı bir şekilde ilerlemesi ve göçmenler ve yerleştikleri bölgenin halkı arasındaki sosyal uyumun sağlanmasıdır. Uluslararası kanunda yapılan düzenlemeler ile de bireylerin 'geri göndermeme' ilkesi kapsamında hürriyetleri tehdit altında olacak bölgelere geri gönderilmemeleri üzerinde durulmuş ve mülteci/ şartlı mülteci statüsü alamayanlar için de ikincil bir koruma statüsü düzenlenmiştir. Bunun yanı sıra özel ihtiyaç sahipleri için özel hükümler yer almaktadır. Türkiye'de özellikle Suriyeli göçmenler için alan çalışmaları yapılarak sorunları ve çözüm yolları için projeler geliştirilmektedir. Bu amaçla araştırma kapsamında kurulan göç idaresinin etkinliği algısı da araştırılmak istenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Makale kapsamında Suriyeli göçmenlerin Türkiye'nin sosyo-ekonomik yapısına etkileri, İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde 400 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırma ile tespit edilmeye çalışılacaktır. Araştırmada katılımcıların Suriyeli göçmenleri nasıl tanımladıkları, Türkiye'nin ekonomik ve sosyal yapısına etkilerini nasıl değerlendirdikleri sorulacaktır.

Anket, 23 katılımcı özelliği sorusu ve 15, 5'li likert tipi sorulmuş maddeden oluşmaktadır.

Araştırmada, rassal (rasgele) örnekleme tekniği uygulanacaktır. Analizde kullanılan değişkenler Türkiye ve Dünyadaki literatür çalışmalar incelenerek belirlenmiştir. Veriler, SPSS 21 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilecektir.

Katılımcılara aşağıdaki sorular 5'li likert tipi ölçek aracılığıyla yöneltilecektir.

-Çevremdeki Suriyeli Göçmenlerin uzun vadede ülkemize katkı sağlayacaklarını düşünüyorum.

-Çevremdeki Suriyeli Göçmenleri yardıma muhtaç din kardeşi (ensar) olarak değerlendiriyorum.

-Çevremdeki Suriyeli Göçmenleri mezhep kardeşi olarak değerlendiriyorum.

-Çevremdeki Suriyeli Göçmenleri din, dil, ırk ayrımı yapmaksızın yardıma muhtaç insanlar olarak değerlendiriyorum.

-Çevremdeki Suriyeli Göçmenleri ülkelerindeki iç savaş bitiminde dönmeleri gereken geçici misafir olarak değerlendiriyorum.

-Çevremdeki Suriyeli Göçmenleri ülkemizde sürekli kalacak işgalciler olarak değerlendiriyorum

-Suriye'de yakın bir gelecekte barış ve huzurun sağlanması mümkün olmadığından kalıcı olacaklarını düşünüyorum

-Türkiye'deki Suriyeli Göçmenler Türkiye vatandaşlığı hakkı tanınmalıdır.

-Çevremde/ şehrimde Suriyeli göçmenlerin bulunmasından memnunum?

- Suriyeli göçmenlere Türkçe eğitim verilmelidir.

- **Suriyeli göçmenlerin Türkiye'de yaşadıkları temel problemin ne olduğunu düşünüyorsunuz?**

-Suriyeli göçmenlerden dolayı Türkiye vatandaşlarının yaşadıkları temel problemin ne olduğunu düşünüyorsunuz?

-Göç idaresinin uygulamalarından haberdar mısınız?

- Suriyeli göçmenlerin türkçe eğitim için yapılması gerekenlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özellikle Suriyeli göçmenlerin Türkiye'ye yerleştikleri ilk zamanlarda yapılan çalışmalar, Türkiye halkının Suriyeli göçmenleri daha ılımlı değerlendirdiklerini göstermiştir. Suriye'deki savaşın uzaması, Türkiye'deki Suriyeli göçmenlerin özellikle medyada sıklıkla suç ile ilişkili haberlerde yer almaları, Suriyeli göçmelerin Türkçe eğitim tartışmaları ve işgücü paylaşımı açısından bu olumlu algının değiştiği ve daha olumsuz bir bakış açısının geliştiği beklenen sonuçlar arasındadır.

Suriyeli göçmenlere TC vatandaşlığının verilmesine yönelik gerçekleşen tartışmalar ışığında Türkiye halkının konuyu olumsuz değerlendireceği, buna rağmen Suriyeli vatandaşların yaşadıkları problemlerin de göz önünde bulundurulacağı beklenilmektedir.

Suriyeli göçmenler arasında Türkçe dil kullanımının gelişmesinin yaşanan sorunları azaltacağı düşüncesinden hareketle; Suriyeli göçmenlere Türkçe eğitim verilmesinin tercih edileceği beklenilmektedir.

Araştırma sonuçlarının, önce yapılan çalışmalardan ayrışacağı, Türkiye halkının Suriyeli göçmenlerle ilgili algısının değiştiği öngörülmektedir. Araştırma kapsamında beklenen algı değişikliğinin nedenleri özellikle yazılı ve görsel medyanın etkinliği çerçevesinde tartışılacaktır. Bu nedenlerin; Suriye'de iç savaşın uzaması, Rusya-Türkiye ilişkileri, Ortadoğu'da ABD-Türkiye ortaklığındaki yeni gelişmeler ve özellikle konut piyasasındaki değişkilikler çerçevesinde ele alınması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Suriyeli Göçmenler, Geçici Göç, Ortadoğu

Kaynakça

Abadan-Unat, N. Bitmeyen Göç Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2. Baskı, İstanbul. 2006 •

Castles, S. ve Miller, M.J. Göçler Çağı. Çev: B.U. Bal & İ. Akbulut. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları: İstanbul. 2008 •

Chambers, I. Göç, Kültür, Kimlik, Çev. İ.Türkmen-M.Beşikçi, Ayrıntı Yayınevi, 2. Baskı, İstanbul.1994

Dedeoğlu, Ç. S ve Gökmen, E. "Göç ve Sosyal Dışlanma-Türkiye'de Yabancı Göçmen Kadınlar". Efil Yayınları: Ankara. 2011.•

De Haan, A.; Maxwell, S. "Poverty and Social Exclusion in North and South". IDS Bulletin. 29,1.1998 •

Düvell, F. "Avrupa'nın Suriyeli Mülteciler Konusundaki Tavrı". Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum Çalıştayı. Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi (HUGO). 27 Mart 2014. Ankara. •

Ekşi, N. Yabancılar ve Uluslararası Koruma Hukuku, Beta Basım Yayın, İstanbul.2004. •

Abuhasan, M*, Arap Baharı Sonrası Suriye'de Yaşanan Gelişmeler Ve Türkiye'nin Güvenliğine Etkileri*, Polis Akademisi Yüksek Lisans Tezi, 2013.

Atalay, Osman, *Suriye Direnişi: 42 Yıllık Baas Diktatörlüğünün Sonu*, İstanbul: Yarın Yayınları, 2013.

Bitkal, Seher, *Ulusötesi Göçler ve Mülteci Sorunu: Suriye Örneği*. <http://akademikperspektif.com/2014/09/12/ulusotesi-gocler-ve-multeci-sorunu-suriye-ornegi/>

Çiçekli, B. Açıklamalı Göç ve İltica Hukuku Terimleri Sözlüğü, Nisan 2013.

Erdoğan, Murat, *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum Araştırması*, Hacettepe Üniversitesi Göç ve Siyaset Araştırmaları Merkezi, 2014.

< http://www.hugo.hacettepe.edu.tr/>

Gerger, Haluk, *ABD, Ortadoğu, Türkiye*, İstanbul: Yordam Kitap, 2012.

İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü Resmi Web Sitesi

http://goc.gov.tr/files/files/GOC_POSTASI_TEMMUZ_ENG_DIJITAL(1).pdf

Kışlakçı, Turan, *Arap Baharı*, İstanbul: Mana Yayınları, 2012.

Mercan M. Hüseyin, *Suriye Rejim ve Dış Politika*, İstanbul: Açılım Kitap, 2012.

Orhan, Oytun, *Suriye İç Savaşı'nın İnsani Maliyeti: Mülteci Krizi*,
<http://www.orsam.org.tr/tr/trUploads/Yazilar/Dosyalar/2014319_9oytunorhan.pdf>

(9979) Üstün Yetenekli Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üst Bilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Denizli Bilsem Örneği)

DUDU KAYA — *Pamukkale Üniversitesi*

SAFİYE KARABABA — *Ankara Üniversitesi*

Problem Durumu

Bu araştırma, üstün yetenekli öğrencilerin okuma strateji üst bilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesini ele alan bir çalışmadır.

Okuma eylemi; okunanı anlama, yorumlayabilme ve yeni yaşantılar kazanabilme amacından hareketle gerçekleşmesi gereken bir eylemdir (Yıldız, 2013). Ancak her şeyin hızlı ve köklü bir şekilde değiştiği dünyada artık sadece okuryazar olmak yeterli olmamaktadır. Okuyan kişinin, okuduğunu çok iyi bir şekilde anlayıp yorumlayabilme ve sonuçlar çıkarabilme becerisine sahip olması gerekir. Bu nedenle de okuma stratejilerinin kullanılması gerekmektedir.

Okuma sırasında, stratejik okuyucular bir anlamda yazarla konuşmaya başlarlar. Bu aşamada, okuyucu yazarın anlatmak istediğini kavramaya yoğunlaşır, kendini ve süreci sorgular, tahminlerde ve çıkarımlarda bulunur, gerekirse tekrar okur, soru sorar ve süreci sürekli kontrol altında tutar (Özbay, 2009: 53-54).

Üst biliş, bireylerin öğrenme yolundaki farkındalıkları ile bilinçli hareket ederek öğrenmeyi öğrenmelerini sağlayan becerileri kapsar. Üst biliş aslında bir öğrenmeyi öğrenme yoludur.

Üst bilişsel farkındalık bireyin yaptıklarının yanında yapabildiklerinin de farkına varması ve bu hususta kendine ait bir yol çizebilme becerisidir. Bu beceriyle birlikte her zaman dışarıdan beklenen bir etki yerine bireyin kendi kendisini harekete geçirebilme kabiliyetidir. Akademik başarı bağlamında ele aldığı üst bilişi, "insanların, yaşamın her alanında *başarılı öğrenciler* olmasını sağlayan, daha ileri düzeyde bir düşünme yetisidir" (Baltaş, 2004:13).

Üst bilişsel okuma stratejileri, anlamın oluşması için okurun bilinçli bir şekilde, okuma sürecini takip edip, gerektiğinde sürece müdahale etmesi ve süreci tüm yönleriyle değerlendirmesi olarak tanımlanabilir (Başaran, 2013: 228). Okuma stratejileri üst bilişsel eylemleri harekete geçirmektedir. Böylece öğrenciler okurken aynı zamanda strateji kullanımıyla üst bilişsel süreçleri etkin kılmaktadır. Üst bilişsel süreçlerin etkinliği de aynı zamanda okuduğunu anlamada etkili olmaktadır.

Reutzel ve diğerlerine (2005, p. 279) göre iyi okuyucuların okuma amacına ulaşmak için çeşitli stratejiler seçerler. Eğer seçilen strateji başarılı olmazsa hemen farklı bir stratejiyi tercih ederler. Sonuç olarak eğer bir strateji etkili olmazsa öğrenciler farklı seçenekler sağlamak için okuduğunu anlama stratejisinin çeşitlerini adapte etmeye ihtiyaç duymaktadırlar (akt: Piloneita ve Medina, 2009). Söz konusu strateji kullanımının sağlanabilmesi okuyucuların okuma stratejilerine yönelik üst bilişsel farkındalığa sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda üstün yetenekli öğrencilerle gerçekleştirilen bu araştırma, öğrencilerin okuma sırasındaki üst-bilişsel farkındalıklarının hangi düzeyde olduğunu ve hangi değişkenlere bağlı olarak farklılık gösterdiğini ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Resim, müzik ve bilişsel alanda üstün yetenekli olan öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarını, okuma yaparken hangi stratejilere başvurdukları ve bu stratejileri nasıl verimli bir şekilde kullanacakları hakkında çıkarımda bulunulması açısından bu çalışma önemli görülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıklarını çeşitli değişkenlere göre araştıran bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modellerini Karasar (2002:77) geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlamaktadır. Cohen, Manion ve Morrison (2007) da tarama modellerinin mevcut şartların niteliğini tanımlamak, mevcut koşulların karşılaştırılabileceği standartları belirlemek veya belirli olaylar arasında var olan ilişkileri belirlemek amacıyla belirli bir noktada verileri toplayarak yapılan çalışmalar olarak tanımlamaktadır.

Çalışma grubu: Üstün yetenekli öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezlerine devam eden öğrencilerdir. Bu nedenle bu araştırmanın çalışma grubunu Denizli Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yetenek alanlarına göre dağılımına bakıldığında resim alanında 39 öğrenci, müzik alanında 28 öğrenci ve genel yetenek (zihinsel) alanında 92 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı: Araştırmada veri toplama aracı olarak Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2012) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Okuma Stratejileri Üst-bilişsel Farkındalık Envateri" kullanılmıştır. Beşli likert tipindeki ölçek 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, genel okuma stratejisi, problem çözme stratejisi ve okuma stratejilerini destekleme faktörü olmak üzere üç faktörlü bir yapıya sahiptir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri .93 olarak bulunmuştur. Bu sonuç ölçeğin yüksek güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin analizi: "Okuma Stratejileri Üst-bilişsel Farkındalık Envateri" kullanılarak elde edilen veriler SPSS 22. paket programına aktarılmıştır. Olumsuz maddeler programa aktarılırken puanlama ters yönde yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki verilerin analizinde uygun istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıklarını çeşitli değişkenlere göre inceleyen bu araştırmadan elde edilmesi beklenen muhtemel sonuçlar şu şekildedir:

- Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıkları sınıf seviyelerine göre farklılık göstermektedir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıkları Bilsem'de devam ettikleri program türüne göre farklılık göstermektedir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıkları okudukları kitap türlerine göre farklılık göstermektedir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıkları Bilsem'deki yetenek alanlarına göre farklılık göstermektedir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıkları okudukları kitap sayısına göre farklılık göstermektedir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıkları annelerinin eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir.
- Üstün yetenekli öğrencilerin okuma stratejileri üst bilişsel farkındalıkları babalarının eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstün yetenekli öğrenci, okuma stratejileri, üst bilişsel farkındalık, Bilsem

Kaynakça

Baltaş, Z. (2004). "E- Öğrenciler Nasıl Öğreniyor Üst biliş". Kaynak Dergisi, 20, 11-15.

Başaran, M. (2013). 4. Sınıf Öğrencilerinin Üst bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları Ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic. Volume 8/8, Summer 2013, P. 225-240.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008.) *Research Method in Education,* (6. Edition). New York: Routledge.

Karasar, N. (2002) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayınları: Ankara

Özbay, M. (2009). Anlama Teknikleri:1 Okuma Eğitimi. Ankara: Öncü Basımevi.

Piloneita, P., Medina, A., L. (2009). Reciprocal Teaching for the Primary Grades: "We Can Do It, Too!", *The Reading Teacher, 63*(2), pp. 120–129, DOI:10.1598/RT.63.2.

Yıldız, M. (2013). Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü. Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 8/4, Spring 2013, p. 1461-1478.

(9999) Öğrenme Galerisi Tekniğinin İki Dilli Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi

MEHMET NURİ KARDAŞ — *YYÜ*
YAKUP ULUSAL — *MEB*

Problem Durumu

Giriş

Yaşamakta olduğumuz bilim ve teknoloji çağında okuma-okuduğunu anlamanın öneminin toplumumuz tarafından henüz istendik düzeyde kavranmadığı söylenebilir. Nitekim yapılan betimsel araştırmalar ülkemizin okuma oranının, yazma oranı gibi oldukça düşük seviyede olduğunu göstermektedir.

Okumak, okuduğunu anlamak ve yorumlayabilmek tarih boyunca her dönemde insanın asli ihtiyaçlarından olmuştur. Okumak, sadece harfleri birleştirip kelime yapmak ve bunları zihinden canlandırmak ve dile getirmekten ibaret değildir. İnsanoğlu okuduğunu anlayabilmeli ve bunlarla ilgili çıkarımlarını yazarak veya konuşarak anlatabilmelidir de.. Bu bağlamda okuduğunu anlamak bireyin kendini gerçekleştirmesi sürecinde hayati önem taşımaktadır. Çünkü okuduğunu anlamak bireyin hem iş hem sosyal hem de eğitim-öğretim hayatında oldukça önemlidir.

Okuma becerisinin edinilmesinde karşılanan sıkıntılar toplumu oluşturan bireylerin ileriki yaşamlarında birçok başarısızlığa yol açabilir. Çünkü okuma becerisi, bilgi ediniminde en önemli beceridir. Okuma becerisinin istendik düzeyde geliştirilmesi ve kalıcı olabilmesi için diğer becerilerin de öneminin bilinmesi ve bu öğrenme süreçlerinin iyi anlaşılarak içselleştirilmesi gerekmektedir.

Temel dil becerileri ilköğretimdeki derslerin bütününde başarıyı önemli ölçüde etkilemektedir. Bu becerilerden okuma becerisi ve okuduğunu anlama becerisi diğer dil becerileri için de oldukça önemlidir. İyi okuyamayan bir öğrencinin okuduğunu anlaması çok zordur. Bu araştırmada da iki dilli öğrenceilerin Türkçe okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulacaktır.

Günümüzde dil ve kültür çeşitliliği birçok devlet tarafından korunması ve sürdürülmesi gereken bir zenginlik olarak görülmektedir. Geçmişinde, bulunduğu coğrafi konumun da etkisiyle bir çok kültüre ve dile ev sahipliği yapmış olan Türkiye de bu zenginliğin farkına varmış ve ülkemizde dil özellikle de çok dillilik konusunda çalışmalar önem kazanmaya başlamıştır (Akkaya ve İşci, 2015 p. 303-318).

Ana dili Türkçe olmayan öğrenciler öncelikle okullarda yeni, arklı bir dille karşılaştıkları için zorluk çekmektedirler. Bu zorluk genelde eğitim-öğretim yaşamında, özelde de okuma-yazma becerisi başta olmak üzere diğer dil becerilerinde kendini göstermektedir.

Normal şartlarda ortaokul çağına gelen öğrenciler temel düzeyde Türkçe okumayı, yazmayı ve konuşmayı edinmiş olurlar. İki dilli öğrenciler için durum biraz farklıdır. Okuduğunu anlamak ve yorumlayabilmek için iki dilli öğrencilerin öncelikle etkili bir Türkçe okuma eğitimi almaları gerekmektedir.

Okuma becerisini yeterli seviyede geliştiren öğrencilerin iletişimde ve diğer derslerde de başarılı oldukları bilinmektedir. Bu anlamda öğrenme sürecinde öğrencinin birçok duyusuna hitap ederek onu geliştirecek öğretim yöntem ve tekniklerinin derslerde kullanılması gerekmektedir. Nitekim temel dil becerilerinin eğitiminde öğrencinin aktif olarak derse katılımı ne kadar çok desteklenirse başarı o oranda artmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Temel dil becerilerinin öğretiminde, aktif katılımı ve kalıcılığı artıracak öğretim biçimlerinden birisi de öğrenme galerisi tekniğidir. öğrenme galerisi tekniği öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmlerine imkan sunan etkili bir aktif öğrenme uygulamasıdır. öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde aktif öğrenme tekniklerinden öğrenme galeriisinin önemli sonuçlar vereceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğrenme galerisi tekniğinin iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaçla araştırmada "Kontrol Gruplu Ön test-Son test Modeli" kullanılmıştır. Deney grubunda ders, öğrenme galerisi tekniğiyle, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, Siirt il merkezindeki bir ortaokulunda öğrenim gören 47 iki dilli öğrenci oluşturmaktadır.

2015-2016 eğitim-öğretim yılında Siirt İl merkezinde bulunan Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu'nun farklı iki 5.sınıf şubesinde öğrenim gören 47 öğrencinin bir bölümü kontrol (n=22) diğer bölümü ise deney(n=25) grubu olarak rastgele ayrılmıştır. Deney grubunda, ders öğrenme galerisi tekniği ile kontrol grubunda ise geleneksel öğretim ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ile toplanmıştır. İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde haftada 2 ders saati olmak üzere 8 hafta süreyle çalışma grubunda araştırmacılar tarafından ilgili yöntem ve teknikler kullanılarak işlenmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarına yönelik verilerin analizinde, parametrik testlerdn t testi tekniği kullanılmıştır. Araştırma

bulgularına yönelik analizlerde anlamlılık seviyesi (p) 0,05 olarak belirlenmiştir. Çalışma sonunda öğrenme galerisi tekniğinin okuduğunu anlama başarısı üzerinde, geleneksel yönteme göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın deneysel uygulamarı sonucunda aktif öğrennme tekniklerinden "öğrenme galerisi"nin öğrencilerin okuma başarıları ve okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. öğrenme galerisi tekniğinin uygulama şamaları şu şekildedir:

1-Öğrenciler küçük gruplara ayrılır.(2-4 kişilik gruplar)

2-Amaçlara uygun olarak konu ve soru listeleri hazırlanır.

3-Listeler duvardaki panolara asılır.

4-Öğrenciler ayağa kalkar ve listeleri incelemek için dolaşır.

5-Gruplar duvara asılı olan soru listesi veya materyaldeki içeriği inceler ve görüşlerini listeye eklerler.

6-Gruplar listelerin önünde dönmeye devam eder. Listelerde varolan lise ve çözümlere eklemeler yapılır.

7-Tüm gruplar listelerin hepsini görene kadar etkinlik devam eder. Her grup ilk başladığı liste veya panonun önüne gelince, kendi fikir ve çözümlerini ve diğer eklemeleri görecektir. Daha sonra her grup önünde durduğu listedeki çözümler sınıfa sunar(Açıkgöz,2006:163).

Anahtar Kelimeler: Okuma Becerisi, Anlama, Aktif Öğrenme, Öğrenme Galerisi

Kaynakça

Kardaş ve Öztürk (2015).Aktif Öğrenme Tekniklerinin Türkçe Öğretiminde Başarı Tutum ve Uygulamalara Yönelik Öğrenci Görüşleriyle İlişkisi: Bir Meta- analiz Çalışması, International Journal of Languages' Education and TeachingUDES 2015 p. 1682-1692

Karip, Emin (2007). Sınıf Yönetimi . Ankara:Pegema Yayıncılık TSA 1 Yıl: 13, S:1,

Kavale, K.A.(2001). Meta-analysis: Aprimer: Exceptionality, 9(4), 177 – 183.

Çelik, S. Şenocak, E. Bayrakçeken, S., Taşkesenligil, E. &Doymuş, K. (2005) Aktif Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Derleme Çalışması, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi S:11. SS:156-185

Çizmeci, N.(2006). Müzik Eğitiminde Aktif Öğrenme Tekniklerine Dayalı Ders Programlarının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Öğretimi, Derse Yönelik Görüşleri ve Tutumları Üzerindeki Etkileriİzmir: Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Akkurt, N. D. (2007). Aktif Öğrenme Teknikerinin Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji ve Çevre Kirliliği Konusunun Öğrenme Başarılarına ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi. Ankara: Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aydede, M.N&Matyar, F(2009). Aktif Öğrenme Yaklaşımının Başarı ve Kalıcılığa Etkisi. Kastamonu Eğitim Dergisi,Cilt 17, No 1:137-152.

Başol-Göçmen G. (2004).Meta-analizin Genel Bir Değerlendirmesi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 209-214

Büyükeskil,M. (2008).Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf ve Rehber Öğretmenlerin Etkin Öğretimle İlgili Görüşleri, Konya: Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

(10073) Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Metinlerinde Göç Olgusunun İşlenişi Ve Göç Olgusuna Dair Unsurlar

NURULLAH ESENDEMİR
Hacetepe Üniversitesi Öğrenci

NUMAN ERTAŞ
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Problem Durumu

Göç; insanların savaş, nüfus hareketleri, güvenlik, insan hakları, istihdam ve sosyo-politik farklar gibi nedenlerle ulusal sınırlar veya sınır ötesi bir yerden başka bir yere uzun veya kısa süreli yer değiştirme eylemi olarak tanımlanır. Geçmişi insanlık tarihi kadar eskilere dayandırılan bir olgu olmasına rağmen son yıllarda dünyada meydana gelen sosyal, siyasi ve ekonomik gelişmeler, göç olgusunun daha fazla önem kazanmasına ve daha ciddi ele alınmasına neden olmuştur. Türkiye, coğrafi ve stratejik konumu sebebiyle tarih boyunca kitlesel göç hareketlerine maruz kalmıştır. Özellikle yaşam standartlarının ve refah düzeyinin düşük olduğu Orta Doğu ülkeleriyle yaşam kalitesinin daha yüksek olduğu Avrupa ülkeleri arasında köprü konumunda olması, ülkemizin göç bakımından hem kaynak, hem transit hem de hedef ülke olmasına sebep olmuştur. Göç olgusunda göçmen, mülteci, ilticacı gibi farklı kavramlar bulunmakta olup her birinin bu olgu içindeki yeri birbirinden farklıdır. Bu farkın ortaya çıkmasının en büyük nedeni ise göç etme veya iltica etme nedenlerinin farklı olmasıdır.

Günümüz dünyasında eğitim ile ekonomik ve sosyal yapı arasında paralel bir ilişki olduğu gibi göç etmenin de ekonomiyle paralel bir ilişkisi vardır. Mülteci kimliğinden farklı olarak göçmen kimliği ile yaşadığı ülkeyi değiştirmek için maddi şartlarının iyi durumda olmasını gerektirmektedir. Bu durum her göçmenin eğitimli olduğu anlamına gelmediği gibi her mültecinin de eğitimsiz olduğu anlamına gelmez. Fakat insanın yaşadığı yerle (mekân) ilişkisi kaçınılmaz olduğu için mekânın ya da mekânsal unsurların (insan) değişmesiyle birlikte eğitim ihtiyacı kaçınılmaz olmaktadır. Söz konusu eğitim ihtiyacı sadece göç eden bireyler veya kitleler için değil aynı zamanda ülkenin veya herhangi bir yerleşim biriminin sakinleri için de büyük öneme sahiptir.

Stratejik konumu ile komşu ülkelerde yaşanan savaş ve istikrarsızlıklar nedeniyle ülkemizde ve bunun yanında dünyanın birçok yerinde yaşanan etnik, dini ve ekonomik baskı ve savaşlar nedeniyle dünya genelinde giderek daha fazla önem kazanan göç olgusuna dair bireylerin bilgi ve farkındalık seviyelerini yükseltmek ihtiyacı doğmuştur. Göç İdaresi Başkanlığı, Emniyet Müdürlükleri gibi kurumlar bu ihtiyaca yönelik çalışmalarda bulunmakla birlikte göç olgusunu öğretiminin, temel eğitim diye tanımlanan ilköğretimde uygulanan eğitiminin bir parçası olması gerekliliğidir. Bu ihtiyaca yönelik çalışmalar yapacak kurum veya kurumlar ise temelde eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarında temel kaynak olarak öğretmenler ve öğrenciler tarafından yararlanılan ders kitapları da bu amaca hizmet eden araçların başında gelmektedir.

Araştırma Yöntemi

Eğitim süreçlerinde öğretmenlerin başvurduğu en temel kaynaklardan olan ders kitapları, bir yol haritası sunarak öğretmenlere kolaylık sağlar. Öğrenme etkinliğinin kalitesini artırarak ölçünlü bir şekilde yürütülmesini temin eder. Eğitimin sadece bir davranış değiştirme süreci olmaktan öte, topluma birey kazandırma süreci de olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda öğrencilere farklılıklara saygı, empati, becerilerin kazandırılması yolunda göç eğitiminin önemi büyüktür. İlköğretimde Türkçe derslerinde kullanılan ders kitaplarının öğrencinin okuma alışkanlığı geliştirme, kelime hazinesini zenginleştirme gibi özelliklerinin yanında kültürel ögeleri tanıtma, evrensel değerleri kazandırma, öğrencinin zihin ve duygu dünyasını zenginleştirme gibi işlevleri bulunmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında göç olgusunun işlenişi ve bu olguya dair göç, göçmen, mülteci gibi kavramlarla ilişkilendirilen unsurların ele alınışını incelemektir. Bu amaçla, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmenin yanında onlara millî ve evrensel değerleri kazandırmayı hedefleyen okuma metinleri incelenmiştir. Nitel tarama modellerinden doküman incelemenin uygulandığı araştırmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımının herkes tarafından kabul gören bir tanımını yapmak çok zor olsa da sosyal bilimler alanında sıkça başvurulan yöntemlerin başında geldiğini söylemk mümkündür. Döküman incelemesi tekniğinde araştırılmak istenen olgulara dair dökümanların araşrımacı tarafından incelenmesi esastır. Elde edilen veriler ve mevcut eksikler ışığında eğitim kurumlarında yetiştirilmek istenen bireylerin göç olgusuna dair bilgi birikimini ve farkındalık düzeylerini yükseltmek için öneriler geliştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2016 - 2017 yılında ilköğretim okullarında okutulmak üzere hazırlanan kitaplardan 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki verilerin incelenmesi sonucunda göç ve göçe dair göçmen, iltica, mülteci, sığınma, sığınmacı, yasa dışı, yerinden edilmişlik, tehcir, zorunlu göç, kaynak ülke, hedef ülke, transit ülke, taşınma, üçüncü ülke gibi kavramlara ilişkin unsurlara gerekenden ve araştırmacılar tarafından beklenenden daha az yer verildiği, ders kitaplarında tespit edilen unsurların büyük çoğunluğunun olumsuz çağrışımlara sahip olduğu saptanmıştır. Bu sonucun öğrencilerin zihninde göç ve göçe dair unsurların negatif algılarla bütünleşmesine sebep olacağı, toplumdaki göçmenlere bakışın olumsuz olacağı,

farklılıklar saygı ve empati becerilerinin istenen düzeyde gerçekleştirilemeyeceği, dolayısıyla millî ve evrensel değerlerin yeteri ölçüde kazandırılamayacağı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Eğitim, Göçmen, Türkçe ders kitapları, okuma metinleri

Kaynakça

DENİZ, O. (2009), Uluslararası Göçler ve Türkiye'ye Yansıması (Sığınmacılar, Mülteciler ve Yasadışı Göçmenler), Çantay Yayınları, İstanbul

YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2016), Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınları, Ankara.

İÇDUYGU, A., ERDER, S., GENÇKAYA Ö.F., (2014), Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları, 1923 - 2023: Ulus - Devlet Oluşumundan Ulus Ötesi Dönüşümlere, Koç Üniversitesi, Göç Araştırmaları Merkezi, İstanbul.

KURBAN, D., YÜKSEKER, D. ÇELİK, A.B. ÜNALAN, T., AKER, A.T. (2008), Zorunlu Göç İle Yüzleşmek: Türkiye'de Yerinden Edilme Sonrası Vatandaşlığın İnşaası, Türkiye Ekonomik ve Sosyal Etüdler Vakfı (TESEV) Yayınları, İstanbul.

BMMYK (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği), (1997), Dünya Mültecilerinin Durumu: Bir İnsnalık Sorunu, Oxford University Press, Ankara.

LACZKO,F., ANGHAZARM, C., (2009), Migration, Environment and Climate Change: Assessing The Evidence, International Organization For Migration, Geneva.

ÖNER, S.G.I., ÖNER, N.A.Ş., (2012), Küreselleşme Çağında Göç: Kavramlr, Tartışmalar, İletişim Yayınları, İstanbul.

KOÇAK, Y., TERZİ, E., (2012), Türkiye'de Göç Olgusu, Göç Edenlerin Kentlere Olan Etkiler ve Çözüm Önerileri, Kafkas Ünivrsitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 3, Sayı 3, S.163-184, Kars.

(10120) Yazım Kuralları Ve Noktalama İşaretleri: İşitme Engelli Öğrenciler

ZEKERYA BATUR — *Uşak Üniversitesi*

BÜŞRA ATMACA — *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Ens.*

Problem Durumu

Türkçe öğretimi, bilgiden çok beceri gerektiren bir derstir (Güneş, 2009; Göçer, 2008;Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995; Yalçın, 2006). Bu ders diğer tüm derslerin doğru bir şekilde kavranması ve öğrenilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle dil becerileri sadece Türkçe dersi için değil diğer dersler için de aynı önemi taşımaktadır (Akyol, 2012; Demirel, 2007; Göğüş, 1983). Dolayısıyla Türkçe öğretimi aracılığıyla dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve dil bilgisi gibi dil becerilerinin çok sistemli bir şekilde her öğrenciye kazandırılması gerekmektedir. Bunun yanında bu becerilerin öğretimi aynı zamanda anlama ve anlatmanın da temeli oluşturmaktadır (Çifci, 2006). Bu bağlamda dil öğrenme alanlarının eşgüdümlü olarak işlenmesi son derece önemlidir. Becerilerin etkili bir şekilde öğretimi sırasında özellikle dil bilgisi öğretimi mi yoksa dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinin öncelenmesi gerektiği tartışılmaktadır (Çifci, 2007; Yücel, Batur ve Akar, 2004). Özellikle okul öncesi, ilkokul ve ortaokulun ilk yıllarında dil bilgisi öğretiminin çeşitli sorunlar doğurduğu bilinmektedir. Bilindiği üzere öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimleri yaşa bağlı olarak gelişim göstermektedir. Bu gelişime aykırı bir eğitim ve öğretim yaklaşımı benimsendiği zaman çeşitli öğrenme ve öğretme sorunları ortaya çıkmaktadır; çünkü somut işlemler döneminde olan öğrencilere soyut işlem ve beceri gerektiren uygulamalara başvurulması, dil bilgisi öğretiminin başarısız olmasına neden olmaktadır. Bunun yanında çoğu dil bilgisi konusu gündelik yaşamda karşılık bulamamakta; öğretiminde genel olarak Türkçe öğretiminin dil bilgisi öğretimi gibi algılanması da bu sorunun sürekli tartışılmasına neden olmaktadır. Bu durum da dil bilgisi öğretiminin her seviyede anlaşılmayan ya da öğrenilmeyen sorunlar yumağı haline gelmesine neden olabilmektedir. Buna bağlı olarak hemen hemen tüm öğreticiler dil bilgisi öğretiminde çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Özellikle dil bilgisi öğretiminde kök, ek, gövde; yazım kuralları ve noktalama işaretleri öğretiminde sınıf seviyelerine göre bir aşamalandırma yapılmasının zorunluluğu sıklıkla gündeme getirilmektedir. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi ile ana dili öğretiminin birbirilerini ne kadar etkilediği net bir şekilde ortaya konulmuş değildir. Dil bilgisi öğretiminin gündelik dilin kullanımını kullanma konusunda ne kadar katkı sağladığı tartışılmaktadır. Dil bilgisi kurallarının iyi bilinmesi sadece konuşmada değil bunun yanında dinleme, okuma ve yazma becerilerine de etkileri yadsınamaz. Dolayısıyla dil bilgisi kurulları anlama ve anlatma becerilerini doğrudan olmasa da dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Özellikle yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin yerinde kullanılmasının anlama ve anlatma becerilerini doğrudan etkilediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında farklı türlerde hatalar yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yaptıkları hatalar genel olarak benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada ise işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hatalar belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı ortaokula devam eden ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarında yazım ve noktalama işaretlerinin yerinde ya da yanlış kullanım sıklığını ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu alt sorulara cevap aranacaktır:

1. İşitme engelli öğrenciler yazılı anlatımlarında hangi noktalama işaretleri kullanmaktadır?
2. İşitme engelli öğrenciler yazılı anlatımlarında noktalama işaretlerini kullanmada hata yapmakta mıdır?
3. İşitme engelli öğrenciler yazılı anlatımlarında yazım kurallarına uygun cümle kurmakta mıdır?
4. İşitme engelli öğrenciler yazılı anlatımlarında hangi cümle kalıpları kullanmaktadır?
5. İşitme engelli öğrenciler yazılı anlatımlarında cinsiyete göre farklılaşma olmakta mıdır?

Bu çalışma nitel olup doküman incelemesine dayalı olarak yapılacaktır. Öğrencilerin yazılı kâğıtları içerik analiziyle değerlendirilecektir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın verileri ortaokula devam eden yirmi gönüllü işitme engelli öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama

1.Çalışma araştırmacılar tarafından yürütülmüştür.

2.Çalışma beş hafta sürmüştür.

3.İşitme engelli öğrencilerin kâğıtları önce kodlanmıştır.

4.İşitme engelli öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin önerdikleri konuları içeren videolar öğrencilere izletilmiştir.

5.Çalışma boyunca işitme engelli öğrencilere konularla ilgili çeşitli ipuçları verilmiştir.

6.Öğrencilere izletilen videolar aracılığıyla öğrencilerden yazı yazmaları istenmiştir.

7.Öğrencilere her konu için ortalama bir ders saati verilmiştir.

8.Her hafta verilen konulara göre sınıflandırılmıştır.

Veri Analizi

1.Öğrencilere yazdırılan yazılar üç uzman tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

2.Üç uzmanın ortak görüşü dikkate alınarak hatalar sınıflandırılmıştır.

3.Öğrencilerin yazılı kâğıtları TDK Kılavuzuna göre yazım kuralları ve noktalama işaretleri açısından incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ana dilinin iyi kullanıldığını gösteren en önemli göstergelerden biri bireyin yazılı anlatım becerisidir. Bu beceri bireyin sahip olduğu sözcük dağarcığını, sözcüğü yerinde kullanma becerisini ve dile hâkimiyetini göstermektedir. Dile hâkimiyet eğitim ve öğretim süre ve düzeyine göre giderek gelişmesi beklenmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın da odaklandığı becerilerinden biri olan dil bilgi kurallarını öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullanma becerisi tartışılmıştır. İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite düzeyinde dilin kullanımı seviyeye göre değişmektedir. Öğrencilerin hata sıklıkları, yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin kullanım sıklığına bağlı olarak değişebilmektedir. Bu çalışmada işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerin yazım kuralları ve noktalama işaretlerini kullanma konusunda çeşitli sorunlar yaşadıklarını düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Dil Bilgisi, İşitme Engelli, Yazım Kuralları, Noktalama İşaretleri

Kaynakça

Akyol, H. (2012). Türkçe Öğretim Yöntemleri, Ankara: Anı Yayıncılık.

Çifci, M. (2006). Eleştirel Okuma, Belleten, 1, 55-80.

Çifci, M. (2006). Türkçe Öğretiminin Sorunları, Türkçenin Çağdaş Sorunları, Editörler: Gürer Gülsevin, Erdoğan Boz, İstanbul: Divan Yay., 77-134.

Çifci, M. (2007). Uygulamalı Dil Bilgisi Öğretimi Yaklaşımı, Uluslararası II. Büyük Türk Dili Kurultayı, 25 - 30 Eylül 2007, Bişkek / Kırgızistan

Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11(1), 197-210.

Göğüş, B. (1983). Anadili Eğitim Programlarının Niteliği, Türk Dili-Dil Öğretimi Özel Sayısı, 379-380.

Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(11), 1-21.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi, Ankara: Engin Yayınevi.

Yalçın, A. (2006). Türkçe Öğretim Yöntemleri, Ankara: Akçağ Yayınları.

Yücel, C., Batur, Z. ve Akar, C. (2004). Sekizinci Sınıf Türkçe Programındaki Dilbilgisi Hedeflerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, A.K.Ü Sosyal Bilimler Dergisi, VI(2), 39-50.

(10158) Ortaokul Türkçe Öğretim Programlarındaki Metin Türleri ile PİSA'daki Metin Türlerinin Karşılaştırılması

ZEYNEB ÖREN **SÜMEYYE KONUK** **AYŞEGÜL SEFER**
HİMMET SARITAŞ

Marmara Üniversitesi *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Okur yazarlık tabirinin anlamı yıllar geçtikçe günlük hayattaki bilgi ve iletişim teknolojilerinin yerinin giderek artması ile değişikliğe uğramıştır. Eskiden herhangi bir yazılı metni okuyabilmek okur yazar bir insan olmak için yeterli iken şimdi yazılı metnin hangi nesnede ne için bulunduğu ve metni nasıl anlamlandırmak gerektiğini bilmek bir insanı okur yazar yapmaktadır. Kısacası modern çağın günlük hayatta kattığı bilgi iletişim ürünlerini okuyabilmek kadar anlamlandırabilmek de önemlidir. Bilgi ve iletişimdeki bu hızlı gelişimler yalnızca okur yazarlık kavramının anlamını değil aynı zamanda metin türü çeşitliliğinin de artmasını sağlamıştır. Görsel imgelerin kullanıldığı çoklu ortamlarda bulunan karmaşık metinler günlük hayattaki yerini almıştır. Bu tip metinlerde her şeyi ilk bakışta açık olmayabilir. Örneğin hipertextlerde görüntüler yazılar hızlı bir şeklide akabilir, hareket edebilir değişebilir ve metin parçaları belli bir düzen içinde olmayabilir. Dünya genelindeki öğrencilerin bilgi ve becerilerinin değerlendirmesine yönelik üç yılda bir yapılan PISA (Programme for international Student Assesment) sınavı ise öğrencilerin sadece okulda verilen temel bilgileri öğrenip öğrenemediklerini değil, aynı zamanda öğrendiklerini kullanarak bilinmeyen hakkında tahminde bulunup bulunamadıklarını ve bilgilerini okul içerisinde ve okul dışı durumlarda uygulayıp uygulayamadıklarını da araştırmaktadır (http://pisa.meb.gov.tr/). Sınavındaki okuma bölümünde öğrencilerden beklenen beceriler şöyledir (PISA, 2006):

- Çeşitli durumlardaki problemleri ortaya koyma
- Problemi çözme
- Çözümü yorumlama ve muhakeme etme
- İletişim kurmak için eğitim hayatında edindiği bilgi ve becerilere başvurma

PISA sınavında yüksek başarı gösteren ülkelerin okur yazarlık kavramını tekrar yorumlayarak metin türü sınıflamalarını dilin günlük kullanımını göz önünde bulundurularak yapılmakta olduğu ve okullarda kullanılan müfredat programlarına bu şeklide yansıttıkları görülmektedir. 21. yüzyılda yaşayan bir insanın okur yazarlığına katkıda bulunmak için günlük hayatta karşılaşılan yazılı metinleri içeren bu metin türü sınıflamaları okullarda ana dili derslerinde öğrencilere sunulmakta adete günlük yaşamın bir pilot uygulaması okullarda çocuklara yaşatılmaktadır. Zaten 21. yüzyılın ihtiyaçlarına uygun insanları yetiştirmek de okulların en temel vazifelerinden biridir.

Türkiye'nin PISA sınavındaki başarı durumunun genel olarak beklenen düzeyde yüksek olmayışı ve 2012 yılı başarı sıralamasına oranla 2015 yılı sıralamasının daha da gerilemesi durumu araştırılması gereken bir konudur. Bu durumu daha iyi anlayabilmek ve yorumlayabilmek için "okuma" becerisini öğrencilere kazandırmaktan sorumlu olan Türkçe dersine ait öğretim programlarında yer alan metin türleri incelenmiş ve PISA sınavında kullanılan metin türleri ile karşılaştırılmıştır. Ülkelerin uluslararası düzeyde kaliteli insan gücü olarak konumunu belirleme amacını da güden PISA sınavının sonuçları ile ülkelerin ekonomik kalkınma düzeyleri arasında çoğunlukla doğru orantılı ilişkiler olduğundan öğrencilerin bu sınavda başarılı olmalarını sağlamak önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Cansız-Aktaş'a (2014) göre dokümanlar nitel olarak yürütülen araştırmalarda başvurulan önemli veri kaynaklarıdır ve dokümanlar araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren kitap, dergi, gazete, mektup, günlük, resmi yayın ve istatistikler gibi yazılı materyaller olabileceği gibi konuyla ilgili film, video veya fotoğraflar da olabilir. "Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir." (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Karasar'a (2009: s.183) göre ise doküman incelemede araştırma amacı doğrultusunda kaynak bulma, okuma, not alma ve değerlendirme aşamaları yer alır. Bu araştırmanın dokümanlarını 1-8. sınıf arasında kullanılan Türkçe öğretim programları ile PISA sonuçlarına ilişkin yayımlanmış OECD raporlarıdır. İncelenen Türkçe öğretim programları şöyledir:

- İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6-8. sınıflar)
- İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar)
- Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)
- Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

Programlar metin türleri bakımından taranmış ve bulunan metin türleri sınıflandırılmıştır. Aynı şekilde OECD raporlarında yer alan metin türleri de taranmıştır. Daha sonra Türkçe öğretim programında yer alan metin türleri ile bu türler karşılaştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

PISA'da yer alan metin türleri çok çeşitlidir ve gündelik hayatta karşımıza çıkan metin türleridir. Öğrencileri günlük hayata hazırlama konusunda işlevselidir. Ancak Türkçe Öğretim programlarındaki metinlerini günlük hayatta daha az karşılaştığımız ve bilgi iletişim teknolojilerinde yer alan metin türlerini içermediği görülmüştür. Ayrıca Türkçe derslerinin öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış ders kitapları üzerinden işlendiği göz önünde bulundurulursa Türkçe derslerinde bilgi ve iletişim teknolojilerinden etkin biçimde faydalanılamadığı söylenebilir. Buna karşın PISA yaptığı uygulamaların bir kısmını dijital ortamda gerçekleştirmekte, ayrıca sınavdaki bazı sorular da etkin biçimde bilgisayar ve internet kullanabilmeyi gerektirmektedir. Bu bağlamdan hareketle öğrencilerin okullarda karşılaşmadığı hâlde PISA sınavında karşılaştığı metin türleri bulunmaktadır. PISA sınavı okuma becerisi kapsamında öğrencilerin gösterdikleri düşük başarının bir nedeni de metin türleri konusundaki akademik bilgi eksikliği olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: metin, metin türü, PISA

Kaynakça

Cansız-Aktaş, M. (2014). *Nitel veri toplama araçları.* M. Metin (Ed.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (337-371). Ankara: Pegem Akademi.

http://pisa.meb.gov.tr/

Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6-8. sınıflar).* Ankara: MEB.

MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar).* Ankara: MEB.

MEB (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar).* Ankara: MEB.

MEB (2015). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar).* Ankara: MEB.

OECD, (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy, a framework for pısa 2006. Programme for ınternational student assessment*. http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/centerforgrundskoleforskning/internationaleundersoegelser/andreundersoegelser/pisa/om-dpu_institutter_paedagogisk-psykologi_pisa_20071109154105_framework2006.pdf adresinden 17/09/2016'da edinilmiştir.

PISA (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: MEB. http://pisa.meb.gov.tr/ adresinden 14/10/2016 tarihinde edinilmiştir.

PISA (2015). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. PISA Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, Ankara: MEB. http://pisa.meb.gov.tr/ adresinden 14/10/2016 tarihinde edinilmiştir.

Sefer, A. (2015). *Çin Hong-Kong, Finlandiya, Kore, Singapur ve Türkiye'nin ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması*. Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Thomson, S., Hillman, K. ve Bortoli, L.D. (2013). A teacher's guide to PISA reading literacy. Acer Press. Australia.

Yıdırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(10169) Türkçe Öğretimi Sürecinde Dijital Bölünmüşlük

MAZHAR BAL **ESRA USLU**

Akdeniz Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Problem Durumu

Bilgisayar ve iletişim teknolojileri (BİT), bireyin yaşamında her geçen gün daha fazla yer edinmektedir. Öte yandan BİT kullanımının; teknolojik yoksunluk, teknoloji kullanım becerisi, yaş, cinsiyet vb. açıdan farklılık gösterdiği bilinmektedir. Bu farklılık dijital bölünmüşlük olarak tanımlanmaktadır. Dijital bölünme, BİT kullanım olanaklarının farklı olmasından kaynaklanır. Bütün ülkeler veya bireyler altyapı ve donanım yetersizliği, teknik bilgi ve beceri yetersizliği gibi nedenlerle BİT'i aynı ölçüde kullanma olanaklarına sahip değildirler. Dolayısıyla BİT'i yaygın bir biçimde kullananlar ile kullanamayanlar arasında bir ayrım ortaya çıkmakta olup, bu ayrım dijital bölünme, sayısal uçurum veya dijital eşitsizlik olarak nitelendirilmektedir (Kalaycı, 2013: 146).

Dijital Uçurum, BİT'nin dinamikleri dikkate alındığında oldukça önemli bir sorun oluşturmaktadır. Temel sorun, bireylerin bir bilgisayara sahip olup olmaması veya BİT'den eşit fırsatlarda yararlanıp yararlanmaması değil, toplumsal alanda daha derin bir bölünme olasılığının bulunmasıdır. Dijital uçurumu diğer eşitsizliklerden ayıran önemli bir özelliği, bu uçurumun diğer eşitsizliklere göre daha derin ve daha geniş bir alanı kapsaması ve mevcut eşitsizlikleri daha fazla derinleştirebilme yeteneğinin bulunmasıdır (Öztürk, 2005: 112).

Eğitim, bir toplumun beklenti ve gereksinimlerini yerine getirmekle ve o toplumun istediği nitelikte insanlar yetiştirmekle sorumludur. Toplumda yaşayan insanların kişiliğine ve geleceğine eğitimle biçim kazandırılmakta; eğitim, bireylere ve bireylerden oluşan toplumlara yön vermektedir. Sosyoloji, insanlar arası ilişkileri inceleyen bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Deveci, 2008: 33).

Eğitim, toplumsal değişimlerin hem nedeni hem de sonucudur. Kişinin BİT olanaklarından ne derecede yararlandığı ve bu kültürü ne derecede içselleştirdiği, onun yaşam biçiminin de biçimlenmesine yol açar. Bu da toplumsal hareketliliğe neden olur. Dijital bölünmüşlük, eğitim sosyolojisi ile yakından ilgili bir kavramdır; çünkü eğitim ile toplumsal yapı arasındaki ilişki eğitimin niteliği üzerinde belirleyici olur. Üstelik bu ilişki, aile, ekonomi, hukuk, siyaset gibi toplumun diğer kurumlarını da etkileyerek, bir bütün olarak toplumu biçimlendirir. Türkçe eğitimi ise, anadili eğitimi bağlamında bireyin anlama ve anlatım becerilerini geliştirerek, düşünen duyarlı bireyler yetiştirerek bu kültüre katkı sağlamasını kolaylaştırır.

Öte yandan Türkçe öğretimi sürecinde yaşanan birtakım yetersizlikler, BİT'e ulaşmayı, BİT'ten yararlanmayı ve bu kültüre katkı sunmayı sınırlandırmaktadır. Bu sınırlık hem öğrenci hem de öğretmenler tarafından deneyimlenmektedir. Bu olumsuz deneyimler akademik başarısızlıktan toplumsal yalıtılmışlığa kadar uzanan geniş bir yelpazede yeni sorunlara yol açmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretim sürecinde öğretmenlerle öğrenciler arasındaki dijital bölünmüşlüğü ele almak ve dijital bölünmüşlüğün Türkçe öğretim sürecine etkisini ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay incelemesi (durum çalışması) ile desenlenmiştir. Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir (Yin'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011: 277).

Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilen araştırmanın katılımcılarını, iki farklı grup oluşturmaktadır. Birinci grubu, teknolojik olanaklara sahip olmayan ortaokul öğrencileri ve teknolojik olanaklara sahip olan Türkçe öğretmeni; ikinci grubu, teknolojik olanaklara sahip ortaokul öğrencileri ve teknoloji kullanım becerisi yeterli olmayan Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

Örnek olay incelemesi, (durum çalışması) ile toplanan veriler doküman, gözlem, görüşme, odak grup görüşmesi ya da bunların ikisinin veya üçünün birlikte kullanılması yoluyla toplanmış olan verilerin hangi yaklaşımla çözümleneceği, araştırmanın amacına ve ve toplanan verilerin derinliğine bağlıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 286). Bu araştırmada amaca uygunluğu bakımından, veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu, bilgi formu ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır.

Gerek veri toplama gerekse veri çözümlemesi aşamalarında bilgisayarlar, nitel araştırmacılara önemli katkılar sunmaktadır. Bu araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde, Nvivo 10 paket programından yararlanılmıştır. Nvivo, nitel verileri çözümlemeye, yönetmeye ve biçimlendirmeye yardım etmektedir. Ayrıca takım araştırmaları için bir birleştirme işlevine sahiptir (Bazeley ve Jackson, 2015).

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, veriler tümevarımcı bit yaklaşımla çözümlenecektir. Bu nedenle verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama, düzenlenme ve tanımlama işlemleri gerçekleştirilecektir. Bu tür araştırmalarda araştırmacı, verileri satır satır okur ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutları saptamaya çalışır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 232). Bu aşamada araştırmacı, verilere anlam kazandırmaya, bulgular arasındaki ilişkileri açıklamaya, neden-sonuç ilişkileri kurmaya ve elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmaya çalışacaktır. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması süreçlerinden sonra raporlaştırma sürecine geçilecektir.

Elde edilen bulguların, Türkçe öğretim süreçlerinin daha iyi yapılandırılmasını sağlaması, Türkçe öğretimindeki akademik başarıyı artırmaya katkı sunması ve güncel toplumsal değişimlerin ışığında eğitim dizgesine yeni bir bakış açısı sunması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Dijital Bölünmüşlük, Türkçe Öğretim Süreci.

Kaynakça

Bazeley, Pat & Jackson, Kristi. (2015). Nvivo ile Nitel Veri Analizi (Qualitative Data Analysis With Nvivo) (2. Baskıdan çeviri. Çev. Arif Bakla ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Anı Yayıncılı.

Deveci, Handan (2008). Eğitimin sosyal temelleri. Eğitim Bilimine Giriş içinde. Eskişehir AÖF Yayınları.

Kalaycı, Cemalettin. Dijital bölünme. *Dijital Yoksunluk ve Uluslar arası Ticaret. Ankara Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 27(3), 145-162.

Karasar, Niyazi (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi (2. Yazım, 30. Basım). İstanbul: Nobel Yayıncılık.

Öztürk, Lütfi (2005). Türkiye'de Dijital Eşitsizlik: Tübitak-Bilten Anketleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24, 111-131.

Noll, Roger G., Older-Aguilar, D., Rosston G., Ross Richard R., The Dıgıtal Dıvıde: Defınıtıons, Measurement, And Polıcy Issues http://faculty.chicagobooth.edu/austan.goolsbee/teaching/digdiv.pdf adresinden erişilmiştir.)

Sever, Sedat. (2004). Türkçe öğretimi ve tam öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Susar-Kırmızı, Fatma (Ed.). (2016).İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi 2015 Programına Uygun. Ankara: Anı Yayıncılık

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık

(10194) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dil Duyarlılığına Yönelik Görüşleri (Pamukkale Üniversitesi Örneği)

YASEMİN ASLAN SERDAR AKBULUT [1]

[1] Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Anadili öğreten ve bu dille öğretim yapan öğretmenlerin o dilin zenginliklerini, kurallarını ve söz varlığını iyi bilmeleri gereklidir. Kurallara uygun şekilde dili kullanma becerisi kazandırma konusunda öğreticilerin rolü önemli bir noktadadır. Öğretmenlerin, öğrencilerine iyi birer örnek olması ve onları doğru ve kurallı bir dil kullanımı için yönlendirmesi gerekir.

Dil bilinci; dilin bir ulus için önemini kavrayıp dili bu önem doğrultusunda, kurallarına uygun kullanmak; ulusun kimliğine, varlığına zarar verecek kullanımlardan uzak durmak ve bu tür kullanımlara karşı duyarlı olmaktır (Karakaş vd., 2013). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dil bilincine sahip olması ve dili kullanırken duyarlılık göstermeleri, onların yetiştireceği öğrencileri etkileyecektir. Bu yolla topluma yayılmış bir dil duyarlılığı ortaya çıkartılabilir. Dil duyarlılığına sahip olan kişilerin dili daha doğru kullanma çabaları, daha etkili iletişim kurmalarını sağlar. Toplumu oluşturan bireyler arasındaki iletişimin etkin olması, bireylerin toplumsal aidiyetlerini güçlendirir.

Geçmişten bugüne Türkçe, yabancı dillerle etkileşim halinde olmuş ve bu dillerden etkilenmiştir. Türkçenin söz varlığında çokça yabancı kökenli sözcük yer almaktadır. Bu durum iletişim, dil bilgisi, sesletim ve yazım gibi çeşitli alanlarda dil kullanıcılarının karşısına sorun olarak çıkıyor. "Ana dil, bireyle toplum arasında en güçlü bağları oluşturan duygu, düşünce ve kültürün taşıyıcısıdır." (Bağcı, 2012: 291). Dilin bu işlevi yönünden ortaya çıkacak sorunların kalıcı etkiler yapmaması için dil öğrenme süreci önemlidir. Bu süreçte öğrenenler kadar, öğretenler de etkilidir.

İlkokuldan üniversiteye kadar Türkçenin kullanımında özensizlik dikkat çekmektedir. Üniversite öğrencilerinin, yanlış yazdıkları sözcükler, dil bilgisi kurallarına dikkat etmeden kurdukları cümleler, yaptıkları konuşmalar; öğrencilerin ana dillerine tam olarak hâkim olmadıklarını ve Türkçeyi yanlış kullandıklarını göstermektedir. Daha kötüsü de öğrencilerin, çoğu zaman yaptıkları yanlışlıkların farkında bile olmamasıdır. Bu yüzden de dildeki kirlilik azalmak yerine her geçen gün daha fazla artmaktadır (Karakaş vd., 2013).

Bu durumu tersine çevirmek için öğretmenlerin dil duyarlılığını kazanmış olmaları ve ilk günden başlayarak öğrencilerine duyarlılık kazandırmaya çalışmaları gerekir. Yazım ve sesletim yanlışları, halk arasında yerleşmiş Türkçe sözcüklerin yerine yabancı kökenli karşılıklarının kullanılması öğretmenlerin en çok karşılaşacağı sorunlar olarak öngörülebilir.

Dil duyarlılığın kazandırılmasında Türkçe öğretmenlerinin yanında diğer öğretmenlerin de sorumluluğu bulunmaktadır. Dil duyarlılığının, yalnızca öğretmenlerin duyarlı olması ile kazandırılması beklenmemelidir. Bu konuda toplumun bütün bireylerinin ve bileşenlerinin sorumluluğu bulunmaktadır. Sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri bu konuda farkındalık yaratılmasında önemli rol üstlenebilirler.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örneklem belirleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri tamamen nitel araştırma yöntemleri içinde ortaya çıkmıştır. Amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir.

(Yıldırım ve Şimşek, 2000: 69). Araştırmanın örneklemine, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okuyan 80 öğretmen adayı alınmıştır.

Araştırma verileri, 80 öğretmen adayına uygulanan yapılandırılmış görüşme formu ve görüşme formunu dolduranların içinden seçilen 4 öğrenciyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilmiştir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından 9 sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında sorulacak soruların ana başlıklar biçiminde oluşturulmasına dikkat edilmiş ve daha sonra üç öğretmen adayı ile ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşme yapılan bu öğretmen adayları daha sonra araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Görüşme formunun içerik geçerliğini saptamak için hazırlanan görüşme formuna alandan üç uzmandan görüş alınarak son biçimi verilmiş ve form uygulamaya hazır duruma getirilmiştir. Veri kaybını önlemek ve verilerin güvenirliğini sağlamak amacıyla görüşmeler ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Kayıt edilen bu verilerin transkripsiyonu yapılarak analize hazır hale getirilmiştir.

Görüşme yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır. Bulgular iki araştırmacı tarafından görüş biriliği-

görüş ayrılığı yöntemine göre değerlendirilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Teknolojinin gelişmesiyle iletişim ve ulaşım olanakları artmıştır. Bu yolla kültürlerin ve dillerin birbirini etkilemesi hızlanmıştır. İngilizcenin son yıllarda yakalamış olduğu ivme diğer bütün dilleri etkilemiş ve o dillere İngilizce kökenli bolca sözcük girmiştir. Türkçe de bu durumdan etkilenmiştir. Dilin yanlış kullanımlarının yanında yabancı dilin etkisinde kalmasının sonucunda ortaya çıkan sorunlar; basın yayın organlarındaki özensizlikler, sokak ve caddelerde bulunan tabelalardaki yabancı sözcük kullnımı, dilini kurallarına uygun ve etkili kullanamayan öğrenciler ve iletişim sorunları olarak ortaya çıkmıştır. İletişim kanallarının bu denli çoğalması, özellikle İnternet ortamında dil kullanımı konusunda yazılı kaynaklarda gösterilen özen gösterilmemektedir. Sosyal medya kullanıcıları, bu ortamlarda konuşurken gösterdiklerinden daha az özen göstermektedirler. Bu durumun yazmadan kaçınma olarak ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: dil, duyarlılık, bilinç

Kaynakça

Aksan, D. (2003). Türkçenin Gücü, İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2005). Türkiye Türkçesinin Dünü, Bugünü, Yarını, İstanbul:Bilgi Yayınevi.

Aksan, D. (2015). Türkçenin Sözvarlığı, İstanbul: Bilgi Yayınevi.

Bağcı, H. (2012).Öğretmen adaylarının Türkçenin yaşadığı sorunlara yönelik farkındalıkları ve önerileri (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği). Turkish Studies, Volume 7/1, Winter 2012, s.s. 291-307.

Korkmaz, Z. (1995).Türk Dilinin yabancı dillere karşı korunması için alınması gereken önlemler. Türk Dili, 1995, sayı 528.

Kurnaz, H., Akaydın, Ş. (2016). Türkçe ve Sınıf öğretmenlerinin konuşma çalışmalarında karşılaştıkları sorunlar ve bunları çözme yolları. (içinde Kuram ve Uygulama Bağlamında Türkçe Öğretimi Ed. Selahattin Dilidüzgün), s 84-102, Ankara: Anı Yayıncılık.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 24: 543-559.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Yılmaz, A. Z. (2002). Anadil becerilerinin kazandırılmasında Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğu, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. 3, 34.

(10213) Ters Yüz Sınıf Uygulamalarının İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayarca Düşünme Becerilerine Etkisi

ERKAN ÇER [1]

[1] *Amasya Üniversitesi*

Problem Durumu

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, eğitim-öğretim süreçlerinde etkili uygulamaların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu uygulamalardan birisi olan ters yüz sınıf uygulaması, sınıf içinde ve dışında harcanan zamanın yükümlülüğünü öğretmenden öğrenene değiştiren bir öğrenme modelidir (Bergmann ve Sams, 2012). Öğrencilere işlenecek konuların bireysel öğrenmeye uygun olan bölümlerini okul dışında ulaşmalarına olanak tanıyan ters yüz sınıf uygulaması, sınıfta öğrencilerin bireysel ya da grup olarak problem çözme etkinlikleri yapma ve öğrencilerin karşılaştıkları problemlere odaklanma olanağı sunar (Bishop ve Verleger, 2013). Bu uygulamada, öğrenciler, sınıf dışında görsel ve işitsel uyaranları, ders sunuları ve çoklu ortam araçları kullanırken sınıf ortamında ise, etkinlikler ve uygulamalar yaparak öğrendiklerini pekiştirme olanağı elde etmektedirler (O'Flaherty ve Philips, 2015). Bu durum, ev ödevi anlayışının mantığını da değiştirmektedir (Seamen ve Gaines, 2013). Bununla birlikte, ters yüz uygulaması öğrencilerin motivasyonlarının ve akademik başarılarının yanı sıra (Jundt, Moormann, Voorhees ve Ziemann, 2015; Mason, Shuman ve Cook, 2013) onların bilgisayarca düşünme becerilerini de geliştirmektedir (Çakır, 2017). Çünkü bilgisayarca düşünme, bir problemin çözümünde gerekli olan becerilerin yönetilmesine yönelik bir düşünme stratejisidir. Daha açık bir söyleyişle, bilgisayarca düşünme, bir problemin tanımlanması, verilerin mantıklı getirilerek sunulması, çözümlerin sistemleştirilmesi, en etkili basamaklar ile olası çözüm yolları üretilmesidir (Barr, Harrison ve Conery, 2011). Bu yönüyle, ters yüz sınıf uygulamasıyla bilgisayarca düşünme biçiminin kapsadığı yaratıcı, eleştirel ve problem çözme süreçleri geliştirilebilir.

Bu çalışmanın problemi, ters yüz sınıf uygulaması ile bilgisayarca düşünme arasındaki ilişkidir. Bu probleme dayalı olarak, bu çalışmanın yapılma nedeni, ilk olarak, birçok farklı alanda ters yüz sınıf uygulaması ile bilgisayarca düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmasına karşın (Jundt, Moormann, Voorhees ve Ziemann, 2015; Mason, Shuman ve Cook, 2013; Kong, 2014; Wetterlund, 2008), bu uygulamanın dil derslerinde kullanılmamış olmasıdır. İkinci olarak, ters yüz sınıf uygulamasının dil derslerinde kullanılarak bilgisayarca düşünme becerisine olan etkilerinin açığa çıkarılması gerekmektedir. Son olarak ise, öğrencilerin yaş ve cinsiyet özellikleri doğrultusunda bilgisayarca düşünme becerisine yönelik gelişimlerinin ters yüz sınıf uygulamasıyla ilişkisini ortaya çıkarmaktır.

Bu çalışmanın amacı, ters yüz sınıf uygulamasının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayarca düşünme becerilerine etkisini araştırmaktır. Bu durum, hem öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerine hem de ters akademi başarılarını geliştirmelerine katkı sağlayabilir. Bununla birlikte, bu durum, sınıf ortamını geleneksel sınıf ortamına kıyasla daha etkili bir biçimde getirebilir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, ters yüz sınıf uygulamasının bilgisayarca düşünme becerilerine etkisinin incelendiği yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmada, deney ve kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu amaçla, bu araştırmada akademik başarıları benzer olan iki sınıftan birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir ilköğretim okuluna devam etmekte olan 48 öğrenci (23 kontrol, 25 deney) oluşturmuştur. Deney grubundaki öğrencilere ters yüz sınıf uygulamasıyla, kontrol grubuna ise klasik öğretimle eğitim verilmiştir. Bu çalışmada, ters yüz sınıf uygulamasının bilgisayarca düşünme becerisine etkisinin incelenmesine yönelik olarak Korkmaz, Çakır, Özden, Oluk ve Sarıoğlu (2015) tarafından geliştirerek geçerlik ve güvenirlik analizi yapılmış "Bilgisayarca Düşünme Ölçeği" kullanılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere, araştırmacı tarafından Türkçe öğretimi programında yer alan "Sözcükte Anlam" konusuna yönelik kazanımlar doğrultusunda dersin anlatımıyla ilgili videolar çekilmiştir. Çekilen videolar dersin öğretmeni tarafından CD'lere yazılarak öğrencilere verilmiştir. Bu biçimde, okul dışında konunun içeriğine yönelik sunuları izleyen öğrenciler, ders saatlerinde ise öğretmen eşliğinde ve rehberliğinde konuyla ilgili örnekler çözerek ve alıştırmalar yapmışlardır. Kontrol grubunda ise, öğretmen, programda yer alan içerik ve etkinlikler göre derslerini işlemiştir. Bu çalışmada, ters yüz sınıf uygulamasının etkililiğini ortaya çıkarmak için bilgisayarca düşünme ölçeği ön test ve son test sırasında her iki grupta bulunan öğrencilere uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında, bilgisayarca düşünme ölçeğiyle elde edilen ön test ve son test puanlarında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizi, Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı (SPPS) 23 kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin ters yüz sınıf uygulamasıyla bilgisayarca düşünme becerilerinin gelişiminde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test sırasında bilgisayarca düşünme ölçeğinden elde edilen puanlar benzerken, uygulama sonrasında deney grubundaki öğrencilerin son-test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı bir biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Yani, deney grubunda yer alan öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerileri, deney

grubunda yer alan öğrencilere göre daha çok artmıştır. Bu durum, sınıf ortamında ters yüz sınıf uygulamasının

kullanılmasının öğrencilerin bilgisayarca düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak sunulabilecek öneriler ise, ilk olarak, ters yüz sınıf uygulamasının farklı derslerde öğrencilerin akademik başarılarını etkileyip etkilemediğine yönelik çalışmaların yapılmasıdır. İkinci olarak, bu uygulamanın geleneksel uygulamalarla karşılaştırılarak etkili bir sınıf ortamı oluşturup oluşturmadığıyla ilgili deneysel araştırmaların yapılmasıdır. Son olarak ise, bu uygulamanın sosyo-ekonomik olarak düşük ve yüksek yerlerde yaşayan öğrencilere uygulanarak öğrenci ve öğretmen üzerindeki etkilerinin ortaya çıkarıldığı çalışmaların yapılmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Ters Yüz Sınıf Uygulaması, Bilgisayarca Düşünme, İlköğretim Öğrencileri

Kaynakça

Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational thinking: A digital age skill for everyone. *Learning & Leading with Technology, 38*(6), 20-23.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings, Atlanta.*

Çakır, E. (2017). *Ters yüz sınıf uygulamalarının fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Jundt, P., Moormann, K. A., Voorhees, A. M., & Ziemann, S. (2015). The Impact of a Flipped Classroom on Student Achievement in Mathematics, Science and Physical Education Classrooms. *Masters of Arts in Education Action Research Papers*. 98, 1-41.

Korkmaz, Ö., Çakır, R., Özden, M. Y., Oluk, A., & Sarıoğlu, S. (2015). Bireylerin Bilgisayarca Düşünme Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(2), 68-87.

Mason, G. S., Shuman, T. R., & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education, 56*(4), 430-435.

O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education,* 25, 85-95.

Seaman, G., & Gaines, N. (2013). Leveraging digital learning systems to flip classroom instruction. *Journal of Modern Teacher Quarterly*, 1, 25-27.

(10279) Yabancı Öğrencilere Okuma Becerisi Kazandırmak İçin Geliştirilen İnternet Tabanlı Bir Öğretim Sistemine Yönelik Öğrenci Görüşleri

KADİR COŞKUN [1]

[1] *Kasatamonu Üniversitesi*

Problem Durumu

Toplumlar yüzyıllar boyunca birbirleri ile iletişim kurmuştur. Ticaret ve göç gibi sebeplerle kurulan bu iletişim, toplumların diğer toplum dillerini öğrenmesine zemin hazırlamıştır. Haberleşme teknolojilerinin ilerlemesi ile toplumlar arası iletişim de artmıştır. İlişkilerin bu denli hızlanması neticesinde insanlar arasında ortaya çıkan iletişim sorunu doğal olarak bazı dillerin hızla yayılmasını sağlamıştır (Özbay, 2010, s.12).

Yabancılara Türkçe öğretiminde en önemli paya sahip kurumlar üniversite bünyelerinde kurulan TÖMER'ler ve Yunus Emre Enstitüsüdür. 2009 yılında kurulan ve şu an dünyanın çeşitli yerlerinde 40'dan fazla merkezi bulunan Yunus Emre Enstitüsünün açtığı Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yeni bir boyut kazandırmakta ve bu alanda önemli bir eksiği tamamlamaya çalışmaktadır (Boylu, 2014, s.336). Türkçe öğrenmek isteyen ve bu amaçla Türkiye'ye gelen yabancı öğrencilerin sayıları son yıllarda artmış ve artmaya devam etmektedir. Gelen öğrenci sayısındaki bu artış TÖMER'lerin de sayıca artmasını sağlamıştır. Dolunay (2005) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'de 6 Türkçe öğretim merkezinin varlığı tespit edilmiştir. Boylu ve Yaşar (2012) tarafından yapılan çalışmada Türkiye'de üniversitelerin bünyesinde kurulmuş 85 Türkçe öğretim merkezi vardır. TÖMER'lerin artması ile Türkçe öğrenen yabancıların sayısındaki artışın hızlanması bu kurumların Türkçenin öğretiminde faydalı olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak mezun olan bazı öğrencilerin kendilerinden beklenen seviyede Türkçeyi kullanamaması TÖMER'lerden istenen verimin her öğrenci için gerçekleşemediğini göstermektedir. Açık (2008), TÖMER öğrencileri ile yaptığı çalışmada, çalışmaya katılan öğrencilerin %17'sinin anlamada, %33'ünün konuşmada ve %16'sının da okumada sorun yaşadığını belirtmiştir. Er, Biçer ve Bozkırlı, (2012) tarafından yapılan çalışmada TÖMER'lerin eğitim kalitesi incelenmiş ve ders materyallerinin azlığı, ders materyallerinin yetersizliği, materyallerde görsel unsurların eksikliği, modern ders araçlarının eksikliği ve yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili ciddi bir internet sayfasının bulunmayışı gibi sebeplerden dolayı eğitim kalitesinin arzu edilen seviyede olmadığı belirtilmiştir. Alan üzerine eksik bir internet sitesinin olduğu hususu Alyılmaz (2010) tarafından yapılmış çalışmada da yer almaktadır. Bu sebeplerle TÖMER'de verilen eğitime destek olabilecek; TÖMER'den mezun olan öğrencilerin de Türkçe öğrenmeye devam edebileceği bir sistemin hazırlanması ihtiyacı duyulmuştur.

İhtiyaç duyulan öğretim sistemi niteliği itibariyle mekân koşulunu ortadan kaldırmalı ve bireysel olmalıdır. Bu nedenle araştırmacı, günümüzdeki internet ve bilgisayar teknolojisini mümkün olduğunca etkili bir şekilde kullanmayı amaçlayarak internet tabanlı, bireysel kullanıma uygun bir Türkçe öğretim sistemi (TÖS) geliştirmiştir. Bu sistemin öğrencinin istediği saatte, istediği yerden, istediği süre kadar, internet erişimi olan herhangi bir cihaz ile Türkçe öğrenmesine imkân sağlaması planlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma özel durum yaklaşımı ve yüz yüze görüşme kapsamında yapılacaktır. Yin durum çalışmasını, "olgu ve bağlam arasındaki sınırların belirgin olmadığı durumlarda, gerçek yaşam bağlamında çağdaş bir fenomeni araştıran ampirik bir sorun" olarak tanımlamıştır (Yin'den aktaran Merriam, 1998, s.27). Yapılan çalışmada şu adımlar uygulanmıştır.

1) Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören, farklı ülkelerden gelmiş öğrenciler ile görüşme sağlanmıştır. Öğrencilere "Bilgisayar, tablet veya akıllı cep telefonunuz var mı?", "İnternet erişiminiz var mı?" ve "İnternet üzerinden Türkçe öğrenimi için ne düşünüyorsunuz?" soruları sorulmuştur. Bu sorulara uygun cevap veren öğrencilere çalışmanın amacı anlatılmıştır. Çalışma için toplam sekiz öğrenci gönüllü olmuştur.

2) Bu öğrenciler hazırlanmış internet tabanlı öğretim yönetim sistemine kaydedilmiştir. Okuma ve yazma becerilerini ölçebilmek amacıyla öğrencilerden bir metni okumaları ve o metinde anlatılanları kendi cümleleri ile özetlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin yazdıkları metinler incelendiğinde okuduğunu anlama, bir bağlam içerisinde yazma ve doğru yazma konularında eksiklikleri olduğu görülmüştür.

4) TÖS'e araştırmacı tarafından her hafta yeni bir etkinlik eklenmiş ve çalışmaya katılan öğrencilerden bu etkinlikleri bilgisayarları ile takip etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin kendilerine sunulan metinlerde anlayamadıkları kelimelerin karşılıklarını görme ve seslendirmekte zorlanabilecekleri kelimelerin telaffuzunu dinleme imkânı sağlanmıştır. Öğrenciler her bir okuma metninin sonunda o metin ile ilgili çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve uzun cevaplı türlerinde olmak üzere verilen soruları cevaplandıracaklardır. Her ders için yer verilen etkinliklerin ve soruların tamamlanmasından sonra öğrenciye internet tabanlı eğitim ve TÖS ile ilgili görüşlerini ölçmeye yönelik bir anket çıkacaktır.

5) Her dersin sonunda öğrencilerle yüz yüze mülakat yapılacaktır. Öğrencilerle yapılan bu toplantılardan gelen dönütler ile sonraki derste yer alacak ders içeriğine şekil verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beş hafta süren bu çalışmada öğrencilerin internet tabanlı Türkçe öğretimi ve geliştirilen TÖS ile ilgili görüşlerine yer verilecektir. Geliştirilen bu sistemin öğrencilerin okuduklarını anlama, metinde yer alan bağlantıları kurma, doğru ve kurallı yazma gibi becerilerine olumlu etki edeceği düşünülmektedir. Ayrıca her metinde yer verilen bilinmeyen kelimeler bölümü ile öğrencilerin kelime hazinelerine olumlu bir katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Geliştirilmekte olunan internet tabanlı TÖS ile yabancılara ve yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi hususunda faydalı olabilmek amaçlanmaktadır. Görsellerle zenginleştirilmiş interaktif bir eğitim sunan bu sistemin, öğrenciye kendi hızında eğitim alma imkânı sağlamasının da öğretime olumlu etki edeceği düşünülmektedir. Çalışmanın sonunda edinilecek öğrenci görüşleri bu hususta daha faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe öğretimi, internet tabanlı eğitim, internet tabanlı Türkçe öğretimi,

Kaynakça

AÇIK, F. (2008). Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi. http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/fatma_acik_yabancilara_turkce_ogretimi.pdf

ALYILMAZ, C. (2010). "Türkçe Öğretiminin Sorunları". Turkish Studies, S. 5(3), s. 728–749.

BOYLU, E. ve BAŞAR, U (2016). "Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu ve Standartlaştırılması Üzerine". Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, . S. 4(24), s. 309-324

DOLUNAY, S. K. (2005). "Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme", XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı II. Cilt, s. 286-292.

ER, O., BİÇER, N. ve BOZKIRLI, K. Ç. (2012). "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi". Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, S. 1(2), s. 51-69.

MERRIAM, S. B. (1998). Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education.". Jossey Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.

ÖZBAY, M. (2010). Türkçe öğretimi yazıları. Ankara: Öncü Kitap.

(10650) Türkçe Eksilti Ölçeğinin Geliştirilmesi

HAKAN ÜLPER — *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*

NİHAT BAYAT — *Akdeniz Üniversitesi*

Problem Durumu

Türkçe eğitimi alanının en önemli iki beceri alanı olarak karşımıza okuma ve yazma becerileri çıkmaktadır. Hem okuma becerileri hem de yazma becerileri öğrencilerin yetkin olması gereken alanlar olarak o dili ne derece bildiklerini belirlemede de önemli bir oranda etkiye sahiptir. Buna koşut olarak da bu iki beceri alanı gelişim göstermesi zor ve üzerine yoğunlaşılması gereken iki alan olarak dikkat çekmektedir. Alanyazına bakıldığı zaman da bu iki beceri alanında öğrencilerin yeterlik düzeylerinin isteden seviyeden uzak olduğu görünmektedir. Yine gerek daha önceki yıllarda yapılmış olan gerekse son dönemdeki PISA sınav sonuçları özellikle okuma anlama becerileri bakımında öğrencilerimizin son derece yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu durum da öğrencilerimizin okuma anlama sorunları olduğunun bir göstergesi olarak dikkate alınması gereken bir durumdur.

Okuma anlama süreci çok boyutlu ve karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte yerine getirilmesi gereken bir dolu bilişsel işlemleme bulunmaktadır. Okuma anlama sürecinde gerçekleşmesi gereken işlemlemelerden biri de sözcükleri ve tümceleri doğru bir biçimde işlemleyerek metnin anlamına ulaşmaktır. Bu süreçte kişiler karşılaştıkları tümcelerde birtakım yapıların, sözcük öbeklerinin, sözcüklerin ve eklerin eksiltilmiş olduğuna tanık olur. Bu eksiltme işlemi dilde kolaylık ilkesinin bir sonucu olarak hem yazılı hem de sözlü dilde karşılaşılan bir durumdur. Okuyucular gerek artalan bilgilerini kullanarak gerekse metin içi ilişkleri doğru kurarak bu süreçte eksiltilen birimleri zihinsel olarak tamamlayıp okudukları metinleri kavrarlar. Diğer bir deyişle kavrama sürecinde etkili olan etmenlerden birisi olarak okuyucuların eksiltili yapıları anlayıp anlamadıkları da önemlidir. Bu bakımdan öğrencilerin eksiltili yapıları ne derece anlayabildiklerinin belirlenmesine dönük çalışmalara gereksinim vardır.

Eksilti, metinde daha önce geçen bir öğenin yüzey metinden çıkarılmasıdır (Uzun, 2011). Halliday ve Hassan (1976) eksiltinin söylenmeyen ancak yine de anlaşılan bir şey olduğunu belirtir. Yazılı ya da sözlü metinlerde eksiltiye çoğunlukla dilde ekonomi yaratmak ve biçemi vurgulamak amacıyla başvurulur (Crystal, 1980). Eksiltinin kullanımı metnin hacmini azaltmak, sözcük ekonomisi yaratmak, gereksiz yinelemeleri ayıklamak gibi yararlar sağlar. Okurun ya da alıcının eksiltileri algılaması verili öğelerden çıkarım yapmasına bağlıdır. Yapılacak çıkarımlar metnin birimleri arasındaki anlamsal kopukluğu giderir. Eksiltinin metinde ölçülü bir düzeyde kullanılması beklenir. Eksiltiler aşırı düzeyde kullanıldığında metin düzenleyici işlevi gören yeterlilik ilkesi sağlanamayabilir ve metinsellik görece ortadan kalkabilir (Beaugrande ve Dressler, 1988). Eksiltilerin anlaşılma ve uygulanma düzeyini belirlemeye ilişkin bir ölçme aracının geliştirilmesi, öğrencilerin metin üretme ve anlama becerilerini doğrudan etkiler.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada bir eksilti ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcılarını ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır. bu öğrenciler Burdur ili merkezine bağlı olan ortaokullanrdan seçilmiştir. Bunun yanında Köyceğizdeki bir özel okulun 5-8. sınıflarından da veri toplanmıştır. Toplanan verilerin dağılımında dengeyi sağlayabilmek adına Burdur il merkezinden toplanan veriler sosyo ekonomik açıdan üç farklı bölgeden toplanmıştır. bunun yanına bir de özel okul öğrencileri eklenerek toplanan verilerin ağırlığının dağılımında denge yakalanmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama işlemi eğitimci tarafından eğitilen uygulayıcılar tarafından gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada uygulayıcılar ölçme aracı hakkında bilgilendirilmişlerdir. Ardında uygulama sürecinde yapacakları ve dikkat edecekleri hakkında bilgilendirilmişlerdir. Son aşamada ise uygulama sonrasında uygulayıcılar toplanmış ve bir durum değerlendirmesi yapılmıştır. Veriler toplanırken öğrencilere bunun bir sınav olmadığı açıklanmış ve böylelikle öğrencilerin yaşayabilecekleri olası kaygıların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Yien uygulama sırasdında herhagi bir zaman sınırlaması gertirilmemiş bitiren öğrencinin kağıdı alınmıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı olarak eksilti ölçeğinin taslak hali kullanılacaktır. Bu taslak haldeki ölçme aracının geliştirilme sürecinde öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Böylelikle Türkçede ne tür ya da hangi ulamlarda eksiltilerin olduğu saptanmıştır. Ardından bu farklı ulamlardaki eksiltiler ölçme aracına alınmıştır. Her ulama giren ve öğrencilerin doldurma, seçme ve silme olmak üzere üç farklı biçimde eksiltili yapı bilgisini sorgulayan toplam 27 maddelik bir taslak hazırlanmıştır. Uzman görüşleri

alındıktan sonra bu taslak uygulamaya sokulmuştur. Bundan sonraki aşamada ise test geliştirme analizlerinden olan AFA ve DFA çözümlemeleri yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma henüz tam olarak tamamlanmamıştır. Araştırmanın sadece taslak olarak ölçeği geliştirme ve veri toplama süreci tamamlanmış bulunmaktadır. Bu durumda şu anki aşamaya dayanarak AFA ve DFA hakkında kesin bir yargıda bulunabilmek olanaklı değildir. Bununla birlikte ölçeğin DFA ve AFA sonuçlarının olumlu çıkması ve buna bağlı olarak da ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak alanyazında yer alması beklenmektedir. Böylelikle ortaokul öğrencilerin yaşadıkları okuduğunu anlama sorunlarının temelinde yatan olası etmenlerden biri olarak eksiltili yapılara ilişkin ne durumda olduklarını saptamak ve buna bağlı olarak da öğrencilerin olası okuma anlama sorunlarının çözümü için somut olarak bulgulara ulaşabilmek ve bu sorunu çözebilmek adına ilerde bu çerçevede yapılacak olan çalışmalar için kullanılır nitelikte bir araç geliştirmiş olmak beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Metindilbilim, Eksilti, Kavrama

Kaynakça

Beaugrande, R.A. de. ve Dressler, W.U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. Longman: London.

Dalrymple, M., Shieber, S.M., and Pereira, F.C.N. (1991). Ellipsis and higher-order unification. *Linguistics and Philosophy*, 14, 399-452.

Fiengo, R., and May, R. 1994. *Indices and Identity*. Cambridge: MIT Press.

Hardt, D. (1993). *Verb phrase ellipsis: Form, meaning, and processing*. Ph.D. thesis, University of Pennsylvania.

Kehler, A. (2000). Coherence and the resolution of ellipsis. *Linguistics and Philosophy* 23, 533-575.

Lyons, 1983: Lyons, J., Introduction to Theoretical Linguistics Türkçesi: Kuramsal Dilbilime Giriş, çeviren: Ahmet Kocaman, Ankara. Şenaltan, 1971: Şenaltan, S., "Alman ve Türk Atasözlerinin dil yapısı üzerine bir etüt": A.Ü. DTCF Batı Dil ve Edebiyatları Araştırma Dergisi II (2), s. 85—112.

Merchant, J. (2001). *The Syntax of Silence: Sluicing, Islands, and the Theory of Ellipsis*. Oxford: Oxford University Press.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., and Svartvik, J. (1972). *A grammar of contemorary English*. London: Longman.

Thomas, 1979: Thomas, A., "Ellipsis: The Interplay of Sentence Structure and Context": Lingua 47, s. 43—68.

Uzun, L. (2011). Metindilbilim: Temel ilke ve kavramlar. *Genel Dilbilim II* içinde. Ed. A. Sumru Özsoy, Zeynep Erk Emeksiz. Ankara: Anadolu Üniversitesi yayınları.

(10675) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Rica Edimlerini Kullanma Düzeyleri

HATİCE ALTUN DERYA YAYLI [2]

[1] *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Edimbilim, göstergelerin kullanılması kadar edimlere eşlik eden koşulları yani bağlamı inceleyen bir bilim dalıdır (Richard ve Schmidt, 2010; Vardar, 2007). Ricalar da bağlamda anlamını bulan edimlerdir. Sözeylem kuramına göre ricalar, dolaylı söz eylemler kategorisine girer. Ricaların bir kısmı daha standartlaşmış yapılardan oluşurken, bir kısmı daha bireyseldir (Thornburg & Panther, 1997: 206). Standartlaşmamış dolaylı ricalar (sezdirmeye dayalı ricalar) kişilerin stilistik, sosyo-kültürel, etnik özelliklerine göre farklılık gösterebilir. Sezdirmeye dayalı ricaların bir kısmında daha güçlü bir sezdirme vardır; bir kısmında ise sezdirme daha dolaylı ve zayıftır. Bu tür durumlarda sağlıklı bir yorumlama dinleyicinin çıkarımsal yeteneğine kalmıştır (Aksan, 2000: 103).

Dilin bir başka yönü, ifade ettiğimiz tümcelerle, aslında seslendirmediğimiz şeyleri de söyleyebilmemizdir (Chierchia & Connell-Ginet, 1990:188). İsteklerimizi herhangi bir rica sözü kullanmadan da karşımızdakine bildirebiliriz. Sezdirme yoluyla ve diğer yollarla rica eder, reddeder, onaylar; bunları yaparken de ne bir rica, ne bir onay, ne de bir ret sözcüğü kullanırız.

Sezdirmeye dayalı ricaların anlaşılmasında bağlam çok önemlidir. Sözcelerimiz hem bağlam oluşturur hem de oluşturduğu bu bağlam içinde anlam kazanır. Bu yüzden bir kişi tarafından üretilen ve kullanılan sözceler bağlama uygun olmalı ve alıcı tarafından anlaşılmalıdır. Uygun sözce üretimi sırasında konuşucudan çift edinim kullanması beklenir. Bunlardan ilki olan dilsel edinim, dilbilgisi kurallarına uygun tümceler üretmek ve üretilen tümceleri anlayabilmektir. İkincisi iletişimsel edinim ise, konuşan kişinin söylemini alıcılara ve sözcelemin genel koşullarına uydurma becerisidir. Bunlara bir de kabul edilebilirlik ölçütü eklenebilir. Bir sözce sözcelem durumuna ve söylemin genel kurallarına uygunsa bu kabuledilebilir bir sözcedir. Ama bunun tersi geçerli değildir (Gökmen ve Dilber, 2011: 48).Bir tümcenin dilbilgisi kurallarına uygun olması, sözce olarak onun kabul edilebilir olmasını sağlamaz (Kıran ve Kıran, 2006: 223).

Uygulamalı dilbilim çalışmalarında önemli bir yere sahip olan söz edimler, İngilizce başta olmak üzere birçok dilin öğretimi bağlamında incelenmiştir. Aynı şekilde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da ele alınması önemlidir. Rica edimleri sıkça kullanılan edimlerdendir, dolaylı ve dolaysız rica edimleri Yabancı Dil Olarak Türkçe öğrencileri tarafından çalışılmalıdır. Bu yüzden bu çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan, yazı dili ile konuşma dili arasında fark yaratabilen ve yazarın vermek istediği örtük anlamın kavranabilmesini sağlayan dolaylı dil kullanımlarından olan rica edimlerinin algılanışı ve rica edimlerinin algılanışının yabancı dil öğretimindeki yeri incelenecektir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranacaktır:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler eylem ulamında yer alan rica edimlerini hangi düzeyde algılamaktadırlar?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler rica edimlerini algılamada hangi stratejileri kullanmaktadırlar?

Araştırma Yöntemi

Yabancı dil öğretiminde bir yandan dilbilgisi öğretilirken, öte yandan iletişim yetisinin kazandırılması gerekmektedir. İletişim yetisinin kazandırılması daha zor gerçekleşmektedir. Çünkü bu yeti, amaç-dilin toplum ve kültürünün içinde birlikte yaşama ve sosyalleşme sürecinin bir ürünüdür. Bu sürecin farklı boyutlarını inceleyen dilbilimsel edimbilim, ruhbilimsel edimbilim ve toplumbilimsel edimbilim gibi çalışma alanları vardır. Bu üç alanın verilerinin çözümlenmesi ile dil öğretimine çok önemli yeni bakış açıları kazandırılmaktadır (Demirezen, 1991:282).

Söz edimle ilgili çalışmalarda veri toplama teknikleri olarak

a. doğal olarak gelişen olayları gözleyerek veri toplama

b. oyun oynama

c. cümle tamamlama

d. söz edimler hakkında görüş alma

e. sözlü görüşmeler kullanılmaktadır (Gökmen ve Dilber, 2011: 51).

Bu nitel çalışmada algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreç izlenecektir. Çalışmanın katılımcılarını yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A, B, C seviyesindeki 60 öğrenci oluşturacaktır. İlk olarak bu katılımcılara uygun bir sözce listesi oluşturulacaktır. Katılımcılardan bağlam doğrultusunda uygun rica edimlerini belrilemeleri istenecektir. Söylem listesi verileri, içerik analizi ile incelenecek, katılımcıların yanıtları belirli stratejiler altında ulamlara ayrılacaktır. Değerlendirme ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin eylem ulamında toplanan rica edimlerini hangi düzeyde algıladıkları, bağlam ve hiyerarşinin bu kullanımlardaki etkisi incelenecektir.

Bu çalışmada aşağıda belirtilen veri toplama araçları kullanılacaktır:

1.Bağlamsal Sözce Listesi: Bağlam ve hiyerarşi doğrultusunda kişilerin algılarını anlamak için rica türlerini kapsayan bir liste yapılacaktır.

2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu Veriler,

Dore (1978) tarafından önerilmiş olan

- Bilgi alma
- Eylem isteme
- İzin/onay isteme

amacıyla üretilen ricalar katılımcılar tarafından belirlenecek, anlamlandırılacak, ricaları algılama yolları irdelenecek ve yorumlanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada edimbilim bağlamında söz edimlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler tarafından "eylem isteme" ulamında, rica sözcelerinin algılanış düzeylerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Sezdirmeye dayalı ve eylem istemeyi de içinde barındıran rica stratejileri, herhangi bir şeyi doğrudan istemek yerine, istenilen eylemi gerçekleştirmeye yönelik teklifin dinleyiciden gelmesinin tercih edildiği iletişim ortamlarında, davranışı gerçekleştirmeye yeterli görülen insanına veya insanlara yöneltilmektedir (Aslan, 2005:117). Bu rica stratejilerinde sezdirme ortamlarını hazırlama ve/veya yakalama, konuşucu ve dinleyici arasındaki yakınlık derecesi, toplumsal statü vb. unsurların her biri, iletişim kodunda belirli bir değerliliği olan kriterlerdir. Yaş ve toplumsal statüye bağlı özellikler ricaların anlamlandırılmasında önemlidir. Bu dilsel algılar, sınırlarını çizemeyeceğimiz kadar fazla ve genelleyemeyeceğimiz kadar kişisel olabilir. Bu açıdan sözce listesinden ve yüz yüze görüşmeden elde edilen sonuçlar, eylem isteme türündeki ricaları, öğrenenlerin nasıl algıladıklarına yönelik önemli bir kaynak olacaktır

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil Olarak Türkçe, Edimbilim, Rica edimi

Kaynakça

Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Aslan, S. (2005). *Türkiye Türkçesinde Sezdirmeye Dayalı Rica Stratejileri*. Ankara: Modern Türklük Araştırmaları Dergisi.

Chierchia, G. ve McConnel-Ginet, S. (1990) *Meaning and grammar: An introduction to semantics.* London: The MIT Press

Demirezen, M. (1990). *Edimbilimin Dil Öğretimine Katkıları*. Boğaziçi Üniversitesi, IV.

Dilbilim Sempozyum Bildirileri. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Dore, J. (1978). *Conditions for the Acquisition of Speech Acts: I. Markova (Ed.)*, The Social Context of Language. Chichester: Wiley.

Kıran, Z. (2001). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Gökmen, S. ve Dilber, N.Ç. (2011). *Türkçe Derslerinde Söz Edimlerin Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme.* Ankara.

Richard, J.C. ve Schmidt, R.W.. (2010). Longman *Dictionary of LanguageTeaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman

Thornburg, L., Panther, K.-U. (1997). Speech act metonymies. In: Liebert, W., Redeker, G., Waugh, L. (Eds.), *Discourse and Perspective in Cognitive Linguistics.* John Benjamins, Amsterdam, pp. 205–219.

Vardar, B. (2007). *Açıklamalı dilbilimterimleri sözlüğü.* İstanbul: Multilingual.

(10821) Pısa Raporları Okuduğunu Anlama Alanından Eğitim Politikası Çıkarımları

DERYA YILDIZ **MUSTAFA YAVUZ**

N. Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi AbdNecmettin Erbakan Üniversitesi

Problem Durumu

Tartışmalı bazı yönleri olmasına rağmen eğitim sistemlerinin performanslarını karşılaştırmak için ölçmeye dayalı raporların dikkate alınması gerekir. OECD tarafından üç yılda bir yapılan ve on beş yaşındaki öğrencileri kapsayan PISA raporu son dönemlerde katılımcı bütün ülkelerin eğitim sistemleri üzerinde bir baskı oluşturmaktadır. Kamuoyunu uzun bir süre meşgul eden tartışmalar çoğu zaman bağlamından kopuk bir düzlemde seyretmektedir.

Okuduğunu anlama; sorgulama, analiz etme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi sürecinde temel bir beceri alanıdır. Öncelikle görmeye, kelime ve kavramları tanımaya ve anlamlandırmaya bağlı olarak gelişen bir beceri olan okuduğunu anlamada anlamlandırma bireyin konu ile ilgili önceki yaşantılarının zenginliğine bağlıdır. Okuduğunu doğru ve tam olarak anlayamama, kavramdan başlayan düşünme süreçlerinin gerçekleşememesine neden olmaktadır. Bilişim teknolojilerinin gelişime ile birlikte grafik, şekil ve tabloların yorumlanması da okuduğunu anlama sürecinin bir parçası haline gelmiştir.

Okuma becerileri, öğrencilerin yazılı bilgiyi gerçek durumlarda kullanma becerisi üzerinde odaklanmaktadır. PISA araştırmasında okuma becerileri; "kişinin topluma katılmak, potansiyelini ve bilgisini geliştirmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için yazılı metinleri anlaması, kullanması, onlar üzerinde düşünmesi ve onlarla uğraşması" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, geleneksel bilgiyi çözümleme kavramının ve yazılı olanı anlamanın daha ötesine gitmektedir.

PISA okuma becerileri kavramı, insanların okuduğu bir dizi durumu, yazılı metinlerin sunulma yollarını (ör: basılı kitaplarda, bilgi notlarında, çevrimiçi forum ve haberlerde) ve belirli bir pratik bilgiyi bulmak gibi fonksiyonel ve sınırlı olandan diğer yapma, düşünme ve var olma yollarını anlama gibi derin ve geniş kapsamlı olana kadar okuyucuların metinlere çeşitli yaklaşma ve metinleri kullanma yollarını kapsamaktadır (MEB, 2016).

PISA 2015'te diğer alanlarda olduğu gibi sekiz düzey bulunmaktadır. Birinci düzey; 1b altı, 1b ve 1a olarak üçe ayrılmıştır. 1b düzeyindeki öğrenciler kısa ve basit bir metin içerindeki temel düzeydeki ilişkileri kurabilirken 6. düzeydeki öğrenciler detaylı bir şekilde benzerlik ve farklılıkları bulup, çıkarımda bulunabilirler (MEB, 2016).

2009 ve 2015 PISA raporlarına göre altıncı düzeyde öğrencimiz bulunmamaktadır. Yalnızca 2012 yılında öğrencilerimizin % 0,3'ü altıncı düzeyde yer almaktadır. Beşinci düzey için de benzer bir durum vardır. PISA 2012'de öğrencilerimizin % 4.1 i bu düzeydeyken 2015 PISA'da oran % 0.6' ya gerilemiştir. PISA raporları eğitim sistemleri bakımından makro göstergeler vermektedir. Çoğunlukla "ne" sorusuna cevap verirken "nasıl" ve "neden" sorularına verilen cevap sınırlıdır. Raporların detaylı analiz edilerek nasıl ve neden sorularına da cevap verebilecek araştırmalar yapılması gerekir. Bu nedenle araştırmanın amacı; PISA raporları okuduğunu anlama alanından eğitim politikası çıkarımları yapmak olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma kapsamında PISA, 2003, PISA 2006, PISA 2009, PISA 2012 ve PISA 2015 raporları yer almaktadır. Araştırma sürecinde ilgili raporların okuduğunu anlama bölümleri detaylı olarak okunmuş ve yıllara göre değişimler analiz edilmiştir. Bununla birlikte süreç içerinde ülkemiz adına olumlu ya da olumlu değişimler ortaya konulmuştur.

Bu araştırma nitel araştırmada kullanılan veri toplama yöntemlerinden birisi olan doküman incelemesi yoluyla yapılmıştır. Araştırmada PISA 2015 raporundan okuduğunu anlama alanı analiz edilerek Türkçe eğitimine yönelik öneriler geliştirmek amaçlanmaktadır. Ancak okuduğunu anlamanın diğer derslerdeki başarının da bir ön koşulu olduğu düşünüldüğünde raporun bu bölümünün sadece Türkçe eğitimcilerini değil bütün alanları ilgilendirdiği açıktır.

Araştırmada verilerin analizi dört aşamada yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013): (1) araştırmada elde edilen veriler anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde kodlanmıştır. (2) Kodlanan verileri genel düzeyde açıklayan ve kodları belirgin kategoriler altında toplayan temalar bulunmuştur. (3) Veriler elde edilen kodlara ve temalara göre düzenlemiş ve tanımlanmıştır. (4) Son aşamada ise ayrıntılı biçimde tanımlanan bulgular araştırmacılar tarafından yorumlanmış ve bazı sonuçlar çıkarılmıştır.

Glesne ve Peshkin (1992) nitel araştırmalarda elde edilen çalışmaların nitel araştırmalar konusunda uzman olan kişilerle paylaşılmasının ve onlardan dönüt alınmasının araştırmanın güvenilirliğini artıracağını belirtmişlerdir (Yıldırım, 2010). Bu araştırmada yapılan çalışmalar eğitim bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesi ile paylaşılmış, onun dönütleri ile desteklenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkiye'de 2005 yılında Türkçe öğretim programında yapılan değişimin PISA sonuçlarını ne yönde etkilediği ile ilgili analizler yapılmıştır. Araştırmada PISA sonuçlarını etkileyebileceği düşünülen, öğretmen atamaları, öğretmen başına düşen öğrenci

sayıları da süreç içesinde değerlendirilmiştir. Ayrıca FATİH projesi, kitap okumaya yönelik çalışmalar, Z kütüphane

uygulamaları, teknolojik gelişmeler, öğrencilerin ekran başında kaldığı sürelerdeki değişimlerin sonuçlar üzerinde ne kadar etkili olduğu tartışılmıştır. Bununla birlikte ulusal sınavlardaki (TEOG, YGS, LYS) değişimler ile PISA sonuçları arasındaki ilişki analiz edilmiştir.

Raporlar sistem yaklaşımı ile analiz edildiğinde; okuduğunu anlama alanındaki başarı ya da başarısızlığın tek boyutta değerlendirilemeyeceği, aile, öğretim programı, çevre imkânları, kaynak, teknoloji ve materyal kullanımı alanlarının bütününde kapasite geliştirmenin gerekli olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: PISA, Okuma, Anlama, Eğitim, Politika

Kaynakça

Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci Başarisinin Yillara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre Incelenmesi: Öss Ve Pisa Analizi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, *4*(7).

Coşkun, Y. D. (2013). Türkçe ders kitaplarının pısa sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(26), 22-43.

Gelbal, S. (2010). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarısı üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, *33*(150).

MEB, (2016). Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, PISA 2015 Ulusal Raporu http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf den 03.02.2017 tarihinde elde edilmiştir.

OECD, (2016). PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy. PISA, OECD Publishing, Paris.

OECD, (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. PISA, OECD Publishing, Paris.

OECD, (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. PISA, OECD Publishing, Paris.

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

Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9 (1), 79- 92.

(10954) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dilekçe Yazma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi

HÜSEYİN ÖZÇAKMAK

Mustafa Kemal Üniversitesi

Problem Durumu

Tarih boyunca insanlar istek ve şikâyetlerini dile getirmişlerdir. İlk başlarda sözel nitelik taşıyan bu istek ve şikâyetler zamanla yazılı bir şekle bürünerek dilekçe türünün gelişmesini sağlamıştır. İnsanların kişi veya kurumlardan belli talep ve şikâyetlerinin olması, toplumsal yaşamın kaçınılmaz bir parçasıdır (Afacan, 2011). Vatandaşların demokratik hakkı olarak kabul edilen dilekçeler, toplumun görüşlerini parlamentoya benimsetme konusunda oldukça etkili olmuştur (Palmieri, 2008).

Dilekçe hakkı, tarihin her döneminde var olmuştur. Bazılarına göre bu hak, yönetenlerin uygulamalarından duyulan hoşnutsuzluğun ifade aracı, bazılarına göre ise yapılması veya uygulanması istenilen birtakım işlerle ilgili görüş, dilek ya da şikâyetlerin yönetenlere bildirilmesidir. Günümüzde ise dilekçe hakkı, yetkili makamlara başvurma şeklinde algılanmaktadır (TBMM, 2005: 9). Dilekçeler sayesinde idare olumlu veya olumsuz yanlarını görebilecek, vatandaşın olumlu karşıladığı hizmetleri iyileştirme, olumsuz gördüğü hizmetleri yeniden değerlendirme fırsatı elde edebilecektir. Dilekçe hakkı, halkın şikâyet ve önerilerini yönetenlere ve parlamentoya ulaştırır (Kenan, 2007: 148). Talep ve şikâyetlerin ilgili makama yazılı bildirimi şeklinde tanımlanabilecek olan dilekçe, resmi bir yazışma türüdür ve aynı zamanda bir belge olma özelliği taşımaktadır.

Türk Dil Kurumu'na göre dilekçe "bir dileği bildirmek için resmî makamlara sunulan, imzalı ve adresli, pullu veya pulsuz yazı"dır (TDK, 2011: 665). Ancak dilekçeler, resmi kurumların yanı sıra özel kurumlara da yazılabilir (Göğüş, 1978: 278). Dilekçeler, kişilerin bir istek veya dileği duyurmakla birlikte herhangi bir konuda bilgi almak veya vermek amacıyla da yazılmaktadır (Yavuz, Yetiş ve Birinci, 2003: 325).

Dilekçe, anayasal bir haktır. Bu husus, anayasamızın 74. maddesinde şu şekilde düzenlenmiştir: "Vatandaşlar ve karşılıklılık esası gözetilmek kaydıyla Türkiye'de ikamet eden yabancılar kendileriyle veya kamu ile ilgili dilek ve şikâyetleri hakkında, yetkili makamlara ve Türkiye Büyük Millet Meclisine yazı ile başvurma hakkına sahiptir. Kendileriyle ilgili başvurmaların sonucu, gecikmeksizin dilekçe sahiplerine yazılı olarak bildirilir. Herkes, bilgi edinme ve kamu denetçisine başvurma hakkına sahiptir (TC Anayasası, 1982).

Dilekçe, işlemlere açıklık, doğruluk ve çabukluk kazandırır; yüz yüze görüşme yerini tutan bir yazışmadır. Herhangi bir konuda gerçekleştirilen işlemlerin aşamalarını kayıt altına alarak denetleme imkân sağlar. Bu yönüyle de bir belge niteliği gösterir. (Göğüş, 1978: 278). Kurum ve kuruluşlara sunulan dilekçenin kayıt altına alındığı konusunda emin olunmalı, evrak kayıt numarası alınmalıdır. Dilekçelerin evrak kayıt numarası ile resmiyet kazandığı unutulmamalıdır. Aksi takdirde dilekçelerin sümen altı edilme ya da çöpe atılma ihtimali söz konusu olabilir.

Dilekçeler belli bir plan dâhilinde yazılır (Karataş, 2001:104; Aktaş ve Gündüz, 2004: 127). Öncelikle dilekçelerde belli bir amaç vardır. Bilgi almak, şikâyette bulunmak, iş istemek, mal alma veya satma talebinde bulunmak, bir soruya cevap vermek bu amaçlardan bazılarıdır (Göğüş, 1978: 278). Amacı belli olmayan dilekçe tam anlaşılamayacağı için sunulan makam tarafından dikkate alınmayabilir. Bu sebeple, dilekçe yazan kişiler meramını açıkça ifade etmeli, istek veya şikâyetini net bir biçimde ortaya koymalıdır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelinde olup, anlık tarama araştırması biçimindedir. Tarama çalışmaları araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek betimleme yapmayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016: 178). Veriler nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile çözümlenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması istenen olguları ve olgularla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Çalışmada veriler öğrenciler tarafından yazılan dilekçeler aracılığıyla toplanmıştır.

Evren ve Örneklem

Öğretmen adaylarının dilekçe yazma yeterliklerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmanın evreni, Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi bölümü öğrencileridir. Çalışmanın örneklemini, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 139 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem, çalışmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerden meydana gelmektedir.

Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Veriler, öğrencilere yazdırılan dilekçelerin çeşitli açılardan incelenmesi ile elde edilmiştir. Öğrencilere birer adet beyaz kâğıt verilmiş ve dilekçe yazmaları istenmiştir. Uygulama öncesi ve sırasında dilekçenin nasıl yazılacağı konusunda onlara

herhangi bir müdahale veya yardımda bulunulmamış, öğrencilerin istedikleri makama istedikleri konuda dilekçe yazabilecekleri kendilerine sözlü olarak ifade edilmiştir.

Dilekçeler, araştırmacı tarafından geliştirilen *Dilekçe Dereceli Puanlama Anahtarı* kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında, öncelikle literatür gözden geçirilerek dilekçe konusunda ölçek geliştirilip geliştirilmediği araştırılmıştır. Yapılan tarama sonucunda, dilekçe ile ilgili herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. *Dilekçe Dereceli Puanlama Anahtarı* literatürden yararlanılarak (Göğüş, 1978; Koç ve Tarhan Öztoprak, 2003; Yavuz, Yetiş ve Birinci, 2003; Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2005; Topaloğlu, 2010; Durmuş, 2013; Göçer, 2014) araştırmacı tarafından oluşturulmuş, puanlama anahtarının oluşturulması sürecinde Türkçe Eğitimi uzmanı bir kişiden yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Türkçe öğretmeni adaylarının genel dilekçe yazma puanları 14,06 olarak tespit edilmiştir. Dilekçe Dereceli Puanlama Anahtarı doğrultusunda dilekçe yazma puanlarının en fazla 20 olabileceği dikkate alındığında, öğretmen adaylarının dilekçe yazma başarısı %70,3 olarak belirlenmiştir.

Çalışmamızda öğretmen adaylarının, dilekçenin biçimsel unsurlarına içerik, dil ve anlatım unsurlarına göre daha fazla dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Dilekçenin biçimsel kısımlarına ait ortalama oran %72,2 iken içerik, dil ve anlatım kısmına ait ortalama oran %68,4'tür. En çok *meram-problem anlatma* (%87,5) ve *tarih yazma* (%86,5) konusunda başarılı olan öğretmen adayları, en az *adres ve iletişim bilgilerini ifade etme* (%47,5) ve *kalıp ifade kullanma* (%56) konusunda başarılı olmuşlardır.

Türkçe öğretmeni adaylarının dilekçe yazma becerilerine sınıf değişkeni açısından anlamlı bir fark belirlenmiştir ($x2= 10,875$; $sd= 3$; $p< .05$). Oluşan fark analiz edildiğinde, dilekçe yazma hususunda 4. sınıf öğrencilerinin 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerine kıyasla daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu sonuç Türkçe Eğitimi bölümünün son sınıfında okuyan öğrencilerin dilekçeyi oldukça iyi yazabildiklerini göstermesinin yanı sıra, Türkçe Eğitimi bölümünde verilen derslerin dört yılın sonunda öğrencilere dilekçe yazma becerisini kazandırdığını ortaya koyması açısından da önemlidir.

Çalışmamızda, Türkçe öğretmeni adaylarının dilekçe yazma puanlarının cinsiyet değişkenine göre, istatistiksel olarak bayan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır ($U= 1846,00$; $z= -2,394$; $p= .017$).

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, öğretmen adayları, dilekçe, dilekçe yazma yeterliği

Kaynakça

Afacan, S. (2011). Devletle yazışmak: Türkiye ve İran sosyal tarihçiliğinde dilekçeler. *Türkiyat Mecmuası, 21*(1), 1-29.

Aktaş, S. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Durmuş, T. I. (2013). Bilimsel yazılar ve yazışma türleri. *Türk Dili II* içinde (Ed. Muhsin Macit ve Serap Cavkaytar). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.

Kenan, K. (2007). Türk kamu hukukunda dilekçe hakkı ve kullanma usulü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Koç, H. ve Tarhan Öztoprak, M. (2003). *Yazışma teknikleri: Örnekler ve uygulamalar*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Özdemir, N. H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 102-129.

Palmieri, S. A. (2008). Petition effectiveness: improving citizens' direct access to parliament. *Australasian Parliamentary Review, 23*(1), 121-135.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). 29.05.2016 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf adresinden erişilmiştir.

TBMM. (2005). *Dilekçe hakkı ve TBMM dilekçe komisyonu*. (Ed. Ömer Ekşi). Ankara: TBMM Basımevi.

Topaloğlu, Y. (2010). Yazılı anlatım türleri. Levent Doğan (Ed.). *Üniversiteler için Türk dili yazılı ve sözlü anlatım* içinde (s. 295-401). İstanbul: Kriter Yayınları.

Yavuz, K., Yetiş, K. ve Birinci, N. (2003). *Üniversite Türk dili ve kompozisyon dersleri*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(10974) İşbirlikli Web Tabanlı Dijital Öykü Uygulamalarının Türkçe Öğretmen Adaylarının Dijital Ortam Odaklı Okuryazarlık Özyeterlik Algılarına Etkisi

HALİL ERDEM ÇOCUK TUĞBA YELKEN [1]

[1] Mersin Üniversitesi

Problem Durumu

21. yüzyıl becerilerine yön veren teknolojik gelişmeler, insanlığın en eski sözlü anlatım becerilerinden birisi olan öykü anlatımını dijital teknoloji ile bütünleştirerek öykülemeye yeni bir içerik ve boyut kazandırmıştır. Dijital öykülemeye Lambert ve diğerleri (2002), öykülerin dijital ortam kullanılarak oluşturulmasına öncülük etmişlerdir ve dijital öyküleme olarak adlandırmaya başlamışlardır. Dijital öyküleme ile ilgili alınyazın incelendiğinde birçok tanımla karşılaşılmaktadır. Armstrong'a (2003) göre dijital öyküleme, bilgi aktarımı veya öykü anlatımının medya aracılığıyla paylaşılmasıdır. Dijital öyküleme genellikle kişisel öykülerden kısa film oluşturularak bu filmlerin televizyon, bilgisayar ekranı veya projektörle yansıtılmasıdır (Davis, 2002). Mellon (1999) dijital öykülemeyi, öykü anlatımının çoklu ortam yazılımı teknikleri ile birleştirilmesi olarak tanımlamaktadır. Dreon, Kerper ve Landis (2011)'e göre dijital öyküleme, öykü anlatım sanatının farklı araçlarla desteklenerek oluşturulmasıdır. Buradaki tanımlar aslında o zaman sürecindeki teknolojinin mümkün kıldığı kadarki eylemleri kapsadığı görülmektedir. Günümüzde dijital öykülemenin projektörle yansıtılmasından daha çok bilgisayar ortamında oluşturulan, kişisel ve tarihsel olayların yanında eğitimsel içeriklerin de dahil edildiği yeni bir yapıdan söz etmek mümkündür. Eğitimsel bağlamda dijital öyküleme öğrencilerin görsel ve işitsel çoklu ortam olanaklarını ve ortamlarını kullanarak oluşturdukları kısa öykülerdir (Bull ve Kajder, 2004; Meadows, 2003; Robin, 2008). Robin ve Pierson (2005) da dijital öykülemeyi, öğrenci ve öğretmenlerin hayal güçlerini yakalayan ve onların deneyimlerini yücelten anlamlı öykülerin oluşturulması olarak ifade etmiştir. Ayrıca dijital öyküleme internet aracılığıyla milyonlarca okuyucuya ulaşabildiği için etki boyutu diğer materyallere göre büyüktür (Standley, 2003).

Alanyazında dijital öykülerin birçok türünün olduğu görülmektedir. Ancak Robin (2006) dijital öyküleme türlerini üç ana başlık altında toplamıştır. Bunlar; bilgilendirici ve öğretici öyküler, kişisel (yansıtmacı) öyküler ve tarihi olaylarla ilgili öykülerdir. Garrety (2009) ise dijital öyküleri beş gruba ayırmıştır. Bunlar; geleneksel öyküler, öğretici öyküler, proje temelli oluşturulan öyküler, sosyal adalet ve kültürel açıdan ele alınan öyküler ve son olarak da kişinin iç dünyasını yansıtan öykülerdir. Ayrıca dijital öykülemenin birtakım öğeleri de vardır. Lambert (2010) etkili dijital öykülerin oluşturulması için yedi öğe belirlemiştir. Bunlar; bakış açısı, çarpıcı soru, duygusal içerik, ses kullanımı, müzik, ekonomi ve ritimdir.

21. yüzyıl becerilerinin ön plana çıkardığı bir diğer kavram ise dijital ortam odaklı okuryazarlıktır. Gerek okuma-yazma gerek okuryazarlık gerekse de dijital ortam odaklı okuryazarlık kavramları aslında değişen teknolojik sürecin insanlara yansımasıdır. Bu kavramlar, hem birbirini tamamlar hem de okuryazarlığın değişim sürecini gözler önüne serer. Malita (2010) bu bağlamda dijital ortam odaklı okuryazarlığın yalnızca bilgisayara odaklanmadığına, genel olarak dijital ortama ve teknolojiye odaklanan kapsayıcı bir konsept olduğuna odaklanmıştır.

Yukarıdaki alan yazın bağlamında bu araştırmanın amacı, web tabanlı dijital öykü hazırlamalarının Türkçe öğretmen adaylarının dijital ortam odaklı okuryazarlık öz-yeterlik algılarına etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problem cümlesi *"Türkçe öğretmen adaylarının, Öğretim İlke ve yöntemleri dersinde web tabanlı dijital öykü hazırlamalarının dijital ortam odaklı okuryazarlık öz-yeterlik algılarına etkisi nedir?"* şeklindedir. Temel probleme dayanak oluşturan diğer alt problem cümleleri ise şu şekilde sıralanmıştır:

- Türkçe öğretmen adaylarının, Öğretim İlke ve yöntemleri dersinde web tabanlı dijital öykü hazırlamalarının dijital ortam odaklı okuryazarlık öz-yeterlik algıları ölçeği alt boyutlarına (görsel okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı ve eğitim süreçleri) etkisi nedir?

Araştırma Yöntemi

Türkçe öğretmen adaylarının, Öğretim İlke ve yöntemleri dersinde web tabanlı dijital öykü hazırlamalarının dijital ortam odaklı okuryazarlık öz-yeterlik algılarına etkisinin incelendiği bu araştırmada öntest sontest deney-kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel model, araştırmacının kontrolü altında, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2007; Karasar, 2005). Yarı deneysel desen, bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda en çok kullanılan deneysel desendir. Bu modelde gruplar yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak oluşturulur (Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2007). Araştırmada yarı deneysel desen kullanıldığından dolayı evren ve örneklem seçilmemiş, bunun yerine çalışma grupları alınıp grupların eşitliği üzerinde durulmuştur. Süreçte kontrol grubunda yürütülmekte olan Öğretim İlke ve yöntemleri dersine devam edilmiş, deney grubunda ise web tabanlı dijital öykü uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verileri, Çocuk ve Yelken (2017) tarafından geliştirilen "Dijital ortam Odaklı Okuryazarlık Özyeterliği Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek, 20 maddelik dört faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin 1. faktörü Dijital Ortam Odaklı Görsel

Okuryazarlığı olarak adlandırılmıştır ve bu faktör altında 7 madde bulunmaktadır.Ölçeğin İkinci Faktörü Dijital Ortam Odaklı Bilgi Okuryazarlığı olarak adlandırılmıştır ve 5 maddeden oluşmaktadır. Dijital Ortam Odaklı Teknoloji Okuryazarlığı olarak adlandırılan üçüncü faktöründe ise 3 madde yer almaktadır. Ölçeğin son faktörü ise 4 maddeden oluşmaktadır ve bu faktörün Dijital Ortam Odaklı Eğitim Süreçleri olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin alfa güvenirliği 0,880 olarak elde edilirken, faktörlere ilişkin güvenirlikleri ise sırasıyla 0,807; 0,748; 0,693 ve 0,693 olarak bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Web tabanlı dijital öykü hazırlamalarının Türkçe öğretmen adaylarının dijital ortam odaklı okuryazarlık öz-yeterlik algılarına etkisinin amaçlandığı bu çalışmada, öğretmen adaylarının alanlarına ait öğretim programı doğrultusunda dijital öyküler oluşturmaları sağlanmıştır. Dijital öykü oluşturma sürecinde öğretmen adaylarının konusu ile ilgili araştırmalar yapması, bilgi toplaması, topladığı bilgileri bir araya getirerek bütünleştirmesi gerekmektedir. Daha sonra ise öğretmen adayı, bu bilgileri teknoloji kullanarak ürüne dönüştürmektedir. Böylece öğretmen adayı, hem alanına ait öğretim programını incelemiş, hem haftalık konu ile ilgili araştırma yapmış hem de elde ettiği verileri dijital ortamda işbirlikli öğrenme ortamı içinde bütünleştirmiştir. Bu nedenlerden dolayı, söz konusu uygulamanın öğretmen adaylarının gerek dijital ortam odaklı okuryazarlık özyeterliğine gerekse de alt boyut özyeterlik algılarına etkisi olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli öğrenme, Dijital öyküleme, Türkçe öğretimi.

Kaynakça

Becit İşçitürk, G. (2014). Teknopedagojik eğitimin planlanması. Teknopedagojik Eğitime Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım (Edt: Işıl Kabakçı Yurdakul). Ankara: Anı Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Davis, J. E. (2002). *Stories of change: Narrative and social movements.* New York: State University of New York.

Jakes, D. (2006). Standards-Proof your digital storytelling Efforts. *TechLearning,* http://www.techlearning.com/tech/media-coordinators/0018/standards-proof-your-digital-storytelling-efforts/43347 adresinden 09 Şubat 2017 tarihinde erişilmiştir.

Karakoyunlu, F. (2014). Çevrimiçi Ortamda Oluşturulan Dijital Öyküleme Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Adayları Ve İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi, Anadolu Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü. Eskişehir.

Lambert, J. (2002). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Digital Diner.

Lambert, J. (2010). *Digital storytelling cookbook and traveling companion.* Berkeley, CA: Digital Diner Press.

McLellan, H. (2006). Digital storytelling in higher education. *Journal of Computing in Higher Education, 19*(1), 65-79.

Yüksel, P. (2011). Okul Öncesi Eğitimde Dijital Öykü Anlatımının Kullanılması: Bir Olgu Bilim Çalışması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü. Ankara.

(10990) Taslak Metni Gözden Geçirme Sürecinde Sesli Ve Sessiz Okuma

GÖKHAN ÇETİNKAYA — *Ömer Halisdemir Üniversitesi*

ESMA DUMANLI KADIZADE — *Mersin Üniversitesi*

Problem Durumu

Yazarlar düşüncelerini yapılandırmak ve bunları ifade edecek uygun retorik ve dilsel yapıları oluşturmak için planlama, yazma, gözden geçirme (reviewing) ve düzenleme (editing) işlemlerini içeren yinelemeli bir oluşturma süreci işletirler (Çetinkaya, Bayat ve Alaca, 2016: 86). "Gözden geçirme ve düzenleme işlemi iki alt işlemden oluşur. Bunlar sırasıyla yazarlar tarafından okuma ve düzenleme işlemleridir. Okuma alt işlemi, yazarın yanlışları saptamasını ve yazılı metnin planlama sürecinde belirlenmiş olan iletişimsel amaçlara uygunluğunun değerlendirildiği süreçtir. Düzenleme alt işlemi ise sorunların üretim ilkeleri doğrultusunda çözümlendiği süreçtir" (Alamargot& Chanquog, 2001). Faigley ve Witte (1981) gözden geçirme ve düzenleme sürecini (revising) yüzeysel (surface) ve anlamsal (semantic) olmak üzere iki ulamda ele alır. Yapılan çalışmalar gözden geçirme işleminin taslak metnin niteliğini artırdığı yönündedir (Yodar, 1993; Faigley ve Witte, 1981). Taslak metni gözden geçirme sürecinde kaynak öğretmen, akran ya da yazarın kendisi olabilir. Öğretmen öğrencinin yazdığı metnin üzerinde işaretlemeler yaparak ve açıklamalar yazarak geribildirim verebilir. Bunun yanında geribildirimlerini öğrenciye sözlü olarak da verebilir. Akran geribildiriminde de benzer bir süreç söz konusudur. Yazarın taslak metnini kendisinin gözden geçirmesi ise daha zordur. Çünkü, yazarın kendi yazdığı metindeki sorunları fark etmesi ve değerlendirmesi dış okura göre daha fazla dikkat gerektirir. Türkçe alanyazında, taslak metni gözden geçirme sürecinin nasıl işletilmesi gerektiği üzerine çok fazla çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bunun yanında, Türkçe öğretim programında ve ders kitaplarında bu konuya yönelik bir açıklama ya da etkinlik bulunmadığı görülmektedir. Ayrıca, bugüne kadar üzerinde çok durulan bir konu olmamıştır. Fakat alanyazın incelendiğinde, yazarın taslak metnini sesli ya da sessiz okuma yoluyla gözden geçirmesi arasında sorunları fark etmesi ve metni geliştirmesi açısından önemli ayrılıklar olduğu görülmektedir. Bu konuda elde edilen verilerin araştırmacılara, öğretmenlere ve ders kitabı yazarlarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, öğrencilerin ürettikleri taslak metni gözden geçirme sürecinde sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin etkisini ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğrenciler ürettikleri birinci taslak metinde yer alan sorunların türlerine göre sıklığı nedir?
2. Öğrencilerin ürettikleri ikinci taslak metinde yer alan sorunların türlerine göre sıklığı nedir?
3. Birinci metni sesli okuma yoluyla öğrencilerin metindeki sorunları fark etme durumları nedir?
4. İkinci metni sesli okuma yoluyla öğrencilerin metindeki sorunları fark etme durumları nedir?
5. Sesli ve sessiz gözden geçirme yöntemleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Deseni ve Çalışma Grubu

Araştırmanın deseni nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Durum çalışması, nasıl ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimsek, 2013:314).

Araştırmanın çalışma grubunda 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversite'si Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenimlerini sürdüren 30 öğrenci yer almıştır.

Verilerin Toplanması ve Çözümlenmesi

Verilerin toplanması sürecinde öğrencilerden 250-300 sözcük uzunluğunda iki ayrı deneme metni yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları taslak metinler çoğaltılarak iki ayrı uzman tarafından gözden geçirilmiş ve düzeltilmesi ya da geliştirilmesi gereken sözcük, sözcük öbeği, tümce, paragraf vb. yapılar kağıt üzerinde işaretlenmiş, gerekiyorsa açıklama notları yazılmıştır. İki ayrı uzmanın öğrenci kağıtları üzerinde yaptığı işaretlemeler ve açıklama notları araştırmacılar tarafından daha önceden hazırlanan ilgili forma kaydedilmiştir.

Öğrencilerden yazdıkları taslak metinlerden ilkini sessiz olarak, ikincisini ise sesli olarak gözden geçirmeleri istenmiştir. İki uygulama iki ayrı hafta içerisinde aynı gün ve saatte gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler gözden geçirme işlemini yapmadan önce öğrencilere süreçte dikkat etmeleri gereken noktalarla ilgili bir açıklama metni okunmuştur. Bu metin aşağıda yer almaktadır:

Bu araştırmanın amacı, taslak metni gözden geçirme sürecinde sesli ve sessiz okuma tekniğinin metindeki kullanım, düzenleme vb. yanlışları tespit etme durumunuza etkisi konusunda bir karşılaştırma yapmaktır. Bunun için metninizi gözden

geçirirken yanlışı gördüğünüz yeri kağıt üzerinde işaretlemenizi ve gereken durumlarda açıklama yapmanızı istiyorum.

Öğrencilerin gözden geçirme uygulamaları tamamlandıktan sonra veriler araştırmanın başında oluşturulmuş olan alt problemler temel alınarak düzenlenip, yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın giriş bölümünde belirtilen temel amaç ve alt amaçlar doğrultusunda, katılımcı öğretmen adaylarının sesli ve sessiz okuma yöntemleri yoluyla metindeki sorunları hangi oranda fark edebileceği konusunda bir görünüm ortaya çıkacaktır. Yüzeysel ve anlamsal gözden geçirme ögeleri açısından sesli ve sessiz okuma yöntemlerinin ne oranda etkili olduğu konusunda da bir sonuç ortaya çıkacağı ön görülmektedir. Tüm bu sonuçlara ek olarak, metni gözden geçirme sürecinde sesli ve sessiz okuma yöntemleri arasında sorunları fark etme açısından anlamlı bir fark olup olmadığı incelenecektir. Araştırmada elde edilen veriler yoluyla ulaşılan sonuç alanyazındaki diğer çalışmalarla ilişkilendirilerek yorumlanacaktır. Ayrıca, çalışmanın sonuçları doğrultusunda ve konuyla ilgili çalışma yapmayı düşünen araştırmacılara öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Süreç temelli yazma, yazma eğitimi, gözden geçirme

Kaynakça

Alamargot, D. & Chanquog, L. (2001). Revising process. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) & D. Alamargot & L. Changuoy, Studies in Writing: vol 9. *Through the Models of Writing*, 97-121. Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.

Flower, L., Hayes, J.R., Carey, L., Schriver, J., & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. College Composition and Communication, 37, 16-55.

Min, C. & Xiao-min, X. (2013). The features and patterns of revision process in English learners' writing. Sino-US English Teaching, 10(1), 58-64).

Monahan, B.D. (1984). Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences. Research in the Teaching of English, 18, 288-303.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık:Ankara.

Yoder, S. L. (1993). Teaching writing revision: Attitudes and copy changes. Journalism Educator, 47(4), 41-47.

Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. College Composition and Communication, 32, 400-414.

(11040) Yazılı İletişimin Suriyeli Öğrencilerle Türk Öğrenciler Arasındaki İletişime Etkisinin İncelenmesi

SONAY YILMAZ HIZLIDERE [1]

[1] *MEB*

Problem Durumu

Bir ülke göç olayı ile üç konumda ilişkilenebilir; göç veren, göç alan ve göç yolunda transit ülke olarak. Türkiye, işte bu üç konumu da dünyada çok etkin bir şekilde yaşayan sınırlı ülkelerden birisidir (Kılıç,2014;sy.7). Komşumuz Suriye'de 2011 yılından bu yana devam eden iç savaş 1,5 milyondan fazla insanın ülkemize sığınmasına neden olmuştur. Ayrıca 2011 yılından bu yana Türkiye'de 200 bini aşkın Suriyeli bebek doğmuştur(Erdoğan,2015). Bu durumun yakın tarihte karşılaşılan en büyük göç dalgalarından birisi olduğu söylenebilir (BMMYK,2014). Türkiye'nin konumu itibariyle ve izlenen açık kapı politikası nedeniyle bu göç dalgası yaşamımızın bir parçası haline gelmektedir. Bu bağlamda Geçici Koruma Yönetmeliği 22 Ekim 2014 tarihli ve 29153 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Söz konusu Yönetmeliğin GEÇİCİ 1 inci Maddesinin birinci fıkrası gereği; Suriye Arap Cumhuriyetinden ülkemize gelen Suriyeliler ile vatansızlar ve mülteciler geçici koruma kapsamına alınmışlardır (GİGM,2014). Fakat bu süreçte geçici koruma programı altında ülkemizde yaşayan Suriyeliler başta barınma olmak üzere, iletişimsizlik de dâhil birçok problemle karşılaşmaktadır. Yaşanan problemlerin içinde belki de en önde geleni eğitim öğretimle ilgili olanıdır. Eğitim bir toplumun en temel sosyal gereksinimlerinden biridir. Bireyler kendi ülkelerindeki eğitim anlayışını göçmen olarak bulundukları ülkede de deneyimlemek isterler ve bunu, bulundukları ülkelerin eğitim mevzuatı çerçevesinde karşılamanın yollarını ararlar (Kılınç, 2014: 2). Tahminlere göre ülke içinde ve dışında yaklaşık 3 milyon Suriyeli çocuk okul dışında kalmıştır (UNICEF,2015b). Ülkemizde kamplarda kalan nüfusun büyük bir kısmının ise eğitim düzeyinin düşük olduğu görülmektedir(Sosyoloji Derneği,2013) .Bu göçmenlerin yaklaşık 100 bini ise okul çağında olup, okul çağındakilerin ise yalnızca %45i okula devam edebilmektedir (B.Aras ve S.Yasun,2016). Büyük kısmı en zaruri ihtiyaçlarını karşılamakta zorluk çeken Suriyeli ailelerin çocuklarının eğitimsiz geçen yılları, ilerleyen zamanda bu çocuklar ve aileleriyle birlikte Türkiye ve Suriye için de öngörülemez sonuçlar doğurabilecektir(İlke Haber Ajansı,2013) . Bu sonucu önleme adına öğrencilere okula devam edebilmeleri için geçici eğitim merkezleri(GEM), devlet okulla,kamp içi eğitim ve Suriyelilerin açtığı özel okullar olmak üzere çeşitli seçenekler sunulmuştur .Suriyelilerin göçü ilk yıllarda geçici görüldüğünden Türkçe eğitimi haftalık yalnızca 4-5 saat olup öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinde yetersiz kalmıştır.Sonrasında ise 26 Eylül 2013 tarihinde "Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri" başlıklı kapsamlı bir genelge çıkarılmıştır (MEB, 2013b). Bu bağlamda Türkçe öğrenmek isteyen Suriyeliler için tesis imkânları doğrultusunda Türkçe ve mesleki eğitim kursları açılmıştır. Fakat Türkçenin öğrenilmesi ve iletişim dili olarak kullanılması zaman almakta ve bu durum Suriyeli öğrencilerin uyum sürecini yavaşlatmaktadır. Tam da bu noktada yapılacak olan yazılı iletişim çalışmamız ile öncelikle Suriyeli öğrencilerin dil farklılığından ötürü yaşadıkları problemler analiz edilecektir .Daha sonra gönderilecek ve gelecek mektuplar ile öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri,okulda ve çevrede yaşadıkları iletişim sorunları gündeme getirilecektir böylece öncelikle bu öğrencilerin kendilerini ifade etme gücü artacak, asosyallikten ve Türkçeyi aktif halde kullanamamaktan kaynaklı kaygılar hafifletilecektir.Uyum sağlama sürecine katkıda bulunacak mektup arkadaşlığı ile Suriyeli öğrencilerin bu aşamada yaşadıkları yalnızlıkları geride bırakmaları ve oluşabilecek ötekileştirme problemlerinden uzaklaşmaları,Türkçeyi yazılı olarak kullanarak zayıf oldukları bu yönlerini geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma verilerine nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak ulaşılacaktır. Ayrıca bu teknikte araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme protokolü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ve ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve aydınlandırılmasını sağlayabilir (Türnüklü,A.2000) .Bu araştırma sürecinde yazılı iletişim araçlarından birinin seçilmesinin nedeni yazılı iletişimin sözlü iletişime göre, alıcının onu okuması, algılaması, yorumlaması ve cevaplaması sebebiyle gecikmeli olarak kurulmasıdır. Bu Yüzden:

- Göndericinin mesajı tekrar gözden geçirme ve yeniden düzenleme olanağı vardır. Mesajın doğru ulaşmasını sağlar ve kanallardan geçerken oluşabilecek arıza ve anlam sapmalarından korur.
- "Alıcının da tekrar okuma olanağının olması, mesajın doğru anlaşılmasını ve buna bağlı olarak da verilecek cevabın sağlıklı olmasını mümkün kılar.

Buna göre Suriyeli öğrencilerin yazılı iletişim yolu ile dile getirilen dil problemi ve uyum süreci görüşlerini incelemenin amaçlandığı on soru yer almaktadır. Görüşme formunda öğrencilerin mektup ile etkileşime geçerek yaşadıkları sürecin tutumlarında ne gibi değişikliklere yol açtığını incelemek amaçlanmaktadır. Görüşme formunda derinlemesine bilgi edinmek amacıyla her sorunun altında ek sorulara (sonda) yer verilmektedir. Araştırma kapsamında Gaziantep ve Afyon illerinden toplam kırk öğrenci açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılacaktır. Katılımcılara görüşme formları verilip, formdaki soruları cevaplamaları için geçerli süre tanınacaktır. Bu çalışmada 2011'den bu yana devam eden Suriye iç savaşı dolayısıyla ülkemizde bulunan geçici koruma programı dâhilindeki öğrencilere yönelik yazılı iletişim

araçlarından biri olan karşılıklı mektuplaşma aktivitesi ile bu öğrencilerin iletişim problemleri ve bu problemlere olan çözüm önerileri üzerine yoğunlaşılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Görüşmeler sonucunda elde edilecek veriler (formlar) en geç Nisan sonu itibariyle tamamlanmış olacak ve içerik analiz tekniği ile analiz edilecek ve kodlamalar yapılacaktır. Yapılacak olan bu analizlerden hareketle ilk gönderilen postada Suriyeli öğrencilerin dil farklılıklarından dolayı yaşadığı iletişim ile ilgili problemler gündeme getirilmiş olacak,bir diğer postada ise bu problemlere hem kendilerinin hem akranlarının ne gibi çözümler üretebildiği özellikle mektup yazarak yazılı iletişim yoluyla görüşlerine ulaşılacaktır .Bu çözümler doğrultusunda çalışma yapılan okullarda okul idaresi ve öğretmenleri bilgilendirilecek ve çözüm önerileriyle ilgili önerilen uygulanmasına geçilmesi sağlanacaktır.Ayrıca araştırma bulgularına göre elde edilen öğrenci görüşleri dikkate alınıp ders öğretmenlerinin uyguladıkları metotlara eklemeler yapılacaktır böylece birebir öğrenci ifadesine dayanarak yaşanmakta olan iletişimsizlik sorunlarına,öğrencilerin derse daha aktif katılımının sağlanması gibi yönlerden olumlu katkılar sağlanmış olacaktır .Araştırmacı katılımcıların Türk dilini anlayamama ve gittikçe içe kapanma tutumları da içinde bulundukları kurumun öğretim programına daha uyumlu şekilde geliştirilmesi ve güncellenmesi yoluyla ortadan kaldırılmış olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Göç, eğitim, iletişim, yazılı iletişim, Suriyeli öğrenciler, mektuplaşma

Kaynakça

BMMYK-IDMC (Yerinden Edilme İzleme Merkezi [The Internal Displacement Monitoring Centre]) Ortak Basın Açıklaması: http://www.unhcr.org.tr/uploads/root/13_may_2014-idmc-unhcr_ ortak_basin_a%C3%87iklamasi.pdf, http://www.internal-displacement.org/middle-east-andnorth-africa/syria/ (Erişim tarihi: 30 Haziran 2014).

Erdoğan, M. (2015). *Türkiye'deki Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum*. İstanbul: Bilgi Yayınları.

GİGM. (2014). Geçici Koruma Yönetmeliği. Web: http://www.goc.gov.tr/files/files/20141022-15-1.pdf.

http://www.aljazeera.com.tr/gorus/turkiyedeki-suriyelilerin-egitim-sorunu-nasil-cozulur. SURİYELİ MÜLTECİLER, TÜRKİYE, EĞİTİM,Erişim Tarihi: 09 Şubat 2017

İlke Haber Ajansı, Suriyeli akademisyenler: Mülteciler eğitimsiz kalmasın, 30 Ekim 2013 tarihli haber, http://www.ilkehaberajansi.com.tr/haber/suriyeli-akademisyenlermulteciler-egitimsiz-kalmasin.html, Erişim Tarihi: 30 Aralık 2013.

MEB. (2013b). Ülkemizde Geçici Koruma Altında Bulunan Suriye Vatandaşlarına Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi.

My.beykoz.edu.tr/pinarseden/files/2013/03/yazılı-iletişim.ppt

Kılıç,(2014). Suriyeli Göçmenlerin Sorunları Çalıştayı Sonuç Raporu, MERSİN, 2014.

Kılınç, E. (2014). Antalya'da Yaşayan Yabancı Uyruklu Aile Çocuklarının Karşılaştığı Eğitim Sorunları (Uluslararası Özel Antalya Rus Okulu Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Sosyoloji Derneği, Türkiye Sosyoloji Araştırmaları Dergisi Cilt: 16 Sayı: 1 - Bahar 2013

UNICEF. (2015b) *Education Under Fire: How Conflict in the Middle East is Depriving Children of Their Schooling.* NewYork: UNICEF. http://www.unicef.org/mena/Education_Under_Fire.pdf

(11087) Çocuk Edebiyatında Adil Dünya İnancı Ve Kurbanın Değersizleştirilmesi

ALİ TÜRKEL **ESRA USLU** **HÜLYA SEL**

Dokuz Eylül Üniversitesi

2

Problem Durumu

Adil dünya inancı, dünyanın adil ve akılcı bir yer olduğuna yönelik inançtır. Bu inanca göre, "iyilik eden iyilik bulur, kötülük eden kötülük bulur", "herkes ektiğini biçer", "kimsenin âhı kimsede kalmaz"; kısacası "hak yerini bulur". Adil dünya inancının temelinde psikolojik bir gereksinim vardır: kişi dünyayı adil, düzenli, öngörülebilir, anlamlı ve neden-sonuç ilişkilerine dayalı olarak yorumlamak ister. Olumsuz bir durumla karşılaştığında ise yaşayabileceği psikolojik sorunlardan korunmak için adil dünya inancı geliştirir.

Sosyal psikoloji alanına ait bir kavram olan "adil dünya inancı" (belief in a just world), dünyanın özünde adil ve rasyonel bir yer olduğuna yönelik bir inançtır. Bu inanç insan ve çevre ilişkilerinin adil, düzenli, güvenli, öngörülebilir, anlamlı ve neden-sonuç ilişkisine dayalı olarak yorumlanmasını sağlar. Aksi halde, herhangi bir etkinlikte bulunmak anlamsız ve yararsız olarak algılanabilecektir.

Adil dünya inancı, toplumdaki güç ilişkilerine, değerlere ve normlara dayalı olarak inşa edilen kurgusal bir adalet inancıdır. Adil dünya inancı, adaletsizliğin akılcı olarak açıklanamadığı durumlarda, kurbanın suçlanması, failin gizlenmesi ve ahlaki dışlama gibi yollarla sistemi meşrulaştırmayı sürdürür. Sistemin meşrulaştırılmasıyla, adil dünya inancı toplumdaki farklı grupların ortak çabasıyla paylaşılır ve yeniden üretilir. Yazılı ve sözlü iletişim araçları da bu inancın kökleşmesine ve yaygınlaşmasına hizmet eder.

Adil dünya inancı, insanların davranışlarında tutarlı ve dengeli olma eğiliminden kaynaklanır. Uzun yıllar birçok araştırmacı insan davranışının temelinde tutarlı olma gereksiniminin ya da güdüsünün bulunduğunu savunmuştur. Heider'in "Denge Kuramı, Festinger'in "Bilişsel Çelişki Kuramı", Rosenberg ve Albenson'un "Bilişsel Denge Kuramı", Newcomb'un "Objektif Denge Kuramı" kişinin psikolojik dengeye gereksinim duyduğunu ve buna ulaşmak için çaba sarf etme eğiliminde olduğunu ileri süren kuramlardır.

İnsanların başlarına geleni hak ettikleri inancı, kaderin, tesadüflerin veya kör kuvvetlerin hâkim olduğu bir dünyadan çok akılcı bir dünyada yaşadığı duygusunu vermekte ve insanı, diğerlerinin başına gelen felaket ya da kötülüklerin kendi başına gelebileceği endişesinden kurtarmaktadır. Çünkü bir kişi açısından felaket kurbanlarının sorumluluklarının olmadığını düşünmek, dünyanın haksızlıklarla dolu olduğunu, aynı felaketlerin başka masum insanların da, dolayısıyla kendi başına da gelebileceğini kabul etmek demektir. Masumların kendilerini emniyette hissetmeleri için, dünyanın akılcı olması, olan bitenin bir sebebinin bulunması gereklidir (Bilgin, 2016: 19).

Adil dünya inancı, insanların başlarına gelen kötülükleri hak ettikleri temelinde gelişmekle birlikte, olumlu olayları da kapsamakta ve bu fikir, "insanların başlarına gelen mutlu olaylara da layık oldukları" biçimini almaktadır (Bilgin, 2016: 19). Adil dünya inancını zihinsel olarak içselleştirmiş toplumlarda, çoğunlukla, mağdurun kendi davranışları ya da seçimleri sonucu başına gelenleri hak ettiğine inanılır. Bir başka deyişle "iyilik eden iyilik bulur, kemlik eden kemlik bulur", "ak koyun ak bacağından, kara koyun kara bacağından asılır", "herkes ne ederse kendine eder", "kimsenin ahı kimsede kalmaz". Kurulan bu basit neden-sonuç ilişkisi zamanla mağdurun değersizleştirilmesine ve failin gizlenmesine neden olur.

Tüm olumlu ve olumsuz sonuçlarıyla birlikte adil dünya inancı, edebiyat ve toplumla yakından ilişkilidir. Özellikle çocuk edebiyatı ürünleri, erken çocukluk döneminden itibaren kişilik gelişimini çok yönlü olarak etkilediği için, bu ürünlerin adalet kavramına ilişkin geniş ve derinlikli bir bakış açısının olması önemlidir. Dengeli ve akılcı bir adalet anlayışının olduğu çocuk ve gençlik kitaplarının okurda demokrasi kültür bilinci oluşturması, toplumsal duyarlık geliştirmesi, insan haklarına saygılı bir tutum oluşturması beklenmektedir. Ancak Türkiye'de yayımlanan çocuk ve gençlik kitaplarında adil dünya inancının nasıl sunulduğuna henüz bir çalışma yoktur.

Bu çalışmanın amacı, ödüllü çocuk ve gençlik öykülerinde adil dünya inancına ilişkin ifadelerin nasıl sunulduğunu ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma **genel tarama modeli**nde yapılacak bir çalışmadır. Araştırmada genel tarama modelinin seçilmesinin nedeni, ödüllü çocuk ve gençlik öykülerinde adil dünya inancına ilişkin genel bir yargıya varmanın amaçlanmasıdır. Adil dünya inancı var olan biçimiyle betimlenmeye çalışılacak; ödüllü çocuk ve gençlik öykülerinde taranarak saptanmaya çalışılacaktır.

Araştırmada **çalışma evreni** Türkiye'de yayıncılık etkinlikleri sürdüren beş yayınevinin (Altın, Can, Elma, Günışığı, Tudem) ilk baskısını 2016 ve 2017 yıllarında yaptıkları, 10 yaş üzeri çocuk okurlara seslenen roman türündeki kitaplarından **küme**

örnekleme yoluyla seçilmiş toplam 10 kitaptan oluşmaktadır. Örneklemede her bir yayınevinden ikişer kitap rastlantısal yolla seçilmiş ve çalışma grubuna alınmıştır.

Tablo 1: Çalışma Grubunda Yer Alan Kitapların Listesi

	Kitabın Adı	**Yazarı**	**İlk Basım Yılı**	**Yayınevi**
1	Düşlerin Peşindeki Çocuk	Koray Avcı Çakman	2016	Altın
2	Ezo ile Ölü Yazar	Hanzade Servi	2017	Altın
3	Elayussa'dan kaçış	Nesibe Çakır	2016	Can
4	Dünyayı Döndüren Kız	Aslı Tohumcu	2016	Can
4	Arzavul Tepesi 3: Kayıp Ülkelere Doğru	Mehmet Erkan	2016	Elma
5	Pinra'nın Koku Konservesi	Sibel Ersoy Arslan	2017	Elma
7	Hayat Pastanesi	Çiğdem Sezer	2016	Günışığı
8	Montsuzlar	Ömer Açık	2017	Günışığı
9	Ama Bu Çocuk Defolu	Suzan Geridönmez	2016	Tudem
10	Kuş Olsam Evime Uçsam	Güzin Öztürk	2016	Tudem

Verilerin kodlanmasında kayıt birimi olarak **tema** seçilecektir. Bu birimin seçilme nedeni: sözcük, cümle ve paragrafın çözümleme birimi olarak uygun olmadığı durumlarda tema olarak adlandırılan birimin kullanılmasıdır.

Ana kategori olan "adil dünya inancına" ve alt kategoriler olan "bireysel adil dünya inancı", "genel adil dünya inancı" ilişkin ifadelerin olup olmadığı *sıklık (frekans) çözümlemesi* yoluyla belirlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çocuk edebiyatında adil dünya inancı incelendiğinde, karakterlerin yaptıkları şeyler (davranışlar) ile başlarına gelenler (sonuçlar) arasında uygunluk olduğuna inanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Karakterler belirli eylemleri yerine getirerek, istediklerini elde edebileceklerine ya da olumsuz durumlardan kaçabileceklerine ilişkin inanç geliştirmişlerdir. Yaşamda gösterilen çaba ile ulaştıkları sonuçlar arasında uygun bir ilişkinin olduğunu varsaymaktadırlar. Özellikle geleneksel kurallara, ahlaka ve toplumsal yargılara ilişkin yaşam durumlarında adil dünya inancı ön plana çıkmaktadır.

Kurbanı değersizleştirme ya da kurbanın acı çektiğini yadsıma eğilimi, insanların adil dünya inancını sürdürmek ve korumak için izledikleri stratejilerdir. Çocuk kitaplarında insanlıktan çıkarma, karakter özelliklerini tanımlama, toplumun dışına atma, etiketlerin kullanılması (damga) ve grup karşılaştırması yoluyla ahlaki dışlama eğilimleri somut davranışlara dönüşebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Adil Dünya İnancı, Kurbanın Değersizleştirilmesi.

Kaynakça

Bilgin, Nuri. (2016). Sosyal psikoloji sözlüğü kavramlar, yaklaşımlar. İstanbul: Bağlam.

Dik, Tuba. (2010). Atasözlerinde adil dünya inancı. *Milli Folklor.* 22(88), 28-32.

Göregenli, Melek (2013a). Ayrımcılığın meşrulaştırılması. M., Çınar (Ed.),. *Medya ve Nefret Söylemi: Kavramlar, Mecralar, Tartışmalar* içinde (s. 39-54). İstanbul: Hrant Dink Vakfı.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem ve Cemalcılar, Zeynep. (2016).Dünden bugüne insan ve insanlar (28. Basım). İstanbul: Evrim.

Karasar, Niyazi (2016). Bilimsel araştırma yöntemi (2. Yazım, 30. Basım). İstanbul: Nobel.

Kılınç, Sibel ve Torun, Fuat. (2011). Âdil Dünya İnancı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar.* 3(1),1-14.

Myers, David G. (2015). Sosyal psikoloji. (10. Basımdan çeviri). Ankara: Nobel.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayınları.

Öcel, Hatem ve Aydın, Orhan. (2010). Adil dünya inancı ve cinsiyetin üretim karşıtı iş davranışları üzerindeki etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 25(66), 73-83.

Sever, Sedat. (2012). Çocuk edebiyatı. İzmir: Tudem Yayınları.

Sever, Sedat. (2013). Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü. İzmir: Tudem Yayınları.

(11120) Yapılandırmacı Türkçe Öğretimi Programlarında Şiir Dili Unsurları Üzerine Bir İnceleme

DERYA YAYLI [1]

[1] Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

İlkel insanın söze eklediği büyülü anlamın bir yansıması olarak doğduğu düşünülen şiir, o dönemde insanın ait sözle eylemi bir arada yürütmesinin bir aracı olmuştur (Özdemir, 1999).Şiir günümüze kadar varlığını sürdürmüş ve yazınsal bir tür olarak gündelik yaşamın, sanatın ve bilimin bir nesnesi durumuna gelmiştir. Bu tarihsel süreçte her dönem toplumsal ve kültürel gerçekliğin etkisiyle kendine ait bir şiir üretmiştir. Bunu yaparken de günlük yaşama ait dilin içinde yeni bir dil ortaya çıkarmıştır (Aksan, 1996; Doğan, 1986; İnce, 1993; Özdemir, 1999). Bu dil özellikle öne çıkartma unsurlarıyla kendini gündelik dilden ayırır ve bu unsurlar düzenlilikler ile sapmalardır (İnce, 1993; Özdemir, 1999; Özünlü, 1997). Öne çıkartmalar, gündelik dile yapılan müdahaleler sonucu ortaya çıkar. İnce (1993) bu müdahalelerin etkili olabilmesi için metin içi örüntülere dikkat etmesi konusunda okuru ve şairi uyarır. Yani şair etkili bir şiir dili ortaya koyma yolunda düzenlilik ve sapma oluştururken metne ait bağlaşıklık ve bağdaşıklık özelliklerini dikkate almalıdır. Ancak bu yolla okur üzerinde bir etki bırakan şiir, işlevini yerine getirebilir.

Şiir dilini oluşturan düzenlilikler ve sapmalar şunlardır:

1. Düzenlilikler

a. Ses Yinelemeleri ve Uyaklar

b. Sözcük Yinelemeleri

c. Önyineleme

d. Artyineleme

e. Koşut Yineleme

f. Kıvrımlı Yineleme

g. İkizleme

h. Ek yinelemesi

i. Çokekli Yineleme

j. Koşutluklar

2. Sapmalar

a. Sessel Sapmalar

b. Sözcüksel Sapmalar

c. Yazımsal Sapmalar

d. Sözdizimsel Sapmalar

e. Anlamsal Sapmalar

f. Şivesel (Lehçesel) Sapmalar

g. Kesimsel Sapmalar

h. Tarihsel Dönem Sapmaları

Türkçe öğretimi programları 2005'ten günümüze yapılandırmacı bir yaklaşım doğrultusunda hazırlanmaktadır. Son yıllarda hazırlanan programların da aynı anlayış içinde olması bundan sonra da bir süre yapılandırmacı anlayışın süreceği izlenimi yaratmaktadır. 2005-2006 eğitim öğretim döneminde uygulamaya konulan programdan sonra 2015'te bir program hazırlanmış ancak 2017 yılında yeni bir taslak program geliştirilmiştir. Şiir bu üç programda da ders kitaplarında en fazla yer verilmesi öngörülen türdür. Türkçe dersleri, farklı türleri öğrencilere tanıttığı ve türlerin özelliklerini öğrencilere sezdirdiği için önemlidir. Bu anlamda şiir dilini oluşturan unsurlara Türkçe öğretimi programlarında değinilmesi gerekir. Şiirin ve şiir dilinin Türkçe öğretimindeki yerini ve durumunu inceleyen çalışmalar ders kitaplarındaki şiirler üzerinden gerçekleştirilmiştir (Örneğin; Bayat, 2012; Küçükavşar ve Hasırcı, 2013). Bu çalışmalar, ders kitaplarında yer alan şiirlerin genel anlamda yetersiz olduğunu göstermiştir. Programlara yönelik bir çalışma alandaki çalışmaları tamamlayıcı nitelikte olacaktır. Bu

yüzden bu çalışma, yapılandırmacı Türkçe öğretimi ders programlarında şiir dili unsurlarının ne derece yer aldığını sorgulamayı amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Türkçe dersi öğretim programları farklı türlere ne kadar ağırlık verileceğine, ders kitaplarına nasıl yansıtılacağına ve bunların ne çeşit eğitim durumlarıyla ele alınacağına yer verir. Uzun zamandır yapılandırmacı bir yaklaşımı benimsemiş olan Türkçe öğretimi programlarının bu çerçevede süreceği görülmektedir. Programlarda önemli bir yer tutan şiir türünün her yönüyle ele alınıp alınmadığının araştırılması önemlidir. Bu çalışma, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde günümüze kadar hazırlanan Türkçe öğretimi program ve taslaklarında bir tür olarak şiirin durumunu incelemeyi hedefleyen betimleyici nitel bir araştırmadır. Şiir dilinin unsurları olan düzenlilik ve sapmaların birlikte anılması şiir dili özelliklerinin Türkçe öğretimi programlarına yansıtıldığı anlamına gelecektir. Bu doğrultuda bu üç program incelenecektir:

1. 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı
2. 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı
3. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar - TASLAK)

Doküman incelemesi yoluyla yapılacak incelemede programın genel ve ortaokul kısmını ilgilendiren bölümlerinde şiir diline özgün düzenlilik ve sapma unsurlarının izi sürülecektir. Düzenlilik ve sapma türleri çerçevesinde yapılacak olan incelemede betimleyici bir içerik analizi uygulanacaktır. Açık ve gizli olarak kodlanmış unsurlar belirlenerek elde edilen bulgular yorumlanacaktır (Büyüköztürk vd., 2015).

Şiirlerin anlaşılmasında ve şiire yönelik bir beğeni geliştirilmesinde şiirin biçim, biçem ve içeriğinin bir bütün olarak algılanması önemlidir. Bu yüzden, şiir dilini oluşturan düzenlilik ve sapma örneklerinin kullanım oranları belirlenecek ve bulgular Türkçe öğretimi açısından ele alınacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nitelikli bir yazın öğretimi hem anadili öğretiminin hem de öğretmen yetiştirme süreçlerinin olmazsa olmazıdır (Dilidüzgün, 2003, 2007). Çünkü nitelikli yazın örnekleri sayesinde öğrencilere dil bilinci ve duyarlığı aşılanabilir (Sever, Kaya ve Aslan, 2008). Türkçe ders kitaplarında çokça yer verilen şiir türünün örnekleri programlar esas alınarak yapılmaktadır. Programlarda yer alan ilke ve ölçütler bu seçime yol göstermektedir. Bu yüzden, yapılacak bu çalışmada şiir dilinin önemli unsurları olan düzenlilikler ve sapmaların yeri belirlenecektir. İlk bakışta Türkçe öğretim programlarında şiirin düzenlilik unsuruna gönderme yapılırken sapma unsuruna değinilmediği görülmektedir. Bu durum şiirin çoğunlukla ya da sadece bir biçim olarak algılanmasına neden olacaktır. Bu unsurların ayrıntılı olarak incelenmesi sağlıklı bir sonuç ortaya koyacaktır. Elde edilen bulgular programların oluşturulması, ders kitaplarının yazılması ve sınıf ortamlarındaki eğitim durumlarının düzenlenmesi açısından değerlendirilecektir. Bu değerlendirme sonucunda hem Türkçe öğretimi süreç ve unsurlarına hem de gelecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Şiir dili, Düzenlilik ve Sapmalar, Programlar

Kaynakça

Aksan, D. (1996). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Engin Yayınevi.

Bayat, N. (2012). Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirlerin şiirbilim açısından görünümü üstüne bir inceleme. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(1), 325-344.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa.

Dilidüzgün, S. (2007). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa.

Doğan, M.H. (1986). *Şiirin yalnızlığı*. İstanbul: Broy Yayınları.

İnce, Ö. (1993). Yazınsal söylem üzerine. İstanbul: Can Yayınları.

Küçükavşar, A. ve Hasırcı, S. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuğa göreliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(24), 57-76.

MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı: Ankara: MEB.

MEB. (2015). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı: Ankara: MEB.

MEB. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: MEB.

Özdemir, E. (1999). *Yazınsal türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özünlü, Ü. (1997). *Edebiyatta dil kullanımları*. Ankara: Doruk Yayınevi.

Sever, S, Kaya, Z. ve Aslan, C. (2008). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa.

Yalçın, M. (2010). *Şiirin Ortak Paydası I: Şiir Bilime Giriş*. İstanbul: İkaros Yayınları.

(11224) Açık Öğretim Ortaokulu 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Notlarında Noktalama İşaretleri

YILDIZ YENEN AVCI [1]

[1] *MEB*

Problem Durumu

Yazıya özgü bir uygulama yolu ve yöntemi olan noktalama işaretleri konuşmada vurgu, ezgi ve duraklamalar ile mimiklerin yerini tutar; anlamı pekiştirir, ayrıca okumanın düzenli olmasına yardımcı olur. Noktalama işaretleri temel görevleri çerçevesince iki grupta değerlendirilir. Nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru işareti, ünlem işareti gibi birinci grupta yer alan işaretler cümlenin yapısına açıklık getirip yazının kolay anlaşılmasını sağlarken ikinci grupta yer alanlar – uzun çizgi, kısa çizgi, ayraç (parantez), köşeli ayraç, tırnak işareti, eğik çizgi vb. - ise yazma düzenini sağlar (Parlatır, 2014: 315). Bunun yanı sıra cümlenin ögelerini, iç cümleyi, ara cümle ve yan cümleyi birbirinden ayırmaya; cümledeki vurgu, ezgi ve durakları belirlemeye yarayan bu işaretler bir yazıyı okurken trafik işaretleri gibi okuyucuya yol gösterir (Hengirmen, 2005: 508).

Konuşma diline katkıda bulunan beden dili ögelerinin, bire bir olmasa da, yazı dilindeki karşılıkları olan noktalama işaretlerinin tarihi hemen hemen yazının tarihi kadar eskidir (Karaağaç, 2013: 600). Bu işaretlerin ilk defa MÖ 2. yüzyılda Bizanslı Aristophanes tarafından kullanıldığı söylenir. Aristophanes satırın üstüne konan bir noktayla güçlü ve orta, satırın altına konan bir noktayla da zayıf noktalamadan oluşan bu üç dereceli noktala sistemini geliştirmiştir. Ortaçağdaki el yazmalarında kimi noktalama işaretlerine rastlamak mümkün olsa da; basımevlerinin ortaya çıkışına kadar düzenli bir noktalamadan söz etmek mümkün değildir (Özkırımlı, 2006: 292).

Türkçede noktalama işaretlerinin kullanımı ile ilgili ilk örnekler Göktürk yazıtlarının Runik alfabesinde, Köktürk, Yenisey ve Altay yazıtlarında, Mani alfabeli metinlerde görülür (Karaağaç, 2013: 600). Evrensel noktalama işaretlerine geçiş ise ilk kez Şinasi'nin Şair Evlenmesi (1860) adlı yapıtıyla gerçekleşmiştir. Şinasi bu tiyatro metninde nokta, konuşma çizgisine ve paranteze yer vermiştir. Türk edebiyatında bütün noktalama işaretlerini Servet-i Fünûn Dönemi'nde görmek mümkündür. Bu işaretler Arap alfabesinden dolayı sağdan sola doğru ters yazılmışlardır (Özkırımlı, 2006: 293). "Latin alfabesinin kabulü (1928)'nden sonra çıkarılan kılavuzlarda 1941 yılında yapılan ikinci baskıya kadar noktalama işaretleri görülmez. Ancak bu dönemde, Türk Dil Kurumu dışında noktalamayı ele alan çalışmalar yapılmıştır" (Atasoy, 2010). Günümüzde ise noktalama işaretlerinin önemi ve kullanımı gittikçe yaygınlık kazanmaktadır; çünkü bu işaretleri yerinde kullanmak doğru yazmanın, etkili okumanın ve güzel konuşmanın ölçütlerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Yazılı ve sözlü anlatıma sağladığı katkıdan dolayı Türkçe derslerinin de temel konuları arasında yer alan noktalama işaretleri bir dilin doğru yazılmasını, etkili okunmasını ve kolay anlaşılmasını sağlayan semboller bütünüdür. Bu sembollerin neler olduğu, kullanım alanları, sözcüğe nasıl yazıldığı, sözcük veya cümleye kazandırdığı anlam ilköğretimin ilk yıllarından itibaren aşamalı olarak verilmeye başlar.

Noktalama işaretleri ile ilgili bilgiler her yıl tekrar edilerek veya biraz daha geliştirilerek programda yer alsa da bu konu üzerine yapılan çalışmalar (Karabuğa, 2011; Çetin, 2013; Yıldırım ve Uludağ, 2016) öğrencilerin noktalama işaretlerini kavrama ve uygulama bakımından beklenilen düzeyden uzak olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada noktalama işaretlerinin öğretiminde önemli bir yere sahip olan ders kitaplarının durumu araştırılmaya çalışılmış; belirtilen amaç çerçevesinde Açık Öğretim Ortaokulu 6, 7 ve 8. Sınıf'larda okutulan Türkçe ders notlarında noktalama işaretlerinin kullanımı üzerinde durulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada Türkçe ders notlarında yer alan noktalama işaretlerinin Türkçe Öğretim Programı'na uygunluğu tespit edilmeye çalışılmış, sonrasında ise noktalama işaretlerinin kullanım durumu irdelenmiştir. Çalışma doküman incelemesi modelindedir. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2013: 218) "Dokümanlar nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir." Çalışma, 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı'nda okutulan Açık Öğretim Ortaokulu 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe ders notlarıyla sınırlıdır.

İncelemeye esas alınan dokümanların "Sunuş" (Solmaz, 2016; Deniz, 2016; Şehsuvaroğlu, 2016) kısmında ders notunun öğretim programları çerçevesinde, uzaktan eğitim ve öğretim tekniklerine uygun bir şekilde hazırlandığı ve ders kitaplarına yardımcı kaynak olarak düşünüldüğü belirtilmiş olsa da söz konusu eserlerin başlıca ders kitabı olarak Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerine dağıtıldığı görülmektedir. Veriler analizinde sıklıkları ve yüzdelik hesapları kullanılmış; ders notlarının Türkçe Öğretim Programı'na uygunluğu bakımından yapılan incelemede bulgular tablolarla gösterilmiş; noktalama işaretlerinin kullanımına ilişkin tespitler ise kitaplardan yapılan alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmada veri kaynağı olarak kullanılan kitapların bibliyografik künyeleri şöyledir:

Solmaz, M. (2016). *Açık Öğretim Okulları (Açık Öğretim Ortaokulu) Türkçe 6 Ders Notu.* Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme

Müdürlüğü.

Deniz, T. (2016). *Açık Öğretim Okulları (Açık Öğretim Ortaokulu) Türkçe 7 Ders Notu.* Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü.

Şehsuvaroğlu, Ş. (2016). *Açık Öğretim Okulları (Açık Öğretim Ortaokulu) Türkçe 8 Ders Notu.* Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Programda 13 noktalama işaretinin (nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, kısa çizgi, eğik çizgi, yay ayraç, kesme işareti, soru işareti, ünlem işareti, köşeli ayraç ve tırnak işareti) ismi geçmekte ve bunlarla ilgili toplam 52 kurala yer verilmektedir. Ders notlarının belirtilen bu kurallardan 28'i bakımından uygun olduğu; diğer kurallar (27) yönünden ise uygun olmadığı tespit edilmiştir. İncelenen ders notlarında noktalama işaretlerinin toplam 34 yerde programa uygun olarak yer almadığı görülmektedir. Bu oran 6. Sınıf Ders Notu'nda %70.59, 7. Sınıf Ders Notu'nda %20.59, 8. Sınıf Ders Notu'nda ise % 8.82'dir. Kitaplardaki örneklerin %48.17'si Yazım Kılavuzu'ndan (TDK, 2012) alınmıştır. Hazır örneklerden yararlanma durumu en yüksek 6. Sınıf Ders Notu'da (%81.82) en düşük ise 8. Sınıf Ders Notu'nda (%27.27) görülmektedir. Bunun yanı sıra kitaplarda noktalama işaretlerinin kullanımlarıyla ilgili yanlışlık ve eksikliklerin bulunduğu, kuralların her düzeyde aynı örneklerle tekrar edildiği, konuların öğrencilerin hazır bulunmuşluk düzeylerine göre hazırlanmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Notları, noktalama işaretleri, Türkçe Öğretim Programı.

Kaynakça

ATASOY, F. O. (2010). Noktalama İşaretlerinin Tarihi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/2 Erişim:http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1432729184_atasoy_faysal_okan.pdf* (6.02.2017).

ÇETİN, A. (2013). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazım Ve Noktalama Kurallarını Uygulama Düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

DENİZ, T. (2016). *Açık Öğretim Okulları (Açık Öğretim Ortaokulu) Türkçe 7 Ders Notu.* Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü.

HENGİRMEN, M. (2005). *Türkçe Dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.

KARAAĞAÇ, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

KARABUĞA, H. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Çalışmalarında Noktalama İşaretlerini Ve Yazım Kurallarını Kullanabilme Düzeyleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Erişim:

Http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Program2.Aspx (10.07.2013).

ÖZKIRIMLI, A. (2006). *Türk Dili Dil ve Anlatım*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

PARLATIR, İ. (2014). Noktalama İşaretleri Ve Kısaltmalar. *Türk Dili Ve Kompozisyon* (ss. 315-596). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.

SOLMAZ, M. (2016). *Açık Öğretim Okulları (Açık Öğretim Ortaokulu) Türkçe 6 Ders Notu.* Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü.

ŞEHSUVAROĞLU, Ş. (2016). *Açık Öğretim Okulları (Açık Öğretim Ortaokulu) Türkçe 8 Ders Notu.* Ankara: MEB Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü.

TDK. (2012). *Yazım Kılavuzu*. Ankara: TDK Yayınları.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

YILDIRIM, D. ve ULUDAĞ, E. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Bazı Noktalama İşaretlerini ve Yazım Kurallarını Uygulayabilme Düzeyleri (İstanbul Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 18-1 Yıl:2016.* DOI= 10.17556/jef.72765 Erişim: http://dergipark.gov.tr/erziefd/issue/24415/258763 (06.02.2017).

(11243) Dil Eğitiminde Konuşma Becerilerinin Kazandırılması

SEZGİN DEMİR **BÜŞRA GÜL**

Fırat Üniversitesi Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi

Problem Durumu

Dil eğitimi merkezde içsel dil becerileri olan dinleme, okuma ile dışsal dil becerilerinden konuşma, yazmadan oluşur. Kişinin doğumundan ölümüne kadar geçen süre içerisinde konuşmanın etkinlikle rol almadığı hiçbir an ve alan gösterilemez (Taşer, 2000, s.279). Öyle ki bir çocuk dünyaya geldiğinde dil yetisine sahiptir. Fiziksel, psikolojik, sosyolojik ve iletişimsel yönleri olan konuşma edinimi temelde bireyin en doğal gereksinimlerindendir (Demir, 2016, s.77). Bu gereksinimini gidermek için çevresindeki sesleri dinleyen ve zamanla yeterli olgunluğa erişen çocuk, dinlediği sesler doğrultusunda ana dilini edinir ve toplumsal denetimle birlikte konuşma ediniminin ilk örneklerini sergiler. Sözlü iletişimin bir unsuru olan konuşma; insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en yaygın ve en önemli araçtır çünkü insanlar arasındaki iletişimde konuşma büyük bir paya sahiptir (Kurudayıoğlu, 2003, s.290). Ana dilini edinen çocuk eğitim sürecine başladığında da önce dinleme eğitimini alır. Aldığı dinleme eğitimi doğrultusunda çocuğa konuşma eğitimi kazandırılır. Bu iki becerinin iç içe ve ayrılmaz oluşu sonucunda 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda programında ayrı birer beceri alanı olan konuşma ve dinleme eğitimi, 2015 programında ''sözlü iletişim'' çatısı altında bir araya getirilmiştir. Bunda dinleme ve konuşma edimlerinin dil eğitiminde ayrı edimler olarak değil de aynı edimin içsel ve dışsal iki yönü olarak değerlendirilmesinin de etkisi vardır. Buna rağmen gündelik dilde her ne kadar konuşma edimlerini daha yoğun kullansak da gerek ana dili eğitiminde, gerekse yabancı dil eğitiminde sözel iletişim becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerekli özen gösterilmemektedir. Oysaki sözel iletişim becerileri bireyin kendisini çevreye kesinlemesini sağladığından aynı zamanda da en önemli sosyalleşme, kabul görme aracıdır. Gerek ana dili eğitiminde gerekse yabancı dil eğitiminde konuşma becerilerine yönelik yeterli eğitim verilmediğine dair birçok araştırma bulunmaktadır. Öğretmen, öğrenci ile bir taraftan konuşma yolu ile diyalog kurarken diğer yandan da öğrencilere konuşma becerisini kazandırmayı amaçlar. Özellikle probleme yönelik bilgi ve olguların ontolojisinin nasıl ve ne şekilde ortaya çıktığının tespiti açısından ana dili eğitiminin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi son derece önemlidir. Bunun için de problemin katılımcıların öznel yaklaşımları ışığında epistemolojik olarak şekillenmesi için katılımcılarla aynı ortamda bulunulması hedeflenmiş ve bu yolla da aynı zamanda aksiyolojik açıdan araştırmacıların kendi değerlerini katılımcı değerleri ile buluşturup kendilerini araştırma sürecine konumlandırmaları sağlanmaya çalışılmıştır. İlgil nitel araştırma sürecinde ortaya çıkacak olgusal yapı dil eğitiminde sözel iletişim becerilerine kılavuzluk edecek nitelikte olacaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma amaca ulaşmak için nitel desende bire bir görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda bir sahanın bir kesitiyle uzun süreli ve yoğun bir etkileşim içerisinde bulunulur ve çalışma yapılan ortamın özelliklerine de bütüncül bir şekilde bakılır (Miles ve Huberman, Kılınç çev., 2015, s.6) . Bu doğrultuda çalışma kapsamında farklı okullarda görev yapan, 4 erkek, 6 kadın olmak üzere 10 Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin, konuşma becerisi ile ilgili görüşlerini almak için 9 sorudan oluşan bir görüşme formu oluşturulmuş ve bu form ile öğretmenlerle bire bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken çalışma nitel desende yürütüldüğünden yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiştir. Gerektiğinde katılımcılara ek sorular da yöneltilmiştir. Görüşme formundaki her madde farklı veriler elde etmek için geliştirilmiştir. Görüşme formu geliştirilirken öncelikle araştırma konusu ile ilgili yazın incelenmiş ve taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Taslak ölçek Malatya'da görev yapan 5 Türkçe öğretmenin değerlendirmelerine sunulmuştur. Ayrıca Fırat Üniversitesinde görevli 5 öğretim üyesinin de değerlendirmeleri alınmış, bu yolla kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Çalışma kapsamında tüm veriler araştırmacı tarafından bilgisayar üzerinde yazılı hale getirilmiştir. Elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik ve betimsel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada benzer cevaplar sınıflandırılmış, bu cevapların toplam oran içerisindeki frekansı tablolar şeklinde verilmiştir. Her maddeye verilen cevapların yer aldığı tablolardaki verilerde yorumlanmıştır. Araştırmacı tarafından yazılı hale getirilen metinler, katılımcılar tarafından kontrol edilmiş ve bu yolla araştırmanın "inandırıcılığı", araştırma süreci hakkında detaylı bilgi verilerek araştırmanın "aktarılabilirliği" artırılmaya çalışılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğrencilerin ezberci eğitim sebebiyle kendilerini ifade etmekte zorlandıkları ve söz varlıklarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf mevcutlarının fazla olmasının da öğrencilerin bireysel farklılıklarının tespit edilmesine engel olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yeteneklerinin keşfedilmesine engellediğinden öğretmenler, öğrencilerin yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olamamaktadır.

Her birey farklı bir aile ortamında yetiştiği için her birinin konuşma becerisi ile ilgili hazırbulunuşluğu farklıdır. Çalışma sonucunda öğrencilerin aile ortamının etkisi ile mahalli unsur özellikleri ile konuştuğu ve ölçünlü dil özelliklerine hâkim olmadığı görülmüştür.

Ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin az olduğu çalışma yapılan katılımcılar tarafından sıkça dile getirilmiştir. Etkinliklerin az olması konuşma becerisine gereken önemin verilmemesi öğrencilerin konuşma becerisine yeteri kadar hâkim olmasını engellemektedir. Aynı zamanda öğretmenlerde sadece kitaptaki etkinliklere bağlı kalmayarak çeşitli konuşma etkinlikleri ile öğrencilerin konuşma becerisini kazanmalarına yardımcı olmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Dili eğitimi, sözel iletişim, konuşma, sosyalleşme, ana dili

Kaynakça

Akçay, A. (2016). Etkinliklerle Hafta Hafta Sözlü Anlatım. Ankara: Nobel Akademi Yayınları.

Akkaya, N. ve Ünal, E. (2016). İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi. Ankara: Anı Yayınları.

Ata, A. (2003). Türk Dili. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. Kastamonu Eğitim Dergisi Cilt 17, No 3, 743-754

Batur vd., (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 3/1, 32-49.

Demir, S. (2016). Türkiyedeki Edebiyat Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 13, Sayı 33, 48-68.

Demir, T. (2008). Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt ¼, Yaz. 130-148.

Doğan, Y. (2009). Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerileri. TÜBAR-XIII-Bahar, 182-201

Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisinin Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler. TÜBAR-XIII-Bahar 288-309

Kurudayıoğlu, M. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Değerlendirme. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt 6, Sayı 2, 1798-1808.

MEB, (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8) Ankara.

Miles, M. ve Huberman A. Çev. Kılınç, A. (2015). Nitel Veri Analizi. Ankara: Pegem Akademi

Nalıncı, A. (2000) Avrupa Birliğine Tam Üyelik Yolunda Başarının Anahtarı: Yeniden Yapılanma.

Pilancı, H. ve Cavkaytar, S. (2003). Türk Dili. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

Savaş, B. (2011). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Pegem Akademi.

Taşer, S. (2000). Örneklerle Konuşma Eğitimi. İstanbul: Papirus Yayınevi.

Temizyürek vd., (2007). Konuşma Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.

(11248) Ana Dili Eğitiminde Çeviri Metin Kullanımı

AHMET TURAN SİNAN SEZGİN DEMİR ASENA ONBAŞIOĞLU

Fırat Üniversitesi Fırat Üniversitesi Fırat Üniversitesi

Problem Durumu

Çeviri yazılı ya da sözlü dile ait herhangi bir malzemenin başka bir dile aktarımdır. Yapılan aktarım elbette birebir değildir. Çevirmen, kaynak metindeki yazınsal ögeleri kendi dilinin ve yazın geleneklerinin olanakları ile besleyerek tekrar oluşturmaktadır (Aksoy, s.3). Bu bağlamda çevirmen, kendine has üslubuyla tek ve biricik olan yeni bir eser yazmaktadır. Var olan hiçbir metnin tek bir anlamı yoktur, çevirmeninki de dâhil olmak üzere yazılan her metin, yapılan her yorum bireysel kısmen de özneldir (Vermeer, 2008, s.35). Kaynak ve hedef dile yeterince hâkim olan çevirmen, çevirdiği esere içinde yaşadığı toplumun değer yargılarını da eklemektedir. Yani çeviri, yalnız dilin değiştirilmesi değil, dilin yanında kültürün de değiştirilmesidir.

Edebî metin çevirileri, sanatsal açıdan yorumlanmaya açık olduğundan bu tür çevirilerde yoğun kültürel transfer görülmektedir (Bibino, 2013, s.56). Edebî metin çevirilerinde kullanılan kelimeler özenle seçilmelidir. Çünkü edebî metinlerde kullanılan kelimelerin, dil bilgisel anlamlarının ötesinde "kinaye, benzetme, eleştiri" gibi anlamları da vardır (Günay, 2013, s.16). Çevirmen bu anlamlardan hangisini anlamak istiyorsa onu anlar ve okura, anladığını kendi yorumunu ekleyerek aktarır. Çeviri metnin güvenirliğinin sağlanması için kaynak metin ile erek metin arasında anlamsal eşdeğerlik sağlanmalıdır (Demir ve Demirel, 2009, s.38). Anlamsal eşdeğerlik sağlanmadığı takdirde yapılan işlem çeviri değil, okuduğunu kendine göre yorumlama olur.

Türkiye'de çeviri Tanzimat'tan bu yana, sürekli bir gelişme göstermiştir (Çoruk vd, 2016, s.116). Çocuk edebiyatında çeviri eserler de Tanzimat ile dilimize kazandırılmıştır. Bu dönemde çevirmenler, hedef kitleyle iletişim kurabilmek ve yeni anlayışlar benimsetebilmek için uyarlama yoluna da gitmişlerdir (Neydim, 2000, s.1994). Batı'dan yapılan çeviriler çocuk edebiyatı ürünü kabul edilerek bu başlık altında incelenmiştir. Çocukta ana dili sevgisinin oluşumunda çocuk kitapları başat öge olduğundan yapılan çevirilerde dil ustaca kullanılmalıdır. Çeviri, çevrildiği dilin kurallarına bağlı kalınarak yapılmalıdır. Kuru ve yapay bir anlatımın hâkim olduğu metinlerin çocuğu okuma eyleminden soğutacağı bilinmelidir (Sever, 2013, s.93). Anlatım, çocuğun dikkatini çekecek şekilde yapılmalı, çocukta merak duygusu uyandırmalıdır.

Ana dili eğitimi sürecinde kullanılacak olan çeviri metinler ise her yönden "çocuğa görelik" ilkesine uygun olan metinlerden seçilmelidir (Demir ve Demirel, 2009, s.54). Türkçe ders kitaplarında kullanılan çeviri metinler, türünün güzel ve etkili örneklerinden seçilmelidir. Çocuğun okuduğunu anlaması gerekmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki çeviri metinlerde, anlamlandırmayı artırıcı işlevi olan ve Türkçenin zenginliklerini yansıtan deyim, atasözü, ikileme gibi kalıp ifadeler de kullanılmalıdır. Çocuk okuyucunun anlamlandırmada zorlanacağı ifadeler olabildiğince az kullanılmalıdır.

Unutulmamalıdır ki okuma esnasında karşılaşılan engeller okuma istek ve hızını doğal olarak da anlama becerisini azaltmaktadır (Başar, s.104). Anlama olmadan yapılan okuma, söylenen bir sözü dinlemeyip sadece işitmeye benzer.

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel desende oluşturulmuş ve gerçekleştirilmiş olup; nitel araştırmalarda gözlem, görüşme, anket, içerik analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılır ve olgu, davranışların nasıl ve neden gerçekleştiğine odaklanılıp bunların sentezlenmesiyle elde edilen bilgilerden hareketle genellemeler yapılır (Büyüköztürk vd. 2016, s.278). Bu çalışma 2016 yılında Türkiye'de MEB'e bağlı farklı okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri üzerinden yürütülmüştür. Türkçe öğretmenlerinden 5'i kadın, 5'i erkek olup hepsi devlet üniversitesi mezunudur. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak 10 sorudan oluşan bir görüşme formu bire bir görüşme tekniğiyle Türkçe öğretmenlerine uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların görüşleri kayıt altına alınmıştır. Tek bir cevabı olan, insanın yaratıcı düşünebilme yeteneğinin önündeki büyük engellerden biri olan kapalı uçlu sorular yerine açık uçlu sorular kullanılmış ve bu şekilde katılımcı grubunun yaratıcı düşünebilmesinin önü açılmıştır. Veri toplama aracı uygulanırken gerekli durumlarda araştırmacı tarafından ek sorular yöneltilmiştir. Görüşme formundaki her bir madde, farklı alanlara ilişkin sonuçlara ulaşabilmek için geliştirilmiştir. İlgili görüşme formu geliştirilirken ilgili alan yazın incelenerek taslak bir ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan bu taslak ölçek Malatya il merkezinde görev yapan 5 Türkçe öğretmeninin görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Daha sonra gelen görüşler doğrultusunda sorular yeniden ele alınmış, gerekli düzeltmeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Çalışma kapsamında tüm veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar üzerinde yazılı hale getirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma yöntemlerinden içerik ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel istatistik, bir örneklem üzerinde gözlem yaparak tespit edilen verilerin kullanılarak katılımcıların özelliklerini betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada benzer cevaplar sınıflandırılarak, bu cevapların frekansları tablolar şeklinde verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Gerçekleştirilen araştırma sonucunda Türkçe ders kitabındaki çeviri metinlerin, okuduğunu anlama, derin-yüzey yapının

aktarımı, söz dizimi noktasında yetersiz kaldığı tespit edilmiştir.

Çeviri metinlerde karşılaşılan önemli sorunlardan biri de çevirmen farklılığına bağlı olarak oluşan anlam kargaşasıdır. Gerek yayınevi politikası gerekse çevirmenlerin dünya görüşü kaynak metnin yazılış amacından farklı çeviriler yapılmasına neden olmaktadır. Her çevirmen, kendi dünya görüşüne bağlı olarak çeviri etkinliğini yürütmektedir.

Türkçe ders kitabındaki çeviri metinlerde karşılaşılan belli başlı sorunlar bunlardır. Türkçe ders kitaplarında sayısı oldukça az olan çeviri metinler, iyileştirilerek tekrar ders kitaplarına eklenilmelidir. Çocuğa dünya edebiyatının kapısını açan çeviri metinlerin sayısı, artırılmalıdır. Nitelik olarak çeviri metinlerin fazlalaşması niceliği düşürmemelidir. Unutulmamalıdır ki çocukta okuma sevgi ve alışkanlığı küçük yaşlarda başlar.

Anahtar Kelimeler: Dili eğitimi, çeviri, yazın, ana dili.

Kaynakça

Aksoy, N. Berrin. "*Çeviride Çevirmen Seçimleri Işığında Çeviri Eleştirisi*". Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 18, Sayı 2.

Ateşman, Ender (2001). *"Kültürel Farklılıklardan Kaynaklanan Çeviri Sorunları ve Çözüm Önerileri"*. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 18, Sayı 2.

Başar, Murat (2004). *"İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinde Çeviri Metni Okuma Hızı ve Anlama İlişkisi"*. Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 6, Sayı 2

Bibina, Yordanka (2013). "*Çeviride Buluşmak yahut İki Ülke Arasındaki Köprü"*. Balkan Araştırma Enstitüsü Dergisi, Cilt 2, Sayı 1.

Büyüköztürk, Şener vd (2016). *"Bilimsel Araştırma Yöntemleri"*. Ankara: Pegem Akademi

Çavuş, Gülkan (2005). *"Kaynak Odaklı Çeviri Yaklaşımlarında Eşdeğerlik Sorunu".* Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çeviri Ana Bilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin.

Demir, Sezgin ve Demirel, Şener (2009), "*Rıchard Bach'ın "Martı Jonathan Lıvıngston" Adlı Anlatısının Türkçe Çevirilerinin Eşdeğerlik Bağlamında Değerlendirilmesi Üzerine Bir Deneme"*, Dil Dergisi, Sayı 144.

Erten, Asalet (1998). *"Çeviri Ediniminde Kayıplar Sorunu"*. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, Cilt 10, Sayı 1.

Eziler, Ayşe ve Kıran, Zeynel (2006). *"Dilbilime Giriş".* Ankara: Seçkin

Günay, Kâmil (2013), *"George Orwell'in Hayvan Çiftliği Adlı Eserinin Türkçe'ye Çevirilerinin Eleştirisi".* Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Mütercim Tercümanlık Ana Bilim Dalı Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla.

Neydim, Necdet. (2000). *"80 Sonrası Paradigma Değişimi Açısından Çeviri Çocuk Edebiyatı".* İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Alman Dili ve Eğitimi Ana Bilim Dalı Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Sever, Sedat (2013). *"Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü"*. İzmir: Tudem

Vermeer, Hans J. (2008), (Çev. Ayşe Handan Konar), *Çeviride Skopos Kuramı*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

(11265) Geçici Eğitim Merkezlerindeki Suriyeli Öğrencilere Yönelik Türkçe Öğretiminde Uygulanan Program ve Kullanılan Materyalin Türkçe Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi

MEHMET ALTINÖZ
Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü /Meb

MEHMET FANSA
Milli Eğitim Bakanlığı

Problem Durumu

İnsanlar, geçmişten günümüze; eğitim, iş olanakları, göç, ticaret, farklı kültürleri tanıma gibi çeşitli nedenlerle yabancı dil öğrenme ihtiyacı duymuşlardır. Türkçe de özellikle son yıllarda benzer nedenlerle öğrenilmek istenen, öğrenme ihtiyacı duyulan dillerden biri haline gelmiş ve buna bağlı olarak Türkçeyi öğrenmek isteyenlerin sayısı artmıştır. Türkçeyi öğrenmek isteyen bireylerin sayısındaki bu artış, öğrenci özelliklerinin farklılaşmasını beraberinde getirmektedir. Bugünün dünyasında yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de hızlı bir değişim ve dönüşüm görülmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak insanlar kendilerini küresel bir etkileşim çemberinin içinde bulmaktadırlar. Bu durum bir yabancı dil öğrenme ihtiyacını doğurmaktadır. Bu küresel etkileşim içerisinde etkin olan ulusların dilleri de doğal olarak önem kazanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye ve Türkçenin öneminin artması Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemini ortaya çıkartmaktadır (Göçer, Moğul, 2011: 798).Son yıllarda sınırdaş olduğumuz ülkelerde özellikle Suriye'de yaşanılan sorunlardan dolayı ülkemizde öğrenim gören yabancı öğrenci sayısı artmıştır. Türkçe, yabancı dil olarak dil kurslarında aşamalı kur sistemiyle öğretilmekte iken yaşanılan göç sebebi ile Milli Eğitim Bakanlığı denetiminde yabancı öğrencilerin öğrenim gördüğü geçici eğitim merkezleri oluşturulmuş ve bu merkezlerde yabancı öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi Milii Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen müfredatta uygulanmaya başlanmıştır. Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin kazandırılmasında çeşitli materyallerden yararlanılmaktadır ancak bu materyaller içerisinde en çok kullanılan yabancı dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarıdır (Karababa, 2009: 276). 2016-2017 eğitim- öğretim yılında okutulmak üzere Yunus Emre Enstitüsünün hazırlamış olduğu ''Türkçe Öğreniyorum'' seti, dilimizin öğretilmesi amacıyla hazırlanmış ve seviye gruplarına göre hazırlanan kitaplar, yabancı öğrencilerin bulunduğu geçici eğitim merkezlerine dağıtılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geçici eğitim merkezlerine Türkçe öğretmek amacıyla branşı sınıf, Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe olan öğretmenler görevlendirilmiştir. Türkçe öğretiminde temel materyal ders kitabı olmasının yanısıra öğreticilerin de bu alanda özellikle yabancı öğrencilere Türkçe öğretimi alanında tecrübesi çok fazla bulunmamaktadır. Bu durum ders materyali ve programının önemini daha da arttırmaktadır.Araştırmamızda, bu alanda çalışan öğretmenlerin görüşleri alınarak yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geçici eğitim merkezlerine dağıtılmış olan ''Türkçe Öğreniyorum'' seti materyalinin ve uygulanan programın süreçteki işlevselliği aşağıdaki sorular ile ele alınmıştır.

1.Yabancılara Türkçe öğretiminde görüşmeye katılan öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programının sürece katkısına dair ilişkin sorular

2.Yabancılara Türkçe öğretiminde görüşmeye katılan öğretmenlerin uyguladıkları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dağıtılan Türkçe Öğreniyorum seti materyallerinin öğretim sürecine katkısına dair ilişkin sorular

3.Yabancılara Türkçe öğretiminde görüşmeye katılan öğretmenlerin kullandıkları Türkçe Öğreniyorum seti materyallerinin öğretim programıyla uyumlu olup olmadığına ilişkin sorular

4.Yabancılara Türkçe öğretiminde görüşmeye katılan öğretmenlerin kullandıkları Türkçe Öğreniyorum seti materyallerinin tasarımının Türkçe öğretimine katkısına dair ilişkin sorular

5.Yabancılara Türkçe öğretiminde görüşmeye katılan öğretmenlerin kullandıkları Türkçe Öğreniyorum seti materyallerinin öğrencilerin seviyesini uygun olup olmadığına ilişkin sorular

Bu sorulara verilecek yanıtların Geçici Eğitim Merkezlerinde uygulanan program ve materyallerin yeterliliğinin araştırılarak yeni hazırlanacak programlara dönüt olacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın genel amacı, Geçici Eğitim Merkezlerindeki Suriyeli Öğrencilere Yönelik Türkçe Öğretiminde Uygulanan Program ve Kullanılan Materyalin Türkçe Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesine dayanan nitel bir araştırmadır. "Nitel araştırma, gözlem,görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır" (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 39).Araştırma, örnek olay incelemesi olarak yapılmıştır. Verilerin toplanmasında nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Biyo-psiko-sosyo-kültürel özelliklere sahip manevi boyutu olan insanı, tek bir bilim dalının bakış açısıyla anlamak ve açıklamaya çalışmak yeterli olmamaktadır. Aynı zamanda insanın düşünce ve davranışları da durağan olmayıp, sürekli değişkenlik arz etmektedir. Dolayısıyla karmaşık ve kompleks ilişkiler ağı içerisinde yaşamını sürdüren insanı anlamak için bütüncül bir bakış açısına ihtiyaç duyulmaktadır. "Herhangi bir olguya ilişkin bütüncül anlayış ancak çoklu bakış açıları yoluyla elde edilebilir." (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 28). Araştırmanın grubu, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı geçici eğitim merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretme amacıyla atanmış Türkçe öğretmenleridir. Bu

kişiler araştırmaya gönüllü olarak katkıda bulunmuşlardır. Veriler,yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla

toplanacaktır. "Yarı yapılandırılmış görüşmenin;analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları vardır" (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010: 163).Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, 20 öğretmen ile tamamlanacaktır. Çalışmada sorulara verilen yanıtlar birkaç kez okunarak araştırmacılar tarafından kodlanacak. Kodlamalar yapıldıktan ve kodları altında toplayacak temalara ulaşıldıktan sonra araştırmacıların kodları, temaları karşılaştırılacak. Daha sonra kodlamalar arasındaki uyuma bakılarak veriler, içerik analizi yoluyla çözümlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada Geçici Eğitim Merkezlerinde görevli Türkçe öğreticilerinin Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda uygulanan program ve kullanılan materyallerin nitelikleri ve işlevsellikleri üzerinde durulmuştur. Çalışma kapsamında beklenen sonuçlar; ders kitabının öğretmenler için bir kılavuz niteliği taşıdığı ancak ilave kaynak kitaplara ihtiyaç duyulacağı, programın öğretim sürecine rehber olduğu ancak öğretim programlarının öğrenci düzeylerine uygun hazırlanılmadığı, öğretim materyallerinin yararlı ancak öğretim ortamın uygulama açısından yetersiz olduğu, kitap ve programın birbiri ile örtüşmediği, tasarımın iyileştirilmesi gerektiği ve tasarımının hazırlanılırken öğrenci seviyelerinin göz önünde bulundurulması, içeriğin de yaş ve gelişim düzeyine uygun ve anlamlı öğrenmeyi sağlayıcı etkinlikler ile hazırlanılması gerektiği ve ders kitaplarının teknoloji ile desteklenmedikçe kazanım bakımından etki düzeyinin azalabileceği beklenen sonuçlardır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, Geçici eğitim merkezi, Öğretim programı

Kaynakça

Bayraktar R, N. (2005) Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. http://www.study-turkce.com/M/ytotarihsel.htm

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

GİGM. (2016). "Geçici Koruma". http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik

Gök, A. (2013), "Türk-Arap İlişkilerinde Tarih Ders Kitaplarının Önemi ve Türkiye'de Liselerde Okuyan Öğrencilerde Arap Algısı", Uluslararası Türk-Arap Müşterek Değerler ve Kültürel Etkileşim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 12-15 Mayıs 2013, s. 41-63, Amman/Ürdün

Göçer, A. (2007). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme Ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi", Dil Dergisi, cilt.137, 30-46.

Human Rights Watch.(2015). "Geleceğimi Hayal Etmeye Çalıştığımda Hiçbir Şey Göremiyorum" Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların Eğitime Erişiminin Önündeki Engeller–Kayıp Nesil Olmalarını Önlemek. (Human Rights Watch. ABD: 2015, https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/turkey1115tu_web.pdf

Karababa, Z. C. (2009). "Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 265-277.

MEB. (2014). Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11345) Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması

FULYA TOPÇUOĞLU ÜNAL DENİZ ÖZER [1]

[1] Dumlupınar Üniversitesi

Problem Durumu

Konuşma; dinleme, okuma, yazma becerileriyle bütünlük arz eden bir dil becerisidir. Hem konuşma hem yazma iletişim kurmanın temelidir. Dili öğrenme sürecinde konuşma becerisi, okuma ve yazmadan önce gelmektedir. Dinleme, dinlediklerini kaydetme, anlamlandırma ile başlayan bu süreç konuşma ile kendini ortaya koyar.

"Konuşma becerisi, kişinin kendisini doğrudan ifade ettiği; duygu ve dileklerini başka kimselere doğrudan anlattığı; kendi başına kullanabileceği değil, başkalarıyla paylaşabileceği bir beceridir. Konuşma becerisi, kişinin sosyalleşmesi ile diğer becerilere göre doğrudan ve daha fazla ilgili olması sebebiyle psikoloji, sosyal psikoloji, davranış bilimleri, iletişim bilimleri gibi bilimlerle ve kişinin bu alana giren davranışlarıyla da bağımlı bir gelişme gösterir" (Yalçın, 2002: 97).

Ayrıca konuşma becerisi bireyin iletişim becerisini doğrudan etkiler. "Sosyal yapı içerisinde bireyin diğer insanlarla ilişkilerinde belirleyici bir role sahip olan konuşma, kişinin zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerinin de bir yansıtıcısıdır" (Sever, 2004: 23). "Her beceri gibi konuşma becerisi de eğitimle gelişir. Konuşma eğitiminden kasıt, insanın duygu ve düşünce ve isteklerini anlatır hâle gelmesidir. Çocuklar belli konuşma alışkanlıkları edinerek okula gelirler. Ailenin gelenek görenek ve alışkanlıkları sınırı içinde gelişen bir konuşma eğitiminden geçirilirler" (Sever, 2004, Akt.Yegen, 2014).

"Konuşma gelişimi kendi kaderine bırakılmayacak bir beceridir. Konuşma sürecinin aksamadan işleyebilmesini mümkün kılan eğitimdir. Eğitim kurumlarında doğru ve etkili konuşma becerisi kazandırılmalıdır. İlköğretim son sınıfa kadar bu beceri gelebileceği en üst seviyeye ulaşmalıdır. Konuşma becerisini istenilen seviyeye yükseltecek olan, anlamlı, doğru ve etkili konuşma ilkelerini kazandıracak eğitim ve öğretim yaşantılarıdır. Ancak doğru, anlamlı ve etkili olan bir konuşma, beceri olarak sayılabilir. Aksi hâlde insanı diğer canlılardan ayıran bir özellik olarak kalacaktır" (Sağlam, 2010: 14.)

Konuşma becerisini geliştirerek en ileri seviyede kullanan insan kendini doğru ifade ettiği için yaşam içerisinde daha başarılı olacaktır. Konuşması geliştikçe kendi de gelişecektir. Konuşmanın alt yapısını oluşturan düşünme hız kazanacaktır. Konuşmanın becerisinin gelişmesi düşüncelerin hızlı bir şekilde oluşmasıyla mümkündür. Bu da iyi bir hafızaya sahip olmayı gerektirir. İnsan hafızasındaki kelimelerin çokluğu, düşüncelerin rahat ve hızlı bir şekilde ifade edilmesini sağlayacaktır.

Bütün bunlardan hareketle konuşma becerisinin öğrenciler için büyük önem arz ettiği görülmektedir. Bu denli önemli bir beceri olan konuşma becerisi ile ilgili sorunların çözümü için daha çok çaba sarf edilmesi gerekmesine rağmen öğrencilerin kendilerini rahat hissetmedikleri için topluluk önünde konuşmaktan çekinmeleri, konuşmak istememeleri çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bunların sebebinin öğrencilerin konuşmaya karşı geliştirdikleri olumsuz tutum olduğu düşünülmektedir. Çocukların konuşma becerilerini geliştirmek, onların konuşma becerisine karşı olan olumsuz tutum ve davranışlarını yok etmek gerekir. Bu nedenle öğrencilerin konuşma becerilerine karşı olan tutumunu ortaya koymak için bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

3. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, Konuşma Becerisi Tutum Ölçeği'nin yapı geçerliliğini ve iç tutarlılık güvenirlik katsayısını belirlemeye yönelik olarak hazırlanan ölçekleme temelli bir araştırmadır.

4.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu açımlayıcı faktör analizi için; 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında iki devlet ortaokulunun öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin devam ettiği sınıfa göre dağılımı şu şekildedir:

Tablo 1: Çalışma grubuna göre sınıf dağılımı

Sınıf Düzeyi	Öğrenci Sayısı
5	82
6	73
7	25

8	30
Toplam	210

Tabloda da görüleceği gibi 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan ve rastlantısal olarak seçilen toplam 210 öğrenci çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

5.Veri Toplama Araçları

Konuşma becerisine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesinde izlenecek aşamalar şunlardır (Karasar, 1999: 139-143; Balcı, 1995: 142-143):

1. Madde Havuzu Oluşturma Aşaması

2. Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması

3. Ön Deneme Aşaması

4. Faktör Analizi Aşaması

4.1. Açımlayıcı Faktör Analizi

4.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

5. Güvenirlik Hesaplama Aşaması

1. Madde Havuzu Oluşturma Aşaması

Konuşma becerisi tutum ölçeği geliştirilmesi amacıyla 61 adet olumlu ve olumsuz madde oluşturulmuştur. Uzman görüşünden sonra 39 maddeye düşürülerek hazırlanmıştır. Hazırlanan maddelerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ifadeleri içermesine dikkat edilmiştir.

2.Uzman Görüşüne Başvurma Aşaması (Kapsam Geçerliliği)

Hazırlanan 39 maddeli taslak ölçek Türkçe Eğitimi alanında çalışma yapan üç öğretim üyesinin, ölçme ve değerlendirme alanında çalışan uzmana ve dört yüksek lisans öğrencisinin görüş ve önerileri doğrultusunda gözden geçirilmiştir.

3. Ön Deneme Aşaması

Ön denemenin sonunda 32 tutum maddesinin yaklaşık 15-20 dakika içinde yanıtlandırabileceği belirlenmiştir.

Hazırlanan ölçek taslağı öğrencilere uygulanmış ve ölçeğin faktör analizi ile güvenirlik hesaplamaları bulgular kısmında yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada KMO değerinin .816 olduğu görülmektedir. Bu da 0.80 ve 0.90 arasında olduğu için mükemmel olarak yorumlanabilir. Bu sonuçlardan hareketle açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu görülmüştür. Uygulanan ölçekte yer alan 27 madde analiz edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre 27 maddeli 2 alt boyutlu 5'li likert tipinde bir ölçek elde edilmiştir. Maddelerin 7'u olumsuz, 20'i olumlu yargı içermektedir.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık çalışmasında ölçeğin Cronbach Alfa İç Tutarlılık katsayısı 0,812 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; birinci boyut olan "Konuşma Becerisine Yönelik İlgi ve Sevgi" boyutu için .865 ikinci boyut olan "Konuşma Becerisine Karşı Kaygı ve Endişe" boyutu için .730'dur. Bu durumda ölçeği oluşturan maddelerin birbiriyle tutarlı olduğu ve ölçmek istediği tutumu yansıttığını söylemek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Konuşma Becerisi, Tutum, Ölçek, Geçerlik, Güvenirlik

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide Ölçme ve Ölçek Geliştirme.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul Öğrencileri İçin Dinleme Kaygısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6-11.*

Katrancı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenilirlik Çalışması. *International Journal of Social Science, 6 (6), 651-665.*

Sağlam, Ö. Y. (2010). *7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*.(Yüksek Lisans Tezi).

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Ankara.

Sallabaş, M. E. (2013). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 36, 261-270.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevim, O. (2012). Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Kaygısı Ölçeği: Bir Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.

TDK (2011).*Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ünal, T. F. ve Özden, M. (2012) *Diksiyon ve Konuşma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Ünal, F. T. & Mustafa, K. (2014). Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Uluslararası Hakemli Dergi-Internatıonal Refereed Journal)*, *3*(2), 233-249.

Yegen, Ü. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesinde Görsellerin Etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Kütahya.

Yıldız, D. C. ve Yavuz, M. (2012). Etkili Konuşma Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies*. 7(2), 319-334.

(11496) Türkçe Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Okuma Tekniklerine İlişkin Görüşleri

ALİ TÜRKEL
Dokuz Eylül Üniversitesi

EMİNE KİTİŞ
Dokuz Eylül Üniversitesi

Problem Durumu

"Anadili öğretiminin bireylere; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaştırma süreçlerine katkıda bulunma gibi amaçları vardır" (Sever, 2000: 5). Güneş (2014), okumanın dil becerileri yanında zihin becerilerine de katkı sağlayan bir öğrenme alanı olduğunu belirtir. Okuma ile edinilen bilgilerin zihinsel kavramlara çevrildiğini, zihnimizde uzun süreli olarak depolandığını, bu nedenle de Türkçe öğretiminde bu beceriye ayrı bir önemin verildiğini ifade eder. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda da okuma becerisi hakkında şu ifadeler yer alır:

"Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açıcısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır (MEB 2006: 6).

Okuma öğretiminde pek çok yöntem ve teknik uygulanagelmiştir. Türkel ve Önlücömert (2013), okuma becerisine yönelik geleneksel öğretim yaklaşımının okuduğunu anlamaya odaklandığını belirtmektedir. Böylece metne etkin katılım sağlayamayan çocuk okumayı severek gerçekleştireceği bir üst basamağa geçemediği gibi sonucunda okuma alışkanlığı da kazanamamakta ve soyut kavramları anlamlandırmada yetkinleşememektedir. Günümüzde yaratıcı okuma teknikleri de bu alanda giderek artan bir öneme sahip olmaktadır. Padgett, Creative Reading (1997) adlı kitabında "Birçok genç, kitabın amacına göre değişik okunması gerektiğini bilmemektedir. Kitap orada sizin kullanımınız için duran, yeniden şekillendirmenizi bekleyen bir ham madde gibidir" demektedir. Yine Padgett'a (1997) göre yaratıcı bir şekilde okuma kitaba karşı katılımcı bir tutum takınmayı gerektirir (Akt. Türkel ve Önlücömert, 2013: 1348).

Yaratıcı okuma teknikleri öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine de katkıda bulunmaktadır. Yaratıcı düşünme becerisi Türkçe ders programında da üstünde önemle durulan noktalardan biridir. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda programın temel yaklaşımlarında şu ifadelere yer verilmiştir:

"Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır" (MEB 2006: 3).

Öğrencilerin metinleri akıcı ve uygun yöntemleri kullanarak okumasının, okuduklarını eleştirel bir bakışla süzgeçten geçirerek yorumlamasının ve okuma alışkanlığı kazanmasının amaç olarak belirlendiği düşünülecek olursa bu konuda verilecek eğitimin etkililiğinin önemi de ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin sıkılmadan okumasını sağlayabilecek ve bu sayede okumaktan zevk alan öğrencinin okuma alışkanlığı kazanmasını sağlayabilecek teknikler üzerine düşünülmesi ve bu alanda uygulamaların artması amaçlara ulaşmada etkili olacaktır. Yaratıcı okuma tekniklerinin okullarda uygulanmasının öğrencilerin yaratıcılıklarına olumlu katkı yapacağı düşünülmektedir. Nitekim Aytan (2016: 38), yaptığı çalışmada yaratıcı okuma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcılık düzeylerinin ve Türkçe derslerinin üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Susar Kırmızı ve Kasap (2017: 58) da yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yaratıcı yazma becerisine etkisine ilişkin yaptıkları araştırmada yaratıcı okuma ve yaratıcı yazma uygulamalarının olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmada yaratıcı okuma tekniklerinin kullanılmasına ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerine ulaşılması hedeflenmektedir.

Çalışmanın ana problem cümlesi:

Yaratıcı okuma tekniklerinin kullanımının etkililiğine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilecek olup öğretmen adaylarına uygulanacak yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen veriler, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenecektir. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ya da dokümanlar yoluyla elde edilen veriler betimsel yolla ya da içerik analizi yoluyla incelenmekte ve çözümlenmektedir. H. Lasswell, içerik çözümlemesi kavramının yaratıcısı olarak kabul edilmektedir (Öğülmüş, 1991: 213).

Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmanın içerik analizinin temel amacı olduğunu belirten Yıldırım ve Şimşek (2011: 227), bu amaca ulaşmak için toplanan verilerin kavramlaştırıldığını, ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlendiğini ve buna göre veriyi açıklayan temalar saptandığını ifade eder.

Araştırmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümünün Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğretmen adayları yazılı anlatım dersi kapsamında altı hafta süreyle Ron Padgett'in "Yaratıcı Okuma" adlı çalışmasındaki teknikler hakkında bilgilendirilecektir. Padgett'in çalışmasında yer alan yaratıcı okuma teknikleriyle (cümledeki bir kelimeyi değiştirmek, cümleler arasında değişiklik, yukarı/aşağıya doğru cümle bağdaştırma, kenar bulanıklığı, şablon vb.) çeşitli uygulamalar yapmaları sağlanacak olan öğretmen adaylarına bu sürenin sonunda yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla teknikler hakkındaki görüşleri sorulacaktır. Elde edilen veriler kategorize edilerek bazı kavramlara ulaşılıp bu kavramlar ışığında temalar saptanacak ve elde edilen veriler içerik analiziyle incelenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda beklenen sonuçlar şöyledir:

1. Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı okuma teknikleri ile yapacakları uygulamalar sonunda bu tekniklerin etkililiğine yönelik görüşlerinin ne yönde olduğunun ortaya konması beklenmektedir.

2. Altı hafta olarak planlanan süre sonunda yaratıcı okuma tekniklerinin uygulanmasına yönelik olarak Türkçe öğretmen adaylarının hoşuna giden ve gitmeyen yönlerin belirlenmesi beklenmektedir.

3. Araştırma sonucunda uygulamanın yapıldığı öğretmen adaylarının yaratıcı okuma tekniklerine ilişkin önerilerinin ve uygulama sürecine ilişkin eleştirilerinin ortaya konması beklenmektedir.

4. Araştırma sonucunda uygulamanın yapıldığı öğretmen adaylarının gelecekte kendi öğrencilerine bu teknikleri uygulayıp uygulamama konusunda ne düşündüklerinin belirlenmesi beklenmektedir.

4. Araştırma sonucunda ayrıca yaratıcı okuma tekniklerinin uygulanmasının etkililiğine yönelik görüşlerde cinsiyet faktörünün anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı sonucuna ulaşılması da beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı okuma, okuma eğitimi, okuma, öğretmen adayı görüşleri

Kaynakça

Aytan, N. (2016). Yaratıcı Okuma Becerisiyle Zenginleştirilmiş Türkçe Derslerinin Öğrencilerin Yaratıcılıklarına Etkisi. Dil ve Edebiyat Egitimi Dergisi, (17).

GÜNEŞ, F. (2014). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller, Ankara: Pegem Akademi

İPŞİROĞLU, N. İPŞİROĞLU, Z., (2000). Yaratıcı Okuma-I, İstanbul: Özyürek Yayınevi.

ÖĞÜLMÜŞ, S. (1991). İçerik Çözümlemesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 24(1), 213-228.

Programı, İ. T. D. Ö. (2006). Kılavuzu (6-7-8. Sınıflar). *MEB Yay., Ankara*.

PADGETT, R. (1997). *Creative Reading: What It Is, How To Do It, and Why*. National Council of Teachers of English, 1111 W. Kenyon Road, Urbana, IL 61801-1096

SEVER, S. (2000). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Ankara: Anı Yayıncılık

Susar Kırmızı, F, KASAP, D . (2017). The Effect of Creative Reading and Creative Writing Activities on Creative Writing Achievement. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi, 2 (1), 48-62. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/sead/issue/28074/286446

TÜRKEL, A., & ÜNLÜCÖMERT, N. (2013). ÖĞRETİCİ METİNLERE YÖNELİK YARATICI OKUMA UYGULAMASI ÖRNEĞİ VE SÜRECE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ. *Electronic Turkish Studies*, *8*(12).

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

(11506) Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yerel Ağız Ve Standart Dil Üzerine Görüşleri: Denizli Örneği

MUSTAFA AYDIN — *MEB*

KERİM DEMİRCİ — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Milletlerin ve fertlerin en belirgin özelliği kullandıkları dildir(Akçay, 2005, s.7). Oluşturdukları dille varlıklarını pekiştiren toplumlar bir arada yaşamanın önemli gerekliliği olan dili hayatlarının her anına yerleştirirler.

İnsan her yönüyle sosyal bir varlıktır ve sosyalleşmesi dil vasıtası ile gerçekleşir. İnsanların sosyalleşmesinin temeli de konuşmaya dayanır. Aksan'a göre (2009) "Eğer insanlar toplum halinde yaşamakta olmasalardı, hiç kuşkusuz, dile gereksinme duymayabileceklerdi." (s.64).

Bu noktada dil insanların bir arada yaşamalarının en önemli getirilerindendir. Öyle ki dil, toplumun en tepesinden en aşağı katmanına kadar herkesin ortak malı olmuştur. Toplumun her kesimi dilden etkilenirken aynı zamanda dili de etkilemiştir.

Ayrıca çeşitli cinsiyet grupları, mezhep grupları, meslek grupları, eğitim grupları vb. farklı topluluklar da dilin kullanımını çeşitli yönlerden etkilemişlerdir. Bunun yanı sıra içinde bulunulan coğrafya, iklim şartları, toplumsal roller, iletişim durumları gibi değişkenler de dili somut bir şekilde etkilemiştir.

Demirci'ye göre (2015) sesin kullanımından doğan telaffuzun sosyal dilbilim açısından ayırt edici bir değeri vardır. Telaffuz çoğu zaman toplumsal katmanların göstergesi olarak algılanır veya kullanılır. Başka bir ifadeyle aynı dili konuşan insanlar arasında bazen bir fonemin farklı alafonlarının tercih edilmesi, bazen farklı vurgunun yahut tonlamanın varlığı toplumsal sınıfların, sosyal zümrelerin, eğitim farkının, kibarlığın, kabalığın, köylülüğün, şehirliliğin, cinsiyetin ve benzeri durumların göstergesi olabilir. Sesin bu ayırt edici özelliği toplumsal dilbilimin konusudur (s.109).

Türkiye'de sağlık sektöründe çalışanların oluşturduğu özellikle doktorların kendi aralarında konuştukları dil, oldukça dikkat çekmekte ve günlük hayatın içerisinde dizi veya filmlere konu olduğu görülmektedir. Sese toplumsal boyutta baktığımızda, aslında doktorların kendi aralarında konuştuğu dili başka zümreler veya gruplar anlamadığı halde bu durum meslek erbabına saygınlık kazandırmaktadır.

Bu durumun tam tersi bir etki yaratan grup da köylülerin oluşturduğu gruptur. Tamamı köylülerden oluşan bir grubun kendi içerisinde kullandıkları dil, grubu temsil eden bireyler açısından bakıldığında grubu temsil edenlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlarken toplum içerindeki diğer zümreler, bu grubun konuşma şeklini cahilce ve kabaca bulabilmektedir.

Bir dilin farklı bölgelerde, değişik lehçe, şive ve ağız özellikleri göstererek konuşulması o dilin zenginliğinin göstergesidir (Banarlı, 2013, s.177). Zenginlik göstergesi olan bu dilsel özellikler, çoğu zaman toplumun ortak noktalarda buluşmasıyla ilgili fikir ayrılıklarına yol açmıştır. Eğitim, sağlık, sanat, ekonomi gibi birçok alanda hangi dilsel özelliğin toplumu iletişim anlamında bir çatı altında birleştirecek ortak bir unsur oluşu tartışma konusu olmuştur.

İmer' e göre (1990) "Son 30-40 yıldan beri Türkiye'de bölgesel kullanımların ya özelliklerini yitirmeye başladıkları ya da ölçünlü Türkçeye yaklaşmakta oldukları gözlemlenmektedir." (s.43).

Demirci'ye göre ise (2015) "Dünyada ve Türkiye'de hüküm sürmeye başlayan postmodern devrin, yerelliği ve otantikliği ön plana çıkarmasıyla bölgesel ağızla film/dizi yapmak tercih edilir duruma gelmiştir (s.110).

Başkan'a göre (2003) ise bazı kimselerin, belli bir toplum katının dil kullanışını doğru kabul edip bundan ayrılanları küçük görmesi de aynı derecede yanlış bir tutum olmaktadır. Dikkat edildiği zaman görülecektir ki bir dilin "standart dil" kabul edilmesi o dilin kendi içerisinde bulunan özelliklerinden çok, o dili veya lehçeyi kullanan insanların, toplum idaresinde söz sahibi olmalarından ileri gelmektedir (s.7).

Sonuç olarak telaffuzdaki bu farlılıklar; dillerde var olan standart dile kimin karar verdiğini, standart bir dille konuşmanın olumlu-olumsuz yanlarını, dildeki tabakalaşmanın hangi noktada başladığı gibi birçok soruyu akıllara getirmekte ve sesin bu farklılıkların toplumsal hayata yansıması hususunda merak uyandırmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada yer aldığı karma model tercih edilmiştir. Araştırmaya hem nitel hem de nicel veriler toplanmış ve farklı yöntemlerle analiz edilmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Denizli Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. Sınıf öğrencileri; örneklemini, Türkçe Öğretmenliği 1. Sınıf öğrencileri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 1. Sınıf öğrencileri temsil etmektedir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından üniversite 1. Sınıf öğrencilerinin sesin toplumsal boyutunda yöresel ağız farlılıkları ve standart dil hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla "Lisans Öğrencilerinin Yerel Ağız Üzerine

Görüşleri Anketi" geliştirilmiştir.

Anket maddeleri hazırlanırken, öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerini tespit etmek için hazırlan bu anket kapalı uçlu maddeler kullanılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Cevaplar kısmında;

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmanın genel amacı bireylerin son dönemlerde yerel ağız-standart dil meselesi üzerine genel görüş ve düşüncelerini tespit etmektir. Bu hususta üniversite öğrencisi olan bu bireylerin yerel ağıza bakış açıları ile telaffuz bozuklukları arasındaki farkı bilip bilmedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın diğer bölümünde yerel ağız kullanan bireylerin kullandıkları bu yerel ağzın bireylere olumlu etkileri, olumsuz etkileri; standart dil kullanan bireylerin kullandıkları bu standart dilin bireylere olumlu ve olumsuz etkileri ile ilgili görüşlerin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın diğer bölümünde birer öğretmen adayı olan eğitim fakültesi öğrencilerinin eğitimle ilgili olarak bir öğretmenin meslek hayatında yerel ağızla konuşup konuşmaması üzerine görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın son bölümünde kitle iletişim araçlarında kullanılan dilin yerel ağız mı yoksa standart dil mi olması gerektiğiyle ilgili genel kanıyı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yerel ağız ve standart dil ile ilgili olarak sanat, edebiyat siyaset ve ticaret gibi alanlarda da hangisinin kullanılması gerektiğiyle ilgili genel görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır.

Bu noktada çalışmamızın tamamlanmamış bulgu ve yorumlarının eğitim fakültesi öğrencilerinin yerel ağız-standart dil konusundaki görüş ve düşüncelerinin ortaya çıkarılarak topluma ve alanyazına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: sosyal dilbilim, yerel ağız, standart dil

Kaynakça

Aziz, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri,* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Akçay, Y. (2005). *Dil Atlası Üstüne Düşünülmeyen Sözler,* İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim,* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Banarlı, N. S. (2013). Türkçenin Sırları, İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.

Başkan, Ö. (2003). *Lengüistik Metodu,* İstanbul: Multilingual.

Büyüköztürk, Ş. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri,* Ankara: Pegem Akademi.

Dağabakan, F. Ö. (2012). Toplumdilbilimsel Bir Kavram Olarak Kadın-Erkek Dil Ayrımına Türkçe ve Almanca Açısından Bir Yaklaşım. *AÜ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, *47*, 87-106. http://e-dergi.atauni.edu.tr/ataunitaed/article/download/1020007811/1020006877 (adresinden 15.01.2017 tarihinde elde edildi).

Demirci, K. (2015). *Türkoloji İçin Dilbilim Konular Kavramlar Teoriler,* Ankara: Anı Yayıncılık.

İmer, K. (1987). Toplum Dilbilimin Kimi Kavramlarına Kuramsal Bir Bakış ve Dil Türleri. *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, Cumhuriyetin 60 Yıldönümü Armağanı*, 213-230. http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/26/1029/12452.pdf (adresinden 17.01.2017 tarihinde elde edildi).

İmer K. (1990). *Dil ve Toplum,* İstanbul: Gündoğan Yayınları.

TDK (2011). *Türkçe sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

(11510) Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Araçlarını Kullanma Düzeyleri

HÜLYA YAZICI OKUYAN — *MAKÜ*
EMRE BÜYÜKIŞIK — *TED Isparta Koleji*

Problem Durumu

Eğitim sürecinde öğretmen, öğrenci, sosyal çevre ve edinilmiş bilgilerin etkileşimi söz konusudur. Bu etkileşimi sağlamada, eğitim ortamlarında kullanılan öğretim araç-gereçlerinin önemi yadsınamaz.

Öğretim araç-gereçlerini, öğrenme-öğretme sürecini oluşturan diğer ögelerden bağımsız olarak düşünmemek gerekir. Öğretimde araç-gereçlerden yararlanma; konunun daha etkili olarak sunulması, öğrenmeye açıklık getirilmesi, gözlem olanaklarının artırılması ve öğrencilerin birkaç duyu organına bir anda seslenilmesi gibi fırsatları yaratmaktadır (Senemoğlu, 2009). Bununla beraber, araç-gereçlerin, öğrenme zamanından ekonomi sağladığı, öğrenmeyi bireyselleştirdiği, öğrenmenin niteliğini yükselttiği, öğretimi daha verimli ve zevkli kıldığı da bilinmektedir (Yaman, 2010). Ayrıca araç-gereç kullanımı algılama ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi kalıcı öğrenmeyi de sağlamaktadır (Cameron ve Bennett, 2010).

Bunun yanı sıra günümüzde teknolojik gelişmelerle beraber ders araç-gereçlerinin de çeşitliliği artmıştır. Bu alanda yapılan araştırmalar derslerde araç-gereç olarak öğretim teknolojilerinin kullanılmasının öğrencilerin öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu; öğrencilerin işbirlikli ve etkileşimli öğrenmelerine katkı sağladığı; eğitimin her kademesinde öğrenci başarılarını artırdığı ve öğrencileri öğrenmeye teşvik ettiğini belirlemiştir (Roschelle ve diğer. 2000; 2003; Sivin-Kachala ve Bialo, 2000; Jan Gahala, 2005). Ayrıca technology adds a dimension and range to learning phonemic awareness that can be helpful to each individual student (**Lally, 2001)** .

Öğretim sürecinde işe koşulan araç-gereçlerin işlevi, öğretmen adına öğretimi gerçekleştirmek değil, öğrenen ile öğrenilenler arasındaki etkileşimi kolaylaştırarak daha etkili ve somut öğrenmelerin oluşmasına katkıda bulunmaktır. Diğer bir deyişle, araç-gereçler, ancak öğretmenle birlikte ve öğretmenin çabasıyla işlevsel olabilen öğretme-öğrenme yardımcılarıdır. Kısacası, öğretmenlerin öğretim sürecinde araç-gereçlerden yararlanması, öğrencilerde etkili ve kalıcı öğrenmeler oluşturma bakımından önemlidir.

Diğer tüm derslerde olduğu gibi Türkçe öğretiminde de yalnızca tek bir araca bağlı kalmadan eğitim yapılması dersin etkililik ve verimlilik düzeyini artıracaktır. Bilindiği gibi dil tüm kuralları ile birlikte geçirilen yaşantılar sırasında kendiliğinden öğrenilir. Çocuklar dili modelleri dinleyerek, bu modellere öykünerek, geri iletimi algılayarak, deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşarak öğrenmektedir. Daha sonra toplumsal çevrede ve okul ortamında etkileşimde bulundukları bireyleri model olarak alırlar. Bu öğrenmede bireyler kadar çocuklara sunulacak zenginleştirilmiş dil çevreleri de onların dili kazanmalarında ve yaratıcı bir biçimde kullanmalarında destekleyici etkendir (Sever, 2008). Çağdaş bir Türkçe öğretimi için, yalnızca ders kitabına bağlı bir yaklaşım yerine, çok kaynaklı ve çok uyaranlı bir anlayış yeğlenmelidir.

Bu bağlamda, bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimi ortamlarında hangi ders araç-gereçlerini kullandıkları ve bunların kullanım niteliğini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

a. **Araştırmanın modeli**

Bu araştırma tarama modelinin kullanıldığı betimsel nitelikte bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009).

a. **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2015–2016 eğitim-öğretim yılında Burdur Merkez Ortaokullarında görev yapan ve araştırmaya katılmak isteyen gönüllü 26 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

a. **Veri Toplama aracı ve uygulaması**

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından gerekli alanyazın taraması yapılıp alan uzmanlarının görüşleri alındıktan sonra hazırlanmış olan "Türkçe Öğretim Araç-Gereçlerinin Kullanımı" adlı gözlem formu ile elde edilmiştir. Gözlem formunun kapsam geçerliği için alanyazın kullanılmış, görünüş geçerliği için ise uzman görüşü alınmıştır. Gözlem formunda yer alan maddeler üç farklı uzmana inceletilmiş, her üç uzman tarafından da "uygundur" denilen maddeler forma alınmıştır. Ölçme aracının güvenirliğini artırmak için ise uygulama sürecinde her bir öğretmen üç farklı zamanda gözlenmiş ve gözlem sonuçlarının tutarlığına bakılmıştır. Gözlem formunda Türkçe öğretiminde kullanılan araçlar yer almış, her bir maddeye ilişkin değerlendirme; "Kullanıyor"; "Kullanıyor İse Kullanma Düzeyi" (Amaca Uygun; Kısmen Amaca Uygun; Amaca Uygun Değil) biçiminde yapılmıştır.

Gözlem sonunda araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleriyle Türkçe ders araç-gereçlerini tanıma, seçme ve kullanma konuları üzerine yüz yüze görüşme tekniği yapılmıştır.

a. **Verilerin analizi**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin hangi ders araç-gereçlerini kullandıkları ve bunların kullanım niteliğini belirlemek için frekans ve yüzde alma tekniği kullanılacaktır. Görüşme tekniğinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmenlerinin öğretim ortamlarında daha çok görsel araçlardan (ders kitabı ve basılı gereçler; yazı tahtası) yararlandıkları ve işitsel araçları (radyo; kaset/CD/MP3 çalar) daha az kullandıkları belirlenmiştir. Görsel-işitsel araçlardan yalnızca bilgisayar-yansıtıcı sistemini elektronik sunu ortamında kullanmışlar, televizyon; Video/DVD/VCD araçlarını hiç kullanmamışlardır. Bu durum farklı duyulara seslenen araç-gereçlerin kullanılmasıyla oluşturulması düşünülen çok uyaranlı öğretim ortamlarının oluşturulmasının önünde önemli bir engeldir. Bununla beraber araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin kullanmayı tercih ettikleri araç gereçleri büyük ölçüde amacına uygun olarak kullandıkları belirlenmiştir. Bu sonuç öğretmenlerin araç-gereç kullanımında çeşitlilik sağlayamadığını ancak kullanmayı tercih ettikleri araç-gereçleri de etkili kullanabildiklerini göstermektedir. Araştırma henüz tamamlanmadığı için kesin bulgulardan söz etmek olası değildir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretimi, öğretim araç-gereçleri, öğretim ortamı.

Kaynakça

Cameron, T., Bennett, T. (2010). Learning objects in practice: The integration of reusable learning objects in primary education. *British Journal of Educational Technology, 41* (6), 897-908.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel.

Lally, B. (2001). Teaching children to read using technology. *T H E Journal (Technological Horizons in Education), 28* (9), 56-59.

Roschelle, J.M., Pea, R.D., Hoadley, C.M., Gordin, D.N. & Means, B.M. (2000). Changing how and what children learn in school with computer-based technologies. *The Future of Children*, *10* (2), 76–101.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya.* **(**15th Edition). Ankara: Pegem Akademi.

Sever, S. (2008). Eğitimde ve Bilimde Türkçe Eğitimi. Namık Kemal Şahbaz ve İkram Çınar (Ed.), *Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim* içinde (p.435-471). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Yaman, H. (2010). Cartoons as a teaching tool: a research on Turkish language grammar teaching. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi / Educational Sciences Theory&Practice,* 10 *(2),* 1231-1242.

(11530) Çocuklar İçin Yazınsal Nitelikli Metinlerin Belirlenmesine Yardımcı Dereceli Puanlama Anahtarlarının Geliştirilmesi (5. Sınıf Örneği)

SUNA CANLI — *Ömer Halisdemir Üniversitesi*

ÖZEN YILDIRIM — *Pamukkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğrencinin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi için uygulanacak eğitim etkinliklerinde kullanılan araçlar içerisinde metinler önemli bir yere sahiptir. Metinler dilin somutlaştırılmış şekli, iletişim birimi ve biçimidir. Eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan metinlerin, içeriğin etkili bir biçimde aktarımında önemi olduğu kadar öğrencinin genel kültür birikimini geliştirmede ve okuryazar kimliğini başka bir deyişle okuma kültürünü geliştirmesi bakımından da önemli bir yeri vardır.

Yukarıda belirtilen durumlar dikkate alındığında öğrencinin davranışlarını geliştirme sürecinde kullanılan metinlerin seçiminin önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, yanıtlanması gereken ilk soru "Çocuklar için metin seçiminde belirleyici olan temel değişken nedir, ne olmalıdır?" Eğitim – öğretim süreçlerinde metin seçimi söz konusu olduğunda bu soruya, eğitim-öğretim ilkelerinden hareketle yanıt oluşturulabilir: "çocuğun düzeyine uygunluk başka bir deyişle çocuğa görelik ilkesi".

"Çocuğa görelik" ilkesi, eğitimde esas alınan temel eğitim ve öğretim ilkelerinden biridir. Bu ilke çocuk bakışını, çocuk algısını ve çocuğun dünyasını dikkate almayı gerekli kılmaktadır. Çocuğun psiko-sosyal özelliklerini ve gelişim düzeyini dikkate alarak eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiği felsefesini temel alan "çocuğa göre öğretim ilkesi", yapılacak her türlü etkinlikte öğrencinin merkeze alınması gerektiğini savunmaktadır. Öğrencinin gelişim aşamaları dikkate alınmadan yapılacak eğitim öğretim etkinlikleri, kalıcı davranış değişikliği meydana getiremez. Somut algılama düzeyindeki öğrenciye soyut kavramların anlatılması da öğrencinin durumunu göz ardı etmektir. Özellikle ders kitaplarına alınacak metinlerin öğrenci seviyesine uygun olması gerekir.

Literatür incelendiğinde çocuk kitaplarında ve metinlerinde bulunması gereken özelliklerin belirlenmiş olduğu görülmektedir; ancak bu kuramsal bilgiler odağında işlevsel ve ölçülebilir bir biçimde özellikle eğitim-öğretim ortamındaki uygulayıcıların kullanabileceği/yararlanabileceği bir aracın bulunmadığı görülmektedir. Farklı ölçütleri dikkate alarak sınırlı sayıda var olan araçlar genel olarak bilgilendirici metinler için kullanılmakta yazınsal metinleri değerlendirmemektedir. Bu durum başta öğretmenler olmak üzere velilere ve araştırmacılara çocuğa uygun metin seçiminde kılavuzluk edecek bir ölçme aracına ihtiyaç olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Anlatıya dayalı metinlerin incelenmesinde dereceli puanlama anahtarları (DPA) uygun ölçme araçlarıdır. Yapısı bakımından DPA'lar var olan ölçütlerin anlaşılır ve özetleyici bir şekilde açıklamasına yer verdiğinden; öte yandan puanlamada sağladıkları kolaylıkla da öğretmenler tarafından eğitimde kullanışlı araçlar olarak kabul edilmektedir. DPA'ların kullanılması eğitim ve öğretimdeki ders kitaplarında halen var olan metinlerin çocuğa göreliğinin değerlendirilmesinde kullanılabileceği gibi yeni metinlerin seçiminde de bir yol gösterici olabilir.

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 5. Sınıf düzeyindeki çocukların gelişim düzeylerine uygun (dilsel gelişim, bilişsel gelişim, kişilik gelişimi ve toplumsal gelişim) okuma ilgilerini yanıtlayan, okuma alışkanlıklarını destekleyen nitelikli yazınsal metinleri belirlemeye dönük bir dereceli puanlama anahtarı (rubrik) geliştirmektir.

Araştırma Yöntemi

Yazınsal metinlerin seçiminde kullanılacak olan DPA'ların oluşturulması iki süreçte ele alınmıştır. Sürecin ilk kısmını 5. Sınıf düzeyine uygun metin seçiminde DPA'da yer alacak ölçütlerin belirlenmesi oluşturmaktadır. Bu amaçla literatür taraması yapılmıştır. Araştırmada Canlı (2014)'nın "çocukların gelişimsel özelliklerine göre metin seçiminde göz önünde bulundurulması gereken ilkeler" çalışmasından yola çıkarak araştırma kapsamındaki DPA'lar oluşturulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte metin seçimine ilişkin ilkelerin belirlenmesinde öğrenme kuramlarının ve öğretim ilkelerinin verilerinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda DPA'yı "konu, ileti, kurgu, dil ve anlatım ve karakterler" ölçütleri oluşturmaktadır. Daha sonra bu ölçütler dikkate alınarak çocuğun *dilsel gelişimi, bilişsel gelişimi, kişilik gelişimi ve toplumsal gelişimi* bakımından metinlerin incelenmesine olanak sunan 4 farklı DPA oluşturulmuştur. Her bir ölçüt 1-4 arasında derecelendirilmiş, ölçekte 1 puan olması gereken en az, 4 puan ise en uygun durumu ifade etmektedir.

Araştırmanın ikinci adımında DPA'ların geçerliği ve güvenirliği sınanmıştır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde kapsamlı bir literatür taraması yapılmış, ilgili incelemelere araştırma içerisinde yer verilmiştir. Ardından ilgili ölçek oluşturularak üç alan, iki ölçme değerlendirme uzmanına gönderilmiş ve ölçeği kapsam geçerliği (içerik, yapı ve ölçüt) bakımından incelemeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda ölçek düzenlenmiştir. Daha sonra 5. sınıf düzeyine uygun yazınsal beş metin belirlenmiştir. Bu metinler, Türkçe alanında eğitim veren üç öğretmenin ve üç akademisyenin ilgili DPA'yı kullanarak değerlendirmesi istemiştir. Değerlendiricilere her metin için "dilsel gelişim, bilişsel gelişim, kişilik gelişimi ve toplumsal gelişim" alanlarında hazırlanmış dört farklı DPA verilmiş ve değerlendirmeden önce ölçeğin yapısı ve amacı açıklanmıştır.

Araştırmanın son adımında değerlendiriciler arasındaki uyuma bakılacaktır. Bu sayede ölçeğin güvenirliği hakkında bilgiye ulaşılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında öğretmenlere, araştırmacılara ve velilere metin ve kitap seçimlerinde yol gösterecek ve pratik bir şekilde kullanabilecekleri bir ölçme aracı (DPA) geliştirmek planlanmıştır. Süreç kısmında literatür taramasının zenginliği ve DPA geliştirme adımlarına dikkat edilmesinden dolayı geliştirilen dört farklı DPA'nın geçerli ve güvenilir şekilde elde edilmiş olması beklenmektedir.

Her bir DPA için değerlendiriciler arasındaki uyuşum katsayısı ölçeğin güvenirliğinin bir göstergesi olacaktır. Yüksek uyuşum katsayısı güvenirliği destekler. Araştırma kapsamında öğretmenlerin ve akademisyenlerin kendi içlerindeki uyuşum durumları da inceleneceğinden sonuçlar bu iki meslek grubundaki farklılaşmayı ve benzer değerlendirmeyi de ortaya çıkaracaktır. Ayrıca süreçte uzmanların içerik, yapı ve ölçüt üzerindeki önerileri ilgili DPA'ların geçerliği hakkında bir kanıt ortaya koyacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yazınsal Metin Seçimi, Dereceli Puanlama Anahtarları, Çocuğa Görelik

Kaynakça

Anderson, N. A. (2013). *ElementaryChildren'sLiterature-Infancy Through Age 13-*. USA: Pearson.

Aslan, C. (2010). Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları-Bir Eğitim Durumu Örneği-. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 13(24), 127- 152.

Bee, H. ve Boyd, D. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi.* (Çev.:Okhan Gündüz) İstanbul: Kaknüs Yayınları

Canlı, S. (2014). *Türkçe Ders Kitaplarına Seçilecek Metinlerin Niteliği Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dilidüzgün, S. (2003). *Çağdaş Çocuk Yazını- Yazın Eğitimine Atılan İlk Adım-*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (Yay. Haz. B. Onur). (2007). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çev.: Ali Dönmez, Nermin Çelen ve Bekir Onur), Ankara: İmge Kitabevi.

Hearne, B. ve Stevenson, D. (1999). *ChoosingBooksforChildren*. USA:University of Illinois Press.

Kiefer, B. ve Tyson, C. (2009). *CharlotteHuck'sChildren'sLiterature: A Brief Guide*. New York: McGraw-Hill.

Norton, D. E. ve Norton, S. E. (2007). *Through theEyes of A Child-An IntroductiontoChildren'sLiterature-*. New Jersey: Pearson Merrill PrenticeHall.

Onur, B. (2006). *Gelişim Psikolojisi- Yetişkinlik- Yaşlılık- Ölüm*. Ankara: İmge Kitabevi.

Özoğlu, S. Ç. (2007). *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 203.

Russel, D. L. (2009). *LiteratureforChildren-A ShortIntroduction-*. Boston/USA: PearsonEducation.

Sever, S. (2010a). *Çocuk ve Edebiyat.* İzmir: Tudem Yayınları

Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü.* İzmir: Tudem Yayınları.

Smith, P. K.,Cowie, H. ve Blades, M. (2005). *UnderstandingChildren's Development*. UK: Blackwell Publishing.

Sönmez, V. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık

(11625) İlkokul Türkçe Dersi Kapsamında Kukla Etkinliği Örneği

PINAR GİRMEN **MEHMET FATİH KAYA**

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Problem Durumu

Dil, bilgi iletmek için sınırsız birleşimi olan istemli sembollerin kullanıldığı karmaşık bir iletişim sistemidir. Dil, insanların birbirlerine eğilimlerini, düşüncelerini, bilgilerini aktarabilmelerinin yanı sıra düşncelerini ve duygularını ifade edebilmelerini de mümkün kılar. Kültür değerlerinin ve bilgilerin pek çoğu gelecek nesillere sözlü ya da yazılı sözcükler yoluyla iletilmektedir. Dil, hayatın her anında toplum ve birey ile içiçedir. Birey, toplumsal ilişkilerini ve içsel süreçlerini dil yoluyla gerçekleştirmektedir. Bu eylemler farklı diller veya birden fazla dil kullanılarak yapılabilir. Fakat bu dillerden sadece bir tanesi bütün insanlar için özel bir yere sahiptir. Bu dil, bireyin doğumundan itibaren üyesi olduğu topluluktan doğal olarak öğrendiği, en iyi bildiği ve tamamıyla kavradığı dil olan ana dilidir. Dilin insan için sağladığı faydaları veya insanın dil yardımıyla başardığı her şeyi, insan önce ana dilinde öğrenmiştir. Bu yüzden bireyler, yaşamlarının tüm evrelerinde dil becerilerini etkin bir biçimde kullanmaya gereksinim duymaktadır. Çünkü insan dünyaya geldiğinde etrafını kuşatan ana dilinin içinde kendini bulmakta ve ana dilinin çizdiği anlama ve anlatma sınırları içerisinde yaşamaktadır. Buna göre bireyin anlama, anlatma ve dolayısıyla iletişim kurma becerisini en üst düzeye çıkarabilmesi ve daha iyi bir hayat sürdürebilmesi için ana dilinin etkili kullanılması konusunda belli bir yetkinliğe ulaşması gerektiği söylenebilir. Bu nedenle anlama ve anlatım becerilerinin ilkokuldan başlanarak geliştirilmesi bireyin yaşam niteliğini desteklemesi nedeniyle önemlidir. Aynı zamanda, öğrenme etkililiğinin artırılmasının bir gereği olarak dil becerilerinin geliştirilmesi önemli görülmektedir. Nitelikli bir öğrenme-öğretme sürecinden geçen bireyin ana dilini kullanma becerisi gelişecek ve dil performansı artacaktır. Dil performansı gelişen kişi; dinleyen, konuşan, okuyan, yazan, görselleri anlamlandıran ve görsele dönüştürerek aktarabilen bir birey haline gelecek ve buna bağlı olarak da düşünme, değerlendirme eleştirme ve yorumlama gibi zihinsel becerileri kullanma gücüne sahip bireyler haline gelecektir. Bireyin kendini gerçekleştirme ve etkili iletişim kurabilme sürecinde ana dili eğitiminin büyük bir önemi bulunmaktadır. Ana dilini doğru biçimde konuşabilen, kendini ana dilinde başarılı bir biçimde ifade edebilen, bir kişinin toplumda yer edinebilmesi,evreni algılaması ve yorumlaması, özgür ve eleştirel düşünebilmesi daha üst düzeyede olacaktır. Bununla birlikte, ilgili araştırmalar incelendiğinde Türkçe dersi öğrenme sürecinden kaynaklanan sorunların varlığı söz konusudur. Bu durum, örnek uygulamalar içeren araştırmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, bu araştırma Türkçe dersi kapsamında yapılabilecek etkinliklere örnek oluşturması nedeniyle önemli görülebilir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın amacı, İlkokul 3. sınıf Türkçe dersi kapsamında kukla aracılığıyla gerçekleştirilen etkinlik sürecini betimlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın verileri görüşme ve öğrenci ürünlerinden edinilmiştir. Bu bağlamda etkinlik sürecinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yararlanılmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları doküman olarak ele alınmış ve veri seti olarak incelenmiştir. Kukla aracılığıyla gerçekleştirilen etkinlik, 3. sınıf düzeyinde farklı okulların Türkçe derslerinde gerçekleştirilmiştir. Etkinlik süreci bir hafta (8 ders saati) sürmüştür. Etkinlikte “Dürüstlük” değeri şemsiye tema olarak ele alınmış ve etkinlik dil becerileri açısından sınıf düzeyindeki Türkçe dersi kazanımlarıyla eşleştirilmiştir. Hacivat-Karagöz videosu sınıfta öğrencilere izletilmiş, ardından anahtar kelimelerle çalışma yapılmıştır. Dürüstlük değerine vurgu yapılarak “sözünde durmamak, yalan söylemek, uydurmak, bahane üretmek” gibi kavramlara dayalı iki karakter için karşılıklı konuşma hazırlayacakları ve yazdıkları metni kukla tiyatrosu şeklinde sunacakları öğrencilere belirtilmiştir. Araştırmacılar sınıfı ikişerli gruplara ayırmış ve kukla olarak kullanılan kese kâğıtlarını öğrencilere dağıtmıştır. Ardından öğrencilerden, önce ikili grup halinde yazacakları metin üzerinde konuşmaları, daha sonra kese kâğıtlarını kukla karakteri (istedikleri herhangi bir karakter olabilir, insan, hayvan, bitki, eşya, gerçek dışı karakter vb.) şeklinde boyayıp süslemeleri istenmiştir. Oluşturulan diyalog metni aracılığıyla öğrenciler kukla gösterilerini gerçekleştirmişlerdir. Sunumların ardından öğrenciler, kendilerine verilen değerlendirme formu aracılığıyla hazırladıkları karşılıklı konuşma metinlerini değerlendirmişlerdir. Gerçekleştirilen bu etkinlikte; dil becerilerinden dinleme, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu kullanılmış ve dürüstlük değerine vurgu yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, öğrenciler dinleme, konuşma, okuma, yazma olmak üzere dört temel dil becerisini ve görsel okuma-yazma becerisini etkinlik sürecinde kullanmışlardır. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına göre; araştırma kapsamında gerçekleştirilen kukla etkinliğinin, öğrencileri heyecandırdığı ve motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğretmen görüşlerine göre, etkinlik sürecine bütün öğrenciler katılmıştır. Bu durum sınıftaki öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldıklarını göstermektedir. Aynı zamanda öğrenciler, tüm süreç boyunca grup çalışması gerçekleştirmişlerdir. Grup etkinliklerinde herhangi bir sorun yaşanmadığını öğretmen ve öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme sonuçlarına göre, öğrenciler etkinliğin bütün aşamalarını sevdiklerini ve bu süreçte eğlendiklerini vurgulamışlardır. Başka bir deyişle, etkinlik öğrencilerde ilgi uyandırmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, kukla, Karagöz ve Hacivat

Kaynakça

AKSAN, D. (1998). Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim I. Ankara: Türk Dil Kurumu.

ÇİFTÇİ, M. (2006). Türkçe Öğretiminin Sorunları. (Editörler:Gülsevin, G. ve Boz, E.). Türkçenin Çağdaş Sorunları. (77-134). Ankara: Gazi Kitabevi.

HOLMAN, C. H. (1992). A handbook to literature. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill Co.

MEB, (2005). İlköğretim Türkçe dersi (1-5) sınıflar öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

ÖZBAY, M. ve ZORBAZ, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 161, 47-72.

PARR, J. ve STUART, M. (2014). Making connections: The nature and occurrence of links in literacy teaching and learning. Australian Journal of Language and Literacy, 37 (3), 141-150.

TEMİZKAN, M. (2007). Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde yaptıkları uygulamalar. Milli Eğitim, Bahar, 36-74.

TRAYLOR, G. E. (1997). The effect figurative language instruction using children's literature upon the writing of fourth grade students. A Dissertation Presented to the College of Education University of Houston, (UMI No. 9725699).

(11760) Hikâye Kitabı Okuma Dosyasının Geliştirilmesi Ve Anlamaya Katkısının Değerlendirilmesi

EROL DURAN **NAZMİYE TOPBAŞOĞLU**

Uşak Üniversitesi

Problem Durumu

Okuma; insanoğlunun bilgi kapasitesini artıran, düşünce ve inançlarına şekil veren, ona kişilik (Epçaçan, 2009), deneyim, öğrenme, düşünme kazandıran anlama (Kent, 2000), beyinde yapılandırma, algılama (MEB, 2005) sürecidir. Okuduğunu anlama; metindeki bilgileri okuyucunun almayı, yorumlamayı, zihinde yapılandırmayı (Radoyevic, 2006) yani yazının anlamını bulmayı, üzerinde düşünmeyi, nedenlerini araştırmayı, incelemeyi, seçim yapmayı, karar vermeyi, analiz ve sentez yapmayı, sonuçlar çıkarmayı ve değerlendirmeler yapmayı (Güneş, 2004) gerektiren etkin bir süreçtir. Okuma kişiyi, bilişsel ve duyuşsal yönden geliştiren ve toplumsal sonuçları da olan bir beceridir (Topuzkanamış ve Maltape, 2010, s.657). Anlamayı geliştirme (Akyol, 2001) ve anlama düzeyini yükseltme, dil ve zihinsel becerileri geliştirme, öğrenme hatırlama ve algılamayı sağlamak (Güneş, 2012, s.33-34), konu hakkında öğrenilenleri artırmak (Akyol,1997), neyi ne kadar anladığını öğrenmek, daha üst düzeylerde düşünmelerini sağlamak (Aydemir ve Çiftçi, 2008) amacıyla okuduğunu anlamayı değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Ciardiello (1998) ve Demirel ve Şahinel (2006, s. 89) okuduğunu anlamayı değerlendirmek için şu etkinlikleri önermişlerdir: Özet çıkarma, metne ilişkin sorulara cevap verme, sentez için metin üzerinde düşünme, metin ile ilgili resim çizme, ana fikre vurgu yapan grafikler ve haritalar yapma, çözümleme ve değerlendirmeler yapma, ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirleme, kavram haritaları, tablo ve grafikleri oluşturma, sorular sorma, yanıtlama ve oluşturma, yansıtıcı düşünmeyi sağlama, yazıda ele alınan konuyu belirleme, anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptama, metnin genel düşünce ve anlatım yapısını belirleme, metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama, metinde işlenen düşünce veya bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme, metinde geçen düşünceleri özetleme, metnin tamamındaki düşünceler arası ilişkileri görmek için metni tekrar gözden geçirme, metin hakkındaki tahminlerin doğru olup olmadığını kontrol etme, metinde geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kendi sözcükleriyle özetleme

Hikâyeler, düşünmeyi, açıklamayı, anlamayı ve hatırlamayı geliştirmede (Akyol, 2011) önemli araçlardır. Öğrencilerin okuyup dinlediklerini anlamalarını, düşündüklerini söz ve yazı ile anlatabilmelerini kendine amaç edinen (Baş, 2003); bir ifade dersi olan Türkçe dersinin çoğunluğunu oluşturan metinler, hikâye edici metin türündedir (Özkara ve Şahin, 2013). Türkçe dersinin okuduğunu anlamayı sağlama amacından dolayı, okunan bir hikâye kitabının ne kadar anlaşıldığını değerlendirmek elzemdir. Bu nedenle, "Hikâye Kitabı Okuma Dosyası" hazırlanmasına gerek duyulmuştur. Ölçme aracii, 1-8. Sınıflar Türkçe Öğretim programında yer alan kazanımlara dayandırılarak hazırlanmıştır. Türkiye'de ilgili literatür incelendiğinde hikâye kitapları okuduğunu anlama ölçeği üzerine bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Kapsamlı bir "Hikâye Kitabı Okuma Dosyası" hazırlanıp bu alandaki boşluğun giderilmesine, öğretmenlere ve öğrencilere okuduğunu anlamayı geliştirme ve değerlendirme açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada öncelikle model bir hikaye kitabı okuma dosyası geliştirileceği ve geliştirilen bu dosyanın anlamaya katkısının araştırılacağı için, bu araştırma nitel eylem araştırması ile desenlenmiştir. Araştırma, iki farklı çalışma grubu ile yürütülecektir. Hazırlanan hikâye kitabı okuma dosyasına yönelik görüşleri belirlemek için görüşme yapacağımız birinci çalışma grubu ilkokul dördüncü sınıflarda görev almış 20 civarında sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Hikâye kitabı okuma dosyası ile uygulama, Uşak ili merkez İlkokulları 4.sınıfına devam eden 150 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada hikâye kitapları, belirtke tablosu, "Hikâye Kitabi Okuma Dosyası" ve "Hikâye Kitabi Okuma Dosyasına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği" veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. "Hikâye Kitabı Okuma Dosyasına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği" 20 ilkokul sınıf öğretmeniyle ve focus grup çalışması ile uygulanmıştır. Kullanılan hikâye kitapları Türkçe öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve alan uzmanı ile yapılan grup çalışmasıyla belirlenmiştir. Okuduğunu anlamayı değerlendirmek için "Hikâye Kitabi Okuma Dosyası" hazırlanmış; öğrenciler belirlenen hikâye kitabını okuduktan sonra "Hikâye Kitabi Okuma Dosyası" verilmiş, ve bu dosyada yer alan etkinliklerin yapılması istenmiştir. Veri toplama süreci şu aşamalrdan oluşmuştur: *"Hikâye Kitabi Okuma Dosyası" için okuduğunu anlama kazanımlarını belirleme.* "*Belirlenen kazanımlara uygun etkinlikler hazırlama",* "*Pilot uygulama yapma",* "*Öğretmenler ile focus grup çalışması ile etkinlikler hakkında yarı yapılandırılmış görüşme yapma",* "*Öğrencilere okutulacak üç hikâye kitabını belirleme",* "*Hikâye Kitabi Okuma Dosyasının" uygulaması*.", "*Kalıcılık testini uygulanması."*

Araştırmada literatüre dayanarak seçilen kazanımlar üç uzmana sunulmuş ve kazanımlara son hali verilmiştir. Araştırmacı tarafından kazanımlara eş değer olduğu düşünülen etkinlikler yine üç uzman ve 20 ilkokul sınıf öğretmenine sunulmuş; değerlendirmeler yapılmış ve etkinliklere son hali verilmiştir. Taslak "Hikâye Kitabi Okuma Dosyası" dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilere okudukları bir hikâye kitaplarını değerlendirmeleri için verilmiş ve sonuçlar ilkokul sınıf öğretmenleri ve uzmanın görüşü alınarak değerlendirilmiştir. Taslak "Hikâye Kitabi Okuma Dosyasının" uygulanmasından ardından dosya bir

uzman ve 20 ilkokul sınıf öğretmeninden oluşan grubun görüşüne sunulmuş ve değerlendirmeler yapılmıştır. Görüşme rapor haline getirilecek, okuma dosyasında son düzeltmeler yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın alt problemi olan *"Geliştirilen hikâye kitabı okuma dosyasının öğrencilerin anlamalarına katkısı nedir?"* sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Bağımlı gruplar t-testi sonuçları

	N	X	ss	t	p
Sontest	103	24,534	4,875	11,415	0,000
Kalıcılık	103	20,068	6,162		

Bağımlı gruplar t-testi sonuçları; sontestler ve kalıcılık testi arasında sontestlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrenciler okudukları hikâyeleri anlamlı denebilecek düzeyde unutmuşlardır. Öğrencilerin sontestler puan ortalaması (x =24,534) ve, kalıcılık testi puan ortalaması (x =20,068)'dir.

Sontestler ile kalıcılık testinde elde edilen puanlar arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla perason korelasyon analizi yapılmış ve bulgular Tablo 2'de sunulmuştur

Tablo 2: Korelasyon Analizi Sonuçları

		kalicilik
sontest	**Pearson Correlation**	**,765****
	p	**,000**
	N	**103**

** 0,01

Sontestler ile kalıcılık testi arasında yüksek düzeyde pozitif (** 0,01 düzeyinde) ilişki bulunmuştur. Sontestlerde yüksek puan alan öğrenciler kalıcılık testinde de yüksek, sontestlerde düşük puan alan öğrenciler kalıcılık testinde de düşük puan almışlardır.

Anahtar Kelimeler: Hikâye kitabı, okuduğunu anlama, değerlendirme

Kaynakça

Akyol, H. (1997). Okuma Metinlerindeki Soruların Sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, *21*(105), 10-17.

Akyol, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi. *Eğitim Yönetimi*, *26,*169-178.

Akyol, H. (2011). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri (4 ed.).* Ankara: Pegem.

Aydemir, Y. ve Çiftçi, Ö. (2008). Edebiyat Öğretmeni Adaylarının Soru Sorma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2),103-115.

Baş, B. (2003). Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Türleri Üzerine Bir İnceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları. 13*(13)257-265.

Ciardiello, A. V. (1998). Did you ask a good question today? Alternative cognitive and metacognition staretgies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(3), 210-219.

Demirel, Ö. ve Şahinel M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi,* Ankara: Pegem A Yay.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. *2*(6), 207-

223.

Günes, F. (2004). Çocuklarda okuma ilgisi ve kitap seçimi. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 36.

Güneş, F. (2012). Testlerden etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi. 1*(1), 31-42.

Kent, A. M. (2002). *An evalution of the reading comprehension strategies module of the alabama reading initiative with five elementary schools in Southwest Alabama.* (Unpublished Doctoral Dissertation), The University Of Alabama, http://www.proquestcompany.com. Erişim tarihi: 12.02.2016

MEB, (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Özkara, Y. ve Şahin, İ. (2013). Hikâye Haritalarının Hikâye Edici Metinlerde Öğrencilerin Ana Fikir Bulma Becerileri. *Türkiyat Araştırmalar Dergisi, 33, 175-187.*

Radoyevic, N. (2006), *Exploring The Use Of Effective Learning Strategies to Increase Students' Reading Comprehension and Test Taking Skills.* (Unpublished Thesis Master). Education The Brock University, St. Catharines, Ontario. http://www.proquestcompany.com erişim: 12.02.2016.

Topuzkanmış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 27*(27), 655-677.

(12381) Türkçe Dersinde Oyunlaştırmanın İlkokul Öğrencilerinin Söz Varlığına ve Motivasyonlarına Etkisi

BERRİN GENÇ ERSOY — *MEB*

Ş. DİLEK BELET BOYACI — *Anadolu Üniversitesi*

Problem Durumu

Bireyde söz varlığı gelişimi için sözcük öğretiminin nasıl yapıldığı önemlidir. Türkçe dil öğretiminin önemli bir boyutu olan sözcük öğretimi Türkçe derslerinde ders kitaplarında yer alan metinler ve öğrenci çalışma sayfalarındaki etkinlikler temel alınarak yürütülmektedir. Sözcük öğretiminin sistemli yürütülmesinde işe koşulan kuramsal yaklaşımlara, son yıllarda özellikle teknolojinin entegre edildiği altyapılar önemli doğurgular sağlamaktadır. Teknolojinin dil öğretimi ile bütünleşmesinin hız kazandığı günümüzde geleneksel öğretim yaklaşımının aksine web destekli öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, uzaktan öğrenme, e-öğrenme, mobil öğrenme vb. yaklaşımlar benimsenmeye başlanmıştır.

Söz varlığını geliştirme sürecinde yeni ve güncel yaklaşımların işe koşulması öğrenenlerin bağımsız ve bireysel öğrenmelerine, zengin öğrenme ortamları sunulmasına, öğrenme sürecinin eğlenceli hale getirilmesine, ilgi ve motivasyonun artmasına destek sağlama potansiyeline sahiptir. Bu bağlamda web destekli öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, uzaktan öğrenme, e-öğrenme, mobil öğrenme vb. yaklaşımlar dil öğretiminde de benimsenmeye başlanmıştır. Söz konusu güncel yaklaşımlardan biri de oyunlaştırma yaklaşımıdır.

Eğitimde oyunlaştırma, oyunlaştırma sürecinin yalnızca oyun ögelerini bir eğitsel ortama eklemlenmekten çok ortamın öğrenci için anlamlı/değerli hale getirilmesini ve öğrencinin içsel motivasyona ulaşmasını amaçlamalıdır (Ar, 2016). Eğitim bağlamında oyunlaştırma süreci sadece bilgi ya da beceri öğretimine oyun eklemek değil, oyun karakteristikleri ile bütünleştirerek, öğrencilerin mevcut öğrenme alanında öğrenmelerini kolaylaştırmaktır (Karataş, 2014). Bir öğrenme yöntemi olmayan ancak öğretim sürecinde öğrenmeyi daha çekici hale getirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olan oyunlaştırma (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014) dijital neslin yaşına özgü davranışlarını geliştirme, motivasyon ve katılımlarını arttırmada oldukça etkili bir yaklaşım olarak dikkati çekmektedir.

Herhangi bir internet sitesini, eğitim aracını, çevrimiçi topluluğu ya da diğer girişim sistemlerini alarak, katılımı sağlamak, motivasyonu ve bağlılığı artırmak gibi amaçları gerçekleştirmek için bu araçlara oyun mekaniklerinin entegre edilmesi (Altuntaş ve Karaarslan, 2016; Bunchball, 2016'dan) olarak tanımlanan oyunlaştırmanın bir öğrenme yöntemi olmadığı; bunun ötesinde öğretim sürecinde öğrenmeyi daha çekici hale getirmeyi amaçlayan bir yaklaşım (Bozkurt ve Genç-Kumtepe, 2014) olduğu belirtilmektedir. Öğretim sürecinde oyunlaştırma uygulamalarının öğrenme, başarı, motivasyon ve katılımlarını arttırmada oldukça etkili bir yaklaşım olduğu dikkati çekmektedir (Cheong, Cheong ve Filippou, 2013; Hsin, Huang ve Soman, 2013). Eğitim programlarında, eğitimcilerin oyunlaştırma uygulamaları ile öğrencilerin kendi yeteneklerini değerlendirebileceği çekici ve etkili öğrenme ortamları yaratılabileceği vurgulanmaktadır (Hakulinen, Auvinen ve Korhonen, 2015; Su ve Chengt, 2015).

Söz varlığını geliştirme sürecinde kullanılabilecek ve çoğunlukla oyun tabanlı eğitim uygulamalarının yer aldığı yurtiçi alanyazında Türkçe sözcük öğretimine ilişkin oyunlaştırmaya yönelik uygulamalı ve boylamsal araştırmalara rastlanmamıştır. Söz varlığını geliştirmede sözcük öğretimi gibi önemli bir sürecin oyunlaştırma yaklaşımı eşliğinde ele alınması ve güncel araştırma eğilimlerinin denenmesi önemli bir araştırma potansiyeli görünümündedir. Bu araştırmanın belirtilen doğrultudaki amacı, Türkçe dersinde oyunlaştırma yoluyla gerçekleştirilen sözcük öğretiminin ilkokul öğrencilerinin söz varlığının gelişimine ve sözcük öğrenmeye yönelik motivasyonlarına olan etkisini ortaya koymaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma karma yöntem desenlerinden olan iç içe deneysel karma desen kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ilkokul dördüncü sınıfa devam etmekte olan 34 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın denel işlemlerinin gerçekleştirilmesinde laboratuvar ortamı ve oyunlaştırma etkinliklerinin yer aldığı yazılım ortamı kullanılmıştır. Yazılım ortamı için öncelikle web ortamında kurgulanabilecek bir öğretimsel içerik geliştirilmiştir. Söz konusu öğretimsel içeriğin metinleri, sözcük arama ve görselleştirme özelliklerini, öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinliklerin için yönergelerini ve oyunlaştırma bileşenlerini bünyesinde barındırması için web tasarımcılarından destek alınmıştır. Böylelikle yasayangezegen.com sitesine giren bir öğrencinin öncelikle çıktığı yolculuğa ilişkin bir açılış videosu izlemesi, her bir gezegendeki metinleri okuması, sözcük öğrenme etkinliklerine katılması ve süreçteki performansı sırasında oyunlaştırma bileşenlerini kazanabilmesi amaçlanmıştır. Araştırma verilerinin toplanma sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen ve geliştirme sürecinin her alt aşamasında uzman görüşüne başvurulan Sözcük Öğrenme Başarısı Testi (SÖBT), Sözcük Öğrenme Motivasyonu Ölçeği (SÖMÖ), görüşme formu, katılımcı günlükleri, katılımcı etkinlik defterleri, video kayıtları ve araştırmacı günlüğü işe koşulmuştur. Başarı testi için geçerlik-güvenirlik çalışmaları ve madde analizi sonuçlarına göre testin 21 maddelik çoktan seçmeli soruları içeren kısmının son formunun Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .74 ve ortalama güçlüğü .61 bulunmuştur. Motivasyon ölçeğinin ise 24 maddelik son formunun açıkladığı toplam varyans %44,73 ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı α=.85,5 olarak bulunmuştur.

Veri toplama araçlarının ve uygulamanın alt yapısının geliştirilmesini izleyen süreçte çalışma grubu katılımcılarıyla 68 ders saati deneysel uygulama gerçekleştirilmiştir. Aynı zaman diliminde kontrol grubu ise öğretici merkezli ve oyunlaştırma etkinliklerinden bağımsız sözcük öğretimi almıştır. Araştırma verileri nitel ve nicel bir dizi yaklaşım uygulanarak çözümlenmiş ve sonuçlar kuramsal temellere dayanılarak değerlendirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonuçları oyunlaştırma yoluyla sözcük öğretimi ve öğretici merkezli sözcük öğretimi gruplarının sözcük öğrenme başarısı ve motivasyonuna ilişkin öntest sontest ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunduğunu göstermiştir. Deney ve kontrol gruplarının sözcük öğrenme başarısı öntest sontest ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmakta, motivasyon bağlamında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın nitel verilerinin çözümlenmesinden elde edilen sonuçlar isedeney grubu katılımcılarının; sözcük öğrenme başarı, farkındalık ve yeterlikleri ile sözcük öğrenme isteklilikleri ve motivasyonlarını arttırdığını, anlamı bilinmeyen sözcükleri büyük oranda kullanıma geçirerek söz varlığı gelişimlerine katkı sağladıklarını, oyunlaştırma uygulamasını ve bileşenlerini benimsediklerini, içsel ve dışsal motivasyon unsurlarını sergilediklerini göstermiştir. Öte yandan, kontrol grubu katılımcılarının sundukları nicel sonuçlar kabul edilebilir seviyedeyken nitel sonuçlar gerek tema üretme gerekse öğrenme düzeyinin gelişimini değerlendirebilme bağlamında düşük seviyede yer almıştır. Araştırmanın sonunda uygulamaya ve gerçekleştirilecek araştırmalara yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Oyunlaştırma, Türkçe dersi, Söz varlığı, Sözcük öğretimi, Motivasyon

Kaynakça

Altuntaş, B. ve Karaarslan, M. H. (2016). Türkiye'deki seçilmiş pazarlama vakalarının oyunlaştırma kavramı çerçevesinde incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17 (8), 433-447.

Ar, N. A. (2016). *Oyunlaştırmayla öğrenmenin meslek lisesi öğrencilerinin akademik*

Altuntaş, B. ve Karaarslan, M. H. (2016). Türkiye'deki seçilmiş pazarlama vakalarının oyunlaştırma kavramı çerçevesinde incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 17 (8), 433-447.

Ar, N. A. (2016). *Oyunlaştırmayla öğrenmenin meslek lisesi öğrencilerinin akademik başarı ve öğrenme stratejileri kullanımı üzerine etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Bozkurt, A. ve Genç-Kumtepe, E. (2014). Oyunlaştırma, oyun felsefesi ve eğitim: Gamification. *Akademik Bilişim (s.147-156).* Mersin: Mersin Üniversitesi.

Cheong, C., Cheong, F. ve Filippou, J. (2013). Quick Quiz: A gamified approach for enhancing learning. *In Proceedings of Pacific Asia Conference on Information Systems*, 18- 22.

Hakulinen, L., Auvinen, T. ve Korhonen, A. (2015). The effect of achievement badges on students' behavior: An empirical study in a university-level computer science course. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 10(1), 18-30.

Hsin, W., Huang, Y. ve Soman, D. (2013). A practitioner's guide to gamification of education. *Araştırma Raporları Serisi: Uygulamada Davranışsal Ekonomi*, Rotman Yönetim Bilimleri Okulu, Toronto Üniversitesi.

Karataş, E. (2014). Eğitimde oyunlaştırma: Araştırma eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD),* 15(2), 315-333.

Su, C. H. ve Chengt, C. H. (2015). A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning,* 31, 268-286.

(9584) Investigating the effects of using virtual worlds in introductory programming education on students' problem solving skills

ALİ BATTAL **TUĞBA TOKEL**

ODTÜ

Problem Durumu

Programming could be defined as writing codes for solution of a problem. (Saeli, Perrenet, Jochems. and Zwaneveld, 2011). A new term, programming literacy, is emerged in the literature in recent years. This literacy is considered as an element of 21st century technology literacy (Mazman, 2013). Young people should have opportunity to learn the basics of programming and should obtain this skills which are among the 21st century skills including many other technology fluency skills. In addition to those, UNESCO's report in 2002 related to using Information and Communication Technology (ICT) in schools includes ICT literacy as well as basic and advanced programming skills. In parallel to rise of programming in information age, comeback of computer programming in schools is seen to some extent (Kafai, & Burke, 2013; Robins, Rountree, & Rountree, 2003) and it has moved into even secondary and primary schools (Kalelioğlu & Gülbahar, 2014, Gülmez, 2009). Learning programming provides learners the opportunity of developing some of their skills. It is an important means for developing higher order thinking skills for learners. Moreover, it could increase problem solving and analytical thinking skills of learners (Gülmez, 2009; Özmen & Altun, 2014; Gomes & Mendes, 2007).

Programming is considered as hard to learn by individuals, although there are many advantages of programming learning, Therefore, a number of strategies and tools have been developed and there is a need to use them as an aid for making programming easy to grasp(Kelleher, & Pausch, 2005; Gomes & Mendes, 2007). Lego/Logo, LEGO, Scracth, ALICE, unplugged strategies, Karel the Robor, code.org are one of those tools and strategies.

Virtual worlds, 3D computer-based environments with multi-users, are one of the recent technological developments in the educational field (Esteves, Fonseca, Morgado, and Martins, 2008). They offer educators and students the ability of creating rich and compelling 3D objects within the environment (Esteves et al., 2008). It is possible to build objects and attach scripts to them so as to interact with other objects, environment, or other learners. By the help of scripts, it is possible to add behaviors and interactivity to objects in the environment (Rosenbaum, 2008). Learners could also see and share other learners' artifacts in the world if adequate permissions are given. Virtual worlds with their affordances could be used as a tool in teaching programming to novices.

Dreher and Dreher (2009) pointed out that they could offer a number of advantages in teaching information science education including programming education if they could be integrated well. They also added that they could be an aid to traditional teaching approach as well as an alternative to traditional teaching. With the immersive and cooperative features of virtual worlds, children could be able to learn basics of programming in a motivative and entertaining way. By the use of virtual worlds in teaching programming, challenges due to lack of mechanical and motivational aspects of programming could be overcomed. Teaching programming in virtual worlds could motivate learners intrinsically and offer them a range of benefits when compared to teaching with traditional methods.

Araştırma Yöntemi

The main purpose of this study is to investigate the effects of using virtual worlds in introductory programming education on students' problem solving skills. In addition to that, the perception of participants towards the use of virtual world were addressed in this study. For this purpose, 3D virtual environment was designed for teaching basic concepts of programming to children.

A mixed method study was designed for this study. Students' problem solving skills will be measured before the use of virtual worlds and after the use of virtual worlds as pre and post-test via Problem Solving Inventory of Serin, Bulut Serin, and Saygılı (2010). At the end of the implementation, semi-structured interviews were planned. Purposive sampling technique was used in this study, since it enables researchers to select individuals intentionally and it help researcher to understand the central phenomenon better (Creswell, 2012). While deciding on the sampling, rather than participants, there are also other reasons that influences the decision about sampling (Miles & Huberman, 1994). Those are could be stated for this study as below; a) Laboratory infrastructure needs to be in a good condition. b)technical capabilities of computers needs to be well enough to run 3D viewers since they need high capabilities at some hardware issues c) organization should agree on to use this system at their courses.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

The research did not completed by the submission date of this submission. The instrument, problem solving inventory, consists of three factors: self-control, self-confidence on problem solving skills, and avoidance. In order to understand whether there is a significant mean difference between pre-test and post-test results for each factor, paired sample t-test will

be conducted for each of them for quantitative part. Initial results of this study would be either difference or no difference

between the each factor. Content analysis will be applied to qualitative data. Qualitative data will supply the perception of students related to the use of virtual worlds in introductory programming education.

Anahtar Kelimeler: teaching coding, introductory programing education, problem solving skill

Kaynakça

Mazman, S. G., (2013). *Modeling the influence of cognitive based individual differences on programming performance.* Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe University, Ankara.

Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2013). *Computer programming goes back to school: learning programming introduces students to solving problems, designing applications, and making connections online.* 95 (1), Phi Delta Kappan.

Kalelioğlu, F., & Gülbahar, Y. (2014). *The Effects of Teaching Programming via Scratch on Problem Solving Skills : A Discussion from Learners ' Perspective*. Informatics in Education, 13(1), 33–50.

Esteves, M., Fonseca, B., Morgado, L. & Martins, P. (2008). Contextualization of programming learning: a virtual environment study. *In Proceedings of the 38th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, Saratoga Springs, NY (pp. 17–22). Washington, DC: IEEE

Gomes, A., & Mendes, A. J. (2007). Learning to program - difficulties and solutions. *In International Conference on Engineering Education (ICEE)*.

Kelleher, C., & Pausch, R. (2005). *Lowering the barriers to programming: A taxonomy of programming environments and languages for novice programmers.* ACM Comput. Surv. 37, 2 (June 2005), 83-137.

Dreher, C., & Dreher, N. (2009). Virtual Worlds as a Context Suited for Information Systems Education : Discussion of Pedagogical Experience and Curriculum Design with Reference to Second Life, *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 211–224.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Boston: Pearson Publications.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

(10705) Üç Boyutlu Sanal Gerçeklik Ortamları Kullanılarak Tasarlanan Eğitsel İçerikli Etkinlikler Üzerine Öğrenci Görüşleri

DEVKAN KALECİ — *İnönü Üniversitesi*
TANSEL TEPE — *Kilis 7 Aralık Üniversitesi*
HAKAN TÜZÜN — *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Sanal gerçeklik, kullanıcıların vücutlarına giydiği veya farklı cihazların içerisine girdiği görüntüleme donanımlarıyla kullanıcılarda ortamda bulunma hissi yaratan üç boyutlu bir benzetim ortamıdır. Sanal gerçeklik; eğlence, turizm, üretim, ticaret, mimari, tıp ve eğitim gibi alanlarda kullanılabilmektedir. İnsanlar gerek iş yoğunluklarından dolayı vakit bulamama, gerek fiziksel engellerden ötürü yapmak istediklerini yapamama, gerek bir işi başarma esnasında deneme yanılma şansına sahip olamama, gerekse de yüksek maliyet gibi sebeplerden ötürü bulunmak istedikleri ortamlarda bulunamayabilir veya gerçekleştirmek istedikleri faaliyetleri yerine getiremeyebilir.

Örneğin; sonuçları önceden tahmin edilemeyen riskli ameliyatlarda hekimlerin hata şansı yok denecek azdır veya yapımı yüksek maliyet gerektirebilecek mimari tasarımlarda mühendislerin neredeyse sıfır hata payı ile çalışması gerekmektedir. Gezilip görülmek istenen tarihi bir mekân veya turistik yerlere ulaşmak fiziki koşullardan ötürü zorlu olabilmekte ayrıca oralara ulaşım yüksek maliyet gerektirebilmektedir. Fen bilimleri dersinde öğretmenlerin sonuçlarını öğrencilerine göstermek isteyebileceği bazı deneyler tehlikeli sonuçlar doğurabilmektedir. Bir alışveriş mağazasında almak isteyeceği bir kıyafet için birçok seçeneği olan bir müşteri kıyafetlerin hepsini kolaylıkla ve hızlı bir şekilde deneyip üzerinde deneme fırsatına sahip olamayabilir.

Sanal gerçeklik yukarıda bahsedilen problem durumları için birçok kolaylık sağlayabilmektedir. Sanal gerçeklik ortamında hekimler riskli ameliyatlarda yapmaları gereken işlemleri korkusuzca sanal insan bedenleri üzerinde gerçekçi şekilde gerçekleştirebilirler. Mühendisler veya mimarlar devasa yapılı projelere başlamadan önce sanal gerçeklik ortamında istedikleri malzeme kalitesini istedikleri oranda seçerek farklı denemeler ile maliyeti en düşük ve en sağlam binaları inşa edebilirler. Gezilip görülmek istenen tarihi ve turistik bir mekân üç boyutlu kaliteli görseller ile modellenerek sanal gerçeklik teknolojisi ile kişilerin kendilerini o ortamda hissetmelerini sağlanabilir. Böylece insanlar fiziksel olarak bulunmak istedikleri yerlerde gerçekte olmadan, gerek maliyet gerekse de zaman sınırlılığı ortadan kaldırılarak kendilerini istedikleri mekândaymış gibi hissedebilir. Sonuçları tehlikeli olabilecek deneyler veya riskli eğitimler sanal gerçeklik simülasyonları ile sınırsız sayıda tekrar edilerek hiçbir risk faktörü oluşturmayacaktır. Yine sanal alışveriş mağazalarında müşteriler denemek istedikleri kıyafetleri yorulmadan ve daha kısa sürede, kendilerini mağazanın içindeymiş gibi hissederek alma imkânına sahip olabilecektir.

Bu çalışmada Malatya ili Battalgazi ilçesinde bulunan Kervansaray olarak bilinen tarihi mekânı üç boyutlu olarak modellenerek sanal gerçeklik ortamına aktarılarak öğrencilere bu ortamı gezerek deneyimleme imkânı sunulmuştur. Ayrıca öğrencilere daha önce tasarlanmış olan bir takım sanal gerçeklik uygulamaları da ek olarak uygulatılmıştır. Çalışmaya katılan her bir öğrenci sanal gerçeklik gözlüğü kullanarak sanal gerçeklik ortamında en az 10 dakika zaman geçirerek sanal gerçeklik deneyimi yaşamıştır.

Bu çalışmada Malatya ili Battalgazi ilçesinde bulunan Kervansaray olarak bilinen tarihi mekânının üç boyutlu sanal gerçeklik ortamında gezilebilmesinin yanı sıra hali hazırda var olan bazı sanal gerçeklik uygulamalarının öğrencilere uygulatılması ve bu sanal gerçeklik ortamlarına yönelik öğrenci görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Sanal gerçeklik uygulamaları esnasında ortaya çıkabilecek problemleri belirlemek ve bu problemlere çözüm önerileri sunabilmek çalışmanın bir diğer amacıdır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma deseni: Çalışmada biçimlendirici araştırma tekniği kullanılmıştır. Biçimlendirici araştırma bir tasarım kuramı olup amacı öğretimsel uygulamaları tasarlamak veya iyileştirmek için gerekli modelleri ve temel noktaları ortaya koymaktır (Reigeluth, 1999). Biçimlendirici araştırma "Ne işe yaradı", "Ne işe yaramadı" ve "Hangi iyileştirmeler yapılabilir" soruları rehberliğinde yürütülmektedir. Bu süreçte tasarımın güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkmaktadır.

Çalışma grubu: Çalışmaya İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde okumakta olan 15 öğrenci katılmıştır. Çalışma grubu seçilirken seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygulamaya katılan bütün katılımcılar istekli kişiler arasından seçilmiştir.

Veri toplama araçları: Çalışmadaki veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Sanal Gerçeklik Ortamları Değerlendirme Görüşme Formu" ile elde edilmiştir. Bu form ile öğrencilere sanal gerçeklik deneyimi sonucu neler hissettikleri, uygulamalarda olumlu ve olumsuz buldukları özellikler, sanal gerçeklik uygulamalarının hangi alanlarda kullanılacağı, eğitimde sanal gerçeklik kullanımının potansiyeli ve uygulamalarda geliştirilmesi uygun görülen noktalar sorulmuştur.

Verilerin analizi: Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik: Çalışmada iç geçerliliği sağlamak adına (inandırıcılık) verilerin elde edildiği ortam dikkate alınarak ham veriler ve analizler uzmanlar tarafından incelenmiş ve geribildirimler alınmıştır. Dış geçerliliğinin sağlanması (aktarılabilirlik) adına bulgular doğrudan alıntılarla tanımlanmış ve veriler ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılmıştır. Dış güvenirliği sağlamak için (teyit edilebilirlik) ortam ve süreçler tanımlanmıştır. Ham veri setini saklanıp iki kere okunduktan sonra taslak kodlar belirlenmiştir. İç güvenirliği sağlamak adına (tutarlılık) araştırmacı elde ettiği görüşme verilerini analiz ederken verilere hiçbir şekilde kendi yorumunu katmamıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonunda katılımcılar sanal gerçeklik ortamlarının potansiyel avantajlarını ve sanal gerçeklik ortamlarında ortaya çıkabilecek potansiyel problemleri belirtmiştir. Uygulamalara katılan katılımcıların büyük bölümü genel olarak uygulamaları gerçekçi ve başarılı bulmuştur. Katılımcılar kendilerini gerçek ortamdaymış gibi hissettiklerini ve eşsiz bir deneyim yaşadıklarını belirtmiştir. Bu tarz ortamların kendilerini mutlu ettiğini ve heyecanlandırdığını ifade etmelerinin yanı sıra kendilerinde olan bazı fobileri sanal gerçeklik uygulamaları ile yenebileceklerini vurgulamıştır. Bunun yanında bazı katılımcılar uygulamaların görsellik açısından geliştirilmesi gerektiğini ve uygulamalardan sonra kısa süreli geçici baş dönmesi ile mide bulantısı yaşadıklarını dile getirmiştir. Ayrıca sanal gerçeklik ortamlarının nasıl daha iyi hale getirilebileceği yönünde katılımcılar tarafından bir takım önerilerde bulunulmuştur. Çalışma sonunda katılımcı görüşleri ve önerileri doğrultusunda sanal gerçeklik ortamlarını daha etkili hale getirebilmek için araştırmacılar tarafından bir takım çözüm önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sanal gerçeklik, 3D öğrenme ortamları, sanal gerçeklik potansiyel kullanım alanları, sanal gerçeklik problemleri

Kaynakça

Chittaro, L. & Buttussi, F. (2015). Assessing knowledge retention of an immersive serious game vs. a traditional education method in aviation safety. *IEEE Transactions On Visualization and Computer Graphics, 21*(4), 529-538.

Lau, K. W. & Lee, P. Y. (2015). The use of virtual reality for creating unusual environmental stimulation to motivate students to explore creative ideas. *Interactive Learning Environments, 23*(1), 3–18.

Lee, E. A., Wong, K. W. & Fung,C. C. (2010).How does desktop virtual reality enhance learning outcomes? A structural equation modeling approach. *Computers & Education, 55*(4), 1424–1442.

Lorenzo, G., Lledó, A., Pomares, J. & Roig, R. (2016). Design and application of an immersive virtual reality system to enhance emotional skills for children with autism spectrum disorders. *Computers & Education, 98*, 192-205.

Merchant, Z., Goetz, E. T., Cifuentes, L., Keeney-Kennicutt, W. & Davis, T. J. (2014). Effectiveness of virtual reality-based instruction on students' learning outcomes in K-12 and higher education: A meta-analysis. *Computers & Education, 70*, 29-40.

Passig, D., Tzuriel, D. & Eshel-Kedmi, G. (2016). Improving children's cognitive modifiability by dynamic assessment in 3D Immersive Virtual Reality environments. *Computers & Education, 95*, 296-308.

Reigeluth, C.M. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing?. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models, Volume 2: A new paradigm of instructional theory* (pp. 5-28). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Tüzün, H. & Özdinç, F. (2016). The effects of 3D multi-user virtual environments on freshmen university students' conceptual and spatial learning and presence in departmental orientation. *Computers & Education, 94*, 228-240.

(10840) Öğretmen Adaylarının Gelecekteki Derslerinde Teknoloji Kullanma Kabullerinin Sınıf Düzeylerine ve Branşlara Göre Farkı

ÖZLEM BAYDAŞ — *Giresun Üniveristesi*
SERAP UZUNER YURT — *Erzincan Üniversitesi*
ELİF AKTAŞ

Problem Durumu

Son yıllarda alan yazında 2000'ler sonrası doğan çocuklar için sıklıkla "dijital yerli" kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Dijital yerliler, basılı kitaplar yerine, sosyalleştiklerini düşündükleri sanal ortam üzerinden bilgiye erişmek istemektedirler (Tonta, 2009). Prensky'ye (2004) göre çevrim-içi ortamlar, Internet, her türlü yeni teknoloji, anlık mesajlaşma ortamları, cep telefonları, tartışma forumları, bilgisayar oyunları ve sosyal ağlar gibi geliştirilen yeni birçok teknoloji dijital yerlilerin hayatlarının merkezini oluşturmaktadır. Dijital yerlilerin teknoloji kullanımları incelendiğinde, bu grubun teknolojiyi ilgi veya eğlence, sosyal iletişim, günlük kullanım (bilgi depolama veya bilgiye erişim, tren biletlerine bakma gibi), profesyonel çalışma, üniversite/ders çalışma olmak üzere beş farklı bağlamda kullandıkları anlaşılmaktadır (Waycott, Bennett, Kennedy, Dalgarno, & Gray, 2010). Buna karşın dijital göçmenler ise değişime uzak, teknoloji kullanmaya direnenler olarak alan yazında açıklanmaktadır. Dijital yerli ve dijital göçmen olan insanların arasında, yeni durumlara kendilerini adapte etmeye çalışan dijital melezler yer almaktadır. Günümüz öğretmen adayları, teknolojinin kullanımına adapte olmaya çalışan genellikle dijital melezler arasında yer almaktadır. Elbette bu adaptasyon sürecinin kolaylaştırılması üniversitede aldıkları eğitimlerle mümkün olabilmektedir. Özellikle dijital yerlilere eğitim verecek olan öğretmen adaylarının teknolojiyi ders içeriklerinin bir parçası haline getirebilmeyi sağlayacak eğitimler önem taşımaktadır.

Öğretmen adaylarına verilen teknoloji eğitimleri onların gelecekteki derslerinde teknolojiyi kullanma niyetlerini etkileme çabası üzerine dayanmaktadır. Bu nedenle eğitimlerine yeni başlayan Türkçe öğretmen adaylarıyla, eğitimlerini tamamlayan 4. sınıf öğretmen adayları arasında sunulan eğitimlerin gelecekteki derslerde teknoloji kullanma niyetini etkilemesi yönünde farklılık oluşturma durumlarını incelemek teknoloji eğitimlerinin kalitesini belirlemede bir faktör olabilir. Bunun yanı sıra aynı üniversite bünyesinde benzer teknoloji programlarının yürütülmesine karşın farklı branş bazında da teknoloji kullanma kabulü değişkenlik gösterebilir. Her bir branş, BT kullanımına yönelik farklı yaklaşımlar sergilemektedir. Bu durum, branş bazında da BT planlarına yönelik ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının BT kullanma niyetlerinin branş bazında değerlendirilmesi gerekmektedir. Nitekim farklı branşlarda farklı teknoloji kabul oranlarının bulunduğu alan yazında belirtilmektedir (Baydas & Goktas, 2016). Telli, Karahan, Aktaş ve Kuru (2009) yükseköğretimde 506 öğretmen adayının bilgisayar okur-yazarlık düzeylerini incelemişlerdir. Bu çalışmadan hareketle sınıf, fen bilgisi ve müzik öğretmenliklerinin bilgisayar okuryazarlık açısından daha önde oldukları söylenebilmektedir.

Tüm bu gerekçeler neticesinde çalışmanın amacı öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde teknoloji kabullerine yönelik sınıf düzeyi (1. ve 4. sınıf) ve branş (Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği) farklılıklarını ortaya çıkarmaktır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırmalı desen kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları var olan/ doğal olarak ortaya çıkmış bir durum ya da olayın nedenlerini ve bu nedenlere etki eden değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2008,185). Çalışmanın örneklemini 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Erzincan Üniversitesi ve Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Türkçe öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinin 1. ve 4.sınf öğrencileri oluşturmaktadır (400 kişilik öğretmen adayı örneklemi öngörülmektedir). Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Teknoloji Kabul Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir (Yazarlar, incelemede). Ölçek "sosyal etki", "algılanan yarar ", "kolaylaştırıcı şartlar", "algılanan kullanım kolaylığı" ve "niyet" olarak beş faktörden ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliği .93 olarak belirlenmiştir. Beş faktör altında toplanan maddelerle ölçeğin açıkladığı varyans toplamı %65.17 olarak belirlenmiştir. 5'li Likert tipi olarak oluşturulan ölçekte; kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum derecelendirmesi kullanılmıştır. Verilerin analizlerinde betimsel istatistiklerden (frekans, yüzde) yararlanılacaktır. Ayrıca branş ve sınıf düzeyi iki bağımsız değişkenlerin yer alması ve ölçekte yer alan beş faktörün bağımlı değişken olarak ele alınması nedeniyle varsayımların sağlanması halinde iki yönlü MANOVA kullanılması öngörülmektedir. MANOVA testinin uygulanması için sağlanması gereken varsayımlar bulunmaktadır. Bunlar; katılımcı grubu büyüklüğü, normallik/aykırı değerler, doğrusallık, varyans eşitliği, eşdoğrusallık ve tekliliğin (multicollinearity ve singularity) belirlenmesidir (Field, 2009; Pallant, 2007).Sonuçlar tablolar halinde sunulacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde teknoloji kabullerine yönelik sınıf düzeyi ve branş farklılıklarının belirlenmesine yönelik MANOVA testi sonuçlarında sınıf düzeyleri ve branşlar arasında farklılık ön görülmektedir. Nitekim çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Baydas ve Goktas (2016)'nın çalışmasında, sosyal etki dışında diğer tüm değişkenler üzerinde farklılığa yol açmıştır. Öğretmen adaylarının algıladıkları yarar noktasında ilköğretim matematik

öğretmenliğinin, Türkçe öğretmenliği dışında tüm branşlarla farkı tespit edilmiştir. Buna göre BT'den etkili şekilde yararlanma

noktasında ilköğretim matematik ve Türkçe öğretmenlikleri branşlarında benzer problemlerin yaşandığı söylenebilir. Nitekim algılanan kullanım kolaylığı ve niyet faktörlerinde de Türkçe ve ilköğretim matematik öğretmen adaylarının benzer özellikler sergiledikleri görülmektedir. Türkçede video ya da basit alıştırma uygulama yazılımlarının, öğretmen adaylarına önemli ölçüde katkı sağlamayacağı algısı oluşturmuş olabilir. Bunun yanı sıra türkçe öğretmen adayları Atli, Aksut, Atar, and Yildiz (2007)'ın çalışmasında BT'nin derslerde kullanılmasının önemli olduğunu belirtmiş, ancak eğitim sitelerinin Türkçe öğretimini desteklemediğini vurgulamışlardır .

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, teknoloji kullanma kabulü

Kaynakça

Tonta, Y. (2009). Dijital yerliler, sosyal ağlar ve kütüphanelerin geleceği, *Türk Kütüphaneciliği 23* (4), 742-768.

Prensky, M. (2004). *The emerging online life of the digital native*. [Çevrim-içi: http://www.marcprensky.com/writing/Prensky The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf] 07.02.2017 tarihinde erişilmiştir.

Waycott, J., Bennett, S., Kennedy, G., Dalgarno, B., & Gray, K. (2010). Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication Technologies. *Computers & Education, 54*, 1202- 1211.

Baydas, O., & Goktas, Y. (2016). Influential Factors on Preservice Teachers' Intentions to Use ICT in Future Lessons. *Computers in Human Behavior, 56*(2016) 170-178.

Telli, E., Karahan, O., Aktaş, N. ve Kuru, O. (2009). *Öğretmen adaylarının bilgisayar okur-yazarlıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: Erzincan örneği*. 9. Uluslarası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara.

Yazarlar, (incelemede). Türkçe öğretmen adaylarının gelecekteki derslerinde teknoloji kullanma kabullerine yönelik ölçek geliştirme. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F.(2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri, (1. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.

Atlı, Ş., Aksüt, M., Atar, G. ve Yıldız, N. (2007, Ocak). *Türkçe öğretmeni adaylarının bilişim teknolojilerine yaklaşımı*. Akademik Bilişim Konferansı, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (3rd edn)*. London: Sage.

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows (3rd ed.)*. Berkshire, England: Open University Press.

(10860) Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri: Bilgisayar ve Çevrimiçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlilik Algısının Rolü

TURGAY ALAKURT SACİDE GÜZİN MAZMAN AKAR MEHMET KAHRAMAN [3]

[1] Dumlupınar Üniversitesi Uşak Üniversitesi Afyon Kocatepe Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojinin eğitim alanının vazgeçilmez unsurlarından biri olması ile eğitime teknoloji entegrasyonu noktasında, öğretmenlerin teknoloji kullanma yaklaşımları ve bu alandaki yeterlilikleri önemli hale gelmiştir. Geleceğin öğretmenlerinin mesleğe atılmadan önce teknolojiye olan yaklaşımlarının olumlu ve teknoloji kullanımı noktasında donanımlı olmaları beklenmektedir. Bu noktada öğretmen yetiştiren kurumlar ön plana çıkmaktadır. Eğitime teknoloji entegrasyonunu gerçekleştirmek amacıyla eğiticileri eğitme ve destekleme noktasında çeşitli çalışmalar söz konusudur. Örneğin "Yarının Öğretmenlerini Teknoloji Kullanmaya Hazırlanma" (Preparing Tomorrow's Teachers to Use Technology (PT3)) ve "Geride Hiçbir Çocuk Kalmasın" (No Child Left Behind (NCLB)) gibi öncü projelerle öğretmen yetiştiren programları desteklemek ve öğretmenlerin öğretimsel amaçlı teknoloji kullanabilmeleri için gerekli meslek yeterlilikleri geliştirmek için büyük yatırımlar yapılmıştır (Goedde, 2006). Öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretmen adaylarının sınıfta teknoloji kullanımı ve tutumlarını desteklemek için rol model olarak hizmet etmeleri gerektiği ifade edilmektedir (Franklin & Beach, 2002). Türkiye'de 1984-2013 yılları arasında BT altyapısını oluşturmaya ve BT kullanımını yaygınlaştırmaya yönelik MEB tarafından yürütülen projelerde de öğretmen eğitimine yönelik çalışmaların öne çıktığı görülmektedir (Topuz ve Göktaş, 2015).

Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin öğrencilerin öğrenmesinde, gelişiminde ve akademik başarıları üzerinde ki etkisini ve önemini gösteren bulgular, tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen yeterliklerine odaklanmasını sağlamıştır (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009). Türkiye Temel Eğitime Destek Projesinin Öğretmen Eğitimi Bileşeni kapsamında yapılan çalışmalar sonucunda, "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri" belirlenmiştir. Projenin bir diğer önemli ayağını ise özel alan yeterlikleri oluşturmaktadır. Tüm özel alanlarda yeterlik boyutlarına ilişkin performans göstergeleri incelendiğinde öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerinde bilişim teknolojilerini kullanmalarının öne çıkan bir öğretmenlik yeterliği olduğu görülmektedir. Bunun yanında eğitim-öğretim ortamlarında teknoloji entegrasyonu ile ilgili pedagoji odaklı modellerden biri olan Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi-TPIB modeli üç farklı disiplinin birlikteliğini ve etkileşimini vurgulayan bir yaklaşımdır. Bu disiplinlerden birini de teknoloji oluşturmaktadır (Yurdakul, 2011)

Ülkemizde ise öğretmen yetiştiren kurumlar eğitim fakülteleridir. Eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının teknolojiye ilişkin algılarının, tutumlarının, yeterliliklerinin ve çeşitli becerilerinin öğretmenliğe hazırlık aşaması olan öğrenimleri süresince gelişmesi beklenmektedir.

Bu noktadan hareketle bu çalışmada öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu noktasında etken faktörler olduğu düşünülen bilgisayar özyeterliliği, çevrimiçi teknolojilere yönelik özyeterlilik ve çevrimiçi bilgi arama stratejileri ele alınmıştır.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin bilgi arama stratejileri ile bilgisayar ve çevrimiçi teknolojilere yönelik özyeterlilik algıları arasında ilişki var mıdır?
- Öğrencilerin bilgi arama stratejileri ile bilgisayar ve çevrimiçi teknolojilere yönelik özyeterlik algıları cinsiyete, bölüme ve branşa göre anlamlı değişme göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Üniversite öğrencilerinin bilgi arama stratejileri ile bilgisayar ve çevrimiçi teknolojilere yönelik özyeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu Türkiye'nin orta batı bölgesinde yer alan üç devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde okuyan birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin lisans öğrenimleri (başında ve sonunda) sürecindeki değişimlerini gözlemleyebilmek amacıyla 1. ve 4. sınıf öğrencileri çalışmaya dahil edilmiştir. Veriler çalışmaya katılmaya gönüllü olan 1006 öğrenciden toplanmıştır. Katılımcıların %63.3'ünü birinci sınıf öğrencileri oluştururken, %36.7'si dördüncü sınıf öğrencileridir. Öğrencilerin bölümlere göre dağılım şöyledir: matematik öğretmenliği %11.4, sosyal bilgiler öğretmenliği %12.1, fen bilgisi öğretmenliği %12.3, okul öncesi öğretmenliği %16.5, sınıf öğretmenliği %25.4 ve Türkçe öğretmenliği %22.2. Çalışmada veriler dört kısımdan oluşan bir anketle toplanmıştır. İlk kısımda demografik bilgiler yer alırken, ikinci kısımda "Bilgisayar Özyeterlilik Algısı Ölçeği" (Aşkar ve Umay, 2001), üçüncü kısımda "Çevrimiçi Bilgi Arama Stratejileri Envanteri" (Aşkar ve Mazman, 2013) ve dördüncü kısımda ise "Çevrim İçi Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" (Horzum ve Çakır, 2009) yer almıştır. Verilerin analizinde birinci araştırma sorusu için korelasyon analizi kullanılırken, ikinci araştırma soru için 2 X 2 X 6 çok değişkenli faktöriyel desen kullanılmıştır. Verilerin analizine hazırlık aşamasında kayıp değerler için ortalama değer atama (%5 ve daha az), tek değişkenli aykırı değerlerin tespiti için z puanları (+-3) ve çok değişkenli aykırı değeler için Mahalanobis uzaklığından yararlanılarak verilere son şekli verilmiştir. Ardından normallik varsayımı basıklık ve çarpıklık katsayısı ile, varyansların homojenliği Levene testi ile ve kovaryans matrislerinin homojenliği ise Box's M plot testi kontrol edilerek verilerin analizler için

varsayımsal kriterleri sağladığı ortaya konulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın ilk sorusu için bilgisayar özyeterliliği, çevrimiçi bilgi arama stratejileri ve çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonunda çevrimiçi bilgi arama stratejileri ve bilgisayar özyeterliliği arasında (r=.50 p<.01) anlamlı ve orta düzeyde, çevrimiçi bilgi arama stratejileri ve çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı arasında (r=.639 p<.01) anlamlı ve orta düzeyde, bilgisayar özyeterliliği ve çevrim içi teknolojilere yönelik öz yeterlik algısı arasında (r=.54 p<.01) anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgu çalışmadaki tüm bağımlı değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

İkinci aşamada 2 X 2 X 6 çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Analizde bilgi arama stratejileri ile bilgisayar ve çevrimiçi teknolojilere yönelik özyeterlik algısı bağımlı değişken olarak, cinsiyet, sınıf ve bölüm bağımsız değişken olarak alınmıştır.

MANOVA sonucuna göre bağımlı değişken üzerindeki temel etki her üç bağımsız değişken açısından anlamlı olarak bulunmuştur (cinsiyet; Pillai's Trace =.037, F = 12,425, sınıf; $p \leq .05$; Pillai's Trace = .011, F = 3,542, $p \leq .05$ ve bölüm; Pillai's Trace = .033, F = 2,145, $p \leq .05$). Ortak etkilere bakıldığında sadece bölüm- sınıf etkileşim etkisi anlamlı bulunmuştur (Pillai's Trace = .034, F = 2,196, $p \leq .05$).

Anahtar Kelimeler: çevrimiçi bilgi arama, bilgisayar öz yeterliliği, çevrimiçi teknoloji öz yeterliliği

Kaynakça

Aşkar, P., & Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(21).

Aşkar, P., & Mazman, S. G. (2013). Çevrimiçi bilgi arama stratejileri envanteri'nin türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168).

Franklin, T., & Beach, B. (2002). Preparing Technology Proficient Teachers. In Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2002 (pp. 2302-2305). Norfolk, VA: AACE

Goedde, A. M. (2006). *Factors predicting preservice teacher technology competency* (Doctoral dissertation, Bowling Green State University).

Horzum, M. B., & Çakır, Ö. (2009). Çevrim içi teknolojilere yönelik öz-yeterlik algısı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(3), 1327-1356.

Yurdakul, I. K. (2011). Examining technopedagogical knowledge competencies of preservice teachers based on ICT usage. *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 397-408

Topuz, A. C., & Göktaş, Y. (2015). Türk Eğitim Sisteminde Teknolojinin Etkin Kullanımı İçin Yapılan Projeler: 1984-2013 Dönemi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 8(2), 99-110. http://dx.doi.org/10.17671/btd.43357

Türk Eğitim Derneği [TED] (2009). *Öğretmen Yeterlikleri*. Erişim Adresi: http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf

(10891) Implications Of 3d Virtual Worlds For Counseling Services In Higher Education

ABDULMENAF GÜL **GÖKÇEN AYDIN** **PINAR ÇAĞ** **TUĞBA TOKEL**

Hakkari Universitesi *Mıddle East Technıcal Unıversıty* *ODTÜ*

Problem Durumu

The use of ICT tools for communication and collaboration by students increases enduringly to master complex skills required by information-age. Also, there is a growing demand of social and psychological support beyond academic needs in higher education as well as demand of technology in counseling field as younger generation has been using technology extensively (Evans, 2008). Therefore, cost and resource effective and also more accessible interventions are needed to provide help services for students (Glick & Orsillo, 2015). As a popular and widely used technology, Virtual Worlds (VWs) are one of these technologies having a crucial influence on education (Dede, 2011). These virtual environments provide opportunity to develop new training modules with the help of its unique affordances. 3D VWs, as an emerging technology, can also provide opportunities to create interactive environments in which counseling programs can be applied virtually as an alternative to face-to-face interventions. Regarding the importance of counseling services to support students in universities, the role of technology and its potential advantageous have been examined for counseling services in which several ways of technology like telephone, email and video conferencing are also being used (Mallen, Vogel, & Rochlen, 2005; Richards & Viganó, 2013). Chester and Glass (2006) investigated the effectiveness of relationship when counselor and client were not physically in the same place. However, there is a limited number of research investigating the effectiveness of integrating counseling services and VWs technology to obtain a useful environment or program to support students.

Considering the fact that the demand of psychoeducational support in higher education is increasing, it is crucial to examine alternative ways to provide psychological support services in a more cost effective and accessible way. Therefore, the main aim of this study was to design a psychoeducational group counseling process in 3D VWs in order to deal with procrastination problem of students. That is, the present study was conducted as a pilot study to test the virtual environment and content to be covered as well as decide about appropriateness of the planned activities and identify the required time for each activity of a psychoeducational group counseling about procrastination. This study was significant from the point of being one of the first studies integrating 3D VWs to the psychoeducation group counseling process.

Araştırma Yöntemi

In order investigate the experiences of counselors and participants during counseling process in VWs, a 3D virtual environment was designed for graduate and undergraduate students by using an open-source VW environment (OpenSim). This platform was utilized since it is actively developing and researchers have extensive experience of design and development in this environment. More importantly, in counseling services, privacy and confidentiality of participants is a crucial factor that needs to be considered. Therefore, self-hosted and self-managed platform was used and all user permissions were set by researchers to ensure privacy and confidentiality. The environment, in which a classroom for each session and a special area for weekly activities were set, was designed based on counselors' needs and planned activities. Two counselors who have been providing face-to-face counseling services at a state university facilitated this counseling program. In this pilot study, seven participants attended for eight sessions (two sessions per week). Among participants, three of them were graduate and four of them were undergraduate students. As suggested by Yin (2009), participants for the pilot study were selected based on convenience, access and prior personal contact with. In pilot process, previously developed virtual environment was tested and revised based on the feedback gathered from counselors after each session and from participants at the end of all sessions via interviews and observations by the researcher who participated in all virtual group counseling session to observe the process.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

As current research was a pilot study in attempt to design an online psychoeducation group, necessary changes were made based on interviews/observations. The time needed for each activity/session was defined; revisions about technical problems were considered; and the activities difficult to be clarified or understood were either omitted or re-organized because face-to-face group activities were adapted. The study provided information in terms of usability of online psychoeducation group for participants who were not used to virtual worlds. Results showed that group counseling in 3D VWs has great potential for counseling services in terms of anonymous identity with avatar representation, interactive activities, sense of being present in the environment which participants associated with being in a face-to-face group by emphasizing appropriateness of group process and communication. Due to limited research regarding students'/counselors' experiences of VWs, results will provide invaluable information for future research especially to be used with disabled/disadvantaged participants.

Anahtar Kelimeler: 3D Virtual World, Online Counseling, Pscyhoeducation Group

Kaynakça

Chester, A., & Glass, C. a. (2006). Online counselling: a descriptive analysis of therapy services on the Internet. British Journal of Guidance & Counselling, 34(2), 145–160. doi:10.1080/03069880600583170

Dede, C. (2011). Reshaping the role of technology in education. In T. Gray & H. Silver-Pacuilla (Eds.), Breakthrough Teaching and Learning (pp. 1–3). New York, NY: Springer New York. doi:10.1007/978-1-4419-7768-7

Evans, J. (2008). Online counselling and guidance skills: A practical resource for trainees and practitioners. London, England: SAGE Publications.

Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. Journal of Experimental Psychology: General, 144(2).

Mallen, M. J., Vogel, D. L., & Rochlen, A. B. (2005). The practical aspects of online counseling. The Counseling Psychologist (V ol. 33). doi:10.1177/0011000005278625

Richards, D., & Viganó, N. (2013). Online counseling: A narrative and critical review of the literature. Journal of Clinical Psychology, 69(9), 994–1011. doi:10.1002/jclp.21974

Yin, R. K. (2009). Case study research: Design and methods (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

(10927) Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeylerinin İncelenmesi

BURAK YILMAZSOY **MEHMET KAHRAMAN**

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Problem Durumu

İnternet teknolojilerindeki gelişmeler insanların hayatını belli alanlarda kolaylaştırmıştır. İnternetin ilk olarak kullanım amacı bilgi arayışını, kişiler arası iletişimi ve ticari işlemleri kolaylaştırmak olsa da internet, artık kimi kullanıcılar için hayatlarının merkezinde ve karşısında direnmenin zorlaşmış olduğu bir ortam halini almıştır (Yılmaz, 2010:1). Daha önce elde edilmek istenilen veri ve bilgilere ulaşmak zor ve zaman alıcıyken, internet ile birlikte veri ve bilgiye kısa sürede ve kolay ulaşmak mümkün olmuştur. İnternet zamanla kullanıcıların yaşantılarını şekillendirmeye ve değiştirmeye başlamıştır. Kullanıcılar interneti eğlence, sosyal iletişim, eğitim, bilgi alma ve paylaşma amaçlarıyla kullanmaktadır. İnternetin sağladığı kolaylık ve yapısından dolayı amaç dışı ve uzun süre internet kullanımı durumu ortaya çıkmış, bu durum zamanla internet bağımlılığı halini almıştır.

Literatür incelendiğinde internet bağımlılığının farklı tanımları mevcuttur. Bunlar; Morahan-Martin ve Schumacher (2000), internetin sık olarak kullanılması ve bu kullanımın kontrollü olmaması, kişinin yaşamına ciddi şekilde zarar vermesi olarak tanımlamıştır. Davis (2001)'e göre internet bağımlılığının tanımı ise, uyumsuz düşünce ve patolojik davranışları kapsayan psikiyatrik bir vaka olarak tanımlanmıştır. Beard ve Wolf (2001), kişinin ev, iş, okul, sosyal hayatında ya da psikolojik yaşantısında sıkıntılara neden olan aşırı kullanım olarak tanımlamaktadır. Young (2007) ise internet kullanıcısının çevrimiçi zamanını, kontrol kabiliyetini, ilişkisel, mesleki ve sosyal sıkıntıları meydana getirecek derecede etkileyebilen, yeni ve genellikle tanınmamış bir rahatsızlık olarak tanımlamıştır.

"We Are Social" 2016 "İnternet ve Sosyal Medya Kullanıcı İstatistikleri" raporuna göre Türkiye'deki nüfus 79.14 milyon, aktif internet kullanıcı sayısının 46.3 milyon olduğu, İnternet kullanıcılarının sayısının nüfusun %58'ini oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Rapordaki araştırma sonuçlarına göre 2016 Haziran ayı verileri, 2015 Haziran ayındaki verilere göre internet kullanıcı sayısında % 10 artış meydana gelmiştir. 1 yıllık süreçte meydana gelen hızlı artış internet teknolojilerinin gelişmesiyle artmaya devam etmektedir. İnternet kullanımındaki bu hızlı artışla birlikte amaç dışı ve gereğinden fazla internet kullanımı artmakta, kişilerin yapması gereken işlerini aksatmalarına neden olabilmektedir.

İnternet bağımlılığı düzeyinde bulunan bireyleri farklı aktivite ve alanlara yönlendirecek çalışmalar yapılmalıdır. Aşırı internet kullanımı gösteren öğrencilerin, bağımlılık düzeylerini eğitsel olarak internet kullanımı alanlarına yönlendirerek, geçirilen fazla zamanın pozitif olarak kullanılmasına katkı sağlayabilecektir. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde; Şahin (2011), haftalık olarak 35 saat ve üzeri internet kullanım süresine sahip olan kullanıcıların internet bağımlılığının durumlarının yüksek olduğu, Üçkardeş (2010) sorunlu internet kullanımı olan öğrencilerin çoğunlukla haftada 40 ve üzerinde internet kullandıklarını, Kaya (2011), öğretmen adaylarının günlük internet kullanım suresi arttıkça internet bağımlılık düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir. Kır ve Sulak (2014)'ın Eğitim Fakültesi öğrencileri üzerine yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%88,7) semptom göstermeyen internet kullanıcıları olduğu görülmüştür. Sınırlı semptom gösterenlerin oranı %10,1 iken patolojik internet kullanıcılarının oranı %1,2 olarak tespit edilmiştir. Aynı ölçek ile ülkemizde yapılan diğer araştırmalara bakıldığında Bayraktar (2001)'ın 12-17 yas aralığındaki ortaokul öğrencilerine yapmış olduğu araştırma sonuçlarının bulguları, Şahin (2011)'in ilköğretim öğrencilerin %84,5i semptom göstermemiş; %14'si sınırlı semptom göstermiş; %1,3 ise internet bağımlısı olarak tespit edildiği görülmektedir. Benzer araştırama sonuçları aynı doğrultuda olduğu söylenebilir.

Araştırmada Uzaktan eğitim öğrencilerinin internet bağımlılık düzeyleri, cinsiyet, akıllı telefona sahip olma durumu, sosyal ağ kullanım durumu, kişisel bilgisayara sahip olma durumu, internete sahip olma durumu ve günlük internet kullanım süresine göre farklılaşma olup olmadığı incelenecektir. Ülkemizde İnternet kullanımının hızla artması, Uzaktan Eğitim ile öğrenim gören öğrencilerin yüksek oranda bilgisayar ve internet kullanıcısı olması, kullanım sıklıklarının belirlenmesi, araştırmanın yeni araştırmalara yön vermesi bakımından önemini arttırmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Uzaktan Eğitim öğrencelerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelendiği bu çalışma tarama modeline göre tasarlanmış betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri; geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu Afyon Kocatepe Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinde Uzaktan Eğitim ile öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bu çalışma uzaktan eğitim ile öğrenim gören öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelemesini amaçlamaktadır.

Veri toplama aşamasında bir ölçek ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Uzaktan Eğitim öğrencilerin internet bağımlılık düzeylerini tespit etmek amacıyla Young (1998) tarafından geliştirilmiş, Bayraktar (2001)'ın araştırması kapsamında Ege Üniversitesinde görevli 5 Öğretim Görevlisi tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış olan "İnternet Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır.

6'lı likert tipinde 20 maddeden oluşan İnternet Bağımlılık Ölçeğindeki her bir soru için katılımcılara 0 (Hiçbir Zaman), 1 (Nadiren), 2 (Arada Sırada), 3 (Çoğunlukla), 4 (Çok Sık), 5 (Devamlı) derecelerinde puan verilir. Anket sonucunda elde edilen minimum puan 0, maksimum puan 120'dir. Puanların toplanmasıyla 50 puan ve altında alan kullanıcılar "Semptom Göstermeyenler", 50-79 puan aralığındaki kullanıcılar "Sınırlı Semptom Gösterenler", 80 ve ustu puan alanlar ise "Patolojik İnternet Kullanıcısı" olarak sınıflandırılır (Bayraktar, 2001:54). Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında, Alpha değeri .91, Sperman-Brown değeri acısından güvenirliği ise .87 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formunda; araştırmaya katılan öğrencilerinin cinsiyet, üniversite bilgisi, akıllı telefona sahip olma durumu, sosyal ağ kullanım durumu, konaklanan yerde ya da cep telefonunda internete sahip olma durumu ve günlük internet kullanım süresi bilgileri elde edilmiştir. Anket verileri SPSS 20.0 programında analiz edilecektir. Verilerin analizinde betimsel istatistikten yararlanılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Devam eden çalışma cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde 21 Kadın, 21 Erkek toplam 42 öğrencinin ankete katıldığı görülmektedir. Öğrencilerin akıllı telefona sahip olma, sosyal ağ kullanım, kişisel bilgisayara sahip olma, Konaklanılan yer ya da cep telefonunda internete sahip olma durumlarının çok yüksek oranda olduğu görülmüştür. Günlük internet kullanım süresi incelendiğinde minimum 2 saat olmak üzere 4 saat üstünde bir zaman da yüksek oranda kullandıkları görülmüştür.

Öğrencilerin yüksek oranda planladıkları süreden fazla internet kullanımı gerçekleştirdikleri, internet kullanımından dolayı düşük düzeyde işlerini ihmal ettikleri, bir işe başlamadan önce etkin olarak mail kontrolü gerçekleştirdikleri, öğrencilerin çevresinin internette geçirilen zaman fazlalığından şikayet etme durumunun düşük düzeyde olduğu, internette geçirdikleri süreden dolayı ders ve notlarının olumsuz etkilenmediği, öğrencileri rahatsız eden düşüncelerden uzaklaşmak için yüksek oranda interneti tercih ettikleri, internete girmek için sabırsızlanma durumunun düşük düzeyde de olsa öğrencilerde görüldüğü, internetsiz hayatın sıkıcı ve boş olduğunu düşünen öğrencilerin oranının etkin düzeyde olduğu, gece internet başında geçirilen süreden dolayı uykularının kaçması düşük düzeyde de olsa etkin olduğu, internet kullanımının belli süre daha uzatma isteğinin etkin düzeyde oldukları geçici sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: internet bağımlılığı, internet, sanal bağımlılık

Kaynakça

Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2000). Incidence and correlates of pathological Internet use among college students. Computers in human behavior, 16(1), 13-29.

Davis, R. A. (2001). A Cognitive–Behavioral Model of Pathological Internet Use. Computer in Human Behaviour, 77, 187-195.

Beard, K. W.ve Wolf, E. M. (2001). Modification in the Proposed Diagnostic Criteria for Internet Addiction. CyberPsychology and Behavior, 4(3), 377-383.

Young, K. S. (2007). Cognitive Behavior Therapy with Internet Addicts: Treatment Outcomes and Implications. CyberPsychology and Behavior, 10(5), 671-679.

Yılmaz, D. (2010). Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalına Başvuran Çocuk ve Ergenlerde Bilgisayar Oyunu ve İnternet Kullanımı İle Utangaçlık ve Sosyal Fobi İlişkisinin İncelenmesi.

Şahin, M. (2011). İlköğretim okulu öğrencilerindeki internet bağımlılığı. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul*.

Kır, İ., & Sulak, Ş. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *13*(51), 150-167.

Üçkardeş, E. A. (2010). Mersin Üniversitesi Öğrencileri Arasında İnternet Bağımlılığının Değerlendirilmesi. *Tıpta Uzmanlık Tezi, Mersin Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı*.

Kaya, A. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal ağ sitelerini kullanım durumları ve internet bağımlılığı düzeyleri. *Fen Bilimleri Enstitüsü. İzmir*.

Bayraktar, F. (2001). İnternet kullanımının ergen gelişimindeki rolü (Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir). *UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni. jsp adresinden edinilmiştir*.

http://wearesocial.com/uk/special-reports/digital-in-2016

(11018) Teknoloji Okuryazarlığına İlişkin Çalışmalar Bir Bakış: İçerik Analizi

GÜLBİN KIYICI

Celal Bayar Üniversitesi

Problem Durumu

Teknolojik gelişmeler, hayatın bir parçası olan tüm alanlarda önemli değişim ihtiyaçlarını beraberinde getirmektedir. Söz konusu değişimden en önemli payı Z kuşağı ya da dijital vatandaş (Prensky, 2001) olarak anılan çocuklar ve gençler almaktadır. Alanyazın incelendiğinde teknoloji kullanımının yarar ve zararları ifadesi mutlaka karşımıza çıkacaktır. Bu noktada bireylerin teknoloji kullanımının önemini kavraması ve sağladığı imkanlardan yararlanması yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır. Bu durumun doğru şekilde değerlendirilebilmesi bireylerin teknoloji kullanım seviyelerinin ve tutumlarının yüksek olmasına bağlıdır. İnsanın doğası gereği karşımıza çıkan eğitim ve teknoloji ilişkisi büyük önem taşımaktadır. Çünkü bilinçli teknoloji kullanımı bireylerin olduğu kadar toplumların geleceğini de etkileceyecektir. Dolayısıyla teknolojideki gelişmelerin beraberinde getirdiği ihtiyaçların en fazla olduğu alanlardan biri eğitimdir.

Literatürdeki tanımlarında *"toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simge olma"* özelliği vurgulanan Okuryazarlık çağın gerektirdiği bir beceri olarak kavramlaşmaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Klasik anlamda okuryazarlık tanımlandığında yaşam boyu öğrenme bilincini geliştirme boyutunu da içermektedir (Aldemir,2004). Çağın başka bir gerekliliği olarak karşımıza çıkan teknoloji, Türk Dil Kurumu sözlüğünde "İnsanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç gereçlerle bunlara ilişkin bilgilerin tümü" olarak tanımlanırken, Kıyıcı (2008) teknoloji' nin sadece makine ve cihazları kapsamadığını aynı zamanda bilgi ve becerileri de kapsadığını vurgulamaktadır (Kıyıcı, 2008). Bu önemli iki kavramın bir araya gelmesiyle karşımıza çıkan Teknoloji Okuryazarlığı, teknolojiyi kullanmak, uygulamak, tasarlamak ve değiştirmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanabilir (Wang, 2003).

Yaşam boyu öğrenme boyutu da dikkate alındığında, hayatın her alanında önemi tartışılmaz olan Teknoloji okuryazarlığı' nın bireylerde geliştirilmesi günümüzde hayati düzeyde önem taşımaktadır. Teknoloji okuryazarı bireylerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesi eğitim kurumlarında bilinçli ve profesyonelce sağlanmalıdır. Çalışmada bahsi geçen z-kuşağı bireyler sürekli teknoloji'nin sunmuş olduğu imkanlarla yaşamaktadır. Eğitim yoluyla kazandırılacak olan Teknoloji okuryazarlığı bireylerin gelecekte etkin bir şekilde iş gören, bilinçli ve sorumlu vatandaşlar olmalarını sağlayacaktır.

Teknoloji okuryazarlığı'nın öneminin anlaşılmasında bir üst kavramı olarak karşımıza çıkan Sayısal okuryazarlık rol oynamaktadır. Kıyıcı (2008) literatürdeki tanımlarından yola çıkarak Sayısal okuryazarlık kavramının kapsamını: Bilgisayar okuryazarlığı, Bilgi okuryazarlığı, Teknoloji okuryazarlığı ve Medya okuryazarlığı olarak belirlemektedir (Kıyıcı, 2008).

Alanyazın incelendiğinde teknoloji okuryazarlığı'nın eğitimin çeşitli seviyelerinde tespit edilmesi, geliştirilmesi ve kuramsal olarak açıklanmasına yönelik çalışmalar görülmektedir. Bu kapsamda tespit edilen çalışmalar içerik analizine tabii tutulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Berelson içerik analizini, "iletişimin yazılı/açık içeriğinin nesnel, sistematik ve nicel tanımlarını yapan bir araştırma tekniği" (Tavşancıl-Aslan, 2001: 17) olarak tanımlarken Karasar, 1995 "Metin, kitap, belge vb. Malzemenin belli özelliklerinin belirlenmesi amacı ile yapılan bir tür tarama olan içerik analizi, nicelleştirme ölçülerini önceden geliştirerek, malzemeyi belli beklentiler ışığında incelemektir" (Karasar, 1995: 184) şeklinde tanımlar.

Bu bağlamda Teknoloji Okuryazarlığıyla ilgili çalışmaların incelenmesinin ve sonuçların değerlendirilmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu bakış açısıyla 2000-2016 yılları arasında Tekonoloji okuryazarlığı'nın ele alındağı çalışmalar incelenerek içerik analizine tabii tutulmuştur.

Çalışmada incelenecek çalışmaları belirleyebilmek amacıyla seçim ölçütleri belirlenmiş ve "Yayın Tarama Formu" oluşturulmuştur. Belirlenen ölçütler dikkate alınarak öncelikle YÖK Ulusal Tez Merkezi ardından Sciencedirect, Ebscohost ve benzeri veri tabanları taranarak araştırma kapsamında incelenecek olan çalışmalar tespit edilmiştir. Tarama yapılırken yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmaları çalışma kapsamında inceleyebilmek için anahtar kelime olarak teknoloji okuryazarlığı ve technology literacy kullanılmıştır. Anahtar kelimelerle sınırlandırılarak belirlenen araştırmaların sonuçları nitel veri analizi çeşitlerinden içerik analiz türlerinden frekans analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Frekans analizi en basit şekli ile kayıt birimlerinin nicel olarak görünme sıklığını ortaya koymaktır (Karadağ, 2010). Araştırma kapsamına alınan çalışmalar araştırmanın kimliği hakkında tanımlayıcı bilgi, çalışma alanı, çalışma konusu, araştırma yöntemi, veri toplama araçlarının çeşidi, örneklemi, veri analiz yöntemleri ve öneriler boyutlarını kapsayacak şekilde incelenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Değerlendirmeler sonucu Teknoloji Okuryazarlığını konu alan 2'si Doktora Tezi, 4 Yüksek Lisans Tezi, 8'si Makale ve 1'i sözlü bildiri olmak üzere 15 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmalardan 6'sında yetişkin bireyler yada Üniversite

öğrencilerinin, 4'ünde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin örneklem olarak seçildiği tespit edilmiştir. Diğer 5 çalışmada ise teknoloji okuryazarlığı kuramsal çerçevede ele alınmıştır.

Çalışmalarda Teknoloji Okuryazarlığı Ölçeği, Teknoloji Argümantasyon Testi, Bilgisayara İlişkin Duygular Anketi Anlık Duygu Değerlendirme Formu,, Öz-değerlendirme Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları kullanılmıştır.

Teknoloji Okuryazarlığına ilişkin çalışmaların Fen Bilgisi Öğretmen Adayları, Sosyal bilgiler Öğretmen adayları ve Müzik Öğretmen adayları gibi çeşitli alanlarda yapıldığı görülürken bazı araştırmalarda ev hanımlarının da örneklem olarak seçilmiş olması dikkat çekicidir.

Araştırmanın literatür taraması aşamasında çalışma adında "Teknoloji Okuryazarlığı" ifadesi geçmesine rağmen içeriğinde dijital okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı ile bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı' na ilişkin ifadelerin kullanılması ve veri toplama aracı olarak bu kavramlara ilişkin ölçeklerin kullanılması dikkat çekicidir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, Okuryazarlık, içerik analizi

Kaynakça

Aldemir,A., 2004, Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeyleri üzerine bir araştırma: SAÜ örneği, YL Tezi, Hacettepe Üniversitesi, SBE, Ankara

Aslan,E.-Tavşancıl,E. (2001). İçerik Analiz ve Uygulama Örnekleri. Istanbul: Epsilon

Karadağ,E., 2010, Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Modelleri: Nitelik Düzeyleri ve Analitik Hata Tipleri Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Cilt 16, Sayı:1

Karasar,N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: 3A Araştırma Eğitimi D.Lt.

Kurudayıoğlu,M., Tüzel,S., 2010, 21.YÜZYIL OKURYAZARLIK TÜRLERİ, DEĞİŞEN METİN ALGISI VE TÜRKÇE EĞİTİMİ, Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi, Sayı:28,

Kıyıcı,M.,2008, Öğretmen Adaylarının Sayısal Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi, Yayınlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üni. EBE, Eskişehir

Prensky,M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. On the horizon, 9(5),

Wang, Kung Fu Sunny. The Development of Benchmarks and the Selection of Appropriate Methods to Assess Technological Literacy Portion of the Natural Science and Living Technology Curriculum as Required by the 2000 National Curriculum Guidelines of the Republic of China (Taiwan). Yayınlanmamış Doktora Tezi. TOSU, Ohio, 2003

(11038) ICT Okur Yazarlığının Düşük Olduğu Ülkelerde Öğretmenlerin Öğretim Amaçlı Bilgi Teknolojileri Kullanımlarını Yordayan Değişkenler

MUSTAFA AYDIN *Necmettin Erbakan Üniversitesi*
MEHMET ŞÜKRÜ BELLİBAŞ *Adıyaman Üniversitesi*
SEDAT GÜMÜŞ

Problem Durumu

Son birkaç yılda teknolojik araç gereç ve uygulamalarda meydana gelen hızlı gelişmeler, eğitimde politika belirleyiciler, araştırmacılar ve uygulayıcılar için sınıf ve derslerde teknoloji kullanımını zorunlu hale getirmiştir. İlgili literatür incelendiğinde öğretimde teknolojinin etkili bir biçimde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına önemli katkısı olduğu görülmektedir. Öğretimde teknoloji kullanımının öğrencilerin bilişsel becerilerini desteklemesinin yanında tutum ve benlik saygısı gibi duyuşsal özelliklerin gelişimine de katkı sağladığı ifade edilmektedir (Lei ve Zhao, 2007).

Teknolojinin belirtilen bu faydaları dikkate alındığında, eğitimde yüksek başarı beklentisi olan ülkeler başta olmak üzere birçok ülkede eğitimde teknoloji entegrasyonu tartışılan ana gündem maddeleri arasında yer almaktadır. Mevcut durumda uygulayıcıların teknolojiyi etkili bir biçimde entegre etmelerinin önünde birtakım engeller bulunmasından dolayı teknolojinin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi net bir biçimde ortaya konamamakta ve bu konuya birçok araştırmacı halen şüphe ile yaklaşmaktadır. Örneğin, Lei ve Zhao (2007)' a göre politika yapıcılar her ne kadar daha çok okullarda teknolojik altyapının niceliğine odaklansa da teknolojik araçların öğrenme öğretme süreci üzerindeki etkisinin, bu araçların ne kadar kullanıldığından daha çok kullanım kalitesine bağlı olduğunu ifade eder. Bu durum teknoloji entegrasyonunda öğretmenin öğrenme-öğretme sürecindeki önemli rolüne işaret eder.

Hur, Shannon, ve Wolf (2016) öğretmenlerin teknolojiyi derslerine entegre etmesinde; teknolojinin öğrencinin öğrenmesinde faydalı olacağına ilişkin öğretmen inançları, teknoloji entegrasyonuna ilişkin öğretmen özgüveni, mesleki gelişime destek sağlayacak yeterli bütçe (bakım, donanım ve yazılım güncellemesi) şeklinde bir kaç faktör sıralamışlardır. Bunun yanında güncel çalışmalar, öğretmen veya okul kaynaklı olumsuz nedenler olarak; yetersiz altyapı, mesleki gelişim eksikliği, öğretmenlerin motivasyon eksikliği, zayıf yönetim desteği, bilgi teknolojileri (ICT) kullanımına ilişkin öğretmen algısı vb. nedenlerin öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunu güçleştiren faktörler arasında olduğunu göstermektedir (Akcaoglu, Gumus, Bellibas, & Boyer, 2015; Kim vd, 2013).

Literatür her ne kadar teknolojinin sınıflara entegre edilmesinde ilişkin çeşitli problemlerden bahsetse de bu tartışmanın özellikle düşük başarı sergileyen ülkeler bağlamında ele alınmadığı görülmektedir. Bu nedenle özellikle düşük başarı gösteren ülkelerdeki öğretmenlerin bilgi teknolojilerini öğretim amaçlı kullanımına etki eden faktörlere ilişkin yapılacak araştırmalar bu ülkelerdeki eğitim ve teknoloji entegrasyonunun etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırmada ilki 2013 yılında gerçekleştirilen ICILS (Uluslararası Bilgisayar ve Bilgi Teknolojileri Okuryazarlığı) çalışmasına farklı ülkelerden katılan öğretmenlerin bilgi teknolojilerini öğretim amaçlı kullanımına etki eden okul ve öğretmen kaynaklı faktörleri incelemek amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada IEA (Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu) tarafından yayınlanan ICILS 2013 veri seti kullanılmıştır. ICILS 2013 uygulamasına 20 ülkeden 8. sınıf öğrencileri katılmıştır. Öğrencilerin bu çalışmadan elde ettikleri bilgi ve teknoloji okuryazarlığı puanlarına göre değerlendirmeler yapılmıştır. Bu çalışmada analizler ICILS 2013'e katılan ve tüm ülkelerin genel ortalamasının istatiksel olarak anlamlı derecede altında kalan üç ülke (Şili, Tayland ve Türkiye) verileri ile gerçekleştirilmiştir. ICILS 2013 veri setinde öğrencilerin bilgi teknolojileri okuryazarlığı puanları yanında öğretmen ve okul ile ilgili de tanımlayıcı bilgilere yer verilmektedir. Bu araştırmada araştırmaya dahil edilen ülkelerde öğretmenlerin öğretimde bilgi teknolojilerini kullanımlarına etki eden öğretmen ve okul kaynaklı değişkenlerin incelenmesi nedeniyle analizlerde yalnızca öğretmen ve okul verileri kullanılmıştır.

Geniş ölçekli değerlendirme verileri, yapısı itibariyle iç içe geçmiş ve hiyerarşik bir niteliktedir. Hiyerarşik yapılı bir desende farklı gruplara ilişkin elde edilen veriler bulunmakta ve gruplar bulundukları düzeyde birbirine daha fazla benzeme eğilimindedir. Bu nedenle verilerin analizinde ve yorumlanmasında doğru analiz yönteminin seçilmesi oldukça önemlidir. İstatiksel olarak hem veri hem de güç kaybı yaşanmadan bu verilerin sağlıklı bir biçimde kullanılması sonuçların da daha güvenilir olmasını sağlayacaktır (Hox, 2002). Bu doğrultuda literatürde hiyerarşik verilerin analizi için önerilen aşamalı doğrusal modelleme tekniğinden yararlanılarak araştırma verileri analiz edilmiştir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Verilerin analizinde HLM paket programından yararlanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmenlerin öğretimde bilgi teknolojileri kullanımına etki eden öğretmen ve okul kaynaklı faktörler, oluşturulan modeller ile test edilmiştir. Modellerden elde edilen sonuçlar araştırmaya dahil edilen ülkeler için ayrı ayrı ortaya konulmuştur. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin öğretimde bilgi teknolojileri kullanımlarına etki eden öğretmen kaynaklı en önemli faktörün

öğretmenlerin bilgi teknolojileri öz yeterlik düzeyleri olduğunu göstermektedir. Okul kaynaklı en önemli faktörün ise okuldaki

bilgi teknolojileri kaynakları olduğu, ayrıca okuldaki öğretmen/öğrenci oranının yani sınıf popülasyonunun teknolojinin öğretim amaçlı kullanımını önemli derecede etkilediğini göstermektedir. Sonuçların ilgili mevcut çalışmaların bulguları ile önemli derecede benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu sonuçların özellikle teknoloji okur-yazarlığının düşük olduğu ülkeler için ne anlama geldiği detaylı olarak tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler:: ICILS, Teknoloji ve bilgi okur yazarlığı, Teknoloji kullanımı

Kaynakça

Akcaoglu, M., Gumus, S., Bellibas, M. S., & Boyer, D. M. (2015). Policy, practice, and reality: exploring a nation-wide technology implementation in Turkish schools. *Technology, Pedagogy and Education, 24*(4), 477-491.

Hox, J. J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum

Hur, J. W., Shannon, D., & Wolf, S. (2016). An Investigation of Relationships Between Internal and External Factors Affecting Technology Integration in Classrooms. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *32*(3), 105-114.

Kim, C., Kim, M. K., Lee, C., Spector, J. M., & DeMeester, K. (2013). Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, *29*, 76-85.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*(1), 60-70

Lei, J., & Zhao, Y. (2007). Technology uses and student achievement: A longitudinal study. *Computers & Education*, *49*(2), 284-296.

Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models*: Applications and data analysis methods (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

(11198) E-eğitim ve Örgün Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları

KADRİYE KILIÇ **PERVİN AHU ÇERÇİ**

Ataşehir Adıgüzel Meslek Yüksekokulu

Problem Durumu

E-eğitim günümüzde okul öncesi eğitim kurumlarından başlayarak yükseköğretim kurumlarını da kapsayacak şekilde hemen her eğitim seviyesinde kullanılmaya başlanmıştır. E-eğitim; video, konferans, televizyon ve radyo vb. teknolojik sistemler vasıtasıyla interaktif veya interaktif olmayan şekilde kişilere bilgi aktarımını sağlayan bir sistemdir. Uzaktan eğitim beş ana sistematik başlıktan oluşmaktadır. Bu beş ana sistematik başlık ise kendi içinde alt başlıklara ayrılmaktadır. Bu başlıklar; kaynaklar, tasarım, dağıtım, etkileşim ve öğrenme araçlarıdır. Kaynaklar kendi içinde; öğrenci ihtiyaçları, organizasyon, teorisi ve tarihçesi ve felsefesi olarak ayrılmakta iken tasarım ana başlığı ise eğitici tasarım, medya, program ve değerlendirme olmak üzere kendi içinde dört alt başlığa ayrılmaktadır. Bu beş ana başlık arasında en kapsamlı olanı dağıtımdır. Dağıtım, çıktılar, ses ve video kayıtları, radyo ve televizyon, bilgisayar yazılımı, sesli konferans, görüntülü konferans ve bilgisayar ağları olarak yedi alt başlığa ayrılmaktadır. Beş ana başlıktan son iki tanesi olan etkileşim, eğitmen/öğretmen, danışman, idari personel ve diğer öğrenciler olmak üzere dört altı başlığa ayrılırken, son ana başlık olan öğrenme ana başlığı ise iş yeri, ev, sınıf ve öğrenme merkezi (kurs) olmak üzere dört alt başlığa ayrılmaktadır (Moore & Kearsley, 1996, s. 9). E-eğitim de en önemli kolaylıklardan zaman ve mekân kavramı, örgün eğitime kıyasla daha geri plana atılmaktadır. Örgün eğitimde bireyler belirlenmiş olan bir gün ve saat aralığında yine eğitim verilecek eğitim kurumu tarafından belirlenmiş olan yerde eğitim alabilmeleri için bulunmaları gerekmektedir. E-eğitim yöntemiyle verilen eğitimlerde kâğıt tüketimi gibi israflardan da kaçınabilir duruma gelinmektedir. E-eğitim sisteminde herhangi bir mekân sınırlaması olmadığı için daha fazla kişiye eğitim sunma olanağı sağlanmaktadır. Bütün bu faktörleri göz önüne aldığımızda aslında e-eğitim kişilerin eğitimleri açısından daha faydalı olarak görünmekle beraber bazı dezavantajları da mevcuttur. Bu dezavantajlardan bir kaçını sayacak olursak, örneğin internet teknolojisinde yaşanan internet kesintisi veya internet veri hızı düşüşü gibi durumlarda kişiler özellikle interaktif olarak verilen e-eğitimden sağlıklı bir şekilde faydalanamamaktadır. Bazen de bireylerin kullandığı ekipmanların (bilgisayar vb.) güncel teknolojiye uyumlu olmaması yani e-eğitimin sunduğu görüntü kalitesini kaldıracak ekran çözünürlüğüne (piksel) sahip donanımlarının olmamasından dolayı bireyler e-eğitim videolarını izlerken kesintiler yaşayabilmektedirler. Bu kesintiler zaman zaman ses kalitesinden kaynaklı kesintiler olarak da tezahür etmektedir. Bazı e-eğitim dersleri interaktif olarak verilmemektedir. Kişiler bu durumda eğitim videolarını izlerken veya dinlerken akıllarında oluşan sorulara o an cevap bulamamaktadır. Aynı zamanda örgün eğitim de kişiler aldıkları eğitim esnasında akıllarına soru takıldığı zaman sorup o an sınıftaki diğer öğrenim gören kişilerle birlikte beyin fırtınası yaparak konu üzerine fikirlerini sunma imkânlarına sahip iken interaktif olmayan e-eğitimde böyle bir seçenek sunulamamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Eğitim kavramının ne olduğundan başlayarak e-eğitim sistemine kadar gelinen bu süreçte ilgili kitaplar, makaleler ve bildiriler vb. kaynaklar incelenmiştir. Bu kaynakların bir kısmına online (çevrimiçi) ortamdan erişilirken diğer bir kısmı için ise basılı kaynaklardan faydalanılmıştır. Araştırma yöntemi olarak İstanbul'da yer alan bir yüksek öğretim kurumunda uygulanmaya bu sene konulmuş ve bütün bölümler için zorunlu kılınmış olan Temel Bilgi Teknolojileri (TBT) dersi uzaktan eğitim yani e-eğitim şeklinde verilmektedir. Dersin sınavları (vize, final ve bütünleme) okul ortamında yapılmakta iken eğitim tamamen online (çevrimiçi) ortamda verilmektedir. Bu eğitim interaktif olmamakla birlikte öğrenciler aldıkları eğitim ile ilgili anlayamadıkları bir konu olduğunda dersin öğretim görevlisine sorularını mail aracılığıyla veya ilgili öğretim görevlisiyle yüz yüze iletişime geçerek sorularını yöneltebilmektedirler. E-eğitim aracılığıyla sunulan bu dersin değerlendirmesi ise öğrencilerin puanlarının girilmiş olduğu öğrenci otomasyon sistemi ile elde edilmektedir. Öğrenci otomasyon sisteminde öğrencilere ait vize, final ve bütünleme notları yer almaktadır. Dönem sonunda her bir öğrencinin başarı notu sistemde görülmekte ve başarı analizi rapor edilebilmektedir. Öğrenci otomasyon sisteminden öğrencilerin başarı notları Excel tablosuna aktarılarak elde edilen bu veriler aracılığıyla analiz yapılmıştır. Böylelikle öğrencilerin e-eğitim aracılığıyla aldıkları derslere ait başarı istatistikleri elde edilmiş olunmaktadır. 2015-2016 eğitim öğretim dönemindeki öğrencilerin örgün eğitim sistemi ile almış oldukları Temel Bilgi Teknolojileri (TBT) dersi ile 2016-2017 eğitim öğretim dönemindeki öğrencilerin uzaktan eğitim (e-eğitim) sistemi aracılığıyla almış oldukları Temel Bilgi Teknolojileri (TBT) dersinin öğrenci başarı düzeyleri kıyaslaması yapılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Elde edilen veriler analiz edildiğinde örgün eğitim sistemiyle Temel Bilgi Teknolojileri (TBT) dersini alan öğrencilerin harf notu başarı yüzdelerine bakıldığı zaman; en yüksek oranın BA harf başarı notu olduğu BA harf başarı notunu CC harf başarı notunun izlediği ve en düşük oranın ise FF harf başarı notu ile elde edilmiş olduğu gözlemlenmiştir. DZ devam zorunluluğu anlamına gelmektedir ve toplam öğrencilerin %12'sinin devamsızlıktan kaldığı sonucu elde edilmiştir. Uzaktan eğitim sistemiyle Temel Bilgi Teknolojileri (TBT) dersini alan öğrencilerin başarı yüzdelerine bakıldığı zaman; en yüksek oranın AA ve BA harf başarı notu alanların olduğu AA ve BA harf başarı notlarını CC harf başarı notunun izlediği ve en düşük oranın ise DD harf başarı notu ile elde edilmiş olduğu gözlemlenmiştir. Örgün eğitim sistemi ile TBT dersi alan öğrencilerin bir kısmının

devamsızlıktan kaldığı gözlemlenmişken uzaktan eğitim sistemi ile ders devamlılığı zorunluluğu ortadan kalktığı için hiçbir öğrenci devamsızlıktan dolayı dersten kalmamıştır.

Anahtar Kelimeler: E-eğitim, Uzaktan Eğitim, Başarı İstatistikleri

Kaynakça

Bu çalışma da kaynakça olarak tek kaynaktan faydalanılmıştır. Çalışmamızın büyük kısmı istatistiki araştırmaya dayandığı için herhangi bir kaynağa ihtiyaç duyulmamıştır. Veriler yüksek öğretim kurumunun öğrenci otomasyon sisteminden çekilmiştir. Yüksek öğretim kurumunun öğrenci otomasyon sisteminden çekilmiş olan veriler istatistiki araştırmada kullanılmak üzere verilerin analizi Excel programında düzenlenmiş ve sonuçlar bir grafik tablsouna aktarılmıştır. Fakat bildiri özetinde grafik verilmemiş olup sadece sözel olarak verilerin analiz sonuçları ifade edilmiştir. Bildiri kabul edildiği takdirde sunum esnasında elde edilmiş olan grafiğin gösterilmesi düşünülmektedir. Çalışmada birden fazla kaynakça tarafımızdan incelenmiş olunup konu hakkında bilgiler elde edilmiştir ama dip not olarak bildiride gösterilmediği için kaynakça kısmına da eklenmesi uygun görülmemiştir. Sonuç olarak faydalanılmış olan tek kaynak olan Michael Moore ve Greg Kearsley'in "Distance Education A System View. Wadsworth Publishing Company" isimli kaynağıdır ve kaynakça olarak da sadece bu kaynağın gösterilmesinin doğru olduğu düşünülmektedir.

Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance Education A System View.* Wadsworth Publishing Company.

(11235) Bilgisayar Donanımı Dersinde Örnek Olay Yönteminin Problem Çözme Becerisine Etkisi

UĞUR FERHAT ERMİŞ **MUSTAFA SARITEPECİ** **SERÇİN KARATAŞ** [3]

[1] Amasya Üniversitesi *Milli Eğitim Bakanlığı* *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Giriş

Bingham (2004) tarafından bir bireyin hedefine ulaşmak amacıyla ortaya koyduğu gücün karşısına çıkan engeller olarak tanımlanan problem, ilk çağlardan günümüze kadar insanların hayatının içerisinde yer alan bir olgudur. İnsanlar hedeflerine ulaşmak amacıyla bu engelleri ortadan kaldırmak için çaba sarf etmektedir. Önceki deneyimler yardımı ile problemlerin ortadan kaldırılması ve engellere yönelik çareler bulunma süreci problem çözme süreci olarak ifade edilmektedir (Morgan, 1999; Korkut, 2002).

Problem çözme becerisi bilişsel süreçlerin dışında duyusal ve psikomotor becerilerin de kullanıldığı üst düzey düşünme etkinlikleri gerektiren karmaşık bir beceridir (Bilen, 1996; Altun, 2002; Demirtaş ve Dönmez, 2008). Problem çözme becerisi karşılaşılan farklı problemlerin analizini, problemin ortaya çıkış sebebini, farklı bakış açısı ile farklı çözüm yollarının bulunmasını kapsadığı için bir bireyin problem çözme becerisine sahip olması demek o bireyin yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme ve analitik düşünme gibi üst düzey becerilere sahip olması gerekmektedir. Miller ve Nunn (2001 problem çözme becerisine sahip bireylerin aynı zamanda yaratıcı düşünme becerisine sahip ve kendine güvenen bireyler olması gerektiğini ifade etmektedirler. Aynı şekilde Senemoğlu (1997)'da problem çözme becerisinin farklı disiplinlerden bilgiye sahip olmayı, çok yönlü düşünebilmeyi ve yaratıcı düşünme becerisine sahip olmayı gerektiğini söylemiştir.

Örnek olay yöntemi [ÖOY], öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri bir problemi sınıf ortamında çözmeleri esasına dayanan bir öğretim yöntemidir (Jonassen, 2004). Öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşabilecekleri problemleri bir uzman gözüyle analiz etmelerine ve uzman gözetiminde bu probleme çözüm aramalarına imkân vermesi, örnek olay yönteminin en önemli avantajlarından birisidir (Şahin, Atasoy ve Somyürek, 2010). ÖOY tek bir doğruya ulaşmak amacı ile değil, örnek olarak verilen problemin çözümüne yönelik farklı öneriler ortaya koyabilmek ve bu çözüm önerilerini gerektiğinde farklı fikirde olanlara karşı savunabilmeyi amaçlayan bir öğretim yöntemidir (Saltan, Akın Köstereliođlu ve Köstereliođlu, 2016).

Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri problemlerin çözümüne yönelik etkinliklerin yapılabileceği, örnek olay yönteminin etkili olabileceği derslerden biriside "Bilgisayar Donanımı" dersidir. Mühendislik bölümleri haricindeki pek çok bölümde "Bilgisayar Donanımı" dersin amaçlarından biri öğrencilerin meslek hayatlarında karşılaşabilecekleri donanımsal problemlere karşı kendi çözümlerini bulabilmelerini sağlamaktır. Bu ders kapsamında verilmesi gereken kazanımlardan bir tanesi de öğrencilerin karşılaşabilecekleri donanımsal problemlerin giderilmesine yönelik çözümleri ortaya koyabilmedir. ÖOY bu kazanımın ve çağımızın önemli bireysel becerilerinden birisi olan problem çözme becerisinin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılabilmesi amacıyla kullanılabilecek öğretim yöntemlerinden birisidir.

Örnek olay yönteminin, birçok üst düzey beceriyi içerisinde barındıran problem çözme becerisinin öğrencilere kazandırılması sürecinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Hedefleri arasında öğrencilerin meslek hayatlarında karşılaşabilecekleri donanımsal problemlere karşı kendi çözümlerini bulabilmeleri olan bilgisayar donanımı dersi örnek olay yönteminin etkili olacağı derslerden birisidir. Bilgisayar donanımı dersinde örnek olay yöntemi ile öğrencilerin meslek hayatlarında karşılaşabilecekleri problemlerin çözümüne yönelik becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Bu kapsamda bilgisayar donanımı dersinde örnek olay yönteminin kullanılmasının öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini ve öğrencilerin bu sürece yönelik görüşlerinin belirlenmesi bu çalışmanın odağını oluşturmaktadır.

Amaç

Bu çalışmada örnek olay yönteminin, öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini belirlemeyi amaçlanmıştır. Bu ana amaç kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- Bilgisayar donanımı dersinde örnek olay yönteminin kullanılmasının problem çözme becerisi üzerinde anlamlı etkisi var mıdır?
- Bilgisayar donanımı dersinde uygulanan örnek olay yöntemi sonrasında uygulanan son-testte problem çözme düzeyi
    - cinsiyet ve
    - mezun olunan lise türüne göre farklılık göstermekte midir?
- Bilgisayar donanımı dersinde örnek olay yöntemi kullanılmasına yönelik olarak öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma bir desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı, "Bilgisayar Donanımı" dersinde örnek olay yöntemi ile işlenen dersin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini nicel araştırma modelinde, tek grup ön-test son-test zayıf deneysel desen ile incelemeyi amaçlamaktadır. Zayıf deneysel desen farklı değişkenlerin araştırmanın sonuçlarına etkisinin tespit edilemeyeceği durumlarda kullanılan bir araştırma desenidir (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Araştırmanın nicel kısmından elde edilen sonuçların genellenebilirliğinin düşük olması sebebiyle elde edilen bulguların doğrulanması (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004) bakımından çalışmaya nitel boyut dahil edilmiştir. Çalışmanın nitel kısmında uygulama sonrasında öğrenenlerden görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Amasya Üniversitesi Tasarım Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Destekli Tasarım ve Animasyon programında öğrenimini sürdüren 21 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile belirlenmiştir.

Çalışma grubunda yer alan 21 öğrencinin cinsiyet dağılımı 14'ü kız, 7'si erkek şeklindedir. Çalışma öncesinde doldurulan kişisel bilgi formuna göre öğrencilerden 9'u kız meslek lisesinden, 3'ü endüstri meslek lisesinden, 5'i genel liseden, 3'ü Anadolu lisesinden, 1'i imam hatip lisesinden mezun olmuştur. Ayrıca öğrencilerden 11'i hayatının büyük bir bölümünü bir büyükşehirde, 4'ü il merkezinde, 3'ü ilçede, 3'ü de köyde geçirmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın nicel kısmında ön-test – son-test veri toplama aracı olarak Heppner (1988) tarafından geliştirilen ve Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan "Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Ölçek altılı likert derecelendirme yöntemi ile cevaplanmaktadır. Bu uygulamada ölçekteki dereceler 6=Hep böyle davranırım, 5=Çoğunlukla böyle davranırım, 4=Sıklıkla böyle davranırım, 3=Arada sırada böyle davranırım, 2=Ender olarak böyle davranırım, 1=Hiç böyle davranmam şeklinde ifade edilmiştir. Ölçeğin "aceleci yaklaşım", "düşünen yaklaşım", "kaçıngan yaklaşım", "değerlendirici yaklaşım", "kendine güvenli yaklaşım" ve "planlı yaklaşım" olmak üzere 6 alt faktörü bulunmaktadır. Ayrıca ölçeğin uygulama yönergesinde istenirse ölçeğin toplam puan üzerinden de değerlendirilebileceği belirtilmiştir. Türkçeye uyarlandıktan sonra gerçekleştirilen analizler sonucunda ölçeğin iç tutarlık (Cronbach Alfa) güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur.

Çalışmanın nitel kısmında veri toplamak için araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formu ile ilgili olarak nitel araştırmalarda deneyimli iki alan uzmanın değerlendirmesine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılarak veri toplama aracına son biçimi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı değişkenler t-test yöntemi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruksal Wallis testi kullanılmıştır.

Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi süreci öncesinde taslak kategoriler ve kolar oluşturulmuştur. Bu taslak yapı rehberliğinde cümle temelli olarak araştırmacılar tarafından veriler kodlanmıştır. Kodlama işlemi sonucunda kategori ve kodlar gözden geçirilerek düzenleme yapılmıştır. Kodlama sürecinin güvenirliğini belirlemek için ikinci bir kodlayıcı tarafından çalışmanın verilerinin kodlanması sağlanmıştır. İki kodlama süreci arasındaki uygumun %82.60 olduğu tespit edilmiştir. Uyum sağlanamayan kodlarla ilgili olarak ikinci kodlayıcı ile birlikte çalışılmış ve bunlar üzerinde fikir birliğine varılan yeni kodlar oluşturulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bilgisayar donanımı dersinde örnek olay yönteminin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini tespit etmek amacıyla uygulanan bu araştırmada ön-test ve son-test değerleri arasında son-test yönünde pozitif yönde bir anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu pozitif anlamlı farklılıktan yola çıkarak bilgisayar donanımı dersinde örnek olay yönteminin kullanılmasının öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bunu destekler biçimde öğrenci algılarında örnek olay yönteminin problem çözme becerisini geliştirdiği ve problemlerin çözümüne yönelik farklı bakışa açıları geliştirerek en uygun seçeneği belirlemede etkili olduğu sıklıkla vurgulanmıştır.

Çalışma sonuçlarına göre erkek ve kadın katılımcıların problem çözme becerilerinin benzer özellikler taşıdığı belirlenmiştir. Ancak mezun olunan lise türüne göre katılımcıların problem çözme becerilerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre genel ve Anadolu lisesinden mezun olmuş olan katılımcıların problem çözme beceri düzeyleri meslek lisesinden mezunlara göre daha yüksektir.

Öğrenci algılarına göre örnek olay yönteminin gerçek yaşam durumları oluşturmada etkili bir yöntem olmasının öğrenmenin kalıcılığını sağlamada etkili olduğu ve öğrenmenin başka durumlara transferinin kolaylaştığı belirlenmiştir. Bunun doğal bir sonucu olarak içerik birimlerinin öğrenenler tarafından daha iyi anlaşılmasını ve öğrenilmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Bu yöntemle birlikte öğrenenler derse katılımlarının arttığını, örnek olayların çözümü sürecinde gerçekleştirdikleri araştırma-inceleme faaliyetlerinin araştırmacı yönlerini geliştirdiğini ve bu süreçte ortaya koydukları farklı çözümlerin etkililiğini değerlendirmek için gerçekleştirdikleri tartışmaların işbirlikli bir öğrenme oluşturduğu öğrenci algılarından çıkarılabilecek diğer sonuçlardır.

Gerçekleştirilen uygulamanın eksik ya da zayıf yönleriyle ilgili olarak katılımcı görüşleri incelendiğinde en dikkat edici ve önemli sonuç yapılandırılmış örnek olayların öğrenenleri hazırcılığa teşvik edici olduğuyla ilgili değerlendirmelerdir. Yapılandırılmış problemlerle ilgili olarak çok fazla çaba harcamadan sonuca erişilebildiği, bu durumunda yöntemin etkililiğini olumsuz yönde etkilediği vurgulanmıştır. Bu çalışmada özellikle MYO öğrencilerine yönelik olması ve öğrenenlerin seviyesi gözetilerek yapılandırılmış örnek olayların uygun olacağı düşünülmüş olsa da yarı yapılandırılmış örnek olaylarla sürecin daha etkili olacağı söylenebilir.

Örnek olay yönteminin öğrenenlerin ders sürecine yönelik olarak memnuniyet algılarını olumlu yönde etkilediği ve bu nedenle de bu yöntemin diğer derslerde kullanılmasının uygun olacağına yönelik olarak öğrenci algıları sıklıkla tekrarlanmıştır.

Araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde düşünüldüğünde bundan sonraki araştırmalarda gerçekleştirilmesi amacı ile aşağıdaki öneriler ortaya çıkmıştır;

1. Araştırmanın nicel kısmı için örnekleminin az sayıda öğrenciden oluşması ve kontrol grubunun olmaması araştırmanın genellenebilirliğini azaltmıştır. Bu sebeple sonraki araştırmalarda daha kalabalık öğrenci grupları ile kontrol grubu da sürece dahil edilerek araştırma tekrar gerçekleştirilebilir.
2. Bu çalışma ön lisans öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Örnek olay yönteminin problem çözme becerisine etkisini tespit etmeye yönelik daha sonraki çalışmalar lisans öğrencileri ya da diğer eğitim kademelerinde gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: örnek olay yöntemi, problem çözme, bilgisayar donanımı dersi

Kaynakça

Altun, M. (2002). İlköğretim ikinci kademede (6, 7 ve 8. sınıflarda) matematik öğretimi. *Alfa Basım Yayım Dağıtım, İstanbul*.

Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim*. Anı Yayıncılık.

Bingham, A. (2004). *Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi.* A. Ferhan Oğuzkan (Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, No: 3130.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). Research in education. *Routledge Falmer, London*.

Demirtas, H., & Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İliskin Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(16).

Heppner, P. The Problem Solving Inventory (PSI): Research Manual. 1988, Palo Alto.

Jonassen, D. H. (2004). *Learning to solve problems: An instructional design guide* (Vol. 6). John Wiley & Sons.

Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(23).

Miller, M., & Nunn, G. D. (2001). Using group discussions to improve social problem-solving and learning. *Education*, *121*(3), 470.

Saltan, F., Kösterelioğlu, M. A & Kösterelioğlu, İ. (2016). Dijital örnek olaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğretmen adaylarının akdademik güdülenmeleri üzerindekı etkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(2).

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Ertem Matbaacılık.

Şahin, S., Atasoy, B., & Somyürek, S. (2010). Öğretmen Eğitiminde Örnek Olay Yöntemi. *University of Gaziantep Journal of Social Sciences*, *9*(2).

Şahin, N., Şahin, N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, *17*(4), 379-396.

Yoo, M. S., & Park, J. H. (2014). Effect of case-based learning on the development of graduate nurses' problem-solving ability. *Nurse education today*, *34*(1), 47-51.

Yoo, M. S., & Park, H. R. (2015). Effects of case-based learning on communication skills, problem-solving ability, and learning motivation in nursing students. *Nursing & health sciences*, *17*(2), 166-172.

(11361) Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojisi Araçlarının Kullanımına İlişkin Görüşlerinini Kümeleme Analiziyle İncelenmesi

ÖZGE CAN ARAN AHMET SELMAN BOZKIR BİLGE GÖK ESED YAĞCI [1]

[1] Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyıl becerileri arasında yer alan teknoloji kullanma becerisi gün geçtikçe daha önemli hale gelmektedir (P21,2017). Günlük yaşamda karşılaştığımız problemleri çözebilen, derinlemesine düşünen yenilikçiler, araştırmacılar, eğitimciler ve liderlerin yetiştirilmesinde fen, matematik gibi disiplinlerin yanı sıra teknolojiyi kullanma becerisi de önemlidir (Can Aran, Derman ve Yağcı, 2016; STEM, 2017). Teknoloji aynı zamanda öğretim programlarının işe koşulmasında diğer bir ifade ile derslerin işlenmesi sırasında öğretmenin birçok öğrencinin konuyu derinlemesine anlamasını sağlamak için kullanacağı bir araç olarak da düşünülebilir (Can Aran ve Senemoğlu, 2014). Bu noktada öğretmenlerin bu beceriyi etkili şekilde kullanması çok önemlidir. Çünkü teknolojinin iyi planlanmamış bir öğretimi iyileştiremeyeceği ve etkili olması için öğretmenin teknolojiyi öğretim sürecine katma becerisinin önemli olduğu düşünülmektedir (Borich, 2014). Öğretmen eğitimi programlarında bu beceriyi geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesi öğretmenlerin teknoloji bilgisi açısından donanımlı yetişmesini sağlayacaktır (Bayazıt ve Seferoğlu, 2009). Teknolojiyi bilmek onu öğretmenin bir parçası olarak düşünülebilir. Fakat tek başına teknoloji bilgisi teknolojiyi öğretmek için yeterli değildir (Bybee ve Loucks-Horsley, 2000). Çünkü öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için, önce teknoloji kullanmayı sonra da teknolojiyi derslerine nasıl kaynaştıracaklarını bilmeleri gereklidir (Sert, Kurtoğlu, Akıncı ve Seferoğlu,2012). Batılı ülkeler teknoloji yeterliklerini öğretmenlerin ayrılmaz bir parçası olarak görürken, Türkiye' de de öğretmen ve öğretmen adaylarının teknoloji okuryazarı olmayı öğretmenlerin önemli bir niteliği olarak gördükleri yönündeki araştırmalar dikkati çekmektedir (Bayazıt ve Seferoğlu, 2009).Çünkü öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri açısından donanımlı yetişmesi, bu teknolojilerin kullanımına yönelik olumlu düşünceler içerisinde olmalarını sağlayabilir. Öğretmenlerin evde ya da sınıfta bilgisayara ve internet bağlantısına sahip olmaları diğer bir ifade ile teknoloji kullanım bilgisine sahip olmaları ile bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olması bu durumu destekler niteliktedir (Karaman ve Kurfallı,2008; Varner, 2003). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının BİT araçlarının kullanımına ilişkin olumlu görüşlere sahip olmaları önemlidir. Çünkü araştırmalar BİT araçlarına yönelik olumlu görüşe veya BİT araçların kullanımına yönelik motivasyona sahip öğretmenlerin BİT'i öğretime daha fazla kattıkları yönündedir (Mumtaz, 2000). Öğretmen adaylarının da BİT'e yönelik pozitif görüşleri onun öğretim sürecine katılmasında önemli olarak görülmektedir (Can Aran, Derman ve Yağcı, 2016). Aynı zamanda teknoloji özellikle erkeklerle ilişkili cinsiyetçi bir konu olarak görülmektedir. Bu durum cinsiyet açısından teknolojinin araştırılmasını öncelikli hale getirmiştir (Lewis,1999). Bu durumun aksine alanyazında öğretmenlerin bilgisayarı derslerinde kullanmalarıyla kullanmamalarının cinsiyet açısından bir fark yaratmadığını gösteren çalışmalarda yer almaktadır (Hill Less,2003). Bu bağlamda bu araştırmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf ortamında teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerinin cinsiyet ile birlikte çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı, öğretmen ve öğretmen adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojisi (BİT) araçlarının kullanımına yönelik görüşlerinin içerdiği gizli veya açık örüntüleri, veri madenciliği yöntemleriyle tespit etmektir. 2016-2017 öğretim yılında uygun örnekleme yoluyla seçilen Ankara'da bir devlet üniversitesinde okuyan yaklaşık 192 Eğitim Fakültesi öğrencisine ve Ankara'da çalışan 101 öğretmene uygulanan BİT ölçeğinden elde edilen verilere veri madenciliği algoritmalarından kümeleme yöntemi uygulanarak öğrencilerin BİT araçlarına yönelik görüşlerinde sık görülen örüntüler bulunmuştur. BİT ölçeği araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, ölçek geliştirilirken geliştirme basamaklarına uygun hareket edilmiş ve gerekli analizler yapılmıştır. Analiz sonuçları ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu kanıtlamaktadır. Geliştirilen ölçekte toplam 15 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddeler öğretmen ve öğretmen adaylarının BİT araçlarının kullanımına yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla 5'li likert tipi dereceleme türündedir. Bununla birlikte ölçeğin ilk kısmında demografik bilgilere de yer verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerini etkileyen faktörler belirlenmiş, çeşitli profiller çıkarılmış ve BİT araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerindeki benzerlikler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda analizler SPSS Clementine 12 veri madenciliği yazılımı kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada kümeleme yönteminde K-means algoritması kullanılmıştır. Kümeler belirlenirken en iyi ayrıştırıcı olduğu gözlemlenen üç küme seçilmiştir. Kümeleme en basit deyişle, veri içindeki doğal grupların keşfedilmesi işlemidir. İnsanoğlu için beş ya da altı niteliğe sahip bir nesneler topluluğunu, niteliklerdeki benzerliklere bakarak gruplamak mümkünken bu sayının çok daha fazla olması durumunda bu işlem olanaksız hale gelmektedir. Bu noktada tanımlayıcı bir veri madenciliği yöntemi olan kümeleme devreye girmekte ve veriyi çeşitli tekniklerle önceden sayısı bilinmeyen kümelere bölmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Kümeleme çalışmasının amacı çeşitli öğrenci profillerinin ortaya konulması ve oluşan kümeler içerisinde en başarılı ve başarısız kümelerin genel olarak özelliklerinin karşılaştırılabileceği bir ortamın yaratılmasıdır. Bu doğrultuda kümeleme

analizi sonucunda üç adet küme tespit edilmiştir. Oluşan kümeler içerisinde katılıcıların gerek BİT araçlarının kullanımına

ilişkin görüşleri gerekse de bu görüşlerini etkileyebileceği düşünülen diğer birçok nitelik (bilgisayar becerisi, bilgisayar kullanım süresi, bilgisayara sahip olma, cinsiyet, bilgisayar dersi alıp almama durumu ve katılıcıların öğretmen ya da öğretmen adayı olması) temel alındığında en başarılı küme, 144 katılımcıya sahip "Küme 1" olarak belirlenmiştir. Yine aynı özellikler dikkate alındığında, 80 katılımcıya sahip "Küme 2" en başarısız küme seçilmiştir. Bunlara ek olarak "Küme 3", sahip olduğu 67 katılımcısıyla orta sırada yer alan diğer önemli bir küme olarak ortaya çıkmaktadır. Kümelerin özelliklerine bildiri tam metninde yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: kümeleme analizi, bilgisayar ve iletişim teknolojileri, öğretmen, öğretmen adayı

Kaynakça

Bayazıt, A. ve Seferoğlu, S. S. (2009). Türkiye'deki teknoloji politikalarında eğitimin yeri ve öğretmen yetiştirme politikaları. *TBD 26. Ulusal Bilişim Kurultayı, 12. Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Kongresi (BTIE'2009) Bildiriler Kitabı*, 7-11. Ankara: Türkiye Bilişim Derneği

Borich, G. D.(2014). Etkili Öğretim Yöntemleri. (B. Acat, Çev.). Ankara:Nobel

Bybee, R. W., & Loucks-Horsley, S. (2000). Advancing technology education: The role of professional development. *The Technology Teacher*, *60*(2), 31-34.

Can Aran, Ö. ve Senemoğlu, N. (2014). Disiplinli zihin özellikleri açısından fen eğitiminin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], 29(4), 46-59.

Can Aran, Ö., Derman, İ. ve Yağcı, E. (2016). Pre-service Science and Mathematics Teachers'

Thoughts about Technology.*Universal Journal of Educational Research*, 4(3), 501-510.

P21. (2017, Şubat 14). Information, Media and Technology Skills. *The Partnership for 21st Century Skills.* Retrieved from http://www.p21.org/our-work/p21-framework

Hill Less, K. (2003). *Faculty Adoption of Computer Technology for Instruction in North Carolina Community College System*. PhD Thesis, East Tennessee State University.

Lewis, T. (1999). Research in technology education-some areas of need.*Journal of Technology Education*, 10(2).

Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of information technology for teacher education*, *9*(3), 319-342.

STEM (Science, Technology, Engineering and Math) (2017, February). *Science, Technology, Engineering and Math: Education for Global Leadership.* Retrieved from http://www.ed.gov/stem

Varner, S. V. (2003). *Attitudes And Perceptions Of Secondary Language Arts Teachers Towards Computer Technology And İts Use İn Curriculum And İnstruction*. PhD Thesis. The University of Alabama

(11393) An Investigation of Programming Education from the Perspective of ICT Teachers

ZAFER KADIRHAN **ABDULMENAF GÜL** **ALİ BATTAL** [3]

[1] *Orta Doğu Teknik Üniversitesi* *Hakkari Universitesi* *ODTÜ*

Problem Durumu

1.Introduction

The interest towards teaching programming to all ages is rising nowadays. Worldwide coding activities such as 'Code of Hour' is organized annually to introduce basics of programming for anyone, especially children. Programming could be defined as writing codes for a solution of a problem basically (Saeli, Perrenet, Jochems ve Zwaneveld, 2011). In parallel to rising of programming in today's age, a new term, programming literacy which is considered as an element of 21st-century technology literacy, is emerged in recent years (Mazman, 2013). ICT literacy skills include basic and advanced programming skills (UNESCO, 2012). According to UNESCO, young people should have the opportunity to learn the basics of programming.

Learners would be able to develope some of their skills by the means of programming. According to Özmen and Altun (2014), it is an important means for developing higher order thinking skills for learners. Moreover, it could increase problem-solving and analytical thinking skills of learners (Gülmez, 2009; Özmen & Altun, 2014; Gomes & Mendes, 2007). Kafai and Burke (2013) also stated programming requires computational thinking and thus, it enables students to learn the concepts and skills by solving problems algorithmically. Akpınar and Altun (2014) emphasized that children who know computer programming have more cognitive skills than children who do not know. They also added that children should learn to program at their early ages as it happens in developed countries. Lastly, according to them, if students are able to learn computer programming, their digital literacy, problem-solving, critical thinking, spatial thinking, and collaboration skills could increase. On the other hand, their motivation could increase towards lessons and school and they could be able to solve complex problems.

The comeback of computer programming in schools is seen to some extent in both formal and informal education settings (Kafai, & Burke, 2013; Robins, Rountree, & Rountree, 2003) and it has moved into even secondary and primary schools (Kalelioğlu & Gülbahar, 2014; Gülmez, 2009). In Turkey, basic concepts related to programming, such as how to construct algorithm and flowchart exist in the curriculum of current lesson in secondary schools (İnce, Şenyüzlü, ve Uğur, 2007 as cited in Gülmez, 2009). This course exists as a must course in grade 5 and 6 and selective in grade 7 and 8 after 2012. A new course, 'Computer Science', was planned to be offered for high school students in 2016. Its objectives and learning outcomes were stated by TTK (MEB-TTK, 2016). In spite of the importance of teaching programming and existence in curriculum to some extent, there are still many students who have never heard programming before in their life yet (Maloney et al., 2008) and teachers are left alone to choose proper tools and resources in their course (Kalelioğlu ve Gülbahar, 2015).

The purpose of this study is to reveal the ideas of ICT teachers about teaching programming in their courses. In addition to this, revealing the potential problems and barriers of teaching programming are sub purpose of this study.

Araştırma Yöntemi

2. Method

The primary purpose of this study was to examine teachers' opinions and suggestions towards programming education in K12. In order to explore this phenomenon, qualitative research methodology (Creswell, 2012; Yıldırım & Şimşek, 2013) was employed. The research process was divided into two main phases. In the first phase, 10 computer education teachers were interviewed using a semi-structured interview protocol. This protocol included 10 semi-structured interview questions, which were developed to get teachers' opinions and suggestions on programming education. In the second phase, an online survey was developed to reach a more comprehensive group of teachers. This survey mainly consists of two sections and seven questions. The first section included six questions aimed to collect participants' demographics such as age, gender, education level, school type, teaching experience, and programming knowledge. The second section included only one open-ended question which aimed to collect teachers' opinions and suggestions on programming education. This online survey was completed by a convenience sample of 129 teachers.

Collected qualitative data were analyzed based on content analysis (Neuendorf, 2002) procedure. As underlined by Smith (2000), content analysis is an effective method to convert large qualitative data into manageable and meaningful forms. Furthermore, this method was employed in order to extract quantitative data from qualitative data that can be presented as descriptive statistics. Data analysis was conducted by using MAXQDA 12 package software.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

3. Results

Teachers have the willingness to teach programming as well as some concerns about teaching programming due to some reasons. They are worried about infrastructure, lack of Internet connection and resource for teaching, Therefore, they have some concerns reaching all children to teach programming and fulfilling the goals of programming education. They suggested some important points to these possible problems. The most important point is to enhance the infrastructure and equipment to the appropriate level as soon as possible. Contrary to concerns, teachers all know the benefits of teaching programming to students and believe the importance of teaching programming. Detailed results of this study will be shared during the presentation.

Anahtar Kelimeler: Programming, Programming Education, ICT Teachers, Perspectives

Kaynakça

4. References

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th Ed.). Boston, MA: Pearson Books.

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

Smith, C. P. (2000). Content Analysis and Narrative Analysis. In *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology* (pp. 313–335). Cambridge University Press.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Akpinar, Y., & Altun, A. (2014). Bilgi Toplumu Okullarında Programlama Eğitimi Gereksinimi. *Elementary Education Online*, 13(1), 1–4.

Gomes, A., & Mendes, A. J. (2007). Learning to program - difficulties and solutions. *In International Conference on Engineering Education (ICEE)*.

Gülmez, I., (2009). *Effects of using visualization tools in programming instruction on student success and motivation*. Unpublished master thesis, Marmara University, İstanbul.

Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2013). *Computer programming goes back to school: learning programming introduces students to solving problems, designing applications, and making connections online.* 95 (1), Phi Delta Kappan.

Kalelioğlu, F., & Gülbahar, Y. (2014). *The Effects of Teaching Programming via Scratch on Problem Solving Skills : A Discussion from Learners ' Perspective*. Informatics in Education, 13(1), 33–50.

Kalelioğlu, F. & Gülbahar, Y. (2015). Bilgi İşlemsem Düşünme Nedir ve Nasıl Öğretilir?. *3. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi (ITTES2015)*. Trabzon, Türkiye.

Maloney, J., Peppler, K., Kafai, Y. B., Resnick, M., & Rusk, N. (2008). Programming by Choice: Urban Youth Learning Programming with Scratch. *In SIGCSE 08.*

....

(11420) İşitme Engelli Bireylerin Eğitime Erişimi Ve E-Eğitimin Önemi

DENİZ UĞUR CENGİZ KÜBRANUR BİLGİLİ HİLAL NUR GÜLŞEN MUZAFFER MUTLU [1]

[1] İnönü Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde toplumsal gelişim hızlı bir şekilde gelişmesiyle birlikte engellilere yaklaşım istenilen düzeyde olmasa da gelişmekte ve değişmektedir. Bir ülkenin ne kadar geliştiğini, ne kadar çağdaşlaştığını, insan haklarını ne kadar koruduğunu anlamak için o ülkenin engelli insanlara ne kadar değer verdiğine ve yaklaşımlarının nasıl olduğuna bakmak yeterlidir. Engelli insanlara ne derecede değer verildiğinin en önemli göstergesi de verilen eğitimdir. Çünkü engellilere yönelik eğitimin temel amacı, onları topluma kazandırmak, onların da bir birey olduklarını benimsetmek ve onlara özgüven sağlamaktır. Çağdaş bir ülkenin en temel görevlerinden biri de engellileri topluma kazandıracak adımları sonuna kadar atmaktır.(1)

Ülkemizde engelli grupların başında işitme engelli grup gelmektedir. Bir bireyin işitme eşik düzeyinin, odyogram üzerinde herhangi bir frekansta sıfır eşiğinden belirli derecede sapması bir işitme kaybını gösterir. İşitme testinden sonra sonuçlar kabul edilen normal işitme eşiklerinden belirli derecede farklıysa, bu kaybın derecesi bireyin dil edinmesine ve eğitimine engelleyici derecedeyse işitme engelinden söz edilir. İşitme engelinden dolayı özel eğitim gerektiren kişiler işitme engellilerdir.(2)

İşitme Engelli Bireylerin Eğitiminde Kullanılan Yöntemler:

1.Sözel Yöntem

Sözel yöntem, işitme engelli kişinin işitenlerin dünyasında yaşamını sürdürebilmesi için, en yaygın iletişim biçimi olan sözel dili öğretmeyi amaçlar. Asıl hedefi işitme engelli bireyi anadilini konuşabilir ve konuşulanı anlayabilir hale getirmektir.(3)

2.İşaret Yöntemi

İşaret dili: konuşulan dillerin yapılarından farklı bir gramatik yapıya sahip bir dil olarak işaretlerle (el, kol biçimleri, hareketler) ifade edilen bir iletişim sistemidir. İşaret dili daha çok doğuştan engelli olup eğitim görmemiş işitme engelli bireylerin kullandığı bir yöntemdir. İşitme engelli bireylerin eğitiminde önemli bir yere sahip olan işaret yönteminde anlatılmak istenenler, duygu ve düşünceler belli bir dilin fonemleri veya konuşma sesleri, beden hareketlerinden oluşturulan ve görsel olarak algılanan işaretlerle anlatılır.(3)

3.Total Yöntem

İşitme engelli bireylerin hem kendi aralarında hem de diğer insanlarla en etkili iletişimi kurabilmeleri için işitsel, sözel ve işaret yöntemi gibi toplumda geçerli tüm iletişim biçimlerinin birleşiminden yararlanmasını amaçlayan bir yöntemdir.(3)

4.İki Dil Yöntemi

İşitme engellilerin eğitiminde, yeni sayılabilecek bir yöntemdir. Genel olarak erken yaşlarda, iki dilin eşzamanlı olarak öğrenilmesini amaçlayan bir yöntemdir. İşitme engelli bireylerin eğitiminde işaret dilini ilk dil, sözel dili ikinci dil olarak öğretmeye dayanır. Burada herhangi bir dilin, diğerine üstünlüğü söz konusu değildir.(3)

İşitme engelli bireylerin normal bireylerle iletişim kurmada karşılaştığı sorunlar ve çevrenin işitme engellilerle ilgili önyargıları bireyin psiko-sosyal gelişimini olumsuz etkilemektedir Bu sınırlılıklarından dolayı işitme engelliler özel eğitime gereksinim duymaktadırlar. Bu özel eğitim için kullanılan her hangi bir nesne, ekipman ya da geliştirilmiş ürünlere yardımcı teknolojiler denilmektedir.(4)

Engelliler için bilgisayarın sağladığı başlıca imkanlar şunlardır:

• Eğitimde kolaylık

• Daha bireysel yasama imkanı

• Yazışmalarda kolaylık

• Güncel ve çeşitli kaynaklara elektronik ortamda ve ucuza ulaşım

• Bilgi kaynağına sahip olma ve tekrar tekrar kullanabilme

• Sosyal etkileşimi arttırma(5)

İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan sözel yöntem, işaret yöntemi, total yöntem, iki dil yöntemi gibi yöntemler yabana atılamayacak kadar önemli yöntemlerdir fakat teknolojinin ve internetin sağladığı imkanlar, kazandırdığı zaman işitme engellilerin eğitiminde kullanılan yöntemleri destekleyecektir ve yol kat etmelerini sağlayacaktır.

Araştırma Yöntemi

İşitme engelli bireylerin eğitiminde sözel yöntem, işaret yöntemi, total yöntem ve iki dil yöntemi kullanılmaktadır. Engellilerin bazıları eğitim bir tarafa temel yaşam gereksinimleri için bile dışarı çıkamamaktadır ve engellilerin evlerinde veya bulundukları mekanda eğitim almaları gerekmektedir. Bu nedenle internet ve bilgi teknolojileri engelli bireylerin eğitim almaları konusunda önemli bir yere sahiptir.(9)

İşitme engelli bireylerin de teknoloji ve internet aracılığıyla ulaşabilecekleri literatürde yer alan yöntemler araştırılmıştır. Bu araştırma yapılırken işitme engelli bireylerin en etkili kullanabileceği ve en rahat ulaşabileceği eğitim yönteminin e-eğitim olabileceği görülmüştür.

Teknolojinin gelişmesiyle eğitim yaşantısında meydana gelen yeniliklerden biri de Online/Uzaktan eğitimdir. Uzaktan eğitim uydu, video, ses, grafik, bilgisayar, çoklu ortam teknolojisi gibi araçların yardımıyla, eğitimin uzaktaki öğrencilere ulaştırılmasıdır. E-eğitimde öğrenme zamanını öğrenci seçebilmektedir. Her ne kadar öğretmen ve öğrenci arasında mesafe olsa da, örgün öğretimden daha az etkili değildir.(7)

E-learning siteleri, simülasyonlar, forumlar vb. üretilen yazılımlar sayesinde öğretmen ve öğrencilere birçok bilgiyi vermekte ve giderek okullarda verilen eğitimin alternatifi olma yolunda ilerlemektedir.(6)

İşitme engelli bireylerin eğitim, sağlık ve yaşam kalitesiyle ilgili sorunlarını kimseye ihtiyaç duymadan evinde ve ya bulunduğu yerde internet aracılığıyla alması oldukça zordur. Bilgisayar, internet bağlantısı, program gibi unsurlardaki sorunlarda engelliler profesyonel desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple engelliler için özel programlar hazırlanmalı ve onların hizmetlerine sunulmalıdır. Bu programlar görme, işitme, fiziksel ve zihinsel engelliler için farklı ve uygun olmalıdır. Eğer bu programlar başarıyla uygulanırsa bilgiye ulaşmada engellilerin kazanımları artacaktır.(9)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Teknolojinin gelişimiyle birlikte bilgisayar ve internet hayatımızı kolaylaştırmaktadır. Böylece eğitim-öğretim alanında, özellikle okullarda internet kullanımı artmaktadır.(6)

İnternet erişiminin sağlandığı her yerde eğitime ulaşılabilmektedir. E-eğitim öğrencinin istediği zaman, istediği kadar öğrenmesine imkan sağlamaktadır. Eğitmenlere ve konu uzmanlarına e-mail ve forum gibi yerlerde erişim süreklidir.(8) İşitme engellilerin yeteneklerine göre eğitim programları verilerek onların topluma kazandırılmaları sağlanabilir. Eğitim öğretim kurumlarına ulaşmada fiziki şartlar ve benzeri birçok sorunla uğraşmak yerine internet ve bilgi teknolojileri yoluyla eğitim daha hızlı ve pratik olacaktır. İşitme engellilerin bulunduğu yerde eğitim göreceğinden daha az yorulacak ve daha başarılı olacaktır. Bu nedenle engellilerin sosyal refahını artırmak için internet kullanıcısı olmaları önündeki engelleri belirlemek ve bunları kaldırmaya yönelik çalışmalar yapmak gerekmektedir. Böylece işitme engelli bireylerin kendilerine güvenleri artacaktır.(9)

Teknolojinin hayatımıza bu kadar müdahil olduğu ve kolaylık sağladığı bir dünyada işitme engelli bireylerin de bu yaptırımlardan faydalanmak hakkıdır. Hatta onların hayatlarını kolaylaştırmak adına bu yaptırımlarda ilk önce engelli bireyler akıllara gelmelidir.

Anahtar Kelimeler: işitme engelliler, eğitim, teknoloji

Kaynakça

1. Gizem Tanay (2013). Engellilerin eğitim hakkı http://engellileriz.blogspot.com.tr/2013/01/engellilerin-egitim-hakki.html

2.Kütahya İşitme Engelliler İlkokulu MEB (2012). İşitme Engeli Nedir? http://isitmeengellilerilkokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/43/01/746816/icerikler/isitme-engeli-nedir_109823.html

3. Özlem Bodur Teper, Serpil Aykıl, Halil Özgül, Mehtap Erdoğan, Muharrem Salman (Aralık, 2014) T.C ALİAĞA KAYMAKAMLIĞI REHBERLİK VE ARAŞTIRMA MERKEZİ Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü BÜLTEN. İşitme Engelli Bireylerin Özellikleri ve Eğitimi

http://aliagaram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/35/02/959733/dosyalar/2014_12/01031537_ehbltenaral%C4%B1k2014.pdf

4. Turgay Demirel, Yüksel Göktaş. İŞİTME ENGELLİ ÖĞRENCİLERİN EĞİTİMİNDE YARDIMCI TEKNOLOJİLER:2003-2013 DÖNEMİ MAKALELERİN İÇERİK ANALİZİ

5. Tolga Demirhan (Edirne, 2008). T.C. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar Mühendisliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Bilişim Teknolojilerinin İşitme Engellilerin Eğitimine Etkisinin İncelenmesi

6. Mustafa Gündüz (İstanbul, 2009). T.C Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgi Teknolojileri Yüksek Lisans Tezi. İnternet Teknolojilerini Kullanarak Öğrenci Başarısı ve Öğrenmenin Kalıcılığını Artırma

7. Mezun Group (2016). Uzaktan/Online Eğitim Nedir?

http://www.mezun.com/online-egitim/online-egitim-genel/uzaktan-online-egitim-nedir.html

8. Pınar Nogay (Tem 27,2009). 2017 Kariyer Rehberi. Kariyer.net Elektronik Yayıncılık ve İletişim Hizmetleri A.Ş. e-eğitim hakkında bilmeyenler

http://www.kariyer.net/kariyer-rehberi/e-egitim-hakkinda-bilmeyenler/

9. Nurcan Yıldız (29 Mayıs 2015). Engellilerin Eğitiminde Bilgi Teknolojilerinin Kullanımı

(11458) Elektronik Hizmet İçi Eğitim Başvuru Sisteminin (E-Hibs) Geliştirilmesi Türkiye Belediyeler Birliği Örneği

FİKRET GÜLTEKİN — *Türkiye Belediyeler Birliği*

TAHA ESER — *Türk,Ye Belediyeler Birliği*

Problem Durumu

Eğitim Yönetim Sistemleri, (Learning Management System, LMS) ağ üzerinden eş zamanlı olmayan bir şekilde materyal sunma, sunulan materyalleri farklı şekillerde paylaşma, gerçekleştirilecek olan eğitimlere kayıt olma, sistem üzerinden ödev alma, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi, dönüt sağlama, eğitmen ve kullanıcılara ilişkin kayıt tutma ve raporların alınması gibi faaliyetlerin ağ üzerinden otomatik bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan yazılımlardır (Aydın ve Biroğul, 2008; Kotzer ve Elran, 2011; Mahnegar, 2012). Öğrenme içeriğine kolayca ulaşabilme ve onu yönetebilme, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme materyallerine rahatlıkla ulaşabilmesi, öğrenci kayıtlarının gerçekleştirilmesi ve arşivleme, Eğitim Yönetim Sistemlerinin en önemli özellikleridir (Özen ve Kahraman, 2001; Pahl, 2003; Aslantürk, 2002; Çavuş, 2013). Öğrenci başvurularının ve kayıtlarının düzenli bir şekilde alınması ve arşivlenmesi göz önünde bulundurulduğunda, elektronik başvuru sistemlerinin eğitim yönetim sistemleri içerisindeki önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Türkiye Belediyeler Birliği (TBB) Belediye Akademisi tarafından geliştirilen *Elektronik Hizmet İçi Eğitim Başvuru Sistemi (E-HİBS)*, belediyelerin hizmet içi eğitim (yerinde) taleplerini standart bir başvuru ve talep sistemi üzerinden göndermelerini ve eğitime dair tüm işlemlerin online bir sistem üzerinden gerçekleştirileceği bir platformdur. Projede amaç, hizmet içi eğitim taleplerini daha disipline ve başvuru kriterleri esasına göre yeniden düzenleyerek eğitim taleplerini belirli takvim dönemlerine göre standartlaştırmak, eğitimlerin uygulanabilirliğini kolaylaştırmak, belirlenen başvuru kriterleri ile yüzlerce başvuruyu önceliklendirerek almak, eğitim yapılan belediye ile dijital bir sistem üzerinden iletişim halinde olmak, belediyelerin eğitim taleplerini belli bir disipline sistem üzerinden inceleyerek takip etmek, belediyelerle online dokümantasyon paylaşımı yapmaktır.

Kamu Kurumları, Hizmet İçi Eğitim Başvuru Sistemlerinin oluşturulma süreci açısından incelendiğinde, Türkiye'de yer alan belediyelerin birçoğunun sahip olduğu Hizmet İçi Eğitim Başvuru Sisteminin ilgili kurumun bünyesinde ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturulamadığı, dışarıdan hizmet satın alınarak ya da açık kaynak kodlu ücretsiz yazılımlar vasıtasıyla oluşturulduğu gözlemlenmektedir. Araştırma bu anlamda önem arz etmektedir. Araştırmanın amacı, kamu kurumu ve belediyelerin yazılım paketleri satın almadan önce kurumsal öncelik ve ihtiyaçlar doğrultusunda iş analizleri yaparak bu analiz sonucunda kuruma özgü ve ihtiyaçlara cevap verebilen yazılımlar geliştirmelerinin önemine dikkat çekmektir. Kurumun ihtiyaç ve beklentileri gözetilerek kurumun kendi kaynakları ile yazılım geliştirme konusu, stratejik plan ve performans hedeflerine ulaşmada daha gerçekçi hedefler belirlemek ve sistem üzerinden ölçme değerlendirme işlemlerini gerçekleştirmek, kurumsal gelişim sürecinin önemli adımlarından bir tanesidir. Söz konusu eğitim alanında yazılım geliştirme konusunda yürütülen çalışmaların, kurumsal beklentileri ön plana çıkararak ihtiyaçlara cevap vermesi, kamu kaynaklarının uzun vadede etkin ve verimli kullanılması açısından son derece önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, *Deneysel Geliştirme Çalışma*sı niteliğindedir. Deneysel Geliştirme çalışmalarında, mevcut bilgiden yararlanarak yeni malzemeler, yeni ürünler ya da cihazlar üretmenin; yeni süreçler, sistemler ve hizmetler tesis etmenin ya da halen üretilmiş veya kurulmuş olanların önemli ölçüde geliştirmeye çalışıldığı sistemli çalışmalardır (OECD, 2002).

Elektronik Hizmet İçi Eğitim Yazılım Sistemi, SYBASE Veri Tabanı Yönetim Sisteminin kullanıldığı, JAVA dili ile geliştirilen bir projedir. Yazılımın oluşturulması sürecinde, 2 yazılımcı, Ölçme ve Değerlendirme Alanından Bir Öğretim Üyesi, 6 Ekonomist, 1 Grafiker, 1 Kütüphaneci ve 1 Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı yer almıştır. Yazılımın geliştirilmesi sürecinde, 2'şer uzmandan meydana gelen toplamda 6 grup kendi içerisinde yazılım test grupları şeklinde bir işbölümü yaparak sistem beklentileri ve teste ilişkin 6 farklı rapor hazırlamıştır. Hazırlanan bu raporlar bütüncül bir şekilde değerlendirilerek sisteme son halinin verilmesinde kullanılmıştır. Elektronik başvuru sistemi, bir Uzaktan Eğitim Konferans Sistemi ile de entegre edilerek bir eğitim yönetim sistemi oluşturulmuştur.

Başvuru Sistemi kullanılarak, belediye ve öğrenci takip işlemleri, ana hizmet, mevzuat ve vizyon eğitimleri göz önünde bulundurularak kredi ve ders takip sistemini belirleme, belediye türüne göre maksimum kredi üst sınırı belirleme, katılımcı sayısını düzenleme, belediye akademisi eğitim kataloğuna göre seçmeli tarih aralığını belirleme, norm kadro uygulaması konusunda sistem üzerinden bilgi edinme, taleplere uygun verimli eğitim planlaması, detaylı istatistik raporlama, online doküman paylaşımı, imza listesi ve fotoğraf yükleme, devamsızlık takip, bildirim ve sertifika basımı, talep dönemleri belirleme, başvuru kriterleri ve kayıt işlemleri, birim bazlı katılımcı takip, program oluşturma, sms bilgilendirme, elektronik posta gönderimi, anlık veri paylaşımı, online anket uygulaması gerçekleştirilebilmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geliştirilen yazılımın, çok kalabalık gruplar ve profesyonel ekiplerin geliştirdiği benzer sistemler ile karşılaştırıldığında modülerlik ve kapsam açısından ileri düzey kullanım seçenekleri sunan, belediye hizmetleri ve eğitim alanına özgü geliştirilmiş olan çok kapsamlı bir içeriği barındırdığı düşünülmektedir.

Bu tür tasarım, içerik ve modül özellikleri bakımından esnek ve genel amaçlı başvuru sistemlerinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması, kurumların gerçekleştireceği hizmet içi eğitimlerin daha planlı ve programlı bir şekilde yapılması konusunda yardımcı olacaktır. Araştırmanın, diğer belediyeleri, kamu kurum ve kuruluşlarını cesaretlendireceği ve belediyeler açısından örnek bir model olacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilebilecek diğer bir sonuç ise, sunulan eğitim içerikleri ve takip sonucunda bir sonraki yılın eğitim ihtiyaçlarını da dijital bir platform üzerinden hızlı bir şekilde tespit edebilme ve veriler üzerinden karşılaştırma yapılarak raporlama işleminin gerçekleştirilebilecek olmasıdır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Belediyeler Birliği, Elektronik Hizmet İçi Eğitim Başvuru Sistemi, Eğitim Yönetim Sistemi

Kaynakça

Aslantürk, O. (2002). Bir Web tabanlı uzaktan eğitim sisteminin tasarlanması ve gerçekleştirilmesi. Yayımlanmamış yüksek mühendislik tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Aydın, C. Ç., Biroğul, S., (2008). E- öğrenmede açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemleri ve moodle. Bilişim Teknolojileri Dergisi, Cilt:1, Sayı 2, 31-36.

Çavuş, N. (2013). Selecting and learning management system (LMS) in developing countries: instructors' evaluation. Interactive Learning Environments, 21(5), 419-437.

Kotzer, S., & Elran, Y. (2011). Development of e-learning environments combining learning skills and science and technology content for junior high school. Procedia-Social and Behavioral Sciences-Teachers for the Knowledge Society, 11, 175-179.

Mahnegar, F. (2012). Learning management system. International Journal of Business and Social Science, 3(12), 144-150.

OECD. (2002). Araştırma ve Deneysel Geliştirme Taramaları İçin Önerilen Standart Uygulama. Frascati Kılavuzu .

Özen, Ü. ve Kahraman, S. (2001). Web tabanlı uzaktan eğitimde sistem tasarımı. Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi, 2, 81-102.

Pahl, C. (2003). Managing evolution and change in web-based teaching and learning environments. Computers & Education, 42 (4), 375-388.

(11459) Siber Zorbalığa Maruz Kalma Durumunun Benlik Algısı Ve Toplumsal Aidiyete Etkisi

SERAP YETİK SALİH BARDAKCI HALİL İBRAHİM AYÜZ HAFİZE KESER GÜLCAN NUMANOĞLU TURGAY ALAKURT [5]

[1] *Pamukkale Üniversitesi* *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Kastamonu Üniversitesi* *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*

[5] *Dumlupınar Üniversitesi*

Problem Durumu

Siber zorbalık en temel haliyle, zorbanın kurbanını teknolojik araçları kullanarak taciz etmesi olarak tanımlanmaktadır (Breguet, 2007). Diğer bir tanıma göre siber zorbalık, bir bireyin veya grubun, genellikle kendisini kolayca ifade edemeyen bir kurbana karşı elektronik araçları kullanarak, tekrar eden saldırgan davranışlar sergilemesi olarak ifade edilmektedir (Smith et al., 2008, p. 376; akt. Baldry, Farrington ve Sorrentino, 2016). Siber zorbalık, zorbanın hedeflediği bir bireye karşı bilgi ve iletişim teknolojilerini, utandırmak, taciz etmek, göz korkutmak veya tehdit etmek gibi kişiye zarar verici durumlarda kullanması ile ortaya çıkmaktadır (McQuade, Colt ve Meyer, 2009). Zorbalık yeni bir kavram olmamakla birlikte, yeni teknolojiler zorbalığa farklı bir yön vermiş, geleneksel zorbalığın aksine, zorbaların çok daha geniş bir hedef kitleye kolayca ve daha hızlı bir şekilde ulaşmalarına ve kurbanlarını rahatsız edecek eylemleri günün her saatinde uygulayabilmelerine imkan tanımıştır (Brown, 2013). Siber zorbalık, argo içeren veya sessiz telefon aramaları yoluyla; çevrimiçi oyunlarda, sosyal ağ sitelerinde, sohbet odalarında yazılı, görsel veya video içeren anlık mesajlar ya da e-postalar aracılığıyla gerçekleşebileceği gibi, sosyal paylaşım sitelerinde yapılan kişisel güncellemelere argo içeren yorumlar yaparak kurbanını taciz etme şeklinde de kendini gösterebilmektedir (Monks, Mahdavi ve Rix, 2016).

Çocuk ve gençler için, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı yaşamlarında oldukça önemli bir boyut kazanmıştır (Erreygers, Pabian, Vandebosch ve Baillien, 2016). Dolayısıyla siber zorbalık üzerine yapılan çalışmalar, yoğun teknoloji kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan siber zorbalık durumlarının çocuklar ve gençler arasında oldukça yaygın olduğunu göstermektedir (Baldry, Farrington ve Sorrentino, 2016). Yanı sıra bilgi ve iletişim teknolojilerinin yıldan yıla artış gösteren erişim kolaylığı, düşük bağlantı ücretleri, kablosuz erişim, internetin dünya çapında erişilir olması, siber zorbalık riskini artırmakta, oluşan risk faktörlerinin değerlendirilmesini kaçınılmaz kılmaktadır (Baldry, Farrington ve Sorrentino, 2016). Araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, siber mağdurlar akran grupları içerisinde düşük bir sosyal statüye sahip olmakta, aileleriyle ilişkilerinde problemler yaşamakta (Palermiti, Servidio, Bartolo ve Costabile, 2017), düşük öz saygı, kaygı bozuklukları, depresyon ve sorunlu öğrencilik gibi psikolojik sorunlarla karşı karşıya gelmektedirler (Erreygers, Pabian, Vandebosch ve Baillien, 2016).

Bu bağlamda, geçmişte akran zorbalığı olarak karşımıza çıkan zorbalık kavramının, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak günümüzde siber zorbalık şeklinde kendini göstermekte olduğu görülmektedir. İnternetin mobil teknolojilerde kullanılabilir duruma gelmesi de, ne yazık ki bu zorbalık türünün hızla artmasına kaynaklık eden bir diğer faktördür. Facebook, twitter, instagram, whatsapp gibi sosyal paylaşım ortamlarının yaygın ve yanı sıra bilinçsiz kullanımı bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanıldığı bu zorbalık türünün görülme sıklığını artırmaktadır. Bu saldırıya maruz kalan birçok çocuk ve genç korktukları ya da çekindikleri için sessizliği tercih etmektedirler. Ailesiyle yakın ilişkiler kurabilen çocuk ve gençler yaşadıklarını büyükleriyle daha rahat paylaşabilirken, diğer grup, içinde bulundukları sorunu kendi kendilerine çözmeye çalışmakta, bunu başaramadıkları noktada ise, zamanla kendilerine ve içinde bulundukları topluma yabancılaşma eğilimi göstermektedirler.

Her ne kadar, siber zorbalık mağdurunun yaşadığı psikolojik sorunları ortaya koymaya çalışan kuram ve araştırmalar alan yazında yerini alsa da, mağdurun kendisine ve içinde bulunduğu topluma karşı yabancılaşmasını inceleyen çalışmalara rastlanamamıştır. Araştırmada, bu bakışla, siber zorbalığa maruz kalma durumunun bireyin kendi benliğine ve içinde bulunduğu toplumla uyumuna ilişkin algıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan araştırma soruları şöyledir;

1. Genç ergenlerin siberzorbalığa maruz kalma düzeyleri nedir?

2. Siber zorbalığa maruz kalma durumları ile benlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı nedensel ilişkiler söz konusu mudur?

3. Siber zorbalığa maruz kalma durumları ile içerisinde yaşadıkları topluma yabancılaşma eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı nedensel ilişkiler söz konusu mudur?

Araştırma Yöntemi

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmektedir. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2006). Bu araştırmada siber

zorbalığa maruz kalma durumu ile benlik algısı ve ait olduğu topluma yabancılaşma eğilimleri arasındaki nedensel ilişkiler yapısal eşitlik modellemeleriyle incelenecektir.

Araştırmada örneklemin belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Yöntemin temel özelliği, örnekleme seçilme olasılıklarının eşit ve bağımsız olması nedeni ile örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Genç ergenler (20-21-22 yaş grubu) üzerinde yürütülen araştırmanın katılımcılarının farklı üniversitelerin lisans programlarına devam eden öğrencilerden seçilmesi planlanmaktadır.

Araştırmada siber zorbalık için, Topçu ve Erdur-Baker (2010) tarafından geliştirilen "Revize Edilmiş Siber Zorbalık Envanteri"nden yararlanılması planlanmaktadır. Envanterin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları siber zorbalık formu için .82, siber mağduriyet formu için .75 olarak saptanmıştır.

Bireyin kendisine ve içinde bulunduğu topluma yabancılaşma düzeyini belirlemek için Levine, Green ve Millon (1986) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Aslan ve Güven (2009) tarafından gerçekleştirilen "Ergen Ayrışma Bireyselleşme Ölçeği"nin kullanılması planlanmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları, reddedilme beklentisi alt ölçeği için .82, ayrılık kaygısı alt ölçeği için .75, kısıtlanma kaygısı alt ölçeği için .79 olarak bulunmuştur.

Bireyin kimlik algısını belirlemek üzere, Serafini, Maitland ve Adams (2006) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlaması Demir (2011) tarafından gerçekleştirilen "Kimlik İşlevleri Ölçeği" kullanılacaktır. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları, yapı alt ölçeği için .70, harmoni alt ölçeği için .76, amaç alt ölçeği için .80, gelecek alt ölçeği için .75, kontrol alt ölçeği için .77 olarak bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Son yıllarda ulusal ve uluslararası alan yazında geniş bir yer bulan siber zorbalık kavramı, genellikle bireysel özellikler dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda çalışmada, gençlerin benlik algısı ile siber zorba mağduru olma durumları arasında anlamlı bir ilişki olabileceği tahmin edilmektedir. Benlik algısı yüksek olan bireylerin siber zorbalığa uğrama olasılıklarının daha düşük olması beklenebilir. Bunun yanında siber zorbalık mağduru olan gençlerin yaşadıkları içine kapanma, yalnızlık, üzüntü, kaygı gibi psikolojik sorunlar göz önüne alındığında, zamanla kendilerine ve içinde bulundukları topluma yabancılaşmaları olasıdır. Dolayısıyla araştırmada, elde edilen bulgular ışığında gençlerin yaşadıkları mağduriyetten arındırılarak, sorunlarından sıyrılmaları ve tekrar topluma kazandırılmaları yönünde önlemler alınmasına ilişkin öneriler getirilmesi planlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Siber zorbalık, siber mağduriyet, benlik algısı, bireysel ve toplumsal yabancılaşma, yol analizi

Kaynakça

Aslan, S. & Güven, M. (2009). Ergen ayrışma bireyleşme ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 16*(3), 123-128.

Baldry, A.C., Farrington, D.P., & Sorrentino, A. (2016). Cyberbullying in youth: A pattern of disruptive behaviour. *Psicología* Educativa, *22,* 19-26.

Breguet, T. (2007). *Cyberbullying.* New York: Rosen Publishing.

Brown, T. (2013). *Cyberbullying: Online safety.* New York: Rosen Publishing.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Demir, İ. (2011). Kimlik işlevleri ölçeği: Türkçe geçerlik ve güvenirliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *11*(2), 571-586.

Erreygers, S., Pabian, S., Vandebosch, H., & Baillien, E. (2016). Helping behavior among adolescent bystanders of cyberbullying: The role of impulsivity. *Learning and Individual Differences, 48,* 61–67.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

McQuade, S.C., Colt, J.P., & Meyer, N.B.B. (2009). *Cyber bullying: Protecting kids and adults from online bullies.* London: Praeger.

Monks, C.P., Mahdavi, J., & Rix, K. (2016). The emergence of cyberbullying in childhood: Parent and teacherperspectives. *Psicología Educativa, 22,* 39-48.

Palermiti, A.L., Servidio, R., Bartolo, M.G., & Costabile, A. (2017). Cyberbullying and self-esteem: An Italian study. *Computers in Human Behavior, 69,* 136-141.

(11468) İşitme Engelli Çocuklarda Bilişimsel Teknolojik Materyal Kullanımının Eğitimleri Üzerine Etkisi

DENİZ UĞUR CENGİZ DURAN KOLCU FATMA TOKTAŞ MUZAFFER MUTLU

İnönü Üniversitesi

Problem Durumu

Son yıllarda hızla gelişen teknoloji ve internet imkanlarının artmasıyla her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yeni fırsatlar doğmuştur. Teknoloji sayesinde eğitim içerikleri değişik şekillerde sunularak erişim olanaklarını arttırmıştır. Okul gibi eğitim öğretim yerlerinde, öğretim ve öğrenim ortamlarını daha etkili hale getirmek için öğrencilere uyarıcı zenginlik ile derse katılmaları sağlanmalıdır. Bu yönden bilgisayarların kullanılması uyarıcı zenginliği sağlayan bir unsur olarak görülebilmektedir. Bilgisayarın kullanılması eğitimi daha verimli ve etkili hale getirmektedir. Aynı zamanda eğitimi yaygınlaştırıp bireyselleştirmektedir. Günümüzde bilgisayar ve teknolojik destekli eğitim ortamı her geçen gün daha da önemli bir konuma gelmektedir. Özellikle internetin oldukça ulaşılabilir bir hal alması ile uzaktan eğitim alanında bilgisayar kullanımını vazgeçilmez kılmıştır. Aynı şekilde özel eğitim gerektiren çocukların eğitiminde de bilgisayar destekli eğitimden çok fazla yarar görülebilmektedir. Bilgisayarın sağladığı faydaların kullanımı engeli olmayan öğrencilerin eğitiminde geliştirici destek olarak kullanıldığı şu günlerde, engelli bireylerde de teknolojinin getirdiği bu faydaları en üst düzeyde kullanabilmelidir. Bir kişi hayatı boyunca çoğu bilgiyi işitmesini kullanarak öğrenmektedir. Çevresinde duyduğu sesler ile konuşmaları duymakta ve olaylar arasındaki ilişkiyi kurabilmekte aynı zamanda anlam verebilmektedir. İşitme engeli olan bir birey ise işitme kaybından dolayı öğrenmeye en elverişli olduğu zamanlarında dil ve konuşma öğrenimindeki fırsatları kaçırmakta ve anlama ile konuşma becerilerinde problemler yaşamaktadır. Bir bireyde işitme kaybının olması bireyin ana dilinin gelişiminde çok önemli bir engel oluşturmaktadır. İşitme engeli olan bireyler özellikle soyut kavramları anlamada ve ifade etmede güçlük çekmektedir. Bu gruptaki bireyler aynı zamanda sınıf içerisindeyken başarısızlıkları olduğunda utanabilir veya çekimser davranışlar sergileyebilirler. Ülkemizde sayısı çok fazla olmasa da her bölgede en az 4 adet işitme engelliler okulu bulunmaktadır. İşitme engelli bireyler hayata atılmadan önceki eğitimini bu okullarda almaktadır. Fakat ülkemizde yaşayan işitme engelli bireylerden %33,01'i eğitim olanaklarından yararlanamamaktadır. Bu konuda işitme engeli olan bireylerin tek başlarına kullanabilecekleri bilgisayar destekli materyaller tekrar olanağı sağlar ve bu bireyler için bireysel öğrenme ortamı oluşturduğundan dolayı kişinin kendine güveninin artmasını ve öğrenmesini olumlu yönde etkilemesini sağlamaktadır. İşitme engelli bireylerin eğitimi için tasarlanan sınıflarda bilgisayar destekli materyallerle engel durumuna göre hazırlanan müfredat ile çeşitli animasyonlarla bir çok konu entegre edilerek, işitme engelli bireyler için daha ilgi çekici ve faydalı hale getirilmektedir. Bu da bireyleri derslerde daha başarılı olmasını sağlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

İşitme engelli çocuklarda bilişimsel teknolojik materyal kullanımı normal çocukların eğitiminde olduğu kadar önemlidir. Son zamanlarda eğitim sistemimizde teknoloji kullanımın artmasına bağlı olarak bu çalışmamızda işitme engelli çocuklarda bilişimsel teknolojik materyal kullanımının eğitimleri üzerine etkisi araştırılmıştır. Araştırmamıza başlarken ilk olarak teknoloji terimi ele alınmış ve bu terim tanımlanarak hakkında bilgi verilmiştir. (Arslan, 2006). Terim hakkında bilgi verildikten sonra ise internetin günümüzde daha da ulaşılabilir bir hal almasının üzerinde durulması ile birlikte bilgisayar destekli eğitimin kullanımının ülkemizde kaçınılmaz bir hal aldığı anlaşılmıştır. (Karal ve Erhan,2008). Bu nedenledir ki günümüzde çoğu eğitim öğretim kurumlarında bilişimsel teknolojik materyal kullanımı da her geçen gün hız kesmeden artmaktadır.

İşitme, işitme sistemi adı altında oluşan koca bir bölgeyi kapsamaktadır. Bu sistemdeki yapısal veya fonksiyonel normal olmayan durumlar ise işitme kaybını oluşturmaktadır (Barmak, 2010). Ve bu durum sonucunda bilinmektedir ki hastanın yaşamında bazı olumsuzluklara yol açmaktadır.

Bir insan hayatı boyunca öğrendiklerinin çoğunu işitmesini kullanarak öğrenmektedir. Bu yüzden işitme engelli bireyler dil ve konuşma öğrenimi yönünden hayatlarında çoğu kez önlerine çıkan fırsatları kaçırmak zorunda kalmıştır. (MEB, 2008) Bu durum ise işitme engeli olmayan çocukların eğitiminde her ne kadar teknolojik materyallerden yararlanılıyorsa aynı şekilde işitme engeli olan çocuklarda da bu teknolojik aletlerin kullanılması gerektiğini doğurmaktadır. Çalışmamızda ise özellikle bilişimsel teknolojik aletler ele alınmış ve araştırılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İşitme engelli bireylerin eğitiminde bilişsel teknolojik materyal kullanımı oluştuğunda söz konusu bireyler için akademik açıdan öğretmenlerine daha rahat odaklanmaları, derse daha istekli davranmaları, eğitim açısından yaşıtlarından geri kalmamalarını, bilgiye daha kolay ve masrafsız şekilde ulaşabilme, bilgi kaynağına sahip olma ve tekrar tekrar kullanabilmelerini sağlaması beklenmektedir. Aynı zamanda gelecekleri açısından bireysel yaşama imkanında artış, yazışmalarında kolaylık, güncel kaynaklara ulaşım, maddi ve manevi rahatlama, daha çeşitli sektörlerde ve daha çeşitli mesleklerde iş imkânı, daha bireysel yaşama imkanı ve sosyal etkileşimlerini arttırması beklenmektedir. Bunlarla birlikte bireyin bu teknolojiyi doğru kullanması halinde bireyin hayal gücünün gelişmesi ve bilişsel, ruhsal, sosyal, psikolojik vb. yönlerden kendini geliştirmesi de beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: İşitme Engelli Çocuklar, Teknolojik Materyal Kullanımı, Eğitim

Kaynakça

Arslan, A., Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 24-33, 2006.

Barmak, Elife, İşitme engelinin erken tanısının gelişim alanlarına etkisi, 2010

Odabaşı,E., Bilgisayar Destekli Eğitim, Anadalo Üniversitesi Kitap, 135-147, 1998

Karal, Hasan, and Erhan Çiftçi. "İşitme engelli bireylerin eğitim sürecinde bilgisayar destekli animasyonlardan yararlanma." 8th International Educational Technology Conference, Online papers: http://ietc2008. home. anadolu. edu. tr/ietc2008/86. doc. Vol. 30. No. 08. 2008.

MEB(2008).Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezi İşitme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı, Ankara

Arslan, E., Doğru, S.S., Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyi İle Durumluluk Kaygı Düzeyinin Karşılaştırılması, http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/download/432/414, 2008.

Tüfekçioğlu, Ü. (1998). Özel Eğitim Kitabı Ünite 8. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları

YILDIZ, Sıtkı. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yoluyla Özürlüler İçin Geleceğe Bir Kapı Açmak Opening a Gateway to Future for Disabled People through Information and Communication Technologies. 2010.

DOĞAN, İbrahim; AKDEMIR, Ömür. Özel eğitimde bilgisayar destekli öğretim: üç durum çalışması. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 2015, 165-177.

(11525) Video Destekli Programlama Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri

ÖMER ARPACIK **ÖZLEM BAYDAŞ**

[1] Atatürk Üniversitesi *Giresun Üniveristesi*

Problem Durumu

Programlama dersleri dünya genelinde gittikçe popüler hale gelmektedir (Robins, Rountree ve Rountree, 2003; Snodgrass, Israel ve Reese, 2016). Buna yönelik olarak bir çok ülke lisans öncesi seviyelerde programlama dersini ders müfredatlarına almaktadır (Kalelioğlu, 2015). Ülkemizde de buna yönelik bilişim teknoloji derslerinin müfredatlarında güncellemeler yapılmış, algoritma ve kodlama ile ilgili ünitler yerleştirilmiştir.

Programlama eğitimi genel olarak öğrencilere zor gelmekte (Robins vd., 2003) ve öğrencilerin derse olan motivasyonları düşük olmaktadır. Programlama dersini ilk olarak alan öğrencilerin programlamayı başarılı ve etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için yeterince motive olmaları gerekmektedir (Verdú vd., 2012). Bu dersleri veren öğretmenler bunun farkında olarak öğrencilerin ön bilgilerini de motivasyonlarını dikkate almalıdır (Kiss, 2013). Programlama derslerinde temel olarak verilen iki unsur vardır. Biri algoritma geliştirme diğeri ise kodlamadır. Programlama dersi içinde ki kavranması gereken en önemli kazanımlardan biri algotirma geliştirme mantığıdır. Öğrencilerin algoritma mantığını geliştirmeleri için daha çok zamana ve daha farklı öğretim metotlarına ihtiyaç vardır (Kiss, 2013). Bunun için önemli olan hususlardan biri öğrencilerin takıldığı noktalarda bire bir ilgilenmektir. Fakat öğrencilerin kalabalık olduğu sınıflarda birbire ilgilenme mevcutun az olduğu sınıflara göre daha zor olmakta ve sınıf içi derse katılım oranı azalmaktadır (Blatchford, Bassett ve Brown, 2011). Böyle durumlarda da tahtada anlatılan konuda anlaşılmayan bir nokta olduğunda her zaman öğretmen öğrenciye bire bir takip edememekte, öğrenciler de çeşitli sebeplerden dolayı öğretmene soru soramamaktadırlar. Bu açıdan programlama derslerinde video materyallerin kullanımı etkili olabilimektedir.

Bu çalışmada öğrencilerin başlangıç seviyesinde olmaları, motivasyonlarının düşük olması, programlama dersine karşı bir ön yargılarının olması ve dersi alan öğrenci sayısının fazla olması sebebiyle öğretmenin birebir tüm öğrencilerle ilgilenememesi hususlarından dolayı derslerin videolarla desteklenmesine karar verilmiştir. Ders kapsamında derste işlenen konunun birebir aynısını videolara çekerek dersten önce ve sonra verilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerden konularla ilgili video çekmeleri ödev olarak verilmiş ve dönem sonunda değerlendirilerek vize notuna yansıtılmıştır. Aynı şekilde ders öncesi videolarında izlenip izlenmediği takip edilmiştir. Dönem sonunda da öğrencilerin öğretmen tarafından verilen videolar ile kendi çektikleri videolara yönelik görüşleri alınarak betimsel bir çalışma yapılmıştır. Programlama I dersinde;

1. Videoların Programlama dersinde kullanımı ile ilgili öğrencilerin görüşleri nelerdir?
2. Videoların dersten önce ve sonra paylaşılmasıyla ile ilgili öğrencilerin görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin haftalık ders içeriklerine yönelik hazırladıkları videolar ile ilgili görüşleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel desen kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören ve Programlama I dersini alan 2. sınıf 43 öğretmen adayı oluşturmaktadır (24 bay, 19 bayan). Öğretmen adaylarının mezun oldukları liseler dikkate alındığında düz lise (n=22) ve meslek lisesi (n=21) mezunları yer almaktadır. 29 öğrenci dersi ilk defa alırken, 14 öğrenci dersi 2. ve 3. defa almaktadır.

Dersin uygulama sürecinde haftalık olarak o haftanın dersi ile ilgili video çekilmiş, 4 hafta videolar dersten önce, 4 hafta ise dersten sonra öğrencilerle paylaşılmış ve öğrencilerin videoları seyretmeleri sağlanmıştır. Videolar çekilirken o hafta derste anlatılması gereken konu bire bir derste anlatılması gerektiği gibi çekilmiştir. Dersten önce verilen videolar izlendiği için derste özet olarak geçilmiş ve o konu ile ilgili uygulamalar yapılmıştır. Dersten sonra çekilen videolarda ise o derste anlatılan konu aynı kapsamada verilmiştir. Bunların yanı sıra öğrencilere de video çektirilmiş ve çektikleri videolar değerlendirilerek vize notlarına yansıtılmıştır.

Çalışmada araştırma soruları ve uygulama dikkate alınarak ve ayrıca Turan (2015) kullandığı ölçeklerden de yararlanarak, bu ders kapsamındaki video uygulama süreçlerinin değerlendirmesini yapmak amacıyla 39 maddeden oluşan 5'li Likert tipi görüş anketi hazırlanmıştır. Çevirimiçi olarak oluşturulan ankette maddelerin zorunlu olarak işaretlenmesiyle görüşler öğrencilerden toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS istatistik yazılımı ile betimsel (frekans, aritmetik ortalama, standart sapma) olarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde video destekli olarak yürütülen Programlama I dersi kapsamında öğretmen adaylarının görüşleri anket aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin önemli bir bölümü literatüre paralellik gösterecek şekilde dersi zor bulduklarını belitmişlerdir. Öğrencilerin %51.2'si dersi eğlenceli bulduklarını belirtseler de % 61 dersi zor bulduklarını belirtmişlerdir. Buna karşın %40'ı sadece dersi çalışmaktan zevk

aldıklarını söylemişlerdir. Video ile ilgili sorularda da % 93 oranında videoların dersi etkili hale getirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler videoların motivasyonlarını (% 74.5) ve başarılılarını (% 72.5) artırdığını söylemişlerdir.

Öğrencilerin %81.4'ü videoların dersten önce verilmesinin daha etkili olduğunu, önce paylaşılmasının (%67.4), sonra paylaşılmasından (%37.2) daha çok motivasyonu artırdığı belirtilmiştir. Fakat bunun önce paylaşılan videoların öğretmen tarafından takip edilmesinden de kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğrenciler konu içeriklerine çalışırken videolardan sıklıkla yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Tüm konularla ve diğer derslerle ilgili video çekme ödevi verilmesi öğrencilere iş yükü getirebileceğinden bu görüşe katılmayan öğrenciler yer almaktadır. Fakat öğrencilerin %51.2'si derste video çekebilmeleri için konuyu daha iyi öğrenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Programlama Eğitimi, Video

Kaynakça

Blatchford, P., Bassett, P., & Brown, P. (2011). Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher–pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools. *Learning and Instruction, 21*(6), 715-730. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.04.001

Kalelioğlu, F. (2015). A new way of teaching programming skills to K-12 students: Code. org. *Computers in Human Behavior, 52*, 200-210.

Kiss, G. (2013). Teaching Programming in the Higher Education not for Engineering Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 103*, 922-927. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.414

Robins, A., Rountree, J., & Rountree, N. (2003). Learning and teaching programming: A review and discussion. *Computer science education, 13*(2), 137-172.

Snodgrass, M. R., Israel, M., & Reese, G. C. (2016). Instructional supports for students with disabilities in K-5 computing: Findings from a cross-case analysis. *Computers & education, 100*, 1-17.

Turan, Z. (2015). *Ters Yüz Sınıf Yönteminin Değerlendirilmesi Ve Akademik Başarı, Bilişsel Yük Ve Motivasyona Etkisinin İncelenmesi.* (Doktora), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Verdú, E., Regueras, L. M., Verdú, M. J., Leal, J. P., de Castro, J. P., & Queirós, R. (2012). A distributed system for learning programming on-line. *Computers & education, 58*(1), 1-10. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.015

(11562) Teknoloji Destekli İşlenen Derslerde Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

AHMET UÇAR MUSTAFA SARITEPECİ HASAN ÇAKIR

Sincan Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu Milli Eğitim Bakanlığı Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Teknoloji kullanımının yaygınlaşması ile birlikte eğitim alanında da teknoloji kullanımı hızla yaygınlaşmaktadır. Sınıflarda eğitimi destekleyebilmek için kullanılan teknolojik araçların sınıf içerisindeki öğrenci öğretmen etkileşimini, öğrenci motivasyonunu ve başarısını nasıl etkilediği ile ilgili araştırmalar bulunmaktadır (Akçay, Tüysüz, ve Feyzioğlu, 2003; Rozalind G Muir-Herzig, 2004; Yenice, Sümer, Oktaylar, ve Erbil, 2003). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanıldığı ortamlarda öğrenci başarısının arttığı ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği yapılan araştırmalarda belirlenmiştir (Allegra, Chifari, ve Ottaviano, 2001). Chen ve diğerleri (2010) öğrenme teknolojileri, öğrenci katılımı ve öğrenme çıktıları arasında olumlu ilişkilerin olduğunu, web tabanlı öğrenme teknolojisi kullanımı ve öğrenci katılımı arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ifade etmiştir.

Bilgisayar destekli öğretimin sınıftaki etkisi ve eğitsel çıktıları ile ilgili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Fried (2008), sınıfta bilgisayar destekli öğretimle ilgili yaptığı alan yazın incelemesinde, sınıfta bilgisayar kullanmanın akademik başarıya olumsuz etki oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada, bilgisayar destekli öğretim ile ilgili daha fazla araştırma ihtiyacının bulunduğu ifade edilmiştir. Öğretmenler, daha iyi bir mesleki yeterliliğe ulaşabilmek için her zaman okul kültürü bağlamında Bilgi ve İletişim Teknolojilerini kullanma ve BİT tarafından sunulan olası öğrenme avantajlarından yararlanmak için BİT ile ilgilenme eğilimi içerisinde olmuşlardır (Demetriadis ve diğerleri, 2003).

Albirini (2006), öğretmenler tarafından ifade edilen teknoloji entegrasyonunun önündeki en büyük engellerden birinin de BİT, mevcut müfredat ve ders saatleri arasındaki uyumsuzluk olduğunu söylemiş ve bilgisayarları okula sokmanın eğitimde değişiklik oluşturabilmek için yeterli olmadığını ifade etmiştir. Okullara donanım, yazılım ve hizmet içi eğitim vermek yeterli değildir. Hizmet içi eğitim, teknoloji entegrasyonunun başarısı için takip desteği ve akran koçluğuna gerek duyar. Öğretmenler teknolojik yeniliklerin uygulanması ile ilgili karar verme sürecinin bir parçası olmalıdırlar (Gülbahar ve Güven, 2008). Ayrıca karar vericiler öğretmenleri teknoloji entegrasyonuna dahil etmek istiyorlarsa öğretmenlerin algıladıkları engellerin üstesinden gelebilecek yollar bulmalıdırlar (Albirini, 2006).

Öğretmenlerin teknoloji destekli ders işleyişleri esnasında ve özellikle öğrencilerin tablet kullanımlarına bağlı olarak göz temasının azaldığı belirtilmiş ve sınıf yönetimlerinin zorlaştığı ifade edilmiştir (Kurt ve diğerleri, 2013). Hew ve Brush (2007), etkili mesleki gelişimin aynı zamanda teknoloji ile ilgili sınıf yönetimi becerilerine de dayandığını belirmiştir. Etkili sınıf yönetimi, öğretmenlerin disiplin sorunlarına ve sınıf içi bürokratik görevlere hitap etmesi yerine öğretime daha fazla zaman ayırmalarını sağlar ve öğrencilerin verimli öğrenmelerini sağlayan en etkili faktörlerden biridir (Wang, Haertel, ve Walberg, 1993). Sınıfta teknoloji destekli öğretim tercih edildiğinde; teknoloji yetersizliği, yüksek öğrenci mevcutları ya da öğretmenlerin teknolojik bilgi yetersizlikleri söz konusu olduğunda sınıf yönetimi problemleri ortaya çıkmaktadır (Ertmer, 1999). Teknoloji ile donatılmış sınıflarda sınıf yönetimi bilgi ve becerisinin eksikliği, müfredatta teknolojinin entegrasyonu için ayrıca bir engel oluşturmaktadır (Hew ve Brush, 2007).

Öğretmenlerin; teknolojinin derslerini daha ilgi çekici, daha kolay ve daha eğlenceli getirebilecekleri kanıtlarına ihtiyaçları olduğu ve teknoloji kullanımında yenilikler getiren daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Willis, Thompson, ve Sadera, 1999). Sınıfta teknoloji destekli ders işleyen ya da herhangi bir teknolojik araç kullanmaktan kaçınan öğretmenlerin teknolojinin sınıf yönetimine nasıl bir etkide bulunacağı ile ilgili farklı görüşleri gruplandırmak literatüre fayda sağlayacaktır.

Sınıfta teknoloji kullanarak yapılan öğretimin öğretmenlerin sınıf yönetimi algılarını nasıl etkilediğini araştırmak için ortaokulda okutulan dersler seçilmiştir. Ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler 11-14 yaş aralığındadırlar. Bu yaş aralığında olmaları Piaget'nin soyut işlemler dönemine geçiş sürecinde ya da bu dönemde olduklarını göstermektedir (Piaget, 1972). Bu dönem içerisinde olan öğrenci özellikleri incelendiğinde materyal destekli öğretime daha çok ihtiyaç duydukları ve özellikle sınıfta teknoloji destekli işlenen derslere ilgilerinin yoğun olduğu söylenebilir (Bersin, 2004; Senemoglu, 2010). Buradan hareketle sınıflarda teknoloji kullanımının özellikle tüm ortaokullarda yaygınlaştığı günümüzde ortaokul derslerinde böyle bir araştırmanın amaca uygun olacağı düşünülmüştür

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın Modeli

Bu çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin derslerde teknoloji kullanımının sınıf yönetimine etkilerine yönelik algılarının söz konusu bağımsız değişkenler tarafından yordanma gücü araştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Hazırlanan anket Ankara Sincan'da 7 farklı ortaokulda farklı branşlardan öğretmenlere uygulanmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Veriler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	135	78.80
	Erkek	36	21.20
Yaş	24-28	19	11.11
	29-33	45	26.31
	34-38	69	40.35
	39-43	22	12.86
	44-48	9	5.26
	49 – üstü	7	4.09
Mesleki Deneyim	1-4	36	21,1
	5-7	31	18,1
	8-10	40	23,4
	11 ve üstü	64	37,4

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin 135 (%78.80) kadın, 36 (%21.20) sının da erkek olduğu anlaşılmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin yaş grupları incelendiğinde katılımcıların en fazla 29-33 yaş aralığında 45 (%26.31) ve 34-38 yaş aralığında 69 (40.35) üzere dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Katılımcıların mesleki tecrübeleri incelendiğinde en fazla katılımcı yoğunluğunun 8 yıl ve üzerinde mesleki tecrübeye sahip 104(%60.80) öğretmenlerden oluştuğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak kişisel bilgiler anketi ve Uçar (2017)'nin "Teknoloji Destekli İşlenen Derslerde Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Algısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu yayınlanmamış tez çalışmasındaki "Bilişim Teknolojileri Özgüveni Ölçeği", "Etkinlik Yönetimi Özgüveni Ölçeği" ve "Teknoloji Destekli İşlenen Derslerde Sınıf Yönetimi Algıları Ölçeği" kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Birinci araştırma sorusu kapsamında teknoloji destekli derslerde sınıf yönetimi algısı üzerine bilişim teknolojileri özgüveni ile etkinlik yönetimi özgüven düzeyinin etkisi araştırılmıştır. Gerçekleştirilen çoklu doğrusal regresyon sonucuna göre bilişim teknolojileri ve etkinlik yönetimi özgüven düzeylerinin birlikte teknoloji destekli işlenen derslerde sınıf yönetimi ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan regresyon katsayılarının anlamlığına ilişkin karşılaştırmada ise sadece etkinlik yönetimi özgüven düzeyinin sınıf yönetiminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında teknoloji entegrasyonu inanç algısı, derste teknoloji kullanımının etkililiğine yönelik inanç algısı ve ders süresi yönetimi inanç algısının teknoloji destekli işlenen derslerde sınıf yönetiminin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre bağımlı değişkenlerin birlikte sınıf yönetimi ile pozitif yönlü bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde yalnızca teknoloji entegrasyonu inanç algılarının sınıf yönetiminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin derste kullandıkları teknolojileri çeşitlendirmelerinin teknoloji destekli işlenen derslerde sınıf yönetimi algıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Gerçekleştirilen Kruskal Wallis testi sonucuna göre ders süreçlerinde kulanılan teknolojilerin çeşitlendirilmesinin sınıf yönetimi algılar üzerinde anlamlı etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: sınıf yönetimi, teknoloji entegrasyonu, teknoloji kullanımı

Kaynakça

Albirini, A. (2006). Teachers' attitudes toward information and communication technologies: The case of Syrian EFL teachers. *Computers & Education, 47*(4), 373-398.

Allegra, M., Chifari, A., & Ottaviano, S. (2001). ICT to train students towards creative thinking. *Educational Technology & Society, 4*(2), 48-53.

Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned*: John Wiley & Sons.

Chen, P.-S. D., Lambert, A. D., & Guidry, K. R. (2010). Engaging online learners: The impact of Web-based learning technology on college student engagement. *Computers & Education, 54*(4), 1222-1232

Demetriadis, S., Barbas, A., Molohides, A., Palaigeorgiou, G., Psillos, D., Vlahavas, I., . . . Pombortsis, A. (2003). "Cultures in negotiation": teachers' acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology into schools. *Computers & Education, 41*(1), 19-37.

Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development, 47*(4), 47-61.

Fried, C. B. (2008). In-class laptop use and its effects on student learning. *Computers & Education, 50*(3), 906-914.

Gülbahar, Y., & Güven, İ. (2008). A survey on ICT usage and the perceptions of social studies teachers in Turkey. *Educational Technology & Society, 11*(3), 37-51.

Hew, K. F., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: Current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development, 55*(3), 223-252.

Kurt, A. A., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Güllepınar, F., & Gültekin, M. (2013). FATİH projesinin pilot uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Öğretmen görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 2*(1)

Muir-Herzig, R. G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers & Education, 42*(2), 111-131.

Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human development, 15*(1), 1-12.

Senemoglu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (development, learning and instruction: from theory to application)*: Ankara: A Pegem Akademi.

(11606) Türkiye'de Hazırlanan Ve Eğitim Teknolojisi Olarak Artırılmış Gerçeklik Kullanan Tezlere Bütünsel Bir Bakış

FATİH ÖZDİNÇ HAVA GÖÇMEN RIDVAN ELMAS [1]

[1] Afyon Kocatepe Üniversitesi

Problem Durumu

Üç boyutlu (3B) materyallerin kullanıldığı eğitimlerin öğrenme ve kalıcılığa olumlu etki yaptığı genel olarak söylenebilir. 3B materyaller ile eğitim yapan öğretmenlerin birçoğu öğrencilerin bu yöntemle daha kalıcı ve başarılı öğrenmeler gerçekleştirme potansiyeli olduğunu belirtmiş, 3B materyali olmadan yapılan eğitimlerde anlaşılamamış konuların bu yöntemle anlaşılabilirliğinin artığını belirtmişlerdir (Çoban ve Göktaş, 2013). 3B eğitim materyali kullanan öğrencilerin eğitime daha olumlu yaklaştığı düşünülmektedir. Bu tespitler üzerine öğretmenlerin derslerde animasyon ve benzeri 3B boyutlu materyalleri kullanarak öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırması beklenmektedir. Ülkemizde her geçen gün akıllı cihazlar artmakta, internet kullanımı ise sürekli olarak yaygınlaşmaktadır. Bu olanakları avantaja çevirmek için eğitimde kullanılabilecek 3B materyaller geliştirilebilir. Artırılmış gerçeklik teknolojisi de bu amaca yönelik geliştirilebilecek materyallerin başında gelmektedir. Teknolojinin uygulamalarından biri olan artırılmış gerçeklik teknolojisi, verilerin, görüntülerin ve diğer içeriklerin gerçek dünyaya eklenerek gerçek dünya ve sanal gerçeklik ögelerinin aynı ortamda birlikte yer aldığı bir teknolojidir (Çetinkaya ve Akçay, 2013). Artırılmış gerçeklik teknolojisinin geniş bir kullanım alanı vardır bunlar tıp, savunma sanayisi, eğlence sektörü, üretim tesisleri, ticaret ve eğitimdir. Bu alanlarda yapılan çalışmaların incelenmesi ve eğilimlerin tespit edilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmaların eğilimlerinin ve yönelimlerinin belirlenmesi ile ileride yapılacak çalışmalara ışık tutulacağı, alanyazına ve artırılmış gerçeklik teknolojileri ile ilgili araştırmalara yön vereceği düşünülmektedir. Artırılmış gerçeklik teknolojisi eğitim sürecinde anlamlı öğrenmeyi etkili bir şekilde sağlayan, uzamsal yeteneği geliştirmede ve pratik uygulama becerisi kazandırmada yararlı olan, karmaşık konuları daha anlaşılır hale getiren bir uygulamadır (Küçük, Kapakin & Göktaş, 2015). Bununla birlikte artırılmış gerçeklik teknolojisi öğrencilerin öğrenme süreçlerini kontrol etmelerini ve hızlı dönütler almalarını sağlamaktadır.

Günümüzde pek çok alanda kullanılan ve gelecekte de aktif bir şekilde kullanılacağı düşünülen artırılmış gerçeklik teknolojisi ile ilgili çıkarımlarda bulunabilmek için mutlaka geçmişte neler yapıldığına ve süreç içinde uygulamalarda ne gibi dönüşüm ve değişimler meydana geldiğine incelemek gerekmektedir. Artırılmış gerçeklik, gerçek ve bilgisayar üretimi verilerin gerçek ortamda eş zamanlı olarak etkileşimli biçimde kombine edilmesidir (Özarslan, 2011). Eş zamanlı bir ortamda bilgisayar ürünü görsel unsurların fiziksel ortamla ilişkilendirilmesine olanak tanıyan bir teknolojidir. Artırılmış gerçeklik teknolojisinin, bağlam ve konum açısından uyumlu olması anlaşılabilir olmasını etkilemektedir (Özarslan, 2011).Bu çalışma Türkiye'de yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezlerindeki eğilimi anlamak amacıyla yapılmıştır. Bu sebepten dolayı aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Araştırma konularının dağılımı nasıldır?

2. Kullanılan yönteme göre dağılım nasıldır?

3. Çalışma grubu ve çalışma alanına göre dağılımı nasıldır?

4. Kullanılan değişkenler ve ortam nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada YÖK Ulusal Tez Merkezi' nde 2013-2016 yılları arasında yayınlanan eğitim ve öğretim alanındaki doktora ve yüksek lisans tezleri ele alınarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel işlem, benzerlik gösteren verileri belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirerek, bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlayabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yapılan bu çalışmada tezlerdeki veriler MS-Excel Programında şablon oluşturularak incelenmiştir. Belirlenen anahtar kelimelerle, YÖK Ulusal Tez Merkezi' nden 1 sanatta yeterlik, 12 doktora ve geri kalan 39 yüksek lisans tez türü olarak toplam 52 teze ulaşılmıştır. Bütün tezler belirlenen ölçütler doğrultusunda incelendiğinde çalışmaya eğitim ve öğretim kapsamlı 9 doktora ve 8 yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 17 adet akademik çalışma dâhil edilmiştir. Tezler, makale ile ilgili genel bilgiler, analiz yöntemleri, tezin konusu, yöntemi, veri toplama araçları, örneklemi ve öneriler boyutlarını kapsayacak şekilde incelenmiştir. Elde edilen veriler sonucunda kodlama yapılmış ve aranan problemlere göre tanımlanarak tablolar oluşturulmuştur ve yüzde ve frekans sonuçlarıyla yorumlanmıştır.

İncelenen akademik 17 tez nicel, nitel ve karma çalışmaları kapsamaktadır. Tez çalışmalarında veri toplama araçlarından başarı testi ön plandadır. Memnuniyet anketi, tutum ölçeği, değerlendirme ölçeği, değerlendirme formu, MGMP uzamsal yetenek testi, öğretmen-öğrenci görüş formları, düşünme testi, motivasyon ölçeği, kavram yanılgı testi, derse katılım ölçeği, bilişsel yük ölçeği tezlerde kullanılan veri toplama araçlarındandır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma konuları eğitim ve öğretim, mimarlık, bilim ve teknoloji şeklinde dağılım göstermiştir. İncelenen tezlerde eğitim ve

öğretim alanında daha çok araştırmaların yapıldığı yorumlanmıştır. Doktora tezlerinin araştırma türüne göre dağılımında

ağırlığın nicel araştırmaya verildiği saptanmıştır. İncelenen 17 tezde betimleyici araştırma türü 4 tane olup, kontrol gruplu deneysel araştırma türü 13 tanedir. Ele alınan tez çalışmalarında hedef kitleyi; ortaokul öğrencileri (456), lise öğrencileri (109), ve üniversite öğrencileri (528) oluşturmaktadır. %58.8 oranında üniversite öğrencileri hedef kitleyi oluşturmaktadır. Bu sonuçlara bakılarak üniversite öğrencilerin hedef kitle olarak daha fazla çalışma yapılmıştır. Eğitim ve öğretim alanında 2013 yılında 2 tez ile başlayan artırılmış gerçeklik akademik çalışması, 2014 yılında 3 tane tez ile devamlılığını sürdürmüştür. 2015 yılında 4 tane tez yayımlanmış olup 2016 yılında bu sayı 8' e yükselmiştir. Giderek önemini kazanan bu konuda ilgili çalışmalar halen devam etmektedir.

Çalışmalarda kullanıcıların bireysel öğrenimi üzerine durulmuştur. Çalışmalardan artırılmış gerçeklik teknolojisi öğrencilerin laboratuvar becerilerine önemli katkıda bulunmuştur ve laboratuvarına karşı olumlu tutum sergilemelerini de sağladığı görülmüştür. Maket yapımında zaman ve emek kaybının azalmakta olduğu öngörülmüştür. Fakat 6 tezde öğrencilerin algı, tutum, başarı testlerinden aldıkları sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, anlamlı bir farklılığın motivasyon sontest puanları arasında olduğu tespit edilmiştir

Anahtar Kelimeler: Artırılmış gerçeklik, eğitim, içerik analizi

Kaynakça

Cheng, K.,-H. &Tsai, C., C. (2012). Affordances of augmentedreality in sciencelearning: suggestionsforfutureresearch. *Journal of ScienceEducationand Technology.1*(14). 449-462.

Cuendet, S., Bonnard, Q., Do-Lenh, S., & Dillenbourg, P. (2013). Designing augmented reality for the classroom. *Computers & Education, 68*, 557-569.

Çetinkaya H, & Akçay M. (2013). Eğitim Ortamlarında Arttırılmış Gerçeklik Uygulamaları. Akademik Bilişim 2013, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Çoban, M., & Göktaş, Y. (2013). Üç boyutlu sanal dünyalarda öğretim materyalleri geliştiren tasarımcıların karşılaştıkları sorunlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(2), 275-287.

Ulucan, H., Yılmaz, İ. & Pehlivan S. (2010). Beden eğitimi öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutum ve düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 105-118.

Küçük, S., Kapakin, S., & Göktaş, Y. (2015). Tıp fakültesi öğrencilerinin mobil artırılmış gerçeklikle anatomi öğrenimine yönelik görüşleri. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, *5*(3), 316-323.

Özarslan, Y. (2011). Öğrenen içerik etkileşiminin genişletilmiş gerçeklik ile zenginleştirilmesi. 5. International Computer&Instructional Technologies Symposium (ICITS 2011), Fırat Üniversitesi, Elazığ.

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

(11609) Okuldaki Bilişim Teknolojileri İmkanlarına Yönelik Öğrencileden Hikayeler

NESRİN ÖZDENER DÖNMEZ BEGÜM ÖZGE BÜYÜKÇAM

Marmara Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüzde öğrenci öğrenmelerindeki ve öğretmen verimliliğindeki artış dikkate alındığında teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunun giderek hızlanacağı ve eğitimin önemli bir bileşeni olacağı ifade edilmektedir (Keengwe ve Onchwari, 2011; Reigeluth ve Karnopp, 2013; Watson ve Reigeluth, 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı bu gerekçe ile çeşitli projeler yürütmektedir, bunların başında gelen "Temel Eğitim Projesi 1" kapsamında 2.802 ilköğretim okuluna 3.188 bilgi teknolojisi sınıfı; 2002-2007 yılları arasında 3.000 ilköğretim okulunun 4.002 sınıfına bilgisayar laboratuvarları kurulmuştur(Ekici ve Yılmaz, 2013). Son olarak 2011-2014 yılları arasında gerçekleştirileceği düşünülen Eğitimde FATİH Projesi kapsamında, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki tüm okulların 570.000 dersliğine LCD Panel Etkileşimli Tahta ve internet ağ altyapısı sağlanacağı, aynı zamanda her öğretmene ve her öğrenciye tablet bilgisayar verileceği ifade edilmiştir(MEB, 2016). Ancak gelinen noktada, sistem odasına ihtiyaç olduğu, mali problemler nedeniyle bilgisayarların donanımsal olarak güncellenememesi, öğretmen ve sınıf yetersizliği gibi nedenlerle bazı okullarda bilgisayar laboratuvarları kapatılmaktadır.

Oysa yapılan araştırmalarda bilgisayar laboratuvarlarının gerekliliği ile ilgili birçok çalışmaya rastanmaktadır. Özellikle okulda bilgisayar kullanan öğrencilerin, ağırlıklı olarak özel öğrenme becerilerinin geliştiği bulgusuna rastlanmakta (Hatzigianni, Gregoriadis ve Marilyn Fleer, 2016), laboratuvarda akranlarıyla beraber bilgisayarı paylaşarak çalışma yapmanın öğrenciler arasındaki etkileşimi arttırdığı vurgulanmaktadır(Nussbaum, Alcoholado ve Büchi, 2015).

Devam etmekte olan FATİH Projesi süreci ile ilgili Eren(2015) tarafından yürütülen araştırma sonuçlarına göre ortaokul ve lise öğrencileri, tablet bilgisayarı daha çok okulda ve dersle ilgili videoları izlemek amacıyla kullanmakta olup, tablet bilgisayara ilişkin algıları genel olarak olumludur. Yapılan pek çok araştırmada derslerde akıllı tahta kullanımının, öğrencilerin etkileşimli uygulamalar yapmasına olanak sağlayarak yeni bilgileri keşfetmelerine yardımcı olduğu ve öğrencilerin yaşına, öğrenme türlerine ve diğer niteliklerine göre farklı etkinlikler sunulmasına imkân verdiğinden öğrencilerin konuya ilişkin dikkat, ilgi ve motivasyonunu arttırdığı gözlemlenmiştir(Yorgancı ve Terzioğlu, 2013; Türel, 2012; Tataroğlu, 2009; Tercan, 2012; Kennewe, 2006; Shenton ve Pagett, 2007).

Türkiye'de teknolojinin eğitime entegrasyonu ile ilgili yürütülen projelerin en temel amacının tüm çocukların eşit sosyo-ekonomik düzeyde eğitim görmelerinin olduğu, bu sebeple gerek Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi gerekse Dyned Projesinin gerçekleştirildiği İngilizce dersi gibi derslerde bilgisayar laboratuvarlarının aktif olarak kullanılmasının zorunluluk haline geldiği görülmektedir. Ancak her çocuğun evinde kullanabileceği bir bilgisayara sahibi olmadığı düşünüldüğünde, okul ortamında arkanları ile birlikte bilgisayar kullanabilme imkanı bulabilecekleri bilgisayar laboratuvarının kapatılmış olmasına öğrencilerin nasıl baktıkları ve okulda bulunan bilişim teknolojileri imkanları hakkındaki duygu ve düşüncelerini nasıl etkilediğini incelemede yarar vardır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı; FATİH projesi kapsamında bilgisayar laboratuvarı kapatılan okullarda bulunan öğrencilerin, bilişim teknolojileri imkânları açısından okula bakış açılarını belirlemektir. Araştırmada, öğrencilerin bilişim teknolojileri imkânı açısından okuldan beklentileri belirlenmiş, okuldaki Bilgisayar Laboratuvarını kullanabilme imkanının bu beklentiyi nasıl etkilediği incelenmiş. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin okulda bulunan BT imkanları yeterliliği ile ilgili görüşleri üzerinde Bilgisayar Laboratuvarını kullanma durumları nasıl bir rol oynamaktadır?

2. Öğrencilerin okulda bulunmasını istedikleri BT araçları ile ilgili görüşleri üzerinde Bilgisayar Laboratuvarını kullanma durumları nasıl bir rol oynamaktadır?

3. Öğrencilerin okulda bulunmasını istedikleri BT süreçleri ile ilgili görüşleri üzerinde Bilgisayar Laboratuvarını kullanma durumları nasıl bir rol oynamaktadır?

Araştırma Yöntemi

Araştırma Modeli

Araştırma da nitel araştırma desenlerinden yazılı anlatı(Narratives) modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin okuldaki BT imkanları ile ilgili düşüncelerine yönelik bir hikaye yazmaları istenmiş ve öğrencilerin okullarda bulunan teknolojik imkanlarla ilgili ne düşündüklerine dair görüşleri, duygu ve düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada okul belirlenirken, araştırmacılardan birinin okulda çalışıyor olmasından dolayı uygun örneklem; çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem grupları; FATİH Projesi kapsamında henüz tablet dağıtımı gerçekleşmemiş, sistem odası kurulumu gerekçesiyle Bilgisayar Laboratuvarı kapatılmış bir ortaokuldan; 2014-2015 eğitim öğretim yılında okuldaki öğretmen yetersizliğinden dolayı BT Laboratuvarını aktif kullanan ve hiç kullanmayan şubelerden seçilmiştir. Örneklemi oluşturan gruplar, 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Güngören ilçesinde bir orta okulunun 6. Sınıflarından, 2 şubenin rastgele seçilmesiyle oluşturulmuştur. Okulda bulunan 6. Sınıf şubelerinden BT Laboratuvarından yararlanan bir şube 11 şube arasından, BT Laboratuvarından yararlanamayan bir şube ise 2 şube arasından rastgele seçilmiştir. Tablo 1'de çalışma grubu verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubu

Grup	Sınıf	Yöntem	Toplam
1. Grup	**6. Sınıf**	Bir Dönem BT Laboratuvarını Aktif Kullanan Grup	26
2. Grup	**6. Sınıf**	BT Laboratuvarını Hiç Kullanmayan Grup	27
Toplam			53

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin okulda bulunmasını istedikleri bilişim teknolojileri imkanlarıyla ilgili düşüncelerine ulaşabilmek için öğrencilere Bilişim dersinde yöneltilen soru kapsamında oluşturulan anlatı metni kullanılmıştır.Anlatı metni için aşağıdaki soru öğrencilere yöneltilmiştir:

Okulumuzdaki bilişim teknolojileri imkanlarını nasıl buluyorsunuz? Siz bu konuda yetkili olsaydınız okulunuzun hangi bilişim teknolojileri imkanlarına sahip olmasını sağlardınız? Bununla ilgili kendi düşünceleriniz belirten bir hikaye yazınız?

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, çalışmaya katılan tüm öğrencilerin okulda bulunan BT imkanlarını yeterliliği hakkındaki görüşleri incelendiğinde, %57'sinin imkanları yetersiz bulduğu görülmüştür. Öğrencilerden BT Laboratuvarında ders işleme durumlarına göre BT imkânlarını yetersiz görmeleri arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (χ^2(sd=2, n=53)=55,77, p<.05.). Bilgisayar laboratuvarını hiç kullanmayan grupta 27 öğrenciden 26'sı (%96,3) imkanları yetersiz görmekteyken; 20 öğrenci (%74,1) bilgisayarların eski ve sayıca az olduğunu ifade etmişlerdir.

Bir diğer araştırma bulgusuna göre her iki grupta yer alan öğrencilerin de okulda en çok görmek istedikleri ilk üç araç-gereç sırası ile bilgisayar, tablet, BT Laboratuvarı'dır. Süreç açısından bakıldığında ise öğrencilerin sırasıyla en fazla; oyun oynamak ve bilgisayar-tablet üzerinden ders işlenmesi beklentileri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okuldaki BT Laboratuvarını kullanma durumlarına göre BT araç-gereç veya süreçleri beklentileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (χ^2(sd=5, n=53)=7,48, p>0.05).

Araştırmada, okulda akıllı tahta kurulumu yapılmış olmasına rağmen 11 öğrencinin(%21) hikayelerinde akıllı tahta beklentisinde olması oldukça ilginçtir. Bu durumun nedenlerinin incelenmesinde yarar vardır. Nitekim, akıllı tahtanın ne olduğunu bilmiyor olmanın yanında okulda tahtanın yeterince aktif kullanılmıyor olması da bu sonuçta rol oynamış olabilir.

Anahtar Kelimeler: Bilişim Teknolojileri imkanları,Öğrenci görüşleri

Kaynakça

Ekici, S., & Yılmaz, B. (2013). FATİH Projesi üzerine bir değerlendirme. Türk Kütüphaneciliği, 27(2), 317-339.

Eren, E. 2015 Ortaokul ve Lise Öğrencilerinin Eğitimde Tablet Bilgisayar Kullanımına İlişkin Algıları ile Görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) 1(16) 409-428.

Hatzigianni, M., Gregoriadis, A., & Fleer, M. (2016). Computer use at schools and associations with social-emotional outcomes–a holistic approach. Findings from the Longitudinal Study of Australian Children. Computers & Education.

Keengwe, J., & Onchwari, G. (2011). Fostering meaningful student learning through constructivist pedagogy and technology integration. International Journal of Information & Communication Technology Education, 7(4), 1-10.

MEB (2016). Fatih Projesi. 20.01.2016 tarihinde http://fatihprojesi.meb.gov.tr adresinden alınmıştır.

Nussbaum, M., Alcoholado, C., & Büchi, T. (2015). A comparative analysis of interactive arithmetic learning in the classroom and computer lab. Computers in Human Behavior, 43, 183-188.

Reigeluth, C. M., & Karnopp, J. R. (2013). Reinventing schools: It's time to break the mold. R&L Education.

Reigeluth, C. M., Watson, W. R., Watson, S. L., Dutta, P., Chen, Z., & Powell, N. D. (2008). Roles for technology in the information-age paradigm of education: Learning management systems. Educational Technology, 48(6), 32.

Shenton, A. ve Pagett, L. (2007). "The Use of The Interactive Whiteboard for Literacy in Six Primary Classrooms in England". Literacy, 41, 129-136.

Tataroğlu, B. (2009). Matematik Öğretiminde Etkileşimli Tahta Kullanımının 10. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Matematik Dersine Karşı Tutumları ve Öz-Yeterlik Düzeylerine Etkileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

(11631) Examining University Students' Cyberloafing Behaviors

ZAFER KADIRHAN YUNUS ALKIŞ BERKAN ÇELİK SONER YILDIRIM

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

With rapidly evolving technology in the world, it has begun to shorten the communication distance between individuals. One of the most important developments in communication technologies has been mobile phones. Mobile phones, especially the new generation of smartphones, can be used for many purposes such as talking to people, connecting to the Internet, sending SMS, connecting to social networks, sending e-mails, taking photos, video recording, listening MP3, watching TV and etc. The fact that it offers so much convenience has caused the mobile phone to become a necessity more than a luxury today. According to Kim, Triana, Chung and Oh (2015), after personal technological devices like mobile phones and tablet PCs have become popular, the structure of internet access and usage has also changed, and cyberloafing behaviours has increased among individuals.

Ugrin, Pearson and Odom (2008) describe cyberloafing as an inefficient time spending on the Internet, Blanchard and Henle (2008) describe the use of e-mail and Internet in the workplace aside from work. In parallel, Lim (2002) defines cyberloafing as an individual may utilize the internet access to apply for activities such as entering internet sites that are not related to his work during working hours or receiving / sending electronic mail for personal purposes, visiting news sites. In educational settings, students' tendency or behavior to use internet for unrelated course materials during the lecture can be expressed as cyberloafing (Kalaycı, 2010). In connection with, cyberloafing might include communicating with friends via social networks, surfing on the internet or shopping online etc., and it affects students negatively (Blanchard and Henle, 2008).

While explaining cyberloafing through, it should not be ignored that problematic mobile phone usage is related to cyberloafing behavior in order to obtain the holistic picture. Consequently, associated with cyberloafing, it has been found that the use of mobile phones in individuals causes problems such as excessive and problematic mobile phone usage, and mobile phone dependency (Bianchi & Phillips, 2005; Yen et.al, 2009).There are lots of studies which revealed that the majority of the university students suffer from problematic mobile phone usage (). Moreover, most of the students are not able to desist from using mobile phone even during lessons ().

Furthermore, in classroom environments, it can be seen that students have started to use their smartphones in multiple different ways (Baturay & Toker, 2015). Because the opportunity to access the internet everywhere, using various methods, and the increase of eye-catching applications, may cause students to engage in extraneous activities during class, in other words, to practice 'cyberloafing' (Kim, Triana, Chung, & Oh, 2015). Although students are expected to perform learning activities with the provision of internet access in learning environments, the internet has become the subject of use for extracurricular purposes. By entering the internet into the computer laboratories in the schools, it is observed that students also show these cyberloafing behaviors in computer lab lessons (Brubaker, 2006). Accordingly, cyberloafing has emerged a new way to escape from educational settings. As a result, the main purpose of this study was to examine university students' cyberloafing behaviors with respect to their certain demographics.

Does the level of cyberloafing of university students differ by:

(a) Gender (Male female)

(b) Age (21 and younger / 22 and older)

(c) Grade Level (preparatory class, freshman, sophomore, junior, senior, and graduate)

Araştırma Yöntemi

This causal-comparative research aims to examine university students' cyberloafing behaviors with respect to their certain demographics. In this study, data were collected from a convenience sample of 1254 college students in Turkey.

Cyberloafing scale was originally developed by Blanchard and Henle (2008). Then, the scale has been adapted into Turkish by Kalayci (2010) and later on, it has been was updated and finalized by Yasar (2013). There were 23 items in the form of 5-point Likert scale (1= "Strongly disagree", 2= "Disagree", 3= "Neither agree nor disagree", 4= "Agree", 5= "Strongly agree"). The scale consisted of four dimensions. The scale demonstrated acceptable levels of internal consistency (Cronbach's Alpha coefficient >.70 for all dimensions and for total score).

In addition to cyberloafing scale, a demographic information form developed by the researchers was used to collect participants' demographics and technology usage habits. In this form, participants were asked to provide their gender, age, department, and education level. In addition, there were three open-ended questions asking the amount of daily time participants spent using mobile phone, social media, and internet.

Ethical approval was received from Human Subjects Ethics Committee (HSEC) of Middle East Technical University (METU), Ankara, Turkey on December 2016 before the start of data collection (Protocol Number: 2016-EGT-165).

IBM SPSS 24 was used to analyze the data and the alpha level was set as .05. Before analyzing the data, missing data analysis was performed on the data set. The data were analyzed using a one-way MANOVA after checking the necessary assumptions.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

A one-way MANOVA was carried out to find out whether the dimensions of cyberloafing which are individual, search, social, and news differ by gender, age, and grade level.

In the first analysis, gender (male/female) was the independent variable and the 4 dimensions of cyberloafing were the dependent variables. The results of the analysis showed that gender has a statistically significant effect on individual F (1, 1252) = 11.11; $p < .05$; partial η2 = .01) and news F (1,1252) = 6.28; $p < .05$; partial η2 = .005) dimensions.

In the second analysis, age (21 and younger/22 and older) was the independent variable and the 4 dimensions of cyberloafing were the dependent variables. The results of the analysis showed that age has a statistically significant effect on individual F (1, 1252) = 3.87; $p < .05$; partial η2 = .003), social F (1, 1252) = 5.00; $p < .05$; partial η2 = . 004) and news F (1,1252) = 6.04; $p < .05$; partial η2 = .005) dimensions.

More detailed analysis results will be presented at the conference.

Anahtar Kelimeler: Cyberloafing Behaviors, University Students

Kaynakça

Baturay, M.H., & Toker S. (2015). An investigation of the impact of demographic on cyberloafing from an educational setting angle, *Computers in Human Behavior*, 50, 358-366.

Bianchi, A., & Phillips, J.G. (2005). Psychological predictors of problem mobile phone use. *Cyberpsychol Behav*, 8, 39-51.

Blanchard, A. & Henle, C. (2008). Correlates of different forms of cyberloafing: The role of norms and external locus of control. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 1067–1084.

Brubaker, A. T. (2006). Faculty Perceptions Of The Impact Of Student Laptop Use In A Wireless Internet Environment On The Classroom Learning Environment And Teaching Information and Library Science, the faculty of the School of Information and Library Science of the University of North Carolina, Master Dissertation.

Kalaycı, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin siberaylaklık davranışları ile öz-düzenleme stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara.

Kim, K., del Carmen Triana, M., Chung, K., & Oh, N. (2015). When do employees cyberloaf? An Interactionist perspective examining personality, justice, and empowerment. *Human Resource Management*. doi:10.1002/hrm.21699.

Lim, V. G. K. (2002). The it way of loafing on the job: cyberloafing, neutralizing and organizational justice. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 675–694.

Ugrin, J. C., Pearson, J. M. & Odom, M. D. (2008). Profiling Cyber-Slackers in the Workplace: Demographic, Cultural, and Workplace Factors', *Journal of Internet Commerce*, 6(3), 75 -89.

Yasar, S. (2013). The effects of students' locus of control and attitudes towards computer laboratory on their cyberloafing behaviour. Unpublished doctoral dissertation. Science Institute. Hacettepe University.

(11648) Ters Çevrilmiş Sınıf Yöntemiyle Yürütülen Dersin Öğrenci Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi

HASAN CELAL BALIKÇI — *Harran Üniversitesi*
MUSTAFA SARTIEPECİ — *Milli Eğitim Bakanlığı*
LEVENT ÇELİK — *Afyon Kocatepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitim sistemi dinamik bir yapıda olduğu için sürekli olarak bir gelişim ve dönüşüm içerisindedir (Snowden, 2012; Dreon, Kerper & Landis, 2011). Çünkü öğrenci ihtiyaçları sınırsız olup zamanla değişmektedir. Bu çerçevede eğitim sisteminin öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için sürekli olarak kendisini yenilemesi gerekmektedir. Özellikle çağımızda hayatın her alanında yaygınlık kazanan internetin eğitimi de etkilememesi kaçınılmazdır. İnternetin gelişimi öğrencilerin öğrenim alışkanlıklarında değişimlere sebebiyet vermekte olup, öğretim süreçleri de bu yeni alışkanlıklara uyum sağlamalıdır (Snowden, 2012).

Günümüzde öğrenciler zamanlarının çoğunu online ortamda geçirmektedir. Örneğin Youtube'nin günde iki milyon kişi tarafından ziyaret edilmesi insanların online ortama olan bağımlılıklarını göstermektedir. Elbette video paylaşım sitelerine olan bu ilginin eğitim sistemine de entegre edilmesi eğitim sistemi için önemli gelişmelere olanak sağlayacaktır. Teknolojideki gelişmeler ve insanların bakış açılarındaki değişimler, eğitim ile ilgili araştırmalarda yeni yönelimlerin ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Bu bağlamda ortaya çıkan sistemlerden biri de Flipped Clasrrom (Ters çevrilmiş sınıf) modeli olmuştur. Lage, Platt ve Treglia (2000), geleneksel sınıf ortamının teknoloji kullanılarak çevrilmesi fikrini ortaya atmışlardır. Bu fikir Flipped Classroom olarak litaretüre girmiştir. Bu modelde öğrenci evdeyken çevrim-içi ortamı kullanarak video dersleri izlediği veya uygulama problemlerini gerçekleştirdiği, sınıfta ise öğretmen rehberliğinde aktif öğrenme, problem tabanlı öğrenme gibi yöntemlerin kullanıldığı pedagojik bir yöntemdir (Bishop ve Verleger, 2013).

Eğitimciler ve öğrenciler için ters çevrilmiş sınıf modelinin birçok avantajı vardır. Eğitimciler için sınıf ortamında kullanılmak üzere ders materyali hazırlama sıkıntısı giderilmiş olmaktadır. Sadece sınıf sınırları içerisinde kalan öğrenme öğretme faaliyetlerinde öğrenciler derse hazırlıklı bir şekilde gelmeyebiliyorken bu modelde öğrenciler sınıfa gelmeden önce videoyu izlemeleri gerektiğinden sınıfa daha donanımlı bir şekilde gelmiş olurlar. Çevrimiçi ortamda ders materyali sunulacağından dolayı öğrenciler sınıfa gelirken ders materyalini yananlarında taşıma sıkıntısından kurtulmuş olacaklardır (Brown 2012).

Sadece sınıf sınırları içerisinde işlenen derslerde öğretmen dersi anlatmakta olup, öğrenciler öğretmenin hızına yetişmeye çalışıp öğretmenin söylediklerini yakalamaya çalışmaktadırlar. Öğrenciler öğretmenin hızına yetişmeye çalıştıklarından dolayı önemli noktaları kaçırabilmektedirler. Ters çevrilmiş sınıf modelinde ders anlatım kısmı videolar üzerinden gerçekleştirilmekte olup öğrenci öğretmenin hızına yetişme uğraşında değildir. Çünkü öğrenci videoyu istediği kadar tekrar tekrar izleyebilmekte ve istediği yerde videoyu durdurabilmektedir (Du vd. 2014).

Herhangi bir eğitim uygulaması gibi Flipped öğrenme pratiğinin de bazı dezavantajları vardır. Flipped Classroom öğrenme stratejisi sınıfta bireyselleştirilmiş öğretim sağlar, fakat her öğrenci için hedeflenen en iyi öğrenme her zaman gerçekleşemeye bilmektedir (Johnson 2013). Öğrencilerin ödev tamamlamak için sorumlu oldukları tüm videoları izlemiş olmaları ile ilgili hiçbir somut delil gösterilemeyebilir. Tüm video derslerle birlikte öğrenciler araştırmaya dayalı ve sorgulama öğretim stratejileri gibi öğrenen mücadelesini gerektiren çabalar içerisine girmezlerse bu modelden tam fayda elde edemeye bilirler. Öğrenciler evde video dersleri izlerken zor motive olduklarını, genellikle dersi hızlı ilerlettiklerini ve dersin amaçlanan önemli kısımlarını tam öğrenemediklerini belirttikleri çeşitli çalışmalarda vurgulanan bir durumdur (Johnson 2013).

Ters çevrilmiş sınıf yönteminin avantaj ve dezavantajları göz önünde bulundurularak bu çalışmada, meslek yüksek okullarının bilgisayar programcılığı bölümünde okutulan Web Editörü dersinde öğrenme öğretme faaliyetlerinin ters çevrilmiş sınıf yöntemiyle yürütülmesine yönelik öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ters çevrilmiş yöntemle yürütülen derslere katılan öğrencilerin edindikleri deneyimle ilişkili olarak toplanan görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemine başvurulmuştur. Çalışma kapsamında toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılı Bahar döneminde Harran Üniversitesi Siverek Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı programındaki birinci sınıf öğrencilerine "Web Editörü" dersi kapsamında uygulanmıştır. Çalışma grubunu Web Editörü dersini alan 35 öğrenci arasından seçkisiz olarak seçilen 17 öğrenci oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmış olup, analiz sürecinde NVİVO 10.0 yazılımı kullanılmıştır. Odak görüşme sonucunda elde edilen verilerin kodlanmasında açık kodlama yöntemine başvurulmuştur. Açık kodlamada veriler anlamlı kısımlara bölünerek yorumlanır (Strauss & Corbin, 1990). Bu çerçevede çalışmada toplanan veriler cümle bazlı parçalara ayrılarak kodlanmıştır.

Kodlama öncesinde gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından veriler genel olarak kodlanmıştır. Bunu takiben veriler birinci kodlamada oluşturulan kodlar göz önünde bulundurularak tekrar kodlanmıştır. Benzer olan kodlar ortak bir kod altında toplanmış ve kodlar özelliklerine göre kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Sonrasında taslak kod ağacı çıkartılarak başka ikinci bir kodlayıcı ile kod ağacı incelenmiş ve sonrasında verileri kodlaması sağlanmıştır. Kodlama işlemini tamamladıktan sonra ikinci kodlayıcı ile farklılık oluşan kodlar üzerinde çalışılmış ve eğer uzlaşı sağlandıysa başka bir kod altında ya da var olan bir kod altında söz konu kodlar birleştirilmiştir.

Bu aşamadan sonra oluşturulan kod ağacının güvenirliği sağlamak için uzlaşılan kod sayısı toplam kod sayısına oranlanarak (Miles ve Huberman, 2015) hesaplanmıştır. Buna göre kodlayıcılar arası güvenirlik %84 olarak hesaplanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğrenen görüşlerine göre ters çevrilmiş sınıf yönteminin derse karşı motivasyonu arttırdığı belirlenmiştir. Bu yöntemle eğlenceli bir öğrenme ortamı oluştuğu, bu durumun öğrenenlerin derse severek gelmelerini teşvik ettiği ve böylelikle de öğrenenlerin ders süreçlerinde gerçekleştirdikleri etkinlikleri zevk alarak gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Harmanlanmış öğrenmenin özel bir versiyonu olan ters çevrilmiş sınıf yöntemiyle öğrenme öğretme süreçlerinde geribildirim ve etkileşimin arttığına ilişkin olarak öğrenci algıları sıklıkla tekrarlanmıştır. Öğrenenlerin derse hazırlıklı gelmeleri sayesinde dersin yüz-yüze kısmında daha fazla etkinlik yapma fırsatı oluştuğu ve bu etkinlik süreçlerinde öğretmen destek ve rehberliğinin daha etkili gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca sınıfta ve çevrim-içi gerçekleştirilen çalışma ve tartışmalar sayesinde öğrenci-öğrenci etkileşiminin de olumlu yönde etkilendiği öğrenci görüşlerinde sıklıkla tekrarlanan bir algıdır.

Çevrim-içi ve yüz-yüze sürdürülen öğrenme öğretme süreçleri sayesinde öğrenenler tarafından içerik birimlerinin daha kolay anlaşıldığı ve öğrenildiği söylenebilir. Ayrıca öğrenci algılarından hareketle esnek bir öğrenme ortamına olanak sağlanmasının öğrenenin istediği yer ve zamanda içerik birimleriyle ilgili tekrar çalışmaları yapabilmesini ve böylelikle de daha kalıcı öğrenmeler sağladığı tespit edilmiştir.

Öğrenen görüşlerine göre bu yöntemin çevrim-içi öğrenme ortamı aracılığıyla öğrenme fırsatlarını geliştirerek bireysel öğrenmeyi desteklediği söylenebilir. Aynı zamanda, öğrenenlerin çevrim-içi ortam aracılığıyla yürüttükleri tartışmalar ve sınıf içinde yürütülen grup çalışmaları ile işbirlikli öğrenme fırsatları sağlanmasının öğrenenlerin derse karşı bakışlarını olumlu yönde etkilediği söyleyebilir.

Anahtar Kelimeler: ters çevrilmiş sınıf, flipped classroom

Kaynakça

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA* (Vol. 30, No. 9).

Brown, A. (2012). A Phenomenological Study of Undergraduate Instructors Usıng the Inverted or Flıpped Classroom Model. Doctoral dissertation, Pepperdine University, Graduate School of Education and Psychology, USA.

Dreon, O., Kerper, R. M., & Landis, J. (2011). Digital storytelling: A tool for teaching and learning in the YouTube generation. *Middle School Journal*, *42*(5), 4-10.

Du, S. C., Fu, Z. T., & Wang, Y. (2014). The flipped classroom: Advantages and challenges. In *International Conference on Economic, Management and Trade Cooperation, April*

Johnson, G. B. (2013). Students Perceptions of the Flipped Classroom. Master's thesis, The University of British Columbia, Canada.

Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education, 31*(1), 30-43.

Snowden, K. E. (2012). *Teacher perceptions of the flipped classroom: Using video lectures online to replace traditional in-class lectures* (Doctoral dissertation, University of North Texas).

(11665) Materyal Geliştirme Sürecinde Akran Değerlendirmesine İlişkin Görüşler

ESRA YECAN

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Günümüz koşullarının gerekli kıldığı işbirlikli ve kişilerin kendisinin yönlendirdiği öğrenme süreçleri, eğitimcileri ve araştırmacıları, bu tür ortamların oluşturulması ve daha etkin kullanılması için araştırmaların yapılması konusunda harekete geçirmektedir. Öğrencileri, öğretim sürecinde aktif hale getiren ve katılımcı öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayan akran değerlendirmesi, öğrenme ortamlarının tasarlanmasında önemli bir bileşen olarak karşımıza çıkmaktadır (Kollar ve Fischer, 2010).

Akran değerlendirmesi, öğrenme kazanımları yada ürünlerinin, kişilerin kendilerine benzer durumda olan akranları tarafından düzey, değer, nitelik yada başarı yönünden değerlendirildiği uygulamalar olarak tanımlanabilir (Topping, 1998). Biçimlendirici değerlendirme, etkinlik bitiminde başarının ölçülmesinden ziyade, süreç devam etmekteyken başarının artırılmasını hedefleyen bir değerlendirme türüdür. Öğrenme ortamlarında bu değerlendirme yönteminin kullanılması, öğrencilerin kendi öğrenmelerini planlamaları, güçlü ve zayıf yönlerini görmeleri, performanslarını iyileştirme konusunda atacakları adımlara karar vermeleri ve kişisel ve mesleki becerilerini geliştirmeleri yönünde yardımcı olabilmektedir (Topping, 2009).

Akran geribildirimi, değerlendirilen performansın ölçütlere uygunluk yönünden kontrol edilmesi, güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesine yönelik önerilerin alınması gibi konularda öğrenme sürecini destekleyebilir (Gielen ve De Wever, 2015). Ayrıca, değerlendirme yapma boyutu da, diğer örnekleri ve yaklaşımları görmek yada değerlendirme ölçütlerini içselleştirmek bağlamında öğrenme sürecine katkı sağlayabilir (van Gennip, Segers ve Tillema, 2010). Bununla birlikte, akran değerlendirmesinin öğrenme üzerindeki etkisini artırmak için, bu süreçte öğrenmeyi hangi durumların etkilediğini ve bu durumların ne şekilde desteklenebileceğini anlamak önemlidir (Topping, 1998).

1990-2007 yılları arasındaki akran değerlendirmesi araştırmalarını inceledikleri çalışmalarında Van Sundert, Sluijsmans ve Van Merriënboer (2010), şu bulgulara ulaşmışlardır: 1. Akran değerlendirmesi uygulamalarında, öğrencilerin bu konuda eğitim alması ve deneyim kazanması ön koşuludur. 2. Akran değerlendirmesi sonrasında öğrencilere çalışmalarını düzenleme olanağı sunulması, küçük gruplar halinde çalışılması, düzenlemelerin yapılması için yeterince zaman tanınması, öğrencilerin yönetici düşünme stiline sahip olması ve açık ve kesin bilgi sunan geribildirim biçiminin kullanılması, öğrencilerin alana özgü becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemektedir. 3. Yönetici düşünme stiline sahip öğrenciler ve akademik başarısı yüksek öğrenciler akran değerlendirmesinde daha yüksek beceriye ve daha eleştirel bir yaklaşıma sahiptir. 4. Akran değerlendirmesine yönelik öğrenci tutumları incelendiğinde, araştırmaların bir kısmı öğrencilerin olumlu tutuma sahip olduğu yönünde bulgular ortaya çıkarırken, bir kısmı öncesinde eğitim alma ve deneyim kazanma gibi koşulların öğrenci tutumunu etkilediğini, bir kısım araştırma ise öğrencilerin akran değerlendirmesine yönelik olumsuz tutuma sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Hem geleneksel hem de çevrimiçi öğrenme ortamlarında akran değerlendirmesinin etkililiği birçok çalışmada araştırılmış olmasına karşın, geribildirim almanın yada vermenin öğrenmeye katkısı olup olmadığı konusunda yeterince çalışma bulunmamaktadır (Çevik, 2015). Bu çalışma da, farklı akran değerlendirmesi yöntemlerinin öğrencilerin performansı üzerindeki etkilerini ve her iki yöntem hakkında akran değerlendirmesi sürecinde değerlendiren ve değerlendirilen bakış açısıyla öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın veri kaynaklarını öğrenci çalışmaları, geri bildirim dokümanları, geri bildirimler sonrası düzenlenmiş çalışmalar ve akran değerlendirmesi hakkında öğrenci görüşleri oluşturmaktadır.

Araştırma grubunu Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü lisans programında verilen Eğitimde Materyal Tasarımı ve Kullanımı dersine devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Katılımcılar, dersi iki farklı grup halinde alan 60 öğrenciden oluşmakta, ancak çalışmanın farklı aşamalarına katılan öğrenci sayısı farklılaşmaktadır.

Eğitimde Materyal Tasarımı ve Kullanımı dersi kapsamında dönem boyunca toplamda üç materyal geliştirilmiş, ilk materyal için öğretim üyesi tarafından geribildirim verilerek materyallerin güncellenmiş halleri tekrar alınmıştır. İkinci materyal geliştirme aşamasında her öğrencinin materyali gruptaki en az iki öğrenci tarafından çevrimiçi bir form aracılığıyla değerlendirilmiş, değerlendirenin ve değerlendirilenin kimliğinin gizli kaldığı bu uygulama sonucunda isteyen öğrenciler materyallerini güncellemişlerdir.

Üçüncü materyal geliştirme görevinde ise, akran geribildirimi, sınıf ortamında herkese açık olarak materyallerin tek tek gösterilmesi ve uygulama öncesinde dağıtılan değerlendirme ölçütleri çerçevesinde gönüllü öğrencilerin görüşlerini bildirmeleri şeklinde uygulanmıştır. Yine bu uygulama sonucunda isteyen öğrenciler materyallerini güncellemişlerdir.

Tüm değerlendirme süreçlerinin verileri dönem boyunca araştırmacı tarafından Internet ortamında veya yazılı notlar alınarak kaydedilmiş, verilen geribildirimlerin nitelikleri ve öğrenci ürünlerinde akran geri bildirimi sonrasında yapılan değişiklikler araştırmacı tarafından analiz edilmiştir.

Ayrıca dönem sonunda, değerlendirme yöntemleri hakkında öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla açık uçlu sorular hazırlanarak, akran değerlendirmesi yapma ve akranlarının değerlendirmesini alma konusundaki görüşleriyle birlikte, kullanılan iki farklı akran değerlendirmesi yöntemi ve bu yöntemlerin etkileriyle ilgili yorumları toplanmıştır. Veri analizi süreci devam etmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma verilerinin analizi devam etmekle birlikte, bulguların, akran geribildiriminin öğrenme çıktıları – araştırma bağlamında öğrencilerin geliştirdiği ürünler- üzerindeki etkisini ortaya çıkarması beklenmektedir.

Bunun yanı sıra, araştırmada, ders dönemi boyunca kullanılan iki farklı akran değerlendirmesine yönelik elde edilecek bulgular, bu yöntemlerin değerlendirilmesini sağlayacaktır. Gizli yapılan akran değerlendirmesi ve herkese açık şekilde yapılan değerlendirmelerle ilgili öğrenci görüşleri, her iki yöntemin güçlü ve zayıf yönlerine yönelik bulgular ve öğrencilerin kişisel ve/veya mesleki gelişimlerine olan etkileri ortaya çıkarılacaktır. Ayrıca ders dönemi sonunda toplanan verilerde, öğrencilerin hem değerlendiren hem de değerlendirilen rollerine yönelik yorumları da analiz edilerek her bir rolün öğrencilere olan etkisi ortaya çıkarılacaktır. Çalışmanın, akran değerlendirmesi konusundaki alan yazına katkı sağlaması ve eğitimciler için bir uygulama örneği olarak değerlendirilmesi beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: materyal tasarımı, akran değerlendirmesi, biçimlendirici değerlendirme

Kaynakça

Çevik, Y. D. (2015). Assessor or assessee? Investigating the differential effects of online peer assessment roles in the development of students' problem-solving skills. *Computers in Human Behavior*, *52*, 250-258.

Gielen, M., & De Wever, B. (2015). Structuring the peer assessment process: a multilevel approach for the impact on product improvement and peer feedback quality. *Journal of Computer Assisted Learning*, *31*(5), 435-449.

Kollar, I., & Fischer, F. (2010). Peer assessment as collaborative learning: A cognitive perspective. *Learning and Instruction*, *20*(4), 344-348.

Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of educational Research*, *68*(3), 249-276.

Topping, K. J. (2009). Peer assessment. *Theory into practice*, *48*(1), 20-27.

van Gennip, N. A., Segers, M. S., & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, *20*(4), 280-290.

van Zundert, M., Sluijsmans, D., & Van Merriënboer, J. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, *20*(4), 270-279.

(11667) The Design And Development Of A Dental Training Simulation With Head-Mounted Display Capability In Virtual Reality Environment: Determining Design Principles

YUNUS ALKIŞ

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Problem Durumu

Using virtual reality, simulation, and many other similar technologies has lessen the risks for people who use in many fields (Jasinevicius, Landers, Nelson, and Urbankova, 2004). Even though simulations have been developed and used in various fields, their impact is more noticeable and prominent in the medical field (Morris et al., 2006). Besides, the use of simulation in dental education has recently drew the attention and interest in order to contribute and support for the transition of dental students into the clinic, to increase the students' preclinical experience by involving extra real patient cases and conditions, to propose practice for dental students in order to improve the delivery of care by maintaining necessary materials (Buchanan, 2001). According to Morris et al. (2006) "simulation offers a safe, cost-effective, customizable, and easily accessible tool for gaining surgical experience."

There is a growing popularity and intend to use virtual reality based learning environments in recent decade. For dental education, virtual reality dental simulation with head-mounted display capability could be a promising tool. Although various simulations have been used for dentistry purpose for quite some time, with each passing day, the development of sophisticated technology and realistic equipment increases. Unlike other dental simulations which are mostly haptic-based, Oculus Rift as a head-mounted display will be utilized in this study to help dental students to avoid false decision making process and make right judgments while clinical experiences. The Oculus Rift is a virtual reality headset which allows users look into their virtual reality environments like in real life and presents a high-end virtual reality experience (Oculus Rift, n.d.). The purpose of immersive virtual reality is to give users an illusion namely, presence, as if they are visiting a place in virtual world for real (Hoffman et al., 2014). Virtual reality will help to build and obtain a real 3D environment and Oculus Rift will make dental students experience the environment close to reality. This simulation will help to gain experience and to facilitate the transition of dental students' preclinical to the clinic process. Consequently, in this study, head-mounted display peripheral device will be used to live immersive learning experience.

In light of the unique features of virtual reality environment and the influence of head-mounted display capability, virtual reality dental simulation would enhance preclinical learning experiences through the exercise of certain process and cases. Furthermore, this study will help to define design guidelines to be considered for the development of head-mounted display integrated educational virtual reality training simulation. The practical and scientific applicability of the study provides a convincing and persuasive statement about significance of the problem which is worth researching.

For that matter, the primary purpose of this study is to define, specify and development of practical design principles with respect to concerns of dentists, dental academics, and dental undergraduate students for dental training simulation with head-mounted display capability in virtual reality environment. Furthermore, the current study will investigate the perceptions, attitudes and acceptance of dental students regarding the use of dental training simulation with head-mounted display capability in virtual reality environment for preclinical training.

Araştırma Yöntemi

The research questions were emerged from the problem which is in accordance with the purpose of the study.

RQ1. Based on concerns of dentists, dental academics, and dental undergraduate students, how can design principles be derived/defined for dental training simulation with head-mounted display capability in virtual reality environment?

RQ2. What are the perceptions, attitudes and acceptance of dental students regarding the use of dental training simulation with head-mounted display capability in virtual reality environment for preclinical training purposes?

Design-based research was selected as research method and the four phases of design-based research by Reeves' (2006) is selected as a design research model. This study was guided by the four phases of Reeves' (2006) Design Research Model. The portrayal of the model is illustrated below in Figure 1:

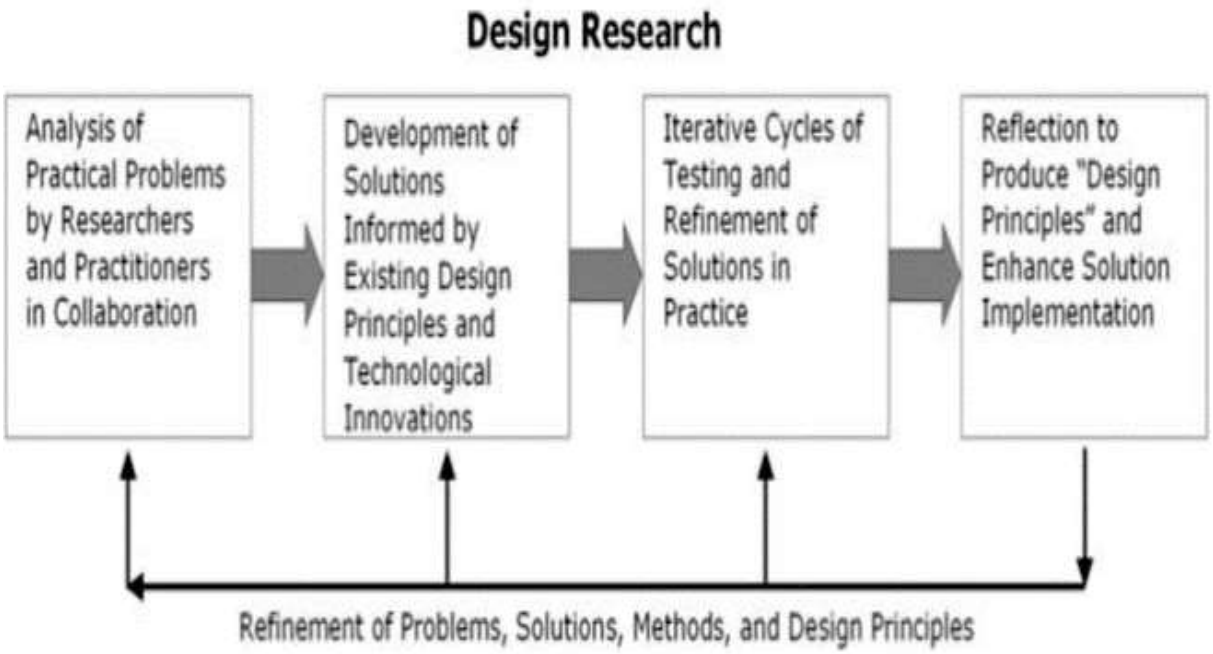


Figure 1. Reeves' Design Research Model (Reeves, 2006, p. 59)

In the study, the qualitative research methodology was employed primary emphasis and quantitative methods was used to complement and support the former one. While the qualitative method is used to determine design principles, the quantitative method is used to descriptive purposes.

The portrayal of the series of phases-iterative cycles is illustrated below in Figure 2:

Figure 2. Series of Phases-Iterative Cycles based on Reeves' Design Research Model

Purposeful sampling is the most appropriate sampling method for this study. Participants of the study are dental students who are enrolled in the third-year undergraduate course of ODR dentistry course. Data are collected through semi-structured interviews in the cycles of several weeks in the study.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Nowadays immersive virtual reality technology based devices such as Oculus Rift are widely available and affordable. However, literature is lack of examples of head-mounted display integrated immersive virtual reality dental training simulation

that addresses preclinical learning experiences. In contrast to previous haptic-based dental simulations, this study puts the head-mounted display in the focal point. Instead a use of haptic tool, Oculus Rift as a head-mounted display will be utilized. This study will help dental students by offering new opportunities to interact with dental training simulation with head-mounted display capability in immersive virtual reality environment, namely DentRift. DentRift will provide opportunities for dental students to practice in a safe environment with no risk to patient. It will also allow for repetitive and deliberate practice for required dental skills without regard to time and location. Besides, DentRift will address many dental problems to encounter in real life by providing cases and allow dental students to make mistakes. DentRift virtual dental training simulation offers dental students to learn and repeat various dental procedures with reducing cost and to specialize in their skills by preparing a comfortable working environment with realistic virtual reality settings.

Anahtar Kelimeler: Developmental research, design-based research, dental simulation, dental training, virtual reality, head-mounted display

Kaynakça

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

HapTEL. (n.d.). Retrieved January 9, 2015, from http://www.haptel.kcl.ac.uk/

Heiling, M. (1962). *Sensorama simulator*. Retrieved from http://www.mortonheilig.com/.

Hoffman, H., Seibel, E., Meyer, W., Ramirez, M., Roberts, L., Atzori, B., & Patterson, D. (2014). Feasibility of articulated arm mounted oculus rift virtual reality goggles for adjunctive pain control during occupational therapy in pediatric burn patients. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(6), 397-401. doi:10.1089/cyber.2014.0058

Jasinevicius, T. R., Landers, M., Nelson, S., and Urbankova, A. (2004). An Evaluation of Two Dental Simulation Systems: Virtual Reality versus Contemporary Non-Computer-Assisted. *Journal of Dental Education,* 68 (11), 1151-1162.

Kapp, K., & O'Driscoll, T. (2010). *Learning in 3D.* Pfeiffer, San Francisco, CA.

Lukman, R., & Krajnc, M. (2012). Exploring Non-traditional Learning Methods in Virtual and Real-world Environments. *Educational Technology & Society*, 15 (1), 237–247.

Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.

Morris, D., Sewell, C., Barbagli, F., Blevins, N., Girod, S., and Salisbury, K. (2006) Visuohaptic simulation of bone surgery for training and evaluation. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 26, 48–57.

Reeves, T. (2006). Design research from a technology perspective. In J. V. D. Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research* (pp. 52–66). New York: Routledge.

Suvinen, T.I., Messer, L.B., & Franco, E. (1998). Clinical simulation in teaching preclinical dentistry. *European Journal of Dental Education*, 2(1), 25-32.

Oculus Rift. (n.d.). Retrieved December 27, 2014, from https://www.oculus.com/rift/.

(11692) Ortaokul Öğrencileri ve etkileşimli Akılı Tahta: Sosyal, Psikolojik ve Teknolojik Değişkenlere Dayalı Bir İnceleme

SALİH BARDAKCI SERAP YETİK HALİL İBRAHİM AYÜZ HAFİZE KESER TURGAY ALAKURT [5]

[1] *Gaziosmanpaşa Üniversitesi* *Pamukkale Üniversitesi* *Kastamonu Üniversitesi* *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*

[5] *Dumlupınar Üniversitesi*

Problem Durumu

2010 yılından itibaren Türkiye Temel Eğitim Sistemi'nin önemli bir öznesi Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi ve bu proje temelinde yaşanan teknoloji temelli dönüşümlerdir. FATİH Projesi amaçları itibariyle incelendiğinde donanım ve yazılım altyapılarının iyileştirilmesi, eğitsel e-içeriğin ve erişim olanaklarının geliştirilmesi, öğretim programlarının BİT unsurları gözetilerek yenilenmesi, hizmet içi eğitimi süreçlerinin geliştirilmesi ve bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BİT kullanımının sağlanması gibi beş bileşen üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı-MEB, 2013). Bununla birlikte geçtiğimiz yedi yılda kat edilen mesafe değerlendirildiğinde uygulama çalışmalarının daha çok donanım altyapıları, e-içerik ve erişim olanaklarının iyileştirilmesi düzeyinde gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

FATİH Projesi'yle birlikte eğitsel yaşama dahil olan bir BİT cihazı da etkileşimli akıllı tahtadır (EAT) (MEB, 2010). Günümüzde Türkiye temel eğitim sınıflarına kazandırılmakta olan EAT'ler MEB (2017) tarafından

"Yeşil Tahta, Beyaz Tahta, LED Ekran ve Bilgisayardan oluşan, sürgülü beyaz tahta sayesinde LED Ekran ve Bilgisayarı dış etkenlerden koruyan ve aynı zamanda yazma alanı genişleyebilen kendi bilgisayarı veya harici bir bilgisayar ile elektronik içerik ve medyaların LED ekran üzerinden çalıştırılabildiği ve her türlü yazılımın çalıştırılabildiği kullanıcı ile etkileşimi olan eğitim aracı" biçiminde tanımlanmaktadır.

Dağıtım durumları incelendiğinde, EAT dağıtımının üç faz halinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunlardan birinci Faz'da I. Nesil olarak adlandırılan EAT'lerden (siyah çerçeveli) lise düzeyi okullara 84.921 adet, ikinci Faz'da II. Nesil EAT'lerden (gri çerçeveli) genel lise, meslek lisesi ve ortaokul düzeyi okullara 347.367 adet kazandırıldığı görülmektedir. 2017 yılı itibariyle üçüncü faz olan ilkokul düzeyi ve diğer düzeylerde yeni açılan dersliklere 150.000 adet III. Nesil (muhtemelen turuncu çerçeveli) EAT kazandırma çalışmaları devam etmektedir (MEB, 2017). Türk Eğitim Sistemi içerisinde EAT'lerin bu denli yoğun kazandırılması bu cihazların olası etkilerini de önemli bir araştırma konusu olarak karşımıza getirmektedir.

Eğitim teknolojisi alanyazını incelendiğinde son yıllarda öğretmen ve öğrencilerin EAT kullanımı, EAT'leri kullanırken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri gibi kullanışlılık boyutlarının özellikle teknolojik olanak ve yeterlikler temelinde incelenmekte olduğu görülmektedir (Bkz. Bayrak, Karaman ve Kurşun, 2014; Keser ve Çetinkaya, 2013; Yıldız ve Tüfekçi, 2012). Yine, EAT kullanımının etkililiğine ilişkin olarak özellikle öğrencilerin akademik başarıları ve ilgili öğrenme alanına yönelik tutumlarına etkilerini konu alan araştırmalara önemli oranda rastlanmaktadır (Örn. Gürel, Olgun ve Arslan, 2016; Akyüz, Pektaş, Kurnaz ve Kabataş Memiş, 2014). Bununla birlikte unutulmaması gereken bir nokta da EAT'lerin sınıf yaşamına diğer BİT kaynakları gibi öğretmenin gerek gördüğünde kullandığı bir teknoloji olmaktan öte, sınıf içi öğretim etkinliklerinin temel bir bileşeni, ya da günlük sınıf yaşamının doğal bir parçası olarak girmekte olduğudur. Bu durum EAT'yi aynı zamanda sosyopsikolojik bir olgu olarak karşımıza getirmekte, dolayısıyla bu tahtaların gerek benimsenmeleri gerekse etkilerinin sosyopsikolojik bağlamda ele alınmasına dönük bilimsel bir ilgiyi de beraberinde getirmektedir.

Araştırmada bu bakış açısıyla, ortaokul öğrencilerinin EAT'lere ilişkin tutumlarının akademik öz-yeterlikleri, öğretmenlere ilişkin algıları, derse bağlanma durumları ayrıca öğrenmeye ilişkin tutum ve okullarına ilişkin düşünceleri bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmaktadır.

I. İlköğretim öğrencilerinin öğretmenlere ilişkin algıları ve EAT'ye ilişkin tutumları arasında istatistiki olarak anlamlı nedensel ilişkiler söz konusu mudur?

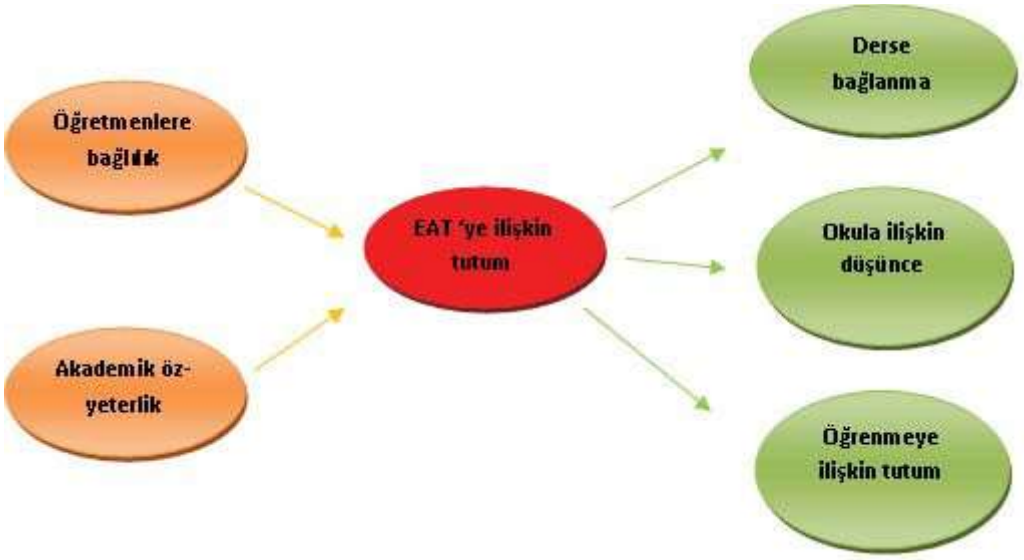
II. Öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri ve EAT'ye ilişkin tutumlarını arasında istatistiki olarak anlamlı nedensel ilişkiler söz konusu mudur?

III. Öğrencilerin EAT'ye ilişkin tutumları ve derse bağlanma durumları arasında istatistiki olarak anlamlı nedensel ilişkiler söz konusu mudur?

IV. Öğrencilerin EAT'ye ilişkin tutumları ve öğrenmeye ilişkin tutumları arasında istatistiki olarak anlamlı nedensel ilişkiler söz konusu mudur?

V. Öğrencilerin EAT'ye ilişkin tutumları ve okula ilişkin düşünceleri arasında istatistiki olarak anlamlı nedensel ilişkiler söz konusu mudur?

Bu doğrultuda ortaya çıkan inceleme modeli Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. İnceleme Modeli

Araştırma Yöntemi

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmektedir. Bu kapsamda incelenen değişkenler arasındaki nedensel ilişkileri ortaya koymak için yapısal eşitlik modellemesinden yararlanılması planlanmaktadır.

Katılımcılar

Katılımcılar ortaokul düzeyinde öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma sürecinde katılımcıların Türkiye'nin farklı bölgelerindeki ortaokullara devam eden öğrenciler içerisinden seçkisiz örneklem yoluyla ve gönüllülük esasına bağlı olarak belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Veri Toplama Araçları

EAT'ye ilişkin tutumları ortaya koymak üzere Çelik ve Atak (2012) tarafından geliştirilen Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeği'nden yararlanılması amaçlanmaktadır. 6 ve 7. Sınıflar düzeyinde geliştirilen ve beşli Likert tipinde üç faktör altında toplanan 24 maddeden oluşan bu araç geliştirme çalışmalarında ilgili varyansın % 47.95'ini açıklayabilmiştir. Yine geliştirme çalışmalarında aracın geneline ilişkin olarak elde Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .83'tür.

Öğretmenlere bağlılık durumlarının incelenmesi için Hill ve Werner (2006) tarafından geliştirilen ve Savi (2011) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği Öğretmene Bağlanma alt boyutundan yararlanılacaktır. Beşli Likert tipinde 4 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı uyarlama çalışmalarında .74 olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin belirlenmesi için Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen ve Yılmaz, Gürçay ve Ekici tarafından Türk kültürüne uyarlanan Akademik Öz-yeterlik Ölçeğinden yararlanılması planlanmaktadır. Tek boyut altında 4'lü Likert tpinde 7 maddeden oluşan ölçek üniversite öğrencilerinde akademik öz-yeterlik inancına ilişkin varyansın % 45'ini açıklayabilmektedir. Uyarlama çalışmalarında Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .79 olarak belirtilmektedir. Araştırmada bu araç ortaokul öğrencilerine uyarlanarak kullanılacaktır.

Öğrenmeye ilişkin tutumları belirlemek amacıyla Kara (2010) tarafından geliştirilen Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği işe koşulacaktır. Dört boyut altında beşli Likert tipinde 40 maddeden oluşan ölçek ilgili varyansın %58.36'sını açıklayabilmektedir. Geliştirme çalışmalarında aracın tümü için elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .73 düzeyindedir.

Öğrencilerin derse bağlanma durumlarını belirlemek için Eryılmaz (2010) tarafından geliştirilen Derse Katılmaya Motive Olma ölçeğinden yararlanılacaktır. Dört faktör altında toplanan beşli Likert tipinde 19 maddeden oluşan ölçek ilgili varyansın %64.90'ını açıklayabilmektedir. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .91'dir.

Öğrencilerin okula ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilen okul iklimi ölçeğinden yararlanılması düşünülmektedir. Üç faktör altında beşli Likert tipinde 20 maddeden oluşan ölçek ilgili varyansın %44.78'ini açıklayabilmektedir. Maddelerin tümü için geliştirme sürecinde hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı ise .81'dir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Olası Bulgular

Bu araştırma ile EAT kullanım davranışlarına kaynaklık eden tutumların nedenleri sosyopsikolojik bir bakışla ortaya serilebilecektir. Yine EAT'ye ilişkin tutumların olası sosyopsikolojik etkileri geniş biçimde incelenebilecektir. Böylece eğitimde BİT entegrasyonu projelriyle sağlanan EAT gibi teknolojilerin kullanılmasına yönelik olarak salt teknoloji tabanlı bir yaklaşımın ötesinde bireysel ve sosyopsikolojik bir bakış getirilebilecektir. Yanı sıra, seçimlik bir yardımcı kaynak olarak değil, sınıfın temel bir öğesi olarak okul kurumuna girmiş olan EAT'lerin etkileri çok boyutlu biçimde ele alınabilecektir. Böylece EAT'lerin günümüz öğrencilerinin öğrenme, sınıf ve okul algıları üzerindeki etkileriyle Türkiye 2010 dönemi eğitimde BİT entegrasyonu çalışmalarının okullarda yaratmakta olduğu değişime daha geniş kapsamlı bir bakış açısı geliştirilebilecektir.

Anahtar Kelimeler: etkileşimli akıllı tahta, ortaokul öğrencisi, sosyopsikolojik etkiler, yol analizi.

Kaynakça

Akyüz, H. İ., Pektaş, M., Kurnaz, M. A., ve Kabataş Memiş, E. (2014). Akıllı Tahta Kullanımlı Mikro Öğretim Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Tpab'larına ve Akıllı Tahta Kullanıma Yönelik Algılarına Etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 3*(1), 1-14.

Bayrak, M.,, Karaman, A. Ve Kurşun, E. (2014). FATİH Projesi Kapsamında Kullanılan LCD Panelli Etkileşimli Tahtaların Kullanılabilirlik Problemlerinin Tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 28-50.

Çalık, T ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeğinin Geliştirilmesi. *TED Eğitim ve Bilim, 35*(157), 167-180.

Çelik, S. ve Atak, H. (2012). Etkileşimli Tahta Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması *Anadolu Journal Of Educational Sciences International, 2*(2), 43-60.

Eryılmaz, A. (2010). Okulda motivasyon ve amotivasyon ölçeklerinin geliştirilmesi. XVI. Ulusal Psikoloji Kongresi. Mersin Üniversitesi, Mersin.

Gürel, C., Olgun, H., ve Arslan, A. (2016). Fizik dersinde öğrencilerin akıllı tahta kullanımı ile ilgili algıları. *Journal of Human Sciences, 13* (2), 2804-2819.

Kara, A. (2010). Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(32), 49-62.

Keser, H., ve Çetinkaya, L. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(6), 377-403.

MEB. (2010). *Eğitimde FATİH projesi proje uygulama planı.* Rapor versiyon no: 1.00. Ankara: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.

MEB. (2013). *Proje hakkında.* Web:http://FATİHprojesi.meb.gov.tr/ adresinden 9 Mayıs 2013

MEB. (2017). *Etkileşimli Akıllı Tahta: Etkileşimli Tahta Hedef, Kapsam ve Yürütülen Çalışmalar.* http://fatihprojesi.meb.gov.tr/etkilesimli-tahta/ adresinden 20 Şubat 2017 tarihinde alınmıştır.

Savi, F. (2011). Çocuk ve ergenler için okula bağlanma ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İköğretim Online, 10*(1), 80-90.

Yıldız, C., ve Tüfekçi, A. (2012). Sınıf içi uygulamalarda akıllı tahta kullanılabilirliği üzerine bir çalışma. *Sigma Mühendislik ve Fen Bilimleri Dergisi 30,* 381-391.

Yılmaz, M., Gürçay, D., ve Ekici, G. (2007). Akademik Öz-yeterlik Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 253-259.

(11712) Eğitim Teknolojileri Standartları Açısından Öğretmenlerin İhtiyaçları: Bir Özel Okul Örneği

SATI BURHANLI

ODTÜ

Problem Durumu

Eğitim ortamlarında teknoloji kullanımının öğrenciler üzerinde olumlu etkiler bıraktığı birçok araştırmada ortaya çıkan bir sonuçtur. Eğitim – öğretim etkinliklerinin teknoloji ile desteklenmesi ve zenginleştirilmesi öğrenciler için anlamlı öğrenme etkinliklerinin tasarlanmasına yardımcı olmaktadır (Shell, Husman, Turner, Cliffel, Nath, & Sweany, 2005). Bu nedenle son zamanlarda eğitimde teknoloji kullanımı teşvik edilmektedir. Okullar akıllı tahta, tablet bilgisayar gibi teknolojik aletlerle donatılmaktadır. Bu aletlerin eğitimde istenilen etkiyi oluşturması bu aletleri kullanan insanların yetenek ve beceri düzeyleriyle yakından ilgilidir. Diğer bir deyişle eğitimde teknolojinin etkin bir şekilde kullanımı, öğretmenlerin teknoloji alanında yetkinliklerine bağlıdır. Salman ve Eryılmaz tarafından yapılan araştırma gösteriyor ki öğretmenler de onların katkısı olmadan teknolojinin eğitimde olumlu bir etki oluşturmayacağı düşüncesindeler. Teknolojik aletlerin öğretmenlerin desteği olmadan eğitimin kalitesini arttırmayacağının ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirmeyeceğini öğretmenler de belirtmişlerdir (2014). Bu yüzden, eğitim teknolojilerinin etkin kullanımında en büyük sorumluluk, eğitim ortamlarının ve etkinliklerinin tasarımcıları olarak öğretmenlere düşmektedir (International Society for Technology in Education, 2008). Bu nedenle, öğretmenlerin teknoloji konusundaki yeteneklerinin, becerilerinin ve yeterliliklerinin belirlenmesine ihtiyaç vardır. Öğretmen yeterliliklerine yönelik standartların belirlenmesi için birçok kuruluş çalışmalar yapmıştır ve çeşitli standartlar belirlenmiştir. Bunlardan en bilindik olanları ISTE (International Society for Technology in Education, 2008) tarafından geliştirilen Eğitim Teknolojisi standartlarıdır (Orhan, Kurt,Ozan, Vural, & Türkan 2014). ISTE öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, Bilgisayar bilimleri eğitimcileri için farklı standartlar geliştirmiştir (International Society for Technology in Education, n.d.). Eğitim teknolojileri standartları öğretmenlerin teknolojiyi etkili kullanmaları için gerekli olan beceri, tutum ve yeterlilikleri gösteren kriterlerdir. Öğretmenler için belirlenen eğitim teknolojileri standartları beş ana yeterlilik alanı ve bunları tanımlayan performans göstergelerinden oluşmaktadır. Bu standartların amacı öğretmenlere, eğitim etkinliklerinin tasarlanması, ders planlarının hazırlanması ve uygulanması ve kazanımların değerlendirilmesi konusunda bir çerçeve oluşturmaktır. Öğretmenler için geliştirilen standartlarda belirtilen beş ana yeterlilik aşağıda verilmiştir (Orhan, Kurt,Ozan, Vural, & Türkan 2014; International Society for Technology in Education, 2008);

- Dijital Çağa Uygun Öğrenme Ortamları ve Değerlendirme Etkinlikleri Tasarımlama ve Geliştirme
- Dijital Çağda Çalışma ve Öğrenme Konusunda Model Olma
- Öğrencilerin Öğrenmelerini Kolaylaştırma ve Yaratıcılığını Teşvik Etme
- Mesleki Gelişim ve Liderlik Etkinliklerine Katılma
- Dijital Vatandaşlıkta Model Olma

Bu araştırmanın amacı özel bir okulda görev yapan öğretmenlerin ISTE tarafından belirlenen eğitim teknolojileri yeterlilikleri açısından gelişmeye ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesidir. Bu alanların belirlenmesi için öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz-yeterlilikleri araştırılacaktır. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorular cevaplandırılmaya çalışılacaktır?

Bu okulda çalışan öğretmenlerin eğitim teknolojileri standartları performans göstergeleri açısından öz yeterliliklerinin dağılımı nasıldır?

Bu okulda çalışan öğretmenlerin eğitim teknolojileri yeterlilikleri açısından mesleki gelişime ihtiyaç duydukları performans göstergeleri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada kullanılan araştırma metodu tarama yöntemidir. Tarama yöntemi betimleyici bir yöntemdir. Tarama yönteminde amaç katılımcıların bir konuya ilişkin görüşlerinin, ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlenmesidir. Tarama yönteminde elde edilen sonuçlar genellenebilir özelliğe sahiptir. Yani araştırmacı örneklemden elde ettiği bilgilere dayanarak evren hakkında çıkarım yapabilir (Fraenkel, Wallen, & Hyun,1993). Bu araştırmada tarama türlerinden kesitsel tarama kullanılmıştır. Diğer bir deyişle, veri bir seferde toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket demografik bilgileri araştıran kişisel bilgiler bölümü ve öğretmenlerin eğitim teknolojileri öz-yeterliliklerini ölçen ölçekten oluşmaktadır. Öğretmenlerin Eğitim teknolojileri öz-yeterliliklerini öğrenmek için Şimşek ve Yazar tarafından geliştirilen Eğitim Teknolojisi Standartlarına Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeği (2016) kullanılmıştır. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Şimşek ve Yazar tarafından yapılmış ve ölçeğin ayırdedici olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anketin geçerliliğini test etmek için de oluşturulan anket eğitim bilimleri bölümünde eğitim gören üç doktora öğrencisine gösterilerek fikirleri alınmıştır.

Oluşturulan anket Google forumlar kullanılarak çevrimiçi hale getirilmiş ve özel okulda çalışan tüm öğretmenlere mail yoluyla gönderilmiştir. Katılımcıların e-mail adresleri o okulda çalışan bir öğretmenden temin edilmiştir. Bu öğretmen aracılığıyla da araştırmaya katılmaları için sözlü davet de yapılmıştır.

Toplanan veriler betimleyici analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekteki maddelere ait ortalama, standart sapma ve frekans değerleri her bir madde için ayrı ayrı analiz edilerek sonuç çıkarılmıştır. Her bir maddeye ait ortalama değerleri hesaplanarak, öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duyduğu alanlar saptanmıştır. Düşük ortalama değerine sahip olan maddelerin işaret ettiği performans göstergeleri öğretmenlerin öz-yeterliliğinin düşük olduğu performans göstergeleri olarak belirlenmiştir. Bu aynı zamanda öğretmenlerin bu maddelere ait performans göstergeleri konusunda mesleki gelişime ihtiyaç duydukları anlamına gelmektedir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin Eğitim teknolojileri standartları açısından öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duydukları alanları belirlemektir. Bu çalışma kapsamında araştırma yapılan örneklem hakkında aşağıdaki sonuçlar çıkarılmaya elde edilmeye çalışılacaktır;

- Bu özel okulda çalışan öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin en yüksek olduğu standartlar belirlenecektir.
- Bu özel okulda çalışan öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin en yüksek olduğu performans göstergeleri belirlenecektir.
- Bu özel okulda çalışan öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin en düşük olduğu standartlar belirlenecektir.
- Bu özel okulda çalışan öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin en düşük olduğu performans göstergeleri belirlenecektir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişime ihtiyaç duydukları performans göstergeleri belirlenecektir.

Özetle bu çalışma sonucunda eğitim teknolojileri standartları açısından öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönleri ortaya çıkarılacak ve mesleki gelişime ihtiyaç duyulan alanlar belirlenecektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Teknolojileri Standartları, Öğretmen ihtiyaçları

Kaynakça

Eryılmaz, S., & Salman, S. (2014). Fatih projesi kapsamında yer alan öğretmen ve öğrencilerin projeden beklentileri ve bilişim teknolojileri kullanımına karşı algıları. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOİR)*, *2*(1), 46-63.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7). New York: McGraw-Hill.

International Society for Technology in Education. (2008). The ISTE National Educational Technology Standards (NETS • T) and Performance Indicators for Teachers. *Educational Technology*, *5191*, 1.

ISTE Standards. (n.d.). Retrieved June 03, 2016, from http://www.iste.org/standards/istestandards

Orhan, D., Kurt, A. A., Ozan, Ş., Vural, S. S., & Türkan, F. (2014). Ulusal eğitim teknolojisi standartlarına genel bir bakış. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *2*(1).

Shell, D., Husman, J., Turner, J., Cliffel, D., Nath, I., & Sweany, N. (2005). The impact of computer supported collaborative learning communities on high school students' knowledge building, strategic learning, and perceptions of the classroom. *Journal of Educational Computing Research, 33*(3), 327-349.

Simsek, O., & Yazar, T. (2016). Education technology standards self-efficacy (ETSSE) scale: A validity and reliability study. Eurasian Journal of Educational Research, 63, 311-334, http://dx.doi.org/ 10.14689/ejer.2016.63.18

(11713) 11. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Yerli Özellikleri ve Eğitim-Öğretim Ortamlarından Beklentileri

HAMİDE ŞAHİNKAYASI — *Mustafa Kemal Üniversitesi*

İLKE KOÇ — *Milli Eğitim Bakanlığı*

Problem Durumu

Bu araştırma, Hatay ili Antakya ilçesinde bulunan bir Anadolu lisesinde 11. sınıfta okuyan, (yaşları 16-18 arasında) öğrencilerin dijital yerli özelliklerini ortaya koymak, eğitim-öğretim ortamlarından ve süreçlerinden, öğretmenlerinden beklentilerini belirlemek amacı ile yapılmıştır. Marc Prensky'ın belirlediği çerçevede gençlerin teknolojik araç ve ortamlara sahiplikleri ve kullanım durumlarının ortaya konulması hedeflenmiştir. Buna ek olarak, eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılan yöntemlerin ve materyallerin mevcut durumlarının belirlenmesi, öğrencilerin bu konuda beklentilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Günümüz gençlerinin günlük hayatlarının bilgisayar, İnternet, sosyal medya gibi teknolojik araçlarla ve ortamlarla şekillenmesi çeşitli araştırmalara konu olmaktadır. Zamanlarının büyük bir kısmını İnternet, bilgisayar, cep telefonları ile geçirmektedirler. Onların bu teknolojileri ne zamandan beri kullandıkları, hangi araçların tercih edildiği, dijital teknolojilerden yararlanarak neler yaptıkları araştırma probleminin dayanaklarını oluşturmaktadır. Bununla birlikte eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılan materyaller, öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikler mevcut durumun ne olduğunu göstermesi; öğrencilerin bu konudaki beklentilerinin ortaya konulması eğitim-öğretim süreçlerinin ve ortamlarının yeniden yapılandırılması, düzenlenmesi, güncellenmesi bakımından üzerinde durulması gereken göstergelerdir. Bu çerçeveler göz önünde bulundurularak araştırma problemi ve alt problemler belirlenmiştir.

Araştırma Problemi: Hatay ili Antakya ilçesinde bulunan bir Anadolu lisesinde okuyan 11. sınıf öğrencilerinin Prensky'ın dijital yerli kavramı ile ilgili belirlediği özelliklere sahip olma durumları nedir ve bu öğrencilerin eğitim-öğretim ortamları ile ilgili görüşleri nelerdir?

Bu amaca yönelik araştırma soruları belirlenmiştir.

Araştırma Soruları

1. Öğrencilerin bilişim teknolojileri (masaüstü, dizüstü, tablet bilgisayar, İnternet, cep telefonu, e-posta hesabı) sahiplik durumları nedir, ne zamandan beri ve ne sıklıkta kullanmaktadırlar?
2. Öğrencilerin İnternet ve sosyal medya (sosyal ağlar, bilgiye erişim ve bilgi paylaşımı, eğlence ve oyun, iletişim amaçlı) kullanım durumları ve nedenleri nelerdir?
3. Öğrenciler mevcut eğitim-öğretim ortamını, kullanılan öğretim yöntem ve materyallerini nasıl değerlendirmektedir?
4. Öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarından beklentileri nelerdir?
5. Öğretmenler yeni nesil öğrencilerin (şimdiki öğrencilerin) özellikleri hakkında ne düşünüyorlar?

- Şimdiki öğrencilerinin 10 yıl önceki öğrencilerinden farklı ve benzer özellikleri nelerdir?
- Şimdiki öğrencilerin eğitim-öğretim ihtiyaçlarına ve beklentilerine dair görüşleri nelerdir?
- Şimdiki öğrencilerin öğretmenden, eğitim-öğretim ortamından beklentileri nelerdir?

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma konu olarak, öğrencilerin genel teknoloji sahiplik durumlarını, İnternet kullanım sıklıklarını ve durumlarını, eğitim-öğretim süreçlerini ve ortamlarını belirlemek için geliştirilen görüşme rehberleri ve anket ile sınırlıdır.
- Araştırma zaman açısından, 2015–2016 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma örneklem açısından, Hatay ili Antakya ilçesinde bulunan bir Anadolu lisesinde okuyan 11. sınıf öğrencileri ve görüşme yapılan öğretmenler ile sınırlıdır. 11. Sınıfların tamamına anket uygulanmıştır, ancak anket uygulandığı gün okula gelmeyen veya çalışmaya katılmak istemeyen öğrencilerden dolayı ankete katılan öğrenciler tüm 11. sınıf öğrencilerinin %91'i kadardır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma karma araştırıcı sıralı yöntemde yapılmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada ve sırayla kullanıldığından araştırma, karma araştırıcı sıralı yöntemdedir. Sıralı araştırıcı karma yöntem tasarımında, ilk olarak nitel veriler toplanıp analiz edilir, ardından nicel veriler toplanır (Baki ve Gökçek, 2012.

Nitel bölümde örnek olay (durum çalışması) deseni kullanılmıştır. Örnek olay tarama modelleri, evrendeki belli bir ünitenin (birey, aile, okul, hastane, dernek vb.) derinliğine ve genişliğine, kendisi ve çevresi ile olan ilişkilerini belirleyerek, o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2012).

Nitel veriler toplanıp, analiz edildikten sonra, nicel veriler toplanmıştır. Nicel bölümde daha genel bir durum tablosu ortaya çıkarabilmek amacı ile genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da hâlâ var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. "Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır" (Karasar, 2012, s. 77). "Tarama araştırma yönteminde araştırma konusu ile ilgili durumun fotoğrafı çekilerek, geniş kitlelerin görüşleri ve özellikleri betimlenebilir" (Büyüköztürk ve ark., 2012, s.177).

Çalışma grubunu Hatay ilinde bir Anadolu lisesinde okuyan toplam 185 11. sınıf öğrencisi, bu öğrencilerin derslerine giren yedi öğretmen ve bir okul idarecisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 13'ü ile yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci görüşme rehberi araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Öğrenci görüşmeleri analiz edildikten sonra, araştırmacı tarafından hazırlanan öğretmen görüşme formları düzenlenmiş, son hali berlirlenmiştir. 11. sınıf öğrencilerinin derslerine giren yedi öğretmen ile yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen ve öğrenci görüşmelerinin analiz edilmesinden sonra, Uğraş (2012)'ın Türkiye'deki Dijital Yerlilerin Yeni Medyayı Kullanım Alışkanlıklarının Bilgi Toplumu Bağlamında İncelenmesi isimli tez çalışmasında kullanılan Yeni Medya Kullanım Alışkanlığı anketi araştırmanın amaçlarına uygun olarak adapte edilmiştir. Okuldaki 185 11. sınıf öğrencisine bu anket uygulanmıştır. Son olarak bir okul idarecisi ile yüz yüze görüşme yapılmıştır.

Yüz yüze görüşmeler tüme varım yaklaşımı ile içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İlk aşamada ham metinler soru bazlı renklendirilerek tablolaştırılmıştır. Oluşturulan tablolar ikinci seviye kodlama ile kategorilere ayrılmıştır. üçüncü aşamada ise, oluşturulan temalar veriden soyutlanarak ifade edilmiş ve analiz tamamlanmıştır.

Anket verileri ise SPSS Programı kullanılarak, frekans, çapraz tablo gibi betimsel analiz teknikleri ile çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Ankete katılan öğrencilerin,

- Büyük çoğunluğu (%96.7'si) bilgisayara sahiptir.
- Büyük çoğunluğu (%94.6'sı) cep telefonuna sahiptir.
- E-posta sahiplik oranı %85.4'tür.
- İnternet sahiplik oranı %82.7'dir.
- En az üç yıldır masaüstü, dizüstü bilgisayar kullanmaktadır.
- Yarısından fazlası (%58.9'u) beş yıldan uzun süredir İnternet kullanmaktadır.
- Dörtte üçü her gün İnternet (%75.2'si) ve cep telefonu (%75.7) kullanmaktadır.
- En çok kullanılan sosyal paylaşım ortamı Facebook'tur.
- İnternet'te çeşitli etkinlikler (araştırma-eğitim, eğlence, iletişim, sosyal medya vb.) için çoğunlukla cep telefonu kullanılmaktadır.
- Büyük çoğunluğu (%89.7'si) aynı anda birden fazla işle (multitasking) uğraşmaktadır.
- Mevcut eğitim-öğretim durumuna dair akıllı tahtaların çok sık kullanıldığı; deneyerek, yaparak öğrenme olanağı sunan laboratuvarların, gerçek eşyaların yeterli ve verimli kullanılmadığı belirlenmiştir.
- Güleryüzlü, esprili öğretmen, eğlenceli ders süreci, donanımlı, sosyal ve kültürel olanakları olan okul beklentisinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenler ile yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen sonuçlar kitap okuduklarını, eleştirel bakış açısına sahip olduklarını, hareketli olduklarını, dikkat sürelerinin kısa olduğunu, eğlenceye önem verdiklerini, hazıra alışkın olduklarını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital yerliler, mevcut eğitim-öğretim süreçleri ve beklentiler

Kaynakça

Balaman, F., Karataş, A., 2012. Lise öğrencilerinin internet ortamında sosyal paylaşım sitelerini kullanım amaçları ve sosyal paylaşım unsurları. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1 (1), p. 497-504.

Baki, A., Gökçek, T., 2012. Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11 (42), p. 1-21.

Bilgiç, H., G., Duman, D., Seferoğlu, S., S., 2011. Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. XIII. Akademik bilişim konferansı (AB11) p. 257-263. Erişim adresi: http://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/AB11_Bilgic-Duman-Seferoglu_DijitalYerliler_ve_CIO.pdf

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri, 11. Baskı. Pegem Akademi, 342 s, Ankara.

Demir, Z., A., 2016. Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi (Siirt örneği) Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi

Duran, Okur, H., 2012. Kitle iletişimi bağlamında sosyal paylaşım sitelerinin toplumsal ilişki kurma biçimlerine etkisi (Facebook örneği). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi

Düvenci, A., 2012. Ağ neslinin İnternet kullanımı üzerindeki sosyal medya etkisinin sosyal sapma yaklaşımı ile incelenmesi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi

Gündoğdu, D., 2006. İlköğretim öğrencilerinin İnternet kullanım düzeyleri ve amaçları (Elazığ ili örneği). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi

Günüç, S., 2011. Dijital yerlilerde çalışan bellek ve çoklu görev. 5th International Computer&Instructional Technologies Symposium, Elazığ

Kahraman, S., Altun, Yalçın, S., Çevik, C., 2011. Lise öğrencilerinin İnternet kullanımı. 5th International Computer&Instructional Technologies Symposium, Elazığ

Karasar, N., 2012. Bilimsel Araştırma Yöntemi. 24. Baskı. Nobel Yayınevi, 396 s, Ankara

Kulu, M., 2012. Öğrencilerin İnternet kullanımına yönelik görüşleri ve okul başarısı ile ilişkisi (Şişli Endüstri Meslek Lisesi örneği). Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi

Lai, K., Hong, K. 2015. Characteristics of students in higher education: Do generational Differences exist. British Journal of Educational Technology 46 (4), p. 725–738.

Mccrindle, M., 2014. What comes after generation z? Introducing generation alpha. Erişim adresi: http://www.mccrindle.com.au/the-mccrindle-blog/what-comes-after-generation-z-introducing-generation-alpha

(11772) Sosyal Bilimler Üzerine Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamları

AYFER ALPER FİLİZ ÇELEBİ [1]

[1] *Ankara Üniversitesi*

Problem Durumu

1- PowerMy Learning Connect

K-12 düzeyinde öğrenciler, öğretmenler ve aileler için kişileştirilmiş öğretim ortamı sunan, web üzerinden çevrim içi çalışan ücretsiz bir platformdur. Sınıfta ve sınıf dışı uygulamalarda öğrenmeyi desteklemek amacıyla kullanılabilir. Eğitimciler öğrencilerin ihtiyaç duyduğu dijital içerikleri ihtiyaçlar doğrultusunda seçerek öğrencilerine sunabilir. Hedef konu ve öğrenci düzeyine yönelik sayısız oyun, video, simulasyon ve araçlar içinden seçim yapabilirler. Sosyal konular ile ilgili 269 oyun bulunmaktadır. Oyunlar bilgisayara karşı oynanmakta olup oyunların oynanmasında zaman sınırlaması yoktur. Verilen cevaplara yönelik doğru yanlış şeklinde geri bildirim sunulmaktadır. Site içerisinde dil desteği bulunmamaktadır. Oyunlarda sınıf düzeylerine göre zorluk düzeyi bulunmamaktadır.

2- History Line

Amerika tarihi üzerine odaklanan, 12 ve üzeri yaş grubuna yönelik ücretsiz işbirlikli öğrenme ortamıdır. Oyun 1-6 arasında oyuncu tarafından oynanabilir. Oyun bir kişi tarafından oynanırken amaç; sunulan tarihsel olayları doğru bir şekilde zaman çizelgesinde sıralamaktır. Verilen olaylar doğru bir şekilde sıralandığında zaman ekranda görünmektedir. 6 kişili çoklu oyuncu modunda oyuncular bluetooth aracılığıyla ipadlerinden oyuna bağlanmaktadır. Oyunculardan biri tarafından grup oluşturulur ve diğer oyuncular gruba davet edilir. Oyuncular ekranda verilen olayı zaman çizelgesine yerleştirmeye çalışırlar. Oyun sonunda geri bildirim yapılırken, oyunun kullanıcılar tarafından düzenlenip geliştirilmesine izin verilmemiştir. Türkçe dil desteği, zorluk düzeyi ve süre sınırlaması bulunmamaktadır.

3- Innovation Age of Crafting

Tarihin önemli çağlarında meydana gelen buluşların öğrenilmesine yönelik 8 ve üzeri yaş grubu için hazırlanmış bir puzzle oyunudur. Taş Çağı, Antik Çağ, Ortaçağ, Rönesans ya da Modern Çağ dönemlerinde yapılan nesne, buluş ve teknolojiler üzerine eşleştirme yapılır. 5 bölüm ve 120'den fazla zorlu seviyelerden oluşmaktadır. Bölümlerin her birinde tarih üzerine puzzle, oyun veya bir ders bulunmaktadır. Tek kişi tarafından oynanabilen ücretsiz bir oyundur. İphone, ipad, android telefon ve tabletlerde oynanabilir. Oyun üzerinde düzenleme yapılamaz. Çevrimdışı oynanmaktadır. Türkçe dil desteği bulunmamaktadır. Süre kısıtlaması yoktur. Oyunda başarılı adımların sonunda geribildirim sunulmaktadır.

4- Murder at Old Fields

12 ve üzeri yaş grubuna yönelik ortaokul, lise ve kolej sınıfları için geliştirilmiş heyecanlı bir oyundur. 1842 yılında gerçekleşmiş çifte cinayet üzerine odaklanan bu oyunda öğrenciler kanıtları belirlemekte ve tarihsel olaylara dayalı laboratuar işlemlerini yürütmektedir. Oyunun iki versiyonu bulunmaktadır: gerçek dünya araçları ve çevrimiçi versiyon. Öğretmenler için ücretsiz olan bu oyunda öğrenci versiyonları ücretlidir. Oyun web üzerinden çevrimiçi oynanmakta ve aynı zamanda ipad tarafından da desteklenmektedir. Oyun bilgisayara karşı oynanmakta, oyun üzerinde düzenleme ve geliştirme çalışmaları yapılmamaktadır. Türkçe dil desteği bulunmamaktadır. Oyunda belirlenen bir zorluk düzeyi yoktur ve aynı zamanda süre kısıtlamasına gidilmemiştir.

5. History IB Cold War

Bu oyun uluslararası tarihin Soğuk Savaşlar bölümüne yönelik geliştirilmiş bir oyundur. Oyun 4 modülü kapsamaktadır. Ders süreci kapsamında çeşitli sorular yer almaktadır. Kişiselleştirilmiş bölümde ise henüz doğru cevaplanmamış sorular yer almaktadır. Sınav bölümünde tekrar uygulamaları yapılmaktadır. Oyun yaklaşımını geliştirmek için bir bölüm bulunmaktadır. Öğrenciler kurs sürecinde kendi alanlarını geliştirme için tanımlamalar yapabilirler. Soğuk savaşlar teminolojisini, kavramlarını, kişilerini ve olaylarını anlamak için 140'ın üzerinde soru bulunmaktadır. Bu oyun 16-18 yaş aralığına hitap etmektedir. İpad ve iphone teknolojilerinde oynanmaktadır. Ücretlidir ve çevrimdışı olarak oynanmaktadır. Türkçe dil desteği sunulmakta ve zorluk düzeyi ve süre sınırlaması bulunmamaktadır.

6. Schools History Project GCSE Revision Games

Amerika ve Almanya tarihi üzerine hazırlanmış oyunlar sorular, kelime bulma, eşleştirme, flash kartlar, kelime yerleştirme, bulmaca gibi değişik bölümlerden oluşmaktadır. Oyunların içeriğinde geri bildirimler sunulmaktadır. Okul uygulamalarında kolaylıkla kullanılabilecek bu oyun 14-16 yaş aralığına hitap etmektedir. İphone ve ipad teknolojilerinde oynanmakta olup ücretlidir. Oyun indirildikten sonra çevrimdışı olarak oynanmaktadır. Tek kullanıcı tarafından kullanılmaktadır. Soruların sonunda geri bildirim sunulmaktadır. Kullanıcı tarafında ekleme ve düzenleme yapılamamaktadır. Oyunda süre sınırlaması yoktur. Hazırlanan sorularda zorluk düzeyi bulunmaktadır.

7. Co-ordinates

Daha karmaşık harita okuma ve koordinatları belirleme becerilerinin kazandırılması için coğrafya disiplinine yönelik geliştirilmiş bir oyundur. Oyun 5 modülden oluşmaktadır. Gerçek durumlara benzer oyunları içermektedir. Kullanıcılara haritayı düzenleme, oluşturma ve yorumlama imkânı sunmaktadır. 5-14 yaş aralığındaki öğrencilere hitap etmektedir. Öğretmen yönlendirmesiyle oynanabilen bir oyundur. Sadece bazı bölümlerde veya modüllerde öğretmen yönlendirmesi olmadan öğrencileri doğrudan öğrenmeye cesaretlendirmek için oynanmaktadır. Öğretmen araçları ile koordinatlar düzenlenebilir, harita yapıcılar ile kendine özel haritalar hazırlanabilir. Düzenlenen ortamda öğrencilere hazırlanan sorular yönlendirilebilir ve öğrencilerin sorulara cevap vermesiyle onların haritalar düzenlemesi sağlanabilir. İpad teknoloji ile oynanmakta olan bir oyun olup Türkçe dil desteği bulunmamaktadır. Öğrenciler ve öğretmenler ile birlikte çevrimiçi oynanmaktadır. Sınıf düzeylerine göre zorluk düzeyi bulunmaktadır ve süre sınırlaması yoktur.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın yöntemi doküman incelemesi olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir. Araştırma yapılan alanla ilgili pek çok bilgi görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın belge inceleme yoluyla elde edilebilir. Araştırma konusuyla ilgili raporlar, kitaplar, arşiv dosyaları, video ve ses kayıtları, fotoğraflar gibi belgeler özgünlüğü kontrol edilerek sistematik bir şekilde analiz edilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Sosyal Bilimler alanında oyun tabanlı öğrenmeyi desteklemek amacıyla hazırlanmış değişik içerik ve özelliklere sahip oyunlar bulunmaktadır. Bu rapor kapsamında Tarih ve Coğrafya disiplinlerinde K-12 seviyesine yönelik oyunlardan 30 tanesi rasgele seçilerek belirlenen kriterler doğrultusunda incelenmiştir.

Ölçütlerin belirlenmesi aşamasında K-12 seviyesine yönelik hazırlanmış bir oyunda olması gereken özellikler dikkate alınmış olup elde edilen verilen kullanıcılara yönlendirici bilgiler sağlaması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda belirlenen ölçütler şu şekilde sıralanabilir:

1. Tür
2. Yaş Aralığı
3. Disiplin
4. Geri Bildirim (Var/Yok)
5. Platform (Web, İpad, İphone, Android Telefon, Android Tablet)

Ölçütlerin belirlenmesi aşamasında K-12 seviyesine yönelik hazırlanmış bir oyunda olması gereken özellikler dikkate alınmış olup elde edilen verilen kullanıcılara yönlendirici bilgiler sağlaması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda belirlenen ölçütler şu şekilde sıralanabilir:

1. Tür
2. Yaş Aralığı
3. Disiplin
4. Geri Bildirim (Var/Yok)
5. Platform (Web, İpad, İphone, Android Telefon, Android Tablet)

Ölçütlerin belirlenmesi aşamasında K-12 seviyesine yönelik hazırlanmış bir oyunda olması gereken özellikler dikkate alınmış olup elde edilen verilen kullanıcılara yönlendirici bilgiler sağlaması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda belirlenen ölçütler şu şekilde sıralanabilir:

1. Tür
2. Yaş Aralığı
3. Disiplin
4. Geri Bildirim (Var/Yok)
5. Platform (Web, İpad, İphone, Android Telefon, Android Tablet)

Beklenen/Geçici Sonuçlar

BELİRLENEN ÖLÇÜTLERE GÖRE OYUNLARIN İNCELENMESİ

Bu başlık altında belirlenen ölçütler doğrultusunda incelenen oyunlardan elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Tür

Bu raporda sosyal bilimler üzerine hazırlanmış oyun tabanlı öğrenme ortamı olarak nitelendirilen oyunlar (n=30) incelenmiştir. Oyunların türleri dikkate alındığında önemli bir bölümü oyun tabanlı öğrenme ortamı (n=29, %96,67) olarak hazırlanmıştır. Ayrıca oyun ve simülasyonları kullanarak öğrenme süreçlerini destekleme amacıyla öğretmenlerin kendi ders planlarını hazırlamaları için ortamların (n=1, %3,33) tasarlandığı görülmektedir.

Disiplin

Sosyal bilimler alanının çok genel olması nedeniyle coğrafya ve tarih olmak üzere iki önemli disiplin üzerine hazırlanan oyunların mevcut bilgileri hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Şekil-3'ten görüleceği üzere coğrafya (n=18, %60), tarih (n=7, %23) ve her iki disipline yönelik (n=5, %16,67) oyun bulunmaktadır.

Geri Bildirim

Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenmelerin desteklenmesi, yanlış öğrenmelerin önüne geçilmesi, eksiklerin tamamlanması açısından geribildirim olması gereken bir süreçtir. Bir oyun sürecinde de atılan bir hamleden sonra yada verilen bir cevaptan sonra kullanıcıya kararın doğru yada yanlış olduğuna yönelik bilgi verilmesi gerekmektedir. Sosyal bilimler alanında incelenen oyunlarda geribildirim (n=29, %96,67) sunulduğu görülmektedir. Öğretim süreci açısından önemli bir adımın oyun tasarımlarında da dikkate alındığı söylenebilir.

Platform (Web, İpad, İphone, Android Telefon, Android Tablet)

Öğrenme ve öğretme aracı olarak kullanılan teknolojiler gün geçtikçe ve teknoloji ilerledikçe değişmektedir. Bu değişim insanların elinde var olan güncel teknolojilere göre şekillenmektedir. Yaklaşık 5-10 yıl önce insanların elinden düşmeyen bilgisayarların yerini artık telefon ve tabletlerin aldığı görülmektedir. İncelenen oyunların oynanabilmesi için gerekli olan teknolojiler incelendiğinde sadece ipad ve iphone (n=13, %43,33) teknolojileri ile oynanan oyunların sayısının bile önemli bir miktarda olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilimler, Oyun Tabanlı Öğrenme

Kaynakça

Akgün, E., Nuhoğlu, P., Tüzün, H., Kaya, G., Çınar, M. (2011). Bir Eğitsel Oyun Tasarım Modelinin Geliştirilmesi, EĞİTİM TEKNOLOJİSİ Kuram ve Uygulama, 1 (1), 41-61.

Aksoy, N.C.(2010). Oyun Destekli Matematik Öğretimin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerin Kesirler Konusundaki Başarı, Başarı Güdüsü, Öz-Yeterlik ve Tutumlarının Gelişimlerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altunay, D. (2004). Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişisine ve kalıcılığa etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Altunay, D. (2004). Oyunla desteklenmiş matematik öğretiminin öğrenci erişisine ve kalıcılığa etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aytekin, H. (2001). Okulöncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun geli- şimine olan etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Canbay, İ. (2012). Matematikte Eğitsel Oyunların 7.Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleyici Öğrenme Stratejileri, Motivasyonel İnançları ve Akademik Başarılarına Etkisinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Clark, A.C., & Ernst, J.V. (2009). Gaming in technology education. Technology and Engineering Teacher, 68(5), 21-26.

Çömlekoğlu, G. (2001). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerine Hesap Makinesinin Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Ana Bilim Dalı, Balıkesir.

Deubel, P. (2006). "Game on!" *T.H.E. Journal Technological Horizons in Education,*33 (6), 30-35.

Dinçer, M.(2008) İlköğretim Okullarında Müziklendirilmiş Matematik Oyunlarıyla Yapılan Öğretimin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Dönmez, N. B. (1992). Üniversite çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü ve kız meslek lisesi öğrencileri için oyun kitabı, İzmir: Bayrak Matbaası.

(11276) Çeşitli Branşlarda Spor Yapan Sporcuların Zaman Perspektiflerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

NİHAL AKOĞUZ YAZICI ARSLAN KALKAVAN

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

Problem Durumu

Zaman sahip olunan en değerli olgudur. Zamanı etkili, pasif ya da olumsuz kullanmak kişinin hayatını da etkiler. Zamanını etkili kullanamayan birey kendini ve çevresini olumsuz etkiler. Sportif başarı düzeyi, zihinsel ve fiziksel birçok değişken tarafından etkilenebilir. Sporcuların sahip oldukları zaman perspektifi sportif başarı düzeylerini etkileyen olası değişkenlerden biri olabilir. Sporcuların sportif başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma, sportif başarı düzeylerini etkileyen olası değişkenlerin belirlendiği çalışmalara katkıda bulunması açısından da önemlidir. Zaman perspektifi, geçmişe, şimdiye veya geleceğe yoğunlaşma eğilimi olarak tanımlanmış, bireyin mevcut davranış, duygu ve düşünceleri üzerinde güçlü bir etki yarattığı ileri sürülmüştür. Dahası, zaman perspektifinin (zaman algısının) "küçük yaşlardan itibaren belli bilişsel becerilerle gelişip, sosyokültürel faktörlerle şekillenerek kişiliğe büyük bir etkide" bulunduğu ifade edilmiştir.Zaman perspektifi kavramı çeşitli yazarlar tarafından tarif edilmiştir. Lewin, zaman perspektifine, bireyin belirli bir zamanda var olan, geçmişi ve geleceğine ait psikolojik bakışı demiştir. Bir diğer tanımda ise, zaman perspektifleri (geçmiş, şimdi veya gelecek yönelimi), bilinçli olmayan bir yapı olarak, bireysel ve sosyal deneyimlere dayanan, olaylara anlam vermeye ve tutarlı davranmaya yardım eden "zaman kategorileri ya da dilimleri" şeklinde ifade edilmiştir. Bu konuda önemli araştırmalar yapan Zimbardo ve Boyd, zaman perspektifini, insanın düşüncesine sunulan zamanın, her bir bireysel parçasının, zaman yönelimi ya da bölümleri halinde oluşan zihinsel temsilleri şeklinde ifade etmiştir. Henson, Carey ve Maisto ise, zaman perspektifine, bireyin tipik eylem ve hedeflerini motive eden göreceli bir zamansal yönelim (geçmiş, şimdi ya da geleceğe yoğunlaşma) demiştir. Lewin de, zaman perspektifinin psikolojik koşullardan, toplumsal yapı ve onun motivasyonel süreçlerinden etkilendiğini savunmuştur. Ona göre, bireyin psikolojik dünyası ile içinde bulunduğu toplumsal yapı, bireyde bir takım kişisel ve sosyal beklentilerin oluşmasına neden olur. Böylece birey, bu beklentilere vereceği cevabı, kendi zaman perspektifinde aramaya başlar. Böylelikle zaman perspektifi, dikkat, algı, karar ve davranışları etkilediği düşünülen, örgütsel bir ilke olarak değerlendirilmiştir. Carstensen ve diğerleri gibi, zaman perspektifinin bilişsel süreçlerle ilişkisine dikkati çeken Holman ve Zimbardo ise, insanların psikolojik ve sosyal dünyalarını anlamada geçmiş, şimdi ve gelecek zaman yönelimlerinin, önemli belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Dünyada ve ülkemizde, farklı sportif başarı seviyelerinde spor yapan birçok sporcunun zamanı nasıl algıladıkları, bu sporcuların fiziksel, ruhsal, duygusal, zihinsel ve sosyal olarak gelişimlerini etkiler. Bu amaçla bu çalışmada "Çaykur Rize Spor Kulübünde çeşitli kategoride spor yapan sporcuların zaman perspektifleri ile bazı değişkenler arasında ilişki var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmanın amacı, Çaykur Rize Spor Kulübünde çeşitli kategoride spor yapan sporcuların zaman perspektiflerinin bazı değişkenler açısından incelemektir. Çalışmaya 2017 yılında Çaykur Rize Spor Kulübü sporcuları katılmıştır. Bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu modelde, var olan durumun tanımlanması, var olan durum ile tanımlanan standartların karşılaştırılması ya da belirli olaylar arasındaki ilişkilerin ortaya konulması amaçlanmaktadır

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Bu formda bölümlere geçilmeden önce sporculara bilgi vermek amacıyla giriş kısmı oluşturulmuş ve burada öğrencilere çalışma tanıtılarak onlardan alınacak görüşlerin tamamen bilimsel amaçla kullanılacağı ve gizli tutularak araştırmacı dışında herhangi bir değerlendirmede bulunulmayacağı tehahüdü verilmiştir.

Bu araştırmada, Çaykur Rize Spor Kulübünde çeşitli kategoride spor yapan sporcuların zamana yönelik farklılaşan algılarını değerlendirmek ve bu farklılaşmanın araştırmada ele alınan değişkenler üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Zimbardo ve Boyd tarafından geliştirilen "Zaman Perspektifi Envanteri" (ZZPE) kullanılmıştır. Zimbardo ve diğerleri tarafından ZZPE nin 24 ülkede eşzamanlı geçerlik güvenirlik çalışması yapılarak eşdeğerliliği yapılmıştır. Ölçek toplamda 12200 kişiye uygulanmıştır. Ölçekte 5'li Likert tipi bir ölçeklendirme kullanılarak katılımcılardan her bir maddenin kendilerine uygunluk derecesini ((1) benim için hiç doğru değil (2) benim için doğru değil (3) kararsızım (4) benim için doğru (5) benim için çok doğru) belirlemeleri istenmiştir. Zimbardo ve Boyd tarafından geliştirilen ölçek 56 maddeden oluşmaktadır.Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Kışlalı tarafından yapılmıştır. Kışlalı çalışmayı Üniversite öğrencilerine (yayınlanmamış araştırma raporu) uygulamıştır. 2073 katılımcıdan elde edilen bulgulara göre, verilerin faktör analizine uygunluğunu incelemek amacıyla yapılan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .84 bulunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Zaman perspektifinin dört alt boyutu vardır. Bunlar; geçmiş olumsuz, şimdi hazcı, gelecek, geçmiş olumlu ve şimdi kaderci boyutlarıdır. Zaman perspektifinin belrtilen alt boyutları demografik özelliklere bağlı olarak değişebilir. Çalışmada, Çaykur Rize Spor Klübü sporcularına yapılan çalışmada sporcuların zaman perspektifleri ile bazı demografik değişkenler arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma incelemeler, cinsiyet farklılıkları ve zaman perspektif boyutları arasında farklı bulgularla

sonuçlanabilieceği düşünülmektedir. Bazı araştırmalarda erkeklerin gelecek zaman perspektiflerinin kadınlardan daha fazla

olduğunu belirtilirken bazı araştırmalarda ise, cinsiyet değişkeninin zaman perspektif boyutlarını (geçmiş olumsuz, şimdi hazcı, gelecek, geçmiş olumlu ve şimdi kaderci) etkilemediği sonucu ortaya çıkmıştır. Zaman persperktiflerinin spor klübü sporcularının yaş düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşabiliceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sportif başarı düzeyi, zaman pespektifi, Zimbardo Zaman Perspektifi Envanteri.

Kaynakça

Zimbardo, P. G., Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology,* 77 (6), 1271-1288.

Zimbardo, P.G., Keough, K.A., Boyd, J.N. (1997). 'Present Time Perspective as a Predictor of Risky Driving', *Personality and Individual Differences* 23, 1007–1023.

Lewin, K. (1951). *Field Theory in the Social Sciences: Selected Theoretical Papers.* New York: Harper & Brothers.

Erginbilgiç, Kışlalı, A. (yayın aşamasında). The Reliability and Validity of Zimbardo Time Perspective Inventory Scores in Turkish University Students.

Özkaptan E. (2007). *Okullardaki Sosyal Kulüp Etkinliklerinin Rekreasyonel Açıdan Değerlendirilmesi (Adapazarı Ortaöğretim Kurumları Örneği).* Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Bowles, T. (2008). The Relationship of Time Orientation with Perceived Academic Performance and Preparation for Assessment in Adolescents. Educational Psychology, 28:5,551-565.

Hall, E.T. (1983). *The dance of Life: The other dimension life.* Garden City, NY: Anchor Press.

Yaşın F. (2013). *Çalışanlarda Zaman Yönelimine Bağlı Olarak İş Ve İlişki Doyumsuzluğuna Verilen Tepkiler,* Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

(11287) Yaşam Boyu Öğrenmeden Yaşam Boyu Fiziksel Aktiviteye

KEREM ŞAHİN

Gazi Üniversitesi / Konya Kulu Anadolu Lisesi

Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı, yaşam boyu öğrenme kavramından yola çıkarak bireylerin yaşamları boyunca fiziksel aktivite temelli etkinlikler yolu ile spor kültürüne olan bakış açılarını çeşitli açılardan inceleyerek betimlemektir.Bireyler yaşamları boyunca eğitim kavramından hareketle davranış değişikliği içerisinde bulunurlar,bu bağlamda bir dizi öğrenme etkinliklerinden geçerek kendilerini geliştirme olanaklarını elde ederler ve yaşamlarına transfer ederek gelişimleri sağlarlar. Yaşam boyu öğrenme de; öğrenmenin sadece örülü duvarlar içerisinde ya da belirli formlar doğrultusunda olmayacağının, kişinin her daim ögrenmeye açık olması gerekliliğine vurgu yapmaktadır.Esasında bu çalışmanın amacı, eğitim-öğretim ortamlarında verilmekte olan Beden Eğitimi ve Spor derslerinin öğrencilerde-velilerde-idarecilerde ve toplum kültüründe yaşam boyu hayat felsefesi olarak kalıcılığını sağlamak olacaktır.Tüm dünyada temel olarak sporun yapılış amacı dört başlık altında incelenebilir; yarışma amaçlı, toplum sağlığı, rehabilitasyon amaçlı ve Eğitim-Öğretim amaçlı olarak yapılmaktadır.Burada temel problem şudur ki;tüm bedensel-fiziksel aktiviteye dönük çalışmalar ‘‘spor yapıyorum’’ kavramı altında birleşmektedir, böyle bir tanımda bulunmak sporla fiziksel aktivite kavramlarının birbirinden ayırt edememekten kaynaklanmaktadır.Spor daha çok performansa,başarıya,kazanmaya ve iddaaya dönük olarak yapılan etkinlikler olarak karşımıza çıkarken;fiziksel aktivite ise bireylerin sosyal,duygusal,psikolojik, fiziksel ve zihinsel açıdan çok yönlü gelişmelerini sağlaması bakımından önemli bir konumda bulunmaktadır.Fiziksel aktivitenin bir yaşam felsefesi,yaşam boyu öğrenme yolu ile bir kültür haline gelmesi her şeyden önce eğitim-öğretim süreçlerinde kazandırılabilir;burada en büyük sorumluluk ise okullarımızda görev yapmakta olan Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir.Okullarda yapılacak olan fiziksel aktiviteye yönelik etkinlikler ile bireylerde-öğrecilerde bir farkındalık oluşturmak temel gaye olmalıdır.Örgün eğitim sistemi içerisinde Beden eğitimi öğretmenlerinin birinci amacının ‘‘sporcu yetiştirmek’’ değil; öğrencilere,velilerine,okul iklimine,yöneticilere ve topluma yaşam boyu fiziksel aktiviteyi sevdirmek ve bu doğrultuda yaşadığı çevrede, toplumda bir spor kültürü oluşturulmasına katkı sağlamak olmalıdır.Ayrıca hareketli yaşamın toplumda yaygınlaştırılmasına,fırsat eşitliğinin sağlanmasına ön ayak olmalıdır.Sonuç olarak sadece bilişsel-zihinsel ya da sosyal yönden gelişim değil,bunların hepsini kapsayan hepsini içinde barındıran fiziksel gelişimi destekleyen; fiziksel aktiviteye yönelik etkinliklerde bulunmanın önemi göz ardı edilmemelidir. Eğitim kurumlarımızda ve daha sonraki hayatımızda spora, hareketli yaşama dair bilgi deneyim ve tecrübe kazanmamıza olanak sağlayacak ortamların oluşmasında beden eğitimi öğretmenlerinin aynı zamanda okul idarecilerinin de görev ve sorumlukları yadsınamaz.Yaşam boyu öğrenmenin bir boyutu da yaşam boyu spor kültürüne sahip olmak ve buradan hareketle fiziksel aktiviteyi hayatın bir parçası yapabilmek; duygusal,zihinsel,fiziksel ve sosyal yönden gelişmiş bir toplum standartlarına kavuşmaktır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi benimsenmiştir. Bu araştırmada nitel ve nicel veriler, araştırma esnasında eş zamanlı toplanarak, araştırma problemine ilişkin iki veri setini karşılaştırmak, verilerin analizinden elde edilen sonuçları ilişkilendirmek ya da çelişen noktaları tespit etmek amacıyla analiz edilmiştir. Bu nedenle, buna uygun karma araştırma deseni olan eş zamanlı yuvalama deseni kullanılmıştır. Elde edilen nicel veriler, içine yerleştirilen nitel verilerle desteklenmiştir.Nicel boyut için, seçkisiz tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin eğitim aldıkları il ve ilçeler birer tabaka kabul edilmiş ve araştırmaya 15 ilden 450 öğrenci katılmıştır. Araştırma Van (n=40), Bitlis (n=20), Afyon (n=40), Samsun (n=20), İstanbul (n=40), Konya (n=40), İzmir (n=30), Urfa (n=30) Muş (n=40) Bursa (n=40) Şırnak (n=30), Mardin (n=30), Muş (=20), Batman (n=10) ve Erzincan (n=20) illerinin taşra ilçelerinde yürütülmüştür. Araştırmanın nitel boyutu içinse, rastgele küme örnekleme yolu kullanılmış, araştırmaya dahil olan şehirlerin her biri bir küme kabul edilmiştir. Her şehirden bir Beden Eğitimi Öğretmeni olmak üzere, toplam 15 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veri çeşitlemesi için araştırmaya ilçe merkezlerinde görev yapmakta olan 15 idareci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında, dört boyut ve 22 maddeden oluşan, fiziksel aktivitenin temel işlevlerine yönelik derecelemeye ölçeği kullanılmıştır. Derecelemeye ölçeği 1 uzman ve 3 öğretmenin görüşüyle düzenlenmiş ve nihai hale getirilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında ise, Beden Eğitimi ve Spor öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme kavramından yola çıkarak, yaşam boyu fiziksel aktivitenin hayata transferi konusunda neler yaptıkları ve nasıl bir çalışma planı izledikleri; yöneticilerin ise beden eğitimi dersine bakış açılarını ve yaşam boyu fiziksel aktivitenin önemine dair deneyimlerini almada görüşme yöntemine başvurulmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

- Öğrenciler yaşam boyu öğrenmenin her yaşta olabileceğini bu bağlamda fiziksel aktivitenin de sağlığın el verdiği sürece yapılması gerektiği görüşünde birleşmektedirler.

- Bazı taşra ilçelerinde fiziksel aktivitenin yapılmasına dair yaşam şartlarına ilişkin bir takım sorunlar olduğu(örf-adet, manevi değerler vs...)

- Öğrencilerin okullarında almış oldukları beden eğitimi derslerini boş ders olarak görmeleri ve bu sebeple okulda beden eğitimi derslerinin verimsiz geçmesi
- Yine sonuçlar ışığında ilkokul ve ortaöğretim düzeyinde verilmekte olan haftalık beden eğitimi ve spor ders saatlerinin sayısının az olması;dersin aktif bir şekilde uygulanması önündeki en büyük engel olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Sporun bir yaşam felsefesi haline gelmesine yönelik görüşler oldukça fazla; ancak bunun uygulama alanın çok az olması büyük bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.
- Öğrenciler genel olarak ailelerinin düzenli olarak fiziksel aktivite yapmadıklarını ve kendilerini de bu yönde teşvik etmediklerini söylemektedirler
- Okullarda görev yapmakta olan beden eğitimi öğretmenlerinin tam olarak fiziksel aktiviteye yönelik deneyim, bilgi ve tecrübelere sahip olmadıkları, yine araştırma sonucunda elde etmiş olduğumuz verilerden en önemlisi olarak göze çarpmaktadır.
- Araştırmanın yapıldığı illerde fiziksel aktiviteye yönelik uygulama sahası-tesis-materyal eksikliği de fiziksel aktiviteye katılım konusunda önemli bir problem olarak karşımıza çıkıyor.
- Sonuç olarak yaşam boyu öğrenmenin bir boyutu da yaşam boyu spor kültürüne sahip olmak ve buradan hareketle fiziksel aktiviteyi hayatın bir parçası yapabilmek.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, Yaşam Boyu, Fiziksel Aktivite

Kaynakça

Bös, K./ Brehm. W. Schorndorf, Hofmann, 1998.

Çetin, H. N. / Flock, Sporda Performas Kontrolü, Ankara, 1996

De Marres, H.Sporphysiologie, Köln, 1981.

Dorgatz, T. Starkes Immunsystem durcsport münschen, München,1983

ARICI, Hikmet:Lise Beden Eğitimi ders Programları, Ankara: Nobel Yayınları, 2001

ANNARİA, A. A.: ‘‘Operational Taxonomy For Physical Education Objectives’’, Journal of Physical Education and Recration, 49:54-55

TAMER, Kemal: Ortaöğretimimizde sportif etkinliklerin Önemi Bugünden Yarına Ortaöğretimimiz,Türk Eğitim Derneği Yayınları,215-228, 15-16 Kasım, 1985

Küçükahmet, Leyla: Öğretmenlik Mesleğine Giriş.Bursa: Alkım Yayınevi, 1999

Aslan,N., Oyunla Eğitim, Bilim Matbaası, Ankara 1977

Güneş, A., Okullarda Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi, Ankara 2001

Hazar, M., Beden Eğitimi ve Sporda Oyunla Eğitim, Tütibay, Ankara, 1997

Coleman, James S.:’’Athletics in High Schools’’ Reported in: An Introduction to Physical Education, John E. Nixon and Ann. E., Jewet, W.B. Sounders Company, Eight Edition, 1974

M.E.B. Basımevi:İlköğretim Okulları Lise ve Dengi Okullar Beden Eğitimi Ders Programları.İstanbul:MEB Basımevi, 1995

MOOD, A.M.: How Teachers Make a Difference? Washington, D.C 1971

(11471) Özel Hareket Eğitimi Programının 10-14 Yaş Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocukların Esneklik Gelişimine Etkisi

MUSTAFA ALTINKÖK **ESRA KARABULUT VAZGEÇER**

[1] Akdeniz Üniversitesi *IStanbul ÇEngelkoY Mehmetçİk Ortaokulu*

Problem Durumu

Günlük yaşam aktivitelerin yerine getirilmesi için bireylerin, gelişim süreçleri İçerisinde, belirli bir fiziksel uygunluğa sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle fiziksel çaba gerektiren aktiviteleri mümkün olduğunca bağımsız yapabilmeleri için gerekli olan fiziksel özelliklerin geliştirilmesi zorunluluk arz etmektedir (Barton & dig., 1982). Düzenli yapılan antrenmanlar veya sportif faaliyetlerin zihinsel engellilerde bazı davranış değişikliğine (Gencoz, 1997) ve motor gelişimlerine etkisinin olduğu belirtilmektedir (Chasey & Wyrick, 1971). Beden eğitimi ve spor orta ve ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan, özel eğitim gerektiren bireylerin eğitiminde önemli bir yer tutmaktadır. Ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği olan, çocukların bedensel gelişimlerinin yetersizliği olmayan çocuklara göre yavaş olduğu, bedensel olarak daha zayıf ve güçsüz oldukları, motor becerileri yönünden belirgin bir farklılık gösterdikleri bilinmektedir. Bunun bir nedeni de bu çocukların çevrelerinde gerekli hareket ve egzersiz ortamını yakalayamamış olmalarıdır (MEB, 2002). Esneklik bir eklemdeki hareket edebilme genişliği olarak tanımlanabilmektedir. Esneklik birçok aktivite için önemli bir etmendir ve uygun çalışmalarla geliştirilebilir (Osunluk, 1996). Uzun yıllar tüm dikkatler kondisyon ve antrenmanlarına verilmiş ve hareketlilik unutulmuştur. Oysa vücudu formda tutmak, kuvvet ve kondisyon, hareketlilik dengesine bağlıdır. Fiziksel ve devinimsel (hareket etme, eşgüdüm, denge, esneklik vb.) gelişim, tüm çocukların olduğu kadar zihinsel engelli çocuklarında toplumsal etkinliklere katılmasına ve uyum sağlamasına yol açması nedeniyle gelişimin önemli bir boyutudur. Zihinsel engelli çocukların daha iyi tanınması, gereksinimlerinin belirlenebilmesi ve ihtiyaçları doğrultusunda daha fazla yardımın sağlanabilmesi için, zekâ ve öğrenme, fiziksel ve motor özelliklerinin belirlenip ortaya çıkarılması yer alabilmeleri, üretken olabilmeleri ve sağlıklarını koruyabilmeleri için fiziksel uygunluk seviyelerinin yeterli düzeyde olması zihinsel engelli çocuklar için önem arz etmektedir (Akçakın, 1988; Akandere, 1993; Akdenk, 1995). Buna bağlı olarak, çocukların eğitim ihtiyacı saptanıp, bilinçli ve sistemli eğitim olanaklarının sağlanması ile birçok bilgi ve beceriyi öğrenebilmekte iken, motor gelişim açısından da, zihinsel engelli çocuklar, birçok beceriyi öğrenebilecekleri ancak zihinsel yetenek isteyen motor becerilerde güçlük çekebilecekleri bilinmektedir. Bu bağlamda araştırma ile, zihinsel engelli bireylerin, fiziksel aktivitelere katılımları ve öz bakım becerilerini kendilerinin yapabilmesi ile bağımsız yaşam yeterlilikleri için gerekli beden kompozisyonuna, iyi bir esnekliğe, dayanıklılığa, düşük ya da orta dereceli bir fiziksel aktiviteyi sürdürebilme yeteneğine sahip olabilmeleri için gelişim özelliklerine ve bireysel farklılıklarına dayalı bir hareket eğitimi programı dahilinde fiziksel aktivitelere katılımları sağlanmıştır. Araştırma, hareket eğitimi programlarının özel gereksinimli bireylerde hangi düzeyde ve esneklik gelişimlerine ne kadar katkı sağlandığını ortaya koymak bakımından önemlidir.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, özel hareket eğitimi programının 10 – 14 yaş eğitilebilir zihinsel engelli çocukların esneklik gelişimlerini belirleyerek ortaya koymak için bilimsel araştırma yöntemlerinden, ön test – son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılarak desenlenmiştir. Çalışma grubu, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde eğitim - öğretim gören ve hareket eğitimi programına katılmalarında sağlık açısından herhangi bir sorunu olmayan, 10 – 14 yaş grubu 32 deney grubu ve 29 kontrol grubu olmak üzere toplam 61 eğitilebilir zihinsel engelli öğrencinin gönüllü katılımından oluşmuştur. Araştırma ile ilgili bilgilendirmeler, çalışmalara başlamadan önce öğrencilerin ailelerine ve okul yöneticilerine yapılıp sonrasında hareket eğitimi aktiviteleri başlatılmıştır. Araştırmada, 10 haftalık hareket eğitimi programının, 10 – 14 yaş eğitilebilir zihinsel engelli çocukların, esneklik gelişimine etkisini ölçmek için otur–uzan esneklik testi uygulanmıştır (Altınkök, 2012). Verilerin çözümlenmesinde, IBM SPSS Statistics 22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının, gruplar arası ön – son test otur–uzan esneklik testi değerleri arasındaki farklılıkları belirleyip ortaya koymak için bağımsız t testi kullanılmıştır. Deney grubunun, grup içi ön – son test, otur–uzan esneklik testi değerleri arasındaki farklılıkları belirleyip ortaya koymak için eşleştirilmiş grup t testi kullanılmıştır. Kontrol grubunun, grup içi ön – son test, otur–uzan esneklik testi değerleri arasındaki farklılıkları belirleyip ortaya koymak için eşleştirilmiş grup t testi kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İstatistik sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun ön test değerleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Deney ve kontrol grubunun son test değerleri arasında, otur – uzan esneklik test değerleri ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubunun ön–son test değerleri arasında, otur – uzan esneklik test değerleri ortalamaları arasında son test lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubunun ön - son test değerleri arasında, otur – uzan esneklik test değerleri ortalamaları arasında herhangi bir anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sonuç olarak, eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar zekâ seviyeleri ve fiziksel uygunluk bakımından yaşıtlarından her ne kadar 2 - 4 yıl geri olsalar da çalışmamızdan elde ettiğimiz sonuçlar doğrultusunda etkili, planlı ve uzun süreli yapılan hareket eğitimi programlarıyla arada ki farkın en aza indirilebileceği, bu sayede engelli bireylerin yaşam kalitelerinin ve sosyal kabullerinin arttırılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hareket eğitimi, eğitilebilir zihinsel engelliler, esneklik, motor gelişim

Kaynakça

Akandere, M. (1993). 17-22 Yaş Kız gurubu sporcuların esnekliklerini geliştirilmesinde statik ve dinamik gerdirme egzersizlerinin etkisi. Yüksek lisans tezi. Selçuk üniversitesi. Konya.

Akçakın, M. (1988). Zekâ gerilikleri ve çocuk psikiyatrisinde tedavi. Ruh sağlığı ve bozuklukları. (Ed:O Öztürk), Nurol matbaacılık, 395-405, Ankara.

Akdenk, M. (1995). Türkiye de Engelliler İçin Uygulamalı Spor Eğitimi Modeli. Arkadaşlar Kitapevi, Ankara.

Altınkök, M. (2012). İşbirliği ile öğretim yöntemine dayalı beden eğitimi derslerinin 9–10 yaş grubu çocukların temel motor becerileri ile problem çözme becerilerinin gelişimine etkisinin araştırılması. M. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.

Barton, L. E., Brulle, A. R., & Repp, A. C. (1982). The social validation of programs for mentally retarded children. Mental retarded, 20 (6), 260-5.

Chasey, W. & Wyrick, W. (1971): effects of a physical development program on psychomotor ability of retarded children. A. J. Mental Deficiency. 75, 566-570.

Gencoz, F. (1997). The effects of basketball training on the maladaptive behaviors of trainable mentally retarded children, Res. Dev. Disabil, 18 (1), 1-10.

MEB. (2002). Eğitim uygulama okul programı. Milli Eğitim yayınevi, Ankara.

Osunluk, H. (1996). Zihinsel özürlü çocuk ve gençlerin fiziksel durumlarını tesbit etmek amacıyla kullanılan motor testleri kaçıncı tekrardan sonra öğrenilmiş, tam ve doğru olarak uygulanıyor kabul edilebileceği üzerine bir araştırma, Bilim Uzmanlığı tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

(11515) Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Kendilerine İlişkin Yeterlik Algılarının Karma Model Yaklaşımıyla İncelenmesi

AYNUR YILMAZ **OĞUZ KAAN ESENTÜRK** **EKREM LEVENT İLHAN**

[1] *Kırıkkale Üniversitesi* *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Kişilerin sahip oldukları yeterliklerini amaçları doğrultusunda ne kadar başarılı bir şeklide kullanabileceklerine ilişkin yargıları, Albert Bandura (1977) tarafından Öz-Yeterlik İnancı" kavramı olarak ifade edilmiştir. Bandura (1988)'nın sosyal öğrenme kuramının temel kavramlarından biri olan öz yeterlik, bir bireyin öğrenme ve davranışları gerekli seviyelere ulaştırmak için kendi kapasitesine olan inancıdır. Öz yeterlik kişinin kendisinin neyi yapmaya yeterli olduğunu düşünmesidir. Bu kavram, "bireylerin belli bir performans göstermek için gerekli olan etkinlikleri ve eylemleri organize edip, bunları başarılı şekilde gerçekleştirebilme kapasitesine ilişkin inancı" olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Öz yeterlik inançları, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve nasıl davrandıklarını belirler (Bandura, 1994). Ayrıca bu inanç, kişilerin ne kadar çaba harcayacaklarını ve güçlükler karşısında ne kadar süre dayanabileceklerini ve zor durumlarla karşılaştıklarında nasıl kendilerini toparlayabileceklerini belirlemelerine yardımcı olmaktadır (Bandura, 1977). Yüksek bir yeterlik inancı, başarıyı ve kişisel doyumu artırır. Yüksek yeterlik inancı olan kişiler, hedeflerine ulaşmada çok kararlı olurlar. Hata ya da yenilgilerden sonra öz yeterlik duygularını çok hızlı onarabilirler. Öz yeterliği düşük olan bireyler, kendilerine tehdit olarak gördükleri zor işleri yapmaktan kaçınırlar, çaba göstermezler, hemen vazgeçme eğiliminde olurlar (Bandura 1994).

Öğretmenlerin öz yeterlik inancı onların yetiştireceği öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik durumlarını da etkileyeceği ve onların akademik yönelimlerini şekillendireceği göz önünde bulundurulduğunda "öğretmenlerin öz yeterlik inançları" üzerinde önemle durulması gerekmektedir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006). Özellikle yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklere ne kadar sahip oldukları önemli bir yer tutmaktadır (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Öğretmen yeterliliği kavramı öğretmen rolünün tamamı üzerine temellendirilmiştir. Literatürde bu kavram öğretmenin kendi sahip olduğu yetkinlik algısı ve öğrencinin bilgi, değer ve davranışlarını şekillendirmek için mesleki bir disiplin olarak öğretmen yeterliği üzerine odaklanılmıştır (Tshannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmen yeterliği konusunda yapılan çalışmalar, öz yeterlik inançlarının öğretmenlerin sınıf içinde ki uygulamalarını yakından etkilediği ve öz yeterlik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğretim konusunda daha istekli olduğunu ortaya koymuştur (Gibson ve Dembo, 1984).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik inançları ile ilgili araştırmalar (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Çapri ve Kan, 2007) farklı bölümden öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmişken; bazı araştırmalarda beden eğitimi öğretmen adaylarının yeterlik algılarının (Mirzeoğlu, Akdağ ve Boşnak, 2007) araştırma konusu olduğu gözlenmiştir. Genellikle yapılan çalışmaların nicel araştırma yaklaşımı ile yapıldığı gözlemlenmiştir. Mevcut çalışma karma yaklaşım ile tasarlanmış olup, nicel araştırma yaklaşımın yetersiz kaldığı noktalarda farklı bakış açısı ve ayrıntılı derinlemesine olanak sağlayan nitel araştırma yaklaşımından faydalanılmıştır. Bu nedenle elde edilen sonuçların, beden eğitimi öğretmeni adayların kendilerine ilişkin mesleki yeterlik algılarının değerlendirilmesi ve sonuçların genelebilir olması noktasında alana katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Bu nedenle araştırmanın amacı; beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kendilerine ilişkin mesleki yeterlik algılarının kişisel bilgilerden elde edilen bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, kendilerine ilişkin mesleki yeterlik algıları düşük ve yüksek olan öğretmen adaylarının mesleki yeterlik algılarının çizimlerine nasıl yansıdığı ve beden eğitimi dersinde karşılaşılan bir örnek olaya ilişkin öğretmen adaylarının verebileceği tepkilerin neler olduğudur.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada karma model (Mixed Model) yaklaşımı kullanılmıştır. Creswell (2005) karma yöntemi, nicel ve nitel verilerin aynı zamanda ya da ardışık olarak toplandığı ve analiz edildiği, çalışmanın bir ya da birden çok aşamasında verilerin bütünleştirildiği araştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada karma yaklaşım desenlerinden "Açımlayıcı Sıralı Desen" kullanılmıştır.

Araştırma, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde üniversite öğrencilerinden oluşan üç çalışma grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışma grubu, Gazi Üniversitesi bünyesinde yer alan Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 330 öğrenciden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubu, nicel istatistiksel analizler sonucunda ölçme aracından en yüksek (puan) ve en düşük (puan) puan alan 16'şar öğretmen adayından oluşmaktadır. 32 öğretmen adayının yapmış olduğu çizimlere yönelik içerik analizi sonucunda en yüksek frekansa sahip olan mesleki yeterlik ölçütü tespit edilmiştir. Üçüncü çalışma grubu ise, örnek olay sunulan 17 öğrencidir.

Araştırmada, "Kişisel Bilgi Formu" ve Çakır, Erkuş ve Kılıç (2000) tarafından geliştirilen 30 maddeden oluşan "Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği (AÖKİYAÖ)" kullanılmıştır. Ölçme aracı 5'li Likert tipinde olup, aday öğretmenler bu ölçekteki her bir ifadeye (0) "bana hiç uygun değil" ile (4) "bana çok uygun" arasında 5 kategoride tepki

vermektedir.

Araştırmada nitel veri toplama araçları olarak, "Çizme-Yazma Formu" ve "Örnek Olay" dan yararlanılmıştır. Veriler normal dağılıma uyduğu için cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise ve alan türü, anne ve baba eğitim durumu ve anne ve baba mesleği gibi bağımsız değişkenler ile elde edilen toplam puan arasındaki karşılaştırmalar parametrik testlerden Bağımsız t-testi ve iki yönlü ANOVA testi ile yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin yeterlik algılarının sınıf seviyesi ve mezun olunan lise türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Analiz sonucunda, sınıf seviyesine göre beden eğitimi öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin yeterlik algı puanlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Beden eğitimi öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin yeterlik algı puanlarında mezun olunan lise türüne göre anlamlı farlılık görülmemiştir. Ancak beden eğitimi öğretmen adaylarının kendilerine ilişkin yeterlik algılarının, sınıf seviyesi ve mezun olunan lise türünün ortak etkisine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise, nicel istatistiksel analizler sonucunda ölçme aracından en yüksek (puan) ve en düşük (puan) puan alan 16'şar öğretmen adayından, kendilerini uygulama yapan bir beden eğitimi öğretmeni olarak hayal etmelerini ve bu doğrultuda bir etkinliği açıklamasıyla birlikte çizmeleri istenmiştir. İçerik analizi sonucunda, katılımcıların sıklıkla "Sınıf Yönetimi" kavramına ilişkin çizimlere yer verdikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sunulan örnek olayda karşılaşılan probleme uygun çözüm yolları ortaya koyabildikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kendine ilişkin yeterlik algısı, beden eğitimi öğretmen adayları, karma yaklaşım

Kaynakça

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Newyork: Freeman

Bandura, A. (1977). "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change", *Psychological Review*, 84, 191–215.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy. Encylopedia of Human Behaviour* (Ed. V.S. Ramachaudran), 4, 71-78. 04.09.2005 tarihinde www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html adresinden alınmıştır.

Çakır, Ö., Erkuş, A., & Kılıç, F. (2000). Mersin üniversitesi 1999-2000 yılı öğretmenlik meslek bilgisi programının (ÖMBP) çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı EF (ÖÇ) 2000-1 Nolu Araştırma Projesi.

Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008), "Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15),33-53.

Çapri, B., & Kan, A., 2007, Öğretmenlerin kişiler arası özyeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi, ve unvan değişkenlerine göre incelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 63-83.

Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).

Gibson. S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. Journal of Educational Psychology. 76(4). 569-582.

Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B., & Karademir, T. (2010). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik Algıları İle Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).

Mirzeoğlu, D., Aktağ, I., & Boşnak, M. (2007). Beden Eğitimi Öğretmeni, Öğretmen Adayı Ve Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokullarında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Mesleki Yeterlik Duygusunun Karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 18(3), 109-125.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001), "Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct", *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

(11589) Beden Eğitimi Ve Spor Öğretiminde, Dikkat Ve İmgeleme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi; Badminton Sporcularında

GÜLSÜM BAŞTUĞ **ALİ AĞILÖNÜ** **NURİ BALKAN**

[1] Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi *Aydın Söketaş Ortaokulu-Aydın*

Problem Durumu

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİNDE, DİKKAT VE İMGELEME ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ; BADMİNTON SPORCULARINDA

Gülsüm BAŞTUĞ1 Ali AĞILÖNÜ1 Nuri BALKAN2

1 Mugla Sıtkı Kocman University, Faculty of Sports Sciences, Mugla / Turkey Aydın - Söke, Söktaş 75.Yıl Ortaokulu, Aydın / Turkey

Beden eğitimi ve spor alanında imgeleme, sporcunun kaygıyla baş edebilmesini sağladığı gibi kendine güven duygusunu da arttırmaktadır. Teknik, taktik ya da psikolojik becerilerini sporcular, zihinde canlandırarak yani imgeleyerek yükseltebilirler. Beden eğitimciler ve antrenörler, imgelemeyi, oyun sırasında ortaya çıkan sorunları çözmek için stratejiler hakkında karar vermede kullanabilirler. İmgeleme, sporcuların ve antrenörlerin ileriyi düşünmelerini sağlamakta ve belirli bir taktik veya stratejiyi kullanırken bütün olası durumları değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Dikkat, duygu ve düşünceyi bir konu üzerinde toplama hali, hedefe yönelik bilinçli yoğun algı diyebiliriz. Performans için hem fizyolojik hem de psikolojik unsurların doğru bir şekilde kullanılması başarıyı getirmede önemlidir. Sporda başarı için dikkat ve imgeleme özelliğinin gerekli olduğu düşüncesi ile bu çalışma planlanmıştır. Badminton, bir filenin iki eşit sahaya böldüğü dikdörtgen bir kort üzerinde iki veya dört kişi ile oynanabilen, sıçramalara, yön değiştirmelere ve hızlı kol hareketlerine ihtiyaç duyulan ve temasın olmadığı bir raket sporudur. Bu spor dalında bir hamleyi (uzun adım) hızlıca tamamlamak ve başlangıç noktasına geri dönmek veya başka bir yöne hareketlenmek, oyun süresince dikkat seviyesini maksimum düzeyde tutması, bir sonraki hamleyi zihninde tasarlaması başarı için çok önemlidir. Özellikle raket sporları (masa tenisi, tenis, badminton, speedminton, squash) olarak spor bilim literatüründe geçen branşlardan birisi olan badminton branşında dikkat ve imgeleme özelliğinin birbiri ile ilişkisinin olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Çalışmanın amacı, Badminton sporcularında imgeleme ve dikkat özelliğinin incelenmesidir. Çalışmaya, 2016 yılında Ankara'da yapılan Badminton Türkiye Şampiyonasına katılan 16-18 yaş grubu 98 sporcu katılmıştır. Araştırmaya katılan sporcuların dikkat düzeylerini belirlemek için Bourdon Dikkat Testi, imgeleme özelliğini belirlemek için Hall ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen Sporda imgeleme Envanteri- SİE (Sport Imagery Questionnaire- SIQ) kullanılmıştır. Sonuç olarak; badminton sporcularında dikkat düzeyi ile imgeleme arasında anlamalı farklılık olduğu bulunmuştur. Fiziksel antrenmanlarla birlikte düzenli dikkat ve imgeleme çalışmalarının sporcularda dikkat özelliklerini geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir. Sporcularda dikkat ve imgeleme özelliklerinin performans artırma ve sporda başarı için gerekli faktörler olduğu düşünülmektedir.

Key Words; Beden Eğitimi ve Spor, Badminton, Dikkat, İmgeleme.

Araştırma Yöntemi

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETİMİNDE, DİKKAT VE İMGELEME ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ; BADMİNTON SPORCULARINDA

Gülsüm BAŞTUĞ1 Ali AĞILÖNÜ1 Nuri BALKAN2

1 Mugla Sıtkı Kocman University, Faculty of Sports Sciences, Mugla / Turkey Aydın - Söke, Söktaş 75.Yıl Ortaokulu, Aydın / Turkey

İmgeleme, sporcuların ve antrenörlerin ileriyi düşünmelerini sağlamakta ve belirli bir taktik veya stratejiyi kullanırken bütün olası durumları değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır. Dikkat, duygu ve düşünceyi bir konu üzerinde toplama hali, hedefe yönelik bilinçli yoğun algı diyebiliriz. Performans için hem fizyolojik hem de psikolojik unsurların doğru bir şekilde kullanılması başarıyı getirmede önemlidir. Sporda başarı için dikkat ve imgeleme özelliğinin gerekli olduğu düşüncesi ile bu çalışma planlanmıştır. Badminton, spor dalında bir hamleyi (uzun adım) hızlıca tamamlamak ve başlangıç noktasına geri dönmek veya başka bir yöne hareketlenmek, oyun süresince dikkat seviyesini maksimum düzeyde tutması, bir sonraki hamleyi zihninde tasarlaması başarı için çok önemlidir. Özellikle raket sporları (masa tenisi, tenis, badminton, speedminton, squash) olarak spor bilim literatüründe geçen branşlardan birisi olan badminton branşında dikkat ve imgeleme özelliğinin birbiri ile ilişkisinin olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Çalışmanın amacı, Badminton sporcularında imgeleme ve dikkat özelliğinin incelenmesidir. Çalışmaya, 2016 yılında Ankara'da yapılan Badminton Türkiye Şampiyonasına katılan 16-18 yaş grubu 98 sporcu katılmıştır. Araştırmaya katılan sporcuların dikkat düzeylerini belirlemek için Bourdon Dikkat Testi, imgeleme özelliğini belirlemek için Hall ve arkadaşları (1998) tarafından geliştirilen Sporda imgeleme Envanteri- SİE (Sport Imagery Questionnaire- SIQ) kullanılmıştır. Sporda İmgeleme Envanteri yedili likert tipinde 30 maddeden oluşan bir ölçüm aracıdır (1= tamamen katılmıyorum ve 7= Tamamen Katılıyorum) Envanterin beş alt boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; Bilişsel Özel

İmgeleme, Bilişsel Genel İmgeleme, Motivasyonel Özel İmgeleme, Motivasyonel Genel Uyarılmışlık ve Motivasyonel Genel Ustalık'tır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Badminton, bir filenin iki eşit sahaya böldüğü dikdörtgen bir kort üzerinde iki veya dört kişi ile oynanabilen, sıçramalara, yön değiştirmelere ve hızlı kol hareketlerine ihtiyaç duyulan ve temasın olmadığı bir raket sporudur. Bu spor dalında bir hamleyi (uzun adım) hızlıca tamamlamak ve başlangıç noktasına geri dönmek veya başka bir yöne hareketlenmek, oyun süresince dikkat seviyesini maksimum düzeyde tutması, bir sonraki hamleyi zihninde tasarlaması başarı için çok önemlidir. Özellikle raket sporları (masa tenisi, tenis, badminton, speedminton, squash) olarak spor bilim literatüründe geçen branşlardan birisi olan badminton branşında dikkat ve imgeleme özelliğinin birbiri ile ilişkisinin olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Badminton sporcularında imgeleme ve dikkat özelliğinin incelendiği çalışmada sonuç olarak; badminton sporcularında dikkat düzeyi ile imgeleme arasında anlamalı farklılık olduğu bulunmuştur.Sporda İmgeleme Envanteri alt boyutları; Bilişsel Özel İmgeleme, Bilişsel Genel İmgeleme, Motivasyonel Özel İmgeleme, Motivasyonel Genel Uyarılmışlık ve Motivasyonel Genel Ustalık ile dikkat arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Fiziksel antrenmanlarla birlikte düzenli dikkat ve imgeleme çalışmalarının sporcularda dikkat özelliklerini geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi ve Spor, Badminton, Dikkat, İmgeleme.

Kaynakça

Bergmann, J.H.M., Feltham, M.G., Kortsmit, M., Oosterwerff, F.J. (2002). The impotance of visual information on the maintanence of balance in wakeboarders. Faculty of Human Movement Sciences. 9-17.

Brickenkamp, R., Bleck, I., Dzida, W., Heinrich, P., Hellwig, H.J., KrügerNaumann, R., Rothe, R., Speck, D., Speck,R., & Thiede, L.(1975). Handbuch psychologischer undpaedagogischertests. Göttingen: Verlag für Psychologie.

Hall CR, Mack D, Paivio A, Hausenblas H. (1998). Imagery use by athletes: Development of the sport imagery questionnaire. International Journal of Sport Psychology, 29, 73-89.

Hall CR. (2001). Imagery in sport and exercise. (2nd Edition). (RN Singer, HA Hausenblas, Eds.) Handbook of Research on Sport Psychology.s. 538. New York: John Willy& Sons.

Kale, R. (2011). Okullarda ve Kulüplerde Badminton. Ankara: Nobel Yayıncılık, 1-48.

Kızıldağ, E., Tiryaki, M.Ş. (2012). Sporcularda imgeleme envanterinin Türk sporcular için uyarlaması, Hacettepe Üniversitesi, Spor Bilimleri Dergisi, 23, 1, 13-23.

Tang, Z. (2012). Research on the effect of badminton game on improving physique in the perspective of the golden mean. International Conference on Education Technology and Management Engineering Lecture Notes in Information Technology, 16-17, 502-506.

Vicen, J. A., Del Coso, J., Millan, C. G., Salinero, J. J., and Abian, P. (2012). Analysis of dehydration and strength in elite badminton players. Plos One Journal, 7(5), 1-8.

(11718) Emı-2 Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması Ve Lise Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Katılım Motivasyonları

MELİKE TAŞBİLEK YONCALIK [1] *Kırıkkale Üniversitesi*

ORHAN YONCALIK *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) 2014 verilerine göre Türkiye'de obezite oranı 2008 yılında %15,2 iken 2014 yılında %31,1 oranında artış göstererek %19,9'a ulaşmıştır. Artış oranı, kadınlarda %32,3, erkeklerde ise %24 olarak ölçülmüştür. TÜİK'in 2012 yılı verilerine göre ise Türkiye'de her iki cinsiyette de en sık görülen ölüm nedenlerinin başında kalp damar hastalıkları gelmektedir. Bu verilere göre 2020 yılında Türkiye'de her sene 400,000 kişinin kalp ve damar hastalıklarından ölmesi ihtimali vardır. Günümüzde bu sayı 150,000 civarındadır. Hem obezite, hem de kalp damar hastalıklarının en önemli sebebi hareketsiz ya da az harekete dayalı yaşam stilidir. Bu hastalıların önüne geçmek için bireylerin sağlıklı yaşama biçimlerini benimsemesi ve bu yaşama biçimini hayata geçirerek düzenli egzersiz yapmaları gerekmektedir. Arroll ve Beaglehole (1992) yaptıkları çalışmada, düzenli olarak yapılan fiziksel aktivitenin kan basıncını düşürüp, obeziteyi önleyerek bazı sağlık problemlerinin oluşma riskini azalttığını öne sürmüşlerdir. Wood (1994) çalışmasında fiziksel aktivite ile obezite arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğunu ispatlamış; fiziksel aktivite arttıkça obeziteye yakalanma riskinin düştüğünü ortaya koymuştur. Fizksel aktivite ile çeşitli hastalıklar arasındaki ilişkiyi araştıran birçok çalışmada (Berlin ve Colditz, 1990; Lee ve Paffenbarger, 1998; Friedenreich ve ark., 2001; Oliveria ve ark., 1996; Helmrich ve ark., 1992; Greendale ve ark., 1995; Pols ve ark., 1998) koroner arter hastalıkları, kardiyovasküler hastalıklar, bazı kanser tipleri, tip 2 diyabet, osteoporoz ve fiziksel aktivite arasında ilişki kanıtlanmıştır. Bu yüzden bireylerin fiziksel aktivitelere katılımı konusu ön plana çıkmaktadır. Bireylerin özellikle de gençlerin düzenli egzersiz yapma konusunda özendirilmeleri ve bunu bir yaşam stili olarak kabul etmelerinin sağlanması sağlıklı bir yaşam sürmeleri için büyük önem taşımaktadır. Bireylerin fiziksel aktivitelere katılımını teşvik etmek için yapılacak çalışmaların başlangıç noktası, bireylerin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarını tespit etmektir. Bu tespiti yapmanın bir yolu ölçme araçlarını kullanmaktır. Bu ölçme araçlarından biri Markland ve Ingledew (1997) tarafından geliştirilen "Exercise Motivations Inventory-2 (EMI-2)"dir. Bu ölçek toplamda 51 madde ve 14 alt boyuttan oluşan, fiziksel aktiviteye katılımı değişik motisvasyonlar açısından oldukça yeterli düzeyde ölçen, geliştirildiği tarihten bu yana 9 yaygın dile uyarlanmış ve ölçeğin geliştirme aşamalarını aktaran makalesi 300'ün üzerinde atıf almış bir ölçme aracıdır. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, "Exercise Motivations Inventory-2" ölçeğini Türkçe'ye uyarlamak ve lise öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarını belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Katılımcılar: Araştırmanın katılımcıları Ankara ve Kırıkkale illerine bağlı devlet liseleri ve özel liselerde eğitim öğrenim hayatına devam eden düzenli spor yapan lise öğrencileri olacaktır. Araştırmanın örneklemini lise öğrencileri arasından seçilmesinin sebebi günümüzde lisanslı ya da lisansız olarak düzenli bir şekilde spor yapan en geniş kitlenin lise öğrencileri olmasıdır. Ayrıca, lise öğrencileri ergenlik dönemindedir ve bu çalışma sonucunda öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonları belirlenecektir. Bu motivasyonların ışığında öğrencileri fiziksel aktiviteye özendirme çalışmalarının daha etkili sonuçlar ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Veri Toplama Araçları: Araştırmada katılımcıların demografik özellikleri ilgili gerekli verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılacaktır. Bu araştırma kapsamında kullanılacak diğer veri toplama aracı Markland ve Ingledew (1997) tarafından geliştirilen ""Exercise Motivations Inventory-2 (EMI-2)" ölçeğinin Türkçe Formu olacaktır. Ölçeğin orjinal formu İngilizce'dir. Ölçek 51 madde ve 14 alt boyuttan (stres yönetimi, yeniden canlanma, eğlence, meydan okuma, sosyal tanınma, ait olma, rekabet, sağlık baskısı, hastalıktan kaçınma, pozitif sağlık, kilo kontrolü, fiziksel görünüş, güç ve dayanıklılık, çeviklik) oluşan 5'li Likert tarzı bir ölçme aracıdır. Ölçeğin orjinalinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin alt boyutları için 0.63 - 0.90 aralığında olup test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise 0.59 - 0.88 olarak hesaplanmıştır.

Yöntem: Çalışmada ilk olarak ölçek uyarlama çalışması yapılacaktır. Daha sonra uyarlanan ölçek ile toplanacak veri üzerinden betimsel istatistik analizler yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışma sonucunda gençlerin fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarını belirlemede kullanılabilecek güvenilir bir ölçme aracının Türkçe'ye uyarlama çalışması sonucu alan yazınına kazandırılacaktır. Bu ölçme aracının seçilen örnekleme uygulanması sonucu elde edilmesi beklenen muhtemel sonuçlar şu şekildedir:

1- Lise öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılım düzeylerinin, spora katılım düzeylerinden yüksek olması beklenmektedir. Öğrencilerin kendi kendilerine ve spor salonlarında egzersiz yapmayı, herhangi bir spor dalına katılmaktan daha çok gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılması beklenmektedir. Kilpatrick ve ark. (2005) kendi çalışmalarında, Markland ve Ingledew (1997) tarafından geliştirilen bu ölçeği kullanmışlar ve çalışmalarının sonucunda gençlerin herhangi bir spor dalında profesyonel olarak aktif olmak yerine spor salonlarında düzenli olarak egzersiz yapmaya yöneldiklerini gözlemlemişlerdir.

2- Lise öğrencilerinin ergenlik döneminde olduğu göz önüne alındığında bu dönemin gereği olarak arkadaş gruplarının öneminin artması ve öğrencilerin bir arkadaş grubuna ait olma isteklerinin ön plana çıkması söz konusudur. Ayrıca ergenlik, öğrencilerin fiziksel görünüşleri ile ilgili duyarlı oldukları bir dönemdir. Bu bağlamda, araştırma sonucunda katılımcıların fiziksel aktiviteye katılımlarını belirleyen motivasyonlar arasında sosyal tanınma, ait olma, kilo kontrolü, fiziksel görünüş ve eğlence motivasyonlarının diğer motivasyon boyutlarına göre daha çok öne çıkacağı düşünülmektedir.

3- Araştırma sonuçlarına yönelik önerilere ve tartışmalara yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Fiziksel Aktivite Katılımı, Motivasyon, Beden Eğitimi ve Spor, Lise Öğrencileri

Kaynakça

Arroll B, Beaglehole R. Does physical activity lower blood pressure: a critical review of the clinical trials. J Clin Epidemiol. 1992;45:439-447.

Berlin JA, Colditz GA. A meta-analysis of physical activity in the prevention of coronary heart disease. Am J Epidemiol. 1990;132:612-628.

Friedenreich CM, Courneya KS, Bryant HE. Relation between intensity of physical activity and breast cancer risk reduction. Med Sci Sports Exerc. 2001;33:1538- 1545.

Greendale GA, Barrett-Connor E, Edelstein S, et al. Lifetime leisure exercise and osteoporosis: the Rancho Bernando Study. Am J Epidemiol. 1995;141:951-959.

Helmrich SP, Ragland DR, Leung RW, et al. Physical activity and reduced occurrence of non-insulindependent diabetes mellitus. N Engl J Med. 1992;325:147-152.

Kilpatrick M., Hebert E., Bartholomev J. College Students' Motivation for Physical Activity: Differentiating Men's and Women's Motives for Sport Participation and Exercise. J Am Coll Health. 2005;54:2: 87-94.

Lee IM, Paffenbarger RS. Physical activity and stroke incidence: the Harvard Alumni Health Study. Stroke. 1998;29:2049-2054.

Markland, D. and Ingledew, D. K. (1997), The measurement of exercise motives: Factorial validity and invariance across gender of a revised Exercise Motivations Inventory. Br J Health Psychol, 2: 361–376. doi:10.1111/j.2044-8287.1997.tb00549.x

Oliveria SA, Kohl HW, Trichopoulos D, et al. The association between cardiorespiratory fitness and prostate cancer. Med Sci Sports Exerc.1996;28:97-104.

Pols MA, Peeters PH, Kemper HC, et al. Methodological aspects of physical activity assessment in epidemiological studies. Eur J Epidemiol. 1998;14:63- 70.

TÜİK. Türkiye İstatistik Kurumu. Sağlık Araştırması. Ankara; 2012. Erişim adresi: http://www.who.int/fctc/reporting/party_reports/turkey_annex2_turkish_health_survey_2010.pdf Erişim Tarihi: 18.02.2017

TÜİK. Türkiye İstatistik Kurumu. Sağlık Araştırması. Ankara; 2014. Erişim adresi: http://www.tuik.gov.tr/Kitap.do?metod=KitapDetay&KT_ID=1&KITAP_ID=223 Erişim Tarihi: 18.02.2017

Wood PD. Physical activity, diet, and health: independent and interactive effects. Med Sci Sports Exerc. 1994;26 838-843.

(12361) Macera Temelli Beden Eğitimi Uygulamalarının Çocukların Benlik Saygısı Gelişimine Etkisi

MUSTAFA ALTINKÖK **ESRA KARABULUT VAZGEÇER**

[1] Akdeniz Üniversitesi *İstanbul Çengelköy Mehmetçik Ortaokulu*

Problem Durumu

Beden eğitimi dersinin çocuklara kazandırdıkları ve bu kazanımlara ulaşmanın önemi Flouri ve Buchanan tarafından özetlenmiştir. "Çocuklardan dış dünyadan öğrendikleri bilgiler ile okulda öğrendikleri bilgiler arasında ilişki kurmaları istenir. Eğitim sisteminin en büyük amacı öğrencilerin saygı, kendine ve başkalarına saygı, işbirliği, vatandaşlık gibi alanlarda kişisel gelişimlerini sağlamaktır. Beden eğitimi ise eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, becerilerini ifade edebilme gibi bilişsel amaçları başarabilmek için çocuklara yardımcı olabilir. Bunlara ek olarak beden eğitiminin öğrenci gelişimine olan temel katkısı sağlık, fiziksel uygunluk ve motor becerilerinin gelişimidir" (Flouri, Buchanan, 2002). Macera eğitimi gençlerin ve çocukların sınırsız hayal gücü, enerji ve doğal merak hisleri üzerine etkilidir. Öğrenciler kendi kendilerine düşünmeyi öğrenirken özel problemlere özel cevaplar bularak daha çok şey öğreneceklerdir. Aslında önemli olan iletişim kurmayı öğrenen öğrencilerin rahatlamaları ve eğlenmelerinin sağlanmasıdır. Öğrencilerin aktivite sonucunda başarılı olmalarından daha önemli olan aktivite süresince neler öğrendikleridir. Uygulanan aktiviteler ile yapılması istenen öğrencilerin birbiriyle etkileşimleri, seçimleri ve sonunda birlikte nasıl hareket ettikleridir (Frank ve Panico 2007).

Frank ve Panico (2007) macera eğitiminde izlenmesi gereken yolu maddeler halinde ifade etmiştir.

1. Bilgilendirme: Aktivitede kullanılacak nesneler ve kurallarla ilgili kısa toplantı yapılması

2. Uygulama: Öğrencilerin aktiviteye katılması

3. Sorgulama: Aktivite sürecinin sorgulaması.

Literatür bilgisine göre macera eğitimi katılımcıların benlik saygısı ve kişilik gelişimlerinde artış meydana getirmektedir. Bazı araştırmalar ise macera eğitimi uygulamalarının karakteristik özellikleri ve uygulamaların sonuçları arasındaki ilişkiye bakmış ve olumlu sonuçları olduğunu ifade etmiştir (Conrad ve Hedin, 1981; Dyson, 1995; Hattie,Marsh, Neill ve Richards, 1997; Meyer ve Wegner, 1998; Riggins 1985; Witman 1995; Priest ve Gass 2005). Priest ve Gass (1997)'e göre ''Beden eğitimi programında uygulanan macera eğitiminin okul spor salonları ve spor alanlarında uygulanabileceği açıkça ifade edilmektedir. Buradaki kilit nokta katılımcının öğrenme çabasına aktif bir şekilde; tercihen fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak katılmasıdır. Macera eğitiminin yalnızca doğa veya vahşi alanda uygulanırlığı tartışılırken bu durum macera eğitiminin çok dar bir grup programına indirgenmesi ve potansiyel katılımcı tabanının çok az olmasına sebep olduğu vurgulanmaktadır.'' Macera eğitimi alanında birçok çalışması bulunan ve literatürde bu konunun uzmanları olarak tanıtılan Priest ve Gass macera eğitiminin beden eğitimi derslerinde kullanılabileceğini açıkca ifade etmişlerdir.

Bu araştırma, 11 - 12 yaş grubu altıncı sınıf öğrencilerin macera temelli aktiviteler içeren beden eğitimi dersinin uygulandığı deney grubu ile, macera temelli aktiviteler içermeyen beden eğitimi dersinin uygulandığı kontrol grubu arasında benlik saygısı gelişimi açısından, farklılıklar bulunup bulunmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi: Macera temelli beden eğitimi dersleri ile klasik beden eğitimi dersleri uygulanan, 11-12 yaş grubu öğrencilerin; benlik saygısına etkileri arasında bir farklılık var mıdır? sorusuna yanıt aramak için oluşturulmuştur.

Araştırma Yöntemi

Macera temelli öğretim uygulamalarının 11 – 12 yaş grubu çocukların benlik saygısı gelişimine etkisinin incelenmesi amaçlandığı için, araştırmada yarı deneme modellerinden eşitlenmemiş kontrol grup modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Araştırmada Frank ve Panico (2007), Rohnke, (1989), Rohnke ve Butler, (1995), Bethany ve Hersman (2007) tarafından yapılan çalışmalarda, macera temelli uygulamalar için öngörülen sıralı aktiviteler uygulanmıştır. İletişim, güven, işbirliği ve problem çözme aktivitelerini içeren araştırmanın, çalışma grubunu İstanbul'un Beykoz ilçesinde Atatürk İlköğretim Okulunun 6 - A, 6 - B, 6 - C, 6 - D, 6 - E şubelerinden rastgele seçilen 36 kişiden oluşan 6 - C sınıfı çalışma grubunu, 35 kişiden oluşan 6 - E sınıfı kontrol grubunu oluşturmaktadır. Deney grubundan 1 kişi sağlık problemleri yüzünden okula gelmediği gün sayısı fazla olduğu için, kontrol grubundan 4 kişi envanterleri cevaplandırmak istemedikleri için değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak 35 kişi deney grubunu 31 kişi kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırmada uygulanan macera temelli uygulamaların çocukların benlik saygısı gelişimi üzerine etkisini incelemek için Coopersmith tarafından geliştirilen ve Pişkin(1997) tarafından Türkçe'ye çevrilen Coopersmith Benlik Saygısı envanteri kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; Deney ve kontrol grubunun gruplar arası, benlik saygısı beceri testleri öntest ve sontest değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi (independent t) kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubunun grup içi, benlik saygısı beceri testleri öntest–sontest ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla eşleştirilmiş grup t testi (paired t) uygulanmıştır. Elde edilen veriler genel dağılım istatistiklerinden aritmetik ortalama ve standart sapma, en küçük ve büyük değerleri, t testi kullanılarak istatistik programında analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

İstatistik sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubu Benlik saygısı ön test değerleri ortalamaları arasında, anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (p > 0,05). Deney ve kontrol grubu Benlik saygısı, son test değerleri ortalamaları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (p < 0,001). Kontrol grubu benlik saygısı puanları ön test – son test değerleri ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmaz iken, deney grubu benlik saygısı puanları ön test - son test değerleri arasında son testler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur (p< 0,001). Deney grubu erkeklere göre ön test – son test ortalamaları arasında, benlik saygısı son test puanları lehine (p< 0,05) düzeyinde, anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubu kızlara göre benlik saygısı son test puanları lehine (p< 0,05) düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kontrol grubu erkeklere göre benlik saygısı ön test - son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Kontrol grubu kızlara göre benlik saygısı ön test - son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu araştırma da beden eğitimi derslerinde uygulanan macera temelli öğretim uygulamaları, öğrencilerin benlik saygısı gelişimine olumlu yönde katkıda bulunmuştur. Alan yazın taramasında macera temelli öğretimin 6. sınıf 11 - 12 yaş grubu çocuklar da benlik saygısı becerilerinin gelişimi açısından farklılaşıp farklılaşmadığı üzerine yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sonuç olarak, plânlı olarak uygulanan macera temelli öğretim uygulamasında sıralı olarak iletişim, işbirliği, güven ve problem çözme aktivitelerinin kullanılması çocukların benlik saygısı becerilerini anlamlı düzeyde geliştirebileceği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Beden eğitimi, macera eğitimi, benlik saygısı

Kaynakça

Conrad, D., & Hedin, D. (1981, Fall). National assessment of experiential education: Summary and implications. Journal of Experiential Education, 6-20.

Dyson, B. P. (1995). Students' voices in two alternative elementary physical education programs. Journal of Teaching in Physical Education, 14, 394-407.

Flouri, E. & Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. Aggressive Behavior, 28, 126-133.

Frank L.S. ve Panico A. (2007). Adventure Education for the Classroom Community. Solution Tree

Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E.(1997). Adventure education and Outward Bound: Out-of-class experiences that make a lasting difference. Review of Educational Research, 67 (1), 43-87.

Meyer, B. B., & Wenger, M. S. (1998). Athletes and adventure education: An empirical investigation. International Journal of Sport Psychology, 29, 243-266.

Priest, S., ve Gass, M. (1997). An examination of "problem-solving" versus "solutionfocused" facilitation styles in a corporate setting. The Journal of Experiential Education, 20, 34-39.

Priest. S., ve Gass, M. (2005). Effective leadership in adventure programming (2 nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Riggins, R. D. (1985). The Colorado Outward Bound school: Biographical and personality factors contributing to the leadership effectiveness of instructors. Journal of Environmental Education, 16 (3), 6-11.

Witman, J. P. (1995). Characteristics of adventure programs valued by adolescents in treatment. Monograph on Youth in the 1990s, 4, 127-135.

(12376) Spor Bilimleri Fakültesi İle Farklı Fakültelerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Düşünme Stilleri İle Mutluluklarının Karşılaştırılması Ve Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

EMRE OZAN TİNGAZ **MUHSİN HAZAR** **HACER ÖZGE BAYDAR** **BELGİN GÖKYÜREK** **TEMEL ÇAKIROĞLU** [4]

[1] *Gazi Üni* *Gazi Üniversitesi* *Gazi Üniversitesi* *Karabük Üniversitesi Hasan Doğan BESYO*

Problem Durumu

Düşünme stilleri, kişilerin zekalarıyla bilgilerini kullanmak ya da faydalanmak için tercih ettikleri yöntemlerdir. Bu yüzden, stiller yetenekleri temsil etmez ama bu yeteneklerin ifade ediliş biçimlerindeki tercihlerdir. Stil, alışılmış kalıplarla ya da tercih edilen yollarla bir şeyleri yapmaktır (Grigorenko & Sternberg, 1995). Düşünme stili, kişinin nasıl düşünmeyi tercih etmesiyle ilgilidir (Zhang, 2002). Düşünme stili, kişileri her aktivitede etkileyen bir süreç olsa da, kişiler nasıl düşündükleri konusunda ya hiç ya da çok az düşünme eğilimindedirler. Stil, kendi içinde beceriden ziyade bir tercih olduğundan değişik stillerin iyi ya da kötü oluşundan değil farklılıklarından söz edilebilir (Stenberg'den aktaran Buluş, 2000). Yetenek, bir kişinin bir işi ne kadar mükemmel yaptığı ile ilgiliyken, stil, kişinin bir işi nasıl yapmaktan hoşlandığı ile ilgilidir (Sternberg, 1999).

Çalışmanın bir diğer değişkeni olan mutluluğun tanımı basit olarak görünmesine rağmen, oldukça geniş ve açıklaması da bir hayli zordur. Oxford İngilizce Sözlüğü"nde mutluluk kavramının kökü "tesadüf" anlamına gelen "happen" ve "happenstance" olarak geçmektedir. Genel mutluluk tanımlarına bakıldığında; hoşnut olma ve iyilik durumları karşımıza çıkmaktadır. Günlük hayatımızda ise mutluluk yerine, neşe, huzur, heyecan ve memnun olma gibi sözcükler de kullanabiliyoruz. Bu sözcükler, mutluluğun anlamını yansıtıyor gibi görünse de, tam olarak mutluluk kavramını karşılamamaktadır. Kimi sözcükler mutluluk anlamını çağrıştırsa da, eş anlamlısı yoktur (Marar, 2003/2004).

Düşünme stillerinin gelişimini etkileyebilecek bazı değişkenleri; cinsiyet, yaş, kültür, kişilik tipleri, liderlik deneyimi, seyahat deneyimi, hobilerin sayısı, anne babalık stilleri ile okul eğitimi ve meslek olarak sıralayabiliriz. Ancak, düşünme stillerinin tercih edilmesinde sosyalleşmenin, genetik faktörlerden daha etkili olduğu düşünülmektedir (Sternberg, 2009; Zhang, 2000). Bununla birlikte Amerikan gençliği üzerinde yapılan bir çalışmada sosyalleşmenin, mutluluk skorunu da artırdığı bulgular arasındadır (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003). Bu bilgiler ışığında sosyalleşmenin hem mutluluğu hem de düşünme stillerini yakından etkilediği düşünülebilir. Bunun yanı sıra, sporun sosyalleşme sürecindeki yeri ve önemi de yadsınamaz gerçeklerdendir (Kaplan & Çetinkaya, 2014; Yetim, 2010).

İlgili literatür incelendiğinde, mutluluk ve düşünme stillerinin farklı değişkenlerle olan ilişkisi araştırılmış olsa da, farklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin mutlulukları ve düşünme stillerinin karşılaştırılması ve arasındaki ilişkinin incelenmesi ile alakalı çalışmaların kısıtlı olduğu gözlenmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın problem durumunu, spor bilimleri fakültesi ile farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin mutlulukları ve düşünme stillerini karşılaştırmak, bununla birlikte mutluluk ve düşünme stilleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, genel tarama modellerinden, ilişkisel tarama modeli örnek alınarak yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2000).

Bu doğrultuda amaçlı örnekleme yöntemiyle Gazi Üniversitesi'nden belirlenmiş 661 katılımcıyla çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 403 kadın, 257 erkeklerden oluşmakta ve yaş ortalaması 21,01'dir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (81 katılımcı), Resim-İş Öğretmenliği (53 katılımcı), Okul Öncesi Öğretmenliği (72 katılımcı), Sınıf Öğretmenliği (74 katılımcı), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı (60 katılımcı), Tarih (60 katılmcı), Türk Dili ve Edebiyatı (52 katılımcı), Polatlı Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu (Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Saç ve Güzellik Hizmetleri Bölümü, Tekstil Giyim, Ayakkabı ve Deri Bölümü) (71 katılımcı), Mühendislik Fakültesi (71 katılımcı) ve Turizm Fakültesi (Turizm İşletmeciliği-Rekreasyon Yönetimi) (67 katılımcı) öğrencilerine "Oxford Mutluluk Ölçeği" ile "Rasyonel-Yaşantısal Düşünme Stilleri Ölçeği" uygulanmıştır.

Oxford Mutluluk Ölçeği'nin (OMÖ) orijinali Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilmiş, Türkçe formu ölçüm geçerliği ve güvenirliği ise Doğan ve Sapmaz (2012) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinali 29 maddeden 1 madde, faktör yükünün düşük olması nedeniyle, çıkarılarak nihai olarak 28 madde ve 6'lı likert tipi bir yapı oluşturulmuştur. OMÖ'nün geçerliliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağıntılı geçerlilik yöntemleriyle; güvenilirliği ise iç tutarlılık, test yarılama ve bileşik güvenilirlik yöntemleriyle incelenmiştir. Elde edilen bulgular, OMÖ'nün Türkçe formunun, özgün formuyla benzer psikometrik özellikler gösterdiğini ortaya koymuştur. Sonuç olarak, OMÖ Türkçe formu, üniversite öğrencilerinde mutluluğu değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği bildirilmiştir.

Rasyonal-yaşantısal düşünme stilleri ölçeği (RYDSÖ) ise, ilk olarak Epstein, Pacini, Denes-Raj ve Heier (1996) tarafından

geliştirilmiştir. Türkçe geçerlik ve güvenirliği Buluş (2003) tarafından yapılmıştır. Beşli bir derecelendirme üzerinden

cevaplanan RYDSÖ'nün biliş gereksinimi alt ölçeğinin puan aralığı 19 ile 95 arasında değişirken, sezgisel inanç alt ölçeğinin puan aralığı ise 12 ile 60 arasında değişmektedir. Ölçeğin biliş gereksinimi alt ölçeği analitik-rasyonel düşünme stili, sezgisel inanç alt ölçeği ise sezgisel-yaşantısal düşünme stili olarak tanımlanmıştır.

Veriler Spss 20.0 paket programında analiz edilecek olup bağımsız gruplar için; t testi, korelasyon analizi ve tek yönlü varyans analizi yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sporun sosyalleşmeyi olumlu yönde etkilediği (Kaplan & Çetinkaya, 2014; Yetim, 2010), sosyalleşmenin de düşünme stilleri (Sternberg, 2009; Zhang, 2000) ile mutluluk üzerindeki etkisi (Csikszentmihalyi & Hunter, 2003) düşünüldüğünde; Beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin mutluluk skorlarının diğer bölümlere göre daha yüksek olacağı düşünülmektedir. İlgili çalışmalar ışığında (Coşkuner, Gacar & Yanlıç, 2012) beden eğitimi ve spor öğretmenliği öğrencilerinin rasyonel ve sezgisel düşünme stillerinin orta düzeyde ya da daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Yine öğrenim görülen bölüme göre katılımcıların düşünme stilleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra, Epstein, Pacini, Denes-Raj ve Heier (1996) tarafından ileri sürülen bilişsel-yaşantısal benlik teorisi göz önüne alındığında, mutluluk skoru yüksek kişilerin sezgisel-yaşantısal düşünme stilleri ortalama puanlarının daha yüksek olması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Düşünme stilleri, mutluluk, spor bilimleri fakültesi, üniversite öğrencileri

Kaynakça

Buluş, M. (2003). Rasyonel yaşantısal düşünme stilleri ölçeği'nin güvenirlik ve geçerliği. *Ege Eğitim Dergisi*, *3*(1).

Coşkuner, Z., Gacar, A., & Yanlıç, N. (2012). Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmen Adaylarının Düşünme Stillerinin Değerlendirilmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, *3*(1).

Csikszentmihalyi, M., & Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of happiness studies*, *4*(2), 185-199.

Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2012). Oxford Mutluluk Ölçeği Türkçe Formunun Psikometrik Özelliklerinin Üniversite Öğrencilerinde İncelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, *25*(4), 297-304.

Epstein, S., Pacini, R., Denes-Raj, V., & Heier, H. (1996). Individual differences in intuitive–experiential and analytical–rational thinking styles. *Journal of personality and social psychology*, *71*(2), 390.

Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1995). Thinking styles. In *International handbook of personality and intelligence* (pp. 205-229). Springer US.

Hills, P. and Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, *33*(7), 1073-1082.

Kaplan, Y., & Çetinkaya, G. (2014). Spor yoluyla toplumsallaşma-yeniden toplumsallaşma süreci. *International Journal of Science Culture and Sport*, *2*, 120-125.

Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (10. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Marar, Z. (2004). *Mutluluk paradoksu*. (S. Çağlayan, Çev.). İstanbul: Kitap Yayınevi. (Eserin aslı 2003'te yayımlanmıştır).

Sternberg, R. J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197–224.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1995b). Styles of thinking in the school 1. *European journal for high ability*, *6*(2), 201-219.

Sternberg, R.J. (2009). *Düşünme stilleri* (E. Güngör, Çev.). İstanbul: Sev.

Yetim, A (2010). *Sosyoloji ve Spor*, Berikan Yayınevi, Ankara.

Zhang, L. F. (2000). Are thinking styles and personality types related?. *Educational psychology*, *20*(3), 271-283.

Zhang, L. F. (2002). Thinking styles and the big five personality traits. *Educational psychology*, *22*(1), 17-31.

(12377) Spor Bilimleri Fakültesi İle Farklı Fakültelerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Oyunsallık Ve Yaratıcılık Düzeylerinin Karşılaştırılması Ve Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

HACER ÖZGE BAYDAR MUHSİN HAZAR EMRE OZAN TİNGAZ BELGİN GÖKYÜREK CENGİZ AKARÇEŞME [1]

Gazi Üniversitesi Gazi Üniversitesi Gazi Üni

Problem Durumu

İnsanlığın geleceği yaratıcı bireylere ve onların yaratıcılığını destekleyen eğitim sistemine bağlıdır. Toplumların sahip oldukları tüm orijinal ve üstün yapıtlar yaratıcı düşünceye sahip insanların yarattığı yapıtlardır. Yaratıcılık niteliklerine sahip olan kişiler, hem üyesi bulunduğu toplumun hem de insanlığın gelişmesi için en önemli potansiyeldir. Eğitim sürecine genel olarak bakıldığında zihinsel olarak başarılı görülen bireyler daha çok desteklenir, ödüllendirilir ancak yaratıcılıkları göz ardı edilir.

Fiziksel oyun, örn., top oynama,, kumda kaleler yapma, lego ya da başka tür fiziksel nesneler ile oynanan oyunlar hayal gücünü geliştirerek yaratıcılığı artırmaktadır (Brinck, 2015).Çocukluk döneminde oynanan oyunlar yetişkinlikte yaratıcılığı etkilemektedir ((Russ& Wallace, 2013).Dolayısı ile oyunsallığın; çocukların mücadele yetenekleri ve başarıları, hayal güçleri ve yaratıcılıkları, iyi insan olmaları, sağlıklı bir fizik ve sportif alt yapıya sahip olup – olmadıkları hakkında doğrudan ölçümlerin yanında dolaylıda olsa bir gösterge olabileceği düşünülmektedir.(Hazar, 2015). Yapılan çalışmalar, oyunsallığın bireylerin yaratıcı performanslarında faydalı olduğunu bulgulamıştır (Chang, 2013;Csikszentmihalyi, 1975; Glynn, 1988; Webster, 1989). Bu nedenle öğretmen adaylarının oyunsallık ve yaratıcılık düzeylerinin ne olduğunun ve hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Toplumların gelişmesi açısından zihinsel olarak üst düzeydeki bireylere gereksinim olduğu kadar yaratıcılık yönünden de üst düzeyde bulunan bireylere gereksinim vardır (Ersoy ve Başer, 2009). Eğitimde öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya çıkarmayı sağlayacak en önemli faktörlerden birinin öğretmen olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin ne olduğunun ve onların yaratıcılık düzeylerinin hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Dolaysıyla, Yasa ve Şahin'e (2012) göre de öğrencilerde yaratıcı düşünmenin geliştirilmesi sürecinde öğretmene önemli roller düşmektedir. Öğretmenin bu rolleri yerine getirebilmesi için öncelikle kendisinin yaratıcılığı içselleştirmiş olması gerekmektedir.

Okul öncesi öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği ve beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümlerinin lisans ders programlarına bakıldığında; okul öncesi öğretmenliği bölümünde ''çocukta oyun gelişimi'' ve ''beden eğitimi ve oyun öğretimi'' lisans dersleri, Sınıf öğretmenliği bölümünde ''beden eğitimi ve spor kültürü'' ve ''beden eğitimi ve oyun öğretimi'' lisans dersleri, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde ise, ''eğitsel oyunlar'' ve ''beden eğitimi ve oyun öğretimi'' lisans dersleri mevcuttur. Çalışmanın yapısı oluşturulurken farkı öğretmenlik branşlarının çalışmaya dahil edilmesindeki faktörlerden biri bu bölümlerde ortak olan oyun alt yapılı derslerdir. Diğer taraftan, genellikle tek bir bölümde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yürütülen çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılması ve farklı öğretmenlik alanlarının farklı özellikler gerektirebileceği düşüncesi bu çalışmanın hareket noktalarından bir diğeridir.

Bu bilgiler ışığında çalışmanın problem durumunu, beden eğitimi ve spor öğretmenliği, Sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinin yaratcı düşünme düzeyleri ile oyunsallık düzeylerinin karşılaştırılması ve genel olarak yaratıcı düşünme düzeyi ile oyunsallık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, genel tarama modellerinden, ilişkisel tarama modeli örnek alınarak yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2000).

Bu doğrultuda amaçlı örnekleme yöntemiyle Gazi Üniversitesi'nden belirlenmiş toplam; 226 katılımcı ile çalışma gerçekleştirilmiştir.Katılımcılar 146 kız, 80 erkektenoluşmakta ve grubun yaş ortalaması 21'dir. Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği (80 katılımcı), Sınıf Öğretmenliği (74 katılımcı),Okul Öncesi Öğretmenliği (72katılımcı) "18-22 Yaş Oyunsallık Ölçeği" ile "Yaratıcılık Ölçeği" kullanılmıştır.

Çalışmada, katılımcıların oyunsallık düzeylerini belirlemek için Hazar (2014) tarafından geliştirilen "18-22 Yaş Oyunsallık Ölçeği" ve yaratıcılık düzeyini ölçmek için Ersoy (2004) tarafından geliştirilen "Ne Kadar Yaratıcısınız'' Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. 33 maddeden oluşan "OyunsallıkÖlçeği"i (Hazar, 2013) Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören287 kız 266 erkek, toplamda 533 öğrenciye random yöntemiyle yeniden uygulanmıştır. SPSS 22.00 paket programı aracılığı ile madde analizleri, açımlayıcı faktör analizi, Cronbach Alpha, Pearson Momentler Çarpım Korelasyonu ve LİSREL 8.72 kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçekten 8 madde çıkarılmış ve kalan 25 madde (r=31 ve

r=57) 5 faktörlü bir yapı göstermiştir. Alt faktörler; 1.Oyun tutkusu, 2.Risk alma, 3.Sosyal uyum, 4. Oyun isteği ve 5.Keyif

alma olarak adlandırılmıştır.Oyunsallık ölçeğinin güvenirliği için Cronbach Alfa değeri 0,86 olarak hesaplanmıştır. "Ölçek geliştirmede, alfa katsayısının 0,60 ile 0,79 aralığında olmasının oldukça güvenilirdir (Alpar, 2010)" bilgisinden hareketle oldukça yüksek düzeyde güvenirliğe sahiptir. Yaratıcılık ölçeği'nin orijinali Whetton ve Cameron (2002) tarafından geliştirilmiş, Türkçe formu ölçüm geçerliliği ve güvenirliği ise Aksoy (2004) tarafından yapılmıştır. Aksoy tarafından ölçeğin orijinalindeki bazı maddeler atılmış ve ölçeğin 40 maddelik nihai formu oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan, öğrencilerin yaratıcılık özelliklerini belirlemeye yönelik her bir madde için ''Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum'' seçenekleri sunulmuştur. Ölçekte yer alan her bir maddenin puanlaması farklı yapılmıştır. 40. Soru ise dereceleme ölçeği türünde değildir. Bu soruda yaratıcılıkla ilgili 54 tane sıfat verilmiştir. Bu sıfatların puan değerleri de her öğrencinin toplam yaratıcılık puanlarının hesaplanmasında dikkate alınmıştır.Veriler Spss20.0 paket programında analiz edilecek olup bağımsız gruplar için t testi, korelasyon analizi ve tek yönlü varyansanalizi yapılacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü lisans ders programları incelendiğinde, fiziksel aktivite içeren derslerin her bir lisans seviyesinde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle, beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin oyunsallık düzeyinin daha yüksek olması beklenmektedir. Diğer taraftan oyunsallık ve yaratıcı düşünme arasındaki pozitif yöndeki ilişki düşünüldüğünde, (Fix 2003; Taylor andRogers 2001) beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı düşünme düzeylerinin diğer bölümlere göre daha yüksek çıkması beklenmektedir. Oyun ile yaratıcılık arasındaki ilişkinin varlığını ileri süren diğer bir takım araştırıcılar da, çocukların oyun oynamalarına fırsat tanınarak, yaratıcı davranışlarındaki artışa yol açılabilineceği şeklinde bir varsayım ileri sürerler. (Gunsberg, 1985). Dolayısıyla, genel olarak yaratıcı düşünme ve oyunsallık arasında anlamlı fark var olacağı beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Oyunsallık, Yaratıcılık, Spor Bilimleri, Öğretmen Adayları

Kaynakça

Alpar. R. Uygulamalı İstatistik ve GeçerlikGüvenirlik. Detay Yayıncılık, s. 350, Ankara, 2010.

Aksoy, B .(2004). Coğrafya Öğreniminde Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımı Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Brinck, I. (2015). Investigatingthedevelopment of creativity: TheSahlinhypothesis.Russ, S. W.,& Wallace, C. E. (2013). Pretendplayandcreativeprocesses. *AmericanJournal of Play*, *6*(1), 136.

Chang, C. P. (2013). RelationshipsbetweenPlayfulnessandCreativityamongStudentsGifted in MathematicsandScience. *Creative Education*, *4*(02), 101.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredomandanxiety*. San Fran-cisco, CA: Jossey-Ba.

Ersoy, E.,& Başer, N. (2009). İlköğretim 6. *Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeyleri. Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *2*, 128-137.

Fix, G. A. (2003). *Thepsychometricproperties of playfulnessscaleswithadolescents*. Unpublisheddoctoraldissertation, University of FairleighDickinson..

Ginsberg, R. (1985). Creativityandculture.

Glynn, M. A. (1988). *Theperceptualstructuring of tasks: A cognitiveapproachtounderstandingtaskattitudesandbehavior*. UnpublishedDoctoralDissertation, New York: Columbia University.

Hazar, M. (2015). A study of developing an attitudesscale of 18-22 ageadultsforplayinggamesthatcontainphysicalactivity (improvingthe 18-22 ageplayinggamesscale). *Niğde UniversityJournal of PhysicalEducationAndSportSciences*, *9*(1), 149-162.

Karsar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (10. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Taylor, S. I.,&Rogers, C. S. (2001). Therelationshipbetweenplay-fulnessandcreativity of Japanesepreschoolchildren. *International Journal of EarlyChildhood, 33,* 43-49.

Webster, J. (1989). *PlayfulnessandComputers at work*. UnpublishedDoctoralDissertation, New York: New York University.

Yasa, S.,& Şahin, M. (2012). Resim iş eğitimi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ve yaratıcılık düzeyleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *11*, 67-76.

(11416) Mikro Öğretim Uygulamaları Tekniği Kullanılarak Özel Alan Yeterliklerinin Araştırılması

ESİN ATAV

Hacettepe Üniversitesi

Problem Durumu

Eğitim öğretim sürecinin en önemli ögelerinden birisi olarak kabul edilen öğretmenler aynı zamanda süreçteki etki gücü en fazla olan ögelerden birisidir. Öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerde o derece üst düzey ve çok çeşitlilik arz etmektedir. Özellikle bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler ile kaliteli insan gücüne artan ihtiyaç, eğitim öğretim sürecinin daha fazla sorgulanmasına ve öğretmenlerden beklenen niteliklerin daha da artmasına neden olmuştur. Bu gelişmelerle beraber öğretmen yeterliklerine yönelik çalışmalar gerçekleştirilmiş ve günün değişen koşullarına uygun olarak belirlenen yeterlikler defalarca güncellenmiştir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda "öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyona ilişkin aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur" hükmü doğrultusunda "öğretmenin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlere ilişkin ölçütler" başlığı altında Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri ve özel alan yeterlikleri taslağını hazırlamıştır. Bu taslakta öğretmenlik mesleğinin yeterliklerine ilişkin 6 ana yeterlik ve bunlara bağlı 31 alt yeterlik, 221 performans göstergesi tespit edilmiştir. Toplumda yaşanan gelişmelere paralel yenilenen bu yeterlikler en son 2011 yılında ortaöğretime yönelik 8 alanda güncellenmiştir. Özel alan yeterlikleri öğretmenlik mesleğini etkili bir biçimde gerçekleştirmek için tüm öğretmenlerin kendi alanlarına özgü sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Performans göstergesi, yeterliklerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin delili olabilecek ölçülebilir davranışlardır. Bu yeterliklerin öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, öğretmen yetiştiren öğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde, öğretmenlerin seçiminde, performanslarının değerlendirilmesinde, kendilerini tanıma ve kariyer gelişiminde kullanılması kararlaştırılmıştır. Ülke genelinde birlik ve standardın sağlanması açısından bu yeterliliklerin kazandırılması ve geliştirilmesi önem taşımaktadır. Hizmet öncesi eğitim sürecinde öğrencilere nitelik ve nicelik yönünden yeterli düzeyde uygulama olanağı sunmak mesleki deneyim açısından önemlidir. Mikro öğretim ile adaylara geniş bir deneyim olanağı sunularak öğretmenliğe ilişkin davranışlarında istendik yönde değişmeyi ve mesleki gelişmeyi sağlayacak ortam, etkinlik ve yaşantıları sağlamak temel amaç olarak kabul edilmiştir. Hizmet öncesi süreçte öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında yararlanacakları ilk deneyimlerini kazanmaları açısından özel öğretim yöntemleri dersleri önemli bir yere sahiptir. Bu dersler kapsamında öğretmen adayları mikro öğretim uygulamaları ile ilk öğretmenlik provalarını gerçekleştirirler. Öğretmenlik becerilerinin kazandırılmasında mikro öğretim uygulamaları oldukça sık yapılan uygulamalardır. Mikro öğretim, teori ile uygulama arasındaki ilişkiyi kurabilme potansiyeline sahip oluşu nedeniyle öğretmenlik mesleğine hazırlıkta önemli bir yöntemdir. Bu çalışmanın amacı mikro öğretimin öğretmen eğitiminde kullanımına ilişkin bilgi sağlamak ve yöntemin etkililiğini değerlendirmektir. Bu temel amaç çerçevesinde çalışmada "Öğretmen adaylarının mikro öğretime ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusu tartışılmış ve mikro öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının özel alan yeterliliklerinin geliştirilmesindeki etkisi değerlendirilmiştir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, öğretmen adaylarının özel öğretim yöntemleri dersi kapsamında uygulanan mikro öğretim uygulamasına ilişkin düşüncelerini ortaya koymak ve yöntemin etkililiğini değerlendirmek amacıyla yapılmış olup, mevcut bir durumu betimlemeye yönelik olması nedeniyle nitel bir çalışmadır. Çalışmada aynı zamanda iki değerlendirme sonucunun karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Çalışma 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Biyoloji Öğretmenliği 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma grubunda Özel Öğretim Yöntemleri II dersini alan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan toplam 17 öğretmen adayı yer almıştır.

Araştırmada mikro öğretim süreciyle ilgili açık uçlu soruların yer aldığı veri toplama aracında mikro öğretim uygulamalarına ait olumlu olumsuz yönler, uygulamalar sürecinde karşılaşılan zorluklar ve izleme sürecine ilişkin duygu ve düşüncelere yönelik sorulara yer verilmiştir. Ders sunumlarını değerlendirmek üzere 34 maddelik özel alan yeterlilikleri ve öğretmenlik becerileri kontrol listesi mikro öğretim değerlendirme formu olarak kullanılmıştır. Bu ölçekte yer alan 4'lü derecelendirme sisteminde 4 çok iyi, 3 iyi, 2 orta ve 1 zayıf olarak tanımlanmıştır. Mikro öğretim uygulamaları Özel Öğretim Yöntemleri II dersi kapsamında 30-35 dakikalık çekimler şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi sürecinde açık uçlu sorularla toplanan öğretmen adaylarının görüşlerinin betimsel bir yaklaşımla belirli temalar altında sınıflandırılması ve özetlenmesi yoluna gidilmiştir. Ayrıca her görüşün kaç öğretmen adayı tarafından paylaşıldığı frekans (f) hesaplamalarıyla gösterilmiştir. Mikro öğretim değerlendirme formu ile elde edilen birinci ve ikinci sunumlara ait veriler eşleştirilmiş gruplar t-testi ile analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmanın amacı öğretmen eğitiminde mikro öğretim kullanımının etkililiğini öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler açısından araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda mikro öğretimin öğretmenlik becerilerini geliştirme konusunda yararlı olduğu düşünülmektedir. Özel alan yeterlikleri bakımından iki uygulamadan elde edilen ortalamalar karşılaştırıldığında ikinci uygulama sonucunun daha yüksek olması ve iki uygulama arasındaki bu farkın anlamlı olması (t=-6,399, df=15, p=0,000) mikro öğretimden beklenen yararın sağlandığını göstermektedir. Araştırmada elde edilen bulgular öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun mikro öğretim ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğunu ve mikro öğretimi hatalarını telafi etme şansı veren bir yöntem olarak gördüklerini göstermiştir. Mesleğe yönelik olumlu düşüncelerin pekiştirilmesi ve karşılaşılan sorunların üstesinden gelme becerisi geliştirmeye katkı sağladığı düşünülen mikro öğretim, öğretmen adayları tarafından başlangıçta olmasa bile süreç tamamlandığında gelişimlerine yarar sağladığı şeklinde değerlendirilmiş ve mikro öğretim uygulamalarına yer verecek başka fırsatların yaratılması gerektiği dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Alan eğitimi, mikro öğretim, öğretmen yetiştirme

Kaynakça

Benton-Kupper, J. (2001). The micro teaching experience: student perspectives. *Education (Chula Vista, Calif.)*, 121(4), 830-835.

Görgen, İ. (2003). Mikro öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının sınıfta ders anlatımına ilişkin görüşleri üzerine etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24*, 56-63.

Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M. ve Doğar, Ç. (2005). "Öğretmenlik uygulamalarında mikro öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 1-10.

Huber, J. & Ward, B.E. (1969). Pre-service confidence through microteaching. Education, 90(1), 65-68.

Kpanja, E. (2001). A study of the effects of video tape recording in microteaching training. *British Journal of Educational Technology, 32*(4), 483–486

Madike, F. U. (1980). Teacher preparation and student achievement: an experimental comparison of micro-teaching with a traditional approach: *Journal of Educational Psychology*. 72-6,866-874.

Marulcu, İ. ve Dedetürk, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının mikro-öğretim yöntemini uygulamaları: bir eylem araştırması, *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 11(25), 353-372.

MEB, (2004). Öğretmen Mesleğinin Genel Yeterlilikleri ve Özel Alan Yeterlilikleri Taslakları. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.

Peker, M. (2009). The use of expanded microteaching for reducing pre-service teachers' teaching anxiety about mathematics. Scientific Research and Essays, 4(9), 872-880.

Sherin, M. G. (2004). New perspectives on the role of video in teacher education. In J. Brophy (Ed.), *Using video in teacher education* (pp. 1-28). New York: Elsevier.

Şen, İ. A. (2009). Akran-Mikro Öğretimin Öğretmen Yetiştirme Programındaki Etkisinin Araştırılması. *Eğitim ve Bilim,* 34 (151), 165-174.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (8.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11439) Ortaöğretim Öğrencilerinin "Genetik Okuryazarlık" Düzeyleri Hangi Seviyede Olmalıdır?

FATMA İRET — *Milli, Eğitim*

MELEK ALTIPARMAK KARAKUŞ — *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*

Problem Durumu

Genetik okuryazarlık; bireylerin genetik ile ilgili anahtar kavramlar hakkında yeterli bilgiye sahip olması, günlük hayatta karşılaştığı genetik kavramları anlayabilmesi ve gerektiğinde insan yaşamını ilgilendiren kritik konularda alınacak kararlara etkin olarak katılabilmesi şeklinde ifade edilmektedir. *Genetik okuryazarlık*; sadece temel bir genetik bilgisine sahip olmayı değil aynı zamanda bu konularda eleştirel ve yansıtıcı düşünme yeteneğini de geliştirmiş olmakla da yakından ilgilidir. Şüphesiz *bilimsel okuryazarlık* 21. yüzyılda tüm bireylerde geliştirilmesi gereken önemli bir niteliktir. Genetik okuryazarlığının geliştirilmesindeki temel amaç ise, genetik biliminin; *"Genetik Çağını"* yaşayan dünyanın beslenmeden tutunda gelişmiş tıbbi uygulamalara kadar hem yerel hem de global olarak birçok sorunun çözümü konusunda insanoğlunu ümitlendirmesi ve aynı zamanda zihinlerde soru işareti bırakan birçok problemi de beraberinde getirmesidir. Örneğin GDO'lu tohumlar ve gıdalar, İnsan ve hayvan genlerinin klonlanması, Transgenik biyoteknolojiler (ilaçlar, aşılar, ölçüm testleri vb), Biyolojik silahlar vb uzayıp giden büyük bir liste genetik biliminin insanoğlunun geleceğini şekillendirecek bir boyuta ulaştığını göstermektedir. Bu uygulamaların *"Genetik Çağını"* yaşayan her birey tarafından doğru anlaşılması, bilinmesi ve yorumlanması gerekmektedir.

Genetik bilimi hem yeni bir bilim olması hem de global dünyada bir çok sorunun çözümü konusunda insanoğlunu ümitlendirmesi nedeniyle çalışma alanı olarak popüler ve yeni alanlardan biridir. Bu nedenlerden dolayı da ülkeler eğitim sistemlerini düzenlerken bu yeni bilim dalını içeren kazanımları fen eğitimlerine eklemekte ve sürekli olarak edinilen bilgilerle güncellemeye önem vermektedir. Türkiye'de öğrenciler ilk kez ortaokul döneminde genetik kavramlar ile karşılaşmakta ve genetiğin temel hususları hakkında bilimsel bilgiye sahip olmaktadırlar. Lise dönemlerinde biyoloji derslerinde gördükleri genetik bilgisinin yanı sıra üniversitelerin ilgili bölümlerinde de yer aldığı görülmektedir. Genetik konuları, güncel ve önemli olmasına rağmen öğrenciler öğrenmekte, öğretmenler de öğretmekte zorlanmaktadırlar. Konunun soyut içeriği ve birbirine yakın pek çok kavram içermesi öğrencilerde öğrenme problemi oluşmasına neden olan etkenlerden bazılarıdır. Kavram yanılgıları ve bilgi eksiklikleri ile liseden mezun olacak öğrencilerin bu konuları etkili ve doğru şekilde bu alanlardaki mesleklere yönelerek seçmeleri de zor olacaktır.

Bu nedenle öncelikle meslek seçimi öncesinde bölüm seçen veya bölümlere ayrılan lise öğrencilerinin genetik okuryazarlığı seviyelerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Amaca yönelik şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Ortaöğretim öğrencilerinin genetik okuryazarlıkları hangi düzeydedir?
- Ortaöğretim öğrencilerinin genetik okuryazarlıkları;

a) Sınıf düzeyine

b) Okul türüne

göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada; Ortaöğretim –Lise- öğrencilerinin *"Genetik Okuryazarlık"* düzeylerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. İzmir ilinde 3 farklı lisede (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Meslek Lisesi) Bowling ve ark. tarafından 2008 yılında geliştirilmiş olan "Genetik Okuryazarlık Testi" uygulanacaktır.

Çalışmada iki adet veri toplama aracı kullanılacaktır. Birincisi araştırmacı tarafından hazırlanan, öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin yer aldığı bilgi formu, diğeri ise Bowling ve ark tarafında 2008 yılında geliştirilmiş "Genetik Okuryazarlık Testi"'dir. Anketin kullanım izni araştırmacılar tarafından alınmıştır. Genetik Okuryazarlık Testi 31 sorudan ve 6 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçek; Genetik materyalin doğası (8 madde), iletim (4 madde), gen ifadesi (6 madde), gen düzenlemesi (4 madde), evrim (3 madde), genetik ve toplum (6 madde) alt boyutlarından oluşmaktadır. *Genetik materyalin doğası* adı altında gruplanan sorularda kromozom, DNA ve gen kavramlarının özellikleri, birbirleri ile olan ilişkileri ve canlılar için önemi irdelenmiştir. *Gen ifadesi*ndeki sorularla adayların gen ile ilgili bilgisi ve genlerin çevre koşullarından etkilenip etkilenmediği hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. *İletim* adı altında yer alan sorularla, adayların hastalık taşıyan ve anormal olan genlerin nesillere aktarılması ile ilgili görüşleri sorgulanmıştır. *Genetik ve Toplum* sorularında, gen bilgisinin teknolojiye yansıması ve toplum üzerindeki etkileri irdelenmiştir. *Evrim* soruları genlerin farklılaşması konusunu, *Gen düzenlenmesi* soruları ise genlerin uğradığı değişiklikleri ve sonuçları sorgulamaktadır. Genetik okuryazarlık düzeyleri betimsel istatistik; sınıf düzeyi ve oklu türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise Tek Yönlü Varyans (One-way Anova) ile çözümlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada; Ortaöğretim –Lise- öğrencilerinin *"Genetik Okuryazarlık"* düzeylerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. İzmir ilinde 3 farklı lisede (Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Meslek Lisesi) Bowling ve ark. tarafından 2008 yılında geliştirilmiş olan "Genetik Okuryazarlık Testi" uygulanacaktır. Sonuçlar tüm dünyada yapılan benzer araştırmalarla karşılaştırılacak ve geniş bir sonuç ve tartışma bölümü ile lise öğrencilerinin ne düzeyde olduğu ve ne düzeyde olması gerektiği konusunda literatür destekli önerilerde bulunulacaktır.

. Literatür incelendiğinde; Temelli (2006), ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmasında öğrencilerin gen teknolojisi ve genetik mühendislik ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Cebeci (2014), hazırlamış olduğu doktora tezinde öğretmenlerin genetik konusunda %75 oranında kendilerini "yeteri kadar" bilgili olduklarını ifade ettiklerini, %23'ü ise kendilerini "biraz" bilgili, %.1.5 oranında ise "çok bilgili", %0.6 oranında ise "bilgim yok şeklinde ifade ettiklerini belirtmektedir. Ancak çalışmaya katılan öğretmenlerin genetik okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim öğrencileri, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Meslek Lisesi, Genetik Okuryazarlık, Düzey

Kaynakça

Acra, E. (2006). Assessing Genetic Literacy in Undergraduates (Master's thesis). University of Cincinnati, USA.

Bowling B. V., Acra E. E., Wang L., Myers M. F., Dean G. E., Markle G. C., Moskalik C. L., Huether C. A. (2008). Development and evaluation of a genetics literacy assessment instrument for undergraduates. Genetics. 2008;178:15–22.

Bowling, B.V. (2007). Development, Evaluation, and Use of a Genetic Literacy Concept Inventory for Undergraduates (Doctoral dissertation). University of Cincinnati, USA.

Cebesoy, Ü. B. (2014). An Analysıs Of Scıence Teachers' Genetıcs Lıteracy And Related Decısıon Makıng Process (Doctoral thesis). The Department Of Elementary Education, Middle East Tachinal University.

Çakır, M., ve Aldemir, B. (2011). İki Aşamalı Genetik Kavramlar Tanı Testi Geliştirme ve Geçerlik Çalışması. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8, 16, 335-353.

Erdoğan, A., Özsevgeç, Ö ve Özsevgeç, T. (2014). Öğretmen Adaylarının Genetik Okuryazarlık Düzeyleri Üzerine Bir Çalışma, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 8(2):23-37.

http:/meb12.meb.gov.tr adresinden 01.05.2014 tarihinde alınmıştır.

Karagöz, M. ve Çakır, M. (2011). Genetikte Problem Çözme: Kavramsal ve Süreçsel Zorluklar. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11, 3, 1651-1674.

McMillan, H. ve J. Schumacher, S. (2006). Researchi in Education Evidence-Based İnquiry. Boston: Allyn and Bacon Inc.

MEB, 2015. İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.

Temelli, A. (2006). Lise Öğrencilerinin Genetikle İlgili Konulardaki Kavram Yanılgılarının Saptanması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 14, 1, 73-82

(11545) Biyoloji Öğretmen Adaylarının "Sistem" ve "Biyolojik Sistem" Kavramlarına Yönelik Algıları

ÖZLEM TAŞDELEN — *Gazi Üniversitesi*
TURAN GÜVEN — *Gazi Ünivresitesi*

Problem Durumu

Bir yapı, bir durum ya da bir sürece hem bütüncül hem de analitik bakmanın mümkün olduğu *sistem düşüncesi yaklaşımı, genel sistem teorisi* adıyla 1950'li yıllarda Ludwig von Bertalanffy tarafından ortaya atılmıştır. Bu yaklaşım ortaya atıldığı tarihlerden itibaren birçok bilim alanında (mühendislik, ekonomi, meteoroloji, sağlık, fizik, sosyoloji, yönetim, vs.) kullanılmıştır. Eğitim alanında ise son yıllarda önem kazanmıştır. Sistem düşüncesi yaklaşımı, evreni sistemler bütünü olarak görür ve evren içindeki her şeyin bağlantılı ve ilişkili oluşuna vurgu yapar. Bugün "sistem" denildiğinde, her insanın zihninde belirli ilkelerle eşgüdüm ve düzen içinde çalışan ve iç tutarlılığı olan bir yapı akla gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında, sistem, rastgelelik ve kaosun karşıtıdır .

Aralarında çok az farklılıklar bulunsa da, aynı temel noktalara atıfta bulunarak çeşitli "sistem" tanımları yapılmıştır. "Sistem" kavramının tanımında geçen anahtar terimler arasında "birbirini etkileme" (interacting), "birbirine bağlı olma" (interdependent) ve "bir bütün oluşturma" kavramlarını saymak mümkündür. Ayrıca bir sistem; elemanlar, karşılıklı bağlantılar, işlev veya amaç olmak üzere üç temel kavramı içermek zorundadır. Bugüne kadar yapılan tanımlamalara bakıldığında hepsinin temelinde bu anahtar terim ve kavramları görmek mümkündür.

Sistem düşüncesinin "Genel Sistem Teorisi" olarak ilk defa bir biyolog tarafından ortaya atılması, sistem düşüncesinin biyolojik sistemlerin çözümlenmesinden çıktığını açıkça göstermektedir. Bertalanffy açık sistemler olarak belirttiği canlı organizmaların yapı ve fonksiyonları üzerindeki ilişkilerin çok iyi gözlemleyerek ve çözümlemelerini yaparak indirgemeci yaklaşımlardan sıyrılmıştır. İndirgemeci yaklaşımlar, biyolojik sistemlerin yeterince anlaşılmasının önünde bugün bile bir engel oluşturmaktadır. Bertalanffy, holistik bir yaklaşımla organizmaların bütünlüğüne ve bu bütün içerisindeki karşılıklı ilişkiler içinde olan bileşenlere dikkati çekmiştir. Bu bileşenlerin oluşturduğu bütüne de sistem adı verilmiştir. Bir sistem fiziksel, biyolojik, sosyal veya sembolik olabilir; bunlardan biri ya da daha fazlasının birleşimi de olabilir.

Biyoloji, her biri biyolojik bir sistem olan organizmaları inceleyen bilimdir. Doğasında sistem düşüncesi ve felsefesi vardır. Mayr, biyolojik sistemleri, "benzersiz derecede karmaşık hiyerarşik sistemler" olarak görmektedir. Bu karmaşık hiyerarşik sistemleri tabiatın her kademesinde rahatlıkla görmek ve incelemek mümkündür. Birçok seviyede çoklu sistem yapıları ile hiyerarşik bir bütünlük gösteren biyolojik olgular, çok fazla bileşenin ve bunların karşılıklı etkileşimlerinin bir sonucu olarak tezahür ederler.

Bu çalışmada sistem düşüncesi yaklaşımının temel bileşeni olarak görülen "sistem" ve "biyolojik sistem" kavramlarına yönelik biyoloji öğretmen adaylarının algılarının belirlenmesi amaçlanmış ve eğitimde sistem düşüncesi yaklaşımı konusunda farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada nitel bir yaklaşım benimsenerek, biyoloji öğretmen adaylarının, "sistem" ve "biyolojik sistem" kavramlarına yönelik algıları hakkında bilgi alınmaya çalışılmıştır. Veriler, 2012-2013 öğretim yılı bahar yarıyılında, Ankara'da bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesi biyoloji öğretmenliği ana bilim dalında öğrenimlerini sürdüren öğretmen adaylarından toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak açık-uçlu sorulardan oluşan anket ve mülakat kullanılmıştır.

"'Sistem' ve 'Biyolojik Sistem' Kavramlarına Genel Bir Bakış" başlıklı anket, öğretmen adaylarının "sistem" ve "biyolojik sistem" kavramlarına bakışını, bir nevi bu kavramlara yönelik algısını ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilip uygulanmıştır. Anket dört adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Beş sınıf düzeyinden toplam 150 öğretmen adayı ankete katılmıştır.

Araştırmada kullanılan diğer veri toplama yöntemi ise mülakattır. Anket uygulandıktan sonra *sistem* ve *biyolojik sistem* kavramlarına yönelik öğretmen adaylarının algılarını daha iyi anlayabilmek maksadıyla gerçekleştirilmiştir. Beş sınıf düzeyinden toplam 15 öğretmen adayı ile mülakatlar gerçekleştirilmiştir.

Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Tematik analizler sonucu sistem ve biyolojik sistem kavramlarına yönelik tema, alt tema ve kodlar belirlenmiştir. Bu aşamada, nitel çalışmalarda oldukça önemsenen, kodlayıcılar arası görüş birliği araştırılmış ve bu oran %81 olarak bulunmuştur. Bu tutarlılık oranı nitel çalışmalar için yeterli görülmektedir. Elde edilen veriler oluşturulan tablolar yardımıyla sunulmuştur. Ayrıca mevcut verileri, anlama ve yorumlama kolaylığı sağlaması açısından öğretmen adaylarının ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Öğretmen adaylarının sahip olduğu algılara yönelik bulgularda, sistem kavramına yönelik 6 alt tema (*Sistemin Düzenlilik Özelliği, Sistemin Yapısal Özelliği, Sistemin Bütünsellik Özelliği, Sistemin İlişkili/ Bağlantılı Olma Özelliği, Sistemin Anlaşılırlığı Sağlama Özelliği, Sistemin Çeşitli Olma Özelliği*) belirlenmiştir. Biyolojik sistem kavramına yönelik ise 5 alt tema

(*Biyolojik Sistemin Canlılık Özelliği, Biyolojik Sistemin Düzenlilik Özelliği, Biyolojik Sistemin Yapısal Özelliği, Biyolojik Sistemin Bütünsellik Özelliği, Biyolojik Sistemin İlişkili/ Bağlantılı Olma Özelliği*) belirlenmiştir. Bunların yanı sıra öğretmen adaylarından bu kavramlara örnek vermeleri istenmiş ve bu örnekler de incelenerek algıları ayrıntılı biçimde analiz edilmiştir.

Öğretmen adaylarının "sistem" ve "biyolojik sistem" tanımlamaları literatürde yer alan tanımlarla benzerlik göstermektedir. Bu açıdan, öğretmen adaylarında temel düzeyde doğru bir sistem ve biyolojik sistem algısı olduğu görülmekle birlikte tespit edilen eksiklikler bulunmaktadır. Bu eksikliklerin de kavramsal anlamda bazı problemlerden kaynaklandığı ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sistem, biyolojik sistem, sistem düşüncesi, biyoloji öğretmen adayı, algı

Kaynakça

Ackoff, R. L. (1971). Towards a system of system concepts. *Management science. 17*(11), 661-671. 12 Eylül 2012 tarihinde http://www.jstor.org/stable/2629308 sayfasından erişilmiştir.

Bertalanffy, L. v. (1950). The theory of open syatems in physics and biology. Science. *111*. 23-29.

Bertalanffy, L. v. (1988). *General systems theory*: *Foundations, development, applications.* (10th edition). United States of America: George Braziller.

Betts, F. (1992). How systems thinking applies to education. *Educational Leadership*, *50*(3), 38-41.

Bowler, T. D. (1981). *General system thinking: Its scope and applicability.* United States of America: Elsevier North Holland.

Chen, D., & Stroup, W. (1993). General system theory: Toward a conceptual framework for science and technology education for all. *Journal of Science Education and Technology. 2*(3), 447-459.

Daellenbach, H.G., & McNickle, D.C. (2005). *Management science, decision making through systems thinking.* Great Britain: Palgrave Macmillan.

Meadows, D. H. (2009). *Thinking in systems: A primer.* London: Earthscan.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi.* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Edi.). Ankara: Pegem Akademi.

Mayr, E. (2008). *Biyoloji budur: Canlı dünyanın bilimi* (A. İzbırak, Çev.). (2. Baskı) Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.

Salisbury, D. F. (1996). *Five technologies for educational change: Systems thinking, systems design, quality science, change management, instructional technology.* United States of America: Educational Technology Publications.

(11793) Biyoloji Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Kavramına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi: Çizme-Yazma Tekniği Örneği

GÜLAY EKİCİ
Gazi Üniversitesi

AHMET GÖKMEN
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Bu araştırmada, çizme-yazma tekniği kullanılarak biyoloji öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Günümüz eğitim sistemleri çağın gerekliliklerine uygun bir şekilde yenilenerek, bilgiyi doğrudan alan bireyler yerine, bilgiyi özümseyen, onları doğru bir şekilde insanlığın faydasına kullanabilecek bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Özellikle ülkelerin 4. sanayi devrimine hazırlandığı bu dönemde fen öğretiminin üstlendiği sorumluluk giderek artmaktadır. Bununla birlikte ülke milli gelirinin beşte birinin eğitim harcamalarına ayrılmasına rağmen uluslararası sınavlarda Türkiye'nin sıralaması düşünüldüğünde, fen öğretiminin daha etkili bir şekilde yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Doğası gereği etkin bir fen öğretimi için vazgeçilmez olan laboratuvarın yeri ve önemini vurgulayan çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Laboratuvarlarda öğrenciler gerekli araç ve gereçlerle deneyler yaparak fen alanındaki konularla ilgili istenen amaçlara ulaşırlar. Laboratuvar yönteminin kullanılması sürecinin öğrenciler tarafından yapılması onlara bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri elde etme fırsatları sağlayan bir öğrenme ortamı sağlar. Laboratuvar olmaksızın, öğrencilerin anlamakta güçlük çekebildikleri kavramları kavratmak ve somutlaştırmak kolay olmayabilir. Ancak öğrenciler günümüz fen öğretiminin temel felsefesini oluşturan yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi uyguladıklarında, birebir öğrenme faaliyetlerine katıldıklarında bilgilerin kavranması ve kalıcılığının sağlanması daha kolay gerçekleşebilmektedir. Laboratuvarlar derslerdeki kazanımların elde edilmesi, bilimsel muhakemenin gelişmesi, bilimin doğasını, bilimsel çalışmanın kültürünü ve yapısını öğrenme, pratik yeteneklerini keşfetme ve geliştirme, bilime olan ilgiyi artırma ve takım çalışmalarında yer alarak hedeflere ulaşmada işbirliği ve uyumun önemini kavrama gibi çok sayıda becerinin kazandırabileceği önemli öğrenme ortamlardır. Kısacası laboratuvarlar 21.yy becerilerinin kazanılabileceği en önemli öğrenme ortamlarıdır.

Bununla birlikte çeşitli sebeplerden dolayı laboratuvarlardan yeterli bir şekilde yararlanamadığı alan yazında vurgulanmaktadır. Bu nedenler genel olarak öğretim programları (kazanımlar, kazanımların dağılımı, ders saatlerinin az olması, sınav sistemleri vs.), okulların fiziksel ve maddi imkânlarının yetersizlikleri (laboratuvarların olmaması veya yeterli alt yapının eksik olması, deney araç-gereçlerinin bulunamaması vs.), öğrencilerden kaynaklı nedenler (öğrencilerin sayısı, davranış kontrollerindeki zorlanma, isteksizlik vs.) ve öğretmenlerden kaynaklı nedenler (motivasyon eksikliği, alan bilgisi eksikliği, isteksizlik, öğretim programını yetiştirememe, karşılaşılan sorunları çözememe vs.) olarak sıralanmaktadır. Ancak laboratuvar konusunda istekli ve öz-yeterlikleri yüksek öğretmenler karşılaşılan bu güçlüklerin çözümü adına daha cesaretli adımlar atabilecekler, sorunları daha kolay çözebilecek, bütün eksiklere rağmen gerekli bilgi, beceri ve donanımlarıyla eşsiz öğrenme fırsatı sunabilen laboratuvarları kullanmak için gayret göstereceklerdir. Bu konuda üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerine önemli görevler düşmektedir. Hizmet öncesi dönemde yeterli laboratuvar kültürünü ve becerilerini kazanan öğretmen adayları meslek hayatlarında laboratuvarın gerekliliklerini yerine getirerek, laboratuvarların fen öğretime kazandırdığı faydalardan yararlanabileceklerdir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına yönelik görüşlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının laboratuvar kavramına yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'de bir devlet üniversitesinde öğrenimlerine devam eden 45 biyoloji öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken zaman, maddi kaynak ve işgücü göz önünde tutularak, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının laboratuvarlara yönelik görüşleri belirlenirken çizme-yazma tekniği kullanılmıştır. Bu teknik bireylerin herhangi bir konuda görüşlerini derinlemesine yansıtılması için kullanılan tekniklerden biridir. Yapılan çalışmalar, bireylerin çizime en fazla önem verdikleri şeyleri önce çizdiklerini göstermektedir. Çizmeyi tercih ettikleri ilk nesneleri büyük çizerken; çizim alanı daraldıkça diğer çizilenlerin boyutları da küçülmeye başlamaktadır. Çizim sırasında takip ettikleri sıra ve büyüklükler, merkezde ve kenarda olma durumu, koyu ve açık renk kullanımı gibi birçok özellik çizimlerde öğrencilerin olguyu nasıl işledikleri konusunda önemli bilgiler vermektedir.

Çizme-yazma tekniği kullanılırken öğretmen adaylarına çizim kâğıtları ve kalemler dağıtıldıktan sonra kendilerinden laboratuvar kavramına yönelik görüşlerini çizmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının dışsal uyarıcılardan etkilenmemesi için 5 dakikalık süre içerisinde çizimlerini tamamlamaları istenmiş, onun haricinde herhangi bir sınırlamada bulunulmamıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analiz teknikleri ile analiz edilmiş, araştırma sonuçlarının geçerliliğini sağlamak amacıyla verilerin kodlanması ve analiz süreci detaylı bir şekilde aktarılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak adına araştırma verilerinden elde edilen temalar ve alt temaların söz konusu kategorileri temsil etme durumu bağımsız iki araştırmacı tarafından kontrol edilerek iç tutarlılık sağlanmıştır.

Araştırmanın tema ve alt temaları yüzde ve frekans şeklinde kullanılarak tablolar halinde verilmiş, doğrudan alıntılarla detaylandırılarak okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen genel sonuçlara göre; öğretmen adaylarının çizimlerinin toplam 8 kategori altında toplandığı belirlenmiştir. Bu kategoriler arasında öğretmen adaylarının laboratuvarlar kavramına yönelik çizimlerinin en fazla "laboratuvar ortamı", "deneylerde kullanılan araç ve gereçler" ve "laboratuvar içerisinde gerçekleştirdikleri deneyleri" ve "mikroskop görüntüleri"ni öncelikli olarak çizdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte çizimlerinde laboratuvar kavramını bir öğrenme ortamı noktasında eğlenceli olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının en fazla laboratuvarda kullanılan somut araç-gereçlere ait çizimler yaptıkları belirlenmiştir.Bu araştırmada çizme-yazma tekniği kullanılarak öğretmen adaylarının laboratuvarlar kavramına yönelik derinlemesine görüşleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin öğretmen adaylarının öğrenim hayatlarında laboratuvarları ne şekilde algıladıklarının belirlenmesi açısından önemlidir. Nitekim laboratuvarları etkin ve eğlenceli bir öğrenme ortamı olarak düşünen öğretmen adayları, öğretmenlik meslek hayatlarında laboratuvar uygulamalarını gerçekleştirmekte daha istekli olacaklardır. Araştırma sonunda konu ile ilgili öneriler verilmiştir

Anahtar Kelimeler: Laboratuvar kavramı, biyoloji öğretmen adayları, yazma-çizme tekniği

Kaynakça

Akaydın, G. (1991). *Lise 1 Biyoloji Konularının Uygulamalı Olarak Gösterilme Olanakları.* Ankara: H.Ü Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Bland, D. (2012). Analysing children's drawings: Applied imagination. *International Journal of Research &Method in Education, 35*(3), 235-242. http://dx.doi.org/10.1080/1743727X.2012.717432

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi

Chang, N. (2012). What are the roles that children's drawings play in inquiry of science concepts? *Early Child Development and Care, 182*(5), 621-637. http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2011.569542

Çimen, S. & Ergezen S. S. (1995). Biyolojide Anlamlı Öğrenme. *II. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu.* Ankara. Bio3.

Eisner, E. W. (1999). The uses and limits of performance assessment. *Phi Delta Kappan, 80*(9), 658- 660.

Ekici, G. (2002). Biyoloji Öğretmenlerinin Laboratuvar Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 22- 25 Eylül,ODTÜ, Ankara.

White, R. T., & Gunstone, R. F. (1992). *Probing understanding.* London: The Falmer Press.

Zhai, J., Jocz, J. A., & Tan, A.-L. (2014). Am I like a scientist?': Primary children's images of doing science in school. *International Journal of Science Education, 36*(4), 553-576.

(10216) Küreselleşme sürecinde Azerbaycan'da eğitim sisteminin sosyal sorunlarının, durumunun, geliştirilmesi olanaklarının ve optimizasyonunun sosyolojik analizi

YAGUT ALİYEVA *Bakü Devlet Üniversitesi*
SEVİNC ALİYEVA *Bakü Devlet Üniversitesi*
PINAR VATANDAŞ *Atatürk Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitimin önceliği - ekonomi, kültür ve nüfusun yaşam düzeyinde önemli ilerlemeler kaydeden devletlerin sosyal politikalarının karakteristik bir özelliğidir. Tecrübelerle kanıtlanmış bu gerçekten yola çıkarak ülkemizin, hayatın her alanında başarılı gelişim sağlayabilmek için çağdaş eğitim sisteminin düzenlenmesine azami dikkat etmesi gerektiği söylenebilir. Bu öncelikli görevin başarılı bir şekilde uygulanması için, tabii ki, bu karmaşık sorunun tüm yönleriyle incelenmesi gerekir. Bu, her şeyden önce eğitim sisteminin ve toplumun karşılıklı etkileşimini, yüksek eğitimi görece bağımsız bir sistem olarak ele almada sistematik bir yaklaşımla araştırmayı öngörmektedir.

Yüksek okul, alt sistem olarak eğitim sistemiyle bir bütün halinde ilişkili olup eğitim sistemi unsurları veya onun yapısının toplumun diğer alt sistemlerindeki ve bir bütün olarak sosyal sistemdeki değişikliklere bağlıdır ve bağlı olduğu zaman yüksek okul, evrensel karşılıklı ilişkilerde yer alır. Yüksek okulun kendine özgü hedefi, yüksek nitelikli uzmanlar yetiştirmektir.

Bu çalışmanın amacı - sosyolojik analize dayalı olarak Azerbaycan'da eğitim sisteminin gelişme olanakları ve durumunu, ayrıca küreselleşme sürecinde Azerbaycanda eğitim sisteminin modernizasyonu ve optimizasyonu ile ilgili sosyal sorunların araştırılmasıdır. Azerbaycan'da eğitim sisteminin gelişim olanakları ve durumunun sosyolojik açıdan incelenmesi sırasında aşağıdaki hususların dikkate alınması gerekir; öncelikle Sovyet eğitim sisteminin dünya çapında tanınan bir dizi yadsınamaz başarıları vardı. Bu husus, Azerbaycan'da yeni bir eğitim sistemi oluşturma yönünde temel rol oynamalıdır, ikincisi, Azerbaycan Cumhuriyeti, eğitim alanında kendi kapılarını uluslararası deneyime geniş şekilde açtı. Bu deneyimin Azerbaycan ortamında hangi unsurlarının kalacağı ve hangilerinin kalmayacağının net olarak belirlenmesi gerekir, üçüncüsü de, Azerbaycan, ekonomileri geçiş sürecinde olan ülkelere özgü büyük sıkıntılar yaşamaktadır ve bu süreç eğitim alanında da kendini göstermektedir. Ancak eğitim, öncelikli alan olarak değerlendirilmelidir, eğitim alanındaki başarılar, büyük bir ölçüde toplum hayatının diğer alanlarının da başarılarına zemin hazırlar.

Teorik ve uygulamalı sosyolojik araştırma verilerinin incelenmesi, ülkemiz eğitim sistemindeki (yüksek eğitim dahil) sorunların aşağıdaki gruplarını belirleme imkanı sağlamış oldu;

1) Nitelikli uzman yetiştirme düzeyi; üretim, bilim ve kültür alanındaki sosyal gelişim ihtiyaçlarını karşılamamaktadır,

2) Kişinin, asgari sosyal beklentilerinin düşük düzeyde karşılanması sorunları,

3) Toplumun, piyasa ilişkileri ve küreselleşme süreçlerine geçişinden kaynaklanan üniversitelerin özelleştirilmesi, mezunların istihdamı vb.

Bunun sonucunda eğitim sisteminde (üniversite eğitimi dahil), eğitim/öğretim süreci, bilim ve üretim birbirinden ayrı düşmüş, eğitim, daha çok bilgi sağlama karakterli olup pratik faaliyette gerekli olan bilgilerin benimsenmesine ve dünya kültürünün öğrenilmesine yeterince katkıda bulunmamaktadır, Öğretmenlerin psikolojik ve eğitsel, bilimsel ve sosyolojik hazırlıklarının seviyesinin günümüz gerçeklerine yeterince uymamaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın değişik aşamalarında sistematik inceleme, karşılaştırma, analiz ve sentez dahil başlıca bilimsel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Mevcut sorunun incelenmesinde uygulanan sosyolojik yöntemler arasında anket sorgulaması, gözlem, belge inceleme yöntemlerini özel olarak kaydetmek gerekir.

Araştırma esnasında yerli ve yabancı bilimadamlarının eserleri temel kaynak olarak ele alındı. Monografik yayınların yanı sıra periyodik basın malzemeleri kullanılmış, ayrıca devlet istatistik verileri ve resmi olmayan kaynaklardaki verilerden faydalanılmıştır. Çalışmanın deneysel temeli şunlardır; Azerbaycan eğitim sisteminin durumu hakkında istatistik bilgiler ve tarafımızdan yapılan iki basamaklı somut sosyolojik araştırma malzemelerinin analizinin (1998-2003 ve 2016 yıllarında) sonuçları. Sosyolojik bilgi toplama yöntemleri olarak anket sorgulaması (standartlaştırılmış mülakat dahil), belgelerin incelenmesi ve gözlem yöntemleri uygulanmıştır.

Araştırmalar sırasında Azerbaycan'ın çağdaş eğitim sisteminin olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi öngörülmüştür. Küreselleşme sürecinde eğitim sisteminin modernleştirilmesi ve optimzasyonu ile ilgili olarak diğer ülkelerin eğitim öğretim teorisi ve deneyiminden halkın yaşayan gelenekleri ve değerlerine aykırı olmayanlar alınmalıdır.

Eğitim alanındaki sosyal sorunların, tezat durumların incelenmesi, belli bir temele dayalı gelişme programının geliştirilmesi yeni teorik ve metodolojik yaklaşım ve yöntemlerin uygulanmasını gerektirir. Bunların çözümü, genel olarak geçiş dönemi sosyolojisinin en yeni paradigmaları ve başarıları ve tabii ki, özel olarak eğitim sosyolojisi temelinde mümkündür. Buna ek

olarak, ülkenin piyasa ekonomisine geçişi, küreselleşme süreçleri, eğitim sisteminin eski kalıpları ve yapıları ile ekonomi, bilim, kültür, sivil toplum değerleri ve hukuk devleti arasındaki çelişkileri ağırlaştırmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Çalışmada yer alan teorik-metodolojik durumlar, genellemeler ve sonuçlar çağdaş eğitim kavramının oluşturulması ve geliştirilmesi, reformların gerçekleştirilmesi, çeşitli programların hazırlanması, ayrıca Azerbaycan eğitim sisteminin gelecekte de araştırılması sürecinde kullanılabilir. Araştırma malzemeleri, aynı zamanda eğitim sosyolojisi ve sözkonusu olan sorunla ilgili konferansların düzenlenmesinde faydalı olabilir ve kullanılabilir. Bunların yanı sıra araştırma sonuçları, Azerbaycan eğitim sisteminin durumunu yansıtan istatistik veri tabanının genişletilmesini sağlayabilir.

Bu araştırma sonuçlarını özetlerken aşağıdaki genel sonuçlara varabiliriz; eğitimin sosyal sorunları her zaman toplumsal bilimciler ve devlet birimlerinin ilgi odağı olmuştur. Ancak, finansmanın bakiye miktarlari ilkesi, meydana gelen sorunların zamanında çözümüne yardım etmemiştir. Bu da eğitim sisteminde giderilmesi mümkün olmayan çelişkilere yol açmıştır. Toplum yaşamının temelinden yeniden kurulması, ayrıca eğitim sistemindeki reformlar, bir dizi ağrılı çelişkilerin çözümlenmeine yol açmış oldu, Ancak bunların büyük bir kısmı halen çözümlenmemiş olarak kalmakta. Ayrıca, toplumsal ilişkilerin demokratik değişiklikler sırasında ortaya çıkan yeni sorunları bunlara eklenmelidir.

Anahtar Kelimeler

Eğitim sistemi, sosyal sorunlar, modernizasyon, optimizasyon.

Kaynakça

Алиева, С.Н. (2006). Об актуальных вопросах модернизации системы образования в Азербайджане (социологический анализ). // Актуальные проблемы изучения гуманитарных наук. Баку, с.257-266.

Алиева, С.Н. (2008). Социологические основания оптимизации системы образования в Азербайджане. Дис…канд.соц.наук. Баку.

Алиева, С.Н. (2011). О путях оптимизации системы высшего образования. // Журнал «Вектор науки» Тольяттинского Университета №4 (7), с.21-23.

Андреева Г.В. Исторический очерк Болонского процесса как обоснование реформы в высшей школе Европы // Вектор науки ТГУ. - № 2 (5). - 2011. - с. 20-24

Болонский процесс, http://www.mion.novsu.ac.ru

Высшая школа: Основные постановления, приказы и инструкции (1957). / Под ред. Л.И.Карпова, В.А.Северцева. Москва, с.206.

Джуринский, А.Н., Джуринский, Г.А. (1999). Экспериментальные общеобразовательные школы США // Педагогика, , № 6, с. 99-106.

Закон Азербайджанской республики об образовании. 19 июня 2009 г. http://www.edu.gov.az

Конкурс среди шести общепризнанных мировых моделей образования проводившийся в Нью-Йорке. http://www.yandex.ru

О системе образования в Великобритании, http://www.insight_lingua/uk.html

Образование и социальная структура (1976). / Сб.н. трудов под ред. Ф.Р. Филипова, Москва.

Руснак, Г. Болонский Процесс – генезис и перспективы, http://bologna.unesco.ru

Структурные преобразования в системе базового образования, http://www.informika.ru/text/magaz/newpaper

Турченко, В.Н. (1973). Научно-техническая революция и революция в образовании, Москва.

Ушинский, К.Д. (1974). Избранные педагогические сочинения. Москва.

Филиппов, Ф.Р. (1974). Социологические проблемы образования в СССР // Социологические исследования, № 2, с.17.

Pirməmmədov, İ., Ağamalıyev, R. (2004). Avropa Ali təhsil sisteminin inkişaf tendensiyaları: Boloniya prosesi və Azərbaycan konteksti. Bakı.

(11027) Özel Gereksinimli Bireylerin Fiziksel Aktivite Programlarına Katılımlarını Engelleyen Faktörlerin İncelenmesi

SİNAN AYAN — *Kırıkkale Üniversitesi*
MURAT ERGİN — *Kırıkkale Üniversitesi*

Problem Durumu

Engellilik durumu, ister uzun süreli isterse kısa süreli olsun, bireyin düzenli olarak faaliyette bulunma olasılığını azaltır (Rauzon, 2002). Özel gereksinimli bireyler hayatın birçok alanındaki eşitsizliklerden dolayı sosyal yaşama katılımları sınırlanmaktadır. Bu sınırlılıklardan dolayı özel gereksinimli bireyler diğer bireylere göre daha hareketsiz bir yaşam geçirdikleri belirtilmiştir. Bu durum Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından ciddi bir halk sağlığı sorunu olarak bildirilmiştir (Fernhall ve diğ., 2008). Düzenli fiziksel aktivite, insan sağlığı ve uzun yaşam üzerine olumlu etkiler gösterir. Fiziksel olarak aktif bireylerin, hareketsiz yaşam şekline sahip akranlarıyla karşılaştırıldıklarında, birçok kronik hastalığa yakalanma riskinin daha düşük olduğu görülmüştür (Williams, 2001). Özel gereksinimli bireylerde var olan engele bağlı fiziksel, duyuşsal ve sosyal sorunlar gelişebilmektedir. Çeşitli sporlar ve rekreasyonel aktiviteler bedensel engellilerde görülen sorunları en aza indirerek, yaşam kalitesini arttırır (Bayramlar, 2009).

Özel gereksinimli bireylerde fiziki faaliyetlere daha düşük katılım oranlarının nedenleri karmaşık ve çok faktörlüdür (Heah ve diğ., 2007). Özel gereksinimli bireylerin çoğunun, engeli olmayan akranları gibi spor ve rekreasyonel faaliyetlere katılmak için aynı fırsatlara sahip değildirler (Kasser & Lytle, 2005). Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış eğlence, sosyal ve kültürel aktiviteler çok azdır ve özel gereksinimli bireylerin bu aktivitelere erişimi de zordur. Ayan ve Ulaş (2015)'ın ülkemizde yaptıkları çalışmada; oyun alanlarında engelli çocuk ve bireylere yönelik herhangi bir düzenlemenin yapılmadığı ve engelliler için herhangi donatı alanlarının yer almadığını bildirilmişlerdir.

Dunn ve Leitschuh (2006) yaptıkları çalışmada; özel gereksinimli öğrencilerin okul ortamında fiziksel aktiviteye ve spora katılımının sağlanmadığını tespit etmişlerdir. Beden eğitimi öğretmenleri, sınıflarındaki kaynaştırma öğrencilerinin aktivitelere katılım fırsatlarını kısıtlarlar. Genellikle rekabet ortamı sınıfa hakim olduğu için engeli olmayan öğrencilerin özel gereksinimli öğrencileri takımlarına dahil etmedikleri görülmüştür. Beden eğitimi öğretmenleri de öğrenciler arasında bütünleşmeyi teşvik etmediklerini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde, bu öğrenciler, erişilemeyen tesisler, personel bilgi eksikliği ve idare ilgisizliği gibi katılım ile ilgili çeşitli engeller nedeniyle, okullarda genellikle çok az fiziksel aktivite yapmaktadırlar.

Spor ve rekreasyon programlarında görev alan antrenör ve yöneticilerin yüksek düzeyde rekabet ve kazanma isteği, özel gereksinimli bireyler için olumsuz durum oluşturmaktadır. Atletik performansları yüksek olan bireylerin ebeveynleri, çocuklarının başarılı olmalarını istemektedir ve daha sık antrenman yapmaktadırlar. Bu rekabet ortamı özel gereksinimli bireylerin ortak spor programlarına dahil edilmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, özel gereksinimli bireylerin ebeveynleri sıklıkla çocuğunu, başarısızlığa uğramalarını veya sözlü tacizle karşılaşabilecekleri rekabet etkinliklerine katılmalarını önlemek isterler.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma özel gereksinimli bireylerin fiziksel aktivite programlarına katılımlarını engelleyen faktörlerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda konuya ilişkin bilgilerin toparlanması ve kuramsal bir alt yapı oluşturulması için literatür taraması yapılmış, genel araştırma türlerinden betimsel yöntem ile mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu genel amaca ek olarak; özel gereksinimli bireylerin zihinsel engelli, fiziksel engelli, görme engelli, işitsel engelli olma durumuna göre fiziksel aktiviteye katılmalarının önündeki engellerin değişip değişmediği incelenmiştir. Belirlenen engellerin ortadan kaldırılması, fiziksel aktivitenin doğru planlanması, etkili ve güvenli bir şekilde uygulanması için rehber olabilir. Böylece, bu araştırma özel gereksinimli bireyler ile çalışan paydaşlar (antrenör ve öğretmenler, bakıcılar, rehabilitasyon görevlileri vb.) fiziksel aktivite planlarını özel gereksinimli bireylerin özelliklerine ve engel durumlarına göre uyarlayabilirler. Belirlenen mevzuat engelleri, düzenlenerek ve fiziki engeller ortadan kaldırılarak özel gereksinimli bireylerin fiziksel aktivite yapmaları sağlanabilir. Literatür incelendiğinde yurt dışında konu ile ilgili pek çok araştırmaya rastlanırken, ülkemizde sınırlı sayıda araştırma bulunmuştur.

Özel gereksinimli bireyler, sadece okul dışında değil okul ortamında da fiziksel aktiviteye katılım önündeki engellerle karşılaşmaktadırlar. Okul fiziki ortamı ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik uyarlanmış alan ve program eksikliği vardır.

TÜİK tarafından yapılan Engelli İstatistikleri çalışmasında, ülkemizdeki engelli sayısı (ortopedik, görme, işitme, dil-konuşma ve zihinsel engelli) 8.160.787 ve toplam nüfus içindeki oranı % 12.29'dur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Özel gereksinimli bireyler, akranlarının kendilerini çaresiz gördüklerine inandıklarından etkinliğe katılmamayı tercih ederler. Ya da engeli olmayan akranlarının ebeveynleri özel gereksinimli bireylere düşmanca davranabilir ve yetenekleri hakkında yanlış kanıda bulunabilir (Wilkinson, 1983).

Literatür incelendiğinde özel gereksinimi bireylerin, fiziksel aktiviteye katılımları önünde birçok engellerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Bunlar: Çocuğun tercihleri, korku, ebeveyn davranışları, engelliliğe yönelik olumsuz tutumlar, yetersiz tesisler, ulaşım eksikliği, programlar ve personel kapasitesi ve maliyet. Bu engelleri kişisel, sosyal, çevresel ve politik-programla ilgili engeller olarak dört ana başlığa ayrılabiliriz.

Ayrıca oyunun özel gereksinimli çocukların gelişiminde olumlu etkisi düşünüldüğünde engel türüne göre oyun modelleri, oyun alanları, oyun araçları ve donatı alanları uyarlanarak çocuğun fiziksel aktiviteye etkin olarak katılmasını sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler

Özel Gereksinimli Birey, Fiziksel Aktivite, Oyun Modeli, Engel

Kaynakça

Ayan, S., Ulaş, M. (2015). The examination of playground equipments which are used in Turkey according to the models in developed countries. *Route Educational and Social Science Journal,* 2(3), 130-145.

Bayramlar, K., Ergun, N. (2009). Engelli masa tenisi oyuncularında yaşam kalitesinin değerlendirilmesi. *Türkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences,* 1(1), 53-57.

Dunn, JM.& Leitschuh, CA. (2006). *Special Physical Education* (8. Ed.).Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

Fernhall, B., Heffernan, K., Jae, SY., Hedrick, B. (2008). Health implications of physical activity in individuals with spinal cord injury: a literature review. *Journal of Health and Human Services Administration*, 30(4), 465-502.

Heah, T., Case, T., McGuire, B., Law, M. (2007). Successful participation: The lived experience among children with disabilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 74(1), 38-14.

Kasser, SL., Lytle, RK. (2005). *Inclusive Physical Activity – A Lifetime of Opportunities.* Human Kinetics, USA: Illionis.

Rauzon, TA. (2002). *Barriers to participation in physical activity/exercise for women with physical disabilities*. Doctor of Philosophy. Department of Exercise and Sport Science The University of Utah.

Shields, N., Taylor, N., Bruder, N., Angelo, T. (2011). Influencing physiotherapy student attitudes toward exercise for adolescents with Down syndrome. *Disability Rehabilitation*, 33, 360–366.

TÜİK (2002). http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017- (Web Adresinden 15.11.2016 tarihinde alınmıştır).

Wilkinson, PF. (1983). Disabled children and integrated play environments. *Recreation Research Review*, 10, 20–28.

Williams, PT. (2001). Physical fitness and activity as separate heart disease risk factors: a meta analysis. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 33, 754-761.

(10287) Türkiye'deki "Sosyal Uyum" Araştırmalarının İçerik Analizi

BANU AKBAŞ — *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi*
HALİME NUR SEZER — *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi*
MİNE KAZANCI GÜL — *Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi*

Problem Durumu

Sosyalleşme, bireyin ait olduğu toplumsal grubun bir parçası haline gelmeyi öğrendiği ve o toplumsal grubun uyguladığı ve kabul ettiği davranışları göz önüne alarak, kendi tutum ve davranışlarını ortaya çıkardığı süreci tanımlayan bir kavramdır. Birey bu süreç esnasındaki tutum ve davranışlarını, diğer bireylerle etkileşim yoluyla yapılandırır (Craig, 1999; Kağıtçıbaşı, 1999).

Yazın alanına baktığımızda, sosyal davranışlar çeşitli değişkinlerle ilişkilendirilmiştir. Bu değişkenler arasında, bağlanma stili, sosyal yeterlilik (arkadaşlık becerisi ve akran ilişkileri), cinsiyet ve anne-babanın çocuklarıyla ilişkileri yer almaktadır (Kapıkıran, İvrendi, Adak, 2006). Sosyalleşmenin gerçekleşmesi sürecinde sosyal uyum kavramı önemli bir yer tutmaktadır.

Sosyal uyum, kişinin kendisi ve sosyal çevresi ile tutarlı, dengeli ve sürdürülebilir bir etkileşim kurabilmesidir. Birey sosyal uyum sahibiyse, sosyal açıdan yeterli olduğu düşünülmekte ve sosyal becerilerin etkili kullanıldığı kabul edilmektedir. Başka bir ifade ile sosyal uyum, sosyal becerilerin kazanılmasına bağlıdır (Çifci ve Sucuoğlu, 2004; Avcıoğlu, 2005; Yavuzer, 2007; Bacanlı, 2008).

Sosyal uyum, bireyin diğer insanlarla uyum gösterebilme başarısı, grupta özgün bir biçimde var olmasıdır (Akıncı, 2007).

Sosyal uyum, bireyin diğer bireylerle ilişkilerinde uyumlu olma başarısı gösterme ve çevresi içinde kendi bireyselliğini özgün bir biçimde tanıtabilme çabasıdır. Sosyal uyumdaki başarının bazı ölçütleri vardır. Bunlar;

- *Farklı gruplara uyum gösterme:* Farklı gruplara uygun biçimde davranan, ilişki kuran, yaşıtları ile olduğu kadar yetişkinlere de uyum gösteren birey sosyal açıdan uyumlu bir birey olarak kabul edilmektedir.
- *Sosyal tutumlar:* Toplumca istenen tutum ve tavırları diğer insanlara yönelten, sosyal yaşama bu özellikle katılan kişiler sosyal bakımdan uyumlu sayılmaktadırlar.
- *Kişisel doyum:* Toplumsal ortamda aldığı rolle, kurduğu ilişkiden yeterince doyum sağlayan birey sosyal bakımdan uyumlu olarak kabul edilmektedir (Yavuzer, 2007; Allsopp ve Santos, 2000).

Sosyal uyum kavramı irdelendiğinde aslında her alanda kişinin hayatına nüfuz eden ve tek bir disiplinin konusu olmanın dışında, disiplinler arası ağda kendine yer bulan bir ifade olduğu sonucuna ulaşılır. Türkiye'de sosyal uyum alanında yapılan çalışmaların 2016 yılında artış gösterdiği görülmektedir. Yapılan çalışmalar farklı değişkenler açısından analiz edilmeli ve sosyal uyum konusunda en çok çalışılan başlıklar tespit edilmelidir. Çalışmaların bakış açılarının ve yöntemlerinin tespit edilmesi alanda çalışacak araştırmacılar için önem arz etmektedir. Farklı bakış açıları konunun disiplinlerarası ele alınmasını kolaylaştırabilir.Bu bağlamda sosyal uyum kavramının literatürde kullanımıyla ilgili ve disiplinler arası karşılıkları ile ilgili çalışmaların incelenmesinin ve sonuçlarının değerlendirilmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu öneme istinaden Türkçe literatürde yapılan tez çalışmalarında ilgili kavramın ele alınışı ve çalışma alanlarının sınıflandırılması, içeriklerin incelenmesi amacıyla Türkiye ölçeğinde yayınlanmış olan tez çalışmaları incelenerek bir içerik analizi çalışması yapılmıştır ve aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır;

1. Mezuniyet tezlerinin mezuniyet derecesine göre dağılımı nedir?
2. Mezuniyet tezlerinin üniversitelere göre dağılımı nedir?
3. Mezuniyet tezlerinin başlıklarına göre dağılımı nedir?
4. Mezuniyet tezlerinin bölümlere göre dağılımı nedir?
5. Mezuniyet tezlerinin araştırma desenine (modeline) göre dağılımı nedir?
6. Mezuniyet tezlerinin araştırma metodolojisine göre dağılımı nedir?
7. Mezuniyet tezlerinin veri toplama araçlarına göre dağılımı nedir?
8. Mezuniyet tezlerinin örneklem stratejilerine göre dağılımı nedir?
9. Mezuniyet tezlerinin veri analiz tekniklerine göre dağılımı nedir?

Araştırma Yöntemi

Araştırmada bilimsel araştırma tekniklerinden nitel araştırma yöntemi olan "doküman analizi" kullanılmıştır. Veri olarak doküman kullanımı görüşme ya da gözlemden farklı değildir ve araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Her tür doküman, anlamın ortaya çıkması, belirsizliklerin ortadan kalkması ve problem sorusu ile ilgili içgörünün keşfedilmesinde araştırmacıya

yardımcı olur (Merriam, 2015).

Bu araştırmada "sosyal uyum" anahtar sözcüğü temel alınarak yayınlanan tüm tezler taranmıştır. Ulaşılan tezler; araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütler temel alınarak; araştırmanın teması, araştırmanın yılı, araştırmanın yapıldığı bölüm, araştırmanın yapıldığı üniversite, araştırma modeli, araştırmanın veri toplama aracı, araştırmanın örneklem kitlesi, araştırmanın örneklem tekniği, araştırmanın analiz tekniği alt başlıklarında toplanarak içerik analizi ile bulgulara ulaşılmıştır.

İçerik analizi metinlerin ya da eldeki materyallerin içerisinde gizli kalmış anlamların, verilmek istenen mesajların, belirlenmiş bir sistematik içinde gruplandırılarak incelenmesine olanak tanıyan bilimsel bir yaklaşımdır (Güler & Halıcıoğlu &Taşğın, 2015). İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Mesajın ne olduğunu anlamaya yönelik verileri tümevarım yoluyla analiz eden bir yöntemdir (Güler & Halıcıoğlu &Taşğın, 2015).

Örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem belirlenirken doküman olarak, 1999-2016 yıllarında Türkiye'de yazılan ve YÖK'te yayınlanan tezler kullanılmıştır. Tezlere Yüksek Öğretim Kurulu'nun internet sitesi (https://tez.yok.gov.tr) üzerinden ulaşılmıştır. Çalışmada; 4 doktora 2 tıpta uzmanlık 47 yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 53 tez kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirliği sağlamada örneklem seçiminin önemli olduğu düşünülerek mevcut örneklem sayısı korunmuştur.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

- "Sosyal uyum" kavramı en çok yüksek lisans tezlerinde çalışıldığı,
- Araştırma konusu en çok öğrenciler üzerinde araştırıldığı,
- İlgili kavram en çok psikoloji alanında çalışılmış olup bu durumu spor, çocuk gelişimi, eğitim bilimleri, tıp, ilköğretim, özel eğitim, sosyal bilimler alanları takip ettiği,
- "Sosyal uyum" en çok korelasyonel araştırma modeli kullanılarak çalışılmış olup, bu durumu inceleme, deneysel, nitel, karma ve nedensel karşılaştırma modellerinin takip ettiği,
- Araştırmalarda veri toplama sürecinde en çok ölçek kullanıldığı tespit edilmiş olup, sırasıyla anket, görüşme formu, doküman analizi ve gözlem teknikleri kullanılarak kavramın açıklandığı,
- Örnekleme teknikleri incelendiğinde ise araştırmalarda en çok rastgele örnekleme tekniğinin kullanıldığı, amaçlı ve tabakalı örnekleme yöntemlerinin de ikincil önem taşıdığı,
- Sosyal uyum kavramı en çok öğrencilerden toplanan verilerle açıklanmaya çalışılmış olup, öğretmen, aile, yetişkin ve program bazlı çalışmalar daha az çalışıldığı,
- Verilerin en çok yüzde frekans hesabı ile rapor edildiği, ilgili sırayı t-testi ve ANOVA çalışmalarının takip ettiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Sosyal Uyum, İçerik Analizi, Tez İncelemesi.

Kaynakça

Akıncı, G. (2007). Engelli Çocuğa Sahip Olan ve Olmayan Babaların Aile İşlevlerini Algılamaları ile Sosyal Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.

Allsopp, T. & Santos, D. H. (2000). Coloborating To Teach Prosocial Skills. *Intervention in School and Clinic*, 35 (3); 141-147.

Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Bacanlı, H. (2008*). Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Asal Yayınları.

Craig, W. (1999). *Childhood Social Development*. London: Blackwell Publisher.

Çifci, İ. & Sucuoğlu, B. (2004). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Güler, A., Halıcoğlu, M.B. ve Taşğın, S. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma, 2. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1999b). Kültürel Psikoloji. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Kapıkıran, A.N., İvrendi, A. B., Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sayı 19, 19-27.

Merriam, B.S. (2015). Nitel Araştırma (Çeviren: Prof. Dr. Selahattin TURAN), 3. Baskı, Ankara: Nobel Akademi.

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

Yavuzer, H. (2007). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

(12583) Öğretmen Adaylarının "Sınıf Yönetimi" Kavramı İle İlgili Algılarının Metaforik İncelenmesi

CELAL BAYRAK *Hacettepe Üniversitesi*
IŞIL AYKUTLU *Hacettepe Üniversitesi*
SEVİM BEZEN *Hacettepe Üniversitesi*
NİLGÜN SEÇKEN *Hacettepe Üniversitesi*

Problem Durumu

Eğitim, davranış değişikliğinin ve davranışın oluşması adına gerçekleştirilen amaçlı bir etkinlik olarak tanımlanabilmektedir. Eğitim içerisinde yer alan öğretim ise, öğrenmenin sağlanabilmesi amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerdir (Başar, 2003). Eğitim ve öğretim okullar aracılığı ile sınıflarda gerçekleştirilmektedir (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Sınıflar bir yaşama alanı olarak nitelendirilebilir ve bu sürece öğretmen ve öğrenciler belli bir amaç çerçevesinde katılmaktadırlar (Demirtaş, 2012). Sınıf ortamını, öğrencilerin kişisel özellikleri, tutumları, kültürel birikimleri, birbirleri arasındaki ilişkiler, öğretmenler aralarında olan ilişki, sınıfın fiziki koşulları oluşturmaktadır (Erden, 1998). Ancak sınıflarda öğrenme ortamının düzenlenmesinden ve yönetilmesinden genellikle öğretmenler sorumludurlar. Bu noktada öğretmenlerden sınıf yönetim ilke ve yöntemlerini bilmeleri ve bu konuda yetkin, bilinçli olmaları beklenmektedir (Aydın, 2008). Sonuç olarak, öğretmenlerin ve geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının sınıf yönetimindeki rolünün büyük olduğu düşünülmektedir (Örücü, 2012; Ogurlu, Öpengin ve Hızlı, 2015). Öğretmenlerin sınıf ortamında güven oluşturması, zamanı verimli kullanarak öğretimi gerçekleştirmesi, öğrenmenin artmasının sağlanması, sorunların önceden kestirilerek engellenmesi gibi sorumlulukları bulunmaktadır. Bu şekilde gerçekleştirilecek bir sınıf yönetiminde etkili bir öğrenme ortamının oluşması beklenmekte ve süreç içerisinde öğretmenlerdenya da öğretmen adaylarından alınacak görüşlerle yetersizliklerin ya da sorunları ortaya çıkararak çözüm yollarının bulunması istenilmektedir (Kılıç ve Aydın, 2016). Bu kapsamda sınıf yönetimine yönelik öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının düşüncelerinin belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin olgu ya da kavrama yönelik düşüncelerinin belirlenmesinde metaforlardan yararlanılabilir. Çünkü metaforlar, bireylerin şimdiki ya da geleceğe yönelik düşüncelerini ve beklentilerini yansıtmaktadır (Levine, 2005). Metaforlar güçlü zihinsel araçlar olarak tanımlanabilmektedir (Yob, 2003). Metaforların sadece düşünceleri ortaya çıkarmadığı aynı zamanda algı ve anlayışı yapılandırdığı savunulmaktadır. Bu sayede çevremizde yaşanan olayları daha rahat anlamlandırabildiğimiz ve kavradığımız ifade edilmektedir (Lakoff ve Johnson, 1980). Tüm bu noktalar göz önüne alındığında geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik algılarının belirlenmesinin öğretmen eğitimine katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Sınıf yönetimine yönelik özellikle öğretmen adaylarının algılarının belirlenmesiyle, ileride karşılaşılabilecek problemlere çözüm yolu bulunacağı ve öğretmen eğitimine yardımcı olunacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının gelecekte nasıl bir öğretmen olmak istediklerine yönelik ipuçları vermekte olan metaforlar kullanılarak, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik algıları belirlenebilir (Carter, 2001). Araştırmada geleceğin öğretmenleri olacak olan pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının da eğitimin tamamlanmasının ardından sertifika alarak öğretmenlik hakkı kazanacakları bilinmektedir. Fen-edebiyat fakültesi mezunu olup, bu mesleği seçen ve atama bekleyecek olan öğretmen adaylarının "sınıf yönetimi" kavramına yönelik algılarının belirlenmesinin öğretmen eğitimine katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Çünkü bu kavrama ilişkin metaforların genellikle eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ile gerçekleştirildiği ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları ile gerçekleştirilen çalışmaların alanyazında yetersiz olduğu görülmektedir. Bu noktada pedagojik formasyon ile kısa sürede öğretmenlik yeterliliğini alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi ile eğitim ve öğretim çalışmalarına katkı sağlayacağına ve alandaki boşluğu dolduracağına inanılmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının "sınıf yönetimi" kavramına ilişkin sahip oldukları algıların, metaforlar aracılığıyla belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan "Olgubilim" deseninden yararlanılmıştır. Araştırmaya 2015-2016 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Ankara'daki bir devlet üniversitesinde pedagojik formasyon eğitimi alan 40 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların seçiminde elverişli örneklemeden yararlanılmıştır. Elverişli örneklemede, çalışma grubu araştırmacıların isteğine bağlı plansız ve tasarımsız bir şekilde seçilebilmektedir. Ancak seçilen örneklem araştırmacılar için elverişli bir grup olmaktadır. Buradaki asıl amaç araştırmacıların emek, zaman ve parasal koşulları göz önünde tutarak kendisine gore en elverişli çalışma grubunu belirlemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 'sınıf yönetimi' kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak metafor formu kullanılmıştır. Formda "*Bir sınıfın yönetimini sağlamak ..... gibidir. Çünkü .....*" cümlesi yer almaktadır. Formda yer alan cümle ile öğretmen adaylarının ürettikleri metaforun belirlenmesi ve bu metaforun ne amaçla üretildiğinin, nedeninin ne olduğunun ortaya çıkarılması istenmiştir. Uygulama gerçekleştirilmeden önce formun geliştirilme sürecinde eğitim alanında doktora derecesine sahip üç uzmanın görüşleri alınmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen form uzman görüşleri doğrultusunda son halini alarak uygulaması gerçekleştirilmiştir. Sınıf yönetimi dersini başarılı bir şekilde geçmiş olan öğretmen adaylarından metafor formunda yer alan cümleyi tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının gönüllülük esası gözetilerek doldurdukları form, araştırmanın temel veri toplama aracı olan bir doküman olarak kabul edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları 'sınıf yönetimi' kavramına ilişkin 16 adet geçerli metafor üretmişlerdir ve elde edilen metaforlar dört kavramsal kategori altında toplanmıştır. Sıklıkla ifade edilen metaforların ülke yönetmek (%16,12), komutanlık (%12,90), yemek yapmak (%9,67) olduğu saptanmıştır. Bulguların en fazla ifade edildiği kavramsal kategorinin "Liderlik anlayışı ile gerçekleştirilen sınıf yönetimi" (%48,38) olduğu belirlenmiştir. Sınıf yönetimi kavramının alanyazında öğretmenler tarafından orkestra yönetmek kavramı ile ifade edildiği görülmektedir (Akar ve Yıldırım, 2009). Burada sınıf yönetiminde bir mücadele ile başarıya ulaşıldığı, kontrol ve liderlik özelliklerinin ön planda olduğu ifade edilmek istenmiştir. Araştırmada ifade edilen "Liderlik anlayışı ile gerçekleştirilen sınıf yönetimi" kavramsal kategorisi altında yer alan kavramlarının bu ifadeyi desteklediği söylenebilir. Sonuç olarak sınıf yönetiminin karmaşık, zorlu ve emek isteyen bir süreç olduğu bilinmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin karşılaşılan sorunlarla başa çıkabilmeleri, sabırlı, önyargısız ve liderlik özelliklerine sahip olmaları beklenmektedir (Örücü, 2012).

Anahtar Kelimeler

Pedagojik formasyon eğitimi, sınıf yönetimi, öğretmen adayları, metafor.

Kaynakça

Akar, H. & Yıldırım, A. (2009). Change in teacher candidates' metaphorical images about classroom management in a social constructivist learning environment. *Teaching in Higher Education, 14*(4), 401-415.

Aydın, A. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Başar, H. (2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Carter, K. (2001). Meaning and metaphor: Case knowledge in teaching. *Theory Into Practice, 29,* 109-115.

Demirtaş, H. (2012). Sınıf yönetiminin temelleri (7. Basım). İçinde Kıran, H. (Ed.) *Etkili sınıf yönetimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.

Kılıç, D. ve Aydın, M. S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri. *EKEV Akademi Dergisi, 65,* 469-484.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record, 41*(4), 172-175.

Ogurlu, Ü., Öpengin, E. ve Hızlı, E. (2015). Üstün yetenekli öğrencilerin okul ve öğretmene ilişkin metaforik algıları. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 46*, 67-83.

Örücü, D. (2012). Primary school teachers' metaphorical perspectives towards classroom and classroom management: A comparative case study. *Elementary Education Online, 11*(2), 342-352.

Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algısı üzerine bir inceleme: Çankırı il örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2125-2137.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosoph and Education, 22,* 127-138.

(11799) Coğrafya Bölümü Öğrencilerinin Ders Etkinliklerinde Eğitsel Sosyal Ağ Sitesi Kullanımına Dair Görüşlerinin İncelenmesi: Edmodo Örneği

EMİNE TEYFUR *AĞRI İ.ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ*

MEHMET TEYFUR *AĞRI İ. ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ*

ADEM ÖZKAN *AĞRI İ. ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ*

Problem Durumu

İnsanlığın başlangıcından insanların ihtiyaçları arasında en önemlileri arasında olan öğrenme ihtiyacı günümüze kadar farklı teknik ve yöntemlerle mevcut zamanın teknolojisi ile paralel olarak giderilmeye çalışılmıştır. Günümüzde gelişen bilgisayar ve internet teknolojileri bu ihtiyacın giderilmesinde etkin olarak kullanılmaya başlamıştır. Bu teknolojilerin en belirgin olarak kullanıldığı alan ise uzaktan eğitim teknolojileri olarak görülmektedir.

Uzaktan eğitim sistemleri, öğretmen ve öğrencilerin farklı ortamlarda bulunsalar dahi öğrenme aktivitelerine katılmalarına olanak sağlayan sistemlerdir. Tarihte farklı yöntemler ile yürütülen uzaktan eğitim faaliyetleri, günümüzde bilgisayar ve internet teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla birlikte elektronik ortamda yürütülmeye başlanmıştır. Bu durum e-öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. E-öğrenme kavramıyla birlikte, e-öğrenme sürecinin organizasyonu ve içerik sunumu ve eğitimde etkileşim ve iletişimin önemi noktasında e-öğrenme kavramında etkileşim ve iletişim sorunları ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda e-öğrenme sürecinin organizasyonu ve içirik sunumu sorularının giderilmesi maksadıyla Öğretim Yönetim Sistemleri (ÖYS) geliştirilmiştir. ÖYS'ler; öğrencilerin, öğretmen ve diğer öğrenci arkadaşlarıyla senkron ve asenkron olarak öğrenme etkileşime girebildikleri web destekli ortamlardır (Yıldırım, 2012). Duran, Önal, & Kurtuluş (2008)'de ÖYS'lerinin avantajlarını: çok fazla bilgisayar bilgisine gerek olmadığı için kullanımı kolaydır, farklı dil seçeni vardır, eğitsel kurallara uygundur, kayıt tutabilir, işbirlikçi öğrenmeyi destekler ve kullanıcı isteğine göre çalışma alanı düzenlenebilir şeklinde sıralamışlardır. ÖYS'leri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde bu avantajlarının yanı sıra, ÖYS'lerinin dezavantajlarının olduğu da görülmektedir. Ücretsiz yazılımlar olmasına rağmen yüksek maliyetli olmaları (Duran, Önal, & Kurtuluş, 2008), tartışma ve yorum özelliklerinin yeterince kullanışlı olmamaları (Kern & Baldissera , 2012), etkileşim ve iletişim noktasında ki sınırlılıkları ve bu bağlamda sosyal bulunuşluk düzeylerinde yetersiz kalmaları en önemli dezavantajları arasında gösterilebilir.

Uzaktan eğitim sistemlerinin yönetiminde kullanılan ÖYS'lerin temelde iletişim ve etkileşim gibi sınırlılıklarının giderilmesi amacıyla web 2.0 teknolojisinin bir ürünü olan Sosyal Ağ Siteleri (SAS) kullanıcıların birbirleriyle işbirliği yapmalarını kolaylaştıran ve topluluk oluşturmalarına imkan sağlayan yapılardır (Balcikanli, 2010). SAS'ların özellikleri incelendiğinde, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaç duyduğu senkron iletişim ve veri paylaşımı, bireyler arası iletişimi kurmayı, topluluk kurmayı, çoklu ortam paylaşımında bulunmayı ve işbirliği yapmalarını desteklediği görülmketedir (Ekici & Kıyıcı, 2012). Formal eğitimde öğrenci sayısının fazla olması eğitimin değerlendirilmesi (Westerlund, 2008) ve bu değerlendirmeye geribildirimde bulunması gibi etkinliklerin aksamasına neden olmaktadır (Durak, Çankaya, & Yünkül, 2015). Bu durum da başarıyı ve motivasyonu olumsuz olarak etkilemektedir (Beldarrain, 2007). SAS'ların eğitimde kullanılmasının avantajlarını; bilgisayar kullanımı sayesinde eğitim-öğretimin kalitesi artırması, öğrenme bireyselleştirmesi, zaman ve mekandan bağımsız olarak eğitim öğretim gerçekleştirilebilmesi (Ekici & Kıyıcı, 2012), öğrenci öğrenmelerini artırması, öğrenci motivasyonu artırması, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesi, öğrencilerin öğrenme süresine dahil olmalarını (Ajjan & Hartshorne, 2008), öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını (Kabilan, Ahmad , & Abidin , 2010), öğrenci-öğretmen iletişimini (Ajjan & Hartshorne, 2008) ve eğitim-öğretim değerlendirmesini kolaylaştırması olarak sıralayabiliriz. Her ne kadar SAS'ların eğitimde kullanılmasının avantajları olsa da birçok dezavantajları da bulunmaktadır. Öztürk & Akgün (2012)'de SAS'ların dezavantajlarını şöyle sıralamışlardır: sosyalleşmeyi engeller, güvenlik riski vardır, rol karmaşasına neden olur (Warner & Esposito, 2009), not ortalaması düşer, eğitim ortamına uygun olmayan içerik çok fazladır ve birçok kurum tarafından yasaklanmıştır.

Uzaktan eğitim sistemlerinde öğrenme ortamının yönetilmesi, öğrenme içeriklerinin paylaşılması ve öğrenen-öğrenen, öğrenen-öğretici etkileşim ve iletişimin sağlanması için ÖYS'ler ve SAS'lar kullanılmıştır. Fakat bu iki sisteminde eğitimde kullanılmasının farklı üstün ve zayıf yönleri vardır. Bu bağlamda, her iki sisteminde üstün yanlarını içerisinde barındıran ve her iki sisteminde sınırlılıklarını en aza indirmeyi amaçlayan Eğitsel Sosyal Ağ Siteleri (ESAS) geliştirilmiştir. Günümüzde EDMODO, Ning, Elgg, Beyazpano ve ValuePulse siteleri en çok kullanılan ESAS'lardandırlar.

Bu çalışmada, kendisini sosyal öğrenme platformu olarak tanımlayan (Edmodo, 2017), dünya üzerinde 72 milyon kullanıcı sayısını geçen ve en popüler SAS olan Facebook'a benzerliği ile en popüler ESAS olan Edmodo kullanılmıştır. Edmodo her ne kadar Facebook'a benzese de, öğrenciler öğretmenlerin oluşturduğu derslere grup kodu ile giriş yapabilmektedirler. Bu durumda, derslere öğretmenin kontrolü dışında girilmesi, öğrenci bilgilerinin farklı amaçlarla kullanılması gibi güvenlik sorunlarını minimuma indirmiştir (Kazez & Bahçeci, 2016). Edmodo, öğretmenlerin zaman ve mekandan bağımsız olarak çevrim içi sınıf ortamı oluşturup yönettiği, öğrencilerin de bir birleriyle kolaylıkla iletişim kurdukları sosyal öğrenme platformudur (Balasubramanian, Jaykumar, & Fukeyb, 2014). Edmodo iyi bir ÖYS'dir. Bu özelliği sayesinde öğretmenler, sanal ortamda öğrencileriyle iletişime geçebilmekte, ödevler oluşturup bu ödevleri sanal ortamda toplayabilmekte, dersleri ile ilgili quizleri yapabilmekte, anket oluşturabilmekte ve kütüphane özelliği sayesinde materyallerini kolaylıkla paylaşabilmektedirler (Kazez & Bahçeci, 2016;Kongchan, 2012). Kullanıcılar arası mesajlaşma, anlık mesajlaşma ve

arkadaşlık isteği gönderme gibi özellikleri bulunmamaktadır. Bu durumla Facebooktan ayrılan Edmodo, öğrenciler arası mesajlaşma ile ortaya çıkabilecek güvenlik problemlerini en aza indirmiştir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı; ders etkinliklerinde ESAS Edmodo kullanımına dair Coğrafya Bölümü öğrencilerinin görüşlerini incelemektir.

Çalışma Deseni

Bu araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma Araştırma Yöntemi araştırma grubu veya araştırmacının verileri derinlemesine ve genişlemesine anlama ve doğrulamak maksadıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının temel öğelerini birleştirilmesiyle ortaya çıkmış araştırma yöntemidir. Çalışma karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı (doğrulayıcı) desen ile desenlenmiştir. Bu desende araştırmacı, çalışmada elde ettiği nicel verileri nitel veriler ile destekler. Yani önce nicel çalışma yapılır, nicelle toplanan verileri veya bulguları desteklemek amacıyla nitel yöntem işe koşulur. Bu çalışmada ilk aşamada betimsel tarama modeliyle nicel veriler elde edilmiştir. Sonra nicel verilerin daha net anlaşılabilmesi için rasgele seçilen 10 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmelerler yapılarak öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Örneklem

Bu çalışma, 2015-2016 yılında bahar döneminde Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümünde öğrenim görmekte olan toplam 41 1. Sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilecektir. Örneklem seçiminde arazi çalışmaları dersi alma durumu ölçüt olarak belirlenerek amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Süreci

Çalışma 2016-2017 Eğitim öğretim yılı bahar döneminde 2 hafta pilot uygulama ve 5 hafta uygulama süreci olmak üzere toplam 7 hafta ile sınırlandırılmıştır. Pilot uygulamasında öğrencilerin Edmodo sistemini kullanımı anlatılacak ve öğrencilerin oluşturulan sisteme üye olmaları sağlanacaktır. 5 haftalık uygulama sürecinde ödev, quiz, materyal paylaşımı, tartışma etkinlikleri Edmodo sistemi üzerinden yürütülecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Arazi Çalışmaları-2 dersi sürecinde öğrenci ödevlerinin toplanması, öğrencilere arazi çalışmaları ile ilgili video, doküman paylaşılması, öğrenci kontrolünde ve iletişiminde yaşanan problemlerin giderilmesi için 2016-2017 yılı bahar döneminde ders içinde kullanılan eğitsel sosyal ağ sitesi Edmodo hakkında Coğrafya bölümü 1. Sınıf öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Veri toplama aracı olarak Kazez & Bahçeci (2016)'da geliştirdikleri kullanılabilirlik, etkileşim/bilgiye erişim ile öğrenme ve dönüt olmak üzere üç başlık ve 20 maddeden oluşan anket formu kullanılmıştır. Bu anket ile araştırmanın nicel verileri elde edilirken, araştırmacılar tarafından geliştirilen dört demografik bilgi sorusu ve beş açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmanın nitel verilerini elde etmek için kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları analizi devam etmektedir. Ancak ilk elde edilen bulgular sonucunda; öğrencilerin ders etkinliklerine istekli oldukları, öğretim elemanlarının hızlı dönüt vermesine olanak tanıdığı ve bu sayede öğrencilerin motive olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların literatürde yapılan çalışmalar ile paralellik gösterdiği gözlemlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Edmodo, sosyal ağ, ÖYS, LMS, SAS, ESAS.

Kaynakça

Ajjan, H., & Hartshorne, R. (2008). Investigating faculty decisions to adopt Web 2.0 technologies: Theory and empirical tests. *The Internet and Higher Education, 11*(2), 71-80.

Balasubramanian, K., Jaykumar, V., & Fukeyb, L. N. (2014). A Study on "Student Preference towards the Use of Edmodo as a Learning Platform to Create Responsible Learning Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 144*, 416-422.

Beldarrain, Y. (2007). Distance Education Trends: Integrating new technologies to foster student interaction and collaboration. *Distance Education, 27*(2), 139-153.

Brady, K. P., Holcomb, L. B., & Smith, B. V. (2010). The Use of Alternative Social Networking Sites in Higher Educational Settings: A Case Study of the E-Learning Benefits of Ning in Education. *Journal of Interactive Online Learning*, 151-160.

Durak, G., Çankaya, S., & Yünkül, E. (2015). Eğitimde Eğitsel Sosyal Ağ Kullanımı: Edmodo Örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 309-316.

Duran, N., Önal, A., & Kurtuluş, C. (2008). E-Öğrenme ve Kurumsal Eğitimde Yeni Yaklaşım Öğrenim Yönetim Sistemleri. *Akademik BiliGim Konferansları 2006* (s. 1-5). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Edmodo. (2017, Ocak). Edmodo: http://edmodo.com adresinden alındı

Ekici, M., & Kıyıcı, M. (2012). Sosyal aglarin egitim baglaminda kullanimi. *Usak Universitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 156-167.

Kazez, H., & Bahçeci, F. (2016). BÖTE Bölümü Öğretmen Adaylarının Edmodo Kullanımına Dair Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(1), 9-20.

Kert, S. B., & Kert, A. (2010). The Usage Potential of Social Network Sites for Educational Purposes. *International Online Journal of Educational Sciences, 2*(2), 486-507.

Miller, G. (2011). Social Scientists Wade Into the Tweet Stream. *Secience, 333*, 1814-1815.

Öztürk, M., & Akgün, Ö. E. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Paylaşım Sitelerini Kullanma Amaçları ve Bu Sitelerin Eğitimlerinde Kullanılması ile İlgili Görüşleri. *Sakarya University Journal of Education, 2*(3), 49-67.

Westerlund, J. (2008). Class size and student evaluations in Sweden. *Education Economics, 16*(1), 19-28.

(11403) Dezavantajlı Öğrencilerin Fen Okuryazarlık Performanslarının Duyuşsal Özellikleriyle İlişkisinin İncelenmesi

MEHMET İKBAL YETİŞİR *Ankara Üniversitesi*
MUSTAFA KAHYAOĞLU *Siirt Üniversitesi*
KAAN BATI *Hacettepe Universitesi*
K. FIRAT BİREL *Dicle Üniversitesi*

Problem Durumu

Sanayileşme sürecinde olan veya sanayileşme sürecini tamamlamış demokrasilerde, fen okuryazarı bireylerin sayısı bu demokrasilerin ayakta kalmaları açısından hayati önemdedir (Hobson, 2006). 1950'lerden beri fen okuryazarlığı, çocukların bilim alanlarında çalışmalarını ilerletip ilerletmeyeceklerini veya gelecekte sıradan vatandaşlar olup olmayacakları konusunda okul fen programlarına yol gösteren (rehberlik eden) bir slogan olarak kullanılmıştır (Laugksch, 2000).

Bu bağlamda fen okuryazarlığı kişisel, sosyal, ekonomik problemler ve kişinin hayatı boyunca karşılaşması olası meselelere çözüm ararken bilim hakkında rasyonel düşünmesini gerektiren bir vatandaş yeterliliği olarak kabul edilmektedir. Hem ülkemizde hem de pek çok başka ülkede uygulanan fen öğretim programlarında, tüm vatandaşların bir dizi belirli standart ve ölçüte sahip olması gerektiği ifade edilmektedir. Bu ölçütlere genel olarak fen okuryazarlığı başlığı altında yer verilmektedir.

Türkiye'de ilk defa 2004 yılında programlara vizyon ifadesi olarak girmiş fen okuryazarlığı, revize edilen 2017 öğretim programında (MEB, 2017) da aynı önem düzeyinde kalmaya devam etmiştir.

Küresel ölçekte de oldukça önem verilen bir insani nitelik olan fen okuryazarlığı 2000 yılından beri 3 yılda bir yapılan PISA çalışmalarında matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri ile birlikte yer alan üç temel beceri alanından birini oluşturmaktadır (OECD, 2016). PISA araştırmasıyla katılımcı ülkelerdeki 15 yaş grubu öğrencilerin modern topluma katılabilmeleri ve üretim süreçlerinin verimli birer parçası olmaları için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip oldukları değerlendirilmektedir. PISA sonuçları, bu kapsamda, politika yapıcılara kendi ülkelerindeki eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek ve böylece ülkenin eğitim seviyesini yükseltilmesi amacıyla yeni standartlar oluşturmaları konusunda fırsatlar sunmaktadır.

PISA araştırması kapsamında bir çok değişkenin yanı sıra öğrencilerin sosyal, kültürel ve ekonomik yaşantılarıyla ilgili bilgiler toplanarak öğrencilerin sosyoekonomik durumları da incelenmekte ve buna ilişkin düzey gösteren ESKD indeks puanı hesaplanmaktadır. Buna göre ESKD puanı -1'in altında kalan bir öğrencinin ekonomik, sosyal ve kültürel olarak bazı yoksunluklara sahip olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve ark., 2013). Bu grupta yer alan öğrenciler dezavantajlı öğrenci grubunu oluşturmaktadır. Bir ülkenin PISA çalışmasındaki ortalamaları ile dezavantajlı öğrenci grubunun büyüklüğü arasında güçlü bir negatif ilişki olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve ark., 2013). Dolayısıyla, eğitim sisteminde yapılacak iyileştirmelerde dezavantajlı grupların öncelikle ele alınması gerekmektedir. Bu sebeple, PISA araştırması kapsamında, dezavantajlı gruplarda öğrenci performanslarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi, politika yapıcılara durumunun iyileştirilmesi bağlamında tedbirler almaları için öneriler geliştirmeyi olanaklı kılacaktır.

Bu çalışmada PISA 2015 kapsamında dezavantajlı öğrencilerin karakteristik özellikleri ile ilgili hangi değişkenlerin fen performanslarını anlamlı bir şekilde yordadığı incelenecektir. İlgili alan yazın ışığında yapılacak olan analizlere rehberlik etmek üzere oluşturulan araştırma sorusu aşağıdaki gibidir:

PISA 2015 Türkiye veri seti bağlamında dezavantajlı öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile fen performansları arasında anlamlı

ilişki var mıdır?

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma kapsamında PISA 2015 araştırmasından elde edilen Türkiye verileri kullanılacaktır. PISA en az 7 yıl öğrenim görmüş olması koşuluyla 15 yaşındaki öğrencilere uygulanır (OECD, 2013). PISA araştırmasında okul örneklemi, tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmektedir. PISA 2015 Türkiye uygulamasına İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1'e göre 12 bölgeyi temsil eden 61 ilden tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 187 okul ve bu okullara devam eden öğrencilerden seçkisiz yöntemle belirlenen 5895 öğrenci katılmıştır (MEB, 2016).

Çalışmada bağımlı değişken olarak PISA 2015 uygulamasında öğrenciler için hesaplanmış olan 10 tane farklı olası başarı puanı (plausible values)alınacaktır. Bağımsız değişken olarak da öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile ilgili bazı değişkenler seçilmiştir. Bu değişkenler öğrencilerin fen öğrenme motivasyonları, fen konularına ilgileri, fen öğrenmeye araçsal güdülenmeleri ve fen öz yeterliği değişkenleridir.

PISA 2015 veri setinin Çoklu Regresyon Analizinde International Database (IDB) Analyzer paket programı kullanılacaktır (IEA, 2013). IDB Analyzer programı SPSS tabanlı çalışan bir programdır. Ancak PISA araştırmalarında iki tabakalı örneklem tasarımı, örnekleme ağırlıkları ve öğrenciler için birden fazla başarı puanının hesaplanmış olması nedeniyle SPSS yetersiz kalmaktadır. IDB analyzer ile yapılan hesaplamalarda, arka planda Jackknifing yöntemini esas alan algoritmalar kullanıldığından, söz konusu sınırlılıklar başarılı bir şekilde aşılabilmektedir. Ayrıca veri analizinden önce kayıp veri analizi yapılacak, bunun giderilmesi için, kayıp veri miktarına bağlı olarak uygun bir istatistiksel yaklaşımla bu kayıp veriler giderilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

PISA 2015 Ulusal Raporunda (MEB, 2016) öğrencilerin fen öğrenmekten zevk alma durumlarına katılımlarının OECD ortalamalarına göre düşük olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra fen öğrenme motivasyonlarının ve fene ilgilerinin OECD ortalamalarının üzerinde olduğu görülmektedir. Ayrıca bu öğrenciler fen alanında kendilerini OECD ortalamalarına kıyasla daha yeterli görmektedirler. Ulusal raporda yer alan bu bulguların fen okuryazarlığı ile negatif korelasyon eğilimli bu ilişkisinin nedenleri ulusal alanyazında da tartışma konularından biridir. Dezavantajlı gruplar özelinde bu ilişkiyi incelemenin tartışmaya bir miktar derinlik katacağı düşünülmektedir. Bu çalışma sonucunda elde edilecek regressiyon denklemi ile bu değişkenlerin bir arada öğrencilerin fen performansları ile ilişkisi ortaya çıkarılacaktır. Dezavantajlı gruplarda öğrencilerin bu karakteristik özelliklerinin fen okuryazarlığı performansları ile ilişkisini ortaya koymak, bu gruptaki öğrenciler için oluşturulacak bir müdahale programında referans noktalarından birini oluşturma potansiyeline sahiptir.

Anahtar Kelimeler

PISA 2015, Fen Okuryazarlığı, Dezavantajlı Öğrenciler, Duyuşsal Özellikler

Kaynakça

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2013). IDB Analyzer (Computer software and manual). Hamburg, Germany: IEA.

MEB, (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.

Hobson, A. (2006). Science Literacy and Backward Priorities, **The Physics Teacher**, 44, 488–489.

Laugksch, R. C. (2000). Scientific Literacy: A Conceptual Overview. **Science Education**, 84(1), 71–94.

MEB, (2017). Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3,4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)**.** Ankara: Devlet.

Yıldırım, H.H., Yıldırım, S., Yetişir, M.İ. ve Ceylan, E. (2013). PISA 2012 Ulusal Ön Raporu, Millî Eğitim Bakanlığı, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, Ankara.

OECD (2016), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic and Financial Literacy,* PISA, OECD Publishing, Paris. *http://dx.doi.org/10.1787/9789264255425 - en*

OCDE (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511 - en

(11554) Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" Derslerinde Kazandıkları Yeterliklerin Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kullanımı Açısından Değerlendirilmesi

AYTAÇ KARAKAŞ — *Pamukkale Üniversitesi*
YÜKSEL ÇEKBAŞ — *Pamukkale Üniversitesi*
SERKAN SAY — *Mersin Üniversitesi*

Problem Durumu

Öğretmen yetiştirme ve niteliğinin artırılması, ülkemizde en çok üzerinde durulan ve tartışılan konuların başında gelmektedir. Ancak öğretmenlik dinamik bir meslek olduğu için öğretmen niteliği konusundaki arayışlarının kalıcı bir yapıya kavuşması mümkün değildir. Çünkü gelişen bilim ve teknoloji bireyleri ve toplumları da hızlı bir biçimde değiştirmekte, buna paralel olarak eğitimin amaçlarında ve öğretmenin rollerinde de değişiklikler meydana gelmektedir (Alkan, Kavcar ve Sever, 1998).

Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde önemli bir role sahip olan öğretmenlerin kendilerinden beklenen bu zor görevleri başarıyla gerçekleştirebilmeleri, iyi ve nitelikli bir hizmet öncesi eğitim aşamasından geçerek mesleğe en iyi şekilde hazırlanmaları ile mümkündür. Dünyadaki hızlı değişme ve gelişmelerden etkilenen öğretmenlik mesleğinde, artık öğretmenlerin geleneksel rollerini değiştirip, değişme ve gelişmeleri yakından takip eden, problem çözebilen, eleştirel düşünebilen, bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgiyi üretebilen, yaratıcı, esnek, teknolojiden faydalanabilen, takım çalışması yapabilen, girişimcilik yanı güçlü, öğretme ve değerlendirme süreçlerine farklı bir bakış açısı getiren rolleri üstlenmeleri beklenmektedir. Öğretmenlerin genelde; öğreteceği alana ilişkin yeterli bilgi ve beceri sahibi, kültürlü, kendini geliştiren, öğretmenlik meslek bilgisiyle donatılmış bireyler olmaları istenmektedir. Öğretmenlerin nitelik kazanmalarında, öğretmen adaylarına uygulanan hizmet öncesi eğitim programları önemli rol oynamaktadır (Özer, 1990). Alınması gereken hizmet öncesi eğitim, çok uzun soluklu bir süreçte mesleki yeterliliğinin sağlanmasında ilk adım olarak görülür (Reimers, 2003).

Hizmet öncesi eğitimde alınan meslek derslerinin kuramsal olarak işlenmesi uygun ve yeterli değildir. Öğretmen eğitiminde, öğrenciler kuramı öğrenir ve öğrendikleri bu kuramsal bilgilerin hangilerinin işleyip işlemediğini ve neden böyle olduğunu anlamak için uygulamaya koyarlar (Karslı ve Esen, 1996). Fakat öğretmen adayları, kuramsal bilgilere gerçek sınıf ortamında gereksinim duyacakları konusunda güdülenmedikçe bu bilgileri öğrenmek için çaba sarf etmemektedirler (Çepni ve Azar, 1996). Bu nedenle öğretmen adayları gerçek sınıf ortamı ile mümkün olduğu kadar erken tanıştırılmalıdır. Uygulama olanaklarını gören ve kendilerinden beklenilen davranışların farkında olan öğrencilerin güdülenme düzeyleri büyük olasılıkla artacaktır. Öğretmen adaylarına bu imkanın verilebildiği derslerin başında "Özel Öğretim Yöntemleri" ve "Öğretmenlik Uygulaması" dersleri gelmektedir (Bağcıoğlu, 1997).

Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalları Lisans Programı üçüncü yıl 6. Yarıyıl ve dördüncü yıl 7. yarıyılda alınan "Özel Öğretim Yöntemleri I ve II" dersleri ile dördüncü yıl 8. yarıyıl alınan "Öğretmenlik Uygulaması" dersi birbirleriyle ilişkili, birbirlerini tamamlayan, dersler bütünüdür. Bu bütün içerisinde Fen Bilimleri öğretmeni adaylarının nitelikli olarak yetişmesi ve belirtilen hedeflere ulaşmaları, bu hedefleri davranışa dönüştürmeleri, Fen eğitimi için önemlidir. Tüm bunlardan dolayı, "Özel Öğretim Yöntemleri I ve II" ve "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinin Fen Bilimleri öğretmenliği formasyonu açısından Fen Bilimleri öğretmeni yetiştirmede sağladığı katkının önemi büyüktür ve yadsınamaz. Dolayısıyla bu iki dersin birbirinden ayrı düşünülemeyeceği ve "Özel Öğretim Yöntemleri" dersinde edinilen bilgilerin "Öğretmenlik Uygulaması" dersinde kullanılabilmesinin gerekliliği söz konusudur.

Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dallarında okutulan, Özel Öğretim Yöntemleri derslerinin Fen Bilimleri Öğretmenliği mesleğine ne ölçüde hazırlayıcı olduğunun araştırılmasıdır.

Problem Cümlesi: Fen Bilimleri öğretmen adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri" derslerinde kazandıkları yeterlikleri "Öğretmenlik Uygulaması dersinde ne ölçüde kullanılmaktadırlar?

Alt Problemler:

1. Fen Bilimleri öğretmen adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri I ve II" derslerinin işlenişine yönelik görüşleri nasıldır?
2. Fen Bilimleri öğretmen adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri I ve II" derslerinde edinmiş oldukları birikimleri "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinde sergilemelerine ilişkin görüşleri nasıldır?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar, kişilerin deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayabilmek için tercih edilen araştırmalardır (Ekiz, 2009). Nitel araştırmayı, "gözlem, görüşme ve

doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir

biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma" türü olarak tanımlamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı soruları önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmen esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir. Bu görüşme tekniğinde, araştırılan kişilerin de araştırma üzerine kontrolleri söz konusudur (Ekiz, 2009).

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılı bahar döneminde Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programının son sınıfında öğrenim gören 15 öğretmen adayı oluşturmuştur.

Araştırmada Fen Bilimleri son sınıf öğrencilerinin görüşlerini belirlemede görüşme soruları, son sınıf öğrencilerinin "Öğretmenlik Uygulaması"nda gözlenmesi için gözlem formu ve doküman inceleme tekniklerine başvurulmuştur.

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemedeki temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006,). Bu araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmen adaylarının belirlenmesinde öğretmen adaylarının Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği son sınıf öğrencisi olmaları ve bu araştırma için yapılan görüşmeye gönüllü olarak katılmaları ölçüt olarak alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, Çalışmaya katılan 15 Fen Bilimleri öğretmen adayı ile yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlar betimsel olarak analiz edilmiştir. Mülakat yapılan öğretmen adaylarına Ö1, Ö2, Ö3, …, Ö15 şeklinde kodlar verilmiştir. Öğretmen adaylarının Özel öğretim yöntemleri derslerinin işlenişine yönelik görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatlerini artırmada etkili olduğunu, açık ve anlaşılır bir biçimde işlendiğini bununla birlikte özel öğretim yöntemleri derslerinde öğrendikleri farklı yöntem ve tekniklerin Ortaokul Fen bilgisi derslerinde uygulanabilir olduğunu belirtmişlerdir. Fen bilimleri öğretmen adayları bu derslerden aldıkları bilgiler sonucunda kendilerini geliştirmiş olduklarını düşündüklerini, buna bağlı olarak kendilerini eğitim ve öğretimin etkin ve yararlı olacak birer öğretmen adayı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir.

Fen Bilimleri öğretmen adaylarının "Özel Öğretim Yöntemleri I ve II" derslerinde edinmiş oldukları birikimleri "Öğretmenlik Uygulaması" derslerinde sergilemelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde Bu derslerde elde ettikleri yeterlikleri öğretmenlik uygulamaları dersinde yeterince sergileyemediklerini okulların fiziksel özelliklerinin ve materyal kaynaklarının bu durum üzerinde etkili bir rol oynadığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler

Fen Eğitimi, Öğretmenlik Uygulaması, Özel Öğretim Yöntemleri

Kaynakça

Alkan, C., Kavcar, C., & Sever, S. (1998). Bilgi çağında eğitimde öğretmenlik mesleğinin yeniden yapılanması. *Bilgi çağında öğretmenimiz sempozyumu*, 8-9.

Bağcıoğlu, Gülsen. (1997). Genel, Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.

Çepni, S.; Azar, A. (1996) Two Approaches to the International Initial Science Teacher Education Program. Teacher Training for the Twenty First Century, İzmir: 161-169

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Anı.

Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(4), 427-440.

Karslı, M.D. ve Esen, A. (1996). Possible Roles of Teachers at the Twenty First Century. Teacher Training for the Twenty First Century, İzmir: 313

Özer, B. (1990). 1990'lı Yılların Başında Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme: Sorunlar ve Çözüm Öneriler. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 27–35.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

(11137) Kendi Yeterliğinden Şüphe Duyma-Erteleme Eğilimi Arasındaki İlişkide Hata Yapma Endişesi Ve Akılcı İnançların Aracı Ve Düzenleyici Rolü

ERDİNÇ DURU
Pamukkale Üniversitesi

MURAT BALKIS
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Bireyin yapma kapasitesine sahip olduğu ve daha önceye yapmaya karar verdiği görev ve sorumlulukları mantıklı bir gerekçeye dayandırmadan ileri bir tarihe ötelemesi olarak tanımlanan erteleme eğilimi, gerek normal, gerekse akademik yaşam süreçlerinde sıklıkla görülmektedir (Steel, 2007). Erteleme eğilimin gerek akademik gerekse normal popülasyondaki yaygınlığına paralel olarak, birçok araştırmacı bireyin yaşamını birçok alanda sekteye uğratan bu problemin nedenlerini incelemeye çalışmışlardır Bu araştırmacıların bir kısmı erteleme eğilimini benlik kavramı açısından ele alıp incelemişlerdir (Burka ve Yuen, 2008, Ferrari ve ark., 1995). Burka ve Yuen (2008)' e göre erteleme eğilimli bireyler performanslarının benlik değerlerinin bir yansıması olduğuna inanırlar ve bir işteki performansları konusunda hayal kırıklığı yaşadıklarında sadece o işte başarısız olduklarını düşünmezler, aynı zamanda kendilerini de başarısız bir birey olarak görme eğiliminde olurlar. Bu açıklamalara paralel olarak Ellis ve Knaus (1977), erteleme eğiliminin başarısızlık korkusundan beslendiğini ve benliği incinmekten korumak için bir koruma stratejisi olarak ele almışlardır. Benzer şekilde Ferrari ve ark. (1995)' da erteleme eğiliminin benliği koruma işlevi üzerinde durmuştur. Ferrari ve ark. (1995)' na göre, birey bir işi başarılı şekilde yapmak konusunda kendi yeterliğinden şüphe duyduğunda başarısızlık korkusu yaşar ve bu başarısızlık korkusu da benliğinin incinme riskini arttırır. Böylece birey benliğini incinmekten korumak için yapılması gereken işi tamamlamayı erteler. Alan yazında birçok çalışma bu iki görüşü destekler niteliktedir. Örneğin, yapılan çalışmalar, erteleme eğiliminin benlik değeri ile olumsuz (Balkis ve Duru, 2012; Duru ve Balkis, 2014) ve başarısızlık korkusu (Özer ve ark., 2009) ile olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Erteleme eğilimini benlik kavramı açısından ele alıp inceleyen önemli kuramlardan biri de Akılcı Duygusal ve Davranışsal yaklaşımdır. Bu yaklaşımın öncülerinden olan Ellis ve Knaus' a (1977) göre, erteleme eğilimi akılcı olmayan inançlardan kaynaklanan düşük benlik değeri ile ilişkilidir. İnsanların her şeyi çok iyi yapma yönündeki mutlak istekleri, onları ellerindeki görev ya da sorumluluklarını zamanında yapmaktan alıkoyduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Knaus (2000) öğrencinin kendisinin yetersiz olduğuna yönelik inancının onun elindeki işi ertelemesine neden olduğunu belirtir. Yukarıdaki kuramsal açıklamalardan hareketle genel bir değerlendirme yapılırsa, erteleme eğilimini benlik kavramı açısından ele alıp açıklamaya çalışan çalışmalarda, erteleme eğiliminin bireyin kırılgan benlik değerinin olası bir başarısızlık durumu karşısında incinmesini engellemek için kendini koruma stratejisi olarak işlev gördüğünün vurgulandığı söylenebilir. Daha önce belirtildiği gibi, eğer erteleme eğilimi bireyin bir işi başarılı bir şekilde tamamlama konusunda yeterliliğinden şüphe duymasından kaynaklanan başarısızlık korkusundan besleniyorsa, başarısızlık korkusunun kendi yeterliğinden şüphe duyma-erteleme eğilimi arasındaki ilişkiye aracılık etmesi beklenebilir. Bununla birlikte, Akılcı Duygusal Davranışçı Kuram'a göre, olaylar hakkındaki inançlarımız, işlevsel ve işlevsel olmayan duygu ve davranışlarımız arasında aracılık rolü üstlenmektedirler (David, Lynn ve Ellis, 2010). Akılcı inançlar işlevsel duygu ve davranışlara yön verirken, akılcı olmayan inançlar işlevsel olmayan duygu ve davranışlara yön verir (Dryden ve Branch, 2008). Bu açıklamalardan hareketle kendi yeterliğinden şüphe duyma, başarısızlık korkusu ve erteleme eğilimi arasındaki ilişkide akılcı inançların düzenleyici bir rol üstlenmesi beklenilebilir. Dolayısıyla bu çalışmada kendi yeterliğinden şüphe duyma-erteleme eğilimi arasındaki ilişkide hata yapma endişesinin aracılık ve akılcı inançların ise düzenleyici rolü test edilecektir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde farklı alanlarda öğrenim gören yaşları 19 ile 34 arasında arsında değişen 195' i kadın ve 75' erkek olmak üzere toplam 270 öğrenci katılmıştır.

Çalışmada veri toplamak için Tuckman Erteleme Eğilimi Ölçeği (Tuckman, 1991; Özer, Saçkes ve Tuckman, 2013), Hata Yapma Endişesi Ölçeği (Frost, Marten, Lahart ve Rosenblate, 1990; Kağan, 2011), Kendi Yeterliğinden Şüphe Duyma Ölçeği (Oleson, Poehlmann, Yost, Lynch ve Arkin, 2000; Duru ve Balkis, 2014), Akılcı İnançlar Ölçeği (Bernard, 1998; Balkis, 2015) ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Aracılık Düzenleyici (Moderated Mediation) Analizler

Analiz sonuçları akılcı inançların kendi yeterliğinden şüphe duyma-hata yapma endişesi ve kendi yeterliğinden şüphe duyma-erteleme eğilimi ilişkisinde düzenleyicilik rolü üstlendiğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, kendi yeterliğinden şüphe duymanın hata yapma endişesi ve erteleme eğilimi üzerindeki etkisi akılcı inançların düzeyine bağlı olarak artıp azalmaktadır. Akılcı inanç düzeyinin düşük olduğu durumlarda, kendi yeterliğinden şüphe duymanın hata yapma endişesi ve

erteleme eğilimi üzerindeki etkisi artarken, tersi durumunda ise etkisinin azaldığı görülmüştür. Analizler ayrıca, hata yapma

endişesinin, kendi yeterliğinden şüphe duyma ve erteleme eğilimi arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir. Daha sonra, kendi yeterliğinden şüphe duymanın hata yapma endişesi aracılığıyla erteleme eğilimi üzerindeki dolaylı etkisinin akılcı inanç düzeyine bağlı olarak değişip değişmediği test edilmiştir. Dolaylı etkinin anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Bootsrap analizi (N=5000) kendi yeterliğinden şüphe duymanın hata yapma endişesi aracılığıyla erteleme eğilimi üzerindeki dolaylı etkisinin, akılcı inanç düzeyinin düşük olduğu durumlarda daha güçlü olduğunu, tersi durumunda ise dolaylı etkisinin anlamlı olmadığını göstermiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada kendi yeterliğinden şüphe duyma ve erteleme eğilimi arasındaki ilişkide hata yapma endişesinin aracılık ve akılcı inançların ise düzenleyici rolü incelenmiştir. Bulgular, (a) hata yapma endişesinin kendi yeterliğinden şüphe duyma ve erteleme eğilimi arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini, (b) akılcı inançların, kendi yeterliğinden şüphe duyma- hata yapma endişesi ve kendi yeterliğinden şüphe duyma- eğilimi arasındaki ilişkide düzenleyici bir rol üstlendiğini ve (c) kendi yeterliğinden şüphe duymanın hata yapma endişesi aracılığıyla erteleme eğilimi üzerindeki dolaylı etkisinin akılcı inanç düzeyinin düşük olduğu durumlarda güçlü olduğunu göstermiştir. Bu çalışma erteleme eğiliminin kendi yeterliğinden şüphe duyma ve hata yapma endişesiyle ne zaman ve nasıl ilişkili olduğunu göstererek alan yazına önemli bir katkıda bulunmuştur. Erteleme eğilimini yüksek olan öğrencilere yardım etmek isteyen psikolojik danışmanlar, öğrencilerin erteleme eğiliminde rol oynayan akılcı olmayan inançları tespit edip bunların yerine akılcı inançlar geliştirmelerine olanak sağlayarak, erteleme eğilimi ile etkili bir şekilde baş etmelerine yardımcı olabilirler

Anahtar Kelimeler

Kendinden şüphe duyma, akademik erteleme, hata yapma endişesi ve akılcı inançlar

Kaynakça

Balkis, M. & Duru, E. (2012). The direct and indirect role of self-esteem and procrastination in the relation to fear of failure and self-worth. *International Journal of Human Sciences, 9* (2), 1075-1093.

Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it.* Cambridge: Da Capo Press,

David, D., Lynn, S.J., & Ellis, A. (2010). *The role of rational and irrational beliefs in human functioning and disturbances: Implications for research, theory, and clinical practice*. Oxford: Oxford University Press.

Dryden, W. & Branch, R. (2008). *The fundamental of rational emotive behavior therapy*. England: John Wiley & Sons Press.

Duru, E., & Balkis, M. (2014). The roles of academic procrastination tendency on the relationships among self-doubt, self-esteem, and academic achievement. *Education and Sciences, 39* (173), 274-287.

Ferrari, J. R., Johnson, J. L., &. McCown, W.G. (Eds) (1995) *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment.* New York: Plenum Press.

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis. A regression-based approach*. New York, NY: Guilford.

Özer, B.U., Demir, A., & Ferrari, J. (2009) Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, *149*(2), 241-257.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*, 65-94.

Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational & Psychological Measurement*, 51, 473-481.

(11651) Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Ve Duygusal Emek Düzeylerinin İncelenmesi

OĞUZ KAAN ESENTÜRK *Gazi Üniversitesi*
AYNUR YILMAZ *Kırıkkale Üniversitesi*
ZAHİDE TONGA *Hacettepe Üniversitesi*
EKREM LEVENT İLHAN *Gazi Üniversitesi*

Problem Durumu

İnsanı diğer canlılardan ayıran iki önemli özellikten birisi olan duyguların, insanlararası ilişkilerin başlatılmasında ve devam ettirilmesindeki etkisi günden güne artmaktadır. (Koçel, 2001). Normal şartlarda duygu, soyut ve kişiye özel nitelikte olmasına rağmen, günümüzde adeta ekonomik değeri olan somut bir ürün haline gelmiştir (Özgen, 2010). Özellikle son yıllarda, hizmet sektörünün de hızla büyümesiyle "Duygusal Emek" birçok hizmet alanı ve mesleğin vazgeçilmez ve yaygın bir bileşeni olarak dikkat çekmektedir. Bu mesleklerin başında da, sürekli öğrenci, idareci ve öğrenci velileri ile yüz yüze ilişkiler anlamında görüşmek ve iletişimde bulunmak mecburiyetinde olan öğretmenlerin geldiği düşünülmektedir (Beğenirbaş ve Can Yalçın, 2012).

Duygusal emek, kişinin kendi duygularını sergilenmesi anlamına gelmektedir. Yani duyguların gözlemlenebilir davranışlar haline dönüştürülmesini ifade etmektedir (Ashforth ve Humphrey, 1993). Duygusal emek yardım amaçlı, insanları koruyup kollayan ve hizmet tabanlı mesleklerde çalışanlarda (öğretmenler, hemşireler vb.) daha sık bir şekilde yaşanmaktadır (Pierce, 1995). Benzer şekilde, yüksek oranda duygusal emek gerektiren işlerde kadın hâkimiyetinden söz ederek, bunlardan bazılarının öğretmenlik ve hemşirelik olduğunu belirtmiştir.

Literatürde duygusal emek ile tükenmişlik düzeyi arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir (Brotheridge ve Grandey, 2002). Tükenmişlik; geçici bir yorgunluk veya zorlama değil, bireyin isinden soğuması ile sonuçlanan kalıcı bir durumdur. (Avşaroglu, Deniz ve Kahraman, 2005). Pines'a (1996) göre, mesleki tükenmişlik yalnızca idealist ve yüksek düzeyde bir güdülenmeye sahip kişilerde görülmektedir. Bu kişilerin, meslek yaşamları ile ilgili beklenti düzeyleri yüksek, duygusal baskı ise yoğun ve uzun süreli olduğunda stres, yabancılaşma, kaygı ve depresyon gibi duyguları da yüksek bir seviyede olmaktadır. Özellikle mesleki tükenmişlik bazı meslek gruplarında yaygın olarak görülmektedir. Bunlarda biri de öğretmenliktir. Öğretmenlerin genel olarak diğer meslek çalışanlarına göre daha fazla stres yaşama nedenleri; eğitim-öğretim hizmetlerindeki öğrenci-öğretmen ve okul-aile çatışmaları, disiplin sorunları, kalabalık sınıflar, fiziki koşullardaki yetersizlik, bürokratik işlerin çokluğu, toplumun eleştirileri, eğitim kurumları üzerindeki sosyal ve politik baskılar, ödüllendirme ve karara katılımın yetersizliği gibi sorunlardır (Türk, 2004'ten Akt. Cemaloğlu ve Şahin, 2007).

Literatür incelendiğinde; duygusal emek ve sonuçları üzerine çok sayıda çalışma yapıldığı (Noor ve Zainuddin, 2011), öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri üzerine (Cemaloğlu ve Şahin, Kayabaşı, 2008) çalışmalar mevcut olup, beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek ve mesleki tükenmişliğinin birlikte incelendiği çalışmanın sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın bu açıdan literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde Ankara ve Kırıkkale illerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 111'i Kadın, 110'u Erkek olmak üzere toplam 221 beden eğitimi öğretmeni üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel bilgi formu"; Dienfendorff ve arkadaşları tarafından geliştirilen Türkçe'ye uyarlaması Basım ve Beğenirbaş, 2012 tarafından yapılan "yüzeysel rol yapma", " derinden rol oynama" ve " doğal duygular" olmak üzere üç alt boyut ve 13 maddeden oluşan "Duygusal Emek Ölçeği" ve Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Türkçe'ye uyarlaması Ergin (1992) tarafından yapılan "duygusal tükenme", "duyarsızlaşma" ve "kişisel başarı" olmak üzere üç alt faktör ve 22 maddeden oluşan "Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme araçlarının her ikisinde de 5'li Likert tipinde ölçme aracı kullanılmıştır. Veriler normal dağılıma uygun olup olmadığı çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alınarak test edilmiştir. Araştırmada mesleki tükenmişlik bağımlı değişken iken; duygusal emek, cinsiyet, okul türü, meslekte çalışma yılı gibi değişkenler bağımsız değişkenlerdir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler ile olan ilişkisini incelemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılacaktır. Verilerin analizinde SPSS 22 İstatistiksel Paket Programı kullanılacaktır. Ayrıca ölçme araçlarının mevcut grup üzerinde yapıyı doğrulayıp doğrulamadığını test etmek amacıyla Doğrulayıcı faktör analizi uygulanacaktır. Ayrıca çalışmanın güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla Croanbach Alpha İç Güvenirlik katsaysısı hesaplanacaktır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Literatürde mesleki tükenmişlik ile duygusal emek arasında ilişki olduğu tespit edilmiş, mevcut araştırmada beden eğitimi öğretmenleri üzerinde bazı değişkenler açısından onların mesleki tükenmişlik ilişkisi incelenmiştir. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler ile olan ilişkisini incelemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılacaktır. Bu amaçla; beden eğitimi öğretmenlerinin duygusal emek düzeyleri, cinsiyet, çalışmış oldukları eğitim kademesi ve meslekte sahip oldukları hizmet yıllarından beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumları tespit etmek için bir model oluşturulacaktır. Bu modelde belirli bir güven aralığı ile beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarını tahmin etmek için elde edilen modelin geçerli olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumlarındaki değişimlerin bağımsız değişkenler tarafından açıklanabileceği, geri kalan bölümünün ise açıklanmasında başka değişkenlere ihtiyaç duyulabileceği şeklinde açıklanacaktır.

Anahtar Kelimeler

Mesleki Tükenmişlik, Duygusal Emek, Beden Eğitimi Öğretmenleri

Kaynakça

Ashforth, B., & Humphrey, R. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1):88-115.

Avşaroğlu, S., Deniz, M.E., & Kahraman, A. (2005),''Teknik Öğretmenlerde Yasam Doyumu, Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi''. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.

Basım, N., & Begenirbaş, M. (2012). Çalışma Yaşamında Duygusal Emek: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 19 (1), 77-90.

Begenirbaş, M., & Yalçın, R. C. (2012). Öğretmenlerin kişilik özelliklerinin duygusal emek gösterimlerine etkileri. *Cag University Journal of Social Sciences*, 9(1), 4 66.

Brotherıdge, C., & A. Grandey (2002), "Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of people work", *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.

Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.

Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Erickson, R. J., & Rıtter , C. (2001), "Emotional labor, burnout, and ınauthenticity: Does gender matter?", Social Psychology Quarterly, 64(2): 146–163.

Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.

Noor, N. & M. Zainuddin (2011), "Emotional Labor and Burnout Among Female Teachers: Work-Family Conflict as Mediator", *Asian Journal of Social Psychology*, 14(4), 283-293.

Pierce, J.L. (1995). *Gender Trials:Emotional Lives in Contemporary Law Firms*, Berkeley: University of California Press.

Pines, A.M. (1996). *Couple burnout*. New York/London: Routledge.

T. Koçel (2001). *İşletme Yöneticiliği*. Kırklareli: Beta Basım.

(11134) 5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Geometri Ve Uzaysal Algı Testi'nin (Guzal-T) Geliştirilmesi

ASİYE İVRENDİ
Pamukkale Üniversitesi

AHMET EROL
Pamukkale Üniversitesi

ABDULLAH ATAN
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Okul öncesi eğitimi alan yazınında matematik eğitimi kapsamında geometri çalışmalarına sınırlı düzeyde yer verildiği (Sperry-Smith, 2016), daha çok sayı kavramı ile ilgili çalışmaların yapıldığı belirtilmektedir (Ginsburg, Lee ve Boyd, 2008). Oysaki çocukların, sadece sayı değil, aynı zamanda temel geometri de dâhil olmak üzere farklı matematiksel becerileri öğrenebileceği ve kullanabileceği ilgili araştırmaların bulguları arasında yer almaktadır (Geary, 1996; Geist, 2001; Lee, 2007; Ginsburg, 2016). Bu açıdan değerlendirildiğinde erken yıllarda geometri becerilerine yönelik araştırmaların yapılması önemli görülmektedir. Yaşamın ilk yıllarında geometri konusunda temel oluşturmanın, çocukların ilerleyen eğitim dönemlerinde geometri alanında daha başarılı olmalarına yardımcı olduğu düşünülmektedir (Clements ve Sarama, 2004). Bu noktada geometrik becerilerinin erken çocukluktan başlayarak bireylere kazandırılması ve geometri ile ilgili çalışmaların çeşitli boyutları da dikkate alması önem taşımaktadır.

Diğer matematik becerilerinde olduğu gibi geometri becerilerini değerlendirmeye yönelik yapılan ölçme-değerlendirmenin de çocukların geometri becerilerini anlama ve kullanma düzeyleri hakkında, olası eksikliklerin tespit edilmesinde ve bu becerilerin kazandırılması için hazırlanacak eğitim programlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Erken çocukluk döneminde yapılan araştırmalar çocukların erken çocuklukta ve ilköğretime başladıktan sonraki dönemlerde temel geometrik becerileri kazanmada ve öğrenmelerini yapılandırmada zorluklar yaşadıklarını göstermektedir (Sperry-Smith, 2016). Özellikle çocuklar arasındaki bireysel farklıkları ortaya koyma ve öğrenmelerini destekleme adına erken yıllarda söz konusu becerilerin değerlendirilmesine yönelik görüşler ve çalışmalar artma eğilimindedir (Weiland, Wolfe, Hurwitz, Clements, Sarama ve Yoshikawa, 2012). Erken dönemlerden itibaren çocukların, şekil isimleri ve sayıları ezberleme dışında, değerlendirilmesi dikkate değer, çeşitli matematiksel düşünme becerileri geliştirdikleri üzerinde durulan bir konudur (Ginsburg, 2016).

Çocukların geometri becerilerine yönelik yapılan değerlendirmelerin etkili olabilmesi için, öğretmenlerin okul öncesi geometri amaçlarını derinlemesine anlamaya ve çocukların geometri hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmaya yönelik değerlendirme araçlarına sahip olmaları gerekmektedir (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2013). Özellikle geometrik becerilerin değerlendirilmesinde farklı geometrik şekilleri tanımanın yanı sıra simetri, görsel hafıza, mekânda konum, hareket geometrisi ve topoloji gibi geometri ve uzaysal algı ile ilişkilendirilen becerilerin değerlendirilmesini de içeren testlere ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu noktada alan yazındaki geometri becerileri ile ilgili çalışmalar, geliştirilen ve Türkçe' ye uyarlanan ölçme araçları, değerlendirme testleri, yurt dışındaki konu alanı ile ilgili araştırmalar incelenmiş ve bu çalışmada, 5-6 yaş çocuklarının geometri becerilerini belirlemeye yönelik bir "Geometri ve Uzaysal Algı Testi " nin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırmada, 5-6 yaş çocuklarına yönelik Geometri ve Uzaysal Algı Testi' nin (GUZAL-T) geliştirilmesi amaçlanmıştır. GUZAL-T geometri ve uzaysal algı ile ilişkilendirilen altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; topoloji, simetri, şekil tanıma ve ayırt etme, hareket, şekillerin zihinsel görünümü ve şekillerin özelliklerini keşfetmedir. GUZAL-T' ın geliştirilme süreci ön pilot, pilot ve asıl uygulama olmak üzere üç aşamada planlanmıştır. Ön pilot uygulaması okul öncesi eğitimi alanında yüksek lisans mezunu olan 2 okul öncesi öğretmeni tarafından 5-6 yaş grubu 20 çocuk ile yapılmıştır. Öğretmenlerden ve çocuklardan alınan geri bildirimlerden sonra deneme formunun madde sayısı, içerik ve uygulama süreci ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca deneme formu ön pilot uygulamasından sonra alanda çalışan 5 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşü sonrasında alınan dönütler çerçevesinde düzenlemelere gidilerek ölçeğin 54 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Pilot uygulama yoluyla uygulamadan doğabilecek aksaklıklar, testin süresi, maddelerin anlaşılırlığı gibi çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeler yapılmıştır.

Başarı testinin uygulanması: GUZAL-T çocuklara bireysel olarak sessiz bir ortamda uygulanmaktadır. Uygulama süresi yaklaşık 20 dakikadır. Uygulayıcı, çocuğun maddeleri rahatça görebileceği bir konumda çocuğa testin maddelerini tek tek okur ve çocuğun cevap vermesini bekler. Ardından çocuğun cevabını değerlendirme formu üzerine kaydeder.

Asıl uygulamanın, GUZAL-T' ın son şekli kullanılarak ön pilot ve pilot uygulamaya katılmamış olan çocuklarla gerçekleştirilmesi planlanmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Geometri ve Uzaysal Algı Testi' nin (GUZAL-T) geliştirilmesi ön pilot, pilot ve asıl uygulama şeklinde üç aşamada planlanmıştır. Pilot uygulaması, Denizli ili Pamukkale ilçesinde bulunan bir anasınıfına devam eden 5-6 yaş grubu 100 çocuktan oluşmaktadır**.** GUZAL-T'nin madde ayırt ediciliğine ilişkin %27'lik alt ve üst gruplar için bağımsız örneklemler t-testi sonuçları doğrultusunda madde ayırt edicilik değerleri, madde güçlüğü, maddelerin standart sapması, madde varyansı, madde güvenirlikleri, testin standart sapması, testin güvenirliği gibi istatistiksel analizler ve ölçüt geçerliğine ilişkin bulgular, uyum analizleri ile test-tekrar test yapılarak sonuçların ilerleyen süreçte paylaşılması planlanmaktadır. Kapsam, ölçüt, görünüş ve yapı geçerliğine ilişkin bulguların alan yazında yapılan diğer araştırmalar ile karşılaştırılıp sonuçların raporlaştırılarak sunulması ve özgün bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Geometri becerileri, uzaysal algı, geometri testi, matematik becerileri

Kaynakça

Clements, D. H. & Sarama, J. (2004). *Mathematics in early childhood engaging young children in Mathematics.* ISBN:0-8058-4534-8. Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.https://pendidikanmatematikausn.files.wordpress.com/2015/11/ebooksclub-org engaging_young_children_in_mathematics standards_for_early_childhood_mathematics.pdf. 15.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Geary, D. C. (1996). *Biology, culture, and cross-national differences in mathematical ability.* In R. J. Sternberg & T. Ben-Zeev (Eds.), The nature of mathematical thinking (145-171). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. https://books.google.com.tr/books?id=q7F777rDl1AC&pg=PT142&lpg=PT142&dq=Biology,+culture,+and+crossnational+differences+in+mathematical+ability. 18.11.2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Geist, E. (2001). Children Are Born Mathematicians, *Young Children*, Cilt: 3, Sayı: 1, s. 12-19.

Ginsburg, H. P. (2016). Helping early childhood educators to understand and assess young children's mathematical minds. *ZDM Mathematics Education, 48*, 941–946. DOI 10.1007/s11858-016-0807-7.

Ginsburg, H. P., Lee, J. S. & Boyd, J. S. (2008). Mathematics Education for Young Children: What It is and How to Promote It. *Social Policy Report Giving Child and Youth Development Knowledge Away, 22*(1), 1-24.

Lee, S. (2007). Trimangles and Kittens: Mathematics Within Socio-dramatic Play in a New Zealand Early Childhood Setting, *Mathematics:Essential Research, Essential Practice*, Cilt:2.

Sperry-Smith, (2016). *Erken çocukluk döneminde matematik eğitimi.* (Çev. Ed. Erdoğan, S. – Çiftçi, H. A.). Ankara: Eğiten Kitap.

Van De Walle, J. A. & Karp, S. R. ve Bay-Williams, J. M. (2013). *İlkokul ve ortaokul matematiği: gelişimsel yaklaşımla öğretim* (Çev. S. Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Weiland, C. Wolfe, C. B.. Hurwitz, M. D. Clements, D. H. Sarama, J. H. & Yoshikawa H. (2012). Early mathematics assessment: validation of the short form of a prekindergarten and kindergarten mathematics measure. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology , 32*(3), 311–333.

(11225) Öğretmenlerin Eğitsel Değerleriyle Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki

KAZIM ÇELİK

Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Öğretmen, öğrenci, araç-gereç, eğitim programları gibi faktörler eğitim niteliğine etki etmektedir. Eğitimde en önemli faktör de öğretmendir. Çünkü öğretmenler, programı uygulayan, öğrencilere yol gösteren, mevcut araç-gereçleri en uygun şekilde kullanan kişilerdir.

Eğitim ortamları, bireylerin sosyalleşmesi ve iletişim biçimlerinin gelişiminde önemli bir rol oynayan, belirli tutum ve davranışların kazandırıldığı ve aynı zamanda yeni tutum ve davranışların üretildiği yerlerdir (Tomul, 2014). Değerler bu tutum ve davranışlar arasında en başta gelmektedir. Değer kavramı kaynaklarda çok çeşitli şekilde tanımlanmaktadır. Değerlerin genelde ahlakla ilişkilendirildiği görülmektedir. Ancak ahlak, insani değerlerin sadece bir kısmını yansıtmaktadır. Değerlerle ilgili tanımların çeşitliliğinin nedeni, değer algısının kişilere, çevreye, zamana, mekana ve toplumsal ilişkilerin yapılarına göre değişmesi, yerel ya da evrensel düzeyde tanımlanması ve pek çok bilim dalının incelediği bir konu olmasından kaynaklanmaktadır (Tomul ve Çelik, 2014).

Öğretmenlerin deneyimleri esnasında okulda bulunmasının genel ya da teorik anlamını inceleyebilmesi için çok az bir zamanı vardır ve bu sebeple öğretim genellikle aceleye gelir. Öğretmenler meslektaşlarının, toplumun ve okul paydaşlarının istek ve gereksinimlerine cevap verirken pek çok olumsuz durumla karşılaşır(Gutek, 2014). Eğitim ortamlarındaki eğitim inançları; bireylerin öğretme ve öğrenme hakkındaki felsefesi, kanıları, ilkeleri veya görüşleri olarak tanımlanabilir. Bireylerin yaşamları boyunca aldığı kararlar, inançlarından çok etkilenmektedir (Bandura, 1986, 1997; Akt. Haney, Lumpe ve Czerniak, 2003). Alanyazında eğitim inançlarının eğitim felsefesinden meydana geldiği belirtilmektedir (Livingston, McClain ve DeSpain, 1995; Pajares, 1992; Rideout, 2006; Silvernail, 1992a, 1992b, Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Çalışmada kullanılacak olan ölçme aracına dayalı olarak; eğitim felsefeleri olarak daimici, esasici, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim felsefeleri ele alınmıştır.

Daimicilik: Değişimden çok mevcudu muhafaza etmeyi ve konservatif bir eğitim akımını esas olarak almaktadır ve daimicilere göre okul, bireyin zihinsel potansiyelini geliştirmek amacıyla oluşturulmuş toplumsal bir kurumdur. Eğitim düşünürünün ilk problemi insan doğasını açıklamak ve bu doğaya ilişkin evrensel karakteristiklere dayanan bir eğitim programı tasarlamaktır (Çelikkaya, 1997, Gutek, 2014).

Esasicilik: Esasiciliğe göre insan aklı doğuştan boş bir levha gibidir, tüm bilgiler sonradan öğrenilir ve eğitimin amacı toplumsallaştırılmış, başat kültürel değerleri kazanmış, bilgili ve becerili bireyler yetiştirmektir (Sönmez, 2006).

İlerlemecilik: Kökeni pragmatizme dayalı olup, esasiciliğe tepki olarak ortaya çıkan ilerlemecilik akımında, geleneksel eğitimdeki baskıcı, şekilci ve tutucu niteliğe karşın, daha özgürlükçü ve radikal bir anlayış hakimdir (Ercan, 2012).

Yeniden kurmacılık: Bu akımda, eğitim öncelikle toplumu yeniden inşa etmek, ortak değerlere dayalı bir dünya topumu oluşturmaktır. Eğitim toplumu sürekli yeniden şekillendirmeli ve düzenlemelidir. Dersler, hedefe ulaşmanın amacıdır ve bu kımda öneml olan hedeflerdir (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012).

Varoluşçuluk: Varoluşçulukta bilgi objektif ve kesin değildir. Eğitim insan yaşantısını oluşturan tüm deneyim ve gerçeklikleri sunmak üzere meydana getirilmiştir. Eğitim bir baskı unsuru değildir ve çocukları özgür bir birey olmaya teşvik eder. Eğitimcinin en önemli görevi çocuğun karakterinin biçimlenmesine yardım etmektir (Ercan, 2012).

Bu tanımlar çerçevesinde araştırmanın problem cümlesi "Öğretmenlerin eğitsel değerleri ile eğitim felsefeleri arasında bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin eğitsel değerleri ile eğitim felsefeleri arasındaki ilişkiyi ölçmeye yönelik bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. İlişkisel tarama modeli gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermemekle birlikte bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekinin kestirilmesine olanak sağlamaktadır (Karasar, 2006)

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesindeki resmi okullarda görev yapmakta olan xxxxx öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise % 95 güven aralığı α=.05 anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyine göre xxxxx öğretmen olarak hesaplanmıştır.

Ölçme Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında Tomul ve Çelik tarafından geliştirilen "Eğitsel Değerler Ölçeği" Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)" kullanılacaktır. "Eğitsel Değerler Ölçeği"; bireysel, sosyal ve ilişkisel değerler olarak üç boyuttan; "Eğitim İnançları Ölçeği" ise ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olarak beş boyuttan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında gerekli örneklem sayısına ulaşabilmek için kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılacaktır. Elde edile verileri analiz etmek için SPSS ve AMOS paket programları kullanılacaktır. Veri analizinde, kullanılacak ölçeklerin örnekleme uygunluğunu test etmek için doğrulayıcı faktör analizi kullanılması planlanmaktadır. Hangi analizlerin kullanılacağını belirlemek için ise öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılacaktır. Çıkan sonuca göre ilgili korelasyon tekniği kullanılarak değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi planlamaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Teori ve pratiğin bir arada olduğu öğretim, sınıf içi eğitimin ötesine giden boyutlarıyla sınıf içi davranışlar ve olaylar üzerinde etkisi vardır. Öğretmenlerin öğrencileri ile kuracakları ilişki, onların insan doğasına ilişkin kavramlarına dayanır. Öğretmenler, kişilerin değerler, yetenekler ve bilgi bakımında eğitildiği okullarda, öğretim konusunda uzman olarak görev yaparlar (Gutek, 2014). Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim felsefesi, eğitim programını işlevine uygun kullanmaları, sınıf içindeki rol ve sorumluluklarını yerine getirmelerini etkileyen değişkenlerden birisidir. Öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirirken, eğitim ortamına uygun davranmalarını sağlayan da sahip oldukları eğitsel değerdir.

Araştırmanın verileri toplanma aşamasındadır. Analiz sonuçlarında öğretmelerin eğitsel değerleri ile eğitim felsefeleri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler

Eğitsel Değer, Eğitim Felsefesi, Öğretmen Yetiştirme

Kaynakça

Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Aytunga, O. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(2).

Çelikkaya, H. (1997). Eğitime Giriş, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Ercan, R. (2012). Eğitimin felsefi temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş.* (Ed. Nevin Saylan). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gutek, G.L. (2014). Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar. (Çev. N.Kale). Ankara:Ütopya Yayınevi.

Haney, J. J., Lumpe, A. T. ve Czerniak, C. M. (2003). Constructivist beliefs about The Science Classroom Learning Environment: Perspectives from Teachers, Administrators, Parents, Commu-nity Members, and Students. *School Science and Mathematics, 103*(8), 366-377.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. Education, 116 (1), 124-129.

Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. Review of Educational Research, 62, 307-332.

Rideout, G. W. (2006). Educational beliefs and the learning environment. Academic Exchange Quarterly, 10 (2), 67-71.

Silvernail, D. L. (1992a). The development and factor structure of the educational beliefs questionnaire. Educational and Psychological Measurement, 52 (3), 663-667.

Sönmez, V. (2006). Eğitimin Felsefi Temelleri. *Öğretmenlik Mesleğine Giriş,* (Ed. Veysel Sönmez),Ankara: Anı Yayıncılık.

Tomul, E., Çelik, K. (2014). Öğretmen Eğitsel Değerler Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlik Analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *36*(2), 215-227.

Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik

çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(1), 335-350.

(9533) Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri ve Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Davranış Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

NURAN CEREN GÜZEL
Pamukkale Üniversitesi

AHU ARICIOĞLU
Pamukkale Üniversitesi

Problem Durumu

Kişilik, kişilerarası davranışların gözlenmesiyle ortaya çıkan bir kavramdır. İnsanları ayırt etmek için birçok tanımlama bulunur; saldırgan, arkadaşça, korkak veya bunların tam tersi. Bu tür özelliklerin birleşimi, bir bütün olarak bireyin davranışları, kişilik olarak tanımlanır (Oltmanns ve Emergy 1995). Çok eski çağlardan beri Hipokrat'dan başlayarak pek çok uzman, insan kişiliğini tanıma, davranışlarına anlam vermeye çalışmışlardır.

Eşlerin kişilik özellikleri ile çocuk yetiştirme tutumlarının çocukların davranışları üzerinde oldukça etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü çocuklar için yaşamının ilk yıllarında anne-babanın rolü oldukça önemlidir. Eşlerin birbirleri ile ilişkileri, kişilik özellikleri ve ebeveyn tutumlarının çocuklar üzerindeki etkisi birçok araştırmacının üzerinde durduğu ve araştırdığı konular arasındadır. Özellikle okul öncesi dönem çocukların kişiliklerinin oluşmaya ve şekillenmeye başladığı bir dönem olması açısından daha da önem taşımaktadır. Bu dönemde çocuklar en yakınındakileri gözlemleyerek ve onları model alarak davranışlarını oluştururlar. Çocuğun yakınındaki ilk ve önemli kişiler anne-babalarıdır. Çocukların ebeveynlerinde olumsuz ve istenmeyen bazı özelliklerin bulunması ve çocukların bunları model alması, çocuklarda da birtakım olumsuz davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir.

Çocuğun ileriki yaşamında hem aile içindeki bireylerle, hem de akranları ve diğer insanlarla sağlıklı ve olumlu ilişkiler kurabilmesi için fırsatların oluşturulması ve bunların geliştirilmesi anne babaların tutum ve davranışları ile belirlenir (Ekşi, 1999). Çocuk yetiştirme ile ilgili yapılan çalışmaların merkezinde Baumrind'in (1966, 1967, 1968, 1971) anne-baba tutumlarına yönelik sınıflandırması yer almaktadır. 1970'li yıllarda Baumrind anne-baba tutumlarını sınıflandırmak için okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik ev ortamında yaptığı gözlemler ve laboratuar çalışmalarında; ebeveyn çocuk yetiştirme tutumlarını; otoriter, demokrat ve izin verici olmak üzere üç şekilde sınıflandırmıştır. Diana Baumrind'in araştırmaları ve oluşturduğu bu üçlü sınıflama bu alanda yürütülen çalışmalar için kuramsal bir temel ve başlangıç noktası olmuştur (Yılmaz 1999).

Güney (1998), davranış sorunlarını bireyin gözlenebilen ya da ölçülebilen davranışlarında meydana gelen uyum problemleri olarak tanımlamıştır. Çoğunlukla davranış problemi çevreye ve diğer insanlara rahatsızlık veren dışa vurulmuş davranışları kapsamaktadır. Davranış sorunları erken çocuklukta birçok şekilde görülebilir. Genel olarak erken çocuklukta davranış problemleri; çocukların bulundukları ortamda kendisi ya da başkaları için sorun yaratan şeyler yaparak, kendilerini veya çevrenin güvenliğini tehlikeye sokan herhangi bir davranışta bulunması olarak tanımlanabilir (Louise,2006).

Türkiye'de konu ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında aynı anda ebeveyn kişilik özellikleri, ebeveyn tutumları ve okul öncesi çocukların davranış sorunları ile ilişkisini ölçen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Oysa okul öncesi dönem çocukların tüm gelişim alanları için önemli ve kalıcı bir etkiye sahiptir. Bu dönemde çocuklara model olabilecek ve onların gelişimlerine katkıda bulunacak kişiler çocukların ebeveynleridir. Bu nedenle anne-babalar olumlu kişilik özelliklerinin yanında, çocuk yetiştirmeye yönelik tutarlı ve olumlu anne-babalık tutumlarına sahip olabilirlerse çocukların her türlü gelişimleri olumlu bir şekilde desteklenmiş olacaktır. Bu amaçla bu çalışmada anne-baba kişilik özellikleri ve çocuk yetiştirme tutumları ile çocuğun davranış sorunları arasındaki ilişkiyi belirleyerek var olan durumun ortaya çıkartılması ve konu ile ilgili yapılacak uzun süreli çalışmalara katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Araştırma, anne-babalarının kişilik özellikleri ve ebeveyn tutumlarının 5 yaş çocuklarınn davranış sorunlarını yordayıcı etkisini ortaya koymak olduğu için betimsel nitelikte olup, tarama modeli tipindedir (Büyüköztürk-Kılıç Çakmak ve diğ., 2012; Karasar, 2007). Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2007).

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yıllında Denizli il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıflarına devam eden 5 yaş çocukları ve anne-babaları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise basit tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilen 160 çocuk (95 kız, 65 erkek) ve anne-babaları (160 anne, 160 baba) olmak üzere 480 kişi oluşturmaktadır. Veriler denizli merkezde bulunan üç bağımsız anaokulu ve iki tane ilkokul bünyesindeki anasınıfından olmak üzere toplam beş okuldan toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan Temel Kişilik Özellikleri Ölçeği (Anne-Baba formu) ve Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği (Anne-Baba formu) anne ve babalar tarafından bireysel olarak doldurulmuştur. Okul Öncesi Davranış Ölçeği ise anaokulu öğretmenleri tarafından her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur.

Veri toplama işleminden önce öğretmenler araştırmanın amacı ve hem kendilerinin hem de ebeveynlerin dolduracakları ölçme araçları konusunda bilgilendirilmişlerdir. Anne-babaların dolduracakları formalar ayrı ayrı hazırlanmış ve poşet dosya içersinde öğretmenler aracılığıyla gönderilmiştir. Toplamda 200 çiftten veri toplanmış fakat 40 çiftin verileri güvenli olmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır.Anne-babalara verilen formlardan her ikiside doldurulan (hem anne hem baba) formlar araştırmaya alınmıştır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre;

Annelerin deneyime açıklık , sorumluluk, dışa dönüklük ve duygusal tutarsızlık özelliklerinin çocuklarının davranış sorunlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür.

Annelerin uyumluluk ve negatif değerlilik özellikleri de çocukların davranış sorunlarını istatistiksel açıdan anlamlı biçimde yordamaktadır. Annelerin uyumluluk özellliği, çocuklarının davranış sorunlarının % .02'sini; negatif değerlilik özelliği ise çocuklarının davranış sorunlarının % .02'sini anlamlı biçimde yordamaktadır.

Babaların deneyime açıklık , sorumluluk, dışa dönüklük, uyumluluk), duygusal tutarsızlık ve negatif değerlilik özelliklerinin çocuklarının davranış sorunlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür.

Annelerin yetkeci tutumunun , otoriter tutumunun ve izin verici tutumunun çocuklarının davranış sorunlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamadığı belirlenmiştir.

Babaların yetkeci tutumunun , otoriter tutumunun ve izin verici tutumunun çocuklarının davranış sorunlarını istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Kişilik özellikleri, çocuk yetiştirme tutumu, davranış sorunlarıokul öncesi dönem.

Kaynakça

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritativeparentalcontrol on childbehavior. Child Development, 37 (4), 887-908.

Baumrind, D. (1967). Child CarePractiesAnteceding Three patterns of Preschool Behavior. GeneticPsychologyMonogropbs, 75, 43-88

Baumrind, D. (1968). AuthoritarianVersusAuthoritativeParental Control. Adolescence, 3, 255-272.

Baumrind, D.(1971). Currentpatterns of parentalauthority. DevelopmentalPsychology, 4 (1), 1-103.

Baumrind, D., (1991), Theinfluence of parentingstyle on adolescencentcompetenceandsubstainuse, Journal of EarlyAdolescence, 11, 56-95.

Baumrind, D. (1996). TheDisciplineControversyRevisited. FamilyRelations: Journal of AppliedFamilyandClinicalStudies, 45, 405-414.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012) Bilimsel Araştırma Yöntemleri (13. Baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

Ekşi, A. (1999). Ben Hasta Değilim. Ankara: Nobel Tıp Kitabevleri.

Güney, S. (1998). Davranış Bilimleri Ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü, OcakYayınları, Ankara.Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Anabilim Dalı, İstanbul.

Louise, P. (2006). Behaviour in Schools. Newyork: McGraw-Hill.

Karasar, N. (2007) Bilimsel Araştırma Yöntemleri (17. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Oltmanns, T.F. ve R. E. Emergy. AbnormalPsychology. New Jersey, PrenticeHall, 1995.

Yılmaz A (1999) Çocuk Yetiştirme tutumları: kuramsal yaklaşımlar ve görgül çalışmalar. Türk Psikoloji Yazıları 3(1): 99-118.

(11848) Farklı Bilişsel Stillere Sahip Öğrencilerin Yaşam Temelli Bağlamlarla Desteklenen 5E Yöntemine İlişkin Algıları

SEMA AYDIN CERAN
Öğretmen

PROF.DR. SALİH ATEŞ
Gazi Üniversitesi

Problem Durumu

Dünyada 20 yılı aşkın bir zamandır fen öğretimi çeşitli sorunlarla kar şı karşıyadır. Bu sorunlar müfredat içeriğinin yoğunlaştırılarak öğrencilerin aşırı bilgi ile yüklenmesi, öğrencinin zihinsel şemaları ile bilgiler arasında ilişki kurulmas ını engelleyen yalıtılmış gerçekler, bilgiler arasındaki transfer ve ilişki kurma eksikliği, bilgilere verilen önemin yetersizliği şeklinde sıralanabilir (Gilbert, 2006). Ayrıca bu sorunlar fen bilimlerine karşı ilginin az olmasına, öğrenme motivasyonunun düşük olmasına ve başarının düşmesine sebep olmakta ve bu durum günümüz fen eğitiminin en temel hedeflerinden olan fenokuryazarı bireyler yetiştirilmesini de olumsuz yönde etkilemektedir (Acar, 2011). Bu nedenle pek çok ülkede fen bilimleri dersi öğretim programları geliştirme ve yenileme çalışmalarında fen konu ve kavramlarının günlük yaşamdan seçilen bağlamlar üzerinde öğretilmesine özen gösterilmesi önerilmektedir. Bir öğretim yaklaşımından çok bir öğretim programı geliştirme yaklaşımı olan ve fen eğitiminde pek çok ülkenin eğitim reformunda yer verdiği yaklaşım olan Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımının ana amacı, öğrencilere bilimsel kavramları günlük yaşamdan seçilmiş olaylar ile sunmak ve böylece öğrencilerin motivasyonlarını ve bilim öğrenmeye yönelik isteklerini artırmak, öğrencilerin akademik kariyerlerinin başında fen bilimlerine ka rşı ilgilerini artırmak, öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaştıklar ı konular ile fen bilimlerindeki konu ve kavramlar arasındaki ilişkinin farkına var malarını sağlamak ve öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmektir (Sözbilir, Sadi, Kutu ve Yıldırım, 2007). Tüm bu sebepler çerçevesinde fen eğitiminde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının gerek fen eğitiminde yaşanan sorunlara alternatif bir çözüm önermesi gerekse yeni bir bakış açısı kazandırması bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Diğer yandan bireysel farklılıklar ve bu farklılıkların fen öğrenme ve öğretmeye etkilerini araştıran çalışmalarda ilgi odağı haline gelmiştir. Bireysel farklılıklardan en yaygın araştırılanlarından birisi bilişsel stillerdir. Alan bağımlı ve alan bağımsız b ilişsel stillerin fen başarısı, öğrenme ve öğretimiyle ilişki birçok araştırmacı için merak konusu olmuştur (Ateş ve Karaçam, 2008; Sarı ve diğerleri, 2013; Karaçam ve Ateş, 2010; Horzum ve Alper, 2006; Bilgin ve Özarslan, 2006; Bahar ve Hansell, 2000; Bahar, 2003; Ateş ve Çataloglu, 2007a; Çataloglu ve Ateş, 2012). Witkin, Moore, Goodenough ve Cox (1977) gibi araştırmacılar tarafından ilk olarak ortaya atılan bilişsel stil kuramında, bireyler alan bağımlı veya alan bağımsız olmak üzere sınıflandırılan iki bilişsel stilin birinde daha baskın olabilmektedir. Alan bağımsız öğrenciler; yapılandırılmamış bilgi alanlarında bilgiyi seçebilirler. Hipotezlerden kavramlara ve kavramların taşıdıkları anlamalara ulaşabilirler. Aktif öğrenme ortamlarını tercih ederler. Yeni kavramları öğrenmeleri kuramlar ile daha kolay olur. Genelleyebilme becerilerine daha yatkındırlar. Hatırlama ve bellekte tutabilme becerileri için ipuçları ve öğrenme materyallerinin kendilerine göre yeniden düzenleyebilirler. Alan bağımlı öğrenciler, kendilerine sunulan kavram ve kuramları olduğu gibi kabullenirler. Genelleme yapabilmede daha az başarılıdırlar. (Sarı, Altıparmak ve Ateş, 2013). Alan bağımsızlar ya da analitik düşünenler ayrıntıları, kavramları ve kelimeleri hatırlamada; işittikler ini yazmada daha başarılı iken; alan bağımlılar özetlemede, görselleştirilmiş kavramları hatırlamada daha başarılıdırlar (Rasinski, 1984). Bireysel farklılıklardan hareketle anlaşılması zor ve karmaşık bir süreç olan bilginin zihinde yapılanması ve öğrencilerin kavram öğrenimi sürecinde kendine özgü avantaj ve dezavantajları olan farklı öğretim yöntemlerin kullanılması önerilmektedir (Tokiz, 2013). Fen eğitimin temel amaçlarından biri öğrencinin bilimi daha kolay öğrenmesini, hatırlamasını ve bilimin gerçek uygulamalarını yansıtabilmesini sağlamaktır (Arroio, 2010). Araştırmacılar, öğrencilere bilimsel düşünce çeşitliğini göstermek ve onların disipliner sınırları olmayan kapsamlı bir bilim anlayışı geliştirmelerini sağlamak gerektiğini vurgulamaktadırlar (Osborne vd.,2003). Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin fen başarısını, fene yönelik tutum ve motivasyonlarını artırmak için feni günlük yaşamdan seçilen bağlamlar ile ilişkilendirerek öğretmenin oldukça etkili olduğu görülmektedir (King ve Ritchie, 2007; Park ve Lee, 2004; Enhag vd., 2007; Gylnn ve Koballa, 2005; Uitto vd., 2006). Tüm bunların ışığında, öğretim yönteminin seçimi farklı bilişsel stile sahip öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri kazandırabilmek açısından önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın; yaşam temelli yaklaşımın esas alındığı öğretim uygulamalarına yönelik alan bağımlı ve alandan bağımsız bilişsel stillere sahip öğrencilerin olumlu ve olumsuz algılarının ortaya çıkarılması ve karşılaştırılabilmesi açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Yöntemi

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005), nitel araştırmanın sosyal bir olguyu ilgili bire yler in bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya olanak verdiğini belirtmektedir. Araştırmanın deseni ise farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenen 5E yöntemine ilişkin algılarını karşılaştırmalı olarak incelemek amacıyla oluşturulmuş bir durum çalışmasıdır. Çalışma grubunu 7. Sınıf düzeyinde iki farklı sınıfta ki 39 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin bilişsel stillerini belirlemek amacıyla Witkin vd., (1977) tarafından geliştirilen ve geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış standart bir test olan Grup Saklı Figürler Testi kullanılmıştır. Testin güvenirlik katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur (Witkin vd, 1971). Test, Okman (1976) tarafından Türkçeye çevirilmiş ve adaptasyonu sağlanmıştır. Testin içeriğinde katılımcıların basit geometrik şekilleri karmaşık geometrik şekiller arasından belirli bir zaman içinde tespit etmeleri gerekmektedir. Testten elde edilen verilerin analizi

sonucunda çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin 19'u alan bağımsız, 17'si ise alan bağımlı bilişsel stile sahip şeklinde sınıflandırılmıştır. Farklı bilişsel stillerdeki öğrencilerin bulunduğu gruplar 8 hafta boyunca "Kuvvet ve Enerji" ünitesinde 5E öğrenme modeline uygun olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve dokuz ayrı yaşam temelli bağlamın kullanıldığı 30 çalışma yaprağından oluşan etkinlikleri tamamlamışlardır. Uygulamanın sonunda farklı bilişsel stildeki öğrencilerin öğretim yöntemi hakkındaki algıları ile ilgili veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmış ve öğrencilerden öğrenme deneyimlerine yönelik sahip oldukları olumlu ve olumsuz düşüncelerini belirtmeler i istenmiştir. Elde edilen veriler kendi içerisinde kategorize edilerek içerik analizi ile çözümlenmiştir. Ortaya çıkan temalar kavramsal çerçeve doğrultusunda yorumlanmış ve farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin uygulanan yönteme ilişkin algılar ı karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmanın sonucunda farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin yaşam temelli yaklaşım ile desteklenen 5E yöntemine ilişkin olumlu algıları altı, olumsuz algıları ise bir kategoride toplanmıştır. Olumlu algıları temsil eden temalar; " *Motivasyon, Kalıcı Öğrenme, Araştırma-Sorgulama Becerisi, Bilgiye İhtiyaç Duyma, Fen-Günlük Yaşam Bağlantısı ve Kavram-Bağlam İlişkisi*" şeklindedir. Bilişsel stillere göre incelendiğinde alan bağımsız öğrencilere ait kodların daha çok " *Araştırma –Sorgulama Becerisi ve Kavram Bağlam İlişkisi*" temalarına ait olması dikkat çekmektedir. Alan bağımsız öğrenciler genellikle yaşam temelli öğrenme yönteminin daha çok kullanılan bağlamı ya da bağlam ile ilişkili diğer günlük yaşam durumlarının bilim ile olan ilişkisini ke şfetmey e olan isteklerini artırdığını ve bu nedenle araştırma yapmaya yönelerek günlük y aşamdaki karşılaştıklar ı diğer durumları sorgulamaya başladıklarını belirtmişlerdir. Alan bağımsız öğrencilerin uygulanan yönteme ilişkin algılarının daha çok kavram-bağlam ilişkisi kurabilme ve araştırma sorgulama becerilerini geliştirdiğine yönelik olması bu bilişsel yapıdaki öğrencilerin bilgiyi ilişkili parçalara bölerek ve bunlar arasındaki ilişkileri analiz ederek işlemelerinden (Coffey & Canas, 2001) ve yanıtları keşfetme isteklerinin daha fazla olmasından (Güven, 2003) kaynaklandığı söylenebilir. Bununla birlikte hem alan bağımsız hem de alan bağımlı düşünen öğrenci algılarının "*Motivasyon, Kalıcı Öğrenme, Bilgiye İhtiyaç Duyma, Fen-Günlük Yaşam Bağlantısı*" kategorilerinde olduğu gözlenmiştir. Yaşam temelli öğrenme öğrencinin ilgisini artırmada, fen derslerinin daha eğlenceli hale gelmesinde, öğrencinin bağlamı yorumlayabilmek için bilgiyi öğrenmeye ihtiyaç duymasında, öğrencinin günlük yaşamını fenle ilişkilendirebilmesinde başarı sağlamakta ve öğrenciler, öğrendikleri bilgilerin gerçek yasamda karşılığını bulma fırsatı yakalamaktadırlar (King, 2012; Whitelegg, 1996). Alan bağımsız düşünen öğrenciler süreçte gerçekleştirilen grup çalışmalar ını, yöntemin olumsuz yanı olarak değerlendirmişlerdir. Bu bulgu ise alan bağımsız öğrencilerin daha çok bireysel çalışmaktan hoşlandıkları (Brown, 1987; Şimşek, 2004) yönündeki çalışmaları destekler niteliktedir.

Anahtar Kelimeler

Yaşam Temelli Öğrenme, 5E Yöntemi, Bilişsel Stiller, Fen Eğitimi

Kaynakça

Seçilmiş Referanslar

Acar, B., & Yaman, M. (2011). The effects of context-based learning on students' levels of knowledge and interest. *HU Journal of Education, 40,* 1-10.

Ateş, S., & Karaçam, S. (2008). Cinsiyetin Farklı Ölçme Teknikleri Kullanılarak Ölçülen Hareket ve Hareket Yasaları Konularındaki Kavramsal Bilgi Düzeyine Etkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, *28(1).*

Arroio. A. (2010). Context based learning: A role for cinema in science education. *Science Education International Vol.21, No.3,*131-143.

Cataloglu, E., & Ates, S. (2013).The Effect of Cognitive Styles on Naive İmpetus Theory Application Degrees of Pre- Service Science Teachers. *Journal of Science and Mathematics Education,* 1-21. DOI: 10.1007/s10763-013-9430-z.

Coffey, J. W. & Canas A. J. (2001). An advance organizer approach to distance learning course presentation. International Conferance On Technology and Education'da sunulmuş bildiri.

Gilbert, JK. (2006). On the Nature of "Context" in Chemical Education. *International Journal of Science Education Vol. 28, No.9, pp.* 957–976. DOI: 10.1080/09500690600702470.

King, D. (2011). Context- based Chemistry: Creating oppotunities for fluid transitions between concepts and context. *Teaching Science, Volume 55, Number 4*.

Sarı, M., Altıparmak, M., Ateş, S. (2013). Test Yapısının Farklı Bilşsel Stillerdeki Öğrencilerin Mekanik Başarısına Etkisi. *H. U. Journal of Education] 28(1),* 334-344.

Sözbilir, M., Sadi, S., Kutu, H., Yıldırım, A., 2007. Kimya eğitiminde içeriğe/bağlama dayalı (context-based) Öğretim Yaklaşımı ve dünyadaki uygulamaları. *I. Ulusal Kimya Egitimi Kongresi, 20-22 Haziran*, p,108.

Şimşek, A. (2004). Öğrenme Biçimi. Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.) Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Reviews of Educational Research, 47,* 1-64.

Okul Öncesi Eğitimin Ilk Okuma Yazma Sürecine Etkisine Ilişkin Sinif Öğretmenlerinin Eğilimleri Ölçeği: Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalişmasi

Emel SALGUT — MEB

Doç. Dr. Fatma SUSAR KIRMIZI — Pamukkale Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

0-6 yaş dönemi, yapılan araştırmalar sonucunda 'kritik dönem' olarak uzmanlarca isimlendirilmiştir. Bu dönemin kritik dönem olarak nitelendirilme sebebi ise kişiliğin temellerinin atılmasıdır. Kişiliğin temellerinin atılmasının yanı sıra bu dönemde okuma yazma öğretiminin temellerinin de atıldığı dönemdir. Okul öncesi eğitimine başlayan çocuk aynı zamanda ilk okuma yazma öğrenmeye de hazırlanmaya başlar.

Okuma ilkokul çağında kazanılmasına rağmen okul öncesi dönemde çocuğun çeşitli etmenler tarafından okumaya hazırlandığı görülmektedir (Çakmak ve Yılmaz, 2009, s.490). Çocuğun okuma-yazma öğrenmeye hazır olması çok yönlü bir olaydır. Bu dönemde çocuğun, hem bireysel gelişimi ve yetenekleri hem de çevreden aldığı izlenimlerin, yani daha önce öğrenmiş olduklarının büyük etkisi vardır. 0-6 yaş döneminde çocukların kazandığı olumlu deneyimler, onların ileriki eğitim yaşamlarını olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Yapıcı ve Ulu, 2010,s.44). Çelenk'e göre de (2008, s.85) sınıfta çocuğa uygulanacak ilk okuma-yazma öğretiminin niteliği düzeyi her çocuğun okulöncesi dönemde geliştirdiği dil becerilerinin düzeyi ve okuma-yazma deneyimlerinin ona sağladığı birikimlere bağlıdır.

Okuma yazma becerileri, çocukların görünürde olmayan olaylar ve nesneleri hatırlamaları ile birlikte 18-24 ay arasında ortaya çıkmaktadır. Çocuklar çizimlerin, harflerin ve karalamaların; nesneleri, olayları, duyguları ve insanları temsil edebildiklerini öğrenmeye başlamaktadır. Birden okuma yazma becerilerindeki yeterlik, çocukların yazıyla ilgili günlük yaşantılarının artmasıyla birlikte zenginleşmektedir ve çocukların okuma yazma becerilerinin gelişimi, çocukların devam ettikleri okul öncesi eğitim kurumundaki sınıf ortamlarında bulunan okuma yazma ortamlarının hazırlanmasına bağlıdır (Constantine, 2004, Dunn ve diğ, 1994, akt. Uyanık ve Kandır, 2010, s. 120-122).

İlk okuma-yazma öğretimi, bireyin yaşamının önemli basamaklarından biridir. Çünkü birey bu dönemde, eğitim hayatında ve hatta bütün yaşamında kullanacağı en önemli becerilerden birini kazanacaktır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerin okuma yazmayı doğru şekilde çocuklara kazandırmaları gerekir. Bu aşamada öğrencide görülebilecek sorunlar ise hemen çözülmelidir (Taşkaya, 2016, s.225-226). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin de okuma yazma becerilerine dayalı yeterli hazır bulunuşluğu ve duyarlılığı olmadan bu kurumlara gelen çocuklar için, okuma yazma becerilerini geliştirecek bir sınıf ortamı yaratmaları, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması önemlidir. Bunun içinde yazılı materyaller yönünden zengin ve iyi düzenlenmiş bir sınıf ortamının oluşturulması, kaliteli bir eğitim programı ile çeşitli teknik ve yöntemlerle çocuklara aktarılmasını sağlamaları gerekmektedir (Uyanık ve Kandır, 2010, s.122). Çocuğun okul öncesi ortamda karşılaştığı, kitap, dergi, gazete, görsel ve dilsel algıyı geliştirici resim çizme, tamamlama kitapları, büyük resimli az yazılı, resimden yazılanları tahmin ettiren kitaplar gibi, basılı araç-gereçlerin yanı sıra, ailede, yuvada ve anaokulunda katıldığı, dinleme, çizme, boyama etkinlikleri okuma yazma becerilerini destekler nitelikte ki etkinliklerdir (Çelenk, 2008, s.84).

Çocukta okuma yazma ve matematik becerilerini kapsayan erken akademik becerilerin gelişimi tesadüflere bırakılamayacak kadar önemlidir. Okul öncesi dönemde erken akademik becerilerin çocuklara kazandırılması, ileri akademik becerilerin kazanımı için ön koşul niteliğindedir. Bu dönemde kazanılan beceriler çocuğu okula ve hayata hazırlamaktadır. Bu beceriler sayesinde çocukların; özdenetimli, girişimci ve araştırmacı, duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, yeteneklerini kullanabilen ve başarılı bireyler olabilmelerine temel oluşturmaktadır (Uyanık ve Kandır, 2010,s. 130-131).

Okuma yazma becerisinin kazanılmasının bireyin yaşamındaki önemi yadsınamaz, peki bu beceriyi kazanma sürecinde okul öncesi eğitimin katkısı nedir? Sınıf öğretmenlerinin bu konu ile ilgili eğilimleri nelerdir?

Eğilimleri doğrudan gözlemlemek veya ölçmek mümkün değildir. Eğilimlerin belirlenmesi ve ölçülebilmesi ölçeklerle mümkün olmaktadır. Bu nedenle ilgili alanlarda ölçekler geliştirilmelidir. Bu ölçeklerle bazı sorulara cevap verme veya fikir belirtme şeklinde ölçümler yapılmaktadır (Güneş ve Susar Kırmızı, 2014). Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerine yönelik olarak "Okul Öncesi Eğitimin İlk Okuma Yazma Sürecine Etkisine İlişkin Eğilimleri Belirlemeye Yönelik Ölçek" geliştirerek alanda daha sonra yapılacak olan çalışmalara bir başlangıç oluşturmaktır.

Araştırma Yöntemi

Okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin eğilimlerini belirlemeye yönelik ölçeğin geliştirilmesinde öncelikle ilgili alan yazın taranmıştır. Literatür taramasının ardından madde havuzu oluşturma, uzman görüşüne başvurma, taslak ölçeğin ön uygulaması ve analizlerin yapılarak ölçeğin son şeklini alması işlemleri sırasıyla uygulanmıştır.

Madde havuzu oluşturmak için sınıf öğretmenlerine okul öncesi eğitimin ilk okuma yazmaya etkisine ilişkin sorular yönetilmiştir. Böylece öğretmenlerin okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisine ilişkin görüş ve düşünceleri hakkında veri elde

edilmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkarak 56 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ortaya çıkan maddelerin kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Tanrıöğen (20014) kapsam geçerliliğini sağlamak için başvurulan yollardan birinin de uzman görüşüne başvurmak olduğunu belirtmektedir. Bu amaçla alanında uzman 2 okul öncesi öğretmenliği, 2 sınıf öğretmenliği bölümü öğretim elemanı olmak 4 uzmandan görüş alınmıştır. Ayrıca 1 milli eğitim müfettişi, 1 okul öncesi ve 3 sınıf öğretmeni olmak üzere toplamda 5 Milli Eğitim Bakanlığı personeli tarafından dil, ifade ve içeriğe uygunluk bakımından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak ölçek üzerinde yapılan değişikliklerden sonra 48 maddeden oluşan aday ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin sol kısmında okul öncesi eğitim alan öğrencilere yönelik yargı ifadeleri bulunurken, ölçeğin sağ tarafında okul öncesi eğitim almayan öğrencilere yönelik ifadeler yer almaktadır. Beşli Likert tipine uygun olarak hazırlanan ölçek maddeleri *"katılıyorum=5", "genel olarak katılıyorum=4", "orta düzeyde katılıyorum =3", "pek katılmıyorum =2", "katılmıyorum =1"* şeklinde derecelendirilmiştir. Oluşturulan taslak ölçeğin güvenirlik çalışmaları için Denizli il merkezindeki farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri (n=250) ile gerçekleştirilmiştir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada, okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin eğilimlerini değerlendirmek amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmış olan bir ölçek geliştirilmiştir.

Ölçek okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin eğilimlerini belirlemeye yönelik geliştirilmiştir. Bilgisayar ortamında veri toplanmasını mümkün kılan ölçme araçlarının geliştirilmesi okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecindeki etkisine farklı bir boyut getirebilir. Okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecindeki olumlu etkisi ne kadar fazla olursa bu süreç o kadar kolay, hızlı ve sorunsuz aşılabilir. Bu konuda gerek nitel gerekse nicel araştırmaların yapılması okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisini belirlemeye yönelik olarak alan yazın oluşturulmasında oldukça önemlidir

Kaynakça

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorumu.* Ankara: Pegem Yayıncılık

Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği, *Türk Kütüphaneciliği* 23(3), 489-509.

Çelenk, S. (2008). İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerin İlk Okuma Ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 83-90.

Güneş, F. ve Susar Kırmızı, F. (2014). E-Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (ekot) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 141-154.

Kılıç, Z. (2008). *İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan Öğrencilerin Gelişim Becerilerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.

Tanrıöğen, A. (2014). M. Ellez içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 165-190). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yapıcı, M. ve Ulu, F. B. (2010). İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentileri, *Kurumsal Eğitim,* 3(1), 43-55.

Anahtar Kelimeler

okul öncesi, 1. sınıf, ilk okuma yazma, sınıf öğretmeni

Robot Geliştirme ve Programlama Öğretiminde Rol Oynama Etkinlikleri: Nitel Bir Araştırma

Yrd. Doç. Dr. HÜSEYİN ÖZÇINAR - Yrd. Doç. Dr. EBRU ÖZTÜRK - Prof. Dr. DENİZ DERYAKULU

Problem Durumu

Akıllı telefonlardan tabletlere, elektronik öğrenme araçlarından robotlara yeni teknolojiler çocukların hayatında önemli bir yer kaplıyor. Teknolojinin yaygınlığının yanında, çocuklar ile teknoloji arasındaki ilişkinin doğası da değişiyor. Masa başında bilgisayara bağlı bir biçimde yaşamak yerine bilgisayar ve robotik teknolojilerinin çocuğun gündelik yaşantısına dahil olduğu bir döneme giriyoruz. Örneğin eğitsel robotların kullanımı, öğrencilerin ekran karşısında oturmak yerine gündelik hayatlarının içinde hesaplamalı düşünme uygulamaları yapmalarına olanak sağlerken eğitimcilere de bu yeni teknolojileri okul ortamına taşıma sorumluluğunu yüklemektedir (Hendler, 2000).

Özellikle sosyal bilimlerde olası farklı bakış açılarını anlamak ve tanımak için sıklıkla kullanılan "rol oynama" etkinlikleri matematik, fen ve mühendislik öğretiminde karmaşıklığın daha kolay anlaşılır hale getirilmesi için kullanılmaktadır (Resnick ve Wilensky, 1998). Bilgisayar bilimleri öğretiminde rol oynama etkinliklerinin öğrenciler için ilgi çekici, dinamik ve eğlenceli bir öğrenme deneyimi sağladığı (Andrianoff, 2002; Georgas, 2013) ve öğrenci başarısını artırdığını (Chou ve Hsiao, 2011) belirten araştırmalar bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle rol oynama etkinliklerinin robot programlamadaki soyut açıklamalarla anlaşılması zor olan karmaşık kontrol mekanizmalarının ya da elektronik devre davranışlarının anlaşılmasını da kolaylaştıracağı söylenebilir. Ayrıca rol oynama etkinliklerinde öğrenciler grupla etkileşim içerisinde, birbirlerinden ve senaryodan öğrenirken kendi anlayışlarını da sınama olanağı bulmaktadırlar (Börstler, 2004).

İlköğretim düzeyinde hesaplamalı düşünme öğretmesi beklenen bilişim teknolojileri rehber öğretmenleri eğitimleri sürecinde elektronik, robotik ya da ayrık matematik gibi bilgisayar bilimlerinin temeli ile ilgili herhangi bir eğitim almamaktadır. Bilgisayar bilimleriyle ilişkileri, programlama ve giriş düzeyindeki donanım dersleriyle sınırlı kalmaktadır. Bilişim teknolojileri rehber öğretmen adaylarının robot geliştirme ve programlama becerilerini ve bu becerilerin öğretimine ilişkin pedagojik içerik bilgilerini geliştirmelerinde, rol oynama etkinliklerinin katkısının ne olacağı ve etkinliğe ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin neler olduğu merak edilmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı bilişim teknolojileri rehber öğretmen adaylarının rol oynama etkinlikleri ile yürütülen robot programlama ve geliştirme öğretimine ilişkin görüşlerini ve robot programlama ve geliştirme öğretimine ilişkin pedagojik içerik bilgilerini geliştirmelerine etkisini ortaya koymaktır.

Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının robot geliştirme ve programlama öğretiminde rol oynama tekniğinin sağladığı olanaklar ve sınırlılıklara ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Robot geliştirme ve programlama öğretiminde rol oynama etkinliklerinin kullanımı sırasında oluşabilecek sorunlar ve öğretmen adaylarının bu sorunlarla baş etme biçimleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının robot geliştirme ve programlama öğretimine ilişkin pedagojik içerik bilgilerini geliştirmelerinde rol oynama etkinliklerinin etkisine ilişkin algıları nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma nitel araştırma deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırma, tümevarımcı bir yaklaşımla, olayları ve olguları doğal ortamları içinde betimleme, katılımcıların bakış açılarını anlama ve yansıtma üzerine odaklanan bir araştırma yaklaşımıdır. Doğal ortama duyarlı olması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması ve araştırma deseninin esnekliği olması nitel araştırma yöntemlerinin diğer önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu araştırmanın katılımcılarını 2016-2017 öğretim yılı bahar döneminde Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde eğitim gören ve ilköğretimde görsel programlama öğretimi dersini alan bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın veri kaynakları 1) Açık uçlu anket soruları 2) yarı yapılandırılmış görüşme ve 3) öğrencilerin etkinliklerine ilişkin yansıtıcı günlüklerinden oluşmaktadır. Açık uçlu anket ve yarın yapılandırılmış görüşmede kullanılan sorular alan yazın taraması yapılarak ve sınıf gözlemleri irdelenerek belirlenmiştir. Elde edilen görüşme formu ve anketin anlaşılabilirliği ve araştırmanın amacına uygunluğu robot programlama ve hesaplamalı düşünme alanlarında deneyimli iki uzman tarafından kontrol edilmiştir. Verilerin incelenmesi için öncelikle görüşme kayıtları yazılı hale getirilecektir. Daha sonra elde edilen veriler Marshall ve Rossman'ın (1999) nitel araştırmalarda veri analizi için önerdiği adımlar takip edilerek incelenecektir. Bu yaklaşım verilerin düzenlenmesi, temaların oluşturulması ve verilerin kodlanması, bulguların ve alternatif fikirlerin ortaya çıkarılması adımlarından oluşmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırmada rol oynama yönteminin öğretmen adaylarına robot geliştirme ve programlama öğretiminde sağladığı olanaklar ve sınırlılıklarına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması beklenmektedir. Bunun dışında rol oynama etkinliklerinin robot geliştirme ve programlama öğretiminde kullanılması sırasında ortaya çıkabilecek sorunların ve öğretmen adaylarının bu sorunlarla baş etme biçimlerinin incelenebileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bir başka bulgusu da öğretmen adaylarının robot geliştirme ve programlama öğretimi ile ilgili pedagojik içerik bilgilerini geliştirmelerinde rol oynama etkinliklerinin katkısına ilişkin görüşlerinin ortaya konması olacaktır. Araştırmada ayrıca bilişim teknolojileri rehber öğretmen adaylarının robot geliştirme ve programlama etkinliklerinin ortaokul düzeyinde uygulanmasına ilişkin algılarının ortaya konulması beklenmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulguların robot geliştirme ve programlama ve hesaplamalı düşünme araştırmacı alanlarına katkı sağlaması beklenmektedir. Elde edilen bulguların bilişim teknolojileri rehber öğretmeni yetiştiren kurumlarda çalışan eğitimciler için de yol gösterici olabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

Andrianoff, S. K., & Levine, D. B. (2002). Role playing in an object-oriented world. *ACM SIGCSE Bulletin*, *34*(1), 121-125.

Börstler, J. (2004). *Object-oriented analysis and design through scenario role-play*. Umeå University.

Chou, P., & Hsiao, H. (2011). An alternative learning strategy to support engineering students' programming skills: a case study. *Global Journal of Engineering Education*, *13*(1).

Georgas, J. (2013, June). Supporting software architectural style education using active learning and role-playing. In *Proceedings of the American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition (ASEE 2013), Atlanta, GA, USA*.

Hendler, J. (2000). New robot technologies for kids. *Robots for kids: Exploring new technologies for learning*, 1-8.

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.

Resnick, M., & Wilensky, U. (1998). Diving into complexity: Developing probabilistic decentralized thinking through role-playing activities. *The Journal of the Learning Sciences*, *7*(2), 153-172.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel arastirma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Anahtar Kelimeler

Robot Geliştirme, Robot Programlama, Rol Oynama, Hesaplamalı Düşünme

(10115) Okul Öncesi Dönemdeki Işitme Kayipli Bir Çocuğun Gelişen Okuryazarliğinin Aile Okuryazarliği Bağlaminda Incelenmesi

HİLAL ATLAR
Anadolu Üniversitesi

YILDIZ UZUNER
Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Gelişen okuryazarlık kavramı; yazıyla çevrili bir çevreye doğan çocukların, okuryazar olarak büyümesi olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmalar, doğumdan itibaren okula başlayana kadar geçen sürede çocukların, deneyimledikleri yaşantılar yoluyla gelişen okuryazarlık becerilerini edindikleri ve okuryazar davranışları gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Bu beceri ve davranışların gelişmesini sağlayan okuma yazma yaşantıları ise; ailenin üyesi olduğu toplumun geçmişinden ve içinde bulunduğu kültürün özelliklerinden etkilenmektedir. Her bir okuryazarlık deneyiminin kendine özgü doğası içerisinde gelişimini anlamlandırabilmek için araştırmacılar, farklı kültürlerde yaşayan çocukların yakın çevresindeki okuma yazma yaşantılarını ve ailelerin okuryazarlığa bakış açılarını incelemektedirler. Böylece çocukların yakın çevrelerinden etkilenerek; sözlü dil, sesbilgisel farkındalık, alfabetik bilgi ve yazılı dil farkındalığı gibi gelişen okuryazarlık becerilerini nasıl edindiklerini belirlemektedirler.

İşitme kayıplı çocuklarda gelişen okuryazarlığın, işiten yaşıtlarına benzer şekilde geliştiği ifade edilmektedir. Araştırmacılar, uygun ortam ve nitelikli etkileşimlerle işitme kayıplı çocukların erken dönemde işiten yaşıtlarınkine benzer okuryazar davranışları sergilediğini vurgulamaktadırlar. Çünkü çocukların deneyimledikleri yaşantılardan kazandıkları, bulundukları çevrenin koşullarına ve yakın çevresindeki kişilerle kurdukları etkileşimlere bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bu nedenle, işitme kayıplı çocukların anne ve babalarıyla kurdukları etkileşimler sözlü dil gelişimleri ile birlikte diğer gelişen okuryazarlık becerileri açısından önem taşımaktadır. İşitme kayıplı çocuklarda gelişen okuryazarlığa ilişkin nicel araştırma yöntemi ile yapılan uluslararası çalışmalar, gelişen okuryazarlık becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi, çocukların erken okuma yazma programlarına katılımları için uygun dil düzeylerinin belirlenmesi, işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinin işiten yaşıtlarıyla karşılaştırılması konularına odaklanmaktadır. Farklı kültürlerdeki işitme kayıplı çocukların, ebeveynleriyle ve yakın çevrelerindeki kişilerle olan erken okuma yazma yaşantılarını ele alan araştırmaların ise, çoğunlukla nitel araştırma yöntemine ait durum çalışmaları olduğu söylenebilir. Alanyazında Türkiye'de işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlığına ilişkin, sadece Karasu (2014)'nun okul öncesi dönemdeki çocuklarla okul ortamındaki gelişen okuryazarlık etkinliklerine ilişkin yaptığı bir durum araştırması yer almaktadır. Türkiye'de işitme kayıplı çocuklarda gelişen okuryazarlığı konu alan sınırlı sayıda araştırma bulunması, bu alanda ve kültürde bir çalışma yapma ihtiyacını doğurmaktadır. Ailenin kültürel özelliklerini, günlük yaşantısını, görüşlerini anlamanın ve işitme kayıplı çocuğun okuma yazma yaşantılarını bağlamında incelemenin gerekliliği de nitel araştırma yöntemi ile bir çalışma kurgulanmasını beraberinde getirmektedir. Ayrıca araştırmacıların; işitme kayıplı çocukların gelişen okuryazarlık becerilerinin farklı katılımcılarla, çeşitli ortamlarda ve farklı kültürlerde incelenebileceğine ilişkin önerilerde bulunmaları ve bu tür nitel araştırmalara her zaman ihtiyaç olduğunu belirtmeleri de çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşüncesini desteklemektedir.

Araştırmanın amacı; okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun erken okuma yazma yaşantılarını; anne ve babanın geçmiş okuryazarlık deneyimleri ve halihazırdaki okuma yazma alışkanlıkları bağlamında incelemek ve annenin işitme kayıplı çocuğunun okuma yazmayı nasıl edineceğine ilişkin düşüncelerini betimlemektir. Durumu bütüncül olarak ele alabilmek amacıyla, çalışma bütüncül tek durum deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları, İzmir ilinde yaşayan okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir erkek çocuk ve ailesidir. Veri toplama sürecinde odak çocuğun takvim yaşı 5 yaş 1 aydır. Yenidoğan taraması sonucunda, sağ kulakta çok ileri derecede ve sol kulakta orta derecede işitme kaybı tanısı konmuştur. 3 aylıkken kulak arkası cihaz takılmış ve 3 yaşında sağ kulağa koklear implant ameliyatı yapılmıştır. Koklear implant ameliyatı ile birlikte, doğal işitsel sözel yöntemle eğitim veren bir özel eğitim merkezinde destek eğitim almaya başlamıştır ve halen devam etmektedir. Ayrıca 4 yaşında okul öncesi eğitime başlamıştır. Araştırma sürecinde de Karşıyaka'da bulunan bir devlet okulunun okul öncesi sınıfında eğitimini sürdürdüğü bilinmektedir. Anne, İzmir doğumlu, 34 yaşında, okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun bir ev hanımıdır. Baba; İzmir doğumludur ve 33 yaşındadır. Üniversite mezunudur ve şoförlük yapmaktadır. Araştırmanın geçtiği yer, çocuğun evi ve yakın çevresidir. Araştırmanın veri toplama süreci; yaz tatili dönemi ve okul dönemini kapsayan iki aşama olarak altı hafta sürmüştür. Katılımcıların sözlü ve yazılı izinleri alınarak veriler; katılımcı gözlemler, video kayıtları, yarı- yapılandırılmış görüşme, doküman ve ürün toplama teknikleri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizi; betimsel ve tümevarımsal analiz yöntemleri ile devam etmektedir.

Araştırmanın sonucunda; işitme kayıplı çocuğun ve ailesinin günlük rutinlerinde oyun, kitap bakma, kitap okuma, masal anlatma, yemek hazırlama, alışveriş, ödev yapma gibi okuma yazma yaşantılarının olduğu belirlenmiştir. Günlük rutinlerin dışında da şarkı ve tekerleme söyleme, kütüphane ve müze gezisi gibi okuma yazma yaşantıları bulunmaktadır. Odak çocuk, günün büyük bir kısmını anneyle geçirmektedir. Çocuğun anneyle birlikte deneyimlediği okuma yazma yaşantılarından masal anlatma, kitap okuma ve tekerleme söyleme gibi yaşantıların; annenin okuryazarlık geçmişiyle ve halihazırdaki okuryazar alışkanlıklarıyla şekillendiği bulguları elde edilmiştir. Gözlem ve görüşme verileri; annenin erken okuma yazma yaşantılarındaki etkileşimlerde birincil amacının çocuğun sözlü dil gelişimi olduğunu göstermektedir. Annenin, çocukların okuma yazmayı öğrenmesine ilişkin görüşleri ise, okuma ve yazmanın alfabetik bilginin edinilmesiyle başlayacağı yönündedir. Ayrıca annenin işitme kayıplı çocuğunun okuma yazmayı öğrenme sürecine ilişkin kaygıları, kendi okuryazarlık geçmişinde yaşadığı sorunlarla örtüşmektedir. Verilerin analizi tamamlandığında elde edilen bulgular, alanyazın desteğiyle tartışılarak sunulacaktır.

(10892) Okul Öncesi Düzeydeki İşitme Kayıplı Öğrencisi Olan Bir Öğretmenin Görüşleriyle Sınıfındaki Okuryazarlık Uygulamalarının İncelenmesi

HİLAL ATLAR
Anadolu Üniversitesi

YILDIZ UZUNER
Anadolu Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu

İşiten çocuklarda gelişen okuryazarlığın ilkeleri şu şekilde özetlenebilir. 1. Okuryazar toplumda büyüyen tüm çocuklar için okuryazarlık, yaşamın çok erken yıllarında başlar. 2. Okuryazarlığın biçimi ve işlevi öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. 3. Küçük çocuklarda yazılı ve sözlü dilin bir yansıması olarak okuma ve yazma birlikte gelişir. 4.Çocuklar aktif katılımla öğrenirler ve yazmanın işlevini anlayarak öğrendiklerini yapılandırırlar (Teale ve Sulzby, 1986). İşiten çocuklarda okuryazarlığın gelişimi böyleyken, işitme kayıplı çocuklarda okuma yazma nasıl gelişmektedir? Araştırmalar işitme kayıplı çocukların eğitim öğretim hayatından yıllar sonra bile okuma yazma düzeylerinin ilköğretim dördüncü sınıf düzeyinde olduğunu defalarca göstermiştir. İşitme kayıplı çocukların karşılaştığı dilsel yetersizliğin yanı sıra günlük ve akademik bilgilerindeki yetersizlik de okuma yazmayı öğrenirken karşılarına çıkan diğer problemlerden biridir. İşitme kayıplı çocukların dil ediniminde yaşadıkları zorluklar, onlar için bir eğitim programı oluşturulmasını etkilemektedir. Yapılandırılmış eğitim programları, ezberlenmiş ya da yapay ve tutarsız dil kalıpları geliştirmelerine neden olmaktadır (Schirmer, 2000). Oysa aynı fırsatlar sağlanması koşuluyla sözel dil gelişiminde işitme kayıplı çocuklar normal işitenlerle aynı yetenektedirler (Kretschmer ve Kretschmer, 1978; Truax, 1985). Ne yazık ki işitme kayıplı çocukların eğitimcileri bu temel noktayı göz ardı edebilmektedir. Sözü edilen bu durum, işitme kayıplı çocuklar için eğitim programı oluşturulurken dikkatle ele alınmalıdır. İşitme kayıplı çocuklar için oluşturulacak bir eğitim programında dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde açıklanabilir:

1) Program işiten çocukların gelişim basamaklarını yansıtmalıdır.

2) Program kendi doğasını yansıtan ekolojik bir program olmalıdır, çocukların çevrelerine ilişkin tüm bakış açılarını yansıtmalıdır.

3) Program mümkün olan en erken dönemdeki uygulamaları kapsayacak şekilde tasarlanmalıdır.

4) Çocuğa sağlanan dil yaşantısına aileler ve diğer yetişkinler dahil edilmelidir.

5) Program işitme kayıplı çocukların alıcı ve ifade edici dillerini geliştirecek deneyimler için fırsatlar sağlamalıdır.

İşitme kayıplı çocuklar için geliştirilen erken okuma yazma programlarının sürekli olarak değerlendirilmesi gereklidir. İşitme kayıplı çocukların karşılaştıkları sorunlar ve gecikmiş dil okuma yazma düzeyleri incelenerek normal gelişim sırasına göre neler yapılması gerektiğine daha etkili olarak karar verebiliriz. Program değerlendirilmesinde programın uygulayıcılarının uygulamalar hakkındaki görüşlerini almak önemlidir. Öğretmenler eğitim programlarının uygulanmasından sorumludur. Uygulamadan doğan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da rahatsızlıkları, eksiklikleri en iyi gören durumundadır. Bu nedenle, erken okuma yazma öğretimi programının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre saptayıp değerlendirmek ve bu doğrultuda programın iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmek, eğitim sorunlarını kaynağında çözmenin bir yoludur (Berg, 1998; Bogdan ve Biklen, 2007; Gay, Mills ve Airasian). Önerilen bu sözlü sunuda okul öncesi düzeydeki bir okuma-yazma programında öğretmen olan deneyimli bir öğretmenin sınıfındaki öğrenme öğretme süreci hakkındaki görüş ve önerileri incelenecektir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

Öğretmenin;

1. genel olarak çocukların erken okur-yazarlığı ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. okul öncesi dönemde işitme kayıplı öğrencilere okuma- yazma öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir? a) kullandığı yöntemler b) gerçekleştirdiği etkinlikler c) etkinliklerde kullandığı materyaller nelerdir?
3. işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma öğretimi ile ilgili sorunları ve sorunların çözülmesine yönelik önerileri nelerdir?
4. işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma öğretiminde; diğer öğretmenlerden, okul idaresinden, ailelerden, üniversiteden, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden beklentileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi

Katılan: Öğretmen Atatürk Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Bölümü mezundur. Meslek hayatının sekizinci yılındadır. Genellikle 4-6 yaş düzeyi çocuklarla çalışmıştır. Halihazırda özel bir okulöncesi kurumunda çalışmaktadır.

İncelenen Ortam: Normal çocukların devam ettiği, sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin de olduğu bir özel okul öncesi kurumdur. Öğretmenin sınıfında normal işiten öğrencilerin yanısıra işitme kayıplı bir öğrenci de öğrenim görmektedir.

Araştırma Süreci: Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle gerçekleştirilecektir. Yapılan görüşmeler odyo teyp ile kayıt edilecek ve hemen ardından görüşmenin geniş özeti yapılacaktır. Eksik kalan bilgileri tamamlamak üzere yeni görüşme planlanacaktır. Görüşme verilerine ek olarak işitme kayıplı öğrencinin yazılı ve görsel ürünlerinin fotoğrafları çekilecektir.

Veri toplama teknikleri: Bu şekilde bir irdelemenin, daha derinlemesine ve ayrıntılı bilgi sağlayacağı düşünüldüğü için bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan yarı- yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak öğretmenle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü ve ürün inceleme yoluyla toplanacaktır. Yarı- yapılandırılmış görüşme; görüşme sorularının ve ilkelerinin önceden belirlendiği ancak, görüşme yapan kişinin konuya ilişkin ilgi ve bilgi düzeyine göre esnek davranılabilecek bir görüşme tekniğidir. Yarı- yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan sorular, bireylerin dünyayı farklı şekilde algıladıkları bilincini yansıtır. Araştırmacılar görüşme

sırasında çıkan konuların daha derinine inerek dünyaya katılımcıların bakış açısından bakmaya çalışırlar (Berg, 1998). Araştırma verileri tümevarım analizi tekniğiyle analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Araştırma sonunda öğretmenin şu konulardaki görüşlerine ulaşılacaktır: Genel olarak çocukların erken okur-yazarlığı; okul öncesi dönemde işiten öğrencileri ve işitme kayıplı öğrencisine uyguladığı okuma- yazma öğretimi a) kullandığı yöntemler b) gerçekleştirdiği etkinlikler c) etkinliklerde kullandığı materyaller; işitme kayıplı öğrencilere uyguladığı okuma yazma programı ile ilgili sorunlar ve sorunların çözülmesine yönelik öneriler; işitme kayıplı öğrencilerin okuma yazma öğretiminde; diğer öğretmenlerden, okul idaresinden, ailelerden, üniversiteden, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan ve MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışmanlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden beklentileri. Elde edilen bulgular okul öncesi dönemdeki işitme kayıplılar için önerilen etkili programlarla ilgili alanyazın ışığında tartışılacaktır. Bu araştırma esas olarak bir görüş araştırmasıdır. Bulgular daha kapsamlı bir durum çalışmasına ve/veya eylem araştırmasına temel oluşturacaktır. Ayrıca bulguların okul öncesi dönem çocukları için tasarlanacak olan okuma yazma programının şekillenmesinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: erken okuryazarlık, işitme kayıplı, öğretmen görüşü.

Kaynakça

Altunışık, T. (2002). Bilimsel araştırma yöntemleri (2. Basım.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Berg, B. L. (1998). Qualitative research methods fort the social sciences (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Bogdan, R. C., & Biklen, K. S. (2007). Qualitative research for education: An introduction to theory methods. Boston: Allyn & Bacon.

Gay, L. R., Mills G. E., & Airasian, P. (2006). Educational research competencies for analysis and applications (8th ed.). New Jersey: Pretice-Hall Inc.

Kretschmer, R. R., & Kretschmer, L. W. (1978). Language development and intervention with the hearing impaired. Baltimore: University Park Press.

Schirmer, B. R. (2000). Language and literacy development in children who are deaf. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Teale, W. H., & Sulzby, E. (Eds.). (1986). Emergent literacy: Writing and reading. Norwood, NJ: Ablex.

Truax RR. Reading and language. In: Kretschmer RR, Kretschmer LW (Eds) Language Development and Intervention with the Hearing Impaired. Baltimore: University Park Press, 1978.

Truax, R. R. (1985). Linking research to teaching to facilitate reading-writingcommunication connections. The Volta Review, 87, 155-169.

Öğrencilerin Zorbalık Eğilimleri: Bir Meta-Analiz Çalışması

Şakir ÇINKIR — Ankara Üniversitesi
Gül KURUM — Ankara Üniversitesi
Sevgi YILDIZ — Ankara Üniversitesi

ÖZET

Problem Durumu:

Zorbalık, psikolojiden yönetime kadar farklı bilimsel alanlarda üzerinde yoğun çalışmaların yürütüldüğü önemli bir konudur. Ancak son zamanlarda aile ve toplumda artan şiddet ve saldırganlık olayları okullarda öğrencileri de etkilemektedir. Bu sebeple özellikle okullarda öğrenciler arasında yaşanan zorbalık dikkat çekici bir çalışma alanı haline gelmiştir. Çünkü şiddet ya da saldırganlık sadece yetişkinlerden çocuklara yönelik değildir. Çocuklar kendi akranları arasında birbirlerine zorbaca davranış gösterebilmektedir. Uluslararası ve ulusal alanyazında okullarda zorbalık konusunda pek çok çalışma (Kim, Koh ve Leventhal, 2005; Wang, Iannotti ve Nansel, 2009; Yurtal ve Cenkseven, 2016) yapıldığını söylemek mümkündür. Okulda öğrenciler arasında yaşanan zorbalık aileleri ve okul paydaşlarını yakından ilgilendiren önemli bir sorundur.

Zorbalık (kaba güç), en genel olarak incitme niyeti taşıyan saldırı olarak ifade edilebilir. Zorba davranışın sonucunda bu davranışa maruz kalan mağdurda acı ve üzüntü durumu oluşabilmektedir. Ayrıca bu kişilerin zorba davranışa karşı koyması mümkün olmayabilir (Çınkır ve Kepenekçi, 2003). Okul zorbalığı ise Olweus (1993) tarafından bir çocuğa bir veya daha fazla öğrenci tarafından kasıtlı ve sürekli saldırgan davranışların uygulanması ve çocuğun korunmasız durumda olması şeklinde tanımlanmaktadır. Yazara göre mağdur ve zorba arasında bir güç dengesizliği bulunmaktadır. Yani zorbalık olayında genellikle mağdur kendisine değişik şekillerde zorbalık davranışında bulunan zorbalara karşı koyamamaktadır.

Okullarda öğrenciler arası zorbalık oldukça geçmişe dayanan bir olgu olarak ele alınabilir. Pek çok edebiyat eseri ya da yetişkinlerin kendi okul deneyimleri okulda zorbaca davranışların geçmişine yönelik kanıt olarak kabul edilebilir. Ancak özellikle 1980'ler ve 1990'ların başlarında öğrenciler arası zorbalık konusu İskandinav ülkelerini aşarak Japonya, İngiltere, Avustralya ve Amerika'da da kamunun dikkatini çekmiştir (Olweus, 1994, 97). Okul zorbalığı doğrudan fiziksel (itme, vurma, çelme takma, eşyasını izinsiz alma), doğrudan sözel (isim takma, alay etme) ya da dolaylı (müstehcen hikayeler yaymak, kişilerin arkasından dedikodu yapmak ya da sosyal gruplardan dışlamak) şekilde gerçekleşebilir. Ancak cinsiyet açısından ele alındığında erkek öğrenciler daha çok fiziksel zorbalık gösterirken, kız öğrenciler sözel zorbalık sergilemektedir (Smith ve Sharp, 2002 6).

Okullarda öğrenciler maruz kaldıkları zorbalık davranışına farklı tepkiler göstermektedir. Wong, Lok, Lo ve Ma'nın (2007) Çin'de yürüttüğü çalışmaya göre zorbalığa maruz kalan öğrencilerin %56'sı bu durumu hemen öğretmenine söylerken, %20'si zorba öğrencilere yaklaşarak bu durumu durdurmaya çalışmaktadır. Diğer taraftan zorbalık, etkilerini çocukların yetişkinlik dönemlerinde olumsuz şekilde gösterebilmektedir. Örneğin çocuklukta zorbalığa maruz kalan kişiler yetişkin olunca anksiyete, depresyon, madde kullanımı, davranış bozukluğuna varan sorunlarla karşılaşmaktadır (Smokowski ve Kopasz, 2005). Bu bağlamda zorbalığın kişiler üzerinde fiziksel ya da psikolojik açıdan olumsuz etkiler bıraktığı söylenebilir.

Meta analiz bir konu, tema ya da çalışma alanı hakkında benzer çalışmaların belirli ölçütler altında gruplanıp, bu çalışmalara ait nicel bulguların birleştirilerek yorumlanmasında kullanılmaktadır. Meta analiz ilk kez 1904 yılında Karl Pearson tarafından aşılama ve tifo arasındaki ilişkiyi sentezlemek amacıyla yapılmıştır. Meta analiz ile çalışmalar birleştirilerek, tek bir çalışma gibi yorum yapılması sağlanabilir. Ayrıca meta analiz sistemli bir süreçtir ve ayrıntılı açıklamalar ile araştırmanın sonuçlarının değerlendirilmesini sağlar. Son dönemlerde sağlık bilimlerindeki popüleritesinin yanı sıra, eğitim bilimlerinde de giderek önem kazanmaktadır (Akt. Dinçer, 2014).

Tüm bu bilgiler ışığında, öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin belirlenmesi ve bu konu hakkında daha kapsamlı, bütüncül ve sistematik bilgilerin edinilmesi araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Öğrencilerin zorbalık eğilimlerini belirlemeye yönelik daha önce gerçekleştirilen çalışmalar belirlenen kriterlere göre seçilerek, meta-analiz yöntemiyle test edilecektir. Bu çalışmada genel olarak öğrenci zorbalık eğilimlerinin etki büyüklüğünü belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda cinsiyet, okul kademesi, bölge, ölçek türü moderatör değişkenlerinin öğrenci zorbalığı etki büyüklüğü üzerindeki değişimi açıklanacaktır.

Anahtar kelimeler: Zorbalık, öğrenci zorbalığı, okulda zorbalık, öğrencilerin zorbalık eğilimleri, meta-analiz.

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Öğrencilerin zorbalık eğilimlerini belirlemeye yönelik gerçekleştirilecek bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımının araştırma modellerinden biri olan *meta-analiz yöntemi* kullanılacaktır. Meta-analiz, benzer konularda yapılmış birbirinden bağımsız ve çok sayıda çalışmadan elde edilmiş sayısal verileri istatistiksel olarak analiz etme ve bu çalışmaların sonuçları hakkında genel bir sonuca varma yöntemidir. Meta analiz çalışmaları genel olarak üç adımda gerçekleştirilir.

Bunlar; (1) uygun çalışmaların seçimi, (2) verilerin kodlanması ve etki büyüklüklerinin hesaplanması ve (3) etki büyüklüklerinin istatistiksel analizi ve yorumlanması adımlarıdır (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein 2014).

Verilerin Toplanması: Araştırmada analiz edilmek üzere kapsama dâhil edilecek çalışmalar, öğrencilerin zorbalık eğilimlerini belirlemeyi amaçlamış araştırmalardan oluşmaktadır. Meta analize dahil edilecek araştırmalar için belirli kriterler oluşturulmuştur. Buna göre dahil edilme kriterleri şu şekildedir;

- Türkiye'de ve Türk araştırmacılar tarafından eğitim-öğretim alanında 2000-2016 yılları arasında tamamlanmış doktora ve yüksek lisans tezleri ile hakemli dergilerde yayınlanmış makaleler,
- İlgili değişkenler açısından, (i) örneklem büyüklüğü, (ii) aritmetik ortalama, (iii) standart sapma, (iv) t değeri gibi bazı istatistiki değerleri içeren araştırmalar.

Bu ölçütlere uyan araştırmaları belirlemek için YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM, Google Akademik ve EBSCO veri tabanlarında "zorbalık/bullying, okulda zorbalık/school bullying, öğrenci zorbalığı/students bullying, zorbalık eğilimleri/bullying tendency" anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Bu tarama sonucunda ilgili anahtar kelimeler girilerek 230 araştırmadan bir çalışma havuzu oluşturulmuş, daha ayrıntılı inceleme yapılarak çalışmanın ölçütlerine uygun 122 araştırma çalışmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi: Bu araştırmada verilerin analizi ve yorumlanmasında meta-analiz için geliştirilmiş bir program olan Comprehensive Meta Analysis (CMA, Version 2) programından yararlanılacaktır.

Beklenen Sonuçlar

Bu çalışma Türkiye'de öğrencilerin zorbalık eğilimleri üzerine yapılan çalışmalara bütüncül bir bakış açısı getirecektir. Bu sayede öğrencilerin zorbalık davranışına maruz kalma ve zorbalık davranışında bulunma düzeyleri belirlenebilecektir. Ayrıca öğrencilerin zorbalık davranış sergileme düzeylerin okul kademesi ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşması beklenmektedir. Farklılığın kaynağının açıklanmasında ise araştırmaların gerçekleştiği örneklem yeri ile araştırmalarda kullanılan ölçek türünün moderatör rol oynayacağı beklenmektedir. Özellikle lise kademesinde ve erkek öğrenciler arasında daha yüksek düzeyde zorbalık davranışı eğilimi olacağı düşünülmektedir. Türkiye gibi ataerkil aile yapısına sahip bir ülkede özellikle erkek çocuklarının kız çocuklarına göre görece daha özgür yetiştirilmesi hatta kavga dövüş gibi şiddet davranışlarının takdir edilmesinin erkek çocuklarının zorbalık eğilimlerini arttıracağı düşünülmektedir. Yine ergenlik döneminde sergilenen olumsuz davranışların artması da özellikle lise kademesinde bulunan öğrencilerin daha fazla zorbalık davranışında bulunmasına neden olabilir. Benzer şekilde ergenlik kaynaklı ortaokul kademesindeki öğrencilerde zorbalık eğiliminin yüksek çıkması beklenmektedir. Öğrencilerin zorbalık eğilimlerinin belirlenmesi zorbalığı önlemeye yönelik çalışmalara önemli katkı sunacaktır.

Yararlanılan Kaynaklar

Borenstein, M. Hedges, L. V. Higgins, J. P.T. ve Rothstein, H. R (2014). *Meta-analize giriş.* Çev. Dinçer, S. Ankara: Anı Yayınları.

Çınkır, Ş. ve Kepenekçi- Karaman, Y. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 236-253.

Dinçer S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akedemi.

Kim, Y. S., Koh, Y. J. ve Leventhal, B. (2005). School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics*, *115*(2), 357-363.

Olweus, D. (1993). Bullying at School: What We Know and What We can Do? Oxford and Cambridge, MA: Blackwll Publishers.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Ling term outcomes for the victimsand an effective school-based intervention program. L. R. Huesmann (Edt) *in Agressive behavior: Current perspectives* (pp. 97-130). USA: Springer.

Smith, P. K. ve Sharp, S (Edt). (2002). *School bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge

Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, *27*(2), 101-110.

Wang, J., Iannotti, R. J. ve Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent health*, *45*(4), 368-375.

Wong, D. S., Lok, D. P., Wing Lo, T., & Ma, S. K. (2008). School bullying among Hong Kong Chinese primary schoolchildren. *Youth & Society*, *40*(1), 35-54.

Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2016). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *3*(28).

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Devam Ettikleri Eğitim Kurumundaki Etkinlikler, Arkadaşları Ve Okul/Sınıflarının Fiziksel Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

Yrd. Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR

Problem Durumu

Sheridan ve Samuelson (2001)Çocuk ve ergenlerin yaşantılarından mutlu olmaları ve hoşnut hissetmelerinin onların sosyal ve duygusal gelişimlerini ve gelecekteki yaşantılarını olumlu etkilemesi muhtemeldir (Çivitçi, 2009). Yaşam doyumu bireyinin genel yaşamına yada genel yaşamı içerisindeki aile, arkadaş, çevre gibi belirli bir yaşam alanına dönük hoşnut olup olmama durumuna ilişkin olarak yaptığı bilişsel değerlendirmeler olarak tanımlanabilir. Yaşam doyumu, bireyin kendi yaşamından bütün olarak ya da aile, arkadaş, yaşanılan çevre gibi belirli yaşam alanları açısından hoşnut olup olmadığına ilişkin yaptığı genel bilişsel değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan bireylerde hem yaşam doyumu daha fazla olmakta hem de olumlu duygular olumsuz duygulara göre daha fazla yaşanmaktadır (Suldo & Huebner, 2006; akt.Çivitçi, 2009).

Son zamanlarda sosyoloji, gelişimsel psikoloji, antropoloji ve tüketici hareketleri gibi farklı disiplinlerde meydana gelen gelişmelerle birlikte, çocuklarla ilgili yeni bir model ortaya çıkmıştır. Bu modelde çocuk yaşadığı sosyal çevreye ilişkin görüşlerini ortaya koyan, sosyal çevreye katılma hakkı olan ve kendi kimliğini şekillendiren sosyal bir aktör konumundadır. Bu durumda çocuğun dünyayla ilişkili bakış açısı ve görüşlerinin, yetişkinlerin onların deneyimlerini anlamlandırmasına katkı sağlayacağı düşünülebilir (MachNaughton, Hughes ve Smith, 2007). Çocukların okula ve okuldaki belirli olaylara ilişkin duygularını (mutlu-mutsuz, heyecanlı v.b), sevdiği ve sevmediği etkinlikleri açıklaması ve okula/sınıfa ilişkin olumlu tutum geliştirmesi okulöncesi eğitim rehberlik programında temel yeterlilik alanı olarak belirtilmektedir (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2012). Çocukların öğrenen olarak kendileri ve okul hakkındaki duyguları onların duygusal sağlıkları ve okul başarıları açısından önem taşımaktadır. Çocukların okul hakkındaki duygularının onların akademik performansları, sınıf yapısı ve öğretmenle olan ilişkilerden etkilendiği belirtilmektedir. (Valeski ve Stipek, 2001). Ayrıca çocukların okulla ilgili duygu, düşünce ve algılarının bilinmesi öğretmenin günlük plan uygulamaları için önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır (Kragh-Müller ve Isbell, 2011).

Stotz (2008) tarafından yapılan araştırmadan elde edilmiş olan bulgular, okulöncesi dönem çocuklarının (4-5 yaş) okulda buldukları en önemli üç şeyin oyun oynama, oynamak için arkadaşa sahip olma ve önceden kestirilebilir (predictable) sınıf aktiviteleri olduğunu göstermektedir. Stotz'un çalışmasında, çocuklar çoğunlukla okula geldiklerinde mutlu hissettiklerini, okulu sevdiklerini, öğretmenlerini iyi bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların büyük çoğunluğunun okulu eğlenceli bir yer olarak tanımladıkları ve okuldaki oyuncakları yeterli buldukları ortaya çıkmıştır.

Koçyiğit (2014) tarafından yapılan araştırma sonucu elde edilen bulgular ise okul öncesi dönem çocuklarının "okula niçin gidilir" sorusunu çoğunlukla etkinlik yapmak-öğrenmek ve oynamak için şeklinde yanıtladıklarını ortaya koymaktadır.

Wiltz ve Klein (2001)'in yaptığı araştırmada yüksek ve düşük kalite standartlarına sahip toplam sekiz okul öncesi eğitim sınıfına devam eden çocukların yarıya yakını " bu okulda neler seni mutlu ediyor" sorusunu "oyun, arkadaşlarla oyun, birlikte oyun" şeklinde yanıtlamıştır.

Alan yazın incelendiğinde çocukların devam ettikleri kurumdaki akranları, etkinlikler ve okulun fiziksel özelliklerine ilişkin görüşlerini konu alan araştırmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştıranın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının devam ettikleri okul/sınıftaki öğelere (etkinlikler, fiziksel ortam, akranlar) ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Okulöncesi Dönem Çocukları Okul/sınıf Değerlendirme Anketi" kullanılarak toplanmıştır. Ankette toplam 21 madde yer almaktadır. (Creswell, 1998). Formda toplam dokuz soru yer almaktadır. Açık uçlu sorular anket maddeleri ile ilişkili olup verilen yanıtları ayrıntılandıracak şekilde düzenlenmiştir.

Anket ve görüşme formunun uygulanma şekli araştırmacı tarafından uygulamayı gerçekleştirecek olan sınıf öğretmenlerinin her birine anlatılarak, örnek bir uygulama yapılmıştır. Her sınıf öğretmeni ankette yer alan maddeleri ve açık uçlu soruları etkinlik saatleri dışında ve çocukla sohbet ortamı oluşturarak çocuğa yöneltmiştir. Her bir çocukla yapılan görüşme süresi yaklaşık olarak 10-20 dakikadır. Veriler İstanbul il merkezindeki bir anaokulunda yer alan toplam dokuz okulöncesi eğitim sınıfından toplanmıştır.

Görüşmelerde çocuklara yöneltilmiş olan açık uçlu sorulardan bazıları aşağıdaki gibidir: Sana göre bu okul sıkıcı mı/ eğlenceli mi? Niçin?

- Okula gelmek yerine evde kalmak ister miydin? Niçin?
- Bu okulda seni mutlu eden şeyler var mı? … seni niçin mutlu ediyor?

Bu çalışmada "Amaçlı Örneklem" (Patton, 1990) yaklaşımı takip edilmiştir. Amaçlı örneklemenin mantığı ve gücü, bir çalışma için "zengin bilgi içeren" durumları saptamaktır. Zengin bilgi içeren durumlar, araştırmanın amacına yönelik derinlemesine bilgi sağlayan türdendir. Amaçlı örneklem yaklaşımında birçok strateji kullanılır.

Araştırmanın örneklemi, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız bir anaokulunda eğitime devam eden 96 erkek 103 kız olmak üzere toplam 199 çocuktan oluşmaktadır. Örneklemde yer alan 82 çocuk 48-60 ay aralığında, 117 çocuk ise 60-72 yaş aralığında bulunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının anket sorularına vermiş oldukları yanıtlardan elde edilmiş olan sonuçlar dikkate alındığında, çocukların büyük çoğunluğunun devam ettikleri okula/sınıfa, okulun fiziksel ortamı ve olanaklarına (oyuncaklar, yemek, okula geliş-gidiş saatleri) ilişkin olumlu bir algı içinde oldukları söylenebilir. Ayrıca program (etkinlikler), akran ilişkileri, konusunda bir tercih ortaya koydukları ve okula ilişkin duygularının farkında oldukları anlaşılmaktadır. Çocukların okuldaki/sınıftaki yaşantılarına ilişkin duygularını belirlemeye dönük bu soruya vermiş oldukları yanıtlar temelinde, mutlu hissetme ve mutsuz hissetme olmak üzere başlıca iki kategori belirlenmiştir. Mutlu hissetme kategorisi ile ilişkili olarak "eğitim programı (etkinlikler), fiziksel ortam, öğretmen ve akranlar ve diğer olmak üzere dört kategori ortaya çıkmıştır. Mutsuz hissetme kategorisi ile ilişkili olarak "eğitim programı (etkinlikler), fiziksel ortam, akranlar olmak üzere üç kategori ortaya çıkmıştır. Kategorilerdeki ifade tekrarları dikkate alındığında yetişkin ve akranlarla ilgili olumlu yaşantıların (yetişkin ve akranlar kategorisi) çocukların mutlu hissetmelerinde, akranlarla ilişkili olumsuz yaşantıların ise çocukların mutsuz hissetmelerinde en çok etkili öğeler olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Koçyiğit, S. (2014). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 203-214.

Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five tradition. Thousand Oaks, CA: Sage

Çivitçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. Eğitim Fakültesi Dergisi XXII (1), 29(52).

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). Collecting and interpreting qualitative materials. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kragh-Müller, G., Isbell, R. (2011). Children's perspectives on their every day lives in child care in two cultures: Denmark and United States. Early Childhood Education Journal, 39, 17-27.

MachNaughton, G., Hughes, P., Smith, K. (2007). Young children's rights and public policy: Practices and possibilites for citizenship in the early years.

MEB, (2006). Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin). Ankara: MEB yayınları.

Patton, Q. M. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Califrnia: Sage Publications, Inc.

Valeski, T. N., Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. Child Development, 72(4), 1198-1213.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, çocuk, etkinlik, akran, okul

11056 - Mikro Öğretim Ve Video-Örnek Olay Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Genel Ve Özel Alan Eğitimi Yeterliklerine Katkısı

SERKAN SEVİM HAKAN ŞEVKİ AYVACI ÖZGE ÖZDEMİR

Pamukkale Üniversitesi Karadeniz Teknik Üniversitesi MEB

Problem Durumu

Dünyada bilimsel, teknolojik, ekonomik, toplumsal vb. alanlarda süregelen hızlı gelişmeler eğitim alanında da değişimleri beraberinde getirmekte ve bunun neticesinde öğrenme-öğretme anlayışında da gelişmeler yaşanmaktadır. Bu değişim ve gelişimlere ayak uydurabilmek, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin karşı karşıya kaldığı problemlerdendir. Bu duruma bir de ülkelere has sorunlar eklenince (örneğin ülkemiz için PISA, TIMMS, PIRLS vb. uluslar arası sınavlarda alınan sonuçların başarısız olması) eğitim alanında değişim gerekli bir hal almaktadır. İşte bu ve benzeri sebeplerden dolayı ülkemizde de eski öğretim programlarının yenilenmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı da tecrübeli öğretmen, müfettiş ve farklı üniversitelerden akademisyenler önderliğinde öğrenci, veli ve birçok sivil toplum örgütünden oluşan on binlerce bireyin katılımıyla ilk ve ortaöğretim müfredatlarını yenilemiş ve uygulamaya başlamıştır.

Programlardaki bu köklü değişiklikler, beraberinde eğitimin kalitesini arttırma ve eğitim sisteminde var olan bir takım problemleri çözme bağlamında birçok umutlar yeşertmiştir. Ancak unutulmamalıdır ki bir programın içerik ve hedefleri ne denli özenle hazırlanmış olursa olsun etkililiğini belirleyecek olanlar hiç şüphesiz programın uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerdir. Dolayısıyla yukarıda sözü edilen üç bileşen arasındaki etkileşim göz önüne alındığında öğretmenin etkisinin diğerlerine göre daha fazla olduğu söylenebilir. Buradan hareketle öğretmen eğitiminin öneminin bir kat daha arttığı vurgulanabilir. Bu yüzden Eğitim fakültelerinde yetiştirilen öğretmen adaylarının yukarıda sözü edilen öğretmen niteliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu niteliklerin kazandırılması ise fakültelerde yürütülen öğretmenlik meslek ve alan eğitimi dersleri ile mümkün olmaktadır (Sevim, Özdemir, 2016; Uşun & Zorlubaş, 2007; Kazu, 1999; Simbo, 1989). Özellikle Özel Öğretim Yöntemleri-I-II dersleri öğretmen adaylarına mesleki yeterlilik kazandırmada son derece önemlidir. Bu çalışmanın amacı Eğitim Fakültelerinde yürütülen Özel Öğretim Yöntemleri derslerinde mikro öğretim ve video-örnek olay etkinlikleri kullanımının öğretmen adaylarının Fen programlarında istenilen mesleki nitelik ve becerilerin kazandırılmasındaki etkisinin araştırılmasıdır.

Araştırma Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülecektir. Bu çalışmanın örneklemini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı 4. Sınıf öğretmen adaylarından gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen 8 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının 4'ü Mikroöğretim grubunda, diğer 4'ü ise Video-örnek olay grubunda çalışmalara katılacaktır. Video-örnek olay ve Mikroöğretim grubunda her bir öğretmen adayı farklı zamanlarda toplam iki ders saati süresince ders anlatımı gerçekleştirecektir. İlk ders anlatımında her bir öğretmen adayının ders anlatımı izlenecek ve video kayda alınacaktır. Video-örnek olay grubunda kritik davranışlar göz önünde bulundurularak yapılan doğru ve hatalı davranışlara yönelik video kayıtları hazırlanacaktır. Belirlenen bu davranışlar parçalara ayrılıp ders kapsamında Video-örnek olay grubuna izletilecek ve her bir video üzerinde tartışmalar gerçekleştirilecektir. Mikroöğretim grubunda ise her bir öğretmen adayının ilk anlatımları üzerinde önce özeleştiri ardından akran son olarak da uzman eleştirisi yapılacaktır. Böylece her iki grubun tamamı yapılan eleştirileri kendi ders anlatımlarının planlarına yansıtabileceklerdir. Ayrıca bu eleştiriler ikinci ders anlatımlarına da bir kaynak oluşturacaktır. Araştırmada video kayıtlarının gözlem ve eleştiriler dışında daha nesnel bir şekilde incelenebilmesi için araştırmacılar tarafından kayıtlar STAM (Science Teacher Analysis Matrix, "Fen Bilgisi Öğretmeni Analiz Matrisi", Gallagher ve Parker, 1995) ile analiz edilecektir. Öğretmen adaylarının fen öğretimi yönelimlerinin içeriği ve yapısının daha derinlemesine araştırılabilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları desteğiyle görüşmeler yapılarak, görüşmelerdeki ifadeleri TPPI (Teacher Pedagogical Philosophy Inventory, "Öğretmen Öğretim Felsefesi Envanteri, Richardson ve Simmons, 1994) yardımıyla analiz edilecektir. Ayrıca ders hazırlıkları ve kullandıkları ders materyalleri doküman analizi kapsamında incelenerek analiz edilecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Mikroöğretim ve Videoörnek Olay yöntemleri kıyaslandığında öğretmen adayının "Fen Bilgisi Öğretmeni Analiz Matrisi" ile analizi yapılan ders kayıtlarında Videoörnek Olay yöntemi lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerini artırmak açısından vurgulanan mikro-öğretim ve Videoörnek olay yönteminin katkısı yapılan analizlerle ortaya konulmuştur. Ayrıca bu iki yöntem sadece öğretmen genel ve özel alan yeterliliklerine katkı sağlamayıp aynı zamanda yapılan özeleştiri, uzman eleştirisi ve akran eleştirisi sayesinde öğretmen adayına farklı bir bakış açısı kazandırdığı yapılan mülakatların analizi ile ortaya konulmaktadır. Videoörnek Olay grubu öğretmen adaylarının olumlu olumsuz birçok davranışı hazırlanan videolarla görmeleri sağlanmış bunun sonucunda öğretmen adaylarının ikinci ders anlatımlarında daha az hata yaptığı gözlenmiştir. Gruplar arasında karşılaştırmalar yapıldığında ise Video-Örnek Olay grubu öğretmen adaylarının daha başarılı olduğu tespit edilmiş ve mesleğin getirdiği rol ve davranışları sergilemede daha iyi oldukları gözlenmiştir. Özellikle bu gruptaki öğretmen adaylarının son anlatımlarında rubriğin deneyimli yapılandırıcı basamağına kadar ilerledikleri tespit edilmiştir. Ancak Mikroöğretim grubu öğretmen adaylarının ise yapılandırıcı öncesi basamakta oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mikroöğretim, Video-örnek olay, Özel Öğretim Yöntemleri

Kaynakça

Kazu, H.(1999). Öğretmen yetiştirmede mikro öğretim. 4.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler (1) . Eskişehir Anadolu Üniversitesi. Yayın No: 1076. ss.421-433.

Keenan, M., & Nikopoulos, C. (2006). Video modelling and behaviour analysis: A guide for teaching social skills to children with autism. Jessica Kingsley Publishers.

Sevim, S., Özdemir, Ö. (2016). Mikro-Öğretim Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Pedagojik Alan Bilgilerine Etkisi. 12. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özet Kitapçığı

Simbo, F. (1989). The effects of microteaching on student teachers' performance in the actual teaching practice classroom. Educational Research, 31, 195–200.

Uşun, S., & Zorlubaş, A. (2007). Mikro Öğretim Yöntemi İle Öğretmen Yetiştirme. 1. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu (16-18 Mayıs 2007) Bildiri Kitapçığı (Doctoral dissertation, Ed.: S. Uşun ve M. Güre) Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Yay).

11089 - Fen Eğitiminde Kavramsal Değişimi Sağlamada Analoji Ve Kavramsal Değişim Metinlerinin Etkililiğinin Karşılaştırılması: Asit Baz Konusu Örneği

SERKAN SEVİM — Pamukkale Üniversitesi
HAKAN ŞEVKİ AYVACI — Karadeniz Teknik Üniversitesi
SENEM SEVAL TARIM — MEB

Problem Durumu

Fen eğitiminin amaçlarından biri anlamlı öğrenmeyi sağlamaktır (Yürük ve Çakır, 2000). Anlamlı öğrenme, yeni karşılaşılan bilgilerin bireyin zihninde önceden var olan bilgiler ile yeniden yapılandırılmasıdır (Açıkgöz, 2006). Ancak bireyler önceden edindikleri bilgileri, karşılaştıkları yeni bilgiler ile zihinlerinde yeniden düzenlerken bilimsel bilgilerden farklı bir biçimde yapılandırabilmektedirler.

Günlük yaşamın bir parçası ve kullandığımız birçok maddenin yapısına katılan asitler ve bazlar konusu ilk defa ilköğretim 8.sınıf düzeyinde öğrencilere verilmeye başlanır. Asitler ve bazlar kimyanın en temel konularından birisidir ve bu konu ileriki öğrenim seviyelerinde de öğrencilerin karşılaşacağı bir konudur. Bu seviyede yer alan kavramlar genellikle temel düzeyde asit ve baz kavramları, bunların özellikleri, tanınmaları ve günlük yasamla ilişkilendirilmeleri şeklindedir. Günlük yaşamla ilişkisi nedeniyle öğrenciler tarafından anlaşılması önem taşımaktadır. Gerek yurt dışı gerekse yurt içi literatürde değişik seviyelerdeki öğrencilerin bu kavramları anlamaları, sahip oldukları alternatif kavramların tespiti ya da bunların giderilmesi üzerine çalışmalar yapılmıştır (Ross ve Munby ,1991; Hand ve Treagust ,1991; Morgil,Yılmaz, Şen ve Yavuz , 2002; Sevim, 2003; Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas , 2004; Çetingül ve Geban , 2011; Demirci, 2011; Sevim, 2013; Çelikler ve Harman, 2015).

Yeni karşılaşılan bilgiler önceden var olan bilgiler ile birlikte yapılandırıldığında ancak anlamlı öğrenme gerçekleşebilmektedir. Öğretim sürecine başlamadan önce öğrencilerin sahip oldukları bilimsel bilgilerden farklı kavramların belirlenmesi ve bunların giderilmesi anlamlı öğrenme için temel unsurlardan biridir. Literatüre bakıldığında geleneksel yöntemlerin bu bilimsel bilgilerden farklı kavramları yani alternatif kavramları gidermede yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Üce ve Sarıçayır, 2002; Köse, 2004; Çepni, Özsevgeç, Bayri, 2007; Akgün ve Aydın, 2009). Alternatif kavramların giderilmesinde öğrenenlerin zihninde var olan bilgilerin yeni olayları açıklamada yetersiz kaldığı onlara hissettirilmeli ve yeni bilgilerle uyumunun sağlanabilmesi için bilimsel olarak doğru olmayan bilgilerin değiştirilmesi gerekir. Bu süreç kavramsal değişim süreci olarak adlandırılmaktadır (Smith, Blakeslee ve Anderson, 1993). Kavramsal değişim yaklaşımını temel alan öğretim yöntemlerinden biri analoji bir diğeri de kavramsal değişim metinleridir. Kavramsal değişim metinleri öğrencilerde öncelikle hoşnutsuzluk yaratarak, öğrencilerin sahip olduğu alternatif kavramların farkında olmalarını sağlar, ve neden yanlış olduklarını örnekleri ve gerekçeleri ile açıklar, onlara önceki düşüncelerinin karşılaştıkları yeni olayları açıklamada yetersiz kaldığını hissettirerek bilimsel olarak doğru kabul edilen bilgiyi sunar (Ünal, 2007). Analojiler ise, öğrencilerin bilimsel kavramları anlaşılır ve akla yatkın bulmasını sağlamak için bilinen kavram ile yeni karşılaşılan kavram arasında benzerlik ve farklılıkları ortaya koyarak yeni kavramın anlaşılmasını sağlamaktadır. (Duit, 1991)

Yöntem

Bu çalışmanın amacı İlköğretim 8.sınıf fen bilimleri dersinde asitler ve bazlar konusunda öğrencilerde var olan alternatif kavramları tespit etme ve gidermede kullanılan analoji ve kavramsal değişim metinlerinin (KDM) kavramsal değişimi sağlamadaki etkililiğini karşılaştırmaktır. Çalışmada çift deney gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın pilot uygulaması 2015-2016 eğitim öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ilçesinde bir ortaokul 8.sınıfta öğrenim gören toplam 50 öğrenci ile (25'i analoji grubu, 25'i KDM grubu) yürütülmüştür. Mevcut 8.sınıflar rastgele analoji ve KDM grubu olarak belirlenmiş, asit ve bazlar konusu bir grupta analoji yöntemi kullanılarak anlatılırken diğer grupta kavramsal değişim metinleri kullanılarak anlatılmıştır. Her iki grupta dersler aynı deneylerle desteklenmiştir ve dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak Demirci (2011)'in çalışmasında kullanılan, iki aşamalı çoktan seçmeli test formunda hazırlanan Asit Baz Kavram Testi (ABKT) ön test ve son test olarak kullanılmıştır.

Beklenilen/Geçici Sonuçlar

Verilerin analizi için SPSS 17, paket programı kullanılmıştır. Ön testten elde edilen veriler değerlendirildiğinde, analoji grubundaki öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması X = 36,88 / 25, KDM grubundaki öğrencilerin aldığı puanların aritmetik ortalaması X =32,96 / 25 olarak bulunmuştur. Her iki grupta yer alan öğrencilerin ABKT ön test puanları arasında bağımsız gruplar t testi yapılmış, gruplar arasında ABKT ön test puanları bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. ($t_{(48)}$ =,826 :p>0,05) Uygulamadan iki hafta sonra ABKT son test olarak uygulanmış, gruplar arasında son test puanları bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. ($t_{(48)}$=,484:p<0,05) Uygulama sonrası ön test ve son testten elde edilen veriler değerlendirildiğinde, uygulama öncesinden uygulama sonrasına analoji grubunun aritmetik ortalamasında (X = 58,88 / 25) yaklaşık 22 puanlık, KDM grubunun aritmetik ortalamasında (X = 48,16/ 25) yaklaşık 16,2 puanlık bir artış göstermiştir. Çalışmanın sonucunda asit ve bazlar konusunda analojilerin ve kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin sahip oldukları alternatif kavramlarda kavramsal değişimi sağlamada etkili olduğu ancak analoji yönteminin, kavramsal değişim metinlerine göre kavramsal değişimi sağlamada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar sözcükler: Kavramsal değişim yaklaşımı, analoji, kavramsal değişim metinleri, asit baz.

Kaynakça

Çelikler, D. ve Harman**, G.** (2015). Fen bilgisi öğrencilerinin asit ve bazlarla ilgili zihinsel modellerinin analizi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 32 (12), 433-449.

Çetingül, P. İ. ve Geban, Ö. (2011). Kavramsal değişim metinleri ile verilen analojilerin asit-baz konusundaki kavram yanılgılarına etkileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,41,112-123.

Çepni, S. , Özsevgeç, T., ve Bayri, N. (2007). Kalıcı kavramsal değişimde 5e modelinin etkililiği, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2, (2).

Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. ve Ayas, A. (2004,Eylül). Nötralleşme konusundaki öğrenci yanılgılarının giderilmesinde kavramsal değişim metinlerinin etkisi. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İstanbul.

Demirci, Ö.(2011). 8. sınıf öğrencilerinin asitler ve bazlar konusuyla ilgili yanılgılarını gidermede animasyon destekli kavramsal değisim metinlerinin etkililiğinin araştırılması, Yüksek lisans tezi, Trabzon.

Duit, R.(1991). On the role of analogies and metapHors in learning science. Science Education, 75 (6), 649–672.

Hand B. and Treagust D. F. (1991) Student achievement and science curriculum development using a constructivist framework. school science and mathematics, 91(4), 172-176.

Köse, S. (2004*).* Fen bilgisi öğretmen adaylarında fotosentez ve bitkilerde solunum konularında görülen kavram yanılgılarının giderilmesinde kavram haritalarıyla verilen kavram değişim metinlerinin etkisi, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Morgil, İ., Yılmaz, A., Şen, O. ve Yavuz, S., (2002,Eylül). Öğrencilerin asit- baz konusunda kavram yanılgıları ve farklı madde türlerinin kavram yanılgılarını saptama amacıyla kullanımı. ODTÜ V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi , Ankara.

Ross, B. ve Munby, H. (1991). Concept mapping and misconceptions: a study of high-school students understandings of acids and bases, International Journal Science Education., 13, 1, 11-23

Sevim, S. (2007). Çözeltiler ve kimyasal bağlanma konularına yönelik kavramsal değişim metinleri geliştirilmesi ve uygulanması, Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Eğitimi Anabilim Dalı, Trabzon.

Sevim, S. (2013). Promoting conceptual change in science which is more effective: Conceptual Change Text or Analogy?. Journal Of Turkısh Scıence Educatıon, 10(3),24-36.

Smith, E. L., Blakeslee, T. D., ve Anderson, C. W. (1993). Teaching strategies associated with conceptual change learning in science. Journal of Research in Science Teaching, 30 (2), 111-126.

Üce, M. ve Sarıçayır, H. (2002). Üniversite 1. sınıf genel kimya dersinde asit-baz konusunun öğretiminde kavramsal değişim metinleri ve kavram haritalarının kullanılması. M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 16, 163-170.

Ünal, S. (2007). Atom ve molekülleri bir arada tutan kuvvetler konularının öğretilmesinde yeni bir yaklaşım: BDÖ ve KDM'nin birlikte kullanımının kavramsal değişime etkisi., Doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Zekâ Oyunları Dersinde Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları Ünitesinde Oynatılan Oyunlar ve Bu Oyunların Seçilme Sebeplerinin İncelenmesi

SELİN TAŞYARAN **RAMAZAN EROL** **ELİF SAYGI**

MEB

Problem Durumu

Günümüz dünyası, bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak hızlı bir değişimin içerisindedir. Bireylerin bu değişime ayak uydurabilmeleri problem çözme becerileri, olaylara ve durumlara farklı bakış açıları geliştirme, yeni stratejiler oluşturma, bu stratejileri kullanma becerilerinin ve kapasitelerinin gelişme düzeyine bağlıdır. Farklı düşünebilmeyi ve farklı çözümler üretebilmeyi sağlayan zihnin, mantığın, bilişsel kapasitenin ve akıl yürütmenin insan hayatı boyunca geliştirilebilir nitelikler olduğu bilinmektedir (Türkoğlu ve Uslu, 2016).

Zihin gelişiminin erken yaşlarda daha kolay ve hızlı olabileceği öngörülebilir (Senemoğlu, 2011). Bu bağlamda, Türk Milli Eğitiminde Zekâ Oyunları dersinin ortaokullarda seçmeli bir ders olarak okutulmasının gerekçesinin bu temel kabullere dayandığı söylenebilir.

Her yaştan insanın sevdiği eğlenceli ve motive edici oyunlar öğrencilere sayı kavramları, birebir eşleme ve hesaplama stratejileri gibi temel kavramları keşfetme fırsatları verir. Dahası, matematiksel oyunlar öğrencilerde matematiksel anlayış ve akıl yürütme becerilerinin derinleştirmesine imkân sağlar (Rutherford, 2015). İşlemsel akıcılık ve kavramsal anlama; problem çözme, akıl yürütme ve tartışma becerileri ile geliştirilebilir (NCTM, 2000). Oyunlar öğrencilerin matematiksel akıl yürütme becerilerini geliştirecek bir bağlam oluşturabilir (Rutherford, 2015).

Zekâ, kavramları ve algıları kullanarak soyut ya da somut nesneler arasındaki ilişkiyi kavrayabilme, soyut düşünebilme, akıl yürütme ve bu zihinsel faaliyetleri bir amaca yönelik olarak kullanabilme yetenekleri olarak adlandırılır (Devecioğlu 2014). Öğrencilerin hayal güçlerinin geliştirmek için çeşitli oyunlar ve etkinliklerle zihinsel kapasitelerinin, becerilerinin geliştirilmesinde zekâ oyunları etkili bir araç olarak kullanılabilir. Zekâ oyunları gerçek problemleri de kapsayan, her türlü problemin oyunlaştırılmış halidir (MEB, 2013).

Zekâ oyunları; bireyin kendisinde olan potansiyellerinin bilincinde olabilmesi, hızlı ve doğru karar verebilmesi, karşılaştığı problemlerde özgün çözüm yolları meydana getirebilmesi için sunulan etkinlikler bütünü olarak tanımlanabilir (Devecioğlu ve Karadağ, 2014). Bu bağlamda zekâ oyunları, öğrencilerin sadece matematik yönünden gelişimlerini değil, işlem ve strateji gücünü geliştirecek oyunlar yoluyla mantık, sözel ve görsel zekâ, problem çözme, çözüm yolları üretme, üç boyutlu düşünme, kendine özgü yaklaşımlar ve çözümler bulma, şekil oluşturma, becerilerini de geliştirdiği düşünülebilir.

Zekâ Oyunları dersi, Türk Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren okullarda seçmeli bir ders olarak okutulmaktadır. Zekâ Oyunları dersi kapsamında altı ünite yer almaktadır. Bunlar; akıl yürütme ve işlem oyunları, sözel oyunlar, geometrik-mekanik oyunlar, hafıza oyunları, strateji oyunları ve zekâ sorularıdır.

Akıl Yürütme Oyunları: Verilen ipuçlarını değerlendirerek ve yalnızca mantıksal çıkarımlar yaparak sonuca ulaşılan, çoğunlukla tek kişilik bulmaca tarzındaki oyunlardır. İşlem Oyunları: Mantıksal çıkarımların yanı sıra, dört işlem bilgisinin kullanıldığı oyunlardır (MEB,2013). Zekâ Oyunları dersi öğretim programında akıl yürütme ve işlem oyunları ünitesinde örnek oyunlar olarak, Sudoku, Çit, Mantık karesi, Karekaralamaca, Kendoku, Kakuro ve Bölmece verilmiştir.

Zekâ Oyunları dersi akıl yürütme ve işlem oyunları ünitesinde, hangi oyunların seçildiğine ve bu oyunların seçilme sebeplerinin neler olduğuna dair yapılan araştırmada toplanan veriler ile bu dersi veren öğretmenlerin yeni oyunları keşfetmesine yardımcı olunup, dersi planlama süreçlerine katkı sağlanılabileceği düşünülmektedir. Buradan yola çıkarak aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. Zekâ Oyunları dersinde akıl yürütme ve işlem oyunları ünitesinde oynatılan oyunlar nelerdir?
2. Zekâ Oyunları dersinde akıl yürütme ve işlem oyunları ünitesinde oynatılan oyunların seçilme sebepleri nelerdir?

Yapılacak bu çalışmada Zekâ Oyunları dersini veren öğretmenlerin, akıl yürütme ve işlem oyunları ünitesinde hangi oyunları oynattıkları ve bu oyunları seçme sebeplerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırma Yöntemi

Yapılacak çalışmada, bu dersi veren üç özel okul öğretmeni ve üç devlet okulu öğretmeni ile görüşme yapılması hedeflenmektedir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılacaktır. Büyüköztürk (2012, 236) nitel araştımaların amacını, katılımcıları kendi bakış açılarına göre anlamaya çalışmaktır, şeklinde tanımlamaktadır. Yani bu tür çalışmalar bir konu üzerine farklı katılımcıların dışarı vurdukları söylemler üzerine odaklanırlar (Büyüköztürk, 2012). Veriler yarı yapılandırılmış sorular hazırlanarak toplanacaktır. Toplanan veriler analiz edilerek araştırılan durumla ilgili temalar ve örüntüleri ortaya çıkararak betimsel olgular ortaya konulacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Creswell, 2014).

Yapılacak çalışmada katılımcıların davranışlarını, söylemlerini ve doğasını belirlemek amacıyla doğrudan olmayacak şekilde çalışmaya fırsat veren içerik analizi kullanılacaktır (Büyüköztürk, 2012).

Bu araştırmada incelenecek ses kayıtları yapılan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temalar doğrultusunda eş metinler olarak ele alınacaktır. Daha sonra temalar tablolaştırılarak kodlamaya dayalı içerik analizi yapılacaktır. Kodlar araştırmacı tarafından belirlenecektir.

Creswell (2014, 198) kodlamayı, veri toplama süresince toplanan veri veya resimlerin metne aktarımını, kategorilerin imgelere veya cümlelere ayrıştırılmasını ve genellikle katılımcıların güncel diline dayalı bir terim ile bu kategorilerin isimlendirilmesini içermektedir, şeklinde tanımlamaktadır.

Zekâ Oyunları dersini veren öğretmenlerin akıl yürütme ve işlem oyunları ünitesinde oynattıkları oyunların neler olduğunu ve oyunları seçim sebeplerini

incelemek amacıyla yedi adet yarı yapılandırılmış soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular uzman görüşü alınarak düzenlenecektir.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin Zekâ Oyunları dersini verebilmek için lisans veya lisansüstü düzeyde zekâ oyunları ile ilgili ders almalarını, kurs veya seminerlere katılmalarını bekliyoruz. Eğitimlerde akıl yürütme ve işlem oyunları ünitesinde hangi oyunları oynadıklarını anlatmalarını ve bu oyunları derslerinde de oynatmalarını bekliyoruz. Bu dersi veren öğretmenlerin Zekâ Oyunları dersi öğretim programındaki bu üniteye ait oyunları bilmelerini ve derslerinde de oynatmalarını beklemekteyiz. Bununla birlikte, bu öğretmenlerin derslerinde tercih ettikleri oyunları oynatma sebeplerinin ve tercih etmedikleri oyunları oynatmama sebeplerinin öğrencileri güdüleme, dikkat çekme, sınıf yönetiminin kolay olması, oyunların erişilebilirliği, öğrencilerin oyunlardan zevk alma durumları vb. sebeplerden kaynaklandığına yönelik bilgiler vermelerini bekliyoruz. Ayrıca Zekâ Oyunları dersini veren öğretmenlerin, oynattıkları oyunların öğrencilerde programda bahsedilen akıl yürütme ve problem çözme gibi temel becerileri geliştirdiğine dair açıklamalar yapmalarını bekliyoruz.

Kaynakça

Creswell, J.W. (2014). Research Design Qualitative, Quantitativeand Mixed MethodsApproaches 4th edition. SAGE Publications Ltd. London/United Kingdom.

Büyüköztürk, Ş. 2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi 12. Baskı Ankara.

Devecioğlu, Y., Karadağ, Z. (2014). Amaç, Beklenti Ve Öneriler Bağlamında Zeka Oyunları Dersinin Değerlendirilmesi. Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2014 Cilt:IX, Sayı:I

MEB. (2013). 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

MEB. (2016). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zeka Oyunları 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretmen için Öğretim MateryaliMilli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara

NCTM. (2000). Priciplesandstandartsfoschoolmathematics. Reston, VA: NCTM.

Patton. M.Q. (1987). How ToUseQualitati Ve Methods İn Evulation. New Bury Park, CA: Sage.

Rutherford, K. (2015). Whyplaymathgames?

http://www.nctm.org/publications/teaching-children-mathematics/blog/why-play-math-games_/

Senemoğlu, N. (2011). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulama. Pegem Akademi 21. Baskı Ankara.

Türkoğlu, B., Uslu, M. (2016) Oyun Temelli Bilişsel Gelişim Programının 60-72 Aylık Çocukların Bilişsel Gelişimine Etkisi. Uluslar arası Eğitim Bilimleri Dergisi 2016 Sayı 6

Ulusoy, A. Ç., Saygı, E. , Umay, A. (2016). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Zeka Oyunları Dersi İle İlgili Görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi10.16986/HUJE.2016018494

Yıldırım, A. , Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Kitap Ankara.

Anahtar Kelimeler: zeka oyunları, akıl yürütme ve işlem oyunları

Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Devam Ettikleri Eğitim Kurumundaki Etkinlikler, Arkadaşları Ve Okul/Sınıflarının Fiziksel Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi

Yrd. Doç. Dr. Atiye ADAK ÖZDEMİR

Problem Durumu

Sheridan ve Samuelson (2001)Çocuk ve ergenlerin yaşantılarından mutlu olmaları ve hoşnut hissetmelerinin onların sosyal ve duygusal gelişimlerini ve gelecekteki yaşantılarını olumlu etkilemesi muhtemeldir (Çivitçi, 2009). Yaşam doyumu bireyinin genel yaşamına yada genel yaşamı içerisindeki aile, arkadaş, çevre gibi belirli bir yaşam alanına dönük hoşnut olup olmama durumuna ilişkin olarak yaptığı bilişsel değerlendirmeler olarak tanımlanabilir. Yaşam doyumu, bireyin kendi yaşamından bütün olarak ya da aile, arkadaş, yaşanılan çevre gibi belirli yaşam alanları açısından hoşnut olup olmadığına ilişkin yaptığı genel bilişsel değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan bireylerde hem yaşam doyumu daha fazla olmakta hem de olumlu duygular olumsuz duygulara göre daha fazla yaşanmaktadır (Suldo & Huebner, 2006; akt.Çivitçi, 2009).

Son zamanlarda sosyoloji, gelişimsel psikoloji, antropoloji ve tüketici hareketleri gibi farklı disiplinlerde meydana gelen gelişmelerle birlikte, çocuklarla ilgili yeni bir model ortaya çıkmıştır. Bu modelde çocuk yaşadığı sosyal çevreye ilişkin görüşlerini ortaya koyan, sosyal çevreye katılma hakkı olan ve kendi kimliğini şekillendiren sosyal bir aktör konumundadır. Bu durumda çocuğun dünyayla ilişkili bakış açısı ve görüşlerinin, yetişkinlerin onların deneyimlerini anlamlandırmasına katkı sağlayacağı düşünülebilir (MachNaughton, Hughes ve Smith, 2007). Çocukların okula ve okuldaki belirli olaylara ilişkin duygularını (mutlu-mutsuz, heyecanlı v.b), sevdiği ve sevmediği etkinlikleri açıklaması ve okula/sınıfa ilişkin olumlu tutum geliştirmesi okulöncesi eğitim rehberlik programında temel yeterlilik alanı olarak belirtilmektedir (MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2012). Çocukların öğrenen olarak kendileri ve okul hakkındaki duyguları onların duygusal sağlıkları ve okul başarıları açısından önem taşımaktadır. Çocukların okul hakkındaki duygularının onların akademik performansları, sınıf yapısı ve öğretmenle olan ilişkilerden etkilendiği belirtilmektedir. (Valeski ve Stipek, 2001). Ayrıca çocukların okulla ilgili duygu, düşünce ve algılarının bilinmesi öğretmenin günlük plan uygulamaları için önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır (Kragh-Müller ve Isbell, 2011).

Stotz (2008) tarafından yapılan araştırmadan elde edilmiş olan bulgular, okulöncesi dönem çocuklarının (4-5 yaş) okulda buldukları en önemli üç şeyin oyun oynama, oynamak için arkadaşa sahip olma ve önceden kestirilebilir (predictable) sınıf aktiviteleri olduğunu göstermektedir. Stotz'un çalışmasında, çocuklar çoğunlukla okula geldiklerinde mutlu hissettiklerini, okulu sevdiklerini, öğretmenlerini iyi bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca çocukların büyük çoğunluğunun okulu eğlenceli bir yer olarak tanımladıkları ve okuldaki oyuncakları yeterli buldukları ortaya çıkmıştır.

Koçyiğit (2014) tarafından yapılan araştırma sonucu elde edilen bulgular ise okul öncesi dönem çocuklarının "okula niçin gidilir" sorusunu çoğunlukla etkinlik yapmak-öğrenmek ve oynamak için şeklinde yanıtladıklarını ortaya koymaktadır.

Wiltz ve Klein (2001)'in yaptığı araştırmada yüksek ve düşük kalite standartlarına sahip toplam sekiz okul öncesi eğitim sınıfına devam eden çocukların yarıya yakını " bu okulda neler seni mutlu ediyor" sorusunu "oyun, arkadaşlarla oyun, birlikte oyun" şeklinde yanıtlamıştır.

Alan yazın incelendiğinde çocukların devam ettikleri kurumdaki akranları, etkinlikler ve okulun fiziksel özelliklerine ilişkin görüşlerini konu alan araştırmaların sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştıranın amacı, okul öncesi dönem çocuklarının devam ettikleri okul/sınıftaki öğelere (etkinlikler, fiziksel ortam, akranlar) ilişkin görüşlerini belirlemektir.

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Okulöncesi Dönem Çocukları Okul/sınıf Değerlendirme Anketi" kullanılarak toplanmıştır. Ankette toplam 21 madde yer almaktadır. (Creswell, 1998). Formda toplam dokuz soru yer almaktadır. Açık uçlu sorular anket maddeleri ile ilişkili olup verilen yanıtları ayrıntılandıracak şekilde düzenlenmiştir.

Anket ve görüşme formunun uygulanma şekli araştırmacı tarafından uygulamayı gerçekleştirecek olan sınıf öğretmenlerinin her birine anlatılarak, örnek bir uygulama yapılmıştır. Her sınıf öğretmeni ankette yer alan maddeleri ve açık uçlu soruları etkinlik saatleri dışında ve çocukla sohbet ortamı oluşturarak çocuğa yöneltmiştir. Her bir çocukla yapılan görüşme süresi yaklaşık olarak 10-20 dakikadır. Veriler İstanbul il merkezindeki bir anaokulunda yer alan toplam dokuz okulöncesi eğitim sınıfından toplanmıştır.

Görüşmelerde çocuklara yöneltilmiş olan açık uçlu sorulardan bazıları aşağıdaki gibidir: Sana göre bu okul sıkıcı mı/ eğlenceli mi? Niçin?

Okula gelmek yerine evde kalmak ister miydin? Niçin?

Bu okulda seni mutlu eden şeyler var mı? … seni niçin mutlu ediyor?

Bu çalışmada "Amaçlı Örneklem" (Patton, 1990) yaklaşımı takip edilmiştir. Amaçlı örneklemenin mantığı ve gücü, bir çalışma için "zengin bilgi içeren" durumları saptamaktır. Zengin bilgi içeren durumlar, araştırmanın amacına yönelik derinlemesine bilgi sağlayan türdendir. Amaçlı örneklem yaklaşımında birçok strateji kullanılır.

Araştırmanın örneklemi, İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız bir anaokulunda eğitime devam eden 96 erkek 103 kız olmak üzere toplam 199 çocuktan oluşmaktadır. Örneklemde yer alan 82 çocuk 48-60 ay aralığında, 117 çocuk ise 60-72 yaş aralığında bulunmaktadır.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

Sonuç

Bu araştırma kapsamında okul öncesi dönem çocuklarının anket sorularına vermiş oldukları yanıtlardan elde edilmiş olan sonuçlar dikkate alındığında, çocukların büyük çoğunluğunun devam ettikleri okula/sınıfa, okulun fiziksel ortamı ve olanaklarına (oyuncaklar, yemek, okula geliş-gidiş saatleri) ilişkin olumlu bir algı içinde oldukları söylenebilir. Ayrıca program (etkinlikler), akran ilişkileri, konusunda bir tercih ortaya koydukları ve okula ilişkin duygularının farkında oldukları anlaşılmaktadır. Çocukların okuldaki/sınıftaki yaşantılarına ilişkin duygularını belirlemeye dönük bu soruya vermiş oldukları yanıtlar temelinde, mutlu hissetme ve mutsuz hissetme olmak üzere başlıca iki kategori belirlenmiştir. Mutlu hissetme kategorisi ile ilişkili olarak "eğitim programı (etkinlikler), fiziksel ortam, öğretmen ve akranlar ve diğer olmak üzere dört kategori ortaya çıkmıştır. Mutsuz hissetme kategorisi ile ilişkili olarak "eğitim programı (etkinlikler), fiziksel ortam, akranlar olmak üzere üç kategori ortaya çıkmıştır. Kategorilerdeki ifade tekrarları dikkate alındığında yetişkin ve akranlarla ilgili olumlu yaşantıların (yetişkin ve akranlar kategorisi) çocukların mutlu hissetmelerinde, akranlarla ilişkili olumsuz yaşantıların ise çocukların mutsuz hissetmelerinde en çok etkili öğeler olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Koçyiğit, S. (2014). Çocukların bakış açısıyla okul öncesi eğitim. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 203-214.

Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five tradition. Thousand Oaks, CA: Sage

Çivitçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. Eğitim Fakültesi Dergisi XXII (1), 29(52).

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1998). Collecting and interpreting qualitative materials. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kragh-Müller, G., Isbell, R. (2011). Children's perspectives on their every day lives in child care in two cultures: Denmark and United States. Early Childhood Education Journal, 39, 17-27.

MachNaughton, G., Hughes, P., Smith, K. (2007). Young children's rights and public policy: Practices and possibilites for citizenship in the early years.

MEB, (2006). Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin). Ankara: MEB yayınları.

Patton, Q. M. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd ed.). Califrnia: Sage Publications, Inc.

Valeski, T. N., Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. Child Development, 72(4), 1198-1213.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi, çocuk, etkinlik, akran, okul

Insights from Language Teachers into Professional Identity Development through Research Engagement

Yrd. Doç. Dr. KENAN DİKİLİTAŞ **Doç. Dr. DEMET YAYLI**

Problem Durumu

Turkey has been a context in which language teacher development is usually carried out through top-down decisions. However, the situation is changing, though not Turkey wide. There are promising practices of inquiry-based teacher development at some tertiary institutions, and these practices well deserve a scrutiny of researchers working in the field of teacher education.

Much recent literature on teacher education highlights the importance of identity in teacher development (Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, & Wubbels, 2001; Olsen, 2008; Sachs, 2005). As we know teacher candidates go through a shift in identity as they receive courses in the teacher education programs and once they hold positions as teachers they continue having identity shifts due to their interactions within schools or broader communities. Although there is no clear cut definition of teacher identity, we can claim that identity is dynamic, and that a teacher's identity shifts over time under the influence of a range of factors both internal and external to the individual (Flores & Day, 2006; Zembylas, 2003). It is certain that teacher identity involves the complex interplay between personal experience and cultural, social, institutional, and environmental contexts (Sumsion 2002). Besides the multi-faceted and dynamic nature of teacher identity, we can also recognize two types of identity; personal and professional, and "[p]rofessional identity comprises the notion of agency, or the active pursuit of professional development and learning in accordance with a teacher's goals" (Beauchamp & Thomas, 2009, p. 177).

Teachers engaged in doing research develop opportunities to reconstruct their identity as they can generate practical knowledge for themselves and develop autonomy through increased confidence and empowerment. In line with the recent literature on teacher education and teachers' research engagement (Clandinin & Connelly 1995; Cochran-Smith & Lytle, 199; Goodnough, 2010) the main focus of this study is to observe the changing face of language teacher development through engagement in research for professional development. In particular, the purpose is to capture a group of teachers' perceptions of their research engagement and the effects of this engagement on their professional identity and practice. For this project, the participating teachers were selected among the ones who conducted at least one research study in their school-based teams of teacher researchers.

This is a qualitative research design based on grounded theory by which we analyse teachers' own theories and practices of research engagement for teacher learning in order to come up with an emerging theory of teacher learning and development through research engagement. As said earlier, we will work with a selective sampling of English language instructors who are engaged in doing research at least once. We will work with volunteering participants who could give us insights into the process of research-based learning.

Araştırma Yöntemi

The purpose of this qualitative study is to explore the dynamics and effects of a group of teacher researchers' research-based development. There has been a movement towards Inquiry-Based Development (IBD) since 2011 in which the authors have directly or indirectly been involved. The study will explore why the participants are engaged in doing research and how this could improve and change their professional identity and practice as language teachers with respect to potential emerging insights from their own research contexts. Participants' perspectives will be gathered with a set of open-ended questions the researchers have prepared.

After collecting the participants' perspectives in a written form, we will interview a group of them orally through skype to delve into the views they reflected earlier. The data will be analysed through "open to selective coding" approach by Strauss and Corbin (1998), which will help theorize teacher learning through research engagement. The data from the participants will first be open-coded, a technique to break larger discourse into smaller meanings units such as fragmented sentences, clauses or phrases. Then these small linguistic units will be axial-coded to reveal the categories of meaning, which is followed by selective coding, where the central themes will emerge and be connected to generate a theory of teacher learning through research engagement.

Beklenen/Geçici Sonuçlar

We are planning to gather and analyse all data next month and we will soon start the analysis. As suggested in open-coded analysis, we will first break the larger discourse into smaller meaningful units and identify the central themes emerging. Our aim will be to capture the dynamics of the participating teacher researchers' research engagement, and the effects of this engagement on their professional identity and teaching practice. The emerging central themes will be handled as units of discussion and necessary references will be made to the relevant studies. While discussing the main themes, several quotations from the participants' actual statements will be provided to increase the reliability of the study.

Kaynakça

Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. Cambridge Journal of Education, 39(2), 175-189

Clandinin, D.J., & F.M. Connelly. (1995). Teachers' professional landscapes. New York:

Teachers College Press.

Cochran-Smith, M., & S.L. Lytle. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher

learning in communities. Review of Educational Research in Education, 24, 249–305.

Flores, M.A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities:

A multi-perspective study. Teaching and Teacher Education, 22(2), 219–232.

Goodnough, K. (2010) The role of action research in transforming teacher identity: modes of belonging and ecological perspectives. Educational Action Research, 18(2), 167-182

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). Linking practice

and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Olsen, B. (2008). Teaching what they learn, learning what they live. Boulder, CO: Paradigm

Publishers.

Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to

be a teacher. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), Connecting policy and practice:

Challenges for teaching and learning in schools and universities (pp. 5–21). Oxford, UK: Routledge.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Anahtar Kelimeler

Teacher education, research engagement, professional identity formation